

Chapitre 2

Une pédagogie du décentrement. à propos des apports formatifs de la chaire

Luca Paltrinieri

Chargé de recherche, CIRPP, CCI-IdF

« Nous avons, il y a peu de temps encore, une vision du monde très centrée sur la France. Aujourd'hui, Renault est découpée en cinq régions avec cinq comités de management dédiés à ces marchés et cinq leaders différents. Cela change beaucoup notre perception. Mais cela a aussi rajouté beaucoup de complexité » (Pélata et al., 2009).

Ces mots prononcés en 2008 par Patrick Pélata, alors numéro deux de Renault, permettent de saisir d'emblée le contexte de la mise en place de la Chaire Renault-Polytechnique-HEC et le sens de l'analyse de ce programme que nous avons menée à la demande d'Ève Chiapello et d'Éric Godelier dans le cadre du Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris (CIRPP) et dont ce chapitre entend rendre compte¹. Les entreprises et les grandes firmes sont aujourd'hui de plus en plus intéressées par des approches théoriques permettant de gérer les problèmes et les questions soulevés par le caractère multiculturel croissant du monde économique.

En ce qui concerne Renault, cette entreprise s'est engagée depuis 1999 dans une coopération avec Nissan. Ces deux entreprises se sont rapprochées selon un modèle d'alliance (plutôt que de fusion), dont le but avoué n'est ni de faire converger des organisations culturellement différentes vers un modèle « interculturel » – qui serait une sorte de culture nouvelle générée par le métissage des deux cultures mères (Barmeyer, 2007) –, ni d'imposer un seul modèle dominant. La charte de l'Alliance, signée en 1999, précise les valeurs d'une collaboration dont la devise est « *Renault reste Renault, Nissan reste Nissan* » : coopération et respect mutuel, préservation des identités, complémentarité culturelle en sont les mots d'ordre (Barmeyer et Mayrhofer, 2009). En d'autres termes, le modèle de l'alliance se base sur l'idée que la diversité culturelle et la multiplicité des expériences et des structures organisationnelles constituent un réservoir d'atouts majeurs pour créer une nouvelle forme de management. Ainsi, des équipes transversales composées par des ingénieurs et managers de Renault et Nissan (*Cross Company Team*) ont été créées afin de favoriser la fertilisation

1. Je remercie Malini Sumputh, qui a conduit avec moi certaines phases de cette recherche, Manshoor Yahya, qui a transcrit les entretiens et m'a aidé à déchiffrer certains arcanes de la culture indienne, et naturellement tous les étudiants et les tuteurs qui ont accepté de répondre à mes questions au cours de l'enquête.

réciproque des deux entreprises. Il va de soi que la construction de telles équipes soulève de véritables problèmes qui proviennent non seulement de la position des différents membres de ces équipes dans des lignes hiérarchiques séparées, mais aussi de conflits plus latents qui apparaissent comme des divergences culturelles.

Penser ce type de fertilisation réciproque des cultures reste encore largement à faire. Ni le modèle de Hall (1971), ni ceux de Schein (1985) ou de Hofstede (1994) paraissent suffisamment élaborés pour produire des résultats opératoires dans ce contexte. En effet, jusqu'à aujourd'hui, le management interculturel s'est surtout concentré sur les problèmes et les conflits qui proviennent de la différence de culture organisationnelle ou nationale entre deux entreprises (Dupriez et Solange, 2002 : 125).

Or, la situation particulière de l'Alliance Renault-Nissan évoque plutôt la nécessité de penser un nouveau modèle de management, multiculturel plus qu'interculturel, caractérisé par une certaine *plasticité* et capable de se transformer en fonction des informations qui remontent du terrain.

Le travail théorique à faire suppose d'abandonner la recherche d'injonctions normatives sur ce que *devrait être* la bonne gouvernance des organisations multiculturelles. Il s'agit de produire des approches nouvelles du management, susceptibles d'intégrer l'expérience de multinationales qui sont déjà multiculturelles afin de collecter un ensemble de données empiriques pouvant nourrir, dans un second temps, une approche théorique. Il s'agit aussi de participer à la formation d'une nouvelle génération de managers.

Nous présentons dans la suite de ce chapitre nos réflexions sur cette expérience pédagogique unique. Nous analysons dans un premier temps les choix pédagogiques et théoriques opérés, puis nous essayons d'en évaluer les effets ou la dynamique.

Encadré 1: L'enquête du CIRPP

Nous avons conduit cette recherche de février à décembre 2011, en France et en Inde. Cette temporalité a permis de suivre la formation, l'entrée sur le terrain et le travail jusqu'à la soutenance d'une promotion de la Chaire, et les phases de sélection de la promotion suivante. Pendant la première phase de la recherche (février-mars 2011), nous avons conduit des observations non participantes des différents cours et rendez-vous proposés aux étudiants français et étrangers. En avril 2011, nous avons réalisé 18 entretiens semi-directifs individuels (d'une durée d'environ 45 minutes) avec les étudiants français, indiens et japonais au siège de Renault à Boulogne-Billancourt et au Technocentre de Guyancourt. En juillet 2011, avec ma collègue Malini Sumputh, nous nous sommes rendus à Chennai, en Inde, où nous avons réalisé des entretiens individuels et collectifs (par équipe d'étudiants, d'une heure en moyenne). Nous avons aussi interrogé deux de leurs tuteurs chez Renault et avons pu participer à certaines réunions de travail des étudiants, à des

moments informels d'échange, aux cérémonies de remise des prix et soutenances concernant la Chaire. Nous avons également conduit des entretiens semi-directifs avec trois tuteurs Renault en France et les responsables de la Chaire (Ève Chiappello, Éric Godelier et Hélène Mairesse de la Fondation Renault). Pour ce qui est de la promotion suivante, nous avons assisté au premier week-end de formation intensive et à la soutenance du « mini-terrain » conduit par les étudiants qui sert de base à la sélection des binômes français. Nous avons également interviewé sept étudiants participants aux sélections. D'autres entretiens ont été conduits en 2012 et en 2013 avec d'anciens étudiants de la Chaire. Au total, nous avons réalisé cinquante-et-un entretiens individuels et quatre collectifs (en binôme). Nous avons rendu notre rapport d'évaluation de cent-vingt pages en mai 2012. Le présent chapitre rend aussi compte des entretiens qui ont été réalisés depuis, ainsi que d'une journée d'évaluation réunissant les différentes promotions de la Chaire, qui a eu lieu le 15 décembre 2012.

I. Une question pédagogique: quelle place pour les sciences sociales dans la formation des futurs managers ?

Les raisons évoquées ci-dessus expliquent que les fondateurs de la Chaire aient écarté le concept d'interculturel, entendu comme convergence vers un seul modèle, pour lui substituer celui de « multiculturel ». Selon l'approche « multiculturelle », plusieurs cultures cohabitent déjà dans l'entreprise, chacune avec des intérêts plus ou moins convergents, impliquant nécessairement une série de phénomènes que l'on peut définir, au sens large, comme « politiques »: des négociations, des compromis entre communautés ou individus, voire des conflits. L'approche « multiculturelle » part ainsi de la diversité des cultures, et donc de l'idée que l'on évalue les entreprises non pas à partir de la seule maximisation du profit, mais selon une multiplicité de critères correspondant aux différentes catégories d'acteurs et en fonction d'un compromis entre les différents objectifs de l'organisation. D'où l'accent sur *les* performances plutôt que sur *la* performance économique des entreprises. En effet, si la recherche d'un lien causal entre performance et culture d'entreprise est depuis toujours au cœur de la sociologie de la gestion (Alvesson, 2002: 42-70), l'approche par les performances permet de concevoir l'entreprise comme la source créatrice d'un spectre de valeurs assez large, dans la mesure où l'entreprise elle-même est traversée par plusieurs groupes ou communautés. En d'autres termes, l'approche de la Chaire suppose d'emblée une entreprise interprétée comme un lieu de rencontre et de métissage entre plusieurs cultures. Ainsi, l'option « multiculturelle », à la différence de sa concurrente « interculturelle », se fonde précisément sur l'idée de ne pas saisir la différence entre cultures à partir d'un certain nombre d'obstacles à surmonter, mais à partir des différentes interactions des acteurs au sein d'une entreprise.

Le but de la Chaire, au-delà des objectifs plus ou moins affichés par Renault, n'était donc ni de créer de simples rencontres, ni de promouvoir une autre culture qui serait le résultat de l'altération de deux cultures originaires, mais d'**apprendre aux managers de demain à analy-**

ser la culture comme un phénomène socio-historique, où l'articulation entre des pratiques et des concepts varie selon les interprétations produites par les acteurs. Concrètement, les étudiants ont été amenés à se débarrasser d'une idée vague de la culture nationale comme *cause* des différences et à penser l'implicite et le tacite qui sont des éléments centraux dans nos façons d'habiter la culture. Mais il fallait aussi les rendre capables de saisir les multiples variables culturelles sans forcément les intégrer dans un système homogène de valeurs cohérentes. Dans le cadre professionnel, chaque acteur se situe à l'interface entre plusieurs façons de faire, de vivre ou de penser dérivant d'une multitude d'appartenances à des communautés nationales, religieuses, professionnelles, familiales, etc. Le but du programme était bien d'atteindre ce niveau de complexité. Le dispositif de formation, notamment au travers de cours dispensés avant le démarrage de la recherche (environ 50h) aux étudiants participants, a donc prévu l'apport de toute une série de savoirs rarement mobilisés dans les *Business Schools* ou dans les écoles d'ingénieur, comme l'ethnographie, la sociologie ou encore l'histoire.

C'est précisément à partir de cet angle de vue que nous souhaitons aborder maintenant la question des apports pédagogiques de la Chaire non seulement dans le contexte spécifique de Renault-Nissan, mais aussi dans le cadre d'une réflexion plus large sur la réforme du modèle de formation des *Business Schools*. Selon le dernier rapport de la Fondation Carnegie sur l'éducation des *Business Schools*, « *students need the insights of psychology, sociology, anthropology and humanities field such as history, politics, literature, and ethics in order to develop the disciplined perspective they will need as future business persons who can grasp their shifting responsibilities and be prepared to respond quickly to new contexts* » (Colby *et al.*, 2011: 48). Le management du futur requiert ainsi un ensemble de nouvelles compétences: « *the ability to bring together intellectual, cultural and moral resources in order to solve unscripted problems; to connect knowledge across different domains and areas of experience; to imagine the world in more complex ways; and to take up a responsible position in life* » (Colby *et al.*, 2011: 53). Autrement dit, il s'agirait de développer à travers l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) des capacités analytiques et réflexives qui devraient permettre aux managers de demain de connecter plusieurs savoirs et expériences et de réinventer constamment leur pratique professionnelle. Selon un rapport de la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE) et de l'Institut de l'entreprise, c'est bien dans la construction de cette posture « critique » en entreprise que certains savoirs issus des SHS devraient se révéler précieux (FNEGE, 2010). Alors que l'enseignement formalisé de la finance assimile les sciences de la gestion à des sciences naturelles, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la géographie ou encore la philosophie permettent de développer une approche globale de l'entreprise dans son environnement. Ces savoirs non utilitaires se distinguent également (de par la rigueur et les méthodes de recherche qui les inspirent) de techniques comme le coaching, le développement personnel ou les nombreuses approches psychologiques et psychosociologiques qui ont investi depuis longtemps l'univers de l'entreprise afin d'améliorer les performances des « ressources humaines » par le « travail sur soi » (Brunel, 2004; Nicoli, 2010).

Toutefois, cette intégration des sciences humaines à l'offre de formation des *Business Schools* se heurte à plusieurs obstacles: si on délaisse provisoirement la question de leur faible attraction sur des étudiants souvent soucieux d'acquérir rapidement des savoirs négociables sur le marché du travail, celle de la *pédagogie* qui favoriserait l'intégration de ces

savoirs demeure largement ouverte. En effet, l'enseignement frontal de disciplines théoriques comme la sociologie ou la philosophie peut se révéler indigeste pour des étudiants ayant opté pour un cursus au sein d'une *Business School*, et qui sont davantage tournés vers l'action et la socialisation (Abraham, 2007). Quant aux étudiants issus des écoles d'ingénieurs et habitués au raisonnement analytique, les concepts sociologiques ou anthropologiques peuvent leur paraître flous. L'expérience des cours d'éthique qui sont aujourd'hui présentés comme le remède aux dérives du management et de la finance, pourrait servir de modèle si elle était concluante. Ces derniers sont construits le plus souvent sur la base de corpus de savoirs présentés comme impartiaux, indépendants et achevés qui peuvent ensuite être enseignés comme une sorte de « philosophie appliquée au *business* » (Carr, 2004). Mais selon les sensibilités des étudiants, ces cours peuvent apparaître à la fois éloignés de la réalité et dénués de toute rigueur. Pour finir, si la critique est d'emblée perçue comme une capacité à interroger les évidences des situations ordinaires de travail, il n'est pas inutile de se demander jusqu'à quel point elle peut être « apprise » selon des méthodes pédagogiques classiques sans remettre en discussion la nature même des savoirs transmis. Comme le dit le rapport Carnegie, il ne suffit pas de faire varier les « contenus » pour former les étudiants à la réflexion et à la critique: « *Simply taking courses from a variety of fields is not sufficient however. The material must be taught with integration in mind, coming together in ways that students can draw on in their personal and civic lives as well as in their work* » (Colby et al., 2011: 167).

Il nous semble que le modèle de la Chaire représente de ce fait un modèle de formation au management multiculturel et que, ce faisant, il délivre une réponse à la question d'élaborer une pédagogie adaptée à l'introduction des SHS dans le parcours pédagogique des futurs managers. Le modèle pédagogique de la Chaire, cherche à actualiser les capacités critiques des étudiants, ce qui conduit à remettre en cause une certaine image du management comme ensemble de techniques neutres et atypiques. Pour le management, comme pour les autres disciplines, l'enjeu consiste à faire l'économie de toute forme d'ethnocentrisme basé sur l'imposition de catégories universalistes au « reste du monde » afin de promouvoir une logique d'hybridation entre des « cultures » *a priori* hétérogènes (Bhabha, 2007; Nowicki et Oustinoff, 2007; Transeuropéennes, 2002). Dans un contexte multiculturel, le manager doit être capable de situer dans le temps et l'espace les concepts et les méthodes qu'il utilise, mais aussi d'adapter la maîtrise technique des outils analytiques à d'autres perspectives théoriques (Martin, 2007).

En retour, le langage des sciences sociales est lui-même impacté. Alors qu'il est parfois présenté sous la forme d'une monnaie universelle permettant de traduire des phénomènes hétérogènes, il doit désormais prendre acte de la transformation radicale impliquée par une interculturation qui concerne aussi bien le secteur économique que l'ordre social.

II. Trois aspects du dispositif d'apprentissage de la Chaire

Le programme de la Chaire se base sur l'hypothèse plutôt audacieuse et inédite selon laquelle des groupes de travail multiculturels, répartis sous la forme de trinômes mixtes composés d'un étudiant d'HEC Paris, d'un étudiant de l'École polytechnique et d'un troisième

d'une université indienne, japonaise ou coréenne, peuvent produire des résultats originaux à partir de sujets de recherche sélectionnés par des responsables de Renault. Ces sujets concernent notamment les questions interculturelles ou multiculturelles qui ont pu surgir au sein de l'alliance franco-japonaise. Ces trinômes ont enquêté pendant quatre mois en France et dans un autre pays (Inde, Japon ou Corée du Sud) et ont rédigé à l'issue de leur enquête de véritables rapports de recherche, dont sont issus les chapitres de ce recueil. Ces rapports dont la construction a été supervisée de façon étroite (y compris par des visites de l'équipe pédagogique sur le terrain) ont été ensuite évalués à la fois par les enseignants titulaires de la Chaire et les tuteurs de Renault-Nissan qui ont accueilli et encadré les étudiants dans l'entreprise.

Ce type de dispositif est inédit car le travail par groupes multiculturels dans le cadre de formation se fait le plus souvent sous forme de « simulations ». En général, l'idée est de travailler sur des sujets standards ou des études de cas en faisant l'hypothèse que l'aspect décisif de la formation se situe au niveau des interactions entre des acteurs provenant de cultures différentes. De plus, il s'agit d'esquiver l'introduction de nouvelles méthodologies de travail et de se méfier de la mise en posture de recherche des étudiants, précisément parce que l'on estime que la complexité des situations multiculturelles est déjà assez élevée.

Dans l'esprit des fondateurs de la Chaire, en revanche, la traversée des frontières entre plusieurs « cultures » (qu'il s'agisse des cultures nationales, universitaires, de genre, d'entreprise, de métier, etc.) génère une attitude réflexive et critique à la seule condition que les étudiants adoptent *une posture de chercheurs*. Comme nous avons pu l'observer, investir le monde de l'entreprise en tant que chercheurs, sans être soumis à des objectifs de rentabilité immédiate, laisse aux jeunes une certaine liberté d'action et d'enquête, mais surtout les oblige à dédoubler leur propre regard, à s'observer eux-mêmes dans l'action et donc à adopter une posture réflexive. Cette « pédagogie du décentrement », selon l'expression d'Eric Godelier², vise à les sensibiliser aussi bien aux questions qui peuvent surgir dans un contexte multiculturel qu'aux enjeux interpersonnels qui sont propres à l'organisation. On peut donc soutenir qu'un tel programme a l'ambition de former des « managers réflexifs », capables de revenir sur leur propre expérience dans « l'après-coup », en prenant du recul afin de mesurer les conséquences de leurs décisions ou de leurs stratégies. Pour reprendre la formule de Schön, il s'agit de former des *reflective practitioners* (Schön, 1983, 1987), capables d'analyser le contexte multiculturel de l'entreprise et d'identifier les incompréhensions d'origine culturelle qui se cachent derrière des conflits apparents. Plus précisément, cette pédagogie du « décentrement » s'articule autour de trois aspects que nous développons ici.

II.1. Une conception anti-essentialiste de la « culture »

En premier lieu, l'un des objectifs principaux des cours qui précèdent l'entrée en recherche est d'amener les étudiants à ne plus concevoir la « culture » comme une « essence »³ qui détermine de façon homogène les conduites individuelles en agissant, pour ainsi dire,

2. Entretien avec Eric Godelier, réalisé le 13 décembre 2011.

3. Voir aussi sur ce point le Chapitre 1 de ce même volume.

dans le dos des acteurs. Cette conception, qui est dominante dans le management, tend à figer la culture en un ensemble de valeurs, comportements et normes d'action homogènes qui s'imposent mécaniquement aux personnes appartenant à une communauté comme une « seconde nature humaine ». Un autre caractère de l'essentialisme culturel est l'opposition entre surface et profondeur (Schein, 1985) qui permet d'identifier la culture à une espèce de software, un logiciel mental mystérieux implanté dans les individus à travers les processus de socialisation inexplicables et enracinés au plus profond d'eux-mêmes.

« Dés-essentialiser » la culture signifie finalement comprendre la culture elle-même non pas comme un ensemble de *phénomènes explicatifs* des différences, mais à partir de la description ethnographique du fonctionnement d'une communauté d'individus. Les valeurs ou les représentations sont désormais perçues non plus comme un ensemble de facteurs qui détermineraient une communauté, mais plutôt comme des façons d'organiser l'action des membres sur leur environnement (Godelier, 2006). En effet, comme nous l'a confirmé l'une des anciennes étudiantes du programme, la nouvelle posture adoptée permettait notamment d'interpréter les « façons de faire » des différentes communautés dans l'entreprise comme des signifiants que l'apprenti-chercheur devait décoder et interpréter. D'ailleurs, l'essentiel de la formation consistait à fournir aux étudiants-chercheurs un certain nombre d'outils visant à décrire les rationalités des acteurs pour comprendre les phénomènes culturels.

Ce dispositif de formation a donc cherché à mettre les étudiants en position d'explicitier l'implicite, de révéler les dimensions invisibles de la culture en adoptant une approche critique qui consiste à voir sur quels types d'évidences et de modes de pensée acquis et non réfléchis reposent nos pratiques quotidiennes. « Regard critique » ne signifie pas prendre une posture de condamnation systématique voire idéologique du monde de l'entreprise et de ses acteurs, mais apprendre que le savoir scientifique suppose une distanciation vis-à-vis de catégories et des pratiques du quotidien (Godelier, 2010). Cet « effet de distanciation » peut donc être compris comme un premier pas vers une pédagogie du « décentrement ».

II.2. Le détour par les « objets » du management

Deuxièmement, il s'agit d'apprendre aux étudiants à regarder autrement les pratiques de management en entrant par une analyse des outils, instruments ou techniques requis, plutôt que par une approche théorique qui cible d'emblée des questions vastes et confuses. Le point de vue microscopique permet en effet d'accéder à des dimensions plus larges, l'objet étant un angle d'attaque bien précis qui permette ensuite aux étudiants d'aborder des questions organisationnelles plus complexes. Un petit objet de gestion va ainsi cristalliser un certain nombre de problèmes et de tensions qui peuvent traverser l'entreprise. Autrement dit, les outils techniques de gestion sont considérés d'une part comme des traceurs condensant les savoirs d'une communauté d'acteurs et, d'autre part, comme des analyseurs des transformations institutionnelles (Lascoumes et Le Galès, 2004).

De plus, ces outils, qui sont spontanément présentés comme « neutres », condensent une bonne partie des dimensions politiques présentes dans l'entreprise. Ils permettent en effet de gérer et/ou contrôler, de dominer et/ou gouverner, de catégoriser et/ou reproduire. Ainsi, ces outils peuvent faire l'objet d'une description sociologique qui permet d'éclairer les rela-

tions qu'ils entretiennent avec leur environnement immédiat, avec les différentes communautés d'acteurs présents à l'intérieur de l'entreprise et, plus généralement, avec le système socio-économique qui l'incorpore. L'objet devient ainsi un « passeur » entre les niveaux micro de l'observation et le niveau macro de l'analyse de la « culture » de l'entreprise (Chiapello et Gilbert, 2013). Une fois inséré dans un contexte multiculturel, le même outil de gestion peut soit reproduire la structure cognitive qui en a autorisé la formation, soit faire l'objet d'un détournement, d'un autre usage ou d'une autre interprétation (Pélata *et al.*, 2009). Mais ce travail de « contextualisation » implique nécessairement la mise en place d'une démarche « historique » afin de resituer les différents contextes dans lesquels l'outil est mobilisé dans et hors de l'entreprise. Procéder à l'histoire des outils, de leur mobilisation par des communautés et des individus, permet ainsi de comprendre les modalités d'action et de réflexion des acteurs à partir de leur positionnement et de leurs intérêts (Crozier et Friedberg, 1977). Et c'est bien par ce biais que nous pouvons alors appréhender la philosophie organisationnelle sous-tendue par ces façons d'agir et de réfléchir (Douglas, 1999), c'est-à-dire la relation entre l'entreprise et son extérieur (ou dans le cas de Renault-Nissan, la relation entre deux entreprises qui ont des histoires différentes).

II.3. Une approche ethnographique et historique

Le troisième point important de la formation est l'initiation à une approche ethnographique en science de la gestion. Comme nous l'avons vu précédemment, la nécessité d'élaborer de nouveaux modèles théoriques du management multiculturel implique l'adoption d'une posture nouvelle *en entreprise*: une posture de recherche, c'est-à-dire une approche qui se fonde essentiellement sur des outils ethnographiques et sociologiques plutôt que sur des instruments théoriques qui visent tout simplement l'efficacité immédiate (Chanlat, 2000). Au cours des différentes étapes de la formation, l'étudiant apprend ainsi à partager la vie d'une communauté afin d'en décrire l'organisation. Les savoirs anthropologiques et ethnographiques mobilisés lui demandent ainsi de s'immerger dans la vie d'une organisation tout en analysant continuellement sa propre implication et son interaction avec le terrain grâce à la mise en place d'une série de dispositifs spécifiques (journaux de terrain, entretiens semi-directifs, observations, etc.). L'adoption d'une posture ethnographique en entreprise fondée sur l'initiation aux méthodes de l'observation participante est alors censée provoquer un dédoublement du regard du praticien-stagiaire sur sa propre pratique, l'obligeant ainsi à établir un rapport d'implication/distanciation avec son objet. Ensuite, l'immersion dans l'autre culture, à travers une formation approfondie, devrait lui permettre de problématiser sa propre expérience en se projetant avec les yeux de « l'autre ».

À travers cette approche ethnographique, l'étudiant est supposé observer les rituels et les stratégies mises en œuvre pour conduire un travail commun au sein de l'entreprise, mais aussi pour questionner les acteurs afin d'explicitier le sens de leur comportement (Descola, 2005). Il disposera alors d'une « mémoire orale » qui, en comparaison de la mémoire officielle et institutionnelle de l'organisation, lui permettra de reconstruire les traits saillants de la « culture » de l'entreprise (Godelier, 2006 : 94-105). Cette approche initie alors l'étudiant à une recherche de type historique. Parce qu'elle met en relation des événements sociaux et politiques, des comportements, des flux économiques et des idées, l'histoire permet non seulement de prendre une certaine distance par rapport à sa propre actualité, mais aussi

de comprendre son propre présent (Bloch, 2006). De plus, elle permet aux étudiants d'interpréter la culture d'entreprise dans son épaisseur historique.

Ces différents aspects témoignent du fait qu'à travers la mise en place de ce dispositif, les créateurs de la Chaire ont donné une réponse à la question critique de l'intégration des savoirs des SHS dans l'enseignement de la gestion. Au lieu de faire l'objet d'un apprentissage abstrait, ces savoirs sont appris sur le terrain, par la recherche-action (Carr et Kemnis, 1986), afin de transformer des catégories abstraites apprises au cours de la formation initiale en réalité concrète d'outils de compréhension des situations de gestion (Godelier, 2010; Colby *et al.*: 55-59). Ces dernières peuvent alors faire l'objet d'une analyse empirique qui se définit en premier lieu comme *pratique*: à la place des idées ou des « méthodes », on retrouve « *des pratiques, des corps, des lieux, des groupes, des instruments, des objets, des nœuds, de réseaux* » (Latour, 1989: 14; Girin, 1990).

Du point de vue pédagogique, l'une des valeurs ajoutées de la Chaire réside probablement dans la circulation inédite de savoirs que le dispositif de formation génère. Là où le modèle dominant présuppose l'existence d'une série de savoirs préconçus qui sont *transmis* aux étudiants *via* des dispositifs d'apprentissage divers et variés, il s'agit ici de mettre les étudiants en position de *créateurs d'un certain savoir*, c'est-à-dire dans de véritables conditions de recherche. En effet, les étudiants ne sont plus les réceptacles passifs d'un savoir qui leur est imposé de l'extérieur, mais deviennent progressivement les producteurs d'un savoir qui sera ensuite transmis – sous la forme de rapports et de témoignages – aux générations successives. Plus largement, les étudiants qui sont passés par la Chaire ont été les protagonistes d'un dispositif de co-formation qui comprend les autres étudiants, les enseignants, les tuteurs, etc. On peut également parler d'une entreprise de « dé-formation », au sens d'une libération d'un certain modèle de formation basée sur la transmission verticale des savoirs. En d'autres termes, ce dispositif complexe montre précisément que le « formatage » intellectuel produit par le système éducatif français (classes préparatoires/grandes écoles), qui se prolonge par ailleurs dans l'exercice des plus hautes fonctions au sein des grandes entreprises, rend les managers souvent aveugles aux problèmes organisationnels liés aux rapports interpersonnels et interculturels. De ce point de vue, la « pédagogie du décentrement » est une « *pedagogy of enactment* ».(Colby *et al.*, 2011: 89-90).

III. Les apports en termes d'apprentissage d'une recherche-action en entreprise

La question est désormais de savoir si cette formation, dont les ambitions sont considérables, tient ou non toutes ses promesses. Il serait utopique de penser que six mois de formation suffisent pour transformer l'habitus formé dans les *Business Schools* et les écoles d'ingénieurs. Pourtant, dans les évaluations que nous avons conduites plusieurs mois après (notamment dans le cadre d'un séminaire de deux jours organisé en décembre 2012, qui a réuni les étudiants des cinq années de la Chaire basés en France et en Europe), l'expérience de la Chaire est décrite par la majorité des ex-étudiants comme un moment fondamental qui a marqué de manière indélébile leur existence et parfois orientée de façon décisive leur expérience professionnelle. Pourquoi les mois passés dans le cadre de la Chaire ont-ils été perçus comme une expérience aussi bouleversante par la plupart des étudiants concernés?

Divers éléments de réponse peuvent être trouvés dans l'évaluation à chaud que nous avons conduite sur le terrain en Inde auprès de l'une des promotions. Celle-ci révèle plusieurs effets d'autoformation, d'hétéro ou co-formation (par le groupe) et d'éco-formation (par la découverte d'un nouveau milieu).

En premier lieu, il faut souligner que les étudiants-chercheurs ont été souvent confrontés pour la première fois à une forme de conscience des limites auxquelles se heurte notre compréhension. L'immersion dans l'autre culture, si elle représente le plus souvent une expérience holistique qui implique des dimensions intellectuelles, humaines et professionnelles, n'est jamais vraiment « totale » au sens où elle finit par révéler l'existence d'un noyau de pensée qui n'est pas immédiatement saisissable ou compréhensible, qui n'est pas immédiatement « à disposition ». Loin de l'exotisme qui présente le monde asiatique comme une hétérotopie radicale, ce qui est en jeu est plutôt la conscience que quelque chose de l'autre nous reste caché, lointain, voire inaccessible. La véritable connaissance requiert plus de temps, d'observation et de patience, comme nous le fait entendre cette étudiante qui, après avoir passé beaucoup de temps avec son trinôme indien, se rendit compte de la profonde différence de leurs conceptions respectives du temps lui-même. Souvent, les étudiants ont accepté de lâcher prise face à certains aspects de la réalité dans laquelle ils étaient plongés, en abandonnant ainsi la volonté de maîtrise intégrale du réel qui caractérise le plus souvent une certaine attitude managériale. L'observation participante elle-même révèle ici ses limites: de même qu'il semble difficile de maîtriser complètement l'autre culture, de même il semble illusoire d'adopter intégralement le style de vie du pays d'accueil. Tout en s'efforçant de vivre selon les habitudes locales, les étudiants ont très vite ressenti le besoin de créer des « soupapes », des espaces personnels qui leur permettaient de se retrouver. Ce besoin de distanciation peut naturellement prendre plusieurs formes, mais il manifeste déjà en soi l'acquisition d'une certaine maturité et d'une certaine expérience de « l'étranger ».

Une autre acquis fondamental, et vraiment professionnalisant de cette formation, est la capacité de travailler dans un contexte multiculturel complexe, en respectant l'opinion divergente de ses coéquipiers, en apprenant à gérer des conflits multiculturels souvent générés par les incompréhensions concernant l'usage de mots et concepts qui ne sont pas équivalents dans les différents contextes culturels. Travailler dans une équipe multiculturelle dans un contexte d'entreprise, en s'immergeant par ailleurs dans une culture nationale et religieuse inconnue, a obligé les étudiants à déchiffrer plus profondément les codes de la communication pour dépasser la simple correspondance littérale et aborder ainsi une dimension plus profonde de la traduction qui concernent les codes sociaux eux-mêmes. Cela souligne encore une fois, s'il en était besoin, les vertus du travail en équipe en matière d'éducation (Colby *et al.*, 2011: 90-94). Mais cette expérience remet aussi en question une certaine vision du management en tant qu'elle impose à toute réalité des méthodes préformatées et « scientifiques ». Le parcours initial à travers les sciences sociales, ainsi que la confrontation à la réalité du terrain, ont permis aux étudiants de déchiffrer certaines variables socioculturelles de l'entreprise et d'interpréter certaines divergences interprétatives moins comme des effets d'une différence culturelle transcendante que comme des phénomènes politiques qui relèveraient de l'organisation du travail ou des différents usages des mêmes outils⁴. Après cette expérience, l'entreprise leur apparaît désormais moins comme un monolithe que comme un

4. De nombreux exemples sont donnés dans les chapitres rassemblés dans cet ouvrage.

artefact politique et culturel qui exige une certaine compétence du social pour être compris. De façon analogue, la « culture » relève moins d'une identité unique que de la manifestation de plusieurs appartenances (nationales, religieuses, scolaires, professionnelles, etc.). Ainsi, après avoir réfléchi sur ce qu'il a véritablement appris dans la Chaire, un jeune étudiant a pu nous confier que le management n'est ni quelque chose d'inné ni la simple application de méthodes, mais plutôt une « forme d'intelligence sociale, humaine ».

Il faut enfin souligner l'importance de cette approche éducative qui souhaite initier les étudiants à l'univers de la recherche en entreprise. En transformant de « vrais sujets » d'entreprise en objets d'une recherche s'étalant sur quelques mois, le programme incite les jeunes à une démarche de recherche qui semble radicalement étrangère aux démarches pédagogiques adoptées dans les *Business Schools* où le futur manager est « *préparé à évoluer dans une réalité simplifiée dans laquelle se posent des problèmes qu'il résoudra par l'application rapide de solutions prédéterminées qui lui serviront à fournir une explication en toutes circonstances, ce qui vaut toujours mieux que le silence* » (FNEGE, 2010 : 40-41). Or, au sein de la Chaire, l'étudiant est forcé de sortir du modèle de la question/réponse pour prendre le temps de questionner les acteurs, mais aussi de remettre en question son travail et sa façon d'interagir avec les autres. Comme dans toute recherche sérieuse, l'enquête sur l'objet devient ainsi l'occasion d'un travail de transformation de soi et d'ascèse (Foucault, 2001; Pezet, 2007). Plus concrètement, c'est la recherche qui permet à l'étudiant de développer un savoir-faire qui consiste à réinterroger constamment sa problématique à l'aune de nouveaux éléments, à questionner ses évidences, bref à entreprendre une démarche critique.

Insistons pour finir sur le fait que ce genre de formation semble être indispensable dans un contexte où le milieu du management lui-même est en quête d'approches « réflexives » et de postures « critiques » sans toutefois en donner une définition satisfaisante (Paltrinieri, 2013). En dernier instance, l'hypothèse qui nous semble régir cette formation « par la recherche » est bien que le « travail réflexif sur soi » demandé au manager multiculturel est inséparable de la connaissance de l'entreprise comme organisation *politique*, au sens que nous avons défini plus haut.

IV. Entre observation et intervention : les dilemmes de la recherche-action

Cette posture de recherche-action en entreprise constitue-t-elle pour autant une véritable nouveauté? Selon Eve Chiapello, le projet de formation dans le cadre de la Chaire « *marque la spécificité d'une entreprise comme Renault, qui depuis les années 1950-1960, à l'instar d'autres entreprises nationales comme EDF, la Poste ou la RATP, a financé la recherche en entreprise et une bonne partie du travail sociologique*⁵ ». La confiance dans les sciences sociales et la compréhension de l'intérêt d'une approche compréhensive des questions de management ne sont pourtant pas forcément partagées à tous les niveaux du management, comme en témoignent les incompréhensions récurrentes, parfois conflictuelles, entre les étudiants et les tuteurs de Renault-Nissan. Ces derniers étaient presque tous des senior-ma-

5. Entretien avec Eve Chiapello réalisé le 22 juin 2011.

nagers qui recherchaient le plus souvent des solutions et des résultats opératoires. Ils ont donc eu tendance, dans un premier temps, à considérer les étudiants comme des consultants, ce qui a donc nécessité un travail de déconstruction et d'explicitation dans les premières semaines afin de pouvoir établir une coopération.

Emergeait dans ces interactions un conflit classique qui porte non pas tant sur deux formes de « rationalités », l'analyse et l'action, que sur les différentes façons de les associer (Felder, 2007). Selon la première approche, l'entreprise rencontre nécessairement toute une série de problèmes et doit alors mettre en place des solutions *via* les méthodes du *consulting*, qui se fondent sur la mise en place de procédures attestées et la mise en œuvre de savoirs techniques. L'autre approche, celle de la recherche-action, présuppose un travail commun entre le tuteur et les chercheurs-étudiants et porte d'abord sur la redéfinition de la problématique « apparente » afin d'amorcer un processus de résolution. Cette dernière approche se base en effet sur le présupposé de la critique et de la recherche ethnographique, comme nous venons de le voir. Mais cette approche ethnographique entre très facilement en conflit avec une « culture du résultat », précisément dans la mesure où elle demande du temps et de la profondeur, voire une remise en question politique de certains enjeux. De là pouvaient s'ensuivre parfois l'éloignement du tuteur, son indifférence, voire ses tentatives de « récupérer » la « recherche » des étudiants à d'autres fins (par exemple, pour récolter des informations venant du terrain). Il est arrivé, en effet, que les étudiants nous confient s'être sentis abandonnés ou instrumentalisés par leurs tuteurs. Dans d'autres cas, la volonté d'imposer aux étudiants des consignes et même des réponses *a priori* pouvait susciter chez eux le sentiment d'être « pistés » voire espionnés par ceux qui étaient censés leur ouvrir les portes du terrain.

Nous estimons que ce type de tensions aurait pu être mieux dénoué en mettant en place en amont un système de formation formel pour les tuteurs qui ne sont pas toujours au courant des subtilités de la recherche-action afin de rétablir la symétrie entre eux et les étudiants sur cette question. Une formation plus poussée à la dynamique de groupe aurait peut-être également pu aider étudiants et tuteurs à mieux gérer des relations qui, étant donné le contexte, n'étaient pas toujours faciles.

Plus généralement, ces tensions témoignent d'une relation pédagogique entre tuteurs et étudiants qui s'expose, par sa nature même, à une série d'incompréhensions qui résultent de l'interaction entre la culture d'entreprise, toujours demandeuse de résultats et de *process*, et les exigences de la recherche-action. Ainsi, les conflits plus ou moins manifestes entre étudiants, professeurs et tuteurs autour des buts de la recherche témoignent surtout de la résistance de l'organisation face à une critique qui se révèle d'autant plus subtile et pénétrante qu'elle porte sur des aspects particuliers et souvent infinitésimaux. Ce n'est pas un hasard, par ailleurs, si la réussite de la recherche dépendait souvent de la capacité des étudiants à se saisir des différends (ou plus simplement des différences) comme autant d'occasions de questionner plus profondément les rapports de force entre personnes ou services à l'intérieur de l'entreprise.

Là encore, ce questionnement n'est possible qu'à condition qu'une certaine liberté soit garantie par le dispositif lui-même. Autrement dit, la possibilité de l'approche critique doit être protégée à la fois par le prestige des écoles impliquées dans la formation et par le statut

particulier de l'étudiant-chercheur que les porteurs du projet chez Renault, notamment à la Fondation Renault, et les enseignants responsables de la Chaire ont su créer et imposer.

Si le modèle de la Chaire représente une réponse pertinente au problème crucial de l'intégration des savoirs des SHS dans la formation managériale, il reste que dans sa réalisation, la Chaire est demeurée un prototype expérimental. Plusieurs questions restent encore ouvertes : comment, par exemple, adapter ce modèle de formation à un nombre plus élevé d'étudiants ? Ou encore, comment intégrer davantage d'étudiants étrangers par le biais d'une formation diplômante ? Comme nous l'a fait remarquer une ancienne étudiante de la Chaire, le plus grand paradoxe de cette formation dispensée est que, bien qu'il s'agisse d'un programme de management multiculturel, elle s'adresse prioritairement à des étudiants français travaillant dans l'entreprise française par excellence (Renault), en mettant en œuvre une méthodologie de recherche en entreprise qui s'inscrit elle-même dans l'histoire française de la recherche-action. C'est là un paradoxe auquel il convient de réfléchir dans le but de garantir la survie du modèle de la Chaire sous d'autres formes, d'autant plus que sa valeur ajoutée décisive consiste précisément à ne pas réduire la « culture » à des particularités *nationales* mais à habituer les managers de demain à en dénicher les aspects les plus dissimulés tout en interprétant les frontières et les différences entre les cultures moins comme des obstacles que comme des points de repères.