



HAL
open science

Réflexion et réflexivité sur le travail managérial. Les apports d'une expérience de shadowing comme support d'un apprentissage expérientiel multi-acteurs

Rachel Beaujolin, Florence Cognie

► To cite this version:

Rachel Beaujolin, Florence Cognie. Réflexion et réflexivité sur le travail managérial. Les apports d'une expérience de shadowing comme support d'un apprentissage expérientiel multi-acteurs. XXXIIème conférence de l'AIMS, Jun 2023, Starsbourg, France. halshs-04506468

HAL Id: halshs-04506468

<https://shs.hal.science/halshs-04506468>

Submitted on 15 Mar 2024

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

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

Réflexion et réflexivité sur le travail managérial

Les apports d'une expérience de shadowing comme support d'un apprentissage expérientiel multi-acteurs

Beaujolin, Rachel

NEOMA Business School

rachel.beaujolin@neoma-bs.fr

Cognie, Florence

NEOMA Business School

florence.cognie@neoma-bs.fr

Résumé :

Nous rendons compte d'une expérience pédagogique conduite avec des étudiants de M2 d'une école de management et le CODIR d'une grande entreprise, fondée sur la méthode du shadowing, et inscrite dans une dynamique d'apprentissage expérientiel multi-acteurs. Nous explorons différentes situations vécues à cette occasion par les protagonistes ; nous explicitons leurs étonnements et leurs difficultés, mais aussi les façons dont ils les dépassent. Nous nous interrogeons sur ce que cette dynamique a pu produire, notamment en termes de réflexions et de réflexivité des uns et des autres. Il ressort des déplacements dans ce qui interroge et de ce qui pose problème, cheminant au fil du temps vers une prise en compte accrue de thématiques sociétales par les membres du CODIR. Les étudiants ont progressivement contrebalancé ce qui aurait pu se dérouler dans une relation marquée par la domination des membres du CODIR, de fait plus expérimentés et a priori plus légitimes à avoir un point de vue sur leur travail et leur entreprise. Nous interrogeons finalement les conditions qui ont pu rendre cette dynamique possible.

Mots-clés : shadowing, apprentissage expérientiel, réflexivité, travail managérial

Réflexion et réflexivité sur le travail managérial

Les apports d'une expérience de shadowing comme support d'un apprentissage expérientiel multi-acteurs

INTRODUCTION

« Former au management », et a fortiori « former au leadership » fait l'objet de nombreuses controverses, en particulier quant à sa faisabilité « en classe », pour de jeunes apprenants avec peu d'expériences dans l'exercice du management. Se pose notamment la question du rapport au réel, dans sa diversité et sa complexité. Les critiques adressées à l'enseignement du management sont en particulier leur caractère universalisant par l'apprentissage d'un « one best way » (Contardo et Wenlsey, 2004) ; l'absence de prise en compte des facteurs de contingence ; le caractère fragmenté et désincarné des enseignements (Robert et al., 2011). La méthode des études de cas a pu être prônée pour faire entrer des situations concrètes dans un environnement ou un travail académique. Elle a aussi été critiquée : pour Abraham (2007), les études de cas mobilisées en Business Schools, au cours desquelles les étudiants sont mis en situation fictive et apprennent à appliquer des savoirs et des méthodes prédéfinis, leur donnent le sentiment qu'il existe des pratiques universellement valides et intrinsèquement bonnes. En outre, avec les études de cas, les données sont fournies ; elles n'appellent généralement pas un travail d'enquête ; elles sont rarement ambiguës ; de ce fait, elles ne rendent compte que partiellement des situations réelles, et de façon aseptisée. La méthode de l'étude de cas, si elle amène les apprenants à réfléchir sur des situations reconstituées, n'offre pas la possibilité d'une rencontre directe et personnelle avec les situations (McCarthy et McCarthy, 2006). C'est un des points

centraux de la critique de Mintzberg (2004) sur les formations de type MBAs : pour lui, l'exercice du management appelle au développement de nombreuses compétences qui ne peuvent être acquises que par l'expérience personnelle, ce que ces programmes n'incluent pas suffisamment.

Dans ce contexte, et dans la lignée des travaux de Dewey (1938), plusieurs auteurs en appellent à une pédagogie de l'expérience. Dewey propose une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience. L'expérience, au sens de Dewey, est à entendre de deux façons, à la fois l'action vécue et le sujet mis à l'épreuve de cette action (Piot, 2017), soit dans une double acception, à la fois subjective et objective (Vandangeon-Dumez et al., 2019) ; elle est en outre à la fois tournée vers le passé et orientée vers le futur (Piot, 2017).

Cette communication présente une expérience pédagogique de type apprentissage expérientiel qui a été conçue dans le cadre d'un partenariat institutionnel avec une entreprise multinationale implantée en France, qui s'interrogeait, en tant qu'employeur, sur les raisons de sa moindre attractivité auprès des jeunes diplômés d'écoles de management, et simultanément, sur les attentes des jeunes diplômés en termes de travail, de conditions de travail, et de carrière. La proposition initiale comportait trois volets : tout d'abord, une expérience de « shadowing » de chaque membre du comité de direction par deux étudiants en M2 du Programme Grande Ecole ; puis, un travail collectif d'analyse des observations par les étudiants ; amenant finalement à une journée de partage associant les étudiants, les membres du CODIR et les enseignants. Cette expérience a été conduite pendant quatre années successives, associant environ 30 étudiants par an.

Nous nous interrogeons sur ce que cette expérimentation d'apprentissage expérientiel tripartite à partir d'une expérience de shadowing a pu produire, en termes de réflexion et de réflexivité, pour les étudiants et pour les membres du CODIR ; par suite, nous interrogeons les conditions qui nous semblent avoir favorisé ce travail conjoint.

1. REVUE DE LITTÉRATURE

1.1. LE « SHADOWING » COMME EXPERIENCE APPRENANTE DU RAPPORT AU (TRAVAIL MANAGERIAL) REEL

Dans les Business Schools, des méthodes pédagogiques se développent dans le cadre d'environnements d'apprentissage « authentiques » (Herrington et al., 2014), en demandant aux apprenants d'effectuer des tâches de nature académique dans des environnements de travail réels et/ou en les invitant à effectuer des tâches « réalistes » dans un environnement de travail académique. Les points communs de ces méthodes d'apprentissage « authentiques » sont de partir d'un problème mal défini, d'exiger une investigation soutenue, de s'appuyer sur plusieurs sources d'informations, d'inclure une exigence de réflexion, d'adopter une perspective interdisciplinaire, de pouvoir donner lieu à de multiples interprétations et résultats d'apprentissage, et de s'appuyer sur un travail de nature collaborative (Bédard et Béchar, 2009 ; Herrington et Herrington, 2006). L'évaluation de l'apprentissage « authentique » reposerait alors sur trois dimensions : la connaissance des contenus (concepts et méthodes), la connaissance de la situation professionnelle, et la connaissance de soi en interaction avec les autres.

Ces activités « authentiques », initiées par un rapport direct et vécu avec les situations de travail via l'expérience, peuvent alors être de l'ordre de réflexions à partir d'une expérience en entreprise (stage, alternance, job shadowing) ou d'activités en extérieur, d'activités d'enquête, de la conduite de projets, du travail en laboratoire, de simulations (Bédard et Béchar, 2009 ; Experiential Education Standards, 2004 ; Tomkins et Ulus, 2016). L'enjeu est de s'attaquer à des problèmes réels, dans des contextes réels (Cunliffe, 2018).

Une des questions qui se pose est alors de définir comment « faire vivre une expérience » aux apprenants, pour quelle nature d'expérience. Une des modalités consiste à organiser des périodes de « job shadowing ».

La méthode de « shadowing », qui consiste donc à être l'ombre de quelqu'un, soit à suivre physiquement quelqu'un, pendant plusieurs heures voire plusieurs journées, a été expérimentée au début des années 1970 par Mintzberg (1970 ; 1973) concernant le travail des top-managers : partant du constat que tout le monde parle des managers sans pour autant connaître la réalité de leur travail, il cherchait à caractériser de façon fine l'activité réelle des managers. Cette méthode s'est avérée très fructueuse pour avoir accès à une compréhension en profondeur de l'exercice du métier de manager. Il montre alors que le travail de manager ne se réduit pas aux 4 fonctions de Fayol. Au-delà, ce travail d'enquête l'amène à déconstruire certaines « légendes » concernant le travail managérial.

Son usage comme méthode de recherche en sciences des organisations s'est fortement développé depuis. Lors d'une expérience de « shadowing », l'observateur suit l'observé pendant toute sa journée de travail. Il peut lui poser des questions de compréhension de la situation mais il n'intervient pas, sauf s'il est expressément invité à le faire ou s'il a besoin de clarifications (McDonald, 2005 ; Raulet-Croset et al., 2020). C'est un peu comme si le chercheur portait un casque de mineur avec une lampe fixée à l'avant ; la lampe suit les mouvements, le regard de l'observé, dans une double dimension spatiale et temporelle (McDonald and Simpson, 2014). Il s'agit ainsi d'une méthode particulièrement mobile (Noordegraaf, 2014). L'observateur prend des notes de terrain en plusieurs dimensions et à plusieurs niveaux : la durée des activités, le contenu des activités, contenu des conversations, les caractéristiques de l'espace de travail, le langage corporel de l'observé, etc. (McDonald, 2005).

La méthode du shadowing est donc reconnue pour sa pertinence s'agissant de comprendre la multiplicité des aspects de la vie organisationnelle et les particularités du management contemporain (Czarniawska, 2014), par le prisme de la personne « shadowée », mais permettant d'avoir accès aux pratiques organisationnelles telles qu'elles sont mises en œuvre et ont une

influence sur l'activité individuelle (Noordegraaf, 2014). Cette méthode permet d'accéder à une compréhension en profondeur de l'exercice d'un métier ou d'une activité, de la culture d'une organisation, des rôles et des pratiques managériales. L'observateur a accès à une compréhension des interactions, des dynamiques de prises de décision et des pratiques des acteurs, en situation, et de ce fait peut comprendre de l'intérieur les réalités vécues par les managers (Korica and Nicolini, 2019). Cette méthode donne accès à des dimensions insoupçonnées (Vasquez et al., 2012). Si le shadowing est organisé avec plusieurs observateurs observant au même moment différents membres de l'organisation (multi-shadowing), il permet de démultiplier l'entrée au cœur des organisations, et l'observation des connexions et déconnexions entre les différents acteurs de l'organisation (Raulet-Croset et al., 2020).

La méthode de shadowing est utilisée comme méthode pédagogique, par exemple pour former des médecins ou des infirmières à la méthode clinique. Les avantages identifiés sont de favoriser des interactions directes avec les professionnels observés, à un moindre coût, et de permettre aux apprenants d'affiner leurs choix de carrière (Saine and Hicks, 1987). Mobilisé dans l'enseignement du management, le shadowing est considéré comme une modalité d'apprentissage expérientiel (Lalleman et al. 2017) qui permet d'établir des connexions entre la salle de classe et des lieux de travail qui font sens (Nicolini and Korica, 2018).

Que le shadowing soit mobilisé comme méthode de recherche ou comme méthode d'enseignement, il s'agit comme le soulignent Vasquez et al. (2012), d'une façon intersubjective d'étudier l'organizing : le shadowing est co-construit entre observateurs et observés, implique de définir conjointement l'objet d'étude, et peut faire émerger des complicités inter-personnelles, les protagonistes créant ensemble une sorte de « bulle ». La méthode engage ainsi tout à la fois le « shadower »/observateur et le « shadowé »/observé dans un exercice de réflexivité, qui est mutuel (Lalleman et al., 2017 ; Vasquez et al., 2012) ; elle

peut donc être considérée comme relevant d'une forme de réflexion collaborative dans l'action (Lalleman et al., 2017).

1.2. LES APPORTS DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL DANS LA FORMATION EN MANAGEMENT

Outre les apports de l'observation dans la formation au management, se pose la question du passage du rapport à l'expérience concrète à celle de la réflexion, puis de la réflexivité. En effet, créer les conditions d'une expérience réelle ne suffit pas, en soi, pour parler d'apprentissage, a fortiori réflexif. Il s'agit dès lors de trouver des modalités pour initier une réflexion des apprenants, dans l'action et sur l'action (Schön, 1983).

Cette nécessité du retour réflexif est au cœur de la dynamique d'apprentissage proposée par Kolb : l'expérience en elle-même ne donne pas en tant que telle la connaissance ni a fortiori la compétence ; Les travaux de Kolb (2014) sur « l'experiential learning theory » (KELT) constituent une référence incontournable en matière de méthode d'apprentissage expérientiel en sciences de gestion. Il a proposé la formalisation d'une dynamique continue d'apprentissage en quatre étapes / mouvements : expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation, expérimentation. L'apprenant vit deux formes d'expérience : concrète et abstraite. Ce cycle d'apprentissage vient en support d'un échange entre le monde interne de l'apprenant et l'environnement externe ; il a une visée transformationnelle, au-delà de l'instauration d'une dialectique entre l'expérience concrète et les théories. Inscrire un dispositif pédagogique dans une telle boucle d'apprentissage permet notamment d'engager activement les apprenants, d'accroître la flexibilité d'apprentissage, de multiplier les invitations pour les apprenants à opérer des liens et les opportunités à appliquer de nouvelles connaissances (Burch et al., 2019 ; Kolb, 2014). Concevoir et animer de tels cycles d'apprentissage dans une formation au management comporte selon Kolb et Kolb (2005), plusieurs implications : créer et maintenir un espace accueillant ; laisser de l'espace à la conversation, mais aussi à l'action et à la

réflexion, aux ressentis, à l'apprentissage interne et externe ; au total, laisser l'autonomie nécessaire aux apprenants pour qu'ils prennent en charge leur apprentissage. Cette autonomie, voire cette liberté installée dans le contexte d'une formation, telle qu'expérimentée par Fulton (2021) n'est pas confortable (ni pour les apprenants ni pour les enseignants) ; elle peut même donner lieu à une impression de chaos ; mais elle autorise les apprenants à chercher/trouver leur propre chemin, ce qui contribue notamment à développer leurs compétences en matière de responsabilités, de leadership, et de prise de décision.

Cette théorie a donné lieu à de nombreux débats et critiques. Les principales critiques portent sur le caractère par trop cognitiviste, trop décontextualisé, trop mécaniste, trop séquentiel de la dynamique proposée dans la KELT (Holman et al., 1997), pas assez focalisé sur la complexité des problèmes concrets (Yeo et Gold, 2017). Pour autant, la popularité de la KELT ne se dément pas, popularité qui selon Tomkins et Ulus (2016), est à relier au « tournant de l'expérience » dans les sciences de gestion. Pour ces auteurs, une pratique pédagogique de l'ELT s'appuyant sur le cycle de Kolb, mais incluant explicitement le rapport partagé (des apprenants et des professeurs) aux dimensions émotionnelles et corporelles de l'expérience, impliquant un engagement spatial et corporel, serait plus fructueuse ; ils insistent sur le fait que l'apprentissage expérientiel serait plus « centré sur la relation » que « centré sur l'apprenant ».

D'autres voix s'élèvent pour soutenir l'apprentissage expérientiel, mais selon d'autres principes et modalités que ceux proposés par Kolb. Yeo et Gold (2017) insistent sur l'importance d'appliquer l'ELT dans des contextes pratiques réels. Vince (2022) en appelle à un dépassement d'un ancrage trop individuel de la KELT au profit d'influences sociales et politiques, encourageant à l'appui d'une approche psychodynamique, à une réflexion collective sur l'expérience partagée, telle qu'elle promeut la différence plutôt qu'elle ne l'évite, et telle qu'elle insiste sur la façon dont les émotions et les relations de pouvoir sont ancrées dans les groupes d'apprentissage par l'action. Kayes (2002) appelle de même à préserver le rôle de l'expérience

dans les formations au management, et fait une proposition fondée sur une approche lacanienne en soulignant que la connexion entre le langage et l'expérience permet de dépasser une approche purement cognitive de l'ELT : il s'agit ainsi de se pencher sur les mots, les processus linguistiques, et leur ancrage dans l'expérience concrète. Il souligne ainsi le fait qu'une pédagogie expérientielle peut s'ancrer dans différentes épistémologies.

1.3. LA REFLEXIVITE DANS L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT : QUELLE(S) REFLEXIVITE(S) ET COMMENT ?

Dans le cycle de l'apprentissage expérientiel, la place de la réflexivité est centrale et appelle en elle-même, explorations et clarifications. Pour Cunliffe (2020), il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de la réflexion vs de la réflexivité : la réflexion permet de construire une compréhension de la situation ; la réflexivité comporte une différence ontologique par rapport à la réflexion, dans la mesure où elle invite à s'interroger sur nos hypothèses, et sur la manière dont elles peuvent influencer nos comportements, nos relations, notre langage ; elle invite à tourner le regard sur soi-même.

Accompagner les étudiants dans un chemin de réflexivité est considéré comme une façon de former des managers plus réflexifs et plus critiques, et ce dans une double acception, telle que proposée par Cunliffe (2020) : une forme « autoréflexive » (dialogue avec soi-même, questionnement de nos croyances et de nos compréhension de situations), et une forme de « réflexivité critique » (examen des idéologies, des pratiques, des politiques et du langage normalisateurs, disciplinants et hégémoniques dans les organisations).

La question du « comment » procéder pour accompagner un chemin de réflexivité reste un peu mystérieuse. Chemin-Bouzir et Suquet (2018) relèvent ainsi cet enjeu de la nature du soutien à apporter aux étudiants dans des parcours où réflexion et réflexivité sont convoquées. Plusieurs composantes semblent se dégager de la littérature, qui ne sont certainement pas exhaustives : la

création d'occasions d'étonnements ; la nature des questionnements auxquels les apprenants sont invités ; l'instauration d'espaces dialogiques.

Envisageant l'apprentissage comme un processus unique, complexe, incarné, et réactif, plus dialogique que cognitif, Cunliffe (2002) donne une place centrale au fait d'être « frappés » (« struck »). Emprunté à Wittgenstein, ce « being struck » (Cunliffe, 2002) renvoie à ce sentiment qu'il y a quelque chose d'important que nous ne pouvons pas saisir sur le moment ; il implique une réponse (émotionnelle, physiologique, cognitive) spontanée aux événements ; il offre une opportunité d'apprentissage car il invite à établir de nouvelles connexions, pour comprendre ce qui se déploie. Parfois, ce « being struck » est provoqué par le langage mobilisé par l'autre, ce qui peut offrir une porte d'entrée. Thievenaz (2017) souligne le rôle de « l'inattendu » dans l'approche deweyenne de l'expérience : c'est parce qu'il y a la rencontre avec une « situation à la fois inattendue, indéterminée et problématique » que peut commencer un processus d'enquête. L'étonnement, le manque, la surabondance d'informations, l'embarras, l'instabilité, la contradiction, la confusion voire l'obscurité agissent selon Thievenaz (2017) comme des inducteurs de réflexivité. C'est en particulier l'étonnement qui amène l'apprenant à s'interroger et à remettre en question ce qu'il tient généralement pour acquis ou prévisible, invitant alors le formateur à la fois à susciter l'étonnement et à le repérer (Thievenaz, 2016).

L'expérience est première ; mais elle ne devient une ressource potentielle d'apprentissage que si elle est mise à l'épreuve, mise en intrigue, tout en écartant les connaissances superficielles et les croyances non fondées, pour permettre de construire un problème, de donner sens à la situation (Piot, 2017). Se pose dès lors la question d'identifier comment accompagner cette dynamique de dé/reconstruction du ou des « problèmes ». Pour réinterroger l'ordinaire, Thievenaz (2022) invite non seulement à aller sur le terrain, mais à y regarder le travail de près, à chercher à mieux comprendre le rôle des « presque-riens » dans l'activité, à jouer avec les menus détails pour encourager le raisonnement et la controverse. Cunliffe (2002) promeut un

ancrage du questionnement dans nos pratiques quotidiennes (managers, apprenants, formateurs), en nous concentrant sur les micro-pratiques et en développant des idées sur la façon dont les uns et les autres les relient aux contextes d'action et à eux-mêmes. Au-delà, Paton et al. (2014) dans le cadre de formations continues au management, estiment qu'il s'agit de ne pas capituler devant les demandes du client, mais de remettre en question les hypothèses de travail habituelles, les attentes et idées conventionnelles ainsi que les besoins, par exemple en mettant en évidence des questions qui semblent périphériques. Au total, le fait d'établir des connexions en lien avec des questionnements est chaotique (Fulton, 2021), désordonné (Cunliffe, 2002), se construisant par tâtonnements.

Dans la démarche d'enquête de Dewey, les espaces dialogiques constituent des médiations actives entre action expérimentée et réflexion théorique (Piot, 2017). Pour Yeo et Gold (2017) revisitant l'ELT à l'aune des travaux de Bakhtin et Vygotsky, l'apprentissage se produit dans une dynamique dialogique impliquant une réponse des autres et de nous-mêmes ; l'instauration d'une altérité. Il s'agit dès lors de créer des espaces d'apprentissage favorisant ces relations sociales, et de ce fait, la prise de parole des étudiants ; d'initier des « conversations d'apprentissage » qui vont faciliter la connexion entre connaissances implicites et connaissances explicites et donc le fait de tirer apprentissage des expériences (Cunliffe, 2002), ou encore de stimuler et permettre la pensée critique par le dialogue, en particulier en ce qui concerne les questions de diversité et de pouvoir (Hibbert, 2012). Dans le cas de cours expérimentiels portant sur le management du changement, les apprenants ont souligné l'importance des discussions de groupe qu'ils ont eues au cours des différentes sessions (Vandangeon-Dumez et al., 2019). Elembilassery et Chakraborty (2021) précisent les types de dialogue pouvant être instaurés : réflexif (apporter de l'ordre et de la cohérence à l'expérience), appréciatif (meilleure partie ou meilleur aspect de l'expérience), génératif (recadrer les connaissances existantes). La question des moments auxquels de tels espaces dialogiques sont

instaurés est aussi importante : à la fois au retour des situations vécues et au moment de l'analyse des pratiques observées (Thievenaz, 2022). Ces situations de dialogue voient alors émerger des conflits d'idées, des accords et des désaccords, menant potentiellement à la construction d'une compréhension commune (Elembilassery et Chakraborty, 2021 ; Wals et Schwarzin, 2012), tout en laissant place à la diversité (Cunliffe, 2002). Dans ce dialogue, les formateurs et les apprenants en deviennent des co-auteurs du processus d'apprentissage, ce qui vient interroger et déplacer la relation de pouvoir entre ces deux parties prenantes.

2. EXPLICITATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET RECUEIL DE DONNEES

2.1. LA DEMANDE INITIALE ET SA TRANSFORMATION ; LA « GESTION » DE LA RELATION AVEC L'ENTREPRISE PARTENAIRE

L'entreprise qui a été « le terrain » de ce dispositif pédagogique se posait initialement deux questions : d'une part, celle de son attractivité auprès des jeunes diplômés d'écoles de commerce (de fait, tandis que cette entreprise recevait une multitude de candidatures pour le moindre stage quelques années auparavant, ce n'était plus le cas récemment) ; d'autre part, celle de comprendre comment « pensaient ces jeunes diplômés aujourd'hui ». Les dirigeants avaient en tête d'organiser des sessions régulières de type « vis ma vie », avec un nombre important d'étudiants. Nous bénéficions ainsi initialement d'un point d'entrée fort, avec une entreprise prête à ouvrir ses portes.

Suite à plusieurs échanges avec une responsable des RH, nous sommes parvenues à faire évoluer la demande initiale en un cadre pour un dispositif pédagogique pensé initialement pour inviter toutes les parties prenantes à initier un travail réflexif :

- Impliquer un nombre limité d'étudiants, volontaires, les former et leur faire pratiquer à la fois la méthode du shadowing (2 journées en immersion), l'analyse de contenu de données qualitatives, et le fait de soutenir leurs points de vue ;
- Impliquer les membres du CODIR de l'entreprise, en tant que « shadowés »/observés ;

- Avoir comme finalité commune un échange entre étudiants et membres du CODIR sur la base d'une synthèse des travaux réalisés par les étudiants. L'ambition était que le travail d'enquête puisse être apprenant pour l'ensemble des protagonistes.

L'entreprise a trouvé la proposition originale, engageante, et a accepté de se mobiliser sur ce projet, de fait consommateur de temps pour tous. Une responsable des RH a été notre interlocuteur tout au long du déroulé du dispositif, que nous avons construit en marchant la première année, puis réitéré pendant quatre années (2019-2023), impliquant chaque année environ trente étudiants de Master 2 et quinze membres du CODIR de l'entreprise. Nous avons eu des réunions régulières avec cette personne pour préparer puis débriefer les différentes étapes. Elle s'est chargée de la communication avec les membres du CODIR. Le dispositif a été progressivement co-construit et réévalué à chacune des étapes et revu d'années en années. Il a été convenu que les étudiants signeraient un engagement de confidentialité. Au-delà, ils devaient s'engager à se rendre dans l'entreprise aux deux journées planifiées pour l'immersion ; à participer aux cours en amont et en aval ; à produire plusieurs natures de restitutions ; et à participer à la journée d'échange finale associant toutes les parties prenantes. De même, les membres du CODIR s'engageaient à accueillir les binômes d'étudiants (2 binômes pendant 2 journées consécutives chacun) ; puis à participer à la journée d'échange finale.

2.2. LE DEROULE PEDAGOGIQUE

Nous avons proposé au programme grande école que des étudiants de M2 volontaires pour cette expérience, réalisent le shadowing en binôme, de préférence en mariant des étudiants inscrits dans des spécialisations différentes. Suite à l'annonce de cette invitation à y participer, les étudiants devaient candidater en nous adressant une lettre de motivation. Deux classes étaient alors constituées, chacune animée par un enseignant différent.

En amont de l'immersion en entreprise, les étudiants ont été initiés au « shadowing », formés à la posture à adopter et tenir le rôle d'observateur ; un rôle qui requiert une attention permanente

et à priori psychologiquement inconfortable ; un rôle déterminant pour recueillir des données lors d'une observation (quoi observer ? comment ?). Ils ont aussi été initiés au recueil de données en lien avec l'observation de nature plutôt non-participante (prise de notes).

La période d'immersion a été organisée en fonction des agendas des membres du CODIR et de celui des étudiants. Les membres du CODIR avaient comme consigne d'accueillir les étudiants en début de journée de travail, là où ils étaient ce jour-là, puis d'accepter d'être suivis jusqu'à la fin de leur journée de travail, quelle que soit le contenu de cette journée (qui pouvait comporter des déplacements ou des réunions par exemple). Ils ont aussi été prévenus que le « retour » des étudiants se ferait de façon collective, mutualisée, à la toute fin, soit lors de la journée d'échange finale.

Après l'immersion en entreprise, les étudiants ont été invités à écrire en binôme leurs « étonnements » et à remettre ce premier travail à l'enseignant. A l'appui de ces « rapports d'étonnement », les enseignants ont animé une séance de discussion collective, partant des étonnements des étudiants, pour travailler sur les dimensions organisationnelles à explorer. Puis, les étudiants ont été formés à l'analyse de contenu de données d'observation terrain. Ils ont ensuite été invités à réaliser une analyse thématique de leurs observations et à rechercher dans les grilles d'analyse vues en cours dans leur cursus, et spécifiquement dans les cours de RH / OB / leadership, ce qui permettait d'approfondir le questionnement à partir de leurs étonnements, voire pouvait permettre d'apporter des hypothèses heuristiques à ce qui leur semblait étrange ou mystérieux. Ils ont réalisé ce travail par groupes de 8 étudiants et donc, en amont, ont mis en commun leurs observations puis travaillé collectivement sur les choix thématiques et d'analyse. Ce travail a donné lieu à la remise d'un document à l'enseignant, puis lors d'un rendez-vous en groupe de 8 avec l'enseignant, à une mise en discussion des hypothèses pour les réévaluer, enfin à un nouvel échange collectif en classe avec les 30 étudiants.

Ces travaux de groupe ont été partagés et mis en discussion entre tous les groupes d'étudiants. Le partage a été réalisé à partir d'un fichier construit collectivement qui reprenait les observations et étonnements significatifs pour chaque groupe, associés à la thématique identifiée et à la théorie mobilisée. Les thématiques qui recueillaient le plus d'étonnements/d'observations et qui selon les étudiants, avaient une portée heuristique, qu'ils pouvaient justifier théoriquement, étaient généralement retenues, en vue de la préparation de la synthèse finale et de la restitution avec les membres du CODIR. Les discussions portaient donc sur le choix des thèmes à retenir. Une fois cette décision prise, les étudiants se sont répartis les thématiques pour réaliser le travail d'écriture : ils ont donc rédigé un texte à 30 mains, portrait analytique mais aussi vision globale partagée par ces 30 étudiants sur l'entreprise et ses dirigeants.

Ce texte a été ensuite présenté et discuté devant et par les membres du CODIR lors d'un échange collectif. Nous avons essayé d'organiser ces séances de travail de telle sorte à ce qu'elles ne se limitent pas à un exposé des étudiants suivi de quelques réactions. Les étudiants ont été invités à mettre en forme de façon créative leurs apports (par exemple, ils ont créé des cartes postales visuelles). Tous (membres du CODIR, étudiants et enseignants) ont été invités à participer, lors de cette journée, à des ateliers mobilisant des méthodes de type intelligence collective, par exemple pour partager leurs points de vue sur « l'attraction et la fidélisation de nouveaux profils ».

2.3. DONNEES RECUEILLIES

Au cours des quatre années de déploiement de ce dispositif, nous avons veillé à renseigner autant que possible ce que chaque protagoniste vivait ou nous renvoyait ; ce qui se passait pour qui, à chaque étape, et ce que ce soit pour les étudiants, pour les membres du CODIR ou pour les enseignants. Plusieurs types de matériaux ont ainsi pu être collectés.

Nous avons systématiquement rédigé des comptes-rendus suite à nos réunions de travail entre enseignants (préparation ou debrief), suite aux réunions de travail avec la responsable RH qui était notre interlocutrice, et suite aux journées finales d'échange. Nous avons conservé les travaux des étudiants (rapport d'étonnement à 2 ; rapport d'analyse à 8 ; synthèse d'ensemble). Pendant les séquences pédagogiques, nous avons pris des notes sur les réactions, les questionnements, et les propositions des étudiants. A la fin de chaque année, nous avons eu un entretien de débriefing à la fois avec la responsable RH et avec quelques étudiants.

Nous avons analysé ces données qualitatives à l'aune des questionnements adressés, à la fois sur les réactions des uns et des autres, et en particulier sur les réactions de l'ordre de l'étonnement ; sur leurs façons de transformer l'étonnement ; sur le vécu des espaces dialogiques ; et enfin, sur ce qui semble s'être déplacé.

3. PARTIE EMPIRIQUE

3.1. LES ETUDIANTS : NATURES D'ETONNEMENTS

Partant à la recherche des moments d'étonnement, de situations inattendues, ou de situations dans lesquelles les étudiants sont « struck » / « frappés », nous identifions plusieurs situations-clés au cours desquelles ces derniers s'expriment particulièrement : dans le rapport au terrain et à l'exercice pratique du shadowing ; dans ce qu'ils écrivent justement de leurs étonnements a posteriori du shadowing ; dans le travail d'analyse des données collectées ; enfin, dans la préparation de la restitution collective aux membres du CODIR.

3.1.1. « They are struck » : le rapport au terrain

L'enthousiasme du départ et la fierté à la fois d'avoir été sélectionnés et de pouvoir participer à cette expérience pédagogique cède le pas, pour certains étudiants, à des doutes, des peurs, des anticipations négatives à l'idée d'aller en entreprise suivre des dirigeants. Certains se disent intimidés par le statut de la personne qu'ils vont observer pendant deux jours : par exemple,

« je suis impressionnée, j'ai peur, j'ai peur de ne pas savoir me comporter en présence de quelqu'un d'aussi haut placé ». Ils s'interrogent aussi sur la façon adaptée de s'habiller, à la fois pour se fondre dans l'entreprise tout en restant crédible en tant qu'étudiant.

D'autres craignent de ne pas parvenir à tenir la posture d'observation (à la fois observateur, collecteur de données, ...) et/ou redoutent de ne pas parvenir à faire accepter au shadowé les contraintes de l'exercice : « Est-ce que vous croyez qu'il acceptera que l'on prenne des notes, comment faire pour tout mémoriser, pour tout voir, pour maintenir son attention ? » ; « Je ne sais pas si j'arriverai à ne rien dire, cela me met mal à l'aise, et s'il me pose des questions et que je ne sais pas comment répondre ? ».

Se projetant dans la situation, ils cherchent à trouver un équilibre pertinent entre observation non-participante et leur présence en situation. En particulier, ils s'interrogent sur le placement et le déplacement physique sur le terrain pour entrer dans le milieu : « Est-ce qu'il faut qu'on le suive partout ? » ; « Est-ce que l'on déjeune avec eux ? que doit-on faire s'ils nous demandent ? » ; « Est-ce que vous croyez qu'ils nous laisseront les suivre partout et que doit-on faire s'ils ne nous le proposent pas ? »

Par contraste avec ces doutes et questionnements, les étudiants reviennent généralement très enthousiastes à l'issue des journées d'immersion en shadowing. Cet enthousiasme s'exprime de différentes façons : le sentiment d'avoir réussi à observer (« j'ai réussi à être invisible ! » ; « c'était moins difficile que je ne pensais ») ; la satisfaction d'avoir réussi à suivre le rythme (« c'était fatigant » ; « à la fin de la journée, on était très fatigués » ; « j'ai réussi à la suivre dans toutes ces missions, mais le rythme était soutenu » ; « à l'arrivée, nous avons suivi le directeur dans son tour des équipes, il allait très vite et connaissait chacun par son nom et de façon très personnelle... [...] le rythme était soutenu dès le départ ») ; le sentiment d'avoir été placé au cœur des événements, des décisions, d'avoir vu, entendu, senti des « choses » que leur âge/expérience ne leur pas encore permis de voir d'aussi près (« on nous a laissé tout voir » ;

« j'étais surpris qu'il nous laisse tout voir » ; « une fois, il y a eu un débat car l'un des salariés a demandé à ce que l'on sorte de la pièce et finalement on est restés » ; « j'ai été très étonné de pas être mis à l'écart des réunions »). Ils sont particulièrement surpris de l'accès très ouvert que leur donne l'entreprise : certains ont pu assister à des réunions de CODIR, d'autres à des rendez-vous de négociation commerciale par exemple. Les étudiants louent alors « la transparence » avec laquelle l'entreprise joue le jeu.

Ces sources de satisfaction ne sont pas sans comporter leurs parts d'efforts à fournir : les étudiants reviennent très fréquemment sur l'intensité des deux journées, à la fois cognitive, physique, et émotionnelle : « par contre, il y avait trop d'informations à enregistrer » ; « j'avais du mal parfois à comprendre la situation du fait de l'utilisation d'acronyme » ; « c'était dense, intense » ; « j'étais surpris, car au démarrage j'étais stressé de perdre des informations, puis je suis arrivé à me concentrer et à tout enregistrer, le soir j'avais encore les scènes et les mots en tête ».

3.1.2. « They are struck » : les étonnements en lien avec le shadowing

Les étonnements dont rendent compte les étudiants se réfèrent à différents registres. Au fil des années, nous avons pu noter trois façons d'exprimer leurs étonnements, qui par ailleurs se ressemblent beaucoup d'une année sur l'autre : 1/ sur certains points, la réalité diffère totalement de leurs représentations a priori (« ce n'est pas du tout comme je pensais ») ; 2/ sur d'autres points, la réalité est proche de ce qu'ils pensaient mais avec des proportions plus importantes (« c'est plus que ce que je pensais ») ; 3/ sur d'autres points enfin, la réalité est pire que ce qu'ils pensaient (« c'est comme je pensais, mais en pire »).

Un des points d'étonnement récurrent, qui relève d'un inattendu (au sens où ils ne l'imaginaient pas) porte sur le langage utilisé par des membres d'un CODIR, langage familier voire trivial, dans certaines circonstances ; ou au contraire, soutenu dans d'autres. Un binôme d'étudiants écrit : « Nous avons été surpris du langage employé dans des réunions avec des membres de la

direction. Le premier étonnement, est l'utilisation du langage grossier dans de nombreuses réunions, notamment lors de réunions avec uniquement des membres de la direction. Même lors de réunions avec les directeurs commerciaux d'autres entreprises, ce même langage était employé, comme si cela était communément admis et accepté : "putain", "les enfoirés", "on va se prendre une branlée", "je veux trouver ce putain de million", "on s'en branle", "ce sont des connards" et en même temps de l'utilisation d'un langage très soutenu ». Cet étonnement concernant le langage familier, alterné avec un langage soutenu selon l'auditoire, est repris avec nombre d'exemples, dans une grande majorité des rapports des étudiants. Cet étonnement choque certains étudiants qui l'expriment : « Nous pensions qu'un membre du CoDir ferait preuve de davantage de retenue au bureau ».

Un autre point d'étonnement récurrent concerne l'organisation spatiale des lieux de travail. Les étudiants semblent un peu déçus : ils parlent de « locaux basiques » ; « c'est assez succinct ». Ils comparent avec d'autres expériences en entreprise et s'étonnent qu'une entreprise multinationale, avec une marque mondialement connue, ne cherche pas à montrer sa puissance via son apparence immobilière. Par contre, ils soulignent presque systématiquement la multitude de références directes ou indirectes au produit dans les choix d'aménagement intérieur des locaux : couleurs de la marque, autocollants représentant les produits de l'entreprise, meubles en forme de produits de l'entreprise, produits présents dans les locaux, sur les étagères des directeurs, sur les tables de réunion, etc.

Dans le registre du « c'est plus que ce que je pensais », les étudiants relèvent très fréquemment des étonnements concernant la recherche et la transmission d'informations par les managers, et leurs rôles liés à la communication. Ils disent être surpris par le temps passé par les membres du CODIR à chercher des informations sur des sujets transverses, à répondre aux questions des membres de leur équipe eux-mêmes en recherche d'informations. Ils sont aussi frappés par la place accordée à la communication orale et informelle, et ses implications pour le manager :

« J'ai pu me rendre compte lorsque que nous circulions dans les locaux pour aller d'un endroit à un autre (réunion, café, cantine ...), nous nous faisons souvent interpellé sur notre chemin. De très nombreuses informations sont échangées oralement et de manière informelle. Ce sont généralement des discussions brèves et rapides sur une problématique qui n'a pas eu le temps d'être traitée. Je trouve cela étonnant car il faut être capable de retenir toutes ces informations sans avoir forcément de traces écrites ».

Dans le registre « c'est comme je pensais mais en pire », un point d'étonnement revient de façon quasi-systématique, soit la place accordée aux réunions : *« Nous avons été surpris par la valse des réunions : 6 meetings de durées plus ou moins longues (30mn à 2h) en 1 j. De 9h 18h était à 90% alloué aux réunions, nous pensions que les acteurs de ce niveau auraient plus de travail que nous pouvons appeler opérationnel : (rédactions, réponse à des mails, préparation de présentations). Le travail "opérationnel" se fait pour lui dans la majorité hors du temps classique de travail (en général le soir) ».* L'étonnement qui suit porte sur la charge de travail et l'organisation de vies des membres du CODIR : *« C'est étonnant de voir que sa journée s'organise autour de réunions, pas forcément essentielles pour elle, et que parfois les réunions se chevauchent, le travail de fond elle le fait chez elle le matin avant d'arriver ».*

3.1.3. « They are struck » : les difficultés à passer de l'observation à l'analyse, l'incertitude

L'attention portée aux détails, la quantité d'informations collectées, le sentiment d'avoir observé et éprouvé une réalité singulière, et l'intérêt personnel qu'ils portent à ce qui les a étonnés génère des difficultés à passer au registre de l'analyse. Les étudiants expriment des difficultés à identifier les liens qui peuvent être faits entre les observations et leurs connaissances théoriques, à voir des « phénomènes organisationnels ». Ces difficultés se manifestent de plusieurs façons.

Observant des individus, ils sont tentés par la psychologisation ou le jugement normatif. Ils écrivent par exemple : « *Le directeur est ouvert d'esprit* » ; « *La directrice est empathique, bienveillante et ferme* » ; « *Mr F est un leader authentique* ». Ils ont aussi tendance à vouloir exprimer immédiatement des préconisations, voire des éléments de diagnostic : « *Je pense que les soft skills sont indispensables à la fonction de DG* » ; « *Je trouve les réunions trop nombreuses* » ; « *au début de la réunion rien n'était prêt, pas d'ordre du jour, de cahier des charges, ce qui engendre une perte temps pour tout le monde* » ; « *A ma connaissance, c'était plutôt au membre des ressources humaines de gérer ce type de sujets.* » ; « *Les collaborateurs ne sont pas concentrés pendant les RV* ». Ils sont aussi tentés par le fait de construire des liens de cause à effets qui ne sont pas réellement démontrés, et sont discutables : « *Chaque collaborateur présente sa partie et le point qui le concerne. Il y a donc un vrai esprit d'équipe au sein de la direction* » ; « *cette bienveillance agit positivement sur les collaborateurs* ».

Cette tentation à la psychologisation, tendance au jugement, préconisations, déductions, hâtives, peut trouver une explication dans le fait que ces étudiants sont peu ou pas formés aux méthodes inductives, à observer pour émettre des hypothèses et les confronter aux théories pour monter en généralité, sans interpréter à priori, alors qu'ils sont très familiers et très à l'aise avec des méthodes déductives - analyser d'une situation pour faire le choix d'un modèle pour proposer un plan d'action, des améliorations ou des décisions à prendre, dans un temps donné. Ils sont confrontés à un double obstacle : la remise en cause de leur système de pensée, mais aussi la quantité d'évènements et de faits observés à mobiliser. Ils sont dans une situation d'insécurité, une position instable et doutent alors dans leurs capacités individuelles, comme collectives parvenir à réaliser une analyse, à présenter un travail devant les observés.

Par ailleurs, les faits observés sont souvent éloignés de ce que les étudiants voulaient recueillir comme observations, donc de leur motivation de départ, ce qui augmente le sentiment d'incertitude.

3.1.4. « They are struck » : les questionnements liés à la préparation de la journée d'échange avec les membres du CODIR

Avant la restitution, le doute et le stress s'installe à nouveau. Il prend différentes formes mais réfère à la qualité du travail réalisé : « *Est-ce que l'on va arriver à faire quelque chose de qualité ?* » ; « *Est-ce que l'on saura faire des réponses pertinentes, s'ils nous posent des questions ?* », « *Est-ce que cela va les intéresser ?* ».

Mais à la suite de la restitution, ils sont surpris et fiers du chemin parcouru et lorsqu'on les interroge par voie de questionnaire sur ce qu'ils veulent partager, leurs retours, leurs propositions, ils partagent l'engagement nécessaire pour réaliser le travail, et un sentiment de dépassement. Ils soulignent l'exigence, leur investissement, leur engagement : « *Ce cours est très exigeant car le travail est condensé sur une petite période* » ; « *on a calculé, on a travaillé 100 heures pour un cours de 15 heures. On ne l'a pas fait pour la note et les crédits, on la fait pour l'intérêt de l'expérience et du cours* » ; « *On a réussi à faire quelque chose que l'on n'aurait pas pensé être capable de faire* ».

Nous relevons le fait que les étudiants vont de nature d'étonnement en nature d'étonnement, avec à chaque fois des formes de déstabilisation, de doutes, voire d'incertitude. Et en même temps, ils parviennent à passer chaque étape, ils tiennent bon, et aboutissent in fine à une production collective dont ils sont fiers. C'est un peu une énigme pour nous ; la piste que nous poursuivons pour éclairer cette capacité individuelle et collective à surmonter les obstacles va consister à mettre au jour la pluralité des espaces-temps de dialogue et de co-construction, tels qu'ils semblent agir comme des lieux de régulation et de dépassement.

3.2. LES ESPACES DE DIALOGUE ET DE CO-CONSTRUCTION ENTRE PAIRS ET AVEC LES ENSEIGNANTS POUR DEPASSER L'INCERTITUDE ET LES DOUTES

Suite à la rédaction de leurs étonnements, les étudiants travaillent par 4 puis par 8 pour partager leurs observations. Ils sont invités à questionner leurs pairs afin de « voir » ce que les autres ont

vu, en même temps que d'aider les autres à exprimer de façon précise, argumentée, documentée, leurs observations. La mise en commun des étonnements, des surprises est l'occasion de partager des émotions, des amusements, mais aussi de discuter des points communs et des différences dans les faits observés. Les étudiants prennent conscience qu'ils ont proposé des thématiques communes et aussi spécifiques.

Pour accompagner les étudiants dans le passage à la thématisation et au choix des théories, les enseignants constituent des groupes d'échanges avec 4 étudiants. Ces rencontres sont des espaces de dialogue au cours desquels, les enseignants veillent à entendre ce que les étudiants ont observé ; ils les invitent à raconter, à préciser des points de détails de leurs observations, à préciser en quoi cela les a étonnés. Puis, la discussion porte sur les choix de classement thématique, comme occasion d'accompagner les étudiants dans leur construction de liens entre les différents étonnements ou les observations, pour ensuite les conduire à faire des liens des théories et des concepts qui soient en relation avec ce qu'ils ont observé. Ici, les enseignants n'interfèrent pas, ne décident pas à la place des étudiants. A cette étape, l'article de Mintzberg qu'ils maîtrisent bien est une ressource pour les aider à comprendre comment faire des liens (exemple temps passé en réunion).

Au terme de cet échange, les étudiants doivent produire un travail rédigé à 4 mains qui aboutit à faire le choix des étonnements les plus forts, dire en quoi cela les a étonnés, intéressés, les classer ou vérifier la thématique choisie et faire le choix d'un concept, d'une théorie, d'un auteur qu'ils pourraient mobiliser pour expliquer cet étonnement. Dans certains groupes, le choix des thématiques et des étonnements est l'objet de débats, générant parfois de la colère et de la frustration lorsque le thème ou l'étonnement n'est pas choisi par le groupe, comme le formule cet étudiant dans son retour sur expérience : *« il peut être frustrant de réaliser que ses observations, commentaires ou analyses seront noyés dans la masse et pas forcément repris ni cités, au vu de la charge de travail que les différents rapports d'analyses impliquaient »*

Un autre point récurrent de débats porte sur le choix des concepts / cadres théoriques : les étudiants sont invités à expliciter leurs choix en la matière, ce qui ouvre un échange avec l'enseignant (pour en discuter le cas échéant la pertinence et souvent aussi pour être certains qu'ils ont bien compris le concept ou la théorie). Fréquemment, les étudiants vont plus loin que le travail demandé, soit parce qu'ils « creusent un auteur » qui les a intéressés, soit parce qu'ils creusent une thématique. Certains dénichent de nouveaux auteurs inconnus des enseignants ou encore que les enseignants n'auraient pas choisis spontanément, mais qui s'avèrent adaptés pour éclairer les situations observées. L'échange avec les enseignants sur les théories dépasse souvent la simple réalisation de l'objectif académique (intérêt pour l'auteur, intérêt personnel pour le sujet...).

Ensuite, lors d'un atelier en grand groupe, les étudiants sont invités à mettre en commun les différents travaux de groupe, avec comme finalité de choisir collectivement 4 à 5 thématiques, pour préparer le support de présentation finale. C'est l'occasion de nouvelles discussions, entre étudiants, et avec les enseignants. Certains étudiants sont très attachés à ce que la thématique qu'ils ont travaillée soit retenue comme le montre l'échange qui suit. De ce fait, ils déploient des argumentations parfois encore plus précises et étayées, pour convaincre leurs pairs d'aller porter cette thématique auprès des membres du CODIR.

Etudiante : « Je pense que la thématique de la place des femmes dans le CoDir est importante, nous avons constaté qu'il n'y avait pas la parité et c'est important pour mon groupe »

Enseignante : « Est-ce vraiment étonnant ? avez-vous observé des faits qui dévoileraient des éléments qui aillent plus loin que ce que l'on peut trouver dans la presse professionnelle sur la composition du CoDir ? »

Etudiant : « On a constaté qu'il n'y avait que 2 hommes au sein du service marketing pour 30 femmes »

Groupe d'étudiants : *« La proportion d'interactions avec des hommes est beaucoup plus présente pour le directeur commercial qu'avec des femmes. Lors de toute sa journée du mercredi, il n'a eu d'interaction qu'avec 2 femmes contre 8 hommes. De plus, sur les 5 N-1 de directeur aucun femme n'est représentée. »*

Binôme d'étudiants : *« Lorsque nous avons observé les interactions au cours des réunions, nous avons constaté que les femmes justifient leurs points de vue et s'assurent de les expliquer en détail afin d'être comprises par les autres membres de la réunion. En revanche, les hommes expriment leurs opinions avec assurance et confiance, sans jamais s'attarder sur les détails ou les explications. Il en résulte des différences dans la perception de la compétence des membres de la réunion. Il semble que les femmes qui justifient et expliquent longuement leurs points, pour paraître compétentes, soient ensuite perçues comme l'étant moins parce qu'elles donnent des explications ou un contexte à leurs points. Elles semblent également être moins confiantes et moins sûres d'elles-mêmes. »*

Enseignante : *« Est que ces observations sont généralisables ? Est que vous avez des éléments objectivables observés à avancer ? Est-ce que vous n'avez pas peur de stigmatiser une partie des observés et de victimiser l'autre partie ? »*

Etudiant : *« Nous avons comparé le nombre d'interventions des femmes et des hommes dans les réunions, leurs temps de paroles, combien de fois on leur coupe la parole. Un autre groupe a comparé les nombres d'hommes ou de femmes avec lesquels les membres du Codir avaient des interactions. On a des éléments chiffrés. C'est parce que cela nous a frappé au départ, on était surpris que les femmes soient obligées de répéter plusieurs fois ce qu'elles voulaient dire pour qu'on les écoute, que l'on s'est mis à quantifier ».*

Etudiante : *« Je veux le dire, quoi qu'il en soit, on a des faits et c'est important dans le contexte actuel, j'y tiens vraiment, je veux qu'on le dise »*

A la suite de cette réunion de travail collectif, les étudiants se regroupent par 10 à 12 étudiants, autour d'un des 4 ou 5 thèmes finalement retenus pour rédiger la synthèse des analyses produites par les différents groupes, choisir les modalités de mise en forme de la restitution (facilitation graphique ou PPT selon les années), et en préparer le support (visuel et audio). Les enseignants les invitent à se répartir différents rôles pour réaliser le travail de préparation de la restitution de chacune des thématiques : référents thématiques, référents du texte, voix off, réalisateurs du visuel pour chacune des thématiques. Les enseignants conseillent, écoutent, relisent et organisent avec les étudiants le déroulé de la restitution. La présentation du travail des étudiants fait l'objet de la première partie de la restitution, suivie d'un échange entre le CoDir et les étudiants sur les thématiques et leurs étonnements.

3.3.LES MEMBRES DU CODIR : ETONNEMENTS ET EVOLUTIONS DANS LE TEMPS

Les membres du CoDir ont aussi vécu des situations d'inconfort, des situations émotionnellement engageantes, et ont cheminé dans leur propre questionnement.

3.3.1. « They are struck » : doutes et incertitude sur le shadowing

La posture de « shadowé » est relationnellement engageante. Elle suppose d'accepter d'être suivi, d'être regardé, de donner à voir son travail à des étudiants, de faire confiance a priori (même si bien évidemment les étudiants ont signé une charte de confidentialité), sans maîtrise sur le regard, le retour immédiat, l'interprétation des étudiants. Elle est donc émotionnellement engageante et peut s'avérer inconfortable.

En amont des premières immersions, les membres du Codir ont demandé des compléments d'information sur :

- Les modalités matérielles de l'immersion : « *Est-ce que les étudiants doivent déjeuner avec nous ?* » ; « *Que faire si on doit se déplacer à l'extérieur de l'entreprise ?* » ; « *Jusqu'à quelle heure les étudiants doivent-ils rester ?* »

- Les modalités relationnelles et organisationnelles : « *Est-ce que les étudiants doivent observer les réunions en distanciel ? ; « Peuvent-ils être présents quand des partenaires extérieurs sont là ? »*
- Les modalités d'observation : « *Est-ce que l'on doit leur présenter quelque chose ? » ; « Est qu'ils vont observer toute la journée continuellement ? »*

La responsable de l'entreprise chargée de l'organisation de l'immersion mais aussi de la construction du programme a passé du temps avec eux pour les rassurer ; a répondu à leurs questions ; nous a réinterrogés sur des points d'organisation ou de méthode de mise en œuvre du shadowing. Elle nous a demandé un document explicatif résumant la posture du « shadowé », puis elle a présenté le dispositif complet en réunion de CODIR. Pour autant, tous n'ont pas interprété le rôle de la même façon.

Certains, très rares, ne se sont pas sentis à l'aise dans la posture (inconfort, craintes) et ont par exemple demandé aux étudiants de quitter la pièce à certains moments. D'autres se sont totalement prêtés au jeu, mais ont demandé à lire les notes d'observation des étudiants ou ont insisté pour avoir un retour immédiat des étudiants sur les événements observés.

3.3.2. Evolution dans le temps des réactions pendant les restitutions

Un des constats le plus saillant concernant les réactions et postures des membres du CODIR est leur évolution dans le temps, au fil des années. D'une certaine façon, ils vont eux aussi d'étonnements en étonnements, d'une année sur l'autre, et leurs questionnements ainsi que la qualité de leur écoute se déplace progressivement.

Année 1 : “they are struck and stuck”

Lors de la première année, à la fin de la restitution des étudiants, les membres du Codir étonnés du contenu de la restitution et de sa forme, ont marqué un silence, étaient troublés au début de l'échange qui a suivi, puis ont énoncé des justifications, des explications sur les points abordés dans les thématiques. Les membres du Codir ont par exemple essayé d'expliquer en quoi

certaines des points soulevés par les étudiants comme étant critiques pour attirer des jeunes diplômés (la localisation de l'entreprise, ou les questions relatives à la RSE) n'étaient en fait pas des problèmes. Pourtant lors de la fin de la séance, le retour de plusieurs des membres du Codir seront extrêmement positifs : *« Cela a été une aventure passionnante, pendant l'immersion et la session a une valeur inestimable pour nous car ça remet les idées en place, on prend du recul par rapport à ce que nous sommes » ; « On découvre des choses sur nous-mêmes grâce aux étudiants » ; « C'est important d'avoir plus souvent des feedbacks. C'est étonnant que vous ayez touché tous ces éléments sur ce que nous sommes ! Bravo pour cette capacité d'analyse. C'est une immersion mais aussi une immersion pour nous dans la génération des étudiants. C'est hyper riche [...] ».*

Année 2 : Dépassement de l'étonnement – plaisir à travailler conjointement avec les étudiants

Lors de la deuxième année, l'entreprise nous a fait part de son souhait de retravailler sur son attractivité à l'égard des jeunes diplômés et a accepté de faire suivre la restitution des étudiants par un process d'idéation de type design thinking en sous-groupe composé d'étudiants et de membres du CoDir. Les membres du Codir ont exprimé du plaisir à émettre des idées conjointement avec les étudiants, rebondissant sur les idées des uns et des autres. Les groupes mixtes ont sélectionné des idées émises indifféremment par les membres du CoDir comme par les étudiants, les ont discutées sans penser à la position des uns et des autres. Nous les avons vus converger vers des idées qui avaient été évacuées de la discussion la première année : les questions concernant la RSE, la diversité, la parité ou encore l'importance de communiquer plus mais aussi plus sobrement par la voie de réseaux plus adaptés aux jeunes, ainsi que l'évolution de conditions de travail et de parcours de carrière susceptibles d'attirer les jeunes diplômés. Lors de la présentation finale des différents groupes, il n'était plus possible de distinguer les propositions des membres du CoDir de celles des étudiants, et ils soutenaient leurs propositions ensemble.

3^{ème} année : Révélation acceptation

Lors de la 3^{ème} année, les étudiants ont directement abordé la question de l'égalité professionnelle et des rapports de genre au travail. Lors des réunions de travail entre enseignants et représentant de l'entreprise, les enseignants avaient relevé que cette question revenait de façon récurrente. Lors de l'échange, il était ressorti que cette question était intéressante, que l'entreprise savait qu'il y avait des progrès à faire « comme dans tout le secteur », qu'elle y travaillait. Néanmoins, « *que pouvait-on dire de plus ?* ». Lors de la restitution, les membres du CoDir ont demandé des points de précisions sur l'affirmation suivante exprimée par des étudiants : « *la position des femmes du CODIR ou dans les équipes [...] moins affirmée que celle des hommes* », alors que c'est la seule phrase que les étudiants avaient retenue sur la question de l'égalité professionnelle. Les étudiants ont alors expliqué à l'appui d'éléments quantifiés précités et d'observations anonymisées, pourquoi ils avançaient ceci. La réaction des membres du CODIR a cheminé vers de nouvelles affirmations : « *c'est une réalité qu'on connaît mais on la voit sous un nouvel angle* ». « *On est toujours étonnés par vos restitutions et c'est la meilleure restitution que l'on ait eue* »

Six mois après la restitution, le représentant de l'entreprise est revenu sur la question : « *J'ai vraiment apprécié leur retour sur la place des femmes, ils ont pointé le fait qu'il n'y avait pas la parité au CoDir et surtout, ils avaient compté leurs interventions et les répétitions de phrase car elles s'exprimaient dans le brouhaha et mis en parallèle les silences qui suivaient la prise de parole des hommes. Cela a vraiment intéressé le CoDir et la DRH, il faut que l'on reprenne leurs observations [...] On aimerait pour la dernière année qu'ils portent leur regard sur la RSE ou sur l'inclusion* ».

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette expérience pédagogique, les trois parties prenantes (étudiants, dirigeants, enseignants) ont eu pour dénominateur commun d'être confrontées à des situations inattendues, suscitant des étonnements, voire un sentiment d'incertitude. La méthode du shadowing, initialement inconnue des étudiants et des dirigeants, les amène à se poser de nombreuses questions en amont, puis donne lieu à une rencontre interpersonnelle qui les engage à la fois émotionnellement, physiquement, et cognitivement (Cunliffe, 2002). Les étudiants réalisent rapidement que cette méthode d'observation leur donne beaucoup à voir, entendre, sentir, repérer, à la fois sur la personne shadowée mais au-delà, sur l'organisation dans son ensemble. Réciproquement, les membres du CODIR réalisent lors de la restitution, qu'ils ont été beaucoup vus, perçus, entendus, et ce plus qu'ils ne le pensaient. La méthode du shadowing et le travail d'analyse qui suit permettent aux étudiants, aussi peu expérimentés et novices soient-ils, de soutenir de façon argumentée leurs points de vue ; elle leur permet aussi de dépasser leur fascination initiale vis-à-vis de la stature des personnes observées.

Au-delà, la dynamique shadowé/shadower, ancrée dans une rencontre incarnée, puis associée au travail d'analyse des étudiants, semble créer les conditions d'une écoute particulièrement active et sensible de la part des membres du CODIR au moment de la restitution. Si les étudiants sont accompagnés dans un chemin qui produit à la fois, pour reprendre les termes de Cunliffe (2020), « self-reflexivity » (au sens par exemple où ils questionnent leurs perceptions, leurs croyances et leurs hypothèses) et « critical reflexivity » (au sens par exemple où ils élaborent des points de vue critiques sur des éléments de la culture d'entreprise), un des apports complémentaires de ce dispositif pédagogique est d'initier simultanément une dynamique des « self-reflexivity » et de « critical reflexivity » pour les membres du CODIR, quand bien même elle ne se manifeste pas de la même façon et ne se déroule pas selon les mêmes temporalités.

Avec le temps les choses changent. De notre point de vue, l'exercice n'était pas mieux maîtrisé par les étudiants d'une année sur l'autre, mais la mise en confiance des membres du CoDir, la compréhension de l'exercice et de ce qu'il peut leur apporter, les a progressivement conduits à adopter une attitude curieuse, une attention particulière et très attentive au discours des étudiants pour apprendre de leurs représentations, de leurs étonnements et de leurs argumentations. Au fil du temps et des multiples interactions, les questionnements se décalent, voire se retournent : d'une question initiale sur les « attentes des jeunes diplômés », les membres du CODIR en viennent à s'interroger sur leurs pratiques, notamment en matière de RSE et en particulier concernant la place des femmes dans le top-management de l'entreprise. Réciproquement, d'une attente initiale plutôt centrée sur le fait d'accéder à une compréhension du travail des top-managers, les étudiants en viennent à soutenir des points de vue face aux membres du CODIR sur le fonctionnement organisationnel, contrebalançant ainsi ce qui aurait pu se dérouler dans une relation marquée par la domination des membres du CODIR, de fait plus expérimentés et a priori plus légitimes à parler de leur travail et de leur organisation.

Plusieurs conditions méthodologiques nous semblent avoir été réunies pour rendre possible le déplacement progressif de ce qui « intéresse » et de ce qui « pose problème », en tout cas en termes de prise de conscience pour les étudiants comme pour les membres du CODIR.

Tous sont allés d'étonnements en étonnements, voire de chocs en chocs, sans pour autant être livrés à eux-mêmes face à cet étonnement parfois déstabilisant. Les multiples lieux de discussion, organisés très régulièrement, et ce dans les trois axes du trinôme (étudiants et enseignants, étudiants et membres du CODIR, enseignants et représentants de l'entreprise) et aux coins du triangle (étudiants entre eux, enseignants entre eux, membres du CODIR entre eux) ont permis à la fois d'exprimer les doutes, incompréhensions, zones de stress et inquiétudes ; mais aussi de les réguler pour les transformer en nouveaux questionnements et passer de nouvelles étapes. De fait, cette dynamique d'apprentissage expérientiel a été centrée

sur la relation plus que sur l'étudiant (Tomkins et Ulus, 2016). Plus exactement, elle a été centrée sur une multiplicité de relations, et au-delà, sur une invitation régulièrement réitérée, à exprimer ce qui se passe dans cette relation. Les trois types d'espaces de dialogue (réflexif, appréciatif, génératif) identifiés par Elembilassery et Chakraborty (2021) ont été mobilisés impliquant selon les moments, les groupes de protagonistes 2 à 2, en circulant dans le triangle étudiants – membres du CODIR – enseignants. On peut estimer que c'est l'animation dans le temps de ces différents espaces qui in fine, crée les conditions d'un nouvel espace conversationnel, réellement tripartite, allant jusqu'à constituer un collectif, a priori improbable. L'attention aux détails (Thievenaz, 2022) et aux micro-pratiques (Cunliffe, 2002), en particulier concernant le langage utilisé et les dimensions spatiales de l'exercice du travail, s'avèrent être à la fois des points d'ancrage fructueux de la réflexion des étudiants, et par suite, d'une capacité à argumenter de façon précise.

Cette situation de coproduction et d'apprentissage partagé n'est rendue possible que parce que les étudiants, forts de leurs observations et du sérieux de leur travail d'analyse, se sentent légitimes pour soutenir des points de vue, y compris qui peuvent déranger. Ce sentiment de légitimité tient en particulier au fait qu'ils ont remis à plusieurs reprises l'ouvrage sur le métier de l'analyse, ont confronté entre eux leurs analyses, et se sont ainsi exercés à les soutenir entre pairs et avec les enseignants, avant de les soutenir auprès des membres du CODIR. Cela ne s'est pas déroulé sans conflits ni tensions entre les étudiants qui ont dû faire le tri dans une masse d'informations, et négocier entre eux à de multiples occasions (choix des thèmes, choix des arguments, choix de la mise en forme).

Enfin, l'autonomie laissée aux étudiants aux différentes phases de la préparation de la restitution a aussi certainement participé de leur capacité à soutenir leurs points de vue : si les enseignants les ont accompagnés dans l'appropriation de la méthode (précisions apportées aux observations,

analyse de contenu, argumentation, synthèse), les étudiants sont restés décisionnaires de leurs choix.

A l'issue de ces trois années de déploiement de ce dispositif pédagogique de shadowing comme support d'un apprentissage expérientiel multi-acteurs, et quand bien même il a pu créer un sentiment de satisfaction voire de fierté de tous, plusieurs points demeurent énigmatiques ou problématiques. En tant qu'enseignants, nous restons encore interrogatifs sur ce qui fait que ni les étudiants ni les membres du CODIR ont décroché, mais au contraire, ont tenu bon. L'éclairage par l'animation de multiples lieux dialogiques engageant à géométrie variable les trois parties, doublée d'une attention aux détails, d'une exigence sur le travail d'analyse, et de l'autonomie laissée aux étudiants est-il suffisant ? Par ailleurs, ce dispositif est très coûteux en temps et ce pour chacun des trois protagonistes, ce qui de fait limite sa reproductibilité. Enfin, il faudrait explorer plus avant les rôles et postures des enseignants eux-mêmes pour compléter l'analyse.

REFERENCES

- Abraham, Y-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un 'HEC'. *Revue française de sociologie*, 48, 37-66
- Bédard, D. & Béchar, J.P. (2009). *Innovater dans l'enseignement supérieur*, Presses Universitaires de France, coll. Apprendre, 272p.
- Burch, G.F., Giambatista, R., Batchelor, J.H., Burch, J.J., Hoover, J.D. & Heller, N.A. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship Between Experiential Learning and Learning Outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239-273
- Cassell, C. (2018). "Pushed Beyond My Comfort Zone:" MBA Student Experiences of Conducting Qualitative Research. *Academy of Management Learning & Education*, 17(2), 119-136

- Contardo, I. & Wensley, R (2004). The Harvard Business School Story: Avoiding Knowledge by Being Relevant. *Organization*, vol. 11, 211-231
- Cunliffe, A.L. (2002). Reflexive Dialogical Practice in Management Learning, *Management Learning*, 33(1), 35-61
- Cunliffe, A.L. (2018). Wayfaring: A Scholarship of Possibilities or Let's not get drunk on abstraction, *M@n@gement*, 21(4), 1429-1439
- Cunliffe, A.L. (2020). Reflexivity in teaching and researching organizational studies, *Perspectives*, January-February, 64-69
- Czarniawska, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 90-93
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, The MacMillan company
- Elembilassery, V. & Chakraborty, S. (2021). Dialogue in management education and development: a conceptual framework, *Journal of Management Development*, 40(5), 404-417
- Experiential Education Standards (2004). Experiential education standards for university system colleges & universities. Retrieved February 4, from <http://usg.edubs/experiential std.pdf>
- Fulton, B. (2021). Embracing the chaos: Challenges and opportunities of an extracurricular experiential events management learning activity, *Industry and Higher Education*, 35(4), 460–464
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment?, Herrington & Herrington, *Authentic learning environments in higher education*, IGI Global, 1-14
- Herrington, J., Parker, J. & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning, *Australian Journal of Education*, 58(1), 23–35
- Hibbert, P. (2012). Approaching Reflexivity Through Reflection: Issues for Critical Management Education, *Journal of Management Education*, 37(6), 803–827

Holman, D., Pavlica, K. & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education. The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory, *Management Learning*, 28(2), 135-148

Kayes, D.C. (2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management, Learning and Education, *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 137-149

Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2e Édition, Pearson FT Press

Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education, *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212

Korica, M. & Nicolini, D. (2019). Tracing context as relational, discursive accomplishment: analytical lessons from a shadowing-based study of health care chief executives. In: Meier, N. and Dopson, S. (eds.) *Context in Action and How to Study It: Illustrations from Healthcare*. Oxford University Press.

Lalleman, P., Bouma, J., Smid, G., Rasiah, J., & Schuurmans, M. (2017). Peer-to-peer shadowing as a technique for the development of nurse middle managers clinical leadership: An explorative study. *Leadership in Health Services (1751-1879)*, 30(4), 475.

McCarthy, P.R. & McCarthy H.M. (2006). When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula, *Journal of education for business*, March/April, 201-204

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research, *Qualitative Research*, 5(4), 455-473

McDonald, S. & Simpson B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20

Mintzberg, H. (1970). Structured Observation as a method to study managerial work, *Journal of Management Studies*, 7(1), 87-104

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*, Harper & Row

Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement*, Paris : éditions d'Organisation.

Nicolini, D. & Korica, M. (2018). Leveraging the power of structured shadowing in management learning and education, *AoM Proceedings*, Chicago

Noordegraaf, M. (2014). Shadowing managerial action instead of recording managerial text, *Qualitative Research in Organizations & Management*, 9(1), 41-46

Paton, S., Chia, R. & Burt, G. (2014). Relevance or 'relevance'? How university business schools can add value through reflexively learning from strategic partnerships with business, *Management Learning*, 45(3), 267–288

Raulet-Croset, N., Beaujolin, R. & Boudes, T. (2020). Multi-Shadowing: A gateway to organizing? The case of hunting with hounds. *M@n@gement*, 23(3), 45–65

Robert, I., Karyotis, C., Fimbel, E., Bonnefous, A.-M. & Beaujolin-Bellet, R. (2011). Les écoles de management au pied du mur. *L'expansion Management Review*, 4(143), 90-99

Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi, *Questions vives, Recherches en éducation*, 27

Saine, D.R. & Hicks, D.I. (1987). Shadowing program to increase student awareness of hospital pharmacy practice. *American Journal of Hospital Pharmacy*, 44(7), 1614-7

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books

Thievenaz, J. (2016). L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation, *Éditions Raison et Passions*, « Travail et Apprentissages », 17(1), 81-102

Thievenaz, J. (2017). Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience, *Questions Vives* [En ligne], N° 27

Thievenaz, J. (2022). Le travail de près, ou les détails de l'expérience, *Education Permanente*, n°230, 59-70

Tomkins, L. & Ulus, E. (2016). Oh, was that “experiential learning”?!’ Spaces, synergies and surprises with Kolb’s learning cycle, *Management Learning*, 47(2), 158–178

Vandangeon-Dumez, I., Djedidi, A. & Szendy E. (2019). An experiential approach to learning about change management, *Journal of Management Development*, 38(9), 708-718

Vasquez, C., Brummans, B., & Groleau C. (2012). Notes from the field on organizational shadowing as framing, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165

Vince, R. (2022). Reflections on “Behind and Beyond Kolb’s Learning Cycle”, *Journal of Management Education*, 46(6), 983–989

Wals, A.E.J. & Schwarzin, L. (2012). Fostering organizational sustainability through dialogic interaction, *The Learning Organization*, 19(1), 11-27

Yeo, R.K. & Gold, J. (2017). (Re) Interpreting Experiential Learning Theory for Management Development: a Critical Inquiry, *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*,

Published Online: <https://doi.org/10.5465/ambpp.2011.65869655>