



**HAL**  
open science

# La crise, une invitation à explorer des modes de coopération pour partager des pratiques d'apprentissage

Christiane Gillet

## ► To cite this version:

Christiane Gillet. La crise, une invitation à explorer des modes de coopération pour partager des pratiques d'apprentissage. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. QPES 2019, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290514

**HAL Id: hal-02290514**

**<https://hal.science/hal-02290514>**

Submitted on 17 Sep 2019

**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.

# La crise, une invitation à explorer des modes de coopération pour partager des pratiques d'apprentissage

CHRISTIANE GILLET

ENSTA Bretagne, UR (FAP) 7529 – 2 rue François Verny – 29 806 Brest Cedex 9

Christiane.Gillet@ensta-bretagne.fr

**TYPE DE SOUMISSION :** Analyse de dispositif

## RESUME

Se préparer à vivre des moments de rupture organisationnelle en entreprise est un module de la formation des élèves ingénieurs par apprentissage. Nous prenons appui sur le système de l'alternance de la formation pour déployer notre dispositif pédagogique. Nous souhaitons permettre aux élèves de co-construire du sens de manière à stimuler les apprentissages, susciter collectivement le questionnement, la réflexion et l'action créative.

## SUMMARY

"*Preparing for Crisis in Business*" is an academic training module designed for apprentice engineers. We employ a block-release system to put our training package into practice, *alternating in-school and in-company periods*. Our desire is to encourage students to participate actively in their own education in such a way as to stimulate the learning process, inciting them to adopt a collective attitude of enquiry, reflection and creative action.

## MOTS-CLES

Management de Crise, formation par alternance, dynamique coopérative de création

## KEY WORDS

Crisis Management, company-linked engineering course, dynamic of co-operation

Nous sommes en septembre/octobre 2016 avec un groupe de 42 élèves de la formation d'ingénieur par alternance (FIPA). Le module de cours « Management des équipes en situation de crise » que nous animons est l'un des thèmes d'enseignement de leur formation en sciences humaines et sociales. L'alternance s'organise sur le rythme deux mois à l'école et deux mois dans une entreprise du secteur industriel. Ce module pédagogique est planifié au début de leur deuxième année d'apprentissage d'ingénieur et couvre trois séquences de formation.

Le module a pour objectif de permettre à chaque étudiant de questionner la genèse d'une crise, les facteurs structurants et les conséquences de la situation de crise : présentation séquentielle des difficultés. Ce premier niveau de la réflexion doit aider chaque étudiant à mieux appréhender ensuite les enjeux de la gestion de crise : communiquer, constituer une équipe, passer à l'offensive. Les apprentissages professionnels visés par le dispositif conçu concernent les modes de coopération spécifiques à mobiliser dans des circonstances particulières. Un deuxième objectif est de comprendre que l'on ne doit attendre d'être face à la crise pour la gérer. Les équipes doivent être préparées en amont en termes de réactivité, de coordination, de communication et être capable de procéder à une cartographie des risques de crise pour une organisation.

Nous présentons dans la première partie de l'article le thème du cours, les contraintes et les opportunités qu'il offre en termes d'organisation pédagogique. Celle-ci est déclinée sur trois séquences de formation : apports conceptuels en séquence académique en septembre /octobre ; investigation du sujet en entreprise en novembre/décembre ; et travail en groupes lors du retour à l'école en janvier/février. Le responsable de la formation d'ingénieur par alternance (FIPA) nous a par ailleurs demandé de concevoir le module pédagogique permettant une restitution publique des travaux. Ses objectifs sont doubles : faire travailler les élèves en équipes/projets et offrir à la FIPA une possibilité de communiquer sur le campus de l'école via une exposition ou une présentation publique des travaux des élèves. Les supports créés pourraient être repris par exemple dans le cadre de la journée « portes ouvertes » de l'école ou lors de la venue d'industriels.

Le dispositif pédagogique conçu sur la base du « faire ensemble » est présenté dans la deuxième partie. Il s'agit d'un exercice créatif avec pour espace d'action « la crise ». Nos objectifs sont de sensibiliser des futurs ingénieurs à ces moments particuliers que sont les crises, de leur apprendre à faire face à l'incertitude, à l'instabilité en mode de coopération, de les faire travailler ensemble ; chaque élève joue le rôle d'un partenaire de la crise avec des objectifs différents, contradictoires. La réflexion est, en situation de crise, sans cesse interrompue car la crise se déploie et perturbe l'espace d'action. Du point de vue de l'activité des personnes, les processus de collaboration, de construction des questions sont particulièrement regardés. En nous appuyant sur le bilan écrit des élèves que nous avons sollicités, et notre propre analyse de l'exercice, nous développons dans une troisième partie un retour sur l'expérience pédagogique.

## 1 – Extension du domaine de la crise

Le concept de « crise » est difficile à définir du fait de son utilisation abusive et il suscite avant tout l'émotion sans requérir la réflexion. Nous employons plus souvent le mot « crise » pour manifester notre incapacité à comprendre une situation que pour l'analyser et poser un véritable diagnostic. La fréquence des crises ne cesse pourtant de croître.

Roux-Dufort (2000) s'appuie sur deux phénomènes de société lorsqu'il qualifie notre société de « société crisisque ». La compression du temps et l'idéologie de l'urgence, ces choix de nos sociétés, ont pour effet d'accroître de façon sensible le niveau d'interdépendance entre les acteurs d'un même secteur, d'une même filière. Les processus industriels sont de plus en plus en interactions pour répondre à ce besoin du « tout, tout de suite ». En un sens, cela a également rapproché les dysfonctionnements et des problématiques jusqu'ici isolées. Et le caractère instantané de la transmission de l'information contribue à amplifier radicalement le moindre événement qui prend naissance dans un contexte sensible. Il contribue aussi à rendre visible le secret ou l'invisible.

« *L'objectif n'est pas de prévoir l'impensable mais d'être préparé à l'impensable* » précise Lagadec (2003). Pour cela, les acteurs des organisations doivent développer des aptitudes à se mouvoir dans l'instable :

- Une aptitude à la veille, pour s'entraîner à mieux discerner ce qui se fissure au cœur de son système mais aussi ce qui émerge aux marges ;
- Une aptitude pour travailler sur les « convergences d'intuitions » ;
- Une aptitude au management en réseaux ;
- Une aptitude au questionnement actif sur le sens, les valeurs, les perceptions ;
- Une aptitude à intégrer en permanence la surprise stratégique et le non conventionnel.

D'un point de vue managérial, les qualités développées par l'entraînement aux situations de crise sont un atout pour la vitalité de l'entreprise : capacités d'anticipation, aptitude à travailler en équipe, vitesse de réaction, gestion du stress, sûreté du jugement, créativité, sensibilité aux signaux faibles, acceptation du changement, humilité.... Les crises sont par nature un sujet qui « invite à sortir du cadre ». Elles offrent une formidable occasion pour travailler en mode transversal, pour décroiser l'entreprise. La voie de l'échec, c'est d'attendre d'y voir clair pour agir : « *la vulnérabilité d'une entreprise ne réside pas tant dans ses fragilités réelles que dans l'ignorance sur ces fragilités* » (Roux-Dufort, 2005).

Le premier temps du module pédagogique est organisé sur quatre séquences de cours de deux heures. L'objectif est de sensibiliser les élèves au concept de crise, à sa genèse, et à la nécessité de s'y préparer pour pouvoir en optimiser sa gestion, en travaillant par exemple sur une cartographie des risques pouvant impacter l'activité d'un service, d'une entreprise. Un support projeté sur écran nous aide à présenter les points clefs des concepts que nous illustrons avec des vidéos d'interviews d'experts, d'analyse de crises vécues ou de parodies de gestion de crise<sup>1</sup>. Ce support est à la disposition des élèves via la plateforme MOODLE et est complété par un polycopié permettant le focus sur certains points du cours et l'analyse de cas de crises. La mise à disposition d'une bibliographie d'ouvrages et d'articles incite à l'exploration du thème en dehors des cours.

En crise, nous sommes dans le non prédictif, dans l'inconnu : il n'y a pas une bonne méthode de gestion de crise, ni même d'anticipation. Il y a des réflexes à acquérir, notamment sur le plan de la gestion des équipes, mais les origines d'une crise peuvent être tellement surprenantes qu'il est impossible d'anticiper tous les risques. Face à des élèves ingénieurs habitués à une rigueur intellectuelle basée sur des certitudes, à l'obtention de solutions face à des problèmes, le discours perturbe, dérange, étonne.

Le deuxième temps du dispositif pédagogique se déroule en entreprise. Le travail individuel demandé permet l'appropriation du sujet dans un contexte professionnel investi depuis presque quinze mois. Nous demandons aux élèves de construire un scénario de crise en questionnant, en observant ce qu'il se passe sur leur lieu de travail : comment le thème des risques, voire de la crise, est traité dans votre entreprise ? Par qui ? A quel niveau hiérarchique ? Existe-t-il une prise en compte du sujet dans les pratiques de travail ? Si oui, à quel niveau de l'entreprise ? Des réunions de travail sont-elles organisées sur le sujet pour cartographier les risques et les traiter ? Une cellule de crise est-elle constituée, entraînée ? Les équipes sont-elles sensibilisées aux thèmes des risques et de la crise ? Comment est organisé le retour d'expériences d'une crise ? Et à quel niveau ? Notre objectif est que les élèves donnent un sens, leur sens aux concepts présentés au cours de la séquence académique en le questionnant dans leur environnement professionnel.

Et le troisième temps du module se joue à l'école en groupe. Notre souhaitons à ce stade que les élèves confrontent leur manière de penser le thème de la crise, partagent leurs expériences, racontent et qu'ensuite par groupe de 5 élèves, ils co-construisent leur choix de livrable et le défendent devant un public. Nous choisissons de faire un focus sur ce troisième temps du dispositif car il est plus particulièrement en lien avec le thème du colloque QPES 2019 « faire coopérer pour faire apprendre ».

---

<sup>1</sup> Parodie en 2'49 de la réaction de BP face à la crise de l'explosion de la plateforme pétrolière Deepwater Horizon au large de la Louisiane : <https://www.youtube.com/watch?v=QnQjXlncIBM>

## **2 – Les interactions, moteur de la stratégie pédagogique**

Janvier 2017, nous nous retrouvons devant un groupe d'élèves interrogateurs, légèrement agressifs. Ils nous ont transmis pendant les vacances de fin d'année, comme prévu, l'exercice d'imagination d'un scénario d'anticipation ou de gestion de crise dans une entreprise en décrivant le contexte, la culture de l'organisation, les parties prenantes à la réunion, leurs intérêts, leurs contraintes. Le scénario met en scène trois à cinq acteurs. L'écriture se focalise ensuite autour d'un dialogue qui a lieu à un moment choisi par l'élève : pré crise et/ou pendant crise et/ou post crise. Le thème peut donc relever du traitement des risques et/ou relater une réunion de la cellule de crise et/ ou une réunion d'infos avec salariés et/ou une réunion avec des médias. De manière à contourner les exigences fréquentes de confidentialité dans les entreprises industrielles investies par les élèves, nous leur avons laissé le choix de baser leur scénario dans leur entreprise ou dans une autre entreprise, réelle ou imaginaire.

Malgré un cahier des charges écrit et une grille de notation détaillée transmis avant leur départ en entreprise, l'exercice d'écriture que nous leur avons demandé de réaliser les a perturbés. Et nous nous retrouvons face à un groupe agacé. La note de leur séquence professionnelle est certes en jeu, mais nous pensons que c'est davantage l'exercice d'imagination et d'écriture qui provoque pour une majorité cette réaction négative que nous ressentons.

Le retour à l'école début janvier est donc un peu tendu. Nous sommes prévenue par le responsable de la formation et nous réagissons en proposant aux élèves apprentis de venir assister à des présentations réalisées par les élèves du cycle d'ingénieur sous statut étudiant. En effet, dans le cadre d'un module électif de sciences économiques, humaines et sociales organisé au semestre trois, six ou sept modules sont proposés permettant d'approfondir un des aspects de la vaste culture de l'ingénieur. Ces modules contiennent tous un exercice par la recherche ou une étude de cas réalisé en autonomie, de façon individuelle ou en petit groupe, parmi une liste de sujets proposés par l'encadrant(e) et choisis librement par les étudiants. Un des modules proposés est le management de crise. Même si le dispositif pédagogique n'est pas du tout organisé de la même manière qu'avec les élèves en alternance (le volume horaire est le double et il n'y pas d'aller/retour en entreprise), l'invitation à assister et à donner leur avis sur les productions de leurs camarades, leur redonne confiance. Au cours des échanges qu'ils ont avec les élèves sous statut étudiant, ils trouvent le sens de l'exercice et cela permet de développer leur motivation.

Les élèves apprentis s'organisent librement par groupe de cinq. Nous avons donc neuf groupes et un volume horaire disponible à l'emploi du temps de dix-huit heures (deux heures ont été consacrées à la

présentation des camarades du cycle d'ingénieur sous statut étudiant). Nous avons également réservé trois créneaux d'une heure pour les restitutions en public. Restent donc quinze heures de travail encadrées pour la réalisation des livrables.

Chaque élève présente son scénario au groupe. Le groupe se met d'accord sur le choix d'un scénario qui servira d'histoire ou de fil conducteur à leur livrable. Le thème du livrable doit être en lien avec la gestion des risques / l'anticipation d'une crise / la gestion d'une crise en interne et vers l'extérieur en laissant libre cours à leur créativité (reportages / interviews d'acteurs du monde social et des organisations/parodie / scénario parfait d'une réunion de cartographie/traitement de risques ou d'une cellule de crise, etc. Une fois le choix de scénario réalisé, ils doivent déterminer de manière claire la problématique qu'ils souhaitent interroger dans leur restitution orale. Un deuxième temps du travail est l'approfondissement du sujet à la médiathèque pour mettre en lumière de manière scientifique leur propos. Leur travail devra faire référence à des sources bibliographiques scientifiques.

Puis ils abordent la phase de réalisation du livrable :

- une saynète ou une vidéo (faits réels rejoués ou faits inventés) : mise en situation type réunion de gestion de crise interne ou conférence de presse en période de crise ou réunion d'informations avec une ou des parties prenantes à la crise (victimes/famille, fournisseurs, clients, salariés...) ou reportage pour journal d'une crise ou parodie d'une mauvaise réunion de crise. Le contexte de la scène (moment de la crise, culture de l'organisation, enjeux des parties prenantes) devra être introduit. Ils peuvent imaginer de présenter la scène sous un angle inattendu : les acteurs internes à l'entreprise ont vécu ou sont en train de vivre une crise et viennent par exemple en parler et vider leur sac dans une salle de sport.
- Ou un poster présentant la synthèse du cadre de l'étude (événement, acteurs, lieu, temps), les objectifs poursuivis par chaque acteur de la crise dans ce moment pré/post ou actuellement hors cadre. Des liens avec le cadre théorique seront introduits. Les consignes sont les suivantes : on doit pouvoir comprendre le discours simplement en lisant le poster. Il faut rester simple. Nous les incitons à déterminer une question et à tenter de donner des pistes de réponses.
- Et un dossier de six pages permettant de raconter l'histoire de la construction de la scène jouée ou du poster : comment s'est fait le choix du sujet, de la question traitée ? Intérêt en termes de formation à la gestion de crise ? Comment s'est organisée la « prise en main » du sujet : arguments des uns et des autres, controverses. Quels intervenants sont présents ? À quel titre ? Comment a été négociée la répartition des rôles de chaque membre du groupe? Il nous semble important de leur demander de réaliser ce retour d'expérience, cette prise de recul sur l'exercice. L'objectif est double :

- leur transmettre ce réflexe nécessaire à la clôture d'un projet ou d'une crise et permettre ainsi de poser collectivement un regard critique sur la gestion de l'événement.
- Et le second objectif est d'obtenir leurs analyses sur le module pédagogique de manière à améliorer notre pratique.

Les livrables font l'objet d'une présentation en amphithéâtre devant l'ensemble de la promotion. Nous avons également invité le personnel de l'école, les enseignants, les maîtres d'apprentissage. Nous demandons au groupe d'organiser un échange de dix minutes avec le public en l'interpellant. Et en accord avec le service communication de l'école, les posters seront exposés pendant trois semaines dans le hall d'entrée de l'école. Voici quelques exemples de sujet de scénario de crise imaginés par des groupes d'élèves :

- « S'ennuyer à mourir » : le bore out d'un salarié dans une entreprise d'ingénierie entraîne une tentative de suicide. La vidéo s'articule en deux temps : comment en est-on arrivé là ? L'aveuglement aux signaux faibles peut entraîner une situation de crise. Puis réunion de la cellule de crise au sein de l'entreprise.
- « 2020 : collision entre un sous-marin lanceur d'engins nucléaires et un objet immergé non identifié » : quelle communication de crise chez le constructeur ? Le juste milieu entre la fuite d'informations sensibles et la maîtrise des rumeurs.
- Stratégie de gestion de crise : peut-on appliquer un même modus operandi à tout type de crise ?
- « Vendredi 13 : le loto perd la boule ! » : suite à une attaque informatique, les paris des joueurs ne peuvent plus être enregistrés ce vendredi 13 ! Quelle est la réponse de la Française Des Jeux ?
- « Une cyberattaque en 2020 contre une société de transport maritime » : d'une approche événementielle de la crise à une approche processuelle.

De manière générale, nous notons que les saynètes et les vidéos font davantage appel à l'imaginaire et les posters permettent l'approfondissement d'une réflexion. Les jurys ont noté une forte implication des élèves, une capacité certaine à dégager une problématique et une bonne prise de recul sur le thème traité. Il nous faudra insister dans les années futures sur la nécessité de bien prendre en compte la diversité des parties prenantes à la crise. La crise permet de comprendre comment les acteurs sortent ensemble des espaces d'action habituels et comment ils gèrent. Cette question pourrait davantage être traitée car il y a certes des procédures pour gérer une crise et il y a aussi tout un aspect plus réflexif : l'activité du manager n'est pas toujours visible. Il doit développer une capacité à lire les situations, les indexer à des systèmes qu'il a en tête.



### 3 – Analyse croisée du dispositif pédagogique

Nous avons retenu les indicateurs suivants pour l'analyse du dispositif de formation (Noyé, Piveteau, 2018) lors de la lecture des dossiers des élèves : compréhension de la situation de crise ; identification de processus qui soutiennent l'action de coordination ; réflexion sur les processus de déclenchement et de déploiement de la crise : enchaînement des événements, valeurs, normes sociétales. L'identification par les élèves de schémas de référence différents selon les acteurs de la crise et la mise en scène de situations qui « dérapent » du fait des intérêts contradictoires personnalisés par les acteurs, nous permet de valider l'objectif de compréhension d'une situation de crise. De même ils sont capables d'énumérer les risques de crise et de déployer une méthode d'évaluation des conséquences de ces risques pour l'organisation. Ils ont imaginé un artéfact (un scénario de crise) pour créer une dimension évocatrice des situations paroxysmiques qui permet de dégager des questions sur le quotidien. Pour la majorité des groupes, ces questions sur la manière de travailler ensemble au quotidien ont été posées. Les processus de déploiement de la crise ont trouvé ancrage dans les dysfonctionnements de la gestion quotidienne des équipes et les conflits non identifiés en amont. Les processus de résolution de la crise ont sans aucun doute été parfois naïfs mais montraient tous la nécessité d'une action concertée et coordonnée.

*« Au début de l'exercice, j'étais sceptique : créer un scénario réel ou imaginaire sur le gestion de crise ? Je ne voyais pas vraiment l'objectif. Mais c'est finalement en réalisant cet exercice, ce scénario et en posant des questions aux collègues autour de moi en entreprise que je me suis rendue compte que c'était beaucoup plus courant que je ne le pensais » (Victoire).* La formation par alternance nous offre cette possibilité de nous appuyer sur l'expérience en entreprise pour donner du sens à nos modules pédagogiques. Ces allers retours entre l'école et la vie réelle permettent d'éclairer la théorie, d'un côté, et la pratique, de l'autre, avec l'idée sous-jacent que les deux s'éclairent mutuellement (Perrenoud *et al.*, 2008, p. 13). *« Effectuant mon apprentissage au sein d'EDF, sur le site de la centrale nucléaire de Flamanville, je me suis particulièrement sentie concernée lorsque l'on a abordé les risques liés au nucléaire. J'ai d'ailleurs adoré débattre avec mes camarades sur le sujet » (Julie).*

Nous souhaitons former au collaboratif, à la co-construction d'un questionnement, à la co-opération, à la co-décision dans un idéal de démocratie participative que l'on retrouve notamment dans la théorie de l'entreprise libérée<sup>2</sup>, mais également dans l'entreprise « agile » avec la méthode « scrum » (Aubry,

---

<sup>2</sup> Voir l'interview de Jean-Baptiste Zobrist, « L'entreprise libérée par la confiance », sur la chaîne YouTube AlterNego Vidéos (2014).

2015) pour la gestion de projets. De plus, étant donné les objectifs de l'exercice donné, nous pensons que la confrontation des idées et l'émulation réciproque des élèves permettent de démultiplier leur créativité. *« Ce travail de groupe a été bénéfique en termes d'expression de la créativité. En effet le sujet d'étude proposé offrait un champ d'investigation large. Néanmoins notre formation d'ingénieur nous a vite rattrapés et nous nous sommes empressés d'adjoindre à notre poster une application informatique programmée par nos soins »* (Benjamin) pour questionner le public sur des choix de gestion de crise.

*« Le travail en groupe est un point important de notre future carrière. L'ingénieur travaille en équipe et l'expérimenter au sein de notre formation est indispensable et d'autant plus dans les matières transverses de mon point de vue »* (Maéva). Dans son ouvrage *« Les paradoxes de la coopération »*, Patrick Scharnitzky (2018) questionne pourtant les limites du « tout-co » - comme les biais collectifs sur la performance (la paresse sociale par exemple via la dilution de la responsabilité au sein du groupe est un risque pour l'exercice pédagogique mené) - et les conditions de son efficacité : *« Le «tout-CO », tellement à la mode, déferle dans les entreprises. On réorganise, on casse les pyramides et on place le collectif au cœur de tous les enjeux. Mais il semble que nous ne prenions pas suffisamment de recul, et que cette vague s'impose de façon dogmatique dans un jeu de concurrence. Est-ce que l'être humain aime coopérer ? Et y est-il vraiment préparé ? Mais surtout comment coopérer efficacement ? Quelles sont les dérives des collectifs mal préparés à la coopération ? »*, questionne Scharnitzky (2018, p. 39).

Pour ce chercheur en psychologie sociale, *« la coordination des efforts individuels est un prérequis pour une coopération réussie »* (Scharnitzky, 2018, p. 43). Pour l'optimiser et pour stimuler l'identification et l'implication, il est nécessaire de constituer des groupes dont la taille n'affectera pas la prise de responsabilité individuelle. Nos équipes d'élèves apprentis sont incitées à définir les rôles de chaque élève dans un cahier des charges avec des objectifs clairs et mesurables. Et nous leur demandons de communiquer sur le rôle de chacun et l'avancée du travail en organisant des réunions de suivi de projets, courtes mais fréquentes. *« Le plus compliqué dans ce projet fut finalement le travail de groupe. Nous avons beaucoup travaillé sur la répartition des tâches. On se rend compte que ce n'est pas si facile de travailler en équipe, nous n'avons pas tous les mêmes idées et il est quelque fois difficile de se mettre d'accord. »* (Jérôme). De plus, la coopération imposée peut perturber certaines étudiant-es. Depuis le début de leur vie scolaire, ils/elles ont été évalué(e)s individuellement sur leur capacité à réviser, à restituer des connaissances. Le système les a placés depuis leur début de vie d'élève dans un système de compétition à l'extrême et n'a valorisé que leur performance individuelle. S'investir dans un collectif n'est pas naturel pour des élèves en France.

De manière à accroître l'appétence des élèves pour les savoirs, les enseignants du supérieur réalisent « des transformations minuscules », des ajustements de leurs pratiques (Viaud, 2015, p. 219) : présenter autrement les connaissances pour motiver les étudiants qualifiés de plus de plus de consommateurs et donc de zappeurs ; utiliser des supports visuels ; partir de l'intérêt des apprenants. Les enseignants doivent sans cesse être créatifs pour développer l'appropriation de leur cours par les étudiants. C'est une forte motivation personnelle qui puise sa force dans les propos de Mathieu : « *Que ce soient les saynètes, les vidéos ou les autres posters, je pense que nous avons vu des réflexions très abouties et je n'en imaginais pas la portée au début du cours. Je pense honnêtement avoir vu certains des meilleurs travaux de ma scolarité (film bore out par exemple)* ».

### **Références bibliographiques :**

- Aubry C. (2015), *Scrum, le guide pratique de la méthode agile la plus populaire*, Dunod, 4ème édition.
- Getz I. (2016), *La liberté, ça marche ! L'entreprise libérée, les textes qui l'ont inspirée, les pionniers qui l'ont bâtie*, Flammarion.
- Greselle-Zaïbet O. (2007), « Vers une intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas », *Management & Avenir*, 14, 41-59.
- Lagadec P., Bertone L., Guilhou X. (2003), *Voyage au cœur d'une implosion – ce que l'Argentine nous apprend*, Eyrolles Société.
- Noyé D., Piveteau J. (2018), *Le guide pratique du formateur, Concevoir, animer, évaluer une formation*, Eyrolles.
- Perrenoud P., M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (2008), « Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? », dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, 7-20.
- Roux-Dufort C. (2000), *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*, DeBoeck Université.
- Roux-Dufort C. (2005), « Comment en est-on arrivé là ? Du terrain de crise à la catastrophe », *Revue Espaces*, 85, 24-39.
- Scharnitzky Patrick (2018), *Les paradoxes de la coopération, Comment rendre le collectif vraiment intelligent*, Ed. Eyrolles.
- Viaud M.-L. (2015), *Les innovateurs silencieux – Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*, Grenoble, PUG.