

Pédagogie constructiviste et performance de l'apprentissage en management : l'exemple d'une formation en alternance

par **Marc Glady, Maître de Conférences à l'Université Paris 9-Dauphine** et **Christophe Vignon, Maître de Conférences à l'Université de Lille 2**

Résumé :

L'enseignement du management pose la question des pédagogies constructivistes dans les processus d'apprentissage. Tout enseignement de gestion conçu comme un simple projet de transfert de connaissances est obligatoirement réducteur par rapport à la complexité des enjeux de terrain et à la nature fondamentalement paradoxale des phénomènes organisationnels. Mais, à un autre pôle, il ne saurait s'aligner davantage sur la seule lecture de l'expérience; l'effort de distanciation, de contrôle de l'observation et de modélisation en référence aux cadres théoriques des sciences sociales conduit à un discours largement décalé par rapport aux comptes-rendus de la pratique. L'intervention pédagogique se définit alors dans cette dialectique entre observation et conceptualisation, participation et théorisation. Elle suppose une constante attention de l'enseignant aux effets actifs de production de sens. Nous illustrons cette proposition pour une pédagogie constructiviste du management à travers l'exemple précis d'une formation en alternance.

De nombreux arguments militent actuellement en faveur de la formation en alternance. Nous ne voulons pas ici présenter un discours militant pour ou contre ce système de formation. Notamment parce qu'il ne semble pas encore exister de résultats de recherches démontrant que l'enseignement en alternance est plus pertinent que les formations traditionnelles lorsqu'il s'agit de préparer à une insertion professionnelle longue. Nous nous garderons bien également de dire -comme on peut l'entendre chez certains- que le management ne s'apprend que par la pratique. Plus modestement, nous souhaitons simplement présenter quelques réflexions théoriques qui encadrent un dispositif pédagogique en alternance expérimenté depuis trois ans à l'I.U.P. «Management de la distribution» de Roubaix. Ce dispositif nous semble questionner tout particulièrement la construction de la connaissance managériale.

L'article est structuré en trois parties : une première partie montre les limites des pédagogies dominantes en management qui trop souvent réduisent l'enseignement à un simple transfert de connaissances, une seconde partie montre que des représentations existent au départ de la formation et qu'elles évoluent au cours de l'apprentissage sous l'effet

conjugué de l'expérience terrain et des échanges pédagogiques, une dernière partie revient sur la formation en alternance et propose un dispositif pédagogique qui intègre le travail actif de connaissance du formé.

1. Critique de la raison managériale

Depuis quelques années se développent dans l'apprentissage du Management des Ressources Humaines des pratiques pédagogiques alternatives (Bergadaà, 1990; Dubois, 1993; HEC, 1995) qui interrogent l'enseignement traditionnel en gestion. L'interpellation se situe à deux niveaux : les méthodes et les contenus. Notamment, elles posent la question du rapport entre le savoir théorique transmis dans les cours et l'expérience organisationnelle concrète. Deux critiques reviennent fréquemment :

- faiblesse théorique de certains enseignements qui se réduisent à la transmission de normes instrumentales (Dubois, 1993) ou de pseudo-théories (Aktouf, 1989)

- faiblesse de la recherche en gestion : les enseignants du supérieur ne consacraient ainsi en moyenne que 18% de leur temps de travail à la recherche (Bergadaà, 1990).

Ces tendances nous semblent illustratives de deux types d'écueils qui guettent l'enseignement et plus globalement la construction du savoir managérial : d'une part, dans une logique de référence fondatrice aux pratiques et aux normes procédurales en vigueur dans les entreprises, une propension à l'hyper-empirisme. L'objectif pédagogique vise alors à faire remonter des informations du terrain, et à les présenter comme un mode d'entrée satisfaisant pour comprendre la structuration des espaces de travail. On est dans un mouvement circulaire de redoublement des pratiques professionnelles par le discours de l'enseignant, l'étudiant n'étant finalement invité à interroger le réel qu'à partir des catégories et des schèmes logiques qui structurent déjà l'action. L'autre risque est celui d'un repli sur les énoncés fondamentaux de la discipline, l'approche pédagogique se focalisant sur la capacité de l'étudiant à reproduire ces derniers plutôt qu'à organiser avec succès sa propre expérience conceptuelle. Le risque de cette conception positiviste de la transmission de connaissance est de gommer le rôle des représentations sociales dans la dynamique de construction des savoirs. Le formé n'est pas au centre du dispositif de connaissance. La dialectique théorie/observation n'est pas au cœur de la démarche : la manière dont est construite et transmise la connaissance managériale ne peut pas prendre en compte l'ensemble des dimensions réellement mobilisées dans la pratique. Dans la suite de ce paragraphe, nous revenons successivement sur ces deux écueils.

1.1 Production de la connaissance managériale et rationalisation des pratiques

On entend souvent l'idée que l'enseignement de la gestion repose trop largement sur le discours théorisé de professionnels à partir de leur expérience. Il courrait ainsi le risque de se transformer en une transmission de «connaissance ordinaire» (Morel, 1992) plutôt qu'en une réelle inculcation de théorie scientifique. Nous ne condamnons pas définitivement cette façon de faire : lorsqu'elle est bien menée, cette pédagogie a aussi son utilité. Elle offre à ses publics un aperçu sur les pratiques professionnelles et sur les choix organisationnels adoptés par les entreprises. Elle peut même renseigner les étudiants sur les logiques pratiques mises en œuvre par les professionnels, logiques dont on sait que, lorsqu'elles se verbalisent, elles portent toujours la trace sinon d'une théorie, tout au moins d'une modélisation du réel (Ramanantsoa, 1996). Mais il y a problème d'une part à vouloir résumer, sous prétexte d'opérationnalité, la connaissance managériale à cette approche inductive et souvent conformiste du terrain, d'autre part à construire ainsi une vision purement déclarative du savoir, qui n'affiche pas clairement les déterminismes et les a priori sous-jacents aux

représentations véhiculées. Bien peu de professionnels, confrontés à l'exercice pédagogique, sont capables de revenir sur les conditions de construction de leur connaissance pour relativiser la valeur de vérité des énoncés qu'ils préfèrent. Bien entendu, des procédures innovantes et souvent exemplaires existent en entreprise, des expériences remarquables méritent d'être transmises. Mais l'enjeu de la connaissance n'est-il pas d'interroger les postulats qui leur sont sous-jacents plutôt que de chercher à les transmettre à des fins de reproduction ? Cette dernière démarche risque tout au plus d'engendrer des modèles simplistes et de favoriser la diffusion d'une idéologie managériale sur la base d'une vision mécanique du fonctionnement des individus (Le Goff, 1992).

On sait par ailleurs que, lorsqu'on se situe dans l'ordre de la rationalisation des pratiques, on est dans des formes de théorisations «spontanées» ou «réfléchies» par l'acteur, qui n'explicitent que partiellement l'enjeu des situations organisationnelles. Les travaux d'Argyris & al. (1974) ont montré depuis longtemps que les «théories professées»¹ ne pouvaient épuiser totalement le sens de l'action. Plusieurs raisons peuvent expliquer le décalage ou les contradictions entre «théorie d'usage»² et «théorie professée» : complexité cognitive insuffisante; intention discursive; perceptions biaisées en raison de la place occupée dans l'organisation; filtres cognitifs, métaphores, images et fantasmes de soi que l'acteur projette sur la compréhension de sa pratique; représentations sociales circulant dans l'entreprise et réorganisant la réalité des phénomènes perçus; degré de conscience que l'acteur a de ses comportements organisationnels, etc. On touche ici aux paradoxes de la connaissance ordinaire (Louart, 1990) et au fait que toute action managériale se construit «sur la faille d'un non-savoir relatif, lié à l'opacité du réel».

1.2 Une connaissance qui privilégie des logiques fonctionnalistes

Une autre forme de construction de la connaissance managériale est celle qui part d'une logique scientifique, mais qui produit des modèles essentiellement rationalisateurs et objectivants. On peut parler d'une domination récurrente du paradigme fonctionnaliste en gestion (Seguin & Chanlat, 1983). Il en résulte des outils qui n'expliquent ni le comportement des individus dans les organisations, ni ne répondent à la recherche de l'efficacité du praticien (Bergadaà, 1990). En particulier, on ne cherche pas à comprendre la logique de fonctionnement de l'acteur, on cherche plutôt à déterminer des règles universelles de gestion, des procédures objectives. En aucun cas, ce savoir managériale n'est compréhensif au sens wébérien du terme, c.a.d. au sens où on chercherait à analyser «de l'intérieur» les rationalités du sujet et les motifs de l'action. Au contraire, cette rationalité est «attribuée». Une convergence a priori des intérêts mutuels (intérêt de l'individu et intérêt de l'organisation) est implicitement postulée (Vignon & Wacheux, 1994). L'explication de ces tendances relève d'une sociologie de la production du savoir scientifique qu'il n'est pas question d'entreprendre ici. Notons seulement qu'en France la formation en gestion repose toujours en grande partie sur l'utilisation d'outils pédagogiques et de concepts Nord-américains, bien que la pertinence du modèle de management américain ne semble culturellement pas entièrement valide en Europe (d'Iribarne, 1985), et malgré la méfiance de nombreux enseignants français à l'égard de ces modèles (Bergadaà & al., 1990). De même, les formations au management sont très centrées sur des techniques analytiques et quantitatives. Comme le note Seguin (1991) : «aujourd'hui, beaucoup de choses que l'on sait à propos de l'influence de la technologie sur les structures ou à propos de l'importance de la taille dans la détermination des configurations structurelles de l'organisation, nous viennent essentiellement de ces études empiriques fonctionnalistes qui utilisent largement des méthodes quantitatives et qui nous ont permis d'acquérir «quelques certitudes» à propos des

1. Ainsi traduite par Ramanantsoa (1996) à partir du terme «*espoused theory*» d'Argyris (1974)

2. Ainsi traduite par Ramanantsoa (1996) à partir du terme «*theory in use*» d'Argyris (1974)

organisations». Sans doute est-ce lié au fait que les formations au management se sont pour l'essentiel développées dans les années soixante et ont peu évolué depuis. Il en résulte dans la tête des jeunes managers des idées trop simples en regard de la complexité des problèmes rencontrés. «Les outils et les concepts du management classique ne suffisent pas à expliquer le comportement de l'individu et de l'organisation, pas plus qu'ils ne répondent efficacement au praticien dans sa recherche d'efficacité dans un environnement de plus en plus complexe et turbulent» (Bergadaà, 1990).

A un autre niveau, l'essentiel de l'enseignement en management des ressources humaines se fonde sur des théories que l'on peut rattacher à l'école du comportement organisationnel. Même si ces théories apparaissent actuellement comme hétérogènes (Chanlat, 1990) certains traits communs les caractérisent : elles postulent que le manager est un acteur rationnel mû par l'intérêt économique de l'organisation et pour le bien de tous ; elles encouragent une vision mécaniste de l'être humain ; elles ne prennent pas suffisamment en compte les contextes d'action.

Une difficulté majeure vient du fait que, même lorsqu'il intègre une logique de la complexité, «un seul discours scientifique ne peut résoudre simultanément tous les problèmes posés au praticien (alors même que) celui-ci a besoin d'une vision globalisante» (Ramanantsoa & al., 1996). Il y a là quelque chose de logique, si l'on veut bien se souvenir que toute théorisation se relie à une problématique spécifique qu'elle vise à clarifier (Wacheux, 1996) et qu'elle s'oriente donc en réponse aux orientations du chercheur plutôt qu'en explicitation d'une situation concrète. Mais il s'agit aussi du constat que toute théorie reste réductrice en regard de la complexité de la situation qu'elle cherche à expliciter. A cet égard, le problème pédagogique central n'est pas tant d'enseigner des théories pertinentes (celles-ci ne manquent pas), ni même d'apprendre aux étudiants à mettre en œuvre ces théories dans une démarche d'observation empirique, que de leur apprendre à faire coexister ces conceptions dans une modélisation satisfaisante de l'expérience. La réalité organisationnelle est paradoxale (Louart, 1990). Il est vain de vouloir la réduire à des logiques univoques ou à des outils simplistes. Il est préférable de construire des approches qui rendent compte de la complexité du réel.

Une autre difficulté de l'enseignement de la gestion -à certains égards inverse de la précédente- vient de l'exigence de cohérence paradigmatique des théories mobilisées. Certes, il est légitime de vouloir convoquer des modèles hétérogènes pour comprendre la réalité, mais on ne peut pas faire l'économie de la mise en évidence des ruptures qui les sous-tendent. Or l'hétérogénéité des épistémologies sous-jacentes n'est jamais véritablement posée dans la littérature actuelle. Alors même que le management pourrait être le creuset d'une formidable réflexion sur les contraintes et les opportunités de l'interdisciplinarité appliquée à l'objet organisationnel.

Ainsi apparaît une sorte de tension, spécifique au mode de construction du savoir managérial, entre d'une part, l'exigence de recourir à plusieurs systèmes théoriques pour penser le réel, et d'autre part, la nécessité de tenir compte des ruptures de paradigmes entre les modèles convoqués et d'inscrire ces ruptures dans une «épistémologie non poppérienne» (Bernoux, 1995; Amblart & alii, 1996).

1.3 Logique positiviste de l'enseignement du management

L'enseignement du management reconduit trop souvent la logique positiviste observée ci-dessus :

-il déconnecte les modèles théoriques de leur utilisation dans une lecture de l'expérience; en ce sens, il ne procède pas suffisamment à une contextualisation sociale et expérimentale des modèles évoqués. La dialectique théorisation/observation n'est pas au centre du dispositif pédagogique. La pédagogie se réduit au transfert d'une intelligibilité toute faite. L'attention n'est pas suffisamment portée sur la créativité dans les processus de connais-

sance (Cazal, 1995). On observe ainsi un aplatissement de la logique de la découverte scientifique au profit d'une reproduction linéaire de théories figées.

- Par ailleurs, les pédagogies que l'on utilise ne sont pas toujours adaptées parce qu'elles mobilisent certaines compétences, certaines formes d'intelligence qui ne sont pas forcément celles que les étudiants utilisent sur le terrain (Bergadaà, 1990; Cova & alii, 1994). Pour dire les choses simplement : l'enseignant fait travailler des capacités cognitives qui ne sont pas les bonnes. On sait en effet que la connaissance objective ne constitue pas la ressource majeure d'un manager. Spender (1994) montre par exemple que la compétence managériale s'inscrit dans quatre types de savoirs : une connaissance scientifique ou objective relative au monde physique dans lequel le manager opère; une connaissance sociale concernant le contexte social, économique et culturel dans lequel s'inscrit l'activité de l'entreprise; un savoir local relatif aux personnes et processus concernés par les activités managériales; une connaissance de soi relative à ses propres histoire personnelle, attitudes et motifs. Les compétences managériales relèvent donc de contenus et d'apprentissages d'ordre différent. Or les méthodes couramment utilisées dans les écoles de gestion à travers les cours magistraux et les études de cas ne s'adressent généralement qu'aux compétences décisionnelles (Bergadaà, 1990). Cette focalisation pose problème, sachant que la prise de décision stratégique ne concerne qu'une minorité d'acteurs. N'est-il pas important de former les étudiants à appréhender la complexité plutôt qu'à prendre des décisions ?

- enfin, c'est le système en alternance lui-même qui peut être conçu dans une logique positiviste et qui souffre alors des défauts évoqués. Dans certains cas en effet (l'exemple des cours de seconde année en IUT le montre fréquemment), on trouve un enseignement très positif de type transmissif fonctionnant au sein d'une pédagogie de l'alternance. Ceci conduit à juxtaposer les formes d'expérience cognitive sans les intégrer véritablement : d'un côté, une logique d'apprentissage traditionnelle où il y a transmission dogmatique d'un savoir (avec l'idée que cette connaissance va être complétée par une approche inductive sur le terrain), de l'autre côté une approche expérientielle à travers le stage, à l'occasion duquel le formé est censé appliquer, sans difficulté aucune, les savoirs emmagasinés durant l'année scolaire. Ce qui n'est pas pensé, c'est précisément la rupture entre ces deux formes de construction de la connaissance. D'une part, l'enseignement théorique reste rigide (transmission d'une connaissance objective, hypothèse de la table rase, l'enseignant véhicule un corpus d'énoncés dont la capacité de vérité a été déjà établie par d'autres et que l'étudiant a pour fonction d'assimiler). A l'inverse - et c'est flagrant du côté de l'insertion professionnelle, des tuteurs en entreprise rapportent la connaissance managériale à l'apprentissage de procédures, sans permettre à l'étudiant de se poser la question de la validité de ces dernières. L'expérience est considérée comme formatrice, mais il ne s'agit pas d'une expérience questionnante du réel, mais plutôt d'assimilation des normes de fonctionnement de l'organisation. En définitive, la même logique d'apprentissage est à l'œuvre en entreprise comme à l'université. Elle repose sur un savoir constitué, qui n'est pas interrogé en tant que tel.

L'intérêt du constructivisme est de montrer que le rapport du sujet à l'objet ne doit pas être pensé sous la forme d'une connaissance pré-établie inculquée au sujet mais plutôt sur le modèle d'une connaissance qui s'auto-construit dans la démarche de découverte et d'expérimentation du réel. Ce savoir, c'est l'acteur qui le façonne, qui se l'approprie sur une base intersubjective (Glady, 1996). C'est sur cette appropriation que doit travailler un dispositif qui se réclame réellement d'une pédagogie de l'alternance.

2. Transformation des connaissances sous l'effet de l'expérience-terrain

L'incitation à dépasser les limites d'une vision positiviste du savoir de gestion (Dubois, 1995) introduit tout un ensemble d'ouvertures théoriques et de postulats qui renouvellent la

réflexion sur les pratiques pédagogiques en management. L'enjeu est notamment de parvenir à contextualiser les savoirs. A cet égard, il convient d'aider les étudiants à rentrer dans une connaissance en actes plutôt que dans un corpus de règles, de concepts et de méthodes de gestion «déréalisées». Le contenu objectif des différentes théories juxtaposées ne suffit pas à fonder la compréhension des réalités organisationnelles. Celle-ci suppose plutôt de rentrer dans une démarche d'assemblage et de réorganisation pertinente des éléments de connaissance au regard de la contingence des situations observées. L'enseignant doit favoriser une attitude de recherche et de questionnement du réel, plutôt qu'une lecture a-prioriste de l'organisation. Il évaluera la capacité de l'étudiant à construire et à contrôler scientifiquement la production du sens plutôt qu'à plaquer des énoncés réputés valides sur l'objet de connaissance organisationnel.

Ces orientations donnent priorité à la dynamique de construction des savoirs. D'une certaine façon, les écueils des pédagogies traditionnelles tiennent au fait qu'elles ne mettent pas au centre de la pratique d'enseignement les capacités cognitives des acteurs. Or comme le disent Albertini et Dussault (1984), les formés ne sont jamais des analphabètes. Ils possèdent, préalablement à la formation, tout un ensemble de connaissances intuitives et spontanées, qu'ils mobilisent pour donner sens à leurs expériences quotidiennes. L'enjeu de la démarche pédagogique consiste à revenir avec l'acteur sur ces représentations implicites, à travailler à les complexifier ou à les relativiser plutôt qu'à les considérer comme des obstacles à détruire et dont il faut faire «table rase». En effet, les représentations ne relèvent ni de l'ignorance, ni du fantasme. Elles n'impliquent pas une absence de réflexion de l'acteur, mais plutôt une réflexion orientée par les contextes. On peut les définir comme des modalités de connaissance, ou encore des «savoirs pratiques» (Jodelet, 1989). Elles sont rapportables aux situations sociales et aux interactions du quotidien. Elles dépendent de l'expérience et du vécu professionnel. Elles puisent par ailleurs dans différents lieux de détermination, qui sont aussi bien idéologiques que culturels ou pratiques (Vergès, 1989), et qui structurent, pour l'acteur, l'accès au réel, la production des significations. Enfin, en tant qu'activité cognitive, elles reposent sur des procédures de découpage et de réorganisation des éléments de l'expérience en référence aux projets socio-professionnels de l'acteur.

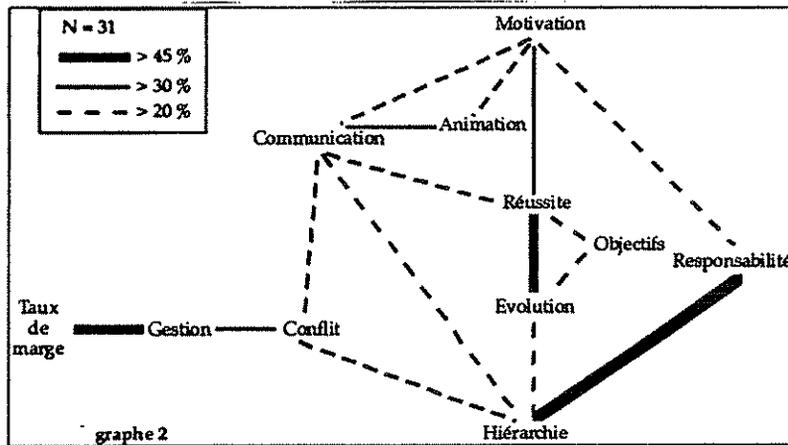
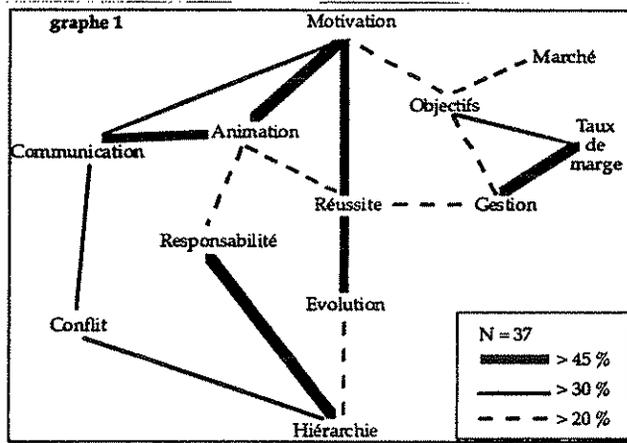
Si comme l'indiquent Laroche et Désautels (1992, p. 18), «l'enseignement ne peut plus se permettre de faire l'économie de l'existence du savoir antérieur à l'enseignement ni du contenu de ce savoir», encore faut-il se donner les moyens de faire émerger ces savoirs. La difficulté consiste cependant à éviter toute réification des représentations d'étudiants : la connaissance étant toujours contextualisée, il ne saurait être question d'atteindre à des contenus psychiques stockés en mémoire, mais plutôt à un type d'activité cognitive confrontée à un support expressif. La mise en œuvre d'un questionnaire d'association de notions (cf. encart ci-après) sur une population de jeunes en année de maîtrise permet précisément d'observer les transformations des représentations sous l'effet de l'expérience du terrain, en particulier les redécoupages et réarticulations concrètes du champ de la perception. Au delà d'un affaiblissement global de la valeur des associations, on repère plusieurs réorganisations significatives dans le graphe 2 (réalisé en cours d'année universitaire) par rapport au graphe 1 (correspondant au début du cycle de formation) :

- un rôle central de la «motivation» qui reste un «noyau» de la représentation, même si la valuation des associations tend à diminuer au fur et à mesure de l'intégration professionnelle de l'étudiant-stagiaire

- une recomposition importante du graphe autour de la notion de «communication» qui acquiert la plus forte puissance d'association dans le deuxième graphe (au détriment du concept «d'animation»)

- une disparition de la notion de «marché» qui n'est prise dans aucune association significative au seuil de 20% et n'apparaît plus comme un élément de la représentation

- un déplacement du pôle de gestion qui se réarticule à la notion de «conflit» et plus globalement un appauvrissement de ce pôle



Le dispositif utilisé pour construire l'observation des représentations prend sens en rapport avec les travaux de P. Vergès (1989) sur les représentations économiques. Différents questionnaires sont proposés par l'auteur pour appréhender le procès cognitifs organisateurs de la représentation (Vergès, 1984). Nous nous intéressons ici au procès de schématisation qui «organise le contenu de la représentation en un réseau dont chaque élément ne tire sa signification que de l'ensemble des autres éléments auxquels il est relié. Ces relations sont d'abord des relations de similitude (ce qui va ensemble, ce qui a quelque chose à voir avec) avant d'être parfois des relations plus qualifiées (opposition, contextualisation, causalité...)). Le questionnaire exploité ci-contre propose aux répondants de tracer des relations entre une douzaine de termes disposés sur un graphique circulaire et renvoyant à différents aspects de la réalité managériale. On les invite ensuite à justifier chacune des relations tracées par une phrase. Le résultat de cette activité associative est traité de manière agrégative et prend la forme d'un graphe de co-apparitions (cf. ci-dessous). Ce graphe s'interprète en termes de zones sémantiques, d'existence de noyaux, d'éléments périphériques, de points d'articulation. Il permet de faire ressortir des formes de découpage et de composition des éléments du champ de la référence. Par ailleurs, on fait l'hypothèse que les relations tracées répondent à trois logiques associatives distinctes (Glady, 1986) : une logique de proximité sémantique, une logique d'actualisation d'une expérience phénoménale de la réalité sociale, une logique d'actualisation d'un rapport notionnel entre deux termes. Le résultat obtenu se définit en termes de production, de fabrication cognitive, induite par l'adaptation aux tâches sémiotiques imposées par le questionnaire (Glady, id.) plutôt qu'en termes d'émergence de représentations. Autrement dit, il s'agit moins d'accéder à une structure cognitive de type «carte mentale» que d'observer certains indices d'une activité opératoire et organisatrice, contextualisée par le matériau proposé et par la situation d'enquête. Aussi nous paraît-il important de valider les interprétations produites par une approche diachronique. La passation de ce questionnaire à différents moments du processus d'intégration professionnelle de l'étudiant-stagiaire permet d'éviter les interprétations «substantialistes» en termes de contenus représentationnels : l'analyse comparative met plutôt l'accent sur les transformations dans la configuration des graphes et rapporte ces orientations de l'activité associative à l'expérience vécue, comme condition de construction du savoir des répondants.

- la persistance au seuil de 20% d'une clique «motivation-animation-communication» et d'une chaîne : «motivation-réussite-évolution-hiérarchie-responsabilité», mais ces deux ensembles connaissent une atténuation de leur valuation.

- le repositionnement associatif du concept «d'objectifs»

- l'apparition d'une relation «responsabilité-motivation» et la disparition de «responsabilité-animation».

Ces constats incitent à faire des hypothèses sur les conditions de restructuration des savoirs sous l'effet de l'expérience.

- La disparition de la notion de «marché» au seuil de 20% s'explique peut-être par le programme de formation en année de maîtrise qui n'inclut pas pour l'étudiant de cours de marketing. Mais en même temps, il semble que la dimension du marché ne soit pas très présente dans le discours des acteurs de l'entreprise (chefs de rayon notamment) et qu'elle ne corresponde pas à une dimension structurante de leur action. Une discussion plus approfondie avec des responsables marketing dans deux entreprises de grande distribution confirme que la notion de marché tend à s'estomper dans l'esprit des acheteurs de l'entreprise. En définitive, la notion de «marché» n'est pas construite à partir d'études empiriques détectant les besoins du consommateur. Elle correspond davantage à une représentation fantasmée de l'acheteur, permettant de justifier des équilibres socio-politiques complexes entre chefs de rayon et décideurs en centrales d'achat.

- La représentation du manager comme animateur tend à s'estomper au fur et à mesure de la socialisation en entreprise (disparition des relations «animation-réussite» et «animation-responsabilité», et atténuation de la valence de la clique : «animation-motivation-communication»). Beaucoup d'étudiants le disent : les chefs de rayon apparaissent très absents du terrain, ils passent beaucoup de temps en bureau à négocier avec des fournisseurs, à organiser les linéaires, à se réunir en centrales pour travailler sur les gammes...

- La croyance dans les vertus de la D.P.O. disparaît : les objectifs sont déconnectés du marché et cessent d'être considérés comme des moyens dans une politique de motivation. Les étudiants instrumentalisent les objectifs dans une stratégie de carrière. Certains énoncés caractéristiques en témoignent : «l'objectif atteint est synonyme de réussite», «l'évolution n'est possible que s'il y a atteinte des objectifs fixés au préalable». Cette représentation semble directement induite de l'observation du terrain, les critères d'évaluation et de promotion dans la grande distribution étant calqués sur les résultats quantifiés obtenus et sur des critères de gestion.

- Le déplacement du pôle de la gestion et son rattachement au conflit plutôt qu'à la notion de réussite se traduit par des énoncés où la nominalisation est transformée en verbalisation : «les conflits qu'il faut savoir gérer», «les conflits doivent être gérés», «gérer les conflits», «la gestion des conflits est un élément primordial de la réussite d'une entreprise». Pour le futur chef de rayon, le conflit devient un élément central du management. Sous l'effet de l'expérience et de l'observation du terrain, l'étudiant passe d'une focalisation sur la gestion technique et économique à une logique de gestion sociale.

- Le renforcement du pôle de la communication peut s'expliquer par la découverte en entreprise du rôle central de l'échange et du débat. La communication se substitue à l'animation comme facteur clé de la réussite («la réussite d'une entreprise passe par une bonne communication», «communiquer est l'outil essentiel pour la réussite d'un projet, du management d'une équipe»). Par ailleurs le vécu fait saillir l'importance de la communication hiérarchique, jusqu'alors peu appréhendée par les étudiants.

- L'apparition d'une relation nouvelle «motivation-responsabilité» s'accompagne d'une disparition au seuil de 20% de la relation «motivation-objectifs» («la mise en place d'objectifs permet la motivation»). On peut y voir la trace d'une figure d'exemplarité : celle du chef de rayon qui fait des heures, souvent même en dehors des durées légales de travail, pour remplir sa mission («quand on a des responsabilités, on doit être motivé»). C'est sans doute aussi la découverte d'un mode de management qui consiste à compenser le peu

d'intérêt de certains travaux par des attributions de responsabilités symboliques («responsabiliser, c'est améliorer la motivation»).

La comparaison des graphes témoigne donc d'une restructuration progressive de la représentation au fur et à mesure que les objectifs et la pratique des sujets se transforment. Des relations disparaissent, d'autres apparaissent, témoignant d'une recomposition du champ du savoir en fonction des enjeux perçus. On fera notamment trois constats : 1-celui d'une redéfinition des frontières entre les dimensions technico-économiques et socio-politiques de la représentation (Louart, 1995), 2-celui du déplacement d'une vision idéelle à une vision expérientielle de l'entreprise, 3-celui d'une perte de certitude de l'étudiant dont la représentation, momentanément déstructurée par l'expérience du terrain, ne s'est pas encore restructurée dans un autre sens. Remarquons que le matériau d'analyse est frustré. Il ne fait qu'esquisser des reconfigurations de sens. Toutefois, éluder ces traces d'une réflexivité du sujet de connaissance reviendrait à s'interdire de prendre en compte les priorités cognitives des sujets interrogés. Une approche constructiviste entend précisément placer au centre du dispositif pédagogique les capacités et le travail cognitifs de l'étudiant.

3. Performance de l'apprentissage en management

Que proposer pour faciliter l'apprentissage du management et dépasser les écueils d'une conception positiviste décrite en 1 ? Sans doute, avant tout, de placer au cœur du dispositif pédagogique, le souci d'aider les étudiants à être acteurs de leur savoir face à l'organisation. Nous décrivons rapidement un projet pédagogique de maîtrise en alternance inspiré par cette logique. Nous faisons ainsi ressortir quatre orientations caractéristiques de la démarche adoptée : apprendre à l'étudiant à construire son regard sur le terrain, l'aider à faire signifier ce réel observé par rapport à des modèles théoriques hétérogènes, le conduire à s'inscrire dans une double distanciation (intellectuelle et affective), et enfin mettre en place à tous les niveaux du dispositif des interactions heuristiques.

3.1 Pour un dispositif d'enseignement en alternance

La maîtrise «Management de la Distribution» s'est délibérément construite autour d'axes pédagogiques originaux qui rendent indissociables l'expérience professionnelle de terrain et la théorisation autour du management. L'étudiant assiste à 4 demi-journées de cours, bloquées en début de semaine, et passe tout au long de l'année, en moyenne 3 à 4 jours/semaine dans une entreprise de grande distribution, où il est intégré contractuellement sur un statut de stagiaire-chef de rayon. L'enjeu est de conduire les formés à expérimenter leurs capacités cognitives, dans un projet de connaissance qui s'ajuste aux conditions d'accès et d'interaction pratique avec le terrain (fit), plutôt qu'à la construction d'une image fidèle de la réalité (match). Cette rencontre du savoir et de l'action permet une réelle complexification des représentations des étudiants et une maturation importante au fil de l'année.

Pour favoriser la démarche inductive et le travail de construction empirique d'une théorisation, l'approche proposée aux étudiants est une approche de type ethnographique : les étudiants sont engagés dans une démarche d'observation participante, incluant la rédaction quotidienne d'un journal de terrain. Chaque étudiant trouve ses propres terrains pour opérationnaliser des savoirs théoriques et développer sa maturation personnelle. Le partage des expériences individuelles constitue un facteur essentiel de synergie du groupe et d'implication personnelle.

Acteur de ses connaissances, l'étudiant est invité à faire émerger une problématique en cours d'année. Celle-ci conduit à la rédaction d'un mémoire de maîtrise soutenu devant le professionnel-tuteur, au terme d'une série d'interactions en aller-retour entre l'enseignant, le groupe d'étudiants et l'entreprise.

3.2 Apprentissage de l'observation et approche ethnographique de l'entreprise

Un des axes forts du programme pédagogique est d'aider l'étudiant à construire son regard sur l'organisation. La théorisation ne peut découler que d'une progressive mise en sens des données recueillies sur le terrain. Mais il faut d'abord apprendre à recueillir des données, à ramener de l'information brute. L'enseignement intitulé «langage et organisation» vise, par exemple, à montrer comment recueillir de l'information sur l'entreprise par entretiens non directifs, avant même de chercher à construire avec les étudiants des méthodes appropriées d'analyse du discours. Dans cette étape, l'objectif global est celui d'un apprentissage du voir : comment construire son regard en étant à la fois présent et en même temps distant à l'organisation ? L'enseignement vise la présentation de tout un ensemble de dispositifs permettant «d'outiller» l'observation : journal de terrain, analyse des pratiques organisationnelles (A.P.O.), méthodes ethnographiques appliquées aux organisations... Dans l'interaction avec les autres, se précise et se réfléchit cette connaissance en construction : comment s'écrit un journal de terrain ? que faire figurer dans son journal ? que retenir de la journée passée au travail ? C'est bien en incitant à interpréter les données de terrain que l'enseignant amène les étudiants à construire, par des ajustements successifs, un système d'explication théorique. Les dispositifs pédagogiques organisés autour de cette expérience instaurent de fait, pour les formés, un processus d'objectivation de leurs données (Girin, 1987).

A un deuxième niveau, la question devient celle de la mise en signification de ce réel observé par rapport à des modèles théoriques hétérogènes, que l'étudiant s'efforce d'articuler (cours de méthodologie). L'étudiant est alors confronté à une série d'interrogations qui sont successivement abordées dans les enseignements : comment devenir acteur de sa connaissance ? Comment construire sa problématique ? Comment articuler des modèles théoriques hétérogènes pour faire signifier la réalité observée, et pour sortir d'une explication technico-économique ? Ils prennent également conscience qu'ils ne sont pas seulement observateurs d'une réalité qui leur est extérieure, mais que la théorie construit aussi l'observation. «Les étudiants sont amenés à comprendre qu'ils peuvent eux-mêmes être constructeurs de modèles et de théories sur un thème précis. Ils conçoivent souvent que la pratique de la gestion est moins de la manipulation de modèles soi-disant universels, que le choix d'un modèle approprié, ou l'assemblage de plusieurs modèles, ou encore la création d'un modèle spécifique à une situation particulière (Cova & alii, 1994)»

L'enseignement fait ici le choix d'une pédagogie équilibrant en permanence l'individualisation de l'apprentissage et la collectivisation des cours. Selon les mots de Cova & alii. (1994), «l'ensemble du dispositif permet aux étudiants de partager leurs étonnements par rapport à l'importance de la dimension relationnelle, mais surtout d'apprendre à se laisser aller, c'est-à-dire à laisser tomber les modèles et les synthèses a priori, et à ramener de l'information brute, non «moyennisée», ni modélisée».

3.3 La confrontation dialectique

La maîtrise en alternance s'efforce de créer un contexte favorable à l'apprentissage tout en permettant à chacun d'être acteur de son projet de connaissance. L'outil principal de ce projet est la rédaction d'un mémoire de maîtrise au terme de la tenue quotidienne d'un journal de terrain. Cette démarche confronte l'étudiant à la nécessité de théoriser son expérience en s'inscrivant dans le cadre scientifique de l'observation participante. L'intérêt est de faire travailler l'étudiant sur son expérience, son rapport au terrain, plutôt que sur des contenus théoriques a priori. La définition d'une problématique est laissée à la discrétion de l'étudiant, mais celui-ci doit en justifier la pertinence à la fois vis-à-vis de l'entreprise et du tuteur-

enseignant auquel il rend compte régulièrement de l'avancement de sa recherche.

Cette logique de confrontation dialectique a plusieurs conséquences :

- on ne peut pas utiliser des modèles simplistes pour décrire une expérience que les stagiaires vivent eux-mêmes de manière complexe. Au minimum, il est nécessaire d'ajuster la complexité des modèles à la complexité de l'expérience des étudiants. L'enseignant aide le stagiaire à confronter des théories multiples, partielles, voire rivales, pour rendre compte de son vécu.

- toute production de connaissance repose sur une méthodologie structurante. Il s'agit de revenir avec l'étudiant sur les rapports entre les outils élaborés et les résultats produits. La pertinence et l'adéquation des méthodologies de recueil de l'information évoluent au fur et à mesure des sessions didactiques, et en fonction des problématiques spécifiques d'étudiants. La maîtrise des outils et théories s'accroît avec le processus d'imprégnation et la compréhension des situations vécues.

- l'aller-retour entre l'induction à partir du terrain et les modèles théoriques proposés dans la littérature scientifique engendre des formes de connaissance spécifiques : on peut parler de «savoirs en action», de «connaissances inscrites dans des représentations en action» (Schütz, 1987) ou d'ancrage d'une représentation dans l'expérience concrète. L'intelligence se manifeste dans l'action, elle est capacité d'ordonner la multiplicité événementielle sous un sens, de produire une structuration cognitive de la réalité. L'enseignant a pour tâche d'encourager ce processus.

- confrontés à la réalité de terrain au travers des actions qu'ils doivent réaliser, les étudiants complexifient leur compréhension et sont amenés à réorganiser leurs représentations, souvent en prenant des distances avec une analyse des comportements humains basée sur une stricte rationalité économique. Leurs représentations évoluent parce qu'ils accèdent, à travers les processus d'observation, à l'hétérogénéité et à l'incohérence des situations de gestion (Girin 1990). L'enseignant les conduit à développer différents niveaux de lecture des contextes.

- enfin, un tel processus, ne vaut que parce que chaque formé réalise lui-même l'apprentissage de ses propres connaissances. Le rôle du formateur s'en trouve changé : il n'est plus celui qui transmet un savoir, mais «celui qui facilite et médiatise l'autonomie» (Albertini et Dussault, 1984).

Avec ce dispositif, il s'agit d'un début d'apprentissage de et par la recherche, dans lequel les étudiants sont amenés à mettre en cohérence le terrain d'observation, la méthodologie, la problématisation et la théorisation. L'accent est particulièrement porté sur la problématisation. Le formé est appelé à identifier une problématique pertinente tant sur le plan social que scientifique (Chevrier, 1993).

3.4 L'enseignement en alternance permet d'aider l'étudiant à s'inscrire dans une double distanciation

Le principal enjeu de cette formation consiste à faire dialoguer théorie et pratique, de passer du savoir à l'action et de l'action au savoir. Plus précisément il s'agit de formaliser l'action et d'investir le savoir dans l'action, de concourir à la création d'une action managériale intelligente c'est-à-dire non dominée par les habitudes mais orchestrée par la cognition (Malglaive, 1990). En effet, «la gestion est action, et toute action humaine est d'abord théorie, explicite ou non. Or, comme l'action intelligente est précisément celle qui a le plus conscience des théories qui la fondent (ce au nom de quoi on décide et les savoirs mis en jeu), il n'y a aucun moyen d'échapper à l'interrogation théorique approfondie» (Aktouf, 1989).

Les logiques de formalisation et d'investissement (voir schéma ci-après) exigent de la part des étudiants un travail de distanciation intellectuelle en ce qui concerne la première et affective dans la seconde. Il s'agit donc de développer chez les étudiants des modalités de

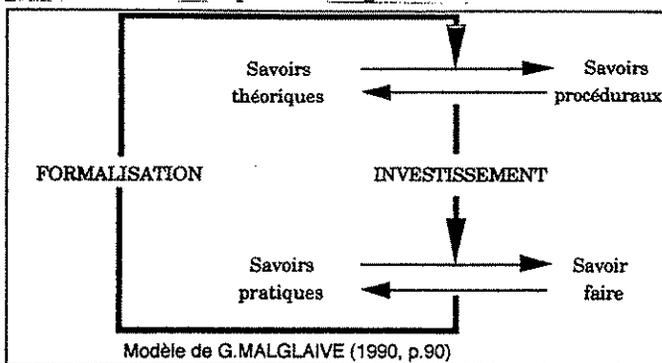
compréhension et d' action acceptables socialement, afin de passer du savoir théorique au savoir procédural et développer des représentations agissantes propres à mettre en acte les théories.

Les savoirs théoriques relèvent du langage propre au champ scientifique de la gestion. Ils permettent de construire, à partir de la formalisation de l' action, un univers symbolique partageable. Mais, cet univers a besoin de modèles d' opérationnalisation, de mettre en forme un langage propre, cela débouche sur le savoir procédural. Ce savoir englobe l' ensemble des modèles d' action et des technologies de gestion que l' étudiant acquiert à travers son expérience de terrain, des entretiens qu' il doit mener, ainsi que lors des réunions et formations avec les professionnels qui formalisent leurs pratiques managériales.

Pour devenir opérationnels, ces deux types de savoirs doivent s' investir dans la pratique. Ils débouchent alors sur les savoirs pratiques -enchaînements d' opérations concrètes, règles et conditions à respecter pour mettre en œuvre les savoirs procéduraux- et savoirs faire - ensemble des actes humains permettant la réalisation des savoirs procéduraux. «Ces savoirs de la pratique sont indispensables. Ce sont eux qui manquent aux gestionnaires sortant de leurs instituts de gestion» (G.Malglaiive, 1990, p.97). L' ensemble de ces savoirs se combine, s' ajuste et évolue dans un double processus de formalisation et d' investissement qui aboutit au savoir en usage.

S' il apparaît nécessaire de savoir pour agir, il semble également indispensable d' agir pour savoir. Lors de son expérience en entreprise, l' étudiant se réfère à un ensemble de savoirs théoriques, plus ou moins explicites, issus de sa formation mais aussi de son expérience. Il doit donc développer un savoir procédural, c' est-à-dire mettre en forme une compréhension de l' organisation, à partir de l' intersubjectivité partagée par les membres de l' organisation et des théories scientifiques auxquelles il se réfère. C' est cette formalisation qui donne précisément lieu au mémoire de maîtrise évalué par un jury composé de membres de l' entreprise d' accueil, d' enseignants de l' IUP et d' universitaires venant d' autres instituts.

Cette formalisation se construit en grande partie sur l' investissement de l' étudiant dans son expérience organisationnelle. Les deux pôles investissement et formalisation restent en permanence un objet tensionnel pour l' étudiant qui doit équilibrer son implication dans l' un et l' autre afin de réaliser les deux objectifs qu' il se fixe généralement en début d' année : obtenir un diplôme universitaire et parvenir à signer un contrat de travail.



A travers leur expérience pratique les étudiants découvrent la complexité de l' action dans l' urgence, dans la pénurie de moyens et sous contrainte de résultats. Les responsables de terrain sont sollicités en permanence et doivent décider des priorités et des modalités d' action. Cette charge matérielle constitue souvent un catalyseur des manques de maturation émotionnelle des acteurs.

La seconde distanciation est de nature affective. En effet, deux risques guettent l' étudiant lors de son investissement dans l' entreprise :

- lors du recueil des informations, des processus de transfert et de contre-transfert d' ordre psychologique (Searles, 1981) ou de nature sociologique (Girin, 1987) biaisent les résultats

obtenus par l'observation lors de l'étude ethnographique. Dans les situations contre-transférentielles, les réactions résultent plus du vécu subjectif de l'observateur que de la réalité du terrain.

- lors de l'interprétation des informations perçues, l'observateur peut «projeter» un modèle de la réalité qui lui est propre, qui n'est aucunement partagé par les membres de l'organisation.

Le travail de dialogue en sous-groupe autour du journal de terrain de l'étudiant et de la construction de son mémoire permet souvent d'identifier de tels processus. Car, ainsi que le souligne Lourau (1988), la rédaction du journal peut déjà recouvrir une dimension cathartique. Par ailleurs un atelier de développement personnel est proposé afin d'aider les étudiants à clarifier leurs propres jeux psychologiques.

3.5 L'expérience terrain aide l'étudiant à prendre en compte l'altérité et les systèmes d'interaction dans l'analyse des situations de gestion

Le constructivisme ne rejette pas l'existence d'une réalité ultime, mais affirme qu'on ne peut la connaître qu'à partir de sa propre expérience. Si l'on rajoute que cette expérience est construite intersubjectivement, on comprend pourquoi cette connaissance n'est pas solipsistique, mais sociale. La construction des connaissances sera donc étroitement encadrée par un dialogue pédagogique, dans lequel s'expérimente intersubjectivement le sens des situations vécues. La rencontre régulière avec l'enseignant permet à la fois à l'étudiant de structurer théoriquement son observation et de comprendre que le sens des pratiques est à partager. Le processus pédagogique se conçoit comme une mise à l'essai de «conceptions» qui seront constamment réajustées, voire même rejetées pour faire face à de nouvelles situations.

Les interactions sociales jouent également un rôle central dans le développement cognitif des apprenants. Notamment le conflit socio-cognitif peut avoir un rôle structurant pour les dynamiques individuelles et constituer une source de changement pour l'individu. «Ce conflit ne sera possible que lors d'interactions, où s'expriment simultanément plusieurs actions, solutions, discours..., dans lesquelles se manifeste un système de centrations cognitives opposées, posant le problème de leur coordination en de nouveaux systèmes d'ensemble qui permettent d'en rendre compte» (Garnier et alii, 1991). Le social joue donc un rôle central dans le développement cognitif de l'apprenant. A la fois comme lieu de confrontation et comme source d'évolution. «La classe est le lieu de confrontations qui conduisent éventuellement à des conflits socio-cognitifs, dans lesquels les participants peuvent dépasser leurs conceptions primitives, la confrontation contribuant à une évolution des connaissances individuelles autant qu'à celles des procédures de résolution utilisées» (Garnier et alii, 1991). Le travail d'accompagnement en sous-groupes se prête à de telles interactions et conflits. Il devient l'occasion d'échanges serrés, de déconstructions de prénotions et de reconceptualisations dialoguées. Ces travaux collectifs contribuent au travail d'objectivation des données de terrain (Girin, 1987). Notamment, les étudiants apprennent à sortir d'une vision normative des comportements socio-politiques au travail pour accéder à une dimension plus compréhensive des logiques d'action organisationnelle.

Conclusion

Quel bilan tirer de ce dispositif ? Sans doute convient-il avant tout d'alerter sur un certain nombre de difficultés et de contraintes inhérentes à ce type de formation en alternance. On en retiendra quatre :

- en premier lieu, le dispositif exige une collaboration sans faille avec les entreprises.

Sans un partenariat durable et étroit, reposant sur plusieurs années de collaboration et de confiance mutuelle, l'opération n'est pas envisageable. A rebours, il faut savoir aménager des zones de flou dans la négociation, pour garder à l'université une marge d'autonomie dans la définition des enjeux de la formation. Dans la plupart des cas, il n'y a pas de convergence forte a priori entre les partenaires institutionnels et les enseignants. Seule une acculturation institutionnelle progressive permettra à l'entreprise de dépasser l'idée d'une main d'œuvre étudiante à bon marché, et de partager certains objectifs de la formation. Le plus fréquemment, elle fermera les yeux sur des démarches qu'elle juge in fine trop expérimentales et trop distancées.

- si la formation en alternance semble a priori permettre de passer d'une pédagogie de transfert à une pédagogie compréhensive, elle s'ancre à cet égard très fortement dans une logique microsociologique et intersubjective. Or un tel dispositif est contraignant. Il exige une maturité relationnelle du formateur et une capacité d'écoute, qui n'est habituellement pas exigée d'un enseignant universitaire. Il implique par ailleurs que l'étudiant soit reconnu comme porteur d'une connaissance pratique qu'il vient confronter au savoir théorique de l'enseignant (ce qui suppose de redéfinir et de clarifier le statut de ce dernier). Il suppose enfin que l'on passe d'une logique des contenus de cours à une approche par les contextes d'apprentissage.

- à un autre niveau, le coût financier d'un tel dispositif en alternance est prohibitif, en particulier en raison de l'individualisation de l'apprentissage. Ceci exige de recourir à des financements extérieurs à l'université, par exemple à travers la création d'une fondation d'entreprise qui collecte des fonds auprès des sociétés partenaires.

- enfin, les problèmes institutionnels sont nombreux, l'université n'acceptant qu'à contre-cœur d'homologuer des formations hétérodoxes : volumes d'heures par étudiant réduits par rapport aux cursus classiques pour permettre la présence hebdomadaire dans l'entreprise et du travail en sous-groupes; programmes spécifiques centrés sur les enjeux constructivistes de l'apprentissage; etc.

Néanmoins, l'intérêt affiché par les étudiants après une phase plus ou moins longue d'adaptation au dispositif, et la satisfaction rétrospective dont ils témoignent après quelques années d'insertion professionnelle, laissent à penser que le modèle de l'alternance, conçu dans une approche constructiviste, est riche de potentialités et ouvre sur de nouvelles formes de performance de l'apprentissage du management. Il répond en tous cas à la nécessité de préparer les étudiants aux nouvelles attentes de compétences de l'entreprise, attentes qui portent moins sur des savoir-faire techniques que sur une capacité à développer «des formes d'intelligence individuelle et collective des situations organisationnelles» (Zarifian, 1996). Or, comme le montre l'auteur, cette intelligence renvoie moins à l'expérience qu'à la capacité d'expérimentation de l'acteur dans l'événement.

Bibliographie

- Aktouf O. (1989) : Le management entre tradition et renouvellement, Gaëtan Morin
Albertini J-M. & Dussault G. (1984) : Représentation et initiation scientifique et technique -In : Les savoirs dans les pratiques quotidiennes- Belisle et Schiele - Editions du CNRS, pp.304-320
Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y.F. (1996) : Les nouvelles approches sociologiques des organisations, Seuil
Argyris C. & Schön D. (1974) : Theory in practice : increasing professional effectiveness, Jossey-Bass Publishers
Bernoux P. (1995) : La sociologie des entreprises, Seuil
Bergadaà M. (1990) : Gestion et pédagogie, McGraw Hill
Cazal D. (1995) : Métaphore et action dans l'enseignement en GRH, Actes du 6ème congrès de l'AGRH, pp. 121-126, Poitiers, novembre
Chanlat J-F. (1990) : L'individu dans l'organisation - Les dimensions oubliées, ESKA
Chevrier J. (1993) : La spécification de la problématique -In : Gauthier B. (sous la direction de)

- : Recherche sociale -De la problématique à la collecte des données, Presses de l'université du Québec
- Cova B., Kassis J. & Lanoux V. (1994) : Entre pédagogie «nouvelle» et pédagogie «sérieuse»
-Les 20 ans d'expérience européenne de l'EAP- Gérer et comprendre, Juin -pp.29-42
- Dubois P.-L. (1995) : Propos sur les sciences de gestion en général et sur leur enseignement en particulier -In : Mélanges en l'honneur d'André Page - pp. 121-133
- Garnier C., Bednarz N. & Ulanovskaya I. (1991) : Après Vygotski et Piaget - Perspectives sociales et constructivistes, DeBoeck Université
- Girin J. (1987) : L'objectivation des données subjectives -Eléments pour une théorie du dispositif dans la recherche interactive -In : Qualité des informations scientifiques en gestion, Méthodologies fondamentales en gestion, F.N.E.G.E., 1987 -Actes du colloques «Qualité et fiabilité des informations à usage scientifique en gestion», I.S.M.E.A., Paris, 18-19 novembre 1986
- Girin J. (1990) : L'analyse empirique des situations de gestion -In : A.Martinet : Epistémologie des sciences de gestion, *Economica*, pp.141-182
- Glady M. (1986) : Les opérations socio-cognitives mobilisées par un questionnaire d'association de mots -Bulletin de Méthodologie Sociologique, N°9, janvier, pp. 5-22
- Glady M. (1996) : Communication d'entreprise et identités d'acteurs, Thèse de doctorat, Université de Provence.
- HEC (Les professeurs du groupe) (1994) : L'école des managers de demain, *Economica*
- d'Iribarne P. (1985) : La gestion à la française -Revue française de gestion, N°50, janvier-février, pp.5-13
- Jodelet D. (1989) : «Représentations sociales : un domaine en expansion» -In Jodelet D. (sous la direction de) : Les représentations sociales- PUF, pp.31-61
- Laroche M., Désautels J. (1992) : Autour de l'idée de science : itinéraires cognitifs d'étudiants, De Boeck Université
- Le Goff J.-P. (1992) : Le mythe de l'entreprise, La Découverte
- Louart P., (1990/4) : Trois paradoxes en gestion des ressources humaines, Cahiers de l'I.A.E. de Lille
- Louart P. (1995) : Succès de l'intervention en GRH, Liaisons
- Lourau R. (1988) : Le journal de recherche, Méridiens Klincksieck
- Malgaive M. (1990) : Enseigner à des adultes, PUF
- Morel C. (1992) : Le mal chronique de la connaissance ordinaire sur l'entreprise, Gérer et comprendre, pp.71-83
- Ramanantsoa M.-M. & Ramanantsoa B. (1996) : A quoi servent les consultants, Sciences Humaines n° 61, mai, pp.32-35
- Schütz A. (1987) : Le chercheur et le quotidien, Méridiens Klincksieck
- Searles H.F. (1981) : Le contre-transfert, Gallimard
- Seguin F. & Chanlat J.F. (1983) : L'analyse des organisations, une anthologie sociologique, T. 1., St-Jean sur Richelieu, Préfontaine inc.
- Seguin F. (1991) : Les organisations : de l'analyse fonctionnaliste à l'analyse critique -In Tessier R. & Tellier Y. (Dir.) : Changement planifié et développement des organisations- Tome 3 : Théories de l'organisation : personnes, groupes, systèmes et environnement, PUF, pp. 1-21
- Spender J.-C. (1994) : Knowing, managing and learning -a dynamic managerial epistemology- Management learning, Sage, Vol. 25, N°3, pp. 387-412
- Vergès P. (1984) : Une possible méthodologie pour l'étude des représentations économiques, Communication-Information, vol.4, n° 2/3, pp. 375-396
- Vergès P. (1989) : Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance -In : Jodelet D. (sous la direction de) : Les représentations sociales, PUF, pp.387-405