



APPEL A COMMUNICATION

RAPPEL DES DATES ET FORMAT DES COMMUNICATIONS

Cinquièmes journées de pratique et de recherche du groupe thématique
« Méthodes et Approches Créatives et Critiques de l'Apprentissage et de la formation au
Management »

Thématique : Accompagner les étudiants à devenir des citoyens responsables

Excelia Business School - 6 & 7 janvier 2022

La question du développement durable semble conduire sans cesse à relever de nouveaux défis, parmi lesquels figurent les Sustainable Development Goals¹ proposés par l'ONU (Leal Filho & al., 2019; Wackernagel & al., 2017). Les entreprises sont particulièrement mobilisées pour y répondre, questionnant alors leur responsabilité sociétale et son déploiement (Gond & Igalens, 2008 ; Quairel-Lanoizelée & Capron, 2016). L'enseignement supérieur en management s'est largement saisi de ces problématiques (Zardet, 2019 ; Annan-Diab & Molinari, 2017 ; Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019), ce qui l'a conduit à développer largement la formation à la responsabilité sociétale des entreprises (RSE).

SC

Par-delà les enseignements spécifiques à la RSE, former des individus responsables est sans doute une tâche bien plus délicate qu'il n'y paraît (Berti & al., 2020). Nous devons nous livrer à un effort particulier dans la compréhension de la notion de responsabilité. En effet, la réponse aux défis que nous traversons n'est plus dans la résolution d'une crise, mais plutôt dans la capacité à réinventer une société meilleure en affrontant avec courage une série de ruptures d'ordre écologique, technologique, économique, organisationnelle, et paradigmatique (Halévy, 2013).

¹ [THE 17 GOALS | Sustainable Development \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/)



L'institution académique dans sa mission même est plongée dans une grande incertitude (Tight, 2018). Il faut dire que cet état de fait n'est pas sans lien avec le développement important, notamment sous l'emprise de technologies omniprésentes, d'un apprentissage de plus en plus autonome qui bouleverse la compréhension même de ce que doit impliquer l'activité d'enseignement (Reeve, 2016 ; Selwyn, 2016). Est-ce à dire que l'institution académique soit conduite à un inévitable déclin de ses prérogatives dans le développement de l'apprentissage ? Selon nous, dans un monde qu'il convient de mieux appréhender par ses interdépendances, le développement de l'autonomie de l'apprenant devrait plutôt conduire à s'interroger sur le rôle que doit jouer l'institution académique dans l'autonomie comme disposition « d'apprendre à apprendre ». De ce développement de l'autonomie, devrait en effet découler une meilleure compréhension du rôle de l'institution académique dans l'accompagnement de la responsabilité et de la citoyenneté, que celles-ci aient trait ou non avec la RSE et qu'elles s'exercent dans le cadre organisationnel ou dans un contexte plus large.

La question de la citoyenneté est tout sauf anodine. Peut-on véritablement faire des étudiants des citoyens ? Afin de répondre à cette question, on peut convoquer De Veugelers et al (2014) qui identifient trois types de citoyenneté mobilisables dans le contexte de l'accompagnement des apprenants par l'institution académique : le type adaptatif qui entend adapter les apprenants aux relations sociales et de pouvoir politiques existantes, le type individualiste qui favorise l'autonomie des individus mais qui interroge sur la responsabilité sociale de ces derniers, et le type démocrate-critique qui entend stimuler par la formation de l'individu les relations sociales et la démocratie. L'enjeu serait bel et bien pour l'institution académique de développer ces trois types de citoyenneté. Proposer des chemins pour y arriver correspond précisément à ce à quoi nous entendons réfléchir. Par-delà les succès rencontrés par la formation à la RSE notamment en termes de citoyenneté de type adaptatif, il nous paraît souhaitable d'intégrer mais aussi de dépasser ce seul cadre de formation si l'on entend mieux comprendre les manières d'accompagner les étudiants dans l'ensemble des acceptions de la notion de citoyenneté. Ceci implique selon nous de savoir comment travailler sur l'autonomie des étudiants afin de développer chez eux le sens des responsabilités. A cet égard, l'urgence est bien devenue pour l'enseignement supérieur en management de pouvoir répondre à la question suivante :

Comment accompagner les étudiants en management pour qu'ils deviennent des citoyens et des professionnels responsables ?

A l'heure d'une éducation qui s'est très largement construite sur des réalités de marché, on ne saurait occulter que l'étudiant puisse être conduit à se comporter comme un consommateur par rapport à l'éducation qu'il reçoit (Levin, 2005 ; Woodall & al, 2014). D'autres travaux ont aussi indiqué la pertinence de la métaphore de l'étudiant citoyen (Brodie-McKenzie, 2020). Les manières d'encourager l'étudiant à endosser ce rôle de citoyen posent cependant

problème, méritant ainsi la plus grande attention. Il est sans doute souhaitable de considérer avec nuance la diversité des contextes et des objets d'investigations par lesquels les rapports des individus aux institutions produisent des citoyens et des managers responsables. Afin d'avoir une vision plus claire sur la manière d'accompagner les étudiants à devenir des individus responsables, probablement convient-il aussi d'apprendre de la complexité et des aléas de notre époque, comme la pandémie de la COVID-19 nous y invite (Baber, 2020). L'idée est ici d'examiner de manière plus fine la responsabilité des institutions académiques en la matière mais aussi d'éviter de faire porter toute la charge de cet accompagnement vers la responsabilité sur leurs seules épaules (Larrán Jorge & Andrades Peña, 2017).

Pour interroger les conditions et les modalités par lesquelles la production des responsabilités peut être favorisée par l'institution académique, nous proposons de recourir à une approche en trois niveaux. Ces niveaux constituent autant de perspectives par lesquelles l'enseignement supérieur en management conduit les individus apprenants à faire face aux réalités qui s'imposent à eux et à développer leur autonomie dans un environnement incertain, en vue de devenir des citoyens responsables. Nous proposons une approche qualifiée de « bottom-up », centrée sur les expériences singulières et intra-personnelles des individus apprenants, une approche centrée sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et une approche « top-down » centrée sur les missions dévolues à l'enseignement supérieur en tant qu'institution.

- Au niveau des individus apprenants eux-mêmes et de leurs choix (approche “bottom-up”), il importe bien sûr de prendre en considération des variables psychologiques ou des variables situationnelles par lesquelles les individus se construisent et construisent leurs sens des responsabilités (Parks-Leduc & al., 2021). Pourtant, cette prise en considération, y compris lorsqu'elle appréhende les vertus émancipatrices de l'éducation, ne saurait éluder l'importance du contexte dans lequel la force structurante du soi ou de l'identité se construit (Erikson, 2018). A ce niveau, la responsabilité s'entend aussi par l'acte individuel d'apprendre et son corolaire : l'autonomie (Brockett & Hiemstra, 1991). **Nous attendons ici des contributions portant notamment sur les choix de parcours et les préférences personnelles des apprenants, sur les variables psychologiques les influençant, ou encore sur l'étude des processus psycho-cognitifs. Peuvent également être proposés ici des travaux portant sur les théories motivationnelles, sur les stratégies d'apprentissage, et plus largement sur l'ensemble des facteurs intra-personnels favorisant l'apprentissage autonome.**
- Au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la littérature a très largement fait état du rôle de l'enseignant et de la manière dont celui-ci peut évoluer en se couplant à différents dispositifs pédagogiques pour favoriser l'apprentissage (Ashwin & al, 2020 ; Mesny & al., 2020). Cette littérature a mis en exergue des processus émancipateurs dans l'apprentissage conduisant au développement du sens

de l'autonomie et des responsabilités (Reeve, 2016). Il est question ici de traiter de la prise en compte des effets des dispositifs pédagogiques actifs et des TICE², interrogeant alors la manière dont ces derniers modifient les relations interpersonnelles dans la salle de classe et en dehors de celle-ci (Schwob & al, 2020). **Sont attendus des travaux relatifs à la mise en place et aux effets de dispositifs pédagogiques en vogue tels que la ludopédagogie ou encore la comodalité. Plus largement, ce sont toutes les dynamiques enseignement-apprentissage qui méritent d'être passées au crible afin d'appréhender ce qu'elles produisent en termes d'autonomie et de responsabilité de l'apprenant. En conséquence, nous sollicitons aussi des communications sur les thèmes de l'évaluation et du feedback ou encore sur les impacts des différentes formes d'enseignements telles que la classe inversée, le mentorat ou l'enseignement à distance...**

- Au niveau de l'institution académique (approche "top-down"), il s'agit de se questionner sur la nature de sa mission en général, et sur sa contribution à la société de la connaissance en particulier (Van Vught, 2008 ; Tight, 2018 ; Boudet, 2020). Plus particulièrement, ceci passe par la possibilité de relever des défis tels que ceux de la co-création (Thomas & Ambrosini, 2020), ou ceux liés à l'encouragement de la diversité des pratiques d'apprentissage. Il s'agit d'amener les apprenants à être en capacité de maîtriser leur destin, en leur fournissant un écosystème propice au développement de l'autonomie (Franco, et al., 2019). **Nous attendons ici des communications sur le rôle de l'institution académique dans le développement des compétences techniques et humaines des apprenants mais aussi du corps professoral, afin de favoriser une résilience individuelle et collective. Sont également bienvenus des travaux portant sur les manières dont la culture et les particularités nationales influencent l'institution académique dans sa mission d'apprentissage de la responsabilité. Enfin, de manière plus large, nous encourageons ici des réflexions sur la mise en lumière des manières dont l'institution académique favorise l'émergence des meilleures pratiques organisationnelles en vue de construire la société de demain.**

Ces grands thèmes en lien direct avec la thématique des journées de janvier 2022 à Excelia, n'excluent pas des communications sur les trois axes de travail plus généraux du groupe de recherche MACCA Management :

- le premier axe, en référence aux mutations économiques et sociales, questionne l'apprentissage et l'enseignement du management aujourd'hui pour encourager la réflexivité et la créativité dans les organisations ;
- le deuxième axe propose un examen des outils (par exemple, les outils ludopédagogiques, les Art-based methods, etc.), des supports de l'apprentissage (numérique, expérience, etc.), et des nouvelles approches (par exemple,

² TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement



neuropédagogie), comme moyen de développer la réflexivité et la créativité des apprenants tout au long de la vie ;

- le troisième axe questionne le positionnement des institutions (écoles, mais aussi organisations au sens large) par rapport aux questions soulevées dans les deux axes précédents.

Soumission et sélection des propositions de communication

Les propositions soumises peuvent concerner soit des communications classiques soit des formats alternatifs (cf. détails plus bas).

- Envoi des propositions (communication de 15-25 pages, extended abstract, ou format alternatif) **1^{er} octobre 2021**
- Réponse aux auteurs **19 novembre 2021**
- Envoi des communications définitives (ou format alternatif) **17 décembre 2021**
- Journées MACCA **6 & 7 janvier 2022**

Propositions de communication ou format alternatif à envoyer à :

contactmacca@excelia-group.com, isabelle.derumez@u-pec.fr, philippe.lepinard@u-pec.fr

Inscription aux journées thématiques

Data d'ouverture d'inscription : 01 octobre 2021

Date limite d'inscription : 15 décembre 2021

Lien d'inscription : <https://forms.office.com/r/AKAYRSHcV2>

Les participants qui ne sont pas encore membres de l'AIMS doivent y adhérer auparavant, pour l'année 2022, sur <https://www.strategie-aims.com/adherents/adhesion-aims/> (tarif de l'adhésion : 30 € pour les enseignants-chercheurs et individuels et 15 € pour les doctorants). Il n'est pas demandé de frais d'inscription. Pour les deux déjeuners et le dîner, plusieurs formules seront proposées, à des tarifs variés, au moment de l'inscription. Ils seront à payer directement sur le lieu de restauration.

Format des communications

1. Format Classique – Papiers longs : Complet ou Working paper



Les communications au format classiques peuvent être de 15 à 25 pages maximum, bibliographie et annexes comprises. Elles seront rédigées en police Times New Roman (12 points), interligne un et demi et justifiées.

La première page, non numérotée, comprendra uniquement :

- le titre de l'article (Times 18 gras) ;
- le(s) nom(s) de(s) auteur(s) et leur affiliation (Times 14 gras) ;
- l'adresse postale et électronique de l'auteur à qui la correspondance doit être adressée (Times 12) ;
- un résumé à interligne simple d'environ 500 mots indiquant la problématique, la méthodologie et les principaux résultats de l'article (Times 12, justifié) ;
- un maximum de cinq (5) mots-clés qui se référeront aux thèmes et concepts centraux développés dans l'article (Times 12).

La deuxième page ne doit contenir que le titre de l'article et le résumé ; elle ne doit pas mentionner le(s) auteur(s). Dans la soumission initiale, le texte, dans son ensemble, doit être rendu anonyme.

2. Format alternatif

Ces journées sont également ouvertes à des communications dont le format peut être alternatif (livre, audio, vidéo, œuvre, poster, etc.). L'objet vise alors plus à proposer un retour sur une expérience pédagogique ou d'apprentissage que vous conduisez ou avez conduite. Dans ce cas, vous pouvez envoyer votre communication au format souhaité avec un court texte expliquant l'innovation ainsi que les retours que vous souhaitez obtenir sur cette communication.

Les communications au format alternatif doivent être de 2 pages maximum (soit 500 mots), bibliographie et annexes comprises. Elles seront rédigées en police Times New Roman (12 points), interligne un et demi et justifiées. Elles doivent comprendre : Introduction/Objectifs ; Approche/méthodologie ; Résultats ; Discussion ; Implications et limites.

Ces formats alternatifs feront l'objet d'une évaluation au même titre que les propositions de communication classiques. Aussi, leurs deux premières pages auront le même contenu que pour les communications classiques.

Comité d'organisation

- Clément Desgourdes, CERIIM, Excelia Business School
- Valérie Fernandes, CERIIM, Excelia Business School
- Philippe Lépinard, IRG, Université Paris-Est Créteil
- Caroline O'Neill, Excelia Business School



- Alexandre Schwob, CERIIM, Excelia Business School
- Isabelle Vandangeon-Derumez, LITEM, Université d'Evry Val d'Essonne – Université paris Saclay

-

Comité scientifique

- Marianne Abramovici, Université Paris-Est Marne-La-Vallée
- Myriam Benabid, CERIIM, Excelia Business School
- Jean-Claude Boldrini, IAE Nantes
- Emmanuel Bonnet, Groupe ESC Clermont
- Pascale Borel, Groupe ESC Clermont
- Daniela Borodak, Groupe ESC Clermont
- Guillaume Bourlet, IUT Sénart UPEC
- Emilie Bourlier-Barges, ESC-Clermont
- Isabelle Bouty, Université Paris Dauphine
- Jean-Pierre Bréchet, IAE Nantes
- Didier Calcei, Groupe ESC Troyes en Champagne
- Valérie Caraguel, Aix-Marseille Université
- Liliane Carmagnac, CERIIM, Excelia Business School
- Frédérique Chedotel, Université d'Angers
- Sylvie Chevrier, Université Paris-Est Marne-La-Vallée
- Valérie Cordier, CERIIM, Excelia Business School
- Dominic Drillon, CERIIM, Excelia Business School
- Carole Drucker-Godard, Université Paris Nanterre
- Mickael Dupré, UBO Université de Bretagne Occidentale Université de la Polynésie Française
- Morgane Fritz, CERIIM, Excelia Business School
- Rola Hussant – Zebian, Université Paris-Est Marne-La-Vallée
- Jérôme Ibert, IAE Lille
- Catherine Maman, Université Paris-Est Marne-La-Vallée
- Régis Martineau, Groupe ESC Troyes
- Poonam Oberoi, Excelia Business School
- Stephan Peze, Toulouse School of Management
- Anne-Laure Saives, ESG, UQAM
- Mathias Szpirglas, Université Paris-Est Marne-La-Vallée
- Christelle Theron, Toulouse School of Management
- Christophe Vignon, IAE Rennes
- Robert Viseur, UMONS – Université de Mons

Références

- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83.
- Ashwin, P., Boud, D., Calkins, S., Coate, K., Hallett, F., Light, G., ... & McCune, V. (2020). *Reflective teaching in higher education*. Bloomsbury Publishing.
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 285-292.
- Berti, M., Nikolova, N., Jarvis, W., & Pitsis, A. (2020). Embodied phronetic pedagogy: Cultivating ethical and moral capabilities in postgraduate business students. *Academy of Management Learning & Education*, 20(1).
- Boudet, M. (2020). *Le système éducatif : À l'heure de la société de la connaissance*. Presses universitaires du Midi.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London: Routledge
- Brodie-McKenzie, A. (2020). Empowering Students as Citizens: Subjectification and Civic Knowledge in Civics and Citizenship Education. *Journal of Applied Youth Studies*, 3(3), 209-222.
- Erikson, M. G. (2018). Potentials and challenges when using possible selves in studies of student motivation. In Henderson & al. (Eds), *Possible selves and higher education* (pp. 13-26). Routledge.
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14(6), 1621-1642.
- Gond, J.P., Igalens, J., (2008). *La responsabilité sociale de l'entreprise*. Collection Que sais-je ?, PUF, Paris, 3ème édition.
- Halévy, M. (2013). *Prospective 2015-2025: l'après-modernité*. Dangles.
- Quairel-Lanoizelée, F., & Capron, M. (2016). *La responsabilité sociale d'entreprise*. La découverte, 3ème édition.
- Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.
- Leal Filho, W., Tripathi, S. K., Andrade Guerra, J. B. S. O. D., Giné-Garriga, R., Orlovic Lovren, V., & Willats, J. (2019). Using the sustainable development goals towards a better understanding of sustainability challenges. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 26(2), 179-190.
- Levin, J. S. (2005). The business culture of the community college: Students as consumers; students as commodities. *New Directions for Higher Education*, 129, 11-26.
- Mesny, A., Pastoriza Rivas, D., & Poisson-de Haro, S. (2020). Business school professors' teaching approaches and how they change. *Academy of Management Learning & Education*, 20(1).



- Parks-Leduc, L., Mulligan, L., & Rutherford, M. A. (2021). Can Ethics Be Taught? Examining the Impact of Distributed Ethical Training and Individual Characteristics on Ethical Decision-Making. *Academy of Management Learning & Education*, 20(1), 30-49.
- Reeve, J. (2016). "Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it." In Liu & al (Eds), *Building autonomous learners*. Springer, Singapore (129-152).
- Rimanoczy, I. (2021). *The Sustainability Mindset Principles – A Guide to Developing a Mindset for a Better World*. Routledge, New York.
- Rimanoczy, I. (2016). *Stop Teaching. Principles and Practices for Responsible Management Education*. Business Expert Press, New York.
- Schwob, A., Avramenko, A., Brodie, A., & Arroiteia, N. (2020). Technologized Situated Partnering Practice: Leveraging Interobjective Representations of Technology in Use and Its Transformative Effects in Business Education. *Journal of International Business Education*, 15, 141-166.
- Selwyn, N. (2016), *Education and Technology: Key Issues and Debates*, New York: Bloomsbury Academic
- Thomas, L., & Ambrosini, V. (2020). The future role of the business school: a value co-creation perspective. *Academy of Management Learning & Education*, 20(1).
- Tight, M. (2018). *Higher education research: The developing field*. Bloomsbury Publishing.
- Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21(2), 151-174.
- Wackernagel, M., Hanscom, L., & Lin, D. (2017). Making the sustainable development goals consistent with sustainability. *Frontiers in Energy Research*, 5, 18.
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in higher education*, 39(1), 48-67.
- Zamora-Polo, F., & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11(15), 4224.
- Zardet, V. (2019). La responsabilité sociétale des écoles de management en France. *Management & Sciences Sociales*, 25.



Événement organisé par :



Avec le soutien de :

