



HAL
open science

Enseignant-chercheur : de l'éthique de responsabilité à la pédagogie interactive

Olivier Voyant

► **To cite this version:**

Olivier Voyant. Enseignant-chercheur : de l'éthique de responsabilité à la pédagogie interactive. *Management & sciences sociales*, 2016, RSE et éthique - Impacts sur l'enseignement du management 21 (21), pp.63-77. hal-01865103

HAL Id: hal-01865103

<https://hal.science/hal-01865103>

Submitted on 30 Aug 2018

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

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

Enseignant-chercheur : de l'éthique de responsabilité à la pédagogie interactive

Olivier Voyant

Maître de conférences, ISEOR, Magellan, IAE Lyon, Université Jean Moulin
olivier.voyant@univ-lyon3.fr

Pour réduire un risque de déshumanisation de l'enseignant-chercheur, cet article étudie la possibilité d'introduire, au sein d'une salle de cours, une « éthique de responsabilité » (la finalité) par une « pédagogie interactive » (le moyen). Pour tester l'existence de ces deux concepts et leur lien de causalité, une expérimentation a été conduite au sein d'un centre universitaire lyonnais.

Mots-clés : Enseignant-chercheur, étudiant, éthique de responsabilité, pédagogie interactive.

In order to reduce the risk of dehumanisation of the teacher-researcher this article looks into the possibility of introducing in the classroom an "ethics of responsibility" (the purpose) thanks to "interactive teaching methods" (the medium). An experiment was conducted by a Lyon-based University centre to test the existence of these two concepts and their causal link.

Key words : teacher-researcher, student, ethics of responsibility, interactive teaching methods.

Introduction

Cet article porte sur les enseignants-chercheurs et le milieu principal dans lequel ils évoluent, l'Université. Inscrite en France dans une zone de turbulences, l'Université semble condamnée à résoudre des équations insolubles. Parent pauvre du système éducatif sur le plan budgétaire, le nombre d'étudiants ne cesse de progresser : de 250 000 étudiants il y a 50 ans, les effectifs étaient de 2,2 millions il y a 10 ans pour atteindre

actuellement 2,5 millions et passer à 2,81 millions en 2024 (Rollot, 2016). Entre « gestion des troupeaux » et dématérialisation de l'enseignement, l'enseignant-chercheur est en voie de déshumanisation. Phénomène aggravant, il se retrouve accaparé par des tâches administratives non valorisées au détriment de l'excellence de l'enseignement et de la recherche. Les enseignants-chercheurs ne retrouvent plus le cœur de leur métier, à savoir développer et transmettre des connaissances.

Concernant les étudiants, leur situation n'est guère plus enviable. L'accès à l'éducation, qui crée l'égalité des chances pour tous, est remise en cause. Les États-Unis nous offrent-ils une vision prospective ? Pour Stiglitz (2002, 2012), ancien conseiller à l'économie du Président Clinton, la faiblesse du financement public des Universités et son corollaire, la hausse abrupte des frais de scolarité, constituent des facteurs explicatifs. Outre-Atlantique, les étudiants américains coulent sous les dettes qui atteignent près de 1 200 milliards de dollars. En France, de nombreux étudiants doivent s'endetter et travailler pour subvenir à leurs besoins. Les conséquences exprimées par certains sont une inquiétude pour l'avenir et une faible énergie pour acquérir de nouvelles connaissances. Il s'ensuit une détresse perceptible pour celui qui veut la percevoir : pauvreté, fatigue, dépression et autres maladies physiques et psychiques.

Le monde universitaire n'est plus un sanctuaire, il est poreux et a intégré, par le biais des personnels administratifs, des enseignants-chercheurs et des étudiants, les stigmates de la société.

Face à ces évolutions, faut-il passer en force et organiser un « dressage brutal » (Nietzsche, 1889, p. 55) de la jeunesse pour la rendre exploitable et exploitée ? Faut-il réinscrire, au cœur d'une salle de cours, des principes éthiques pour lui permettre de retrouver sa vocation d'origine, à savoir un lieu pour développer et transmettre des connaissances ? Nous opterons pour des principes éthiques en formulant l'hypothèse suivante : une pédagogie interactive est de nature à mettre en œuvre des principes d'éthique de responsabilité au sein d'une salle de cours. Dans cette formulation, l'éthique de responsabilité est la finalité, la pédagogie interactive, le moyen. Par cette hypothèse, nous souhaitons répondre aux enjeux suivants : accompagner les compétences techniques des étudiants par des éléments de comportement de nature à favoriser leur entrée dans le monde

professionnel ; réinscrire l'enseignant-chercheur au cœur du système éducatif.

Après avoir défini une esquisse de cadre théorique pour l'éthique de responsabilité et la pédagogie interactive, une expérimentation des principes élaborés, réalisée au sein d'un centre universitaire lyonnais, sera présentée.

Esquisse de construction d'un cadre théorique

Éthique de responsabilité

Éthique en mouvement

S'interroger sur la signification de l'éthique exige un choix spatio-temporel : spatial pour définir les « frontières » d'inspiration ; temporel pour fixer le point d'ancrage des références. Bien que les travaux en sciences de gestion, notamment ceux de Caroll (1979), de Freeman (1984) et de Wood (1991), soient utiles pour définir une vision philosophique et non normative de l'éthique des affaires, en particulier dans le cadre de la RSE/RSO, il semble pertinent d'élargir notre regard à la philosophie. Pour le point d'ancrage, et pour éviter une forme de tropisme religieux, les références, à l'exception des philosophes, seront contemporaines.

Ainsi, point de Saint-Augustin et autres contributeurs mais des questions : depuis la séparation de l'Église et de l'État¹, est-il possible de viser une éthique postchrétienne sans la remplacer par un rationalisme logique et technique ? Peut-on parler d'une éthique sans obligations ni sanctions transcendantales ? La laïcité a-t-elle produit une éthique à réécriture immanente inspirée, de manière voilée et acclimatée, des discours transcendants ?

Pour réduire l'empreinte de ces questions sur un raisonnement, il convient de déterminer

1. Dans son article 1, la loi du 9 décembre 1905 indique que la République assure la liberté de conscience.

quelques principes simples qui permettent de définir un cadre :

- L'éthique est un concept vivant qui peut se régénérer en fonction des évolutions de la société ;
- L'éthique individuelle a pour objectif de transcender l'individu, dans le sens de sa capacité à dépasser le domaine de la connaissance rationnelle, pour lui permettre de s'accorder au collectif ;
- En matière d'éthique, l'explicite doit l'emporter sur l'implicite pour réduire les risques de contamination des esprits.

En tant que concept vivant, l'éthique peut suivre des trajectoires qui la condamnent. Dès 1872, Nietzsche dénonçait les individus qui faisaient le choix de l'individualisme avec « *les conséquences éthiques qui s'ensuivent* » : si l'individu reconnaît l'existence des autres, l'individualiste ne reconnaît que l'existence de soi-même. Les critiques du monde ne sont plus justifiées pour des raisons éthiques mais pour exprimer l'insatisfaction de ses propres désirs, en particulier matériels. L'individu serait-il en voie de disparition ? Slama (1995) évoque des « *chambres claires* », c'est-à-dire des comités d'éthique où les décisions conformes à l'éthique ne sont pas prises par tout le monde mais par personne. En ce sens, l'expression invisible du collectif efface la responsabilité de l'individu.

Concernant les entreprises, l'optimisme incite au questionnement suivant : le capitalisme est-il « *éthiquement aveugle* » (Rawls, 1987) pour ne sanctionner que la performance ? La réalité semble répondre « favorablement » à la question. L'éthique est contaminée par des virus et ne peut échapper au désordre du langage (Voyant, 2015). Les entreprises, qui prétendent par des mots devenir des lieux de « *construction de sens* » et de « *finalités partagées* » (Marzano, 2008), font régulièrement de l'éthique un faire-valoir et un enjeu commercial². Ainsi, l'éthique devient une notion esthétique sans contenu. Au sein d'un environnement turbulent, toute « *objection éthique* » est

perçue comme un « handicap » (Guillebaud, 2001). Les mots « *convivialité, fraternité, justice sociale* » (Campillo et Ferreras, 2004) et, plus largement, l'idée de faire et de dire des choses qualifiées de bonnes sont à bannir.

Face à cette dégradation de l'éthique, certains chefs d'entreprise semblent vouloir la réhabiliter. Cardoso (2003), ancien PDG d'Andersen³, propose de faire émerger une nouvelle profession d'administrateur de société chargée de fixer des règles éthiques. Renonçant à la « *main invisible* » d'Adam Smith, Cardoso considère que Davos devrait se régénérer par Porto Alegre⁴. En d'autres termes, une voie éthique consisterait à réunir les lieux du Forum Économique Mondial (*World Economic Forum*) avec le Forum Social Mondial (FSM). L'éthique ne serait donc pas l'ennemi de l'entreprise mais un moyen pour rapprocher performance sociale et performance économique. Pour Jarillo (1995), elle est à l'origine de la confiance et pour Yoneyama (1995), elle est un élément indispensable de la qualité.

Plus généralement, les mouvements de la société contemporaine développent une appétence pour les questions éthiques dans les affaires, le sport, les médias ou encore le milieu médical.

Mais qu'est-ce que l'éthique ?

Aristote (1883) relie le mot éthique à « *comportemental* », voire à « *la façon de se*

2. À ce propos, Grimaldi (2005) évoque le lien entre « *marchandiser* » la médecine et la remise en cause de l'éthique médicale.

3. Andersen a été accusé en 2002 d'obstruction au cours de la justice dans le cadre de la faillite d'Enron, groupe spécialisé dans la distribution d'énergie et le négoce. En moins d'un an, après 90 ans d'existence, Andersen est mort : les 4 800 associés et les 80 000 collaborateurs employés dans près de deux cents unités dans quatre-vingts pays ne font plus partie d'Andersen.

4. Contrairement à Davos, le FSM (Forum social mondial), qui a été lancé en 2001 à Porto Alegre, est aujourd'hui itinérant. Le plus récent FSM s'est déroulé à Montréal du 9 au 14 août 2016.

comporter ». Il précise, dans ses Grands Livres d'éthique, que « *la vertu éthique est détruite par défaut ou par excès* ». Pour Jacquard (2005), la place de l'éthique se situe entre le bien et le mal, une place où l'individu ne saurait être dans une position de soumission aveugle vis-à-vis des impératifs éthiques. Pour Droit (2009), la vision du bien semble l'emporter lorsqu'il précise que « *l'éthique, c'est d'abord le souci des autres, le souci que nous avons de leur existence, de leur présence, de leurs attentes, de leurs désirs, de leur dignité et de leur liberté.* » Cette vision, selon l'auteur, exige un « *travail d'élaboration ou d'ajustement rendu nécessaire par les mutations en cours* » et doit permettre à l'individu d'agir sous contrôle éthique, c'est-à-dire par des actions qui doivent se conformer aux comportements qu'il a adoptés et pour lesquels il est responsable de leur application.

Cette notion d'action, d'évolution et de responsabilité semble faire l'unanimité chez les auteurs. Pour Le Goff (1996), l'éthique, c'est avoir le courage de décider et de dire des choses dans un cadre global où la responsabilité sociale ne peut être séparée de la responsabilité économique. En homme averti des pratiques managériales, il précise que le « dire » ne peut consister à tenir un discours creux. Pour Weber (1963), qui place l'éthique dans un principe de causalité et de mouvement perpétuel, l'éthique ne peut être de conviction. Pour lui, l'éthique de conviction⁵ incite à faire porter aux autres les conséquences de ses actes. Il opte pour une éthique de la responsabilité où l'homme assume ses propres défaillances. Notons que chez Benjamin Constant, cette distinction n'a pas lieu d'être tant « *il a toujours pris soin de rendre ses convictions responsables* » (Todorov, 1997, p. 85), mais est-ce le cas pour tous ? Comte-Sponville (2004) rejoint le lien fait par Weber entre l'éthique et la responsabilité et précise que la responsabilité ne peut être que personnelle. Ainsi, il rejette l'idée même d'éthique d'entreprise, à savoir ce que nous pourrions

entendre par éthique collective. Pour éviter toute confusion, si l'éthique collective n'a pas d'existence propre, admettons qu'il doit y avoir de l'éthique dans un collectif.

Pour ce qui est de la distinction entre la morale et l'éthique, Droit (2009) propose de les différencier : la morale relève des normes héritées alors que l'éthique est « *à construire, à inventer, à forger au moyen d'une réflexion qui est généralement collective*⁶ ». Comte-Sponville (2004) fait également une distinction entre la morale qui relève du devoir, de l'interdit et l'éthique, qui est faite d'amour.

Ainsi, l'éthique de responsabilité pourrait être définie de la manière suivante : l'éthique de responsabilité contient des comportements à définir de manière périodique, de préférence collectivement, et à mettre en œuvre individuellement, de manière responsable, sans défaut ni excès, par les mots « écouter, penser, dire, faire », dans le but de prendre en compte le souci de l'autre, tant sur un plan social qu'économique.

Face au libre arbitre des acteurs (Conway et Kochen, 2006), qui va dans le sens de la composante discrétionnaire de la RSE, il conviendrait de s'interroger, comme le propose Ogien (2006), sur une « éthique minimale », c'est-à-dire une éthique générique qui laisserait la place au contingent tout en permettant aux acteurs de coopérer. Pour un enseignant-chercheur, cette éthique minimale pourrait intégrer une qualité comportementale incarnée par la volonté de construire et de transmettre des

5. En amont de l'éthique de conviction, Boudon (2004) évoque la libido sciendi où l'homme, en plus de rejeter sa responsabilité sur les autres, prétend, par sa seule raison, détenir la vérité.

6. La Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 est un document fondateur source d'inspiration pour promouvoir l'exercice universel des droits de l'homme selon des principes éthiques. En ce sens, il est un bon exemple d'une production collective pour guider la conduite des individus.

connaissances évolutives avec et par le questionnement et l'expression de tous.

Parties prenantes de l'éthique de responsabilité

Pour reprendre les travaux de Freeman (1984), l'éthique est à envisager dans une conception élargie des parties prenantes. Elle ne peut être mise en œuvre que dans une relation entre ceux qui sont à l'intérieur et ceux qui sont à l'extérieur d'une organisation. Dans le cadre de l'Université, lieu d'expression de la liberté de l'être, l'éthique des enseignants-chercheurs ne peut être appréhendée sans intégrer celle des étudiants.

- Enseignant-chercheur

Dans sa volonté de construire et de transmettre des connaissances évolutives, l'enseignant-chercheur ne peut opter pour l'endoctrinement, mot à connotation négative depuis 1835 (D'Almeida, 2003) mais pour la transmission. Cette transmission doit introduire une dimension éthique (Charreire, 2002), contrepoids indispensable à la technique (Jacquard, 2005). Entre transmission technique et transmission du sens, l'enseignant-chercheur n'a pas à choisir, il a le devoir de faire les deux. C'est par le sens qu'il pourra façonner et exprimer son éthique mais également celle de ses étudiants. En outre, il permettra à chacun de découvrir l'éthique cachée dans chacune des spécialités et d'ouvrir l'esprit des étudiants vers des démarches heuristiques et systémiques, par opposition aux démarches algorithmiques et analytiques qui laissent à penser que les matières enseignées sont purement rationnelles. En d'autres termes, dans sa quête de vérité, l'enseignant-chercheur doit incarner l'éthique et ne pas en faire un discours creux. Pour Gandhi (1958), l'éthique serait un état naturel dont la substance serait la vérité. Ainsi, l'enseignant-chercheur serait conduit à déterminer ses propres comportements pour revenir à son état d'origine et se placer en quête de

cohérence par rapport à la quête de vérité qui anime ses travaux de recherche.

L'éthique de l'enseignant-chercheur peut également intégrer une éthique de pensée basée sur le questionnement. Dans ce cas, il doit se garder des certitudes absolues et savoir que les discours qui ne laisseraient aucune place au doute se rapprocheraient de discours totalitaires. Pour accomplir sa mission d'ouvrir l'esprit des étudiants et « *permettre à l'esprit critique d'émerger* » (Fleury, 2005), il doit préférer le mode préfrontal (Fradin, 2008) au mode automatique qui cultive les routines et les certitudes. Par le questionnement, l'enseignant-chercheur prend la responsabilité de provoquer un état de réceptivité et de conscience de soi-même et des étudiants. Dans cette posture, et sous contrôle éthique, il pourra affirmer qu'une question est toujours pertinente.

Pour l'affirmer, il devra intégrer dans son comportement une mise en harmonie de l'écoute et de la parole : être à l'écoute des besoins visibles et cachés⁷ des étudiants et les inviter, de manière permanente, à prendre la parole. Il pourra ainsi éveiller la conscience endormie de « l'ignorant » et transformer celui qui « sait ». Dans ce cadre, ses convictions, parfois intimes⁸, ne pourront être présentées, pour paraphraser Boudon (2004), au détriment de la discussion et de la mise en compétition des idées. Il s'ensuit une forme de position paradoxale soulevée par Marion (1995) : par souci éthique, l'enseignant-chercheur « *peut être tenté de ne présenter que les 'faits' sans s'engager*

7. Les besoins visibles peuvent se collecter, à l'image d'un fruit sur l'arbre ; les besoins cachés ne peuvent s'obtenir que par extraction, à l'image de la truffe.

8. Certains enseignants reconnaissent que leur sujet de recherche (et/ou la manière de les traiter), et plus particulièrement leur thèse de doctorat, procède d'une forme d'analyse psychanalytique. Ce point d'origine des recherches conduites a pour effet de rendre extrêmement sensibles les connaissances développées. Notons que ce point renforce le principe selon lequel une connaissance ne pourrait prétendre à une parfaite objectivité du chercheur.

dans une prise de position individuelle » et renoncer ainsi « à la principale liberté que la démocratie accorde à tout citoyen : celle de prendre position dans le débat public ». Ce paradoxe semble levé par Savidan (2004) qui considère que celui qui cherche à établir la « vérité » remplit une « fonction d'explicitation et d'organisation de la discussion éthique ». Ainsi, l'enseignant-chercheur, qui ne peut prétendre à une parfaite objectivité, a la charge de déterminer les conditions selon lesquelles il va entretenir des rapports avec les étudiants dans le respect des faits et de la liberté d'expression.

- Étudiant de l'enseignement supérieur

Après la bulle immobilière de 2007 et la crise financière de 2008, une nouvelle bulle semble en préparation avec la dette étudiante qui prend, aux États-Unis, des proportions de plus en plus inquiétantes. Avec près de 1 200 milliards répartis sur 40 millions d'Américains, une crise semble en gestation mais pas uniquement. L'endettement des étudiants provoque : au mieux, un détournement de l'Université qui doit fournir des diplômés plus que des savoirs et la formation d'un esprit critique ; au pire, une exigence démesurée vis-à-vis du corps professoral dont les étudiants estiment être l'employeur. Si l'Université française n'est pas concernée par les frais de scolarité pour les étudiants en formation initiale⁹, la contamination semble toucher ses étudiants qui peinent à financer les frais engendrés par leurs études. Ce lien entre « argent » et « exigence » constitue une imposture intellectuelle pour deux raisons essentielles. Pourquoi le niveau d'exigence devrait-il varier en fonction du payeur : étudiant et/ou citoyen ? En quoi l'éclatement de la bulle spéculative¹⁰ remettrait-il en cause ce niveau d'exigence ?

Dès 1949, Weil dénonçait le risque que prendrait l'Université dont la finalité serait de procurer des diplômes, c'est-à-dire des situations artificielles vides de contenu. Ce risque est d'autant plus grand si l'on

considère, comme Veltz (2002), que la valeur ajoutée des emplois se trouve dans l'humanité qu'ils contiennent. En citant Simon, Vandangeon-Derumez (2002) amplifie le propos de Veltz : plus on se rapproche de la direction générale, plus les objectifs sont d'ordre éthique. Ces propos vont dans le sens des membres de direction générale rencontrés lors de recherches-interventions que nous avons menées. Ces derniers reconnaissent, à force de recruter sur des compétences et de licencier sur des comportements, qu'il devient nécessaire de placer les comportements au centre des préoccupations. En d'autres termes, les étudiants en sciences de gestion, qui aspirent à rejoindre des équipes de direction générale, devraient s'interroger sur la nécessité de s'approprier des principes éthiques. Pour les mettre en œuvre, il conviendrait, au commencement, de ne pas choisir un programme par défaut mais en fonction de son adéquation avec un projet d'avenir. Pour paraphraser Einstein qui disait, lors du Congrès Solvay¹¹ de 1927, « Dieu ne joue pas aux dés », nous pourrions recommander aux étudiants de ne pas jouer aux dés. Par ailleurs, les étudiants ne devraient, ni adopter la « posture du perroquet » qui, finalement, ne comprend pas grand-chose à ce qu'il dit ; ni masquer leur ignorance légitime par des postures comportementales déviantes (exemple : le manque de modestie). Elles ont pour conséquence de fermer l'esprit au lieu de l'ouvrir à la transmission de connaissances.

Pédagogie interactive

À l'image de Socrate, condamné par l'Héliée à boire la ciguë, nous ne voudrions pas être accusé de « corrompre la jeunesse » (Platon,

9. Pour la rentrée universitaire 2016/2017, les frais d'inscription à l'IAE Lyon, pour un étudiant inscrit en formation continue, s'élèvent à 8 000 € pour un Master 2.

10. Le volume important des bourses attribuées aux élèves américains ne semble pas constituer une justification aux droits d'inscription élevés.

11. Le Congrès Solvay est une conférence scientifique en physique et en chimie organisée depuis 1911. Celle de 1927 s'est déroulée à Bruxelles (Belgique).

1981), voire de souhaiter sa corruption (Goyet, 2003). Si des forces répulsives agissent contre l'Université, l'enseignant-chercheur peut développer des forces attractives par l'éthique de responsabilité dont le principe actif serait la pédagogie interactive.

En conclusion de ce point, l'éthique minimale évoquée proposait, pour l'enseignant-chercheur, une qualité comportementale incarnée par la volonté de construire et de transmettre des connaissances évolutives avec et par le questionnement et l'expression de tous. Les deux points suivants ont pour objectif, d'abord, après une introduction du terme « pédagogie », de construire cette éthique minimale ; puis de renforcer cette construction.

Pédagogie en mouvement

Le paradoxe de l'enseignement supérieur est que la pédagogie, pierre angulaire du système éducatif, ne semble pas être un sujet de préoccupation, notamment lors du recrutement des enseignants-chercheurs. Quand l'épistémologie s'intéresse à la portée des théories scientifiques, la pédagogie s'intéresse aux conditions à satisfaire pour la transmission de la science : elle est donc indispensable pour réunir la recherche et l'enseignement (et inversement).

Toute transmission, inscrite dans une volonté de modernité¹², s'interroge sur la pédagogie. Elle exige, à l'image de la construction de la connaissance, un long travail de préparation et de recherche de la part de l'enseignant qui doit produire des actes originaux tant sur le plan des contenus (la surface...) que des contenus (la profondeur des matières enseignées). Un mot, un geste, un jeu, une posture, un dessin peuvent tout changer. La pédagogie appartient au monde de la diversité minuscule : c'est dans les détails que se cache la performance de la transmission. Elle est propédeutique, c'est-à-dire nécessaire pour l'étude approfondie d'une science, et à finalité utile pour permettre aux

étudiants d'intégrer, voire d'habiter les connaissances dans le but d'affiner leurs objectifs et leurs actions.

Au même titre que les connaissances, la pédagogie est vivante et source de questionnement. Si elle peut se régénérer par l'écrit, l'oral est sa principale source d'évolution. L'enseignant-chercheur doit sans cesse faire évoluer sa parole pour une meilleure transmission voire, selon les publics, pour une meilleure traduction des connaissances : il peut ainsi passer d'un discours ésotérique à un discours exotérique (et inversement). Dans les deux cas, il doit permettre aux étudiants de mettre de l'ordre dans leurs pensées et les exhorter à sortir d'un rapport de soumission de type « maître » à « élève ». L'enseignement par la contractualisation et la négociation est à privilégier à l'enseignement par la subordination et la soumission, voire à l'enseignement fait à « coups de marteau ». L'enseignant-chercheur doit protéger et partager la parole : lorsque les étudiants parlent, il doit les écouter ; lorsque les étudiants ne parlent pas, il doit réunir les conditions pour qu'ils puissent s'exprimer. Si l'enseignant ne peut s'accaparer le droit de formuler toutes les questions et toutes les réponses, il en est de même pour un étudiant. Une promotion n'est pas une succession d'individus isolés mais un collectif à construire et destiné à durer. Dans ce cadre, la pédagogie est un acte de médiation qui peut réunir les enseignants-chercheurs et les étudiants au-delà des matières enseignées et des projets des uns et des autres.

Interactivité cognitive

Pour permettre à la pédagogie de jouer un rôle dans l'enrichissement des connaissances, et favoriser son apprentissage par les enseignants-chercheurs qui, bien souvent, la découvrent sur le « tas », il semble pertinent

12. La modernité n'a pas vocation à s'opposer à la tradition mais favorise sa transmission par la prise en compte des caractéristiques de ceux qui la reçoivent.

de la relier à l'un des principes épistémologiques qu'est l'interactivité cognitive (Savall, 1986 ; Savall et Zardet, 2004).

L'interactivité cognitive est une « confrontation permanente des points de vue des acteurs y compris des chercheurs [...] pour tenter d'objectiver la connaissance » (Savall et Zardet, 2004). Cette proposition est source de controverse car elle attribue une forte proximité du chercheur avec le praticien et reconnaît à ce dernier, une contribution à l'élaboration des connaissances. Pour autant, les chercheurs qui pratiquent des démarches qualitatives savent réduire les risques d'isomorphisme mimétique (au sens de DiMaggio et Powell, 1983). Ils savent également reconnaître le bien-fondé de ce dispositif. Il permet d'inciter les acteurs à se rencontrer pour produire des « étincelles cognitives » et renforcer la robustesse des connaissances d'intention scientifique en impliquant, à l'image d'une science citoyenne exotérique, les acteurs-utilisateurs. Notons que l'interactivité cognitive peut également trouver une résonance pour ceux qui pratiquent des démarches quantitatives : l'exploitation d'un document est de nature à produire de nouvelles idées entre un individu actif et un ou plusieurs individu(s) « incorporé(s) » dans les écrits.

Pour produire des « étincelles cognitives », il faut une énergie provenant de la mise en contact avec autrui. Au sein d'une entreprise, elles jaillissent lors de réunions ou de rendez-vous et peuvent se traduire par une résolution. Ainsi, les étincelles sont « photographiées » pour être, telle une matière vivante, travaillées. Au sein d'une salle de cours, ces étincelles peuvent se retrouver aussi bien sur les notes des étudiants et de l'enseignant que sur un tableau sous forme de messages ou de symboles. Outre l'enrichissement des connaissances, ces étincelles permettent de transformer une matière dure en matière douce, c'est-à-dire mieux intégrée car

partagée. Elles favorisent également la prise de conscience du caractère inachevé de la connaissance¹³. De même que la pédagogie, la connaissance n'est pas une matière morte ou inerte, elle est vivante et ne cesse de progresser : elle ne peut être considérée comme « vrai » que dans un cadre spatio-temporel. Partant du résidu d'ignorance contenu dans une connaissance, à l'image de Socrate (Platon, 1981 ; Nietzsche, 1872), l'interactivité cognitive propose de le faire reculer. Au même titre que l'horizon se déplace en marchant, le résidu ne cesse de reculer et même de gagner en profondeur pour laisser place à la connaissance. Cet enrichissement partagé des connaissances prône la théorie de la causalité et de l'action d'Aristote.

Si l'interactivité cognitive est la reconnaissance du caractère vivant de la connaissance, elle est également un moteur de diversité des individus par opposition à l'homogénéité des groupes. Ce moteur de diversité doit permettre à l'enseignant-chercheur de conserver sa liberté¹⁴ en la partageant avec ces étudiants. Par ailleurs, en contribuant à la réduction du phénomène de dominant à dominé¹⁵, l'interactivité cognitive permet de créer une étincelle plus grande que les parties et accélère l'apprentissage dans leur assemblage et la découverte de tous, étudiants et enseignants-chercheurs compris.

13. L'enseignant-chercheur doit prendre conscience que, si sa mission est la quête de la réalité et du vrai (Kahn, 2004), il ne pourra jamais prétendre découvrir la totalité de la réalité et du vrai. Cet état de fait doit l'inciter à faire preuve d'une grande modestie face à la connaissance et emprunter la voie du questionnement. Sur ce point, nous rejoignons Pascal, par opposition à Aristote pour qui ce que la raison ne pouvait capter ne pouvait exister.

14. Une observation approfondie des équipes de direction montre que la liberté peut se traduire par un isolement dès lors qu'elle n'est pas partagée avec les collaborateurs.

15. Contrairement aux idées reçues, le dominant n'est pas nécessairement l'enseignant et le dominé, l'élève. Dans certains cas, l'enseignant peut occuper la posture du dominé face à un groupe, voire une masse, qu'il ne peut gérer.

En tant que moyen de mise en œuvre de l'éthique de responsabilité, la pédagogie interactive pourrait être définie de la manière suivante : la pédagogie interactive est un mouvement de transmission propédeutique et interactive de la connaissance dans le but de l'enrichir, de l'intégrer et de la transformer en action. Par cette définition, la pédagogie est de nature à propager l'éthique de responsabilité telle qu'elle a été définie plus haut.

Méthodologie d'expérimentation

S'interroger sur l'éthique de responsabilité et la pédagogie interactive nécessite une conversion du regard sur les pratiques de l'Université : est-elle de nature à développer la notion d'éthique ? Utilise-t-elle une pédagogie comme moyen ?

Présentation du cadre de l'expérimentation

Pour examiner ces questions, le cas étudié est celui des Universités françaises, de l'IAE Lyon et plus particulièrement de l'une de ses composantes, le centre Euginov. Le centre Euginov rassemble plus de 300 étudiants répartis entre une Licence 2 et 3, deux Masters 1 et 8 Masters 2. Les spécificités du centre sont les suivantes :

- Les promotions intègrent des étudiants en formation initiale et en formation continue après un examen des dossiers et des entretiens individuels ;
- Tous les étudiants sont en alternance. Pour les étudiants en formation initiale, l'alternance est contractualisée par une convention de stage ou un contrat de professionnalisation, voire d'apprentissage ;
- La majorité des enseignants ont une expérience en entreprise : soit en tant qu'intervenant-chercheur, soit en tant que professionnel extérieur ;
- Les effectifs, par promotion, varient entre 20 et 60 étudiants ; pour chacune des promotions, un responsable de programme est désigné ainsi qu'un gestionnaire de scolarité et un correspondant étudiant ;

- Pour les étudiants en Master 2, les programmes, qui peuvent se dérouler sur une ou deux années, ont des options à la carte ;
- En fin d'année (ou de semestre selon les programmes), les étudiants, les administratifs et les enseignants se retrouvent, par promotion, pour évaluer la qualité des programmes ;
- En fin d'année, les étudiants de Licence doivent produire un rapport de stage et les étudiants de Master, un mémoire, socle de construction d'une réflexion et d'un projet professionnel ;
- Depuis 23 ans, les étudiants du centre organisent, dans le cadre d'une association étudiante intitulée OGSE (www.ogse.net), des événements en coopération avec les personnels administratifs et enseignants.

Pour développer la compréhension du sens des connaissances et des hommes qui les utilisent, le centre Euginov, après plusieurs années d'expérimentation et sous l'impulsion de l'IAE Lyon, a intégré dans l'ensemble de ses programmes un axe central sur le management et l'humanité pour la période 2016-2020.

Protocole de l'expérimentation

La pédagogie interactive intègre une forme d'art propédeutique cyclique qui introduit des différenciations dans la manière d'exercer son devoir de transmission. Ces différenciations peuvent concerner les matières enseignées mais également les groupes constitués. Pour l'expérimentation proposée, et compte tenu des enjeux de cet article, les réflexions et les travaux réalisés ont été menés avec des étudiants de Master. Le champ d'observation retenu est la salle de cours, lieu d'expression de l'éthique de responsabilité et de la pédagogie interactive. Les matériaux utilisés concernent les observations, les échanges et les exploitations de documents d'évaluation des étudiants sur une période de 20 ans. Dans certains cas, les résultats favorisent la pédagogie ; dans d'autres cas, ils la détériorent.

Résultats d'expérimentation

Les résultats d'expérimentation ont été classés en deux catégories : les objets, intitulés « Éléments de décor pour une pédagogie interactive » ; les acteurs, dans la partie intitulée « Parties prenantes pour une pédagogie interactive ».

Éléments de décor pour une pédagogie interactive

Salle de cours

La salle de cours est un lieu d'expression de l'éthique par la pédagogie interactive. Pour certains, elle est assimilable à une « salle de torture », un lieu de contraintes d'où il serait nécessaire de s'échapper par les bavardages, les téléphones (SMS) et les ordinateurs portables (Internet, photographies et autres distractions), voire par des siestes et une observation durable du monde extérieur à travers les fenêtres. Elle peut également être assimilable à un lieu d'opportunités à saisir pour « grandir ». Dans ce cas, la salle de cours peut être un lieu d'extension de la recherche, un lieu d'où l'on peut extraire les connaissances non écrites pour ne pas réduire l'enseignement à « une répétition superficielle et livresque du déjà connu » (Ordine et Flexner, 2013). Dès l'origine de ses recherches, Mintzberg (Barabel, 2002), qui a conduit de nombreux travaux à partir d'études de cas approfondies (souvent longitudinales) en collaboration avec ses étudiants, a fait de la salle de cours un lieu de transmission enrichie.

Salle de cours ou salle de recherche, le choix appartient à l'enseignant qui porte en lui cette responsabilité. La responsabilité de l'enseignant porte également sur la disposition des étudiants dans la salle et la distance qui les sépare de l'enseignant selon les normes définies par Hall (1966). La distance sociale étant de 1,2 à 3,6 mètres ; la distance publique de 3,6 à 7,5 mètres ou davantage. Il appartient également à l'étudiant qui doit accepter, par sa propre

volonté, de mettre à disposition son énergie pour libérer son potentiel au sein d'un espace où la liberté des chances peut s'exprimer.

Le risque à venir consisterait à vouloir « entasser » les étudiants dans une salle de cours, ce qui conduirait l'enseignant-chercheur au paradoxe suivant : développer l'employabilité durable et rapide des étudiants en pratiquant la « gestion des troupes »¹⁶.

Moyens pédagogiques

L'intrusion des nouvelles technologies non maîtrisées dans les salles de cours a produit de nombreuses dérégulations des enseignements. C'est le cas des présentations PowerPoint dénoncées par de nombreux auteurs (Frommer, 2010 ; Isaacson, 2011). Ces présentations rendent difficile la synchronisation entre les étudiants et les enseignants du fait d'une transmission trop rapide de l'information : l'enseignant parle lorsque les étudiants notent les informations contenues dans le PowerPoint. Elles présentent une matière qui apparaît souvent figée, voire « morte » et elles « hypnotisent » les étudiants en incapacité de synthétiser et d'extraire les points saillants des diapositives. Enfin, elles engendrent une forme de déshumanisation de l'enseignant qui devient une extension de la machine.

Ces présentations, qui peuvent néanmoins être utiles dès lors qu'elles sont maîtrisées, font souvent l'objet de « plaintes » des étudiants lors des évaluations tant elles sont volumineuses et « contribuent » à réduire les échanges et la créativité.

16. Selon de nombreux philosophes (Nietzsche, 1882 ; Alain, 1908 ; Guillebaud, 2001 ; Fleury, 2005), le troupeau est devenu une fin (par opposition à un moyen) alors qu'il devrait être une fin pour l'individu : de la volonté de sortir de l'isolement et d'appartenir à une communauté constituée d'éléments différenciés, le concept a « plongé » l'individu dans une masse où l'homme est abaissé, transformé en « esclave », voire en animal (le terme le plus courant pour le désigner est celui de « mouton »).

Horaires de cours

Au sein de l'IAE Lyon, les plages de cours autorisées sont de 1 à 5 heures par séquence (matin ou après-midi). Sans compétences particulières dans le domaine, le témoignage des enseignants semble considérer que 6 heures de cours produisent une performance pédagogique bien supérieure aux cours de 7, 8, 9 voire 10 heures par jour. Ils précisent que le volume horaire par jour est à rapprocher du type de cours : plus le cours est magistral, plus la durée doit être courte ; plus le cours est interactif, plus la durée peut être longue.

La pédagogie interactive est de nature à « compresser » le temps et à prendre en charge un phénomène bien connu des enseignants, à savoir la gestion des arrivées tardives, les temps de pause et les sorties prématurées. Face à ces situations, les enseignants-chercheurs doivent faire preuve de courage et d'exemplarité. De courage pour intervenir sur des pratiques irrespectueuses et d'exemplarité pour ne pas exiger des autres, les étudiants, des comportements qu'ils ne respecteraient pas eux-mêmes. Dans ce cas, l'éthique de responsabilité est réciproque tant elle implique les différentes parties prenantes d'une salle de cours.

Gestion des absences

Le règlement de scolarité de l'IAE Lyon précise « *qu'au-delà de 3 absences non justifiées, toutes matières confondues, au sein d'un même semestre, l'étudiant pourra se voir interdit d'examens par le responsable pédagogique* ».

Ce texte semble suffisamment dissuasif pour inciter les étudiants à venir en salle. Pour autant, si l'enseignant n'a pas à « lutter » contre l'absentéisme physique, il doit faire preuve de pédagogie pour réduire l'évasion mentale qui a des conséquences pour l'étudiant qui « s'évade » mais également pour la dynamique de groupe.

Modalités d'évaluation

Les modalités d'évaluation semblent constituer une matière riche pour l'expression pédagogique. En la matière, les pratiques des enseignants sont hétérogènes. D'un côté, cette hétérogénéité perturbe les étudiants qui éprouvent des difficultés à identifier un fil conducteur des examens ; d'un autre côté, elle les prépare à la gestion de la diversité de l'inconnu. L'une des questions récurrentes est de savoir si les étudiants peuvent bénéficier ou non de leurs notes et autres moyens à leur disposition durant les examens. Certains enseignants répondent à cette interrogation en distinguant deux catégories : pour les étudiants de Licence, qui doivent montrer leur capacité d'intégration des connaissances, aucun support n'est autorisé durant les examens ; pour les étudiants de Master, les notes sont autorisées pour deux raisons : ils doivent démontrer une capacité de construction à partir de l'enseignement reçu ; ils doivent être placés dans un contexte d'entreprise (où l'on ne demande pas aux acteurs de travailler sans support) pour leur permettre, progressivement, de passer de l'état d'étudiant à celui de professionnel. Par ailleurs, et c'est le cas dans de nombreuses Universités, les examens alternent travaux individuels et travaux de groupe. Cette alternance permet à chacun de progresser dans le rapport qu'il entretient avec lui-même et dans le rapport qu'il entretient avec les autres.

Après l'évaluation des étudiants, l'évaluation des enseignants-chercheurs. Cette pratique, en plein développement, permet de rapprocher les étudiants du corps enseignant (et inversement) dans le but de faire « tomber » les barrières artificielles¹⁷ qui pénalisent les échanges pédagogiques. Elle est également une source d'inspiration pour

17. Dans de nombreuses salles de cours, l'enseignant n'est plus positionné sur une estrade, ce qui constitue la fin d'une barrière physique et symbolique où l'enseignant était placé « au-dessus » des étudiants.

la révision périodique des enseignements, par opposition aux pratiques de routines destructrices de valeur ajoutée : puisque la connaissance et la pédagogie interactive sont « vivantes », elles doivent progresser en fonction des découvertes et des évolutions de la société. En d'autres termes, un enseignant qui reproduirait un cours à l'identique durant plusieurs années prendrait le risque de réduire sa capacité de pédagogie interactive : un cours « figé » n'est pas de nature à provoquer ni même à autoriser les échanges.

Ces modalités d'évaluation, parfois difficiles, pour les étudiants comme pour les enseignants-chercheurs, constituent une forme d'effet-miroir de la pédagogie interactive et de l'éthique de responsabilité qu'elle contient.

Parties prenantes pour une pédagogie interactive

Rôle des étudiants

En l'absence d'implication des étudiants, la pédagogie interactive ne peut s'exercer. Pour favoriser cette implication, le centre Euginov accompagne les étudiants dans la définition de leur projet à venir et dans la préparation et le déroulement de leurs événements associatifs. À titre d'exemple, les enseignants-chercheurs soutiennent et participent à la soirée « Réseau et Anciens » organisée par les étudiants. Au cours de cette soirée, les étudiants découvrent que les témoignages des anciens portent sur des éléments d'éthique de responsabilité découverts en cours et non sur les contenus techniques des manuels.

Ainsi, le rôle des étudiants ne se limite pas aux années passées au sein de l'Université, il s'inscrit dans une transmission entre les générations pour la satisfaction des étudiants et des enseignants-chercheurs.

Rôle des enseignants-chercheurs

Certains enseignants-chercheurs expriment une pensée d'inspiration nostalgique qui

porte à croire que les jeunes d'aujourd'hui sont moins bien que ceux d'hier... et sans doute mieux que ceux de demain. Pour sortir du « c'était mieux avant », il conviendrait de prendre conscience d'un phénomène naturel : tous les ans, les enseignants-chercheurs vieillissent alors que les étudiants restent jeunes. Après quelques années, ce différentiel d'âge peut créer des ruptures et des oppositions générationnelles. Pour transformer cette « prise d'âge » en effet bénéfique, l'enseignant-chercheur pourrait s'interroger sur sa propre évolution vis-à-vis des matières enseignées et inciter les jeunes à l'accompagner dans son processus de maturation. Par ailleurs, ce processus contient une capacité d'abstraction utile dans la gestion d'une promotion. Il permet d'éviter une pédagogie interactive dure ou molle. La posture dure peut avoir pour source la crainte des effets de masse¹⁸ ; la posture molle, quant à elle, consiste à réduire son exigence vis-à-vis du groupe par hypertrophie des perceptions de souffrances actuelles ou à venir des étudiants. Lorsque ces deux postures, qui peuvent fonctionner de manière alternée, se transforment en tabous, l'enseignant-chercheur prend le risque de réduire l'influence de son rôle.

Dans une salle de cours, ce rôle est celui de pilote, à l'image du professionnel qui conduit une réunion en entreprise. Pour l'exercice de ce rôle, tel un « thérapeute », il doit être à l'écoute des besoins et produire des actes pédagogiques doux. À titre d'exemple, l'enseignant-chercheur, pour des raisons « hygiéniques » (Savall, 1986), doit s'interroger sur la manière d'introduire son cours : doit-il « démarrer » à vitesse accélérée ? ; doit-il « démarrer » à vitesse lente ? Pour réduire le risque de situations conflictuelles, il peut choisir un démarrage lent illustré par un questionnement. En tant que pilote, il a également une fonction de « médiateur », voire de thermostat qui s'assure de la bonne température qui règne au sein d'un groupe et une fonction de

18. Cf. note (15).

« méthodologue », qui consiste à transmettre des connaissances aux étudiants qui ont la responsabilité de les mettre en œuvre, pleinement ou partiellement.

Discussion

Une pédagogie interactive est de nature à mettre en œuvre des principes d'éthique de responsabilité au sein d'une salle de cours. Cette hypothèse, formulée en introduction, semble trouver des éléments de validation dans les développements exposés. Pour autant, cinq points essentiels constituent des éléments de discussion, voire des limites à étudier.

Point 1. En dehors des formations pour la maîtrise des nouveaux outils technologiques, l'enseignant-chercheur est peu incité à se former et encore moins à partager ses pratiques pédagogiques. Cette particularité universitaire est un étonnement qui mériterait sans doute un partage collectif.

Point 2. Pour certains enseignants-chercheurs, le thème de la pédagogie est assimilé à une remise en cause qu'ils redoutent. En quête de « vérité », l'enseignant-chercheur pourrait y voir une manière de progresser et de mieux servir l'intérêt général.

Point 3. Avec le temps, la lassitude peut « habiter » l'enseignant-chercheur qui, en s'éloignant des principes d'éthique de responsabilité, s'éloigne du moyen qui l'accompagne : la pédagogie interactive.

Point 4. Les mouvements d'entrée et de sortie des étudiants sur les deux années de Master n'ont pas été intégrés dans les développements. Ils peuvent avoir des influences positives (exemple : un apport d'énergie externe) et négatives (exemple : un décalage temporel des nouveaux étudiants dans la compréhension des pratiques de pédagogie interactive) qui mériteraient d'être développées.

Point 5. L'enseignant-chercheur doit-il attendre, de la part de « ses » étudiants, une reconnaissance ? Au regard de la sensibilité de cette question, il semble préférable de ne pas y répondre mais de reconnaître que la réponse peut avoir des effets dans l'exercice de la pédagogie interactive qui a pour finalité d'introduire, au sein d'une salle de cours, une éthique de responsabilité.

Conclusion

Pour réduire le risque de déshumanisation de l'enseignant-chercheur, au cœur du système éducatif, nous avons étudié la possibilité d'introduire, au sein d'une salle de cours, une éthique de responsabilité (la finalité) par une pédagogie interactive (le moyen). Dans l'esquisse de construction d'un cadre théorique, nous avons proposé les définitions suivantes :

- L'éthique de responsabilité contient des comportements à définir de manière périodique, de préférence collectivement, et à mettre en œuvre individuellement, de manière responsable, sans défaut ni excès, par les mots « écouter, penser, dire, faire », dans le but de prendre en compte le souci de l'autre, tant sur un plan social qu'économique.
- La pédagogie interactive est un mouvement de transmission propédeutique et interactive de la connaissance dans le but de l'enrichir, de l'intégrer et de la transformer en action.

Pour tester l'existence et le lien de causalité entre « pédagogie interactive » et « éthique de responsabilité », les relations entre les parties prenantes (enseignants-chercheurs et étudiants de Master) d'une salle de cours ont été observées. Les résultats de cette observation ont été classés en deux catégories : les éléments de décor, comportant la salle de cours, les moyens pédagogiques, les horaires de cours, la gestion des absences et les modalités d'évaluation ; les parties prenantes de la salle de cours intégrant le rôle des étudiants et celui des enseignants-chercheurs. Pour

l'ensemble de ces points, des constats positifs et négatifs ainsi que des propositions ont été identifiés. Pour donner une perspective à ces travaux, des points de discussion ont été identifiés. Ils concernent principalement la formation, la remise en cause, la lassitude et la reconnaissance de l'enseignant-chercheur. Du fait des résultats obtenus, nous pensons avoir apporté une contribution à la validation de l'hypothèse suivante : une pédagogie interactive est de nature à mettre en œuvre des principes éthiques au sein d'une salle de cours. Partant du principe que le risque de déshumanisation n'est pas limité aux seuls enseignants-chercheurs, la question de la généralisation des travaux réalisés et de leur transposition à d'autres contextes se pose. Dans la perspective d'une alliance renforcée entre le monde universitaire et le monde des entreprises, nous pourrions considérer pertinent d'examiner la capacité de pédagogie interactive des managers au service du développement d'une éthique de responsabilité au sein des entreprises.

Références bibliographiques

Alain (1985 [1908 à 1939]). *Propos sur les pouvoirs – Éléments d'éthique politique*, Gallimard.

Aristote (1995 [1883]). *Les Grands Livres d'éthique* (la Grande Morale), Arléa.

Barabel, M. (2002). Henry Mintzberg – Une lecture du changement par les configurations organisationnelles, *Les Grands auteurs en management*, dirigé par Charreire S. & Huault I., Éditions EMS – Management & Société.

Boudon, R. (2004). *Pourquoi les intellectuels n'aiment pas le libéralisme*, Odile Jacob.

Campillo, J.L. & Ferreras, I. (2004). *Cours accéléré d'athéisme*, Éditions Tribord.

Cardoso, A. (2003). *L'anarchie libérale*, Fayard.

Caroll, A.B. (1979). A Three Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance, *Academy Of Management Review*, 4 (4). 497-505.

Charreire, S. (2002). Chris Argyris – Apprentissage organisationnel, actionnabilité des connaissances et vision programmatique, *Les Grands auteurs en management*, dirigé par Charreire S. & Huault I., Éditions EMS – Management & Société.

Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ? Sur quelques ridicules et tyrannies de notre temps*, Albin Michel.

Conway, J. & Kochen, S. (2006). *The Free Will Theorem*, Princeton University.

D'Almeida, F. (2005 [2003]). *La manipulation*, PUF – Que sais-je ?

DiMaggio, P.J. & Powell, W. (1983). The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American sociological review*, 48 (2), 406-454.

Droit, R.-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*, Éditions du Seuil.

Fleury, C. (2005). *Les pathologies de la démocratie*, Fayard.

Fradin, J. (2012 [2008]). *L'intelligence du stress*, Eyrolles.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management : a Stakeholder Approach*, Pitman.

Frommer, F. (2010). La pensée PowerPoint – Enquête sur ce logiciel qui rend stupide, La Découverte - Pocket.

Gandhi (1969 [1958]). *La voie de la non-violence*, Gallimard.

Goyet, M. (2003). *Collèges de France*, Fayard.

Grimaldi, A. (2005). *Réinventer l'hôpital public. Contre l'hôpital entreprise*, Les éditions Textuel.

Guillebaud, J.-C. (2001). *Le principe d'humanité*, Éditions du Seuil.

Hall, E.T. (1971 [1966]). *La dimension cachée*, Éditions du Seuil.

Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs*, Éditions J.-C. Lattès.

Jacquard, A. (2005). *Nouvelle petite philosophie*, avec la collaboration de H. Planès, Stock.

Jarillo, C. (1995). *La confiance dans les transactions économiques, Confiance, Entreprise et Société*, Mélanges en l'honneur de Roger-Delay Termoz, sous la direction de Bidault F., Gomez P.-Y. et Marion G., Éditions Eska.

Kahn, A. (2004). *Raisonné et humain*, Nil Éditions.

Le Goff, J.-P. (2000 [1996]). *Les illusions du management. Pour le retour du bon sens*, La Découverte.

Marion, G. (1995). *De la confiance à l'interrogation éthique, Confiance, Entreprise et Société*, Mélanges en l'honneur de Roger-Delay Termoz, sous la direction de Bidault F., Gomez P.-Y. et Marion G., Éditions Eska.

Marzano, M. (2008). *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée*, Grasset.

Nietzsche, F. (1974 [1889]). *Crépuscule des idoles ou comment philosopher à coups de marteau*, Gallimard.

Nietzsche, F. (1993 [1882]). *Le gai savoir*, Le Livre de poche.

Nietzsche, F. (1994 [1872]). *La naissance de la tragédie ou Hellénisme et Pessimisme*, Le Livre de Poche.

Ogien, R. (2006). *La morale a-t-elle un avenir ?* Éditions Plein Feux.

Ordine, N. & Flexner, A. (2013). *L'utilité de l'inutile – Manifeste*, Les Belles Lettres.

Platon (1981). *La République – Livre VII*, Nathan.

Rawls J. (1987). *Théorie de la justice*, Éditions du Seuil.

Rollot, O. (2016). 335 000 étudiants de plus en France en 2024, FNEGE.

Savall, H. (1986). Le contrôle de qualité des informations émises par les acteurs des organisations, Qualité des informations scientifiques en gestion – *Méthodologie fondamentale en gestion*, ISEOR-FNEGE, p. 206-283.

Savall, H. & Zardet, V. (2004-2011). *Recherche en Sciences de Gestion : Approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*, Economica.

Savidan P. (2004). Avant-propos, *Débat sur l'éthique. Idéalisme ou réalisme*, in Larimore C. & Renaut A., Grasset, pp 7-12.

Slama, A.-G. (2002 [1995]). *La régression démocratique*, Perrin.

Stiglitz, J. E. (2002). *La Grande Désillusion*, Fayard.

Stiglitz, J. E. (2012). *Le prix de l'inégalité*, LLL – Les Liens qui Libèrent.

Todorov, T. (1997). *Benjamin Constant. La passion démocratique*, Hachette.

Vandangeon-Derumez, I. (2002). Herbert A. Simon – Les limites de la rationalité : contraintes et défis, *Les Grands auteurs en management*, dirigé par Charreire S. & Huault I., Éditions EMS – Management & Société.

Veltz, P. (2002). *Des lieux et des liens. Politiques du territoire à l'heure de la mondialisation*, Éditions de l'Aube.

Voyant, O. (2015). *Les mots au service d'une science citoyenne qualitative*, 4ième colloque international sur les méthodes de recherche, ISEOR-RMD AOM, 10 et 11 juin, 18 pages.

Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*, Éditions 10/18.

Weil, S. (2002 [1949]). *L'enracinement – Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Gallimard.

Wood, D.J. (1991). Corporate Social Performance Revisited, *Academy Of Management Review*, 16(4) 691-718.

Yoneyama, E. (1995). La relation de confiance dans les affaires au Japon, *Confiance, Entreprise et Société*, Mélanges en l'honneur de Roger-Delay Termoz, sous la direction de Bidault F., Gomez P.-Y. et Marion G., Éditions Eska.

Olivier VOYANT

Maître de conférences en sciences de gestion à l'IAE-Lyon, université Jean Moulin, Lyon 3 et directeur de programmes au centre de recherches ISEOR (IAE Lyon, Magellan, Université Jean Moulin). Réalisation de nombreuses recherches-interventions dans des entreprises et organisations de tailles et de secteurs variés en France et à l'étranger sur le pilotage et la démultiplication d'un management stratégique de type socio-économique. Articles récents : Voyant, O., Bonnet, M., Tabchoury, P., Detry, F. (2017). Contribution of the socio-economic management control to steering balanced and sustainable company overall performance, *Society and Business Review*, 12 (2), 2007 ; Voyant, O. et Bonnet, M. (2016). Mobilisation des acteurs internes et prospective stratégique, *Management et Avenir*, nov., 89, 15-34.