

THESE EXECUTIVE PHD DE L'UNIVERSITE PARIS DAUPHINE-PSL

J'ai fait le parcours du héros !

LE STORYTELLING DE SOI

COMPRENDRE L'EXPERIENCE DE TRANSFORMATION IDENTITAIRE
DES ETUDIANTS D'UNE ECOLE DE COMMERCE
GRACE A LA SEMIOTIQUE ET DES RECITS AUTOBIOGRAPHIQUES

Alice RIOU

Directeur de thèse

Pierre VOLLE

Professeur des Universités, Université Paris Dauphine - PSL

Jury en date du 17 février 2023

Présidente : **Isabelle COLLIN-LACHAUD**
Professeur des Universités, Université de Lille

Rapporteur : **Christophe GARONNE**
Professeur d'Entrepreneuriat, KEDGE Business School

Membre : **Thierry PICQ**
Professeur de Management, EMLYON Business School

Autorisation de diffusion électronique des thèses d'Executive PhD

Les données comprises dans les thèses d'EPhD doivent être protégées. C'est pourquoi ces données sont présentées dans les thèses d'une manière qui protège les intérêts des participants. Les thèses sont traitées selon la politique de confidentialité en vigueur à l'Université Paris-Dauphine.

De même que la soutenance des thèses est publique, et mis à part les cas spécifiques de confidentialité expressément demandés en amont par l'auteur et accordés par le jury, la thèse sera diffusée au sein de l'établissement et sur le site du programme (numérique, physique).

L'auteur est responsable du contenu de sa thèse. A tout moment, l'auteur peut exercer son droit de retrait et demander par courrier adressé à l'administration du programme la fin de la diffusion sur Internet de sa thèse.

L'auteur reste libre de diffuser sa thèse via un éditeur commercial.

Signature de l'auteur :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alice RIOU', written in a cursive style.

Alice RIOU

Date : 1er décembre 2022

L'UNIVERSITE N'ENTEND DONNER AUCUNE APPROBATION, NI IMPROBATION AUX
OPINIONS EMISES DANS LES THESES ; CES OPINIONS DOIVENT ETRE CONSIDEREES
COMME PROPRES A LEURS AUTEURS.

A mon mari, mes enfants, et aux milliers d'étudiants dont j'ai croisé le chemin.

Keep walking.

Remerciements

Au terme du parcours que représente l'écriture de cette thèse, de nombreuses personnes trouvent leur place dans l'espace émouvant des remerciements.

Ce travail de thèse n'aurait pas vu le jour en 2018 sans les aménagements professionnels et les encouragements que les doyennes et le Directeur académiques ont montrés à mon égard, merci donc à Pr. Fabienne Autier, Pr. Tessa Melkonian et Pr. Philippe Monin d'avoir cru en mon projet et de m'avoir soutenue pour le réaliser.

Ma gratitude va ensuite à Pr. Pierre Volle, mon directeur de thèse, qui m'a donné confiance tout au long de ces quatre années, m'a autorisée à sortir des autoroutes toutes tracées, m'a indiqué les sentiers pleins de ronces, et a été une boussole fiable. Je me souviens de notre première rencontre autour d'une choucroute à Paris, à une ruelle de l'imposant bâtiment de l'Université Dauphine. Il me semblait alors que le plat était aussi copieux et enchevêtré que le travail à abattre. Par la suite, nos rencontres ont été fructueuses académiquement, riches humainement, et nos échanges toujours mutuellement attentifs à la dimension humaine. Nos discussions ont été rythmées par les nouvelles échangées sur le processus de thèse, qui restera à jamais entremêlé dans ma mémoire avec nos épisodes de vie respectifs, dignes d'un parcours héroïque : un mariage, trois décès, plusieurs confinements, un déménagement, un nouvel ouvrage publié, une entreprise vendue. Merci pour cette persévérance à suivre mon travail.

Intellectuellement, je dois reconnaître aussi l'immense respect que j'ai pour Pr. Gilles Marion qui fut tour à tour un professeur, un superviseur de DEA, un collègue, un supérieur et toujours un mentor. Accompagné de Pr. Frank Azimont et Pr. Benoit Heilbrunn, il m'a permis de m'ouvrir très jeune à la sémiotique et de rencontrer en personne Pr. Bernard Cova et Pr. Jean-Marie Floch qui ont largement inspiré ma recherche.

Je tiens aussi à remercier les nombreux amis et collègues avec qui j'ai pu échanger et ceux dont les conférences m'ont passionnée, je pense en particulier aux exposés du Pr. Eric Arnould, chercheur illustre du mouvement de la Consumer Culture Theory. Bien des prétextes de rendez-vous caféinés furent l'occasion d'échanger avec Pr. Dan Evans, Pr. Thierry Picq et Pr. Guillaume Flamand au sujet de l'innovation pédagogique. Les discussions passionnées avec le très regretté Pr. Emmanuel Zenou au sujet du futur de l'éducation continueront d'éclairer mes jours et me manquent déjà.

De plus, cette épopée n'aurait pas été la même sans les liens particuliers tissés avec mes camarades de la promotion 12 de l'Executive PhD de l'Université Dauphine, en particulier Nathalie pour son infaillible bonne humeur, Olivier pour son expertise, Anne-Sophie pour la finesse de son esprit

critique et Aïcha pour avoir montré le chemin vers la première soutenance. Merci à l'équipe pédagogique qui nous a entourés et soutenus y compris dans les périodes de découragement dû aux crises sanitaires qui percutaient de plein fouet nos vies et nos conditions de recherche, un immense merci à Pr. Isabelle Bouty, Pr. Olivier Garreau, et leurs intervenants inspirants.

Enfin, je remercie infiniment la famille d'où je viens. Grâce à eux je sais toujours d'où je parle. Mes chers parents m'ont toujours donné le goût d'apprendre, merci à eux et à mes ancêtres italiens analphabètes dont ils me contèrent la persévérance, l'humilité et le goût du travail. J'espère léguer ces valeurs aux générations futures.

Mes derniers mots de remerciement ne seront jamais assez grands pour mes deux enfants et mon mari, pour leur patience et le respect qu'ils ont montré pour mon travail et ses périodes monastiques. Merci pour l'énergie qu'ils m'ont transmise et le cheminement qu'il m'ont permis d'avoir grâce à leur insatiables questions sur mes recherches. Leurs curieuses questions m'ont poussée à clarifier de nombreux points. Pour terminer, que le lecteur sache que le document qu'il tient entre ses mains serait loin d'être irréprochable sans les regards avisés et critiques de Laurent, Isabelle et Annette qui ont été mes premiers lecteurs.

Synthèse – 1 page

Sur le marché de l'enseignement supérieur, la digitalisation est à l'œuvre depuis une dizaine d'années. Récemment, elle subit une accélération suite à la percée des Edtechs, notamment les MOOCs portés par des plateformes prestigieuses promettant à tous un accès gratuit et immédiat au savoir. Pourtant, l'attrait des écoles de commerce françaises ne semble pas faiblir. Mais qu'est-ce que les étudiants y vivent donc ? Et quel rôle jouent les cours dans leur formation ?

La Consumer Culture Theory (Arnould 2005, Ozcaglar-Toulouse & Cova, 2010), a déjà défini l'importance majeure des consommations d'expériences (Holbrook & Hirschmann, 1982) dans la société postmoderne (Maffesoli, 1988) mais n'a pas développé de concept spécifique aux expériences qui s'exercent sur un temps très long et qui transforment durablement l'individu. La sociologie a souligné les mécanismes sociaux à l'œuvre dans les « devenirs étudiants » en école de commerce (Abraham, 2007) mais se penche peu sur les trajectoires personnelles. Au niveau de l'individu, la psychologie a pu apporter des réponses pour saisir les « crises identitaires » qui se jouent dans les périodes de transition chez les jeunes adultes (Erikson, 1964). Mais la place centrale du langage et la narration y ont été peu abordés.

C'est donc par la théorie de l'identité narrative (Ricoeur, 1983), opérationnalisée par le concept de mythe personnel (McAdams, 1993), que cette thèse démontre que les étudiants qui suivent une formation en école de commerce vivent un processus transformatif de leur construction identitaire bien plus qu'une consommation de cours.

Cette recherche s'appuie sur une méthode qualitative innovante, l'analyse sémiotique de récits autobiographiques, rédigés par 30 étudiants en fin de parcours. Trois codages successifs mettent au jour des résultats surprenants. Appliquer le schéma narratif (Floch, 1995) à leurs récits permet de comprendre le rôle secondaire qu'ils assignent aux cours et les autres motifs communs constitutifs de leurs mythes personnels (McAdams, 1993). Appliquer le carré sémiotique des valeurs de la consommation (Floch, 1989) aux récits des étudiants révèle que, selon la valeur qui prédomine (valeur pratique, existentielle, ludique ou critique), cela renvoie à quatre archétypes de la figure héroïque (le héros sportif, le héros mythologique, le super héros, l'anti-héros). Enfin, appliquer les concepts d'ipséité et de mêmété (Ricoeur, 1985) montre que c'est véritablement la résolution des épreuves qui transforme l'étudiant en héros. Ainsi, le rôle assigné aux cours dans l'épopée du héros est toujours modeste et les MOOCs sont donc une menace bien mineure, étant incapables de rivaliser avec la proposition de valeur transformationnelle que propose l'expérience complète d'une école de commerce. Tous les récits témoignent d'une expérience de transformation identitaire importante, qui trouve une dimension supplémentaire dans le processus de biographisation (Delory-Momberger, 2019).

Cette recherche suggère donc deux contributions académiques. Tout d'abord, les chercheurs en marketing devraient s'attacher à comprendre davantage les spécificités des « *Expériences de Consommation Transformationnelles Progressives* », puisqu'elles sont distinctes des concepts d'expériences déjà proposés par la Consumer Culture Theory. Ensuite, la recherche marketing pourrait étudier davantage les *pratiques narratives* des consommateurs pour offrir un pendant aux recherches sur les *storytellings* des marques (Gabriel, 2000). Enfin, cette thèse apporte une réponse managériale aux Directeurs de Programme en formation initiale des Écoles de commerce prestigieuses : oui, les contenus des cours deviennent de simples *commodités* accessibles gratuitement et immédiatement. Mais, dans une modernité de plus en plus *liquide* (Bauman, 2001), les étudiants sont conscients qu'ils ne peuvent pas se réaliser pleinement avec du rapide, simple et fun. Ils recherchent aussi des Expériences de Consommation Transformationnelles Progressives, véritables oasis d'anti-accélération du temps (Rosa, 2003).

#marketing #expérience de consommation #CCT #identité narrative # mythe personnel # #autobiographies #schéma narratif # parcours du héros #transformation # étudiants # école de commerce # MOOCs # France

English Synthesis – 1 page

In the higher education market, digitalisation has been underway for decades. Recently, it has been accelerated by the breakthrough of Edtechs, in particular MOOCs promising free and immediate access to knowledge for all. However, the appeal of prestigious French business schools does not seem to be waning. But what do students experience there? And what role do the courses play in their education?

Consumer Culture Theory (Arnould 2005, Ozcaglar-Toulouse & Cova, 2010) has already defined the major importance of the consumption of experiences (Holbrook & Hirschmann, 1982) in postmodern society (Maffesoli, 1988), but has not developed a specific concept for experiences that are exercised over a very long period of time and that lastingly transform the individual. Sociology has emphasised the social mechanisms at work in the 'becoming of students' in business schools (Abraham, 2007) but pays little attention to personal trajectories. At the level of the individual, psychology has been able to provide answers to understand the 'identity crises' that occur during periods of transition in young adults (Erikson, 1964), but the central place of language and narrative has been little addressed.

It is therefore through the theory of *Narrative Identity* (Ricoeur, 1983), operationalised by the concept of *Personal Myth* (McAdams, 1993), that this thesis demonstrates that students who attend business school experience a transformative process of their identity construction much more than a consumption of courses.

This research is based on an innovative qualitative method, the semiotic analysis of autobiographical narratives, written by 30 students at the end of their studies. Three successive codings reveal surprising results. Applying the *narrative schema* (Floch, 1995) to their narratives allows us to understand the very secondary role they assign to courses and the other common motifs that constitute their *Personal Myths* (McAdams, 1993). Applying the semiotic square of consumer values (Floch, 1990) to the students' narratives reveals that depending on the value that predominates (practical, existential, playful or critical), this refers to four archetypes of the heroic figure (the sports hero, the mythological hero, the superhero, the anti-hero). Finally, applying the French concepts of *ipséité* and *mêmeté* (Ricoeur, 1985) shows that it is really the resolution of the trials that transforms the student into a hero. Thus, the role assigned to courses in the hero's epic is always secondary and MOOCs are therefore a very minor threat, unable to compete with the transformational value proposition of the business school experience. All the narratives testify to an experience of significant identity transformation, which finds an additional dimension in the process of *biographisation* (the storytelling of the self) (Delory-Momberger, 2019).

This research therefore suggests two academic contributions. First, marketing researchers should focus on understanding more about the specifics of 'Progressive Transformational Consumer Experiences', as they are distinct from the concepts of experiences already proposed by Consumer Culture Theory. Secondly, marketing research could further study the narrative practices of consumers to provide a counterpart to research on brand storytelling (Gabriel, 2000). Finally, this thesis provides a managerial response to the Program Directors of initial training in prestigious business schools; yes, course content is becoming a mere commodity that is freely and immediately accessible. But, in an increasingly *liquid modernity* (Bauman, 2001), students are aware that they cannot achieve their full potential with fast, simple and fun. They are also looking for Progressive Transformational Consumption Experiences, true oases of *anti-acceleration* of time (Rosa, 2003).

#marketing #consumer experience #CCT #narrative identity #personal myth #autobiography #narrative scheme #hero's journey #transformation # students # business schools # MOOCs # France

RESUME DES ELEMENTS CLEFS POUR LES LECTEURS

A quelles questions répond cette thèse ?

QUESTION MANAGERIALE

Dans une perspective de compréhension marketing, on peut formuler la question managériale ainsi :
« **Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu’y vivent-ils d’autre ?** »

QUESTION DE RECHERCHE

Dans le cadre de la Consumer Culture Theory et sous l’éclairage de la théorie de l’identité narrative de Ricoeur (1985), ce travail doctoral ambitionne de répondre à la question de recherche suivante :

Concernant les étudiants en écoles de commerce, qu’est-ce que leurs récits nous disent du rôle qu’ils attribuent aux cours et de leur expérience de transformation identitaire ?

En particulier, trois sous-questions complémentaires seront articulées :

Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l’expérience que les étudiants d’écoles de commerce mettent en récit ?

Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s’articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d’écoles de commerce ?

Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d’écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

SOMMAIRE SIMPLIFIE

Pour un sommaire détaillé, voir page 390.

1. CONTEXTE	19
1.1 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LE MONDE	19
1.2 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE	35
1.3 LES DEFIS DES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES	41
1.4 LE DISCOURS MEDIATIQUE ALERTE SUR LE SUJET DES EDTECHS ET DES MOOCS	45
1.5 POURTANT LES MOOCS NE SONT PAS MENAÇANTS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIVE FRANÇAIS	51
1.6 SYNTHESE DU CONTEXTE	54
2. QUESTION MANAGERIALE.....	58
2.1 PARTI PRIS : LE MARKETING S'APPLIQUE AUSSI AU CHAMP DE L'EDUCATION	58
2.2 LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE	64
2.3 L'ENJEU DES MOOCS POUR LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE	70
2.4 FORMULATION DE LA QUESTION MANAGERIALE	74
2.5 DESTINATAIRES DE LA QUESTION MANAGERIALE	76
3. CADRE THEORIQUE	81
3.1 UN CADRE DISCIPLINAIRE GENERAL : LE MARKETING.....	81
3.2 AU SEIN DU MARKETING, LE CHOIX DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR	85
3.3 AU SEIN DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR, LE CHOIX DE LA CONSUMER CULTURE THEORY	88
3.4 SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE	92
4. REVUE DE LITTERATURE	94
4.1 REVUE DE LITTERATURE SUR L'EXPERIENCE DE CONSOMMATION	94
4.2 REVUE DE LITTERATURE SUR LA MANAGEMENT EDUCATION.....	101
4.3 REVUE DE LITTERATURE SUR L'IDENTITE.....	105
4.4 SYNTHESE DE LA REVUE DE LITTERATURE	119
5. PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	121
5.1 PROBLEMATIQUE THEORIQUE	121
5.2 QUESTION DE RECHERCHE	122
6. DESIGN DE RECHERCHE	124
6.1 POSTURE DE RECHERCHE	124
6.2 UNE METHODE INDUCTIVE.....	126
6.3 UNE METHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE INNOVANTE : L'APPROCHE SEMIOTIQUE	126
6.4 JUSTIFICATION DE L'APPROCHE SEMIOTIQUE STRUCTURALE DE LA CONSOMMATION	128
6.5 LE NIVEAU D'ANALYSE CHOISI EST L'INDIVIDU	131
6.6 PLUS PRECISEMENT LE NIVEAU D'ANALYSE EST LE « RECIT » D'UN INDIVIDU	132
6.7 JUSTIFICATION DE LA METHODOLOGIE.....	133
6.8 METHODE DE COLLECTE DES DONNEES.....	141
6.9 JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA DONNEE COLLECTEE	148
6.10 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	155
6.11 METHODE DE CODAGE.....	157
6.12 SYNTHESE SUR LE DESIGN DE RECHERCHE.....	170
7. RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	174
7.1 RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES TROIS SOUS-QUESTIONS	174

7.2	EXPLICITATION DE LA PRESENTATION DE CETTE SECTION	174
7.3	Q1 – LE ROLES ATTRIBUE AUX COURS DANS LES RECITS DES ETUDIANTS : UNE SIMPLE COMMODITE	174
7.4	Q2 – LES MYTHES PERSONNELS DES ETUDIANTS : 4 HEROS ARCHETYPaux.....	207
7.5	Q3 – LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE DES ETUDIANTS : UNE EPOPEE ESSENTIELLE	237
7.6	SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSIONS LIEES AUX 3 CODAGES	273
8.	CONTRIBUTIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE	277
8.1	CONTRIBUTIONS.....	278
8.2	LIMITES.....	315
8.3	VOIES DE RECHERCHE	325
9.	CONCLUSION	335
9.1	POUR LES DESTINATAIRES NON-ACADEMIQUES DE LA THESE	335
9.2	SYNTHESE ACADEMIQUE	336
10.	SOMMAIRE DES ANNEXES.....	343
10.1	ANNEXE 1 : STATISTIQUES NATIONALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS.....	344
10.2	ANNEXE 2 : LISTE DES 16 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES « TRIPLE-ACCREDITEES »	349
10.3	ANNEXE 3 : STATUTS ET POSTES OCCUPES A EMLYON	350
10.4	ANNEXE 4 : LES ANNEES DE CREATION DES 5 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES DU HAUT DU CLASSEMENT	351
10.5	ANNEXE 5 : ANALYSE QUANTITATIVE DES PROFILS LINKEDIN UTILISATEURS DE MOOC EDX.....	352
10.6	ANNEXE 6 : DETAIL DES MOYENS MIS EN ŒUVRE PENDANT 1 AN POUR FAIRE EMERGER LA PROBLEMATIQUE	353
10.7	ANNEXE 7 : OUTIL DE COMPREHENSION DE LA QUESTION MANAGERIALE (CV FICTION)	359
10.8	ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ARTICLES ALARMISTES QUI ALERTENT SUR LA DISRUPTION POSSIBLE	360
10.9	ANNEXE 9 : ARTICLE « L'EXPERIENCE EN FACE A FACE EST TOUJOURS RECHERCHEE » (USA, 2014)	362
10.10	ANNEXE 10 : INSPIRATION METHODOLOGIQUE D'ANALYSE DE RECITS.....	363
10.11	ANNEXE 11 : EXTRAIT DU MANUEL DE L'ETUDIANT	364
10.12	ANNEXE 12 : TABLEAU DESCRIPTIF DES DOMINANTES DES 30 PPP RECOLTES (6 X 5)	365
10.13	ANNEXE 13 : TABLEAU DE LA REPARTITION DES GENRES DES 30 AUTEURS DES PPP	366
10.14	ANNEXE 14 : EXEMPLE DE LA DESCRIPTION DES INTITULES DE CODES NVIVO	367
10.15	ANNEXE 15 : EVALUATION D'UN OUTIL DE STORYTELLING VIDEO / EXPERIMENTATION EMLYON.....	368
10.16	ANNEXE 16 : PUBLICITE FAITE PAR UN OUTIL PROPOSANT DES CARNETS DE BORD.....	371
11.	SOMMAIRE DES FIGURES	372
12.	BIBLIOGRAPHIE.....	374
13.	SOMMAIRE DETAILLE.....	391

***Prologue ***

Depuis une quinzaine d'années "le fossé entre la science et la pratique est si étendu que certains désespèrent de le voir jamais réduit » (Rynes, Giluk & Brown, 2007 p.987).

Cette thèse contribue modestement à combler ce fossé en rapprochant une pratique professionnelle et un goût pour la recherche. Récemment, Collin-Lachaud et Michel ont renouvelé cet appel dans un éditorial de la revue *Décisions Marketing* (2020) en souhaitant que les enseignants-chercheurs valorisent la recherche.

Ce travail de recherche entend donc « faire-savoir notre savoir-faire » et aller au-delà en publiant les résultats afin d'entrer dans la grande conversation marketing des autres chercheurs bien entendu, mais aussi des étudiants, des acteurs sociaux-économiques publics et privés et des médias¹.

Pour suivre les conseils des chercheurs engagés dans la diffusion des savoirs, ce travail doctoral a fait en sorte que ce document soit « traduisible » ultérieurement pour « différents publics non avertis » afin de garder le souci de son « impact » pratique autant qu'académique (Collin-Lachaud & Michel, 2020, p.15).

-----**-----

¹ Dans cet objectif, je contribue déjà modestement au site d'information The Conversation depuis les premiers mois de la thèse, en 2019. Mes articles traitent de l'orientation sur le chemin de la formation et notamment du rôle de Parcoursup.

« *Soyez ce que vous voudriez avoir l'air d'être.* »

Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles* (1865).

En préambule de ce manuscrit, commençons par quelques remarques sur le contexte dans lequel ce travail de recherche a émergé. Cette étape est nécessaire pour comprendre le choix des cadres théoriques comme celui des approches méthodologiques. Ce détour biographique permettra au lecteur de mieux saisir la nature des liens qui s'établissent entre ma trajectoire personnelle et mon parcours intellectuel au travers de la production de ce travail de recherche.

Plusieurs éléments semblent importants à partager ici, qu'ils paraissent au lecteur anecdotiques ou lui offrent une grille de lecture pour saisir le sens de ce travail.

Mon prénom explique en partie ma curiosité pour la narratologie et le thème du héros

Je me prénomme Alice, car mes parents appartiennent à la génération des jeunes bercés par les romans d'*Alice détective* (1955) mettant en intrigue les enquêtes d'une jeune détective blonde persévérante qui arrive toujours à ses fins. J'ai été bercée par cette explication parentale depuis toute petite, et mon prénom a joué dans ma détermination à mener des enquêtes, toute ma vie, mais je ne voulais pas devenir détective. Chercheur est une alternative convenable. Pour ce qui est de comprendre la mise en récit de soi, c'est un autre roman qui m'a accompagnée toute mon enfance. En suivant Bourdieu, je peux dire que j'ai une « permanence nominale » associée à l'héroïne de Lewis Carroll dont la quête se passe au *Pays des Merveilles* (1865) et qui réussit à passer *De l'autre côté du miroir* (1872). Hasard génétique, ma blondeur et mes yeux clairs renforcèrent ces mythes narratifs personnels qui trouvent leurs racines dans l'enfance.

Mon histoire familiale explique en partie le sujet retenu

Jusqu'ici, mon parcours scolaire personnel ne m'avait jamais amenée à me poser des questions sur l'instruction ni sur l'Education Nationale qui compta dans l'histoire familiale paternelle. Elle employa en effet ma grand-mère paternelle, deux de mes tantes paternelles, une petite-cousine paternelle, mon parrain et une de mes sœurs.

Mon histoire familiale maternelle est aussi au fondement de mon intérêt personnel pour l'enseignement. Ma grand-mère maternelle, Maria, issue de l'émigration italienne, fut déscolarisée au

lendemain de ses 13 ans pour être placée comme bonne alors qu'elle était première au tableau d'honneur des cantons. C'est une histoire qui a beaucoup compté dans le récit familial sur l'importance de l'instruction.

Exactement à l'âge que j'ai aujourd'hui, ma mère, Annette, avait elle aussi repris des études. A l'Université Paris V, elle a obtenu une Maîtrise en Sciences de l'Education. Dans le cadre du cours « Sociologie de l'enseignement », elle avait rédigé une note de lecture dont le titre m'avait interpellée : « *Allez les filles ! Une révolution silencieuse* »². J'avais alors vingt ans. Parallèlement, j'ai été témoin de la rédaction, toujours par ma mère, de la biographie de mon arrière-grand-mère paternelle, Madeleine. Je me suis posé très tôt des questions sur le processus de construction que cela impliquait. Comme Michel Legrand, je rappelle que le terme « biographie » présente une double signification : en effet la biographie signifie habituellement le parcours de la vie d'un individu singulier mais le terme désigne également la reconstruction narrative du récit de celle-ci. La biographie est donc un objet et une méthode. J'y ai été sensibilisée très tôt. Aujourd'hui, je suis amie avec une biographe professionnelle, Marie-Anne, et son marché m'intrigue.

L'histoire de ma formation explique en partie la méthodologie retenue

Je dois à la réalisation d'un DEA, diplôme d'Etudes Approfondies, d'avoir bénéficié des lumières des Pr Gilles Marion, Frank Azimont et Benoit Heilbrunn, d'avoir rencontré en personne Jean-Marie Floch en étant confrontée très jeune à des séminaires critiques sur la sémiotique en marketing.

Je travaillais déjà sur l'identité et la construction de parcours en m'interrogeant sur le métier de webmaster en devenir dans les grandes entreprises françaises. Ces rencontres allaient avoir un impact décisif sur ma trajectoire professionnelle et personnelle.

L'histoire de mon engagement professionnel explique en partie le terrain choisi, emlyon

Jeune adulte, j'ai prolongé les schémas familiaux sans doute, et me suis investie dans l'univers de l'éducation supérieure en tant que vacataire, puis en tant que Chargée de cours, puis en tant que Professeur Associé à emlyon business school, école de cœur dont je suis sortie diplômée, promotion Programme Grande Ecole 1997.

² Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles !* (Seuil).

Mon parcours personnel explique en partie le choix du marché de l'andragogie

Les théories relatives à la formation des adultes sont relativement récentes. Ce sont essentiellement les praticiens chercheurs issus des sciences de l'éducation et de la formation qui ont jeté les bases de l'andragogie. Ce terme issu du grec émerge en Europe à la fin du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'un terme bâti sur le modèle de son cousin péda-gogie, qui provient des mots grecs *paidos* (signifiant enfant) et *agein* (signifiant conduire). Mais c'est au cours des années 1970 que ce néologisme va en fait s'imposer dans un contexte social marqué par la loi de 1971 sur la formation continue des adultes. J'ai toujours été plus intéressée par l'andragogie, la conduite des adultes. C'est d'ailleurs là un point commun avec mon mari, Laurent, qui guide des adultes sur des chemins, au sens propre, dans le cadre de l'entreprise que nous avons créée ensemble et qui rend aussi hommage aux langues mortes à sa manière : *pedestria*. C'est une agence de randonnées pédestres qui, d'une certaine manière, procurent aussi des expériences de cheminements où les termes de parcours, exploration, marche, lenteur et Customer Journey sont à entendre au premier degré, comme des offres qui relèvent moins du tourisme et plus du développement personnel voire spirituel. (Le lecteur pourra se référer à l'excellent article de Bradley (2010) sur les pèlerinages).

Le segment de l'enseignement supérieur me semble à la frontière entre la pédagogie et l'andragogie. Ce n'est ni tout à fait « l'école », ni tout à fait « la formation continue ». Il me semble qu'on ne peut ni délivrer un savoir dénué de tout objet professionnel ni s'appuyer sur l'expérience professionnelle des apprenants. Les travaux de Edwards, Hanson, et Raggat (1996) sur l'apprentissage des adultes montrent que les frontières des différents types de formation ne sont pas si claires. C'est pourquoi c'est un interstice qui m'intéresse.

Depuis 25 ans, j'observe donc - et j'y participe avec intérêt - les enjeux liés à la transformation numérique de la formation et au marketing de la formation (Fichez, 1993). L'ouvrage *Apprendre au XXI^{ème} siècle*, de François Taddei (2018) m'a interpellée en affirmant que le développement de l'intelligence collaborative devenait une urgence pour l'espèce humaine³. A l'heure des robots qui mémorisent, calculent et prennent des décisions plus rapidement que nous, il est important de s'interroger sur les compétences qui font de nous des Hommes, comme l'empathie, le partage du savoir, l'imagination et la capacité de mise en récit.

³ Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI^{ème} siècle*. Calmann-Levy.

L'Intelligence Artificielle saura-t-elle un jour nous raconter l'histoire de ses propres apprentissages comme les étudiants le font, avec une mise en récit de soi qui laisse percevoir tout le processus d'une transformation identitaire ? A cette question, nul ne peut répondre aujourd'hui, mais écoutons l'humanité se mettre en récit, tant qu'elle en a l'exclusivité.

Le lecteur jugera de l'importance de ces éléments familiaux et professionnels. Qu'il sache que de mon point de vue, ils expliquent ma curiosité pour la recherche sur l'enseignement à travers une méthode issue de la narratologie ayant pour objet les autobiographies d'étudiants de emlyon business school.

CHAPITRE 1 - CONTEXTE



1. CONTEXTE

L'enseignement supérieur ? Tout le monde connaît ! Voici l'interjection qui pourrait rendre caduques quatre années de travail doctoral.

Prenons le temps d'étudier les acteurs de la problématique qui va conduire à se poser la question managériale suivante :

« Que racontent les étudiants en école de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ? »

En adoptant un plan en entonnoir, je présenterai d'abord le secteur de l'enseignement supérieur au niveau mondial, puis je m'intéresserai au niveau français, avant de me consacrer à la présentation des écoles de commerce françaises, à leurs enjeux propres et à leurs étudiants.

1.1 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LE MONDE

Le marché mondial de l'enseignement supérieur est en croissance, stimulé par une concurrence mondiale qui abolit les frontières de la formation. Cette croissance attire de nouveaux entrants sur le marché de l'éducation, qu'ils soient issus du secteur pédagogique basé sur l'entrepreneuriat (comme les incubateurs) ou les nouvelles technologies (comme les Edtechs), ou bien issus du secteur économique (comme les universités d'entreprises) ou virtuel (comme les GAFAM).

1.1.1 Le marché mondial de l'enseignement supérieur : une croissance attractive

Le secteur de l'enseignement supérieur est un marché en très forte croissance du fait de la croissance démographique de la population notamment dans certaines zones géographiques (Chine, Inde, Afrique), d'une demande croissante pour les études dans le supérieur et d'une mobilité internationale plus importante également. L'un des derniers rapports du cabinet *Marketsandmarkets* estime ainsi que le marché de l'enseignement supérieur va passer de 13,7 milliards € en 2020 à 35,8 milliards en 2025.

1.1.2 Une concurrence mondiale qui abolit les frontières

La célèbre matrice de Porter l'a rendue célèbre, la « pression des nouveaux entrants » sur un marché vient donner un coup de pied dans une fourmilière déjà bien ébranlée, celle de la concurrence interne à un marché. Ce changement de concurrence commence à se produire dans le marché universitaire.

La mondialisation d'abord : la concurrence mondiale se fait sentir sur la dimension recherche puisque les universités et Grandes Ecoles du monde entier luttent pour attirer les meilleurs professeurs, les sources de financement, les étudiants les plus talentueux, notamment les étudiants étrangers, et cet enjeu dépasse le seul cadre éducatif. Les pays entre eux savent qu'une guerre économique se livre sur le terrain de l'éducation. Les plus grandes institutions n'y échappent pas. Ainsi Oxford lutte non seulement contre Cambridge, mais aussi contre les prestigieuses universités américaines de l'Ivy League, contre Durham, Edimbourg, Amsterdam et Uppsala, sans oublier Melbourne et Singapour.

1.1.3 De nouveaux entrants sur le marché

Comme tous les marchés, celui de l'enseignement supérieur du commerce est soumis à une concurrence qui s'intensifie depuis une vingtaine d'années (Ram, 2003).

1.1.3.1 De nouveaux entrants pédagogiques basés sur l'entrepreneuriat : les incubateurs

Empruntant la terminologie « nouveaux entrants » issue du modèle des cinq forces de Porter (1985), il convient d'étudier aussi les nouveaux acteurs pédagogiques qui menacent l'entrée sur le marché de l'enseignement supérieur et contraignent les établissements du secteur à adopter les outils stratégiques pour créer, dès les années 1980, des « Marketing Planning for Colleges and Universities. » (Smith & Cavusgil, 1984).

Ainsi, certains acteurs, cette fois-ci en dehors du secteur éducatif, viennent bousculer le paysage des établissements d'enseignement supérieur. Le *Financial Times* (FT) a lancé un programme de formation qui délivre des certificats et certains incubateurs sont désormais classés, reproduisant ainsi le système des classements des universités ou des Grandes Ecoles. Le Y-Combinator et certaines Techstars sont considérées comme ayant des valeurs de marque similaires à celles d'une école de commerce de la Ivy League.

1.1.3.2 *De nouveaux entrants pédagogiques basés sur la technologie : les Edtechs dont les MOOCs*

Précisons tout d'abord qu'il n'y a pas de définition stricte et convenue en français du terme Edtechs. Né de la contraction des mots « éducation » et « technologie », il désigne au sens large l'ensemble des organisations proposant des technologies innovantes dédiées à la connaissance, à son apprentissage et à sa transmission (Xerfi, 2018). En France, l'effusion autour de ce nouveau marché est relativement récente. Peu d'acteurs savent d'ailleurs définir ce qui se cache derrière cette récente terminologie⁴.

Dans le monde, les startups du secteur Edtechs exercent dans des secteurs variés : apprentissage des langues, solutions pour les enfants de la maternelle au secondaire, orientation, et études supérieures.

Les marchés américain et chinois sont en tête et l'Europe peine à se structurer. « Deuxième marché mondial des dépenses en éducation, l'Europe a un rôle potentiel indéniable dans le développement du marché de l'enseignement électronique. Malgré 3000 entreprises du secteur des technologies de l'information dans la région européenne, le continent ne reçoit que 8% des investissements mondiaux »⁵.

Si elle n'est pas encore européenne, la menace provient surtout des Edtechs américaines, et notamment les MOOCs comme Edx (2012) ou Udemy (2009). L'acronyme MOOC signifie Massive Open Online Course et désigne un environnement éducatif en ligne qui permet à un grand nombre de participants de suivre des cours en ligne dans n'importe quel domaine. Historiquement, les chercheurs s'accordent à dater l'apparition du premier MOOC à 2008 (Conache, Dima & Mutu, 2016). Le cours « Connectivisme and Connective Knowledge » animé par George Siemens et Stephen Downes devant 25 étudiants en présentiel et plus de 2200 étudiants en ligne serait le père des MOOCs. D'autres considérations soulignent que le premier cours réellement massif et exclusivement en ligne est plutôt daté de 2011. Cette date est à marquer d'une pierre blanche dans l'histoire de l'enseignement car pour la première fois 160 000 étudiants s'inscrivirent au cours « Introduction à l'intelligence artificielle » de Sebastian Thrun et Peter Norvig de Stanford University (Cisel, 2014).

⁴ Dans mes travaux de recherche, Edtechs s'écrit au pluriel pour rendre compte de leur hétérogénéité.

⁵ Vander Ark, T. (16/08/2018). Euro Accelerator LearnSpace Graduates First Edtechs Cohort. Consulté le 5 mai 2019, à l'adresse <https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2018/08/15/euro-accelerator-learnspace-graduates-first-Edtechs-cohort/>

L'année 2012 a marqué un tournant avec la mise en ligne de la plateforme Edx (MIT et Harvard) et l'article du *New York Times* « Year of the MOOC »⁶ a popularisé l'appellation. Annoncés comme un tsunami⁷, les MOOCs ont passionné les chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont interrogés sur leur réussite comme sur leur faiblesse, notamment leur faible taux d'attrition (Cisel, 2014).

Les MOOC se veulent égalitaires et clament « donner une chance à tout le monde d'accéder au savoir » (page d'accueil de Coursera⁸). En effet, comme l'a montré Brooks dès 2008, malgré l'augmentation significative du nombre de places universitaires disponibles dans de nombreux pays à travers le monde, l'accès à l'enseignement supérieur et les choix en la matière continuent à être fortement influencés par la classe sociale.

Certains cours attirent plus de 100 000 inscrits et le catalogue en propose des milliers, en plusieurs langues désormais, dont le français. Dès 2017, le montant investi dans les Edtechs aura été de 1,2 milliard d'euros aux États-Unis, contre 140 millions en Europe, selon les chiffres de Pitchbook, société américaine spécialisée dans l'analyse de données financières.

1.1.3.3 Des partenariats qui permettent à des entrants non pédagogiques de délivrer des diplômes

En outre, des entreprises telles que Pearson, pourvoyeuses de ressources pédagogiques, cherchent désormais à pouvoir délivrer des diplômes. Pearson est propriétaire de CTI, une université d'Afrique du Sud. Mais il ne s'agit pas d'offres spécifiques aux marchés émergents. Un peu en dehors de Londres, le Pearson College attire des partenaires économiques comme Cisco, et des partenaires institutionnels comme Royal Holloway, qui délivre le diplôme officiel. On voit bien qu'il ne s'agit pas que d'une concurrence de nouveaux acteurs du numérique. En 2017, la célèbre marque Dyson, leader en produits électroménagers innovants, a été officiellement autorisée à ouvrir un institut capable de délivrer des diplômes d'état britanniques, gratuitement (dysoninstitute.com).

⁶ Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. The New York Times, 2(12), 2012.

⁷ Lombardi, M. M. (2013). The inside story: Campus decision making in the wake of the latest MOOC tsunami. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 239.

⁸ Coursera.com, consultée le 22/10/2019

1.1.3.4 Une bataille de réputation avec des grandes entreprises de renom

Le diplôme d'un établissement prestigieux reste un atout majeur pour obtenir un premier emploi dans l'une des plus grandes entreprises mondiales. Mais il s'efface parfois ensuite devant des noms encore plus prestigieux. Certains noms d'entreprises font office de blasons sur un CV ou un profil de page LinkedIn. A tel point que McKinsey, Goldman Sachs, Google ou L'Oréal Group sont souvent appelées « écoles de marketing » par les étudiants⁹. Très sélectives, ces entreprises sont perçues comme des lieux d'apprentissage, parfois qualifiées d'« écoles » dans la bouche des étudiants.

1.1.3.5 Des mastodontes type GAFAM aux aguets

Parallèlement aux petites startups Edtechs, les leaders GAFAM s'intéressent aussi de près au secteur et Google est en train de prendre de l'avance avec ses expérimentations en Intelligence Artificielle comme Jill Watson. Ce robot conversationnel fut utilisé à l'Université de Georgia (Atlanta, USA) pour tenir le poste d'un neuvième *teaching assistant* dans le département du Professeur Ashok Goel qui enseigne en ligne le Knowledge Based Artificial Intelligence (KBAI) à environ 300 étudiants. Cette étape dans la robotisation de l'éducation fit grand bruit.

Par ailleurs, suite à son partenariat avec la Grande École du Numérique, Google France a lancé, en 2018, Digital Active, un nouveau programme de formation en matière de marketing numérique à destination des étudiants et des jeunes en recherche d'emploi.

1.1.3.5.1 Coup de projecteur sur You Tube Learning

La chaîne You Tube Learning a été créée le 4 juin 2018 et met en avant des EDUtubers. L'annonce de YouTube arrive à un moment particulier. La firme était alors contre le projet de la Commission européenne de réforme du droit d'auteur. Elle a d'ailleurs appelé les contributeurs à manifester leur soutien. En annonçant un soutien de 20 millions de dollars, YouTube tentait certainement de s'associer à une noble cause à peu de frais, son CA étant estimé à 15 milliards de dollars, d'après l'estimation d'un analyste cité par Business Insider. Par ailleurs, comme le numérique est souvent synonyme de forte concentration, il y a de fortes chances que les acteurs spécialistes des plateformes

⁹ Depuis 20 ans, j'entends cette question en classe au mois de juin : « Quelle est la meilleure école de marketing après nos études à emlyon : Danone, Nestlé, L'Oréal ou Procter & Gamble ? »

entrent sur le marché de l'éducation supérieure. Y compris les réseaux sociaux ciblant les relations professionnelles comme LinkedIn.

1.1.3.5.2 Coup de projecteur sur LinkedIn

Directeur académique à HEC Paris entre 2018 et 2020, Albert Meige indique que les réseaux sociaux professionnels sont de futurs gros concurrents. Vingt ans après sa création (2002), le réseau LinkedIn revendique désormais plus de 830 millions de membres (dont 24 millions en France) et 20 millions d'offres d'emploi actives sur son site à la fin de 2021¹⁰.

Les développements récents qu'ils ont effectués montrent que ce mastodonte s'intéresse au marché de l'éducation. En avril 2015, LinkedIn acquiert l'entreprise américaine de ressources pédagogiques en ligne lynda.com pour 1,5 milliard de dollars. Fondée en 1995, lynda.com proposait des cours en ligne dans des domaines variés, donnés par des experts de leur secteur. Les cours se déclinaient déjà en plusieurs langues, notamment en anglais, allemand, français, espagnol et japonais. La société avait des clients individuels, mais aussi des entreprises, des agences gouvernementales et des écoles¹¹.

1.1.3.5.3 Coup de projecteur sur Adecco

Autre illustration de la pénétration du marché de l'éducation par de nouveaux acteurs, Adecco a acheté General Assembly pour 413 millions de dollars¹². Le fonds d'investissement personnel de Jeff Bezos (fondateur d'Amazon) y avait placé de l'argent. On voit à quel point les grosses entreprises sont intéressées par ce secteur. En 2020, Jeff Bezos a étendu son intérêt pour l'enseignement supérieur à celui pour l'autre extrémité de l'entrée dans la vie scolaire. « Jeff Bezos va ouvrir une école maternelle gratuite où l'enfant sera le client. »¹³ montre que l'appétit des géants du numérique est vorace.

¹⁰ LinkedIn, et recoupement de plusieurs sources

¹¹ Article en ligne *Le monde*, Publié le 09 avril 2015 à 16h40

¹² Shieber, J. (16/04/2018). New York's programming ed tech startup, General Assembly, sells to Adecco for \$413 million. Récupéré 10 janvier, 2019. <https://techcrunch.com/2018/04/15/new-yorks-programming-ed-tech-startup-general-assembly-sells-to-adecco-for-413-million>

¹³ Business Insider (23/09/2020). <https://www.businessinsider.fr/jeff-bezos-va-ouvrir-une-ecole-maternelle-gratuite-ou-lenfant-sera-le-client-185507>

1.1.4 Des crises internes au modèle fragilisent l'enseignement supérieur mondial

1.1.4.1 *La recherche, concurrencée par celle des cabinets de conseils*

Dans le domaine des sciences sociales, plus que dans le domaine scientifique, la concurrence provient aussi de cabinets de conseils prestigieux dont la diffusion de la connaissance est bien rodée. Par exemple, McKinsey & Company a beaucoup investi dans le McKinsey Global Institute, qui publie des articles de premier plan, fréquemment cités et faisant référence dans l'analyse d'enjeux sociétaux. Les grandes universités l'ont bien compris et créent des partenariats avec des entreprises. Ainsi, Stanford a incubé la Hoover Institution, qui attire des professeurs renommés, appauvrissant par là-même le système universitaire traditionnel. Pour les dirigeants d'universités ou de Grandes Ecoles, le choix des partenariats stratégiques est désormais une décision délicate et engageante.

1.1.4.2 *Une course à la taille critique*

La délivrance de diplômes est peut-être le rôle le plus fondamental d'un établissement d'enseignement supérieur mais le secteur privé, là encore, a rebattu les cartes. Les nouvelles universités privées ont vu le jour aux États-Unis, mais aussi dans des pays comme le Brésil.

A titre d'exemple, Anhanguera est un immense réseau d'enseignement à distance, à but lucratif. Évalué à 1,4 milliard de dollars, il annonce plus de 400 000 étudiants, 67 campus et 650 centres de formation professionnelle. Dès 2014, l'entreprise a procédé à une fusion avec Kroton Educacional. Véritable mastodonte, la société s'est ainsi placée 17^{ème} à l'indice Bovespa de la bourse de Sao Paulo, avec une valeur marchande de 24,5 milliards de dollars brésiliens, 1 million d'étudiants et près de 21000 employés¹⁴.

1.1.4.3 *Des valeurs qui remettent en cause la valeur même du diplôme*

Dans ce monde aux évolutions rapides, de grands responsables d'entreprises énoncent un retournement de paradigme. Dans l'ouvrage *The Startup of You*, Casnocha et Hoffman, co-fondateurs

¹⁴ Données tirées de l'article du 04/07/2014 <http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html>, cité sur la page Wikipedia du groupe. Pour en savoir plus sur le groupe : <https://www.anhanguera.com/>

et Présidents de LinkedIn, expliquent que le diplôme pourrait bien perdre de son prestige et même devenir un signal d'aversion au risque préjudiciable pour son détenteur. Ils pointent un paradoxe que les chercheurs en entrepreneuriat ont déjà étudié : la meilleure école d'entrepreneuriat serait d'aller sur le terrain et faire valider ses compétences professionnelles par la preuve. La sentence est annoncée : *“The old career escalator is jammed. Old ages assumptions about work have come undone. There are new rules and you need to know them – or else, you may be on track for irrelevance”* (Hoffman & Casnocha, 2012).

1.1.4.4 Une rigidité du diplôme traditionnel de plus en plus critiquée

Les certifications par badge comme degreed.com¹⁵, les badges des MOOCs ou ceux de Google viennent aussi souligner le caractère statique des compétences certifiées par un diplôme traditionnel. Grâce à des acteurs comme Open Badges, c'est toute une communauté qui peut attester d'une compétence donnée. Chaque individu devient alors potentiellement émetteur et collectionneur de badges de compétences. Articulés par un acteur comme LinkedIn, ces badges pourraient bientôt faire passer les diplômes d'établissements supérieurs pour figés, poussiéreux et obsolètes. A titre d'exemple, le site internet degreed.com affiche une signature qui laisse peu de doute sur son ambition : tous se donnent pour projet de « braquer l'éducation ». Leur manifeste se termine sur ces mots « Les défis de l'avenir ne s'intéresseront pas à la façon dont vous êtes devenu un expert, mais seulement à ce que vous avez fait. »¹⁶. Rares sont les écoles qui promettent une actualisation gratuite des compétences validées à un instant t par leur diplôme.

On notera que le concept de « Garantie de mise à jour du diplôme© », a fait l'objet d'un brevet déposé par une école en septembre 2020. Le site internet¹⁷ précise « Cette garantie de mise à jour, offerte aux diplômés du Programme Grande Ecole pendant 10 ans, des Bachelors et MSc pendant 5 ans, leur est proposée, à vie, moyennant un abonnement contracté après la période de garantie. »

¹⁵ <https://degreed.com/about>

¹⁶ <https://blog.degreed.com/the-degreed-manifesto/>

¹⁷ <https://www.aivancity.ai/la-garantie-de-mise-jour-du-diplome>

1.1.4.5 Une faculté dont les pratiques évoluent

Vivre sur le campus de sa faculté ou au moins résider dans la même ville a été la règle pendant des décennies. Il n'était pas rare que les universités exigent de leur personnel qu'il vive dans un certain rayon autour de l'établissement. C'était une communauté. Aujourd'hui les enseignants n'ont plus cette contrainte et les systèmes de visioconférence ont montré qu'ils pouvaient animer leurs cours des quatre coins du monde. La pandémie de Covid-19 et les adaptations scolaires inhérentes n'ont fait que renforcer cette tendance.

Même les professeurs les plus « célèbres » enseignent dorénavant en ligne, réduisant encore le fossé qui régnait entre les cours en face à face et les cours en ligne type MOOCs.

En ce qui concerne le mentorat, lui aussi peut être réalisé à l'extérieur par des professionnels voire conduit par des étudiants. On en trouve le cas avec wearepeers¹⁸, une startup qui propose que les pairs échangent des cours entre eux sur des sujets qu'ils dominent car c'est leur passion.

1.1.4.6 Des étudiants dont les pratiques évoluent

Les pratiques éducatives évoluent, surtout depuis le Brexit et La crise du Covid-19. Ainsi, étudiants et professeurs d'une même classe peuvent être n'importe où dans le monde. Zoommeeting, Teams sont des logiciels qui font partie du quotidien de l'enseignement supérieur. Encore rares mais bien présents dans les études de prospectives sur le futur de l'éducation en ligne, les outils de réalité virtuelle et de réalité augmentée sont au cœur des salons des nouvelles technologies de l'éducation. Je l'ai constaté en me rendant personnellement aux salons de Las Vegas, Paris, Londres¹⁹.

1.1.5 Des crises fragilisent l'enseignement supérieur mondial : Brexit, Covid, Climat

1.1.5.1 La crise du Brexit n'est pas anodine

Depuis le 1er février 2020, le Royaume-Uni n'est plus un État membre de l'Union européenne.

Olivier Rollot, Directeur délégué du pôle communication HEADway, cabinet de conseil en enseignement supérieur, indique que « La concurrence pourrait encore s'accroître avec le Brexit puisque Cambridge, Oxford ou Warwick, de prestigieuses universités britanniques, pourraient

¹⁸ www.wearepeers.com, fondé en juillet 2017 par Diane Lenne, une diplômée du PGE d'emlyon

¹⁹ Visite des salons Education de Las Vegas (2019), de Londres (2020), de Paris (2020)

chercher à s’implanter en France pour pallier les difficultés administratives qui découragent bon nombre d’étudiants, indiens notamment, de faire leurs études en Angleterre »²⁰.

Pour les étudiants européens, le programme Erasmus, créé en 1987, est trop coûteux selon Boris Johnson, le premier ministre britannique, car, selon le cabinet Paxter – Education matters²¹, pour 11000 étudiants britanniques scolarisés dans un établissement européen, c’est plus de 140 000 étudiants européens qui étaient accueillis au Royaume-uni ».

Le cabinet Paxter alerte : les conséquences du Brexit concernent aussi la mobilité des étudiants européens, donc les liens que peuvent entretenir les futurs cadres des sociétés européennes et britanniques. Les conséquences pourraient se faire sentir à plus long terme « Le possible coup de frein sévère aux échanges entre les jeunes Européens et Britanniques et aux perspectives de partenariats entre les établissements d’enseignement supérieur de l’UE et de la Grande-Bretagne nous conduit à mesurer plus précisément quelles sont, au-delà de l’émotion suscitée par cette rupture culturelle, les conséquences concrètes du Brexit sur l’enseignement supérieur en Europe. »

La crise est contenue puisque le Royaume-Uni est sorti de l’Union Européenne et du système Erasmus, mais il reste membre du processus de Bologne de l’EEES, l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur. Cet espace concerne 48 pays et englobe une zone qui couvre tout le continent européen (de la Finlande à la Russie), donc très largement plus étendue que l’UE.

Néanmoins, indépendamment de la perte inéluctable sur le plan du soft-power, la tension entre les établissements britanniques et leurs homologues du reste du monde a été palpable. Les séjours linguistiques, stages d’études, professionnels ou séjours de recherche ont été fortement déstabilisés.

Pire encore, quelques semaines après cet ébranlement, une deuxième crise est venue frapper l’enseignement supérieur mondial : celle liée à la Covid-19

1.1.5.2 La crise du Covid-19 est un challenge de plus

Partie de Chine en décembre 2019 et partagée avec le monde entier, l’épidémie a été reconnue pandémie quand elle toucha tous les continents. La crise de la Covid-19 ne fait que rendre difficile le réseau de l’expérience apprenante. En France, lors du premier confinement, le Président de la République Emmanuel Macron choisit ses mots lors de l’allocution télévisée du 12 mars 2020 relative aux conséquences de la crise de la Covid-19 : « Nous sommes en guerre. ». Puis le 14 octobre 2020,

²⁰ <https://www.headway-advisory.com/fr/>, consulté le 24 novembre 2020

²¹ <https://www.paxter.eu>, consulté le 28 novembre 2021

lors du second confinement, le Président twitte « C'est dur d'avoir 20 ans en 2020. »²². Cela souligne que la nation reconnaît que la jeunesse traverse une crise particulière, tout en empruntant une formule bien célèbre du philosophe et écrivain Paul Nizan (1931), mort au combat en 1940 : « J'avais vingt ans. Je ne laisserai personne dire que c'est le plus bel âge de la vie. »²³

Dans une sphère plus académique que politique ou philosophique, Cao (2020) montre que les étudiants universitaires chinois étaient anxieux et ont moins bien appris. Aucejo (2020) a envoyé un sondage auprès de 1500 étudiants américains et a montré qu'en raison de la Crise de la Covid-19 : 13 % des étudiants ont retardé l'obtention de leur diplôme, 40 % ont perdu un emploi, un stage ou une offre d'emploi. Quelques voix s'élèvent pour faire l'hypothèse que la période de Covid-19 n'est pas si difficile pour les étudiants. Dans une recherche de 2020, non parue dans un article académique (non revue par des pairs), une équipe de chercheurs prétend avoir montré que les étudiants avaient mieux réussi aux examens en période de confinement du fait qu'ils avaient appris par eux-mêmes (Gonzalez, 2020).

Plus sérieusement, aux États-Unis, des chercheurs ont montré que le nombre d'étudiants imaginant trouver un emploi avant l'obtention du diplôme avait diminué de près de 20 % en un an, et leurs revenus escomptés à 35 ans (environ 15 ans après l'épidémie) ont baissé d'environ 2,5 %. Cette dernière constatation suggère que les étudiants s'attendent à ce que la pandémie ait un impact durable sur leurs perspectives sur le marché du travail, ce qui est qualitativement cohérent avec la littérature sur l'obtention d'un diplôme en période de récession. On peut citer les travaux des économistes Oreopoulos, (2012) et Schwandt & Von Wachter (2019) qui constatent, en effet, en période de récession, des réductions significatives des salaires cinq et dix ans après l'obtention du diplôme de ceux qu'ils appellent « les cohortes malchanceuses ». Dans son travail portant sur le chômage, un chercheur économiste spécialiste du travail, Kahn, affirme un effet des récessions encore plus durable sur les salaires (Kahn, 2010). Il confirme que les périodes de crise économique affectent durablement les comportements des étudiants qui sortent diplômés ces années-là. Il démontre, chiffres à l'appui, que les conséquences sont persistantes pendant des années (Kahn, 2010). Les étudiants diplômés lors de ces années seraient des « unlucky cohorts » (Schwandt & Von Wachter, 2019), ou pire, une « génération perdue » (Bartik, 2020).

En France, les dispositions scolaires dues à la Covid-19 générèrent de nombreuses plaintes dans les services juridiques des écoles supérieures. Parents et participants demandèrent parfois un remboursement des prestations concernant les cours animés finalement en ligne.

²² <https://twitter.com/emmanuelmacron/status/1316491213315493888>

²³ Nizan, P. (1932) - Aden-Arabie

Aux USA, les directeurs d'établissements supérieurs privés préviennent « Avec les habitudes d'éducation online prises lors de la crise due à la Covid-19, il va falloir « survivre dans un monde où l'étudiant consommateur est roi » et va dicter sa loi.²⁴

Par conséquent, on pourrait s'attendre à ce que les étudiants s'inscrivent moins en écoles privées supérieures et pourtant ils s'inscrivent massivement²⁵.

Cela montre que les phénomènes de crise sont difficiles à lire car les crises génèrent des peurs contradictoires sur la demande, sur les clients, c'est-à-dire les étudiants. Face à un marché du travail déprimé, les étudiants sont plus susceptibles de poursuivre leurs études et de s'inscrire dans l'enseignement supérieur (Sakellaris & Spilimbergo, 2000). Les économistes de l'éducation arrivent aux mêmes conclusions, les fluctuations ont des effets complexes sur la décision de poursuivre ou interrompre des études supérieures. Malheureusement, les crises financières, économiques ou sanitaires s'étant multipliées ces dernières années, de nombreuses études ont pu documenter leurs conséquences délétères sur les carrières des étudiants.

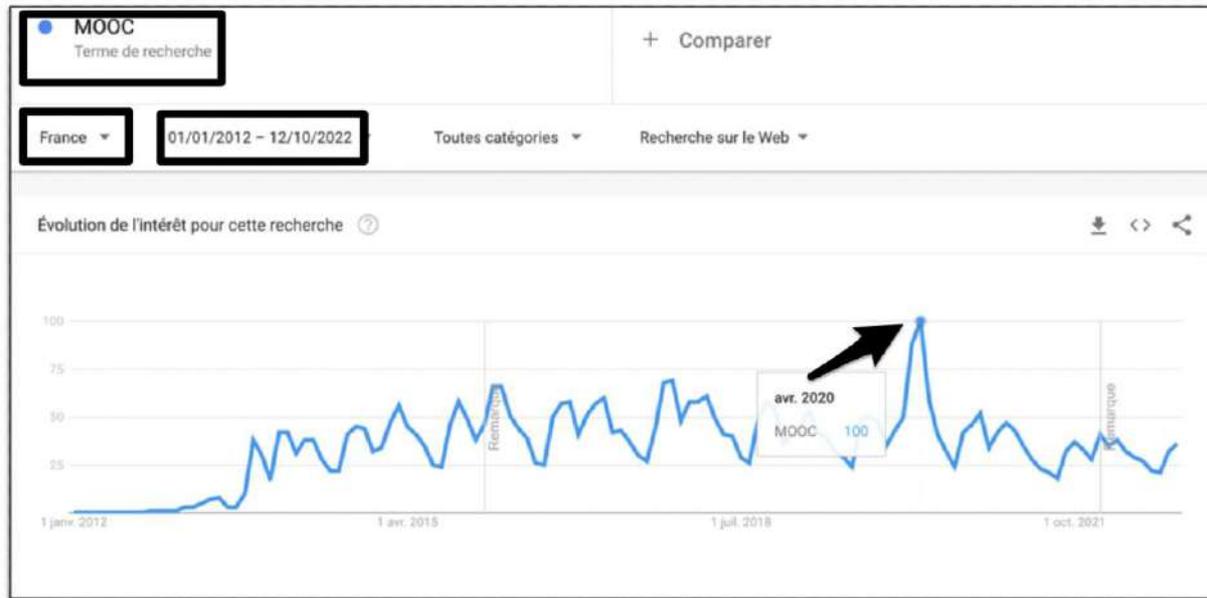
En tout cas, dans les faits, la crise de la Covid-19 a amené de nombreux étudiants à découvrir l'existence des MOOCs. La figure ci-dessous atteste du phénomène : en France, le pic de recherche du mot MOOC est atteint exactement en avril 2020.

²⁴ Sallustio, J. (20/07/2020), en pleine crise Covid, article consulté sur https://evollution.com/managing-institution/higher_ed_business/surviving-in-a-student-consumerist-world/ consulté le 25/07/2020.

²⁵ De même, les concours Tremplin 1 et Tremplin 2 ont respectivement enregistré une hausse de 48% et 40%, passant au total de 4444 candidats à 6366. Concernant les concours CPGE, là aussi les chiffres sont en progression. Pour le concours Ecrimage littéraire, qui concerne les étudiants de prépas khâgnes et hypokhâgne, les inscriptions au concours ont augmenté de 30%. Pour les prépas EC, les chiffres sont toutefois moins impressionnants, avec une hausse de seulement 1,2% des candidatures. Source : Peltier C. (16/05/2020) - « Grandes Ecoles : sélection inédite », Le Monde Campus, p.4

Figure 1 – Evolution de l'intérêt pour le mot « MOOC » sur google de 2012 à 2022 en France.

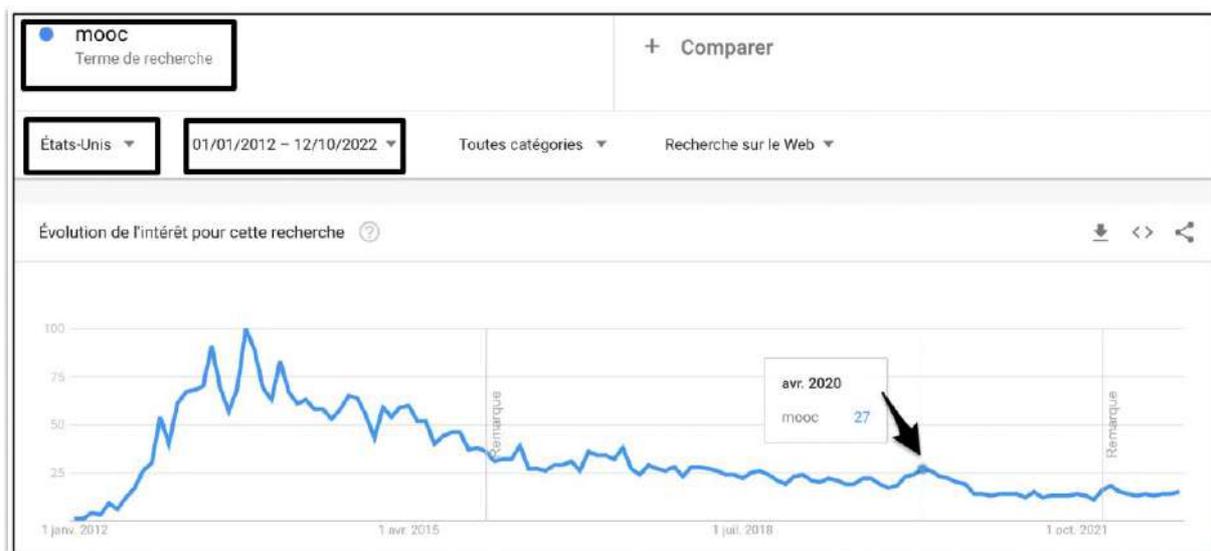
Source : google trend



Le phénomène a été beaucoup moins marqué aux Etats-Unis. La figure ci-dessous montre qu'il n'y a qu'une légère hausse d'intérêt pour le mot « MOOC » sur le moteur de recherche Google en avril 2020 aux Etats-Unis.

Figure 2 – Evolution de l'intérêt pour le mot « MOOC » sur google de 2012 à 2022 aux USA.

Source : google trend



En comparant les deux graphiques France/USA, le lecteur remarquera que les recherches du mot MOOC ont été beaucoup plus précoces aux USA (2012) qu'en France (2014) et que la crise de la

Covid-19 et le confinement en France ont généré un pic très net de recherche (en avril 2020) alors qu'il n'y a eu qu'une hausse à peine notable des recherches aux USA sur la même période.

Ainsi la crise de la Covid-19 a été un challenge de plus à gérer pour les écoles de commerce en France. Elles ont eu tour à tour la peur de voir s'évanouir le nombre de candidats étrangers, incapables de se déplacer hors de leurs pays, puis l'espoir que de nombreux étudiants se réfugient dans les formations qu'elles proposent pour fuir le chômage et trouver du réconfort dans la réassurance d'un diplôme, pour finir finalement avec la crainte de se voir disrupter par de nouveaux acteurs, les MOOCs de plateformes prestigieuses, particulièrement en France.

1.1.5.3 *La crise climatique invite les étudiants au militantisme*

Agés de moins de 25 ans, les étudiants éduqués qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les Grandes Ecoles, ont été marqués par les mouvements successifs des grèves scolaires des vendredis, des marches pour le climat et des appels médiatiques de Greta Thunberg. Figure emblématique du militantisme écologiste suédois, elle marqua les esprits en protestant durant l'été 2018 devant le Parlement Suédois, et en interpellant les adultes du monde entier à la COP 24, alors qu'elle n'a que 15 ans. Prononcée à l'ONU en 2019, sa phrase emblématique « How dare you ? » résonne sûrement encore aux oreilles des étudiants des Grandes Ecoles qui se sentent à la fois complices par les valeurs et coupables par les métiers auxquels ils se sentent destinés.

Inspirés par le discours radical et la couverture médiatique de cette jeune femme, présentée comme « LA personnalité de l'année » par le *Time*²⁶ et dans la liste des « 100 femmes les plus influentes au monde » du *Forbes*²⁷, certains étudiants ont alors décidé de donner de la voix lors de moments forts pour attirer l'attention sur la perte de sens de leur diplôme.

La vidéo de 7 minutes des 8 diplômés d'AgroParitech a fait le tour des réseaux sociaux et a été vue près d'un million de fois sur YouTube, en seulement cinq mois²⁸. D'autant plus que la prise de parole militante a eu lieu le jour-même de leur remise de diplôme, le 30 avril 2022. Le début du discours est cinglant et rompt avec les traditionnels remerciements polis et conventionnels : « Nous sommes

²⁶ Time, 23-30 /12/2019 - Person of the year : Greta Thunberg, the power of youth, consulté sur <https://time.com/person-of-the-year-2019-greta-thunberg-choice/> le 25 février 2020

²⁷ Forbes, 12/12/2019 – World Most powerful women – consulté sur <https://www.forbes.com/sites/maggiemcgrath/2019/12/12/why-greta-thunberg-is-one-of-the-worlds-most-powerful-women/?sh=4882b3941521> le 27 avril 2020

²⁸ Titre : Appel à désertier - Remise des diplômes AgroParis Tech 2022 postée par le compte « Des agros qui bifurquent » le 10 mai 2022, visionnée sur <https://youtu.be/SUOVOC2Kd50>, avec près de 938 k vues, au 17 octobre 2022.

plusieurs à ne pas vouloir faire mine d'être fiers et méritants d'obtenir ce diplôme à l'issue d'une formation qui pousse globalement à participer aux ravages sociaux et écologiques en cours. »

L'appel à déserteur de ces « bifurqueurs », comme ils se nomment, est un pavé dans la mare plutôt tranquille du milieu conventionnel des Grandes Ecoles qui célèbrent traditionnellement le jour de la diplomation dans des lieux chics et feutrés, et dont les rites de passage (van Gennep, 1909) ont toute leur importance pour clore symboliquement le parcours étudiant.

En conclusion, la crise politique liée au Brexit, la crise sanitaire liée à la Covid-19 et la crise existentielle liée à l'écologie ont toutes les trois eu lieu entre 2019 et 2020, et ont été ressenties partout dans le monde. Si elles sont qualifiées de crises sur le moment, elles seront peut-être davantage qualifiées de points de rupture avec le recul, car de nombreuses conséquences risquent d'impacter durablement le secteur de l'enseignement supérieur.

En tout cas, les nouveaux acteurs des Edtechs, concernés aussi par ces événements majeurs, tirent plutôt leur épingle du jeu. La recherche d'alternative est en vogue et les Edtechs l'ont bien compris.

1.1.5.4 *Conséquence des crises, les Edtechs se mettent à proposer un capital social scolaire*

Elles pouvaient encore résister aux MOOCs en répétant à quel point le contexte social, le réseau, étaient un avantage par rapport aux cours en ligne type MOOCs mais depuis peu, des Edtechs viennent aussi pallier ce manque social.

Le thinktank du Christensen Institute titre encore une fois “Pour la prochaine décennie, la disruption de l'éducation ?”²⁹ Après la première vague de transformation due aux cours en ligne et à l'accès au savoir, la seconde serait en passe d'achever les écoles. « Cette nouvelle vague n'a pas seulement pour but de transformer la façon dont les étudiants apprennent, mais elle a le potentiel de révolutionner la façon dont ils se connectent aux experts, aux mentors et aux pairs. C'est une différence fondamentale (...) le digital ouvre de nouvelles voies pour aider les étudiants à accumuler ce que les sociologues et les économistes appellent le *capital social* (en italique dans le texte), c'est-à-dire la valeur contenue dans nos réseaux » prévient Julia Freeland Fischer, directrice de recherche en éducation au centre Christensen Institute.

²⁹ <https://www.christenseninstitute.org/blog/the-next-decade-of-disruption-in-education-unlocking-networks/>

Les écoles de commerce seraient le terreau des rencontres sociales et de l'entre-soi. Mais l'augmentation des effectifs et la crise de la Covid-19 entraînent une réduction des contacts interpersonnels. L'ayant bien senti, de nouveaux acteurs viennent se positionner sur ce segment : même le réseau social est proposé en ligne désormais et attire de nouveaux acteurs.

Par exemple, Educurious, réseau fondé en 2011, se définit comme « education change-makers ». Cette plate-forme digitale offre une mise en relation gratuite entre des experts du monde entier et des étudiants avides d'obtenir des contacts que ne leur fournit pas forcément leur milieu social. LinkedIn joue le même rôle depuis quelques années, devenu véritable réseau professionnel de ceux qui n'en ont pas.

Dans le même esprit, Nepris met les éducateurs et les apprenants en contact avec un réseau de professionnels de l'industrie, de manière virtuelle, ce qui permet à tous les étudiants d'être en contact avec le monde réel et de découvrir les carrières. Nepris fournit également aux organisations une plateforme de volontariat, basée sur les compétences, afin qu'elles étendent leur portée en matière d'éducation et qu'elles construisent leur image de marque auprès de la future main-d'œuvre.

Enfin, Studentsuccess.co se décrit comme une agence qui met en relation étudiants et coachs experts pour se faire un réseau, « une plateforme digitale d'aide aux étudiants, basée sur les contacts humains. » pour recueillir l'aide de mentors. La plateforme rappelle « La technologie ne va pas prendre soin de l'éducation, vous si. » et vend ses services de mise en relation. On assiste à ce que Christensen appelle « l'externalisation du capital social ».

L'institut Christensen voit en ces services nouveaux, d'abord gratuits et de piètre qualité, puis payants et à forte valeur ajoutée, le cheminement classique d'acteurs économiques nouveaux, qui peuvent venir « *disrupter* » un secteur bien établi. Morceau par morceau. Unité de valeur par unité de valeur.

« Les outils de network en ligne issus des Edtechs sont loin d'offrir la même qualité que les services offerts dans des établissements traditionnels. Mais pour les étudiants dont les possibilités de réseautage et d'orientation sont limitées ou tout à fait inexistantes, ces outils sont révolutionnaires. ». Ces tentatives, si elles sont ignorées ou observées avec condescendance par les établissements supérieurs privés, sont pourtant qualifiées par Christensen de véritables « graines de disruption ».

1.1.6 Synthèse des défis de l'enseignement supérieur dans le monde

Le marché de l'enseignement supérieur, désormais mondial, connaît une croissance attractive. De ce fait, de nouveaux entrants s'installent sur le marché. Les incubateurs, les Edtechs dont les MOOCs, les grandes entreprises et les GAFAM viennent dynamiser les acteurs multiséculaires bien établis. La

recherche n'est plus l'apanage des universitaires, dont la taille devient critique par rapport aux nouveaux acteurs. Pire, leurs discours remettent en cause le système traditionnel du diplôme jugé rigide et peu pertinent dans une société en pleine mutation puisqu'il n'atteste des compétences qu'à un moment donné alors que les individus acquièrent de nouvelles compétences tout au long de leur vie. La mondialisation et la dématérialisation des services éloignent facultés et étudiants des campus historiques. La crise du Brexit, la crise de la Covid-19 et la crise climatique ont achevé de faire entrer la digitalisation dans l'éducation. Même le lien social et le réseau social, qui représentaient un attrait certain pour intégrer l'enseignement supérieur, surtout privé, font désormais partie des services proposés par des Edtechs spécialisées.

Dans ce contexte mondial dynamique, l'enseignement supérieur français connaît quelques spécificités nationales.

1.2 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE

En plus des défis mondiaux de l'enseignement supérieur, on peut relever un certain nombre de défis au niveau national. Si l'enseignement supérieur privé tire le marché, il n'en reste pas moins que les Edtechs se développent à une vitesse importante ces dernières années.

1.2.1 En France, l'enseignement supérieur privé tire le marché

Depuis 1995, l'enseignement supérieur français a vu ses effectifs bondir de près de 40% (Annexe 1.1)

« À la rentrée 2021, près de 2 969 000 étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les DOM, soit une hausse de 2,5% par rapport à l'an dernier », note le rapport Repère et Références Statistiques 2022 (p. 153).

En France, d'après les bases de l'INSEE, en septembre 2021, on recense près de 17 millions d'étudiants, élèves et apprentis. Cette croissance liée à la démographie de la population et aux flux d'étudiants étrangers est portée notamment par le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis une dizaine d'années (près de 3 millions), et plus particulièrement l'enseignement supérieur privé. Depuis 1998, les inscriptions dans le privé ont presque triplé tandis qu'elles n'ont augmenté que de 15 % dans le public. « L'enseignement privé regroupe 736 800 étudiants en 2021, soit 24,8% des effectifs du supérieur » (RERS p. 153)

L'enseignement supérieur privé représente plus de 25% des effectifs du supérieur en 2021, et est surtout concentré dans les écoles de management, et dans une moindre mesure, les écoles d'ingénieurs (le développement de l'alternance dans ces écoles a également contribué à l'augmentation du nombre d'étudiants).

En bref, les 119 écoles de commerce (du groupe 1)³⁰ comptent 171 700 étudiants en 2021. Et leurs effectifs ont augmenté de 6,1% depuis 2015. Même les écoles de groupe 2 et 3 voient leurs effectifs augmenter respectivement de 27% et 12%. (Annexe 1.4).

Ainsi, rien ne semble pouvoir effriter les effectifs de l'enseignement supérieur français, les effectifs du privé, et les effectifs des écoles de commerce.

C'est pourquoi l'arrivée des nouveaux acteurs s'explique par la croissance du marché en volume, mais également en valeur. Ces mastodontes, toujours plus nombreux sur le marché, seraient-ils menacés par le marché naissant des Edtechs ?

1.2.2 Le marché Edtechs français est encore modeste

Il y a bien quelques leaders incontestés, qui nourrissent les gros titres de la presse quotidienne comme Coursera (2012) ou Openclassroom (1999), leader européen sur le marché des MOOCs, ou encore Crossknowledge déployé dans de nombreuses business schools. Certaines startups tirent leur épingle du jeu en termes de taille financière critique. Klaxoon a levé 43 millions d'euros³¹ et Openclassrooms a levé 60 millions de dollars auprès de fonds américains principalement³². Mais en termes de CA, il y a peu de grands acteurs Edtechs en France.

³⁰ Les écoles de commerce sont des établissements privés ou consulaires, classés en trois groupes : – les écoles du groupe I sont reconnues par l'État et proposent au moins un diplôme visé par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur; – les écoles du groupe II sont également reconnues par l'État, mais aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère; – les écoles du groupe III ne sont pas reconnues par l'État et aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère.

³¹ Du Guerny, S. (2018, 31 mai). Klaxoon lève 43 millions d'euros pour sa plate-forme de réunions interactives. Récupéré 5 mai, 2019, de <https://www.lesechos.fr/2018/05/klaxoon-leve-43-millions-deuros-pour-sa-plate-forme-de-reunions-interactives-991400>

³² Bregeras, G. (2018, 17 mai). Openclassrooms change de dimension avec une levée de 60 millions de dollars. Récupéré 5 mai, 2019, de <https://business.lesechos.fr/entrepreneurs/financer-sa-creation/0301684168225-openclassroom-change-de-dimension-avec-une-leeve-de-60-millions-de-dollars-320965.php>

1.2.2.1 Des regroupements en réseau fortifient l'écosystème Edtechs France

Edtechs France est une initiative de recensement des Edtechs françaises. Elle se donne pour ambition de « Faire de la France, la Edtechs Nation »³³ Cette association, constituée le 2 mars 2018, fédère les acteurs de la formation et de l'éducation, mélangeant ainsi différents acteurs de l'écosystème scolaire et de la formation au sens large. Mais le nombre de startups en tant que tel n'indique pas grand-chose. Nombre d'entre elles ne réaliseront aucune levée de fonds. Le marché est donc atomisé. Il existe un grand nombre d'acteurs, mais la majorité des petites structures ne réalisera pas de percée commerciale à grande échelle. Rémy Challe, le Président d'Edtechs France en 2019, assurait : « la plupart des startups de l'écosystème Edtechs n'ont pas vocation à concurrencer l'enseignement supérieur, mais à travailler avec. »³⁴

1.2.2.2 Des événements mondiaux donnent de la visibilité aux Edtechs France

Chaque année au mois de janvier, peu après le CES (Consumer Electronic Show) de Las Vegas, le monde de l'éducation se retrouve pour son événement, dédié cette fois-ci aux technologies de l'éducation. Le Bett Show (British Educational training and technology) regroupe à Londres, chaque année, les acteurs mondiaux. On compte aussi bien les petites startups que les énormes groupes mondiaux comme Apple, Cisco, Google. Business France, l'agence nationale au service de l'internationalisation des entreprises françaises, y regroupe les organisations de France pour éviter la dispersion dans ce dédale de plus de 700 exposants, visités par 37 000 visiteurs.

1.2.2.3 Des fonds d'investissement se spécialisent en France et en Europe

On assiste depuis quelques années à la création de fonds dédiés aux Edtechs.

Educapital « veut faire éclore des champions français pour éviter que les GAFAs ne s'emparent de tout le marché », commente Marie-Christine Levet, cofondatrice d'Educapital. Plus de 7 milliards de dollars (5,9 milliards d'euros) ont été investis depuis 2015 dans l'Edtechs, dont 90 % aux Etats-Unis et en Chine (qui annonce 30 milliards d'investissements d'ici à 2020³⁵). A titre de comparaison,

³³ <https://Edtechsfrance.fr/> consulté le 25 avril 2019

³⁴ Rémy Challe (21/06/2019) Xerfi Channel, consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=iUD7-QseFzI>

³⁵ Conférence emlyon campus de Paris du jeudi 29 nov 2018

rappelons que la valeur boursière des 4 GAFAM dépasse celle du CAC40. Dans un rapport au gouvernement, Philippe Lemoine rappelle dès novembre 2014 qu'en « trois à cinq ans, un acteur du numérique qui réorganise le modèle d'affaires d'un secteur entier peut atteindre une valeur boursière supérieure à celles des leaders traditionnels installés et acquérir ainsi une force de frappe financière qui lui permet d'accélérer encore le rythme auquel il va capter la valeur » (Rapport Lemoine, auprès du gouvernement).

Brighteye Ventures, basé au Luxembourg et doté d'un bureau parisien, cherche à augmenter les bases des levées de fonds. Ils œuvrent au niveau européen.

Citons pour finir Ibis Capital, un autre fonds dont l'ambition réside dans sa base line affichée sur la page d'accueil de son site Internet « Au cœur de la disruption digitale »³⁶. Ce fonds regrette que certains acteurs Edtechs français végètent dans la "vallée de la mort" du funding, ne cherchant pas à lever plus de 1 million d'euros.

Pendant ce temps, outre-Atlantique, on voit apparaître des corporations introduites à la bourse américaine NASDAQ comme EdtechsX Holdings Acquisition Corp (EdtechsX Holdings), première société d'acquisition à vocation spécifique au monde (SPAC) axée sur les secteurs de la technologie de l'éducation et de la formation³⁷.

Le monde des business schools françaises pourrait donc être bouleversé par des entreprises bien plus importantes que les petites startups Edtechs. Les GAFAM guettent le marché et procèdent par rachat et développement de leurs solutions internes basées sur la gestion des données et donc la maîtrise de la personnalisation, l'orientation, les recommandations. Cela pose d'ailleurs la question des encadrements législatifs nouveaux concernant la protection des données, en particulier quand il s'agit de jeunes étudiants. En effet, la personnalisation de l'éducation est un phénomène très attendu. C'est l'avènement de « l'adaptive learning » et de la « neuro-éducation ». Certains vont jusqu'à décrire un changement de paradigme dans l'éducation, qui consisterait désormais à apprendre à apprendre plutôt qu'à fournir le contenu des apprentissages³⁸. Le tableau des menaces est complet si l'on ajoute qu'en matière de nouvelles technologies, le recours aux robots est un autre phénomène annoncé comme tendance forte sur le marché de l'éducation supérieure.

³⁶ Ibis Capital. (s.d.). IBIS Capital : Home. Récupéré 10 mars, 2019, de <http://www.ibiscap.com/>

³⁷ Edtechs Corp. (s.d.). EdtechsX Holdings. Récupéré le 10 mars, 2019, de <https://www.Edtechsxcorp.com/>

³⁸ Authemayou, C. (1970, 1 janvier). Edtechs en Europe : l'intelligence artificielle, la révolution qui vient. Récupéré 5 mars, 2019, de <https://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/Edtechs-en-europe-intelligence-artificielle-revolution-qui-vient.html>

1.2.3 Le rôle de l'État français, favorable au numérique et donc aux Edtechs

Depuis quelques années, l'État français a pris plusieurs mesures pour encourager le développement de l'économie numérique. Il est à noter par exemple que l'Observatoire des Edtechs, cité plus haut, est soutenu par la Caisse des Dépôts, véritable institution financière placée sous la surveillance du parlement, qui remplit des missions d'intérêt général.

De nombreuses startups dans la Edtech bénéficient aussi de financements facilités par la Banque Publique d'Investissement. Créée en 2013, elle est détenue à parité par l'État et la Caisse des Dépôts. La banque intervient au service des entreprises innovantes selon différentes modalités : prêts, garanties, prises de participations, conseil et accompagnement³⁹.

1.2.3.1 *Le soutien de l'Etat Français au numérique n'est pas nouveau*

Au cours de sa visite à l'EPFL (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne) le jeudi 10 avril 2015, le Président de la République François Hollande avait déjà annoncé qu'un accès illimité à tous les services numériques d'OpenClassrooms serait offert à tous les demandeurs d'emploi.

Un an après, le 22 septembre 2016, sur France Info dans l'interview Eco, à une heure de grande écoute, Mathieu Bebra indiquait que plus de 30 000 demandeurs d'emploi avaient bénéficié du dispositif.

Le lundi 15 avril 2019, le Président de la République Emmanuel Macron annonçait vouloir supprimer l'ENA⁴⁰, institution mythique française. Accusées de ne pas jouer le jeu de l'ouverture sociale, les Grandes Ecoles sont aussi des acteurs élitistes dont la critique permet d'occuper le terrain médiatique.

1.2.3.2 *L'état prend des mesures symboliques en faveur des Edtechs : le Next40*

Le 25 mai 2018, à l'occasion de VIVA Tech 2018, Mounir Mahjoubi, Secrétaire d'État chargé du numérique, crée le miroir du CAC40 pour la Tech française, baptisé Next4041. Pour sélectionner les

³⁹ Le financement des entreprises via Bpifrance. (2019, 13 mars). Récupéré 5 mai, 2019, de <https://www.caissedesdepots.fr/le-financement-des-entreprises-bpifrance-0>

⁴⁰ Stromboni, C. (2019, 26 avril). Suppression de l'ENA : la mixité sociale au cœur des débats. Récupéré le 16 avril, 2019, https://www.lemonde.fr/education/article/2019/04/19/suppression-de-l-ena-la-mixite-sociale-au-c-ur-des-debats_5452324_1473685.html

40 startups représentant ce pool de référence, Mounir Mahjoubi a précisé que « Ce sera un indice des 40 startups dont on considère qu'elles ont le plus fort potentiel de développement économique et d'impact sur la planète et sur les humains »⁴². Parmi les secteurs concernés, on relève : Fintech, Assurtech, Healthtech, Foodtech, Civitech, Cleantech, ainsi que Edtechs et enfin, formation supérieure et professionnelle. Le secrétaire d'État au Numérique a aussi présenté « 100 mesures pour aider les startups » à se financer, à grandir, à s'exporter.

1.2.3.3 L'état légifère en faveur des Edtechs : des barrières à l'entrée tombent

Parmi la série de mesures annoncées pour les Edtechs et l'enseignement supérieur⁴³, on trouve une série de mesures assouplissant l'enregistrement au RNCP ou favorisant l'accélération des processus de délivrance des diplômes. En effet, il existe une certaine difficulté de reconnaissance (exigences posées, longueur des procédures) pour les nouvelles formations à distance, notamment mention des délais (plus d'un an souvent) d'enregistrement des nouvelles formations au titre du Registre National des Compétences Professionnelles (RNCP).

Il existait aussi une problématique au niveau des stages pour les formations 100% en ligne, en raison d'un décret imposant au moins 50 heures d'enseignement en présentiel. Là aussi, une réponse a été apportée pour réviser le décret 2017-1652 du 30 novembre 2017, en vue d'assouplir l'obligation d'enseignement en présentiel pour les formations de départ, « dès lors que leur qualité est reconnue » (ex. certification au titre du RNCP).

1.2.4 Synthèse des défis de l'enseignement supérieur en France

En France, depuis les années 2000, l'enseignement supérieur privé tire le marché, particulièrement grâce à la locomotive des écoles supérieures de commerce. Le marché des Edtechs, encore modeste, se structure en réseau, est rendu visible dans le monde entier et attire des fonds d'investissement spécialisés. L'État Français, favorable au numérique, entend soutenir les jeunes pousses du NEXT40

⁴¹ <https://www.forbes.fr/entrepreneurs/vivatech-avec-next40-mounir-mahjoubi-cree-le-cac40-des-startup/?cn-reloaded=1>, consulté le 12 février 2019

⁴² www.numerama.com/business/453737-next-40-la-french-tech-va-avoir-un-indice-pour-mettre-en-avant-les-startups-au-plus-fort-potentiel.html

⁴³ <https://secretariat-etat.numerique.gouv.fr/actions-startups/elements-de-portee-sectorielle/formation-superieure-et-professionnelle>

au même titre que les grandes entreprises du CAC40 et dérégularise le secteur de la formation en une série de mesures assouplissant l'enregistrement au RNCP ou favorisant l'accélération des processus de délivrance des diplômes.

Paradoxalement, l'enseignement supérieur français ne s'est jamais aussi bien porté. Le dernier rapport RERS (Repères et références Statistiques), 2022, montre que le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur a bondi de 10% dans les établissements supérieurs privés et seulement 0,3% dans les établissements supérieurs publics (RERS, p.152).

Mais dans ce contexte national tendu, les écoles de commerce françaises doivent aussi relever des défis propres à leur marché.

1.3 LES DEFIS DES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES

En plus des défis mondiaux et nationaux partagés par tous les acteurs de l'enseignement supérieur, les écoles de commerce ont des défis propres du fait de leur structure capitalistique et de leur business model.

1.3.1 La concurrence interne entre écoles françaises s'accroît du fait de la mondialisation

La concurrence est devenue mondiale depuis environ deux décennies. Même sur le marché français, les meilleures écoles luttent pour attirer les meilleurs professeurs, les meilleurs candidats.

B. Ramanantsoa, directeur général d'HEC, décrivait en 2013 : « La concurrence entre les Business Schools – au moins pour celles qui entendent jouer en “première division” – est désormais mondialisée. Pour elles, il n'y a plus vraiment de marchés nationaux protégés. Si une école n'est pas reconnue mondialement, elle ne peut revendiquer de figurer parmi les établissements de premier plan. Nous n'avons guère le choix. »⁴⁴

⁴⁴ Le Monde de l'Éducation, 12 novembre 2013, p13.

La globalisation a été l'opportunité de créer de nouveaux classements, cette fois-ci internationaux. Maîtrisant les tenants et paramètres des accréditeurs, une poignée d'acteurs, quatorze écoles en France, se sont hissées au rang des triple-accréditées⁴⁵ (Annexe 2).

Partout dans le monde, des universités adoptent des plans stratégiques directement liés aux classements internationaux⁴⁶. Elles les déclinent ensuite sur leur politique de recrutement de professeurs, de recherche, de critères d'admission, de sélectivité... etc.

Tournées vers leur propre industrie très concurrentielle, on l'a vu, les écoles de commerce en oublient parfois l'urgence de se réinventer, laissant involontairement la place à l'arrivée d'offres substituables. N. Gally, Directeur adjoint de l'Essec, lançait un vibrant appel à sa communauté le 31 mars 2019 : « Innover ou périr, les écoles de commerce doivent se réinventer. » (Gally, 2019)

En tout cas, la concurrence est grande y compris sur le marché français. La grande enquête statistique nationale du RERS, édition 2022, révèle que le nombre d'écoles de commerce n'a cessé de croître en France depuis près de 20 ans. L'enquête dénombre 369 écoles de commerce, gestion et comptabilité, pour 287 écoles d'ingénieurs. (Annexe 1.2 et annexe 1.4)

1.3.2 Certaines réformes de l'état menacent les business models des écoles de commerce.

Parallèlement à ces prises de positions fortes en faveur des Edtechs françaises, différentes réformes de l'État ont obligé les écoles de commerce à repenser leur business model. En quelques années le gouvernement aura ainsi successivement coupé les financements des chambres de commerce et d'industrie, réduit la part de la taxe d'apprentissage que peuvent lui affecter librement les entreprises et, enfin, remis en cause le fonctionnement même de l'apprentissage. La baisse du taux de déductibilité des dons des entreprises ternit les rentrées d'argent des fondations. Concrètement, le gouvernement d'Édouard Philippe a annoncé le 10 juillet 2018 aux CCI réunies en assemblée générale la suppression d'une enveloppe de 400 millions d'euros⁴⁷. Les CCI ont alors mis en place des plans d'économies et des plans sociaux. A titre d'exemple, la chambre régionale de Paris Ile-de-France a supprimé plus de 1000 emplois.

Olivier Rollot⁴⁸ du cabinet Headway, spécialisé en conseil en éducation supérieure, indique que la CCI Paris Ile-de-France travaille à la constitution d'une holding qui serait notamment chargée de gérer

⁴⁵ <https://www.ecoles-commerce.com/accreditations-ecoles-2018-equis-aacsb-amba-epas/>

⁴⁶ <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/impactofcollegerankings.pdf>

⁴⁷ Bouchikhi H. (21/11/2018), Grandes écoles et ouverture au privé : attention danger, *Les Echos - Le Cercle*

⁴⁸ Rollot, O. (21/01/2020), « Les business schools sont fragiles et elles doutent. » https://www.xerficanal.com/strategie-management/emission/Olivier-Rollot-Business-schools-francaises-des-championnes-dans-le-doute_3748050.htm

ses nombreuses écoles, dont HEC, ESCP et ESSEC, que emlyon a fait entrer des actionnaires privés aux côtés de la CCI de Lyon et que d'autres écoles, comme Skema, restent en statut associatif.

Pendant ce temps, en Bretagne, Brest Business School a été partiellement cédée, en 2016, à Weidong, un géant chinois de l'éducation en ligne⁴⁹.

1.3.3 La hausse des prix des écoles de commerce fragilise le secteur tout entier

Le coût des écoles de commerce en France a beaucoup augmenté ces dernières années. Entre 2009 et 2018, les prix moyens des 26 premières écoles de commerce ont augmenté de 64,1% en moyenne (enquête annuelle du site Major Prépa). Cette étude est issue d'un site Internet très prisé des étudiants inscrits en écoles préparatoires. Elle a fait grand bruit et a été diffusée massivement par les grands médias (*Les Echos*, 2018). Tous les prix des écoles de commerce les plus en vue en France ont été compulsés et analysés. Le lectorat y apprend que HEC Paris est ainsi passée de 26 900 € à 46 050 €, bondissant de près de 71%, de 2009 à 2018. Le Journal *Le Monde* appelle même des étudiants à témoigner sur leur endettement dû aux études⁵⁰.

Bien que très locale, cette étude fait écho à deux autres enjeux mondiaux, relayés par la presse.

L'un porte sur la crise de la dette étudiante aux Etats-Unis qui atteindrait 1500 milliards de dollars⁵¹ et représenterait la prochaine crise financière. L'autre porte sur le paramètre « value for money » qui classe les meilleurs MBA en établissant le rapport entre le coût total et le salaire de sortie. Les diplômés d'HEC peuvent espérer 123 882 € par an, et se placent ainsi 32èmes dans le monde sur ce critère. En tête des meilleurs salaires, la Graduate School of Business de l'université Stanford (Californie) offre un salaire moyen annuel de 171.521 € (*Le Monde*, 2016).

Aux Etats-Unis, les coûts de scolarité sont encore bien plus impressionnants. Il faut compter 60 000 dollars par an, avec hébergement et repas à Harvard et 59 000 dollars à Yale. 60% des étudiants d'Harvard ont une bourse, mais de quelques milliers de dollars seulement.

Face à cette escalade des tarifs scolaires qui rendent l'accès aux plus prestigieuses universités impossible, la presse française n'hésite pas à recourir à des titres chocs qui marquent les candidats

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ <https://www.lemonde.fr/campus/live/2019/04/16/vous-vous-etes-endette-pour-financer-vos-etudes-racontez-nous.html>

⁵¹ <https://www.lequotidien.lu/economie/etats-unis-une-dette-record-de-22000-milliards-de-dollars/>

potentiels aux écoles de commerce françaises. Le journal *Le Monde Campus* titre ainsi « L'impitoyable univers de l'Ivy League » et dénonce « pour entrer dans ce groupe d'universités, la sélection, qui s'effectue d'abord sur les notes, mais aussi par l'argent, est drastique. » (Lesne, 2016)⁵².

Or cette notion de retour sur investissement, de « value for money », est effectivement à l'œuvre chez les étudiants français aussi. Il y a une dizaine d'années, dans l'enquête nationale « Conditions de vie » (2013) menée par l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE), les chercheurs concluaient après avoir interrogé 51 000 répondants représentatifs de 82 % de la population étudiante en France : « Les étudiants ont une vision réaliste des hiérarchies et donc de la valeur du diplôme préparé à l'aune du type d'insertion auquel ils peuvent prétendre » (Giret, Van de Velde & Verley, 2016).

1.3.4 Le système des classements pérennise les avantages des acteurs historiques

Il existe seize écoles de commerce françaises dites « triple-accréditées » qui constituent le haut du tableau des classements, tant nationaux qu'internationaux (Annexe 2).

Implantées depuis des décennies, les écoles de commerce du haut du classement sont toutes des acteurs historiques identifiés depuis longtemps par leurs cibles.

On retiendra que parmi les cinq premières⁵³, trois affichent des dates de création antérieures au XXème siècle. Classée N°1, HEC a été créée en 1881, N°2, l'ESSEC a été créée en 1907, N°3 ESCP Europe a été créée en 1819, N°4, emlyon détient le record, créée en 1872, et N°5, Edhec affiche tout de même 1906.

L'étudiant d'école de commerce se perçoit parfois comme dépendant de son classement au concours pour choisir l'école de son choix. Mais les écoles supérieures de commerce françaises aussi sont en concurrence les unes par rapport aux autres pour séduire les candidats les mieux classés. A en juger par les dates de création de ces écoles, cette concurrence interne n'est pas nouvelle.

Ainsi, le contexte montre que les défis mondiaux et nationaux qui pèsent sur l'enseignement supérieur s'ajoutent aux défis spécifiques que connaissent les écoles de commerce françaises.

⁵² Lesnes, C. (2016, février 8). L'impitoyable univers de l'« Ivy League », les huit meilleures universités américaines. Consulté le 5 mai 2019, à l'adresse https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/02/08/l-impitoyable-univers-de-l-ivy-league-americaine_4861200_4401467.html

⁵³ Je me base sur les classements annuels du *Figaro* et de *l'Etudiant* de 2015 à 2020 dont l'ordre est identique pour les Programme Grandes Ecoles.

Parmi ces défis, cette thèse retient ceux portés par les Edtechs et en particulier par les MOOCs.

Parmi toutes les Edtechs, les MOOCs sont les outils digitaux d'éducation les plus anciens et les plus connus des étudiants. Les écoles supérieures de commerce françaises s'inquiètent alors des produits de complément, voire de substitution, qu'ils peuvent représenter aux yeux de leurs étudiants.

1.3.5 Synthèse des défis des écoles de commerce françaises

Les enjeux de l'enseignement supérieur mondial et national s'ajoutent à ceux très spécifiques des écoles de commerce françaises. Certaines réformes de l'État fragilisent leur business model en les privant d'une partie de leurs sources de financement historiques qu'étaient les Chambres de Commerce et d'Industrie et la taxe d'apprentissage. Contraintes de modifier leur stratégie de financement, elles ont augmenté le nombre de leurs Programmes de formation, la taille des effectifs au sein de chaque Programme et les frais d'inscription. Les classements nationaux pérennisent les positions des acteurs historiques mais les discours médiatiques soulignent la fragilité d'une période inédite et pointent les indices d'une disruption possible.

1.4 LE DISCOURS MEDIATIQUE ALERTE SUR LE SUJET DES EDTECHS ET DES MOOCs

Les écoles de commerce mondiales seraient sur un marché « *disrupté* ». Même le très sérieux *Financial Times* titre le 2 juin 2019 “How business schools compete in a disrupted market”. Mais le phénomène médiatique n'est pas nouveau.

1.4.1 Des investissements gigantesques font craindre le pire

En 2012, *Le Figaro Étudiant* annonçait déjà, sans précaution, un raz de marée des nouvelles pratiques digitales et les étudiants, seraient « *Bientôt tous diplômés d'Harvard et Stanford* »⁵⁴. En 2019, N. Glady, directeur général adjoint de l'ESSEC Business School, traduit « Innover ou périr, les écoles de commerce doivent se réinventer »⁵⁵. La sentence annoncée dans le titre a de quoi faire réfléchir les écoles de commerce, acteurs de l'enseignement supérieur privé si spécifiques à la France qu'ils caractérisent « l'exception française » (Lazuech, 1999). Aux phénomènes anciens de mondialisation,

⁵⁴ Blanc Q. (19/12/2012), « Bientôt tous diplômés d'Harvard et Stanford », *Le Figaro Étudiant*

⁵⁵ Glady N. (31/03/2019) – Innover ou périr, les écoles de commerce doivent se réinventer. *Les Echos*

de durcissement des accréditations internationales, de désengagement des CCI dans le financement et d'intensité de la concurrence dans le marché interne, s'ajoute la menace supposée de nouveaux entrants dans le paysage de l'éducation supérieure : les plateformes de MOOCs (Massive Open Online Courses), en particulier celles des institutions prestigieuses américaines comme Edx et Udacity ou encore celles qui se sont hissées au rang de licornes comme Coursera et Udemy. Les montants investis dans les MOOCs par les investisseurs témoignent de l'engouement du marché pour ces nouveaux acteurs de l'éducation : Udemy en février 2020 a soulevé 50 millions de dollars et est désormais évaluée à plus de 2 milliards de dollars américains. Coursera, en avril 2019, a levé 150 millions de dollars, sa capitalisation est estimée à 1,7 milliard de dollars américains.

1.4.2 Les thinktanks alertent les acteurs historiques de l'enseignement supérieur sur le danger

En 2013, en Europe, le très sérieux Thinktank britannique Institute for Public Policy Research présente un rapport de 80 pages dont le titre métaphorique annonce « Une avalanche arrive - L'enseignement supérieur et la révolution en marche »⁵⁶.

En 2018, en Australie, le cabinet de conseil EY (Ernst & Young) remet au gouvernement australien un rapport mettant l'accent sur le remplacement possible des modèles en cours par d'autres formats et se propose de répondre à la question « L'université d'aujourd'hui serait-elle encore leader dans les apprentissages de demain ? » en dressant des scénarios pour « L'université du futur »⁵⁷.

1.4.3 Quelques extraits du discours médiatique mondial sur les MOOCs

Entré officiellement en 2016 dans le dictionnaire de la langue française Larousse, le MOOC est un acronyme pour Massive Open Online Course, cours en ligne ouvert à tous. L'accès en est gratuit même si la certification en fin de cours est parfois payante pour attester d'une réussite ou d'un suivi.

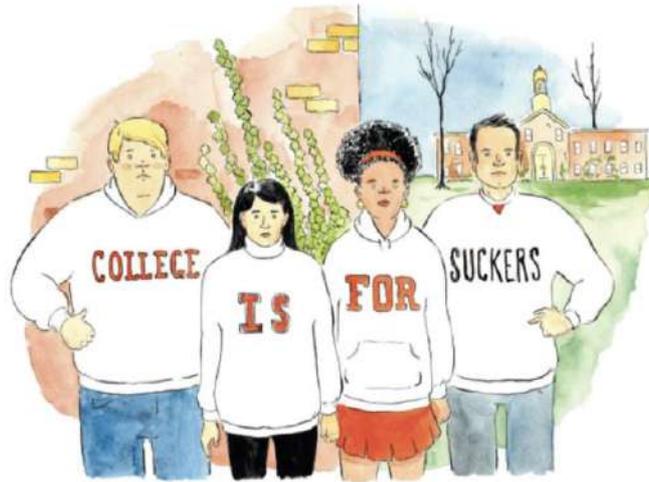
Pour montrer l'ambiance qui règne, il est visible ici que les médias américains s'amusent de l'effondrement probable d'un système universitaire qui semblait inébranlable, comme on le voit sur cette illustration issue du *New York Times* du 02/12/2012.

Figure 3 – Dessin humoristique du New York times “Saying No to College”

⁵⁶ Barber M., Donnelly K., Rizvi S. , (2013) An Avalanche is coming. Higher Education and the Revolution ahead – IPPR

⁵⁷ Cawood R. (2018) – *Can the Universities of today lead the learning of tomorrow ? the University of the future*. EYGM, consulté sur https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_au/topics/government-and-public-sector/ey-university-of-the-future-2030.pdf

Saying No to College



Emily Flake
<https://www.nytimes.com/2012/12/02/fashion/saying-no-to-college.html>

1.4.3.1 Les MOOCs nés aux USA en 2012, font les gros titres

Le terme « MOOC » (Massive Open Online Courses) serait attribué à Cormier et Alexander pour désigner le cours Connectivism and Connective Knowledge qu'a dispensé le professeur Downes en 2008 (Karsenti, 2013).

En 2010, pionnière, Udey émerge lentement. En 2012, la plateforme de MOOCs Udacity voit le jour en février, suivie en avril par Coursera et en mai par Edx. Dès l'automne 2012, le *New York Times* titre « 2012, l'année des MOOCs »⁵⁸ et la question ne se fait pas attendre « Les MOOCs vont-ils détruire l'académie ? »⁵⁹. Moins de six ans après, Google, Facebook et LinkedIn ont dépensé des milliards pour acquérir leurs propres plateformes de MOOCs⁶⁰. En 2018, Coursera et Udey sont

⁵⁸ Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012

⁵⁹ Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia? *Communications of the ACM*, 55(11), 5-5.

⁶⁰ Rauline, N. (09/04/2015). LinkedIn investit 1,5 milliard de dollars dans une plateforme de MOOC. *Les Echos*

valorisées à près de deux milliards de dollars⁶¹. La démesure des grands nombres impressionne. Aujourd'hui, Coursera revendique⁶² 40 millions d'utilisateurs, 190 partenaires académiques et 2300 cours.

Dans la lignée des travaux anciens de *La Troisième vague* (Toffler, 1984), et de la *disruption* (Christensen, 2011), on voit apparaître des ouvrages et des rapports qui annoncent une *avalanche* (2013)⁶³, une *révolution* (2016)⁶⁴ et enfin l'*ubérisation* (2019)⁶⁵ inéluctable de l'enseignement supérieur.

De plus, cette avalanche toucherait particulièrement la cible de l'enseignement supérieur. En effet, en 2014, les statistiques américaines montrent que les personnes qui se tournent vers les MOOCs sont surtout des personnes éduquées, comme le montre la figure ci-après.

⁶¹ <https://www.holoniq.com/Edtechs-unicorns/>

⁶² Coursera.com, données consultées le 15/05/2020.

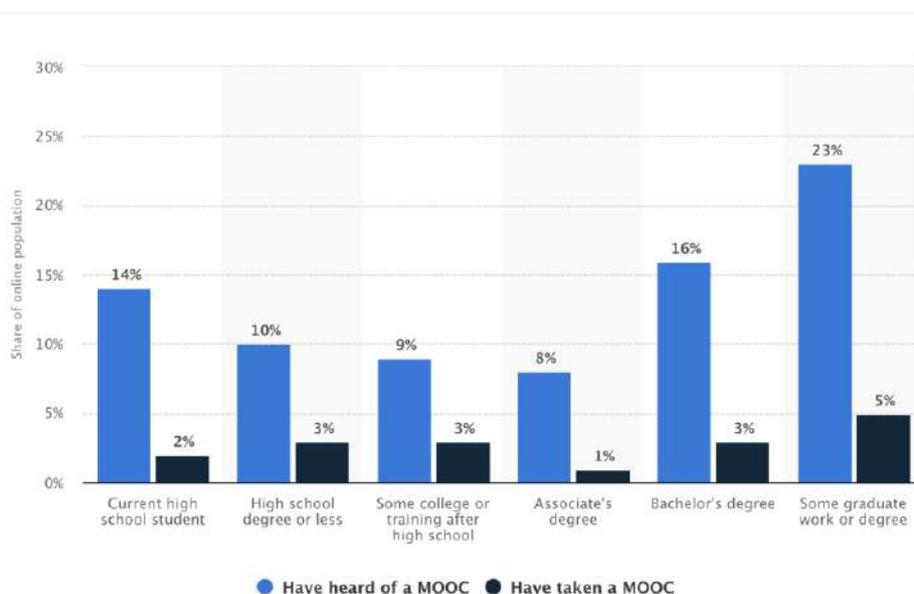
⁶³ Barber M., Donnelly K., Rizvi S., (2013) An Avalanche is coming. Higher Education and the Revolution ahead – IPPR

⁶⁴ Cawood R. (2018) – *Can the Universities of today lead the learning of tomorrow ? the University of the future*. EYGM, consulté sur https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_au/topics/government-and-public-sector/ey-university-of-the-future-2030.pdf

⁶⁵ Lewandowski, J. - C. (03/04/2019). Le supérieur ubérisé par les Edtechs ? Le journal des Grandes Écoles et Université (87)

Figure 4 – Taux de connaissance et d’usage des MOOCs parmi la population américaine selon son degré d’éducation.

Source : Etude “At a tipping point: Education, Learning and Libraries, (OCLC), 2014, p.25⁶⁶



Ce diagramme montre que ce sont les Américains les plus éduqués (graduate work or degree) qui ont le plus pratiqué les MOOCs et près d’un quart d’entre eux en ont déjà entendu parler. La première phrase de l’étude annonce la couleur : « *Nous approchons rapidement du point de basculement vers un nouvel avenir pour l’éducation américaine. (...) Un point de basculement est ce moment magique où une idée, une tendance ou un comportement social franchit un seuil, bascule et se répand comme une traînée de poudre.* » (OCLC, 2014, p.3).

Pour ce rapport américain de 2014, l’explosion est à venir et « *Les étincelles sont déjà visibles.* ».

1.4.3.2 En France, la presse quotidienne emboîte le pas au discours alarmiste

Pour prendre la mesure de cette déferlante médiatique, j’ai analysé attentivement plus de cent titres de la presse américaine et française (avec une revue de presse systématique du *New York Times* et du journal *Le Monde*, de 2012 et 2014 avec le filtre MOOC dans le titre ou le résumé).

La figure ci-dessous reproduit quelques-uns des titres les plus emblématiques de cette revue de presse systématique.

⁶⁶ De Rosa, Cathy, Joanne Cantrell, Peggy Gallagher, Janet Hawk, Irene Hoffman, and Renee Page. (2011. “At a Tipping Point: Education, Learning and Libraries”. Dublin, OH: OCLC.

<https://www-oclc-org-em-lyon.idm.oclc.org/research/publications/all/tipping-point.html>

Figure 5 – Titres du New-York Times et du Monde annonçant l'avènement des MOOCs

Source : revue de presse systématique du New York Times et du journal Le Monde, de 2012 et 2014 avec le filtre « MOOC » dans le titre ou le résumé.

The New York Times (50 premiers articles) 	Le Monde (50 premiers articles) 
“Free college courses begin to proliferate online”. 17/05/2012	« Les MOOCs à l’assaut du mammoth » 26/03/2013
“Future of higher education becomes unclear as free online courses multiply” 18/07/2012	« Tous diplômés d’Harvard, le phantasme des MOOCs » 30/05/2013
“The Year of the MOOCs” 02/09/2012	« La MOOC-mania gagne la France » 28/03/2014
“Revolution hits the universities” 26/01/2013	

La fin des écoles de commerce est annoncée, les étudiants délaisseraient rapidement les modèles historiques, trop longs, trop chers et basés sur des cours finalement facilement accessibles par ailleurs. Les plateformes de MOOCs aux partenaires prestigieux répondraient davantage aux souhaits de la génération « Netflix »⁶⁷ avide d'accès digitalisé simple, gratuit, démocratique, rapide, et aux formations courtes. En bref, on peut lire « Le seamless learning, le Graal de la formation professionnelle »⁶⁸.

Le terme seamless learning, « apprentissage sans-couture » en français, c'est-à-dire souple, sans frontière, facile d'accès, semble pourtant particulièrement inapproprié pour convoquer le symbole héroïque de la quête du Graal.

Alors, les MOOCs mis à disposition sur les plateformes d'institutions prestigieuses comme celles d'Harvard et du MIT seraient-ils si menaçants pour l'enseignement privé français ?

67 Bougon, F. (12/05/2018). Etre sur Netflix, c'est faire partie d'une communauté. *Le monde*.
https://www.lemonde.fr/economie/article/2018/05/12/etre-abonne-a-netflix-c-est-faire-partie-d-une-communautaire_5297922_3234.html

68 <https://www.beedeez.com/blog/seamless-learning-le-graal-de-la-formation-professionnelle>

1.5 POURTANT LES MOOCS NE SONT PAS MENAÇANTS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIVE FRANÇAIS

1.5.1 La recherche académique met en doute la catastrophe annoncée par les médias

Quelques voix s'élèvent pour émettre un doute sur l'interprétation à donner à ces nouveaux acteurs.

L. Rapp, professeur des Universités et professeur à HEC Paris, publie un rapport de 100 pages via le thinktank français « L'institut de l'entreprise » et émet des réserves « Les MOOCs, révolution ou désillusion ? »⁶⁹. Si Bourcieu et Léon (2013) soulevaient la question « *Les MOOC, alliés ou concurrents des business schools ?* » en 2013, Ogouchi (2016) est déjà plus sceptique et appose le titre « *Grandeur et descendance des MOOCs* » à sa synthèse de quatre années de veille sur les MOOCS dans le cadre du sous-projet uTOP-Inria.

Enfin, en 2016, les premières thèses de doctorat en Sciences de l'Education paraissent sur le sujet et M. Cisel⁷⁰ propose une typologie des utilisations de MOOCs, montrant que moins de 10% des inscrits les terminent. La presse grand public relaye alors le doute : Le journal *Le Monde* titre « Les MOOCs font pschitt »⁷¹. Cisel publie même en 2018 un article définitif sur le site universitaire *The Conversation* intitulé « MOOCs : la révolution n'a pas eu lieu »⁷². Alors que les premiers MOOCs sont apparus en 2012 et ont fait les gros titres des pages Education de la presse américaine et française, on comprend six ans après qu'ils ne représentent pas une menace importante pour les acteurs de l'enseignement supérieur. La croissance des effectifs des étudiants inscrits vient confirmer l'idée que les MOOCs, gratuits, accessibles 24h/24 et diffusés en ligne, ne détournent pas les bacheliers de l'enseignement supérieur privé.

1.5.2 La taille du marché de l'enseignement supérieur privé français est importante

En France, près de 400 écoles composent le paysage non universitaire privé⁷³. Parmi elles, 227 sont officiellement estampillées « grandes » par la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) : 154 écoles

⁶⁹ Rapp, L. (2014). Les MOOCs, révolution ou désillusion ?, consulté sur http://publications.ut-capitole.fr/23558/1/Rapp_23558.pdf

⁷⁰ Cisel M. (2016). Thèse de doctorat. Utilisation des MOOCS, éléments de typologie. Sous la direction de E. Bruillard. Université Paris Saclay (ComUE), soutenue le 08.07.2016 et consultée sur : <https://www.theses.fr/197356915>

⁷¹ Miller M. (22/10/2017). Les MOOCs font pschitt, *Le Monde* consulté en ligne sur : https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/22/les-MOOC-font-pschitt_5204379_3232.html

⁷² Cisel M. (23/09/2018). *MOOCs : la révolution n'a pas eu lieu*. The conversation France. Consulté sur <https://theconversation.com/MOOC-la-revolution-na-pas-eu-lieu-103282>

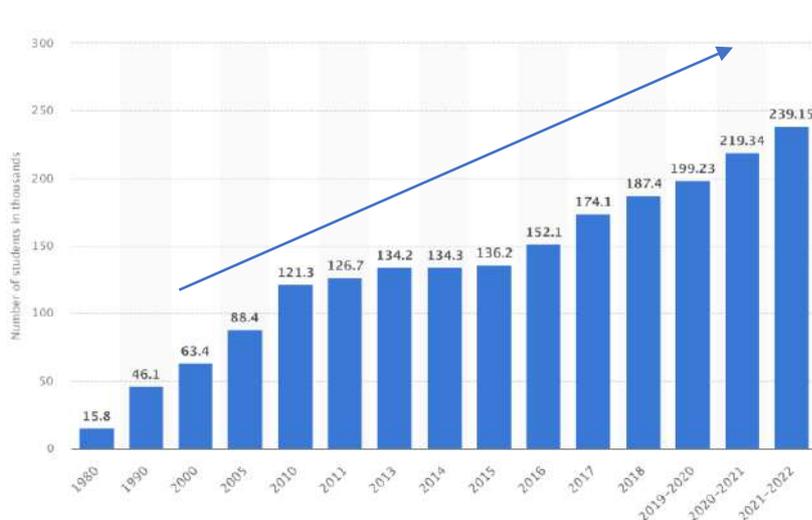
⁷³ *Le Monde*, 30/01/2019, Grandes Ecoles : les investisseurs privés en embuscade. p. 6/ section Campus

d'ingénieurs, 42 de management, 31 de spécialités (design, arts...). Tous les grands établissements publics en font partie (ENAC, Mines, Centrale, Normale Supérieure...), mais aussi un nombre croissant d'écoles privées. Ce « secteur marchand » capte un étudiant sur cinq en France, pèse 288 millions d'euros de frais de scolarité.

En France, avant la pandémie de la Covid, en 2018, les écoles de commerce et assimilées connaissent la plus forte hausse annuelle des inscriptions (+7,7%), suivies des formations d'ingénieurs (+ 3,3 %) alors que la hausse des inscriptions en enseignement supérieur, toutes voies confondues, est moindre (2,1 %) ⁷⁴. Le dernier rapport RERS du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (RERS, 2022) indique que le nombre d'inscrits ne cesse de croître, passant de 15 000 à près de 240 000 en vingt ans. Pas vraiment l'hécatombe annoncée dans la presse.

Figure 6 – Nombre d'étudiants en écoles de commerce en France, de 2013 à 2022.

Source : Repères et références Statistiques 2022, ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Editions août 2022



Et en fin d'étude, les étudiants sortent diplômés, en masse. Les statistiques montrent aussi que le nombre des diplômes délivrés par les écoles de commerce n'a jamais été aussi élevé : plus de 50.000 personnes sortent diplômées d'école de commerce chaque année. (Annexe 1.5) :

Dans cette perspectives, l'écosystème des écoles de commerce français est plutôt confiant. Il existe

⁷⁴ Chaque année, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, et le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation publient conjointement une étude RERS (Repères et références statistiques), Rapport 2019. <https://www.gouv.fr>. Comparer les statistiques de 2019 et de 2022 permet de montrer que la crise sanitaire de la Covid-19, et la crise géopolitique du Brexit n'ont pas eu d'effet délétère sur le nombre d'inscriptions en écoles de commerce, bien au contraire.

195 écoles de commerce en 2013. Une décennie après l'introduction des MOOCs, elles sont désormais 369 (RERS, 2022, p. 171).

1.5.3 Les acteurs de l'écosystème des écoles de commerce sont plutôt confiants

A l'issue de la présentation des enjeux mondiaux et nationaux de l'enseignement supérieur, et du contexte plus spécifique des écoles de commerce françaises, il semble se dessiner une apparente contradiction.

Mais une intuition ne saurait être la base d'une recherche.

Afin de vérifier l'hypothèse d'une contradiction entre le discours médiatique alarmant et les discours des acteurs sur le terrain, je me suis immergée dans le milieu de la digitalisation et de l'enseignement supérieur pour valider la problématique.

Cette phase s'est faite dans le cadre de mes activités professionnelles en tant que professeur à emlyon business school, sur une période d'un an, entre janvier 2019 et janvier 2020, juste avant la fermeture des frontières pour cause de Covid-19.

L'Annexe 6 fournira au lecteur les détails mis en œuvre pendant un an pour faire émerger la question managériale.

La figure ci-après en retrace les grandes lignes. Il était important pour moi de vérifier que mes intuitions n'étaient pas un biais personnel.

Figure 7 - Tableau synthétique des moyens mis en œuvre pour faire émerger la problématique

IMMERSION SUR LE TERRAIN POUR FAIRE EMERGER LA PROBLEMATIQUE (2018-2020)		
Phase découverte macro-environnement Participation, immersion, observation, discussions informelles, visite des stands	CES 2019 Las Vegas VIVATech 2019 Paris BETT 2020 London	dont Google, Facebook, Amazon, Micorsoft, dont Klaxoon, Desire to learn, Woodclap dont Zoom, Learnthethic, Robotel
Revue de presse systématique	Revue de presse du New York Times et du Journal le Monde avec filtre sur le mot MOOC, et classés par ordre chronologique	50 premiers articles New York times (2012-2014) 50 premiers articles Le Monde (2012-2014)
Phase exploration quanti LinkedIn	Revue systématique de tous les profils LinkedIn comportant un certificat EdX au sein des étudiants ou diplômés PGE de	HEC, ESCP, ESSEC, EMLYON, EDHEC.
Phase rencontres en interne emlyon	6 rencontres étudiants PGE	6 étudiants n'ayant jamais effectué de MOOCs 4 étudiants ayant effectué des MOOCs mais ne les ayant pas affichés sur leur page LinkedIn
	6 rencontres internes emlyon	Directrice du Programme PGE Directeur de l'innovation Pédagogique emlyon Doyenne de la Faculté emlyon Chef de projet de l'executive education emlyon Directeur des Relations Entreprises emlyon Responsable de l'association des diplômés
	5 rencontres diplômés emlyon	diplômé PGE 1987, fondateur d'un incubateur diplômée PGE 1992, consultante en marketing diplômé PGE 1997, consult. en fusions acquisitions diplômée PGE 2008, gérante d'un salon diplômée PGE 2012, gérante d'un site web marchand
Phase dispositif "CV fiction"	11 entretiens avec des recruteurs	4 recruteurs en start-ups (Paris, Lyon, Marseille) 7 recruteurs en grande entreprise (dt 3 du CAC40)
	3 entretiens avec des couples de parents	couple Lyon couples Paris couple Dijon
	1 atelier avec 25 directeurs d'écoles prépa HEC 1 atelier avec 19 membres du comex emlyon 1 atelier avec 3 dir. start-ups Edtechs françaises	1h à emlyon campus Ecully 1h à emlyon campus Ecully 1h à emlyon campus Ecully

Cette immersion a permis de comprendre l'écosystème des écoles de commerce françaises et de valider avec les acteurs que la question managériale était bien pertinente, actuelle, légitime et partagée.

1.6 SYNTHÈSE DU CONTEXTE

L'enseignement supérieur mondial, en pleine croissance, rencontre des défis liés à la mondialisation, à la digitalisation et à l'introduction de nouveaux acteurs qui ébranlent les modèles d'affaire historiques et les valeurs traditionnelles des établissements parfois multiséculaires.

En France, c'est le secteur privé qui tire la croissance de l'enseignement supérieur, notamment les grandes écoles de commerce. Le marché Edtechs, encore modeste, est favorisé par l'État qui prend des mesures très impactantes fragilisant une partie des sources de financement des écoles de commerce.

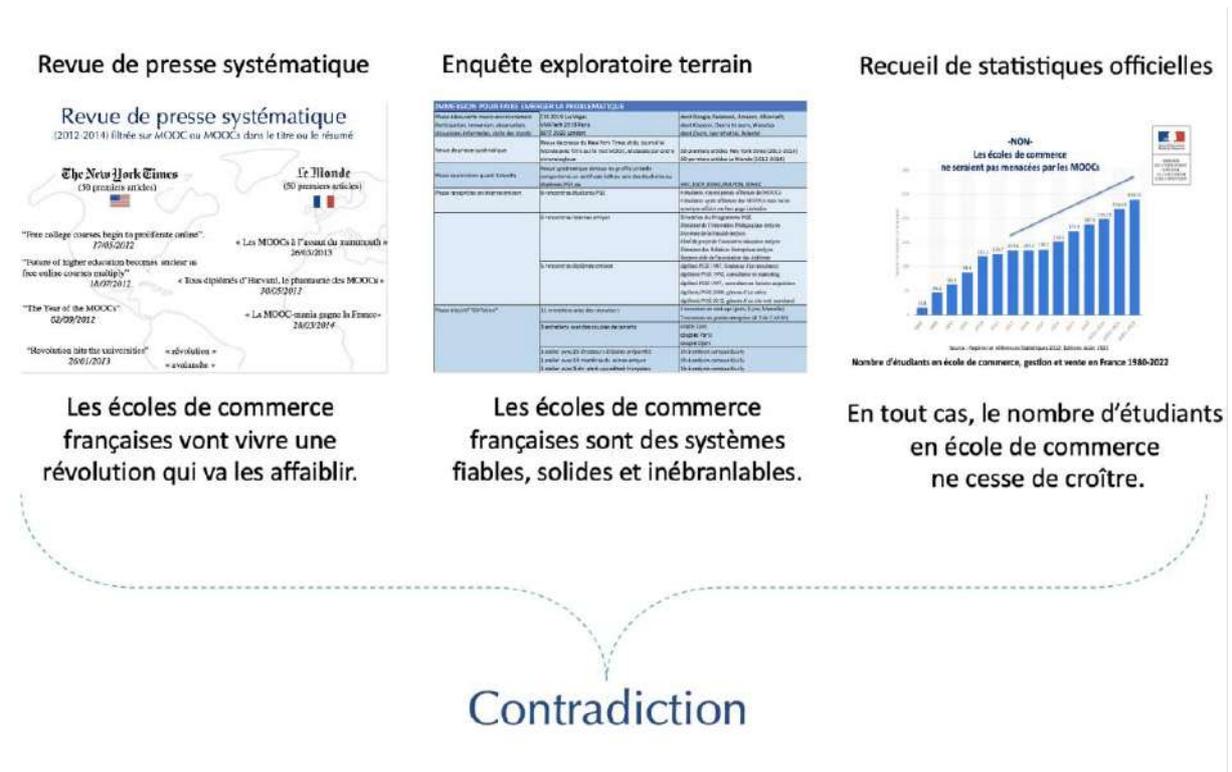
Leur concurrence s'intensifie et elles trouvent de nouvelles ressources, notamment la hausse des frais d'inscription, encore protégées par un système de classement qui favorise les positions des plus anciennes. La fragilité de leur offre face aux MOOCs notamment n'échappe pas aux médias qui annoncent leur disruption depuis dix ans.

Pourtant, ces défis plutôt défavorables et ce discours médiatique alarmant sont contredits par la recherche académique qui souligne les échecs pédagogiques des MOOCs, par les statistiques ministérielles qui enregistrent des inscriptions record en études supérieures et par les témoignages des acteurs de l'écosystème des écoles de commerce.

De même, malgré l'avènement des MOOCs, le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur français ne cesse d'augmenter, en particulier dans les établissements privés (un quart des inscrits) qui récoltent 60% d'augmentation de 2011 à 2021, contre 16% dans le public (RERS, 2022, p.152) (Annexe 1.3).

Ainsi, la revue de presse systématique, l'enquête exploratoire terrain et ses recoupements de données entre de multiples acteurs et le recueil de statistiques officielles mènent à une **constat incohérent**.

Figure 8 – A l'issue de l'analyse du contexte : une contradiction



Aujourd'hui, en France, les responsables de Programme Grande Ecole sont donc confrontés à une **contradiction importante** d'où va émerger une question managériale centrale.

CHAPITRE 2 - QUESTION MANAGERIALE



2. QUESTION MANAGERIALE

De la présentation du contexte naît une contradiction. Le manager de Programme Grande Ecole d'une école de commerce française est donc face à une question qu'il doit résoudre. Son Programme est-il solide ou fragile face aux multiples enjeux mondiaux de la digitalisation de l'enseignement supérieur ?

Les MOOCs, présentés comme dangereux par les médias mais dont le succès est démenti par la recherche et par la hausse croissante des inscriptions, sont-ils susceptibles de « *disrupter* » le cœur de son offre, à savoir les cours ?

Avant de formuler définitivement la question managériale, je reconnais qu'il est légitime de s'interroger sur la pertinence de mobiliser le marketing pour répondre à une question managériale qui traite des enjeux de l'éducation.

2.1 PARTI PRIS : LE MARKETING S'APPLIQUE AUSSI AU CHAMP DE L'ÉDUCATION

2.1.1 La mondialisation est en marche sur ce secteur comme ailleurs

La concurrence mondiale du marché de l'éducation est décrite depuis 20 ans environ (Ram, 2003).

Le fait que l'éducation supérieure soit un marché laisse peu de place à la discussion aujourd'hui, tant il semble évident que la relation entre étudiants et professeurs soit devenue transactionnelle du fait de l'augmentation du nombre d'inscrits par promotion et de l'augmentation du prix des études. Pourtant ce débat engendra de vives discussions pour savoir de quelle nature étaient les apprentissages et les tissages de relations entre professeurs et étudiants (Gibbs, 2001, 2002).

Le secteur de l'éducation supérieure a déjà traversé de profondes modifications : massification, privatisation, compétition accrue (Rossi, 2010).

En 2016, Scullion et Molesworth écrivent : « La marketisation de l'enseignement supérieur est inévitable » (Scullion & Molesworth, 2016, p. 3). Il faut dire que l'ère de l'industrialisation de l'éducation supérieure est constatée partout à travers le globe (Uncles, 2018).

Bien qu'admise, la « marketisation » de l'éducation supérieure subit de vives critiques. Certains chercheurs se laissent aller à des confidences « subjectives » pessimistes sur l'avenir de la qualité de l'enseignement dans les écoles de commerce (Holbrook, 2018).

Les recherches en marketing reconnaissent la « marketisation » du secteur de l'éducation supérieure (Kalafatis & Ledden, 2013). Des concepts jusqu'alors associés à des marchés de biens et de services se sont alors retrouvés mobilisés pour décrire des phénomènes dans les écoles de commerce.

Certains auteurs vont jusqu'à dénoncer une McDonaldisation des pratiques (Hayes & Wynyard, 2002). La formule, empruntant le terme de McDonaldisation à Ritzer (1998), a pu choquer et on se demandera à quel âge d'or l'auteur se réfère pour établir sa comparaison. On se trouve confronté à un concept récent, Mc Donald, qui conduit à un anachronisme, mais la formule a fait mouche et la critique s'est organisée.

D'un point de vue sémantique, il est souvent observable que l'étudiant est appelé « client », les frais de scolarité étant le « prix » dont il s'acquitte pour avoir accès à un service.

D'un point de vue sémantique en tout cas, la « marketisation » est acceptée, et d'un point de vue managérial, je constate que la concurrence et la mondialisation font de ce secteur un « marché comme un autre », au moins sur ses dynamiques marchandes. Ajoutons à cela que comme tous les autres marchés, il connaît la digitalisation et partage de ce fait une caractéristique supplémentaire avec d'autres marchés.

2.1.2 La digitalisation est en marche sur ce secteur comme ailleurs

La « netflixation » serait en marche. Mike Malefakis, vice-doyen associé de Wharton Executive Education, souligne que le secteur a « radicalement changé » au cours des cinq dernières années, notamment en raison de l'introduction de modèles d'enseignement en ligne. La « netflixation » de l'éducation va se produire », dit-il, en référence à la façon dont la société de médias en continu a remis en question la domination des diffuseurs traditionnels. « Mais il y a une différence entre l'apprentissage profond que nous pouvons offrir et l'apprentissage superficiel »⁷⁵.

⁷⁵ *Financial Times* 02/06/2019. How business schools compete in a disrupted market ».

Depuis plus de vingt ans, l'impact du web sur l'éducation supérieure est étudié (Johnson & Maddux, 2002). Le rôle des cours en ligne était alors critiqué car il réduisait l'apprentissage en face à face et les premiers outils digitaux étaient maladroits. Il y a vingt ans, les chercheurs concluaient que l'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur était une industrie artisanale qui avait besoin d'une vraie professionnalisation.

Désormais, les étudiants sont éduqués dans une « ère digitale » (Crittenden & Peterson, 2019), et les MOOCs sont tantôt taxés de mode passagère, tantôt présentés comme les acteurs même de la disruption digitale (Brennan et al., 2018).

Dans une récente étude (Crittenden, Biel & Lovely, 2018), la manière dont les étudiants s'approprient les nouvelles technologies a été étudiée. Et les jeunes étudiants y prennent goût.

2.1.3 Des marques puissantes existent dans ce secteur comme ailleurs

Les écoles de commerce françaises sont des organisations dont les noms peuvent être associés à des systèmes de marques puissantes. « Une école, une université, c'est aujourd'hui d'abord une marque ! »⁷⁶.

En 2018, ESCP Europe est devenue ESCP business school. Plusieurs écoles de management françaises ont aujourd'hui accolé à leurs origines locales (souvent le nom de la ville du campus historique) les termes anglo-saxons de « business school », « school of management » ou encore « school of business ».

D'autres ont inventé des noms Audencia, Skema, Neoma, Kedge, etc.

En plus du nom, les écoles de commerce françaises portent un soin attentif à leur signature, qu'elles font régulièrement évoluer pour indiquer leur positionnement. HEC a décliné en 2019 un « Tomorrow is our Business » et Neoma a travaillé plus d'un an avec l'agence carré Noir sur sa nouvelle signature « Be passionate. Shape the future » - « Être passionné. Construire l'avenir »

⁷⁶ Olivier Rollot (14/01/2020)- Xerfi Canal - Universités et écoles de gestion converties aux stratégies de marque. https://www.xerficanal.com/strategie-management/emission/Olivier-Rollot-Universites-et-ecoles-de-gestion-converties-aux-strategies-de-marque_3748135.html

Olivier Rollot conclut « Peu à peu les écoles de management françaises deviennent des entreprises comme les autres pour continuer à se battre sur un marché mondial de plus en plus compétitif. »⁷⁷. Dans l'évaluation d'une école de commerce, la marque semble jouer un rôle immense. L'image de l'institution est extrêmement forte. Dans une étude qualitative ayant porté sur 120 entretiens avec des étudiants entrés en Grande Ecole, Draelants montre combien la notion de prestige est importante (Draelants, 2010).

2.1.4 La marketisation de ce secteur peut donc être actée

Le secteur de l'enseignement supérieur privé est soumis à une mondialisation importante qui fait apparaître de la concurrence, est soumis à une digitalisation massive qui modifie les relations entre acteurs, et est le terrain de construction de marques assez puissantes. Puisqu'il est question d'offre, de demande, de marché et de marques, il paraît légitime de considérer le secteur de l'enseignement supérieur privé français, en particulier celui des écoles de commerce, comme un secteur marchand sur lequel peuvent s'opérer des réflexions marketing.

Cette idée est établie depuis au moins 1985, date de la parution de l'ouvrage au titre évocateur *The Marketing of higher education* (Brooker & Noble, 1985). Un journal académique naît peu après, en 1988, pour traiter alors spécifiquement de ces questions sous le titre *Journal of Marketing for Higher Education*. A ce jour, plus de 530 articles y ont été publiés, révélant l'intensité des débats sur cette question pointue.

Dans les années 1990, la question se pose de savoir si on peut considérer les étudiants comme des clients (Convay, Mackay, Yorke, 1994).

Depuis, des voix dissonantes, des avertissements ont été élaborés par des chercheurs qui enjoignent de ne surtout pas considérer les étudiants comme des consommateurs et de ne pas entrer dans cette logique de marché (Barrett, 1996).

⁷⁷ Olivier Rollot (23/05/2019) Les business schools françaises en perte de vitesse. https://www.xerficanal.com/strategie-management/emission/Olivier-Rollot-Les-business-school-francaises-en-perte-de-vitesse-_3745830.html

Dans les années 2000, aux USA toujours, Carvalho Pereira et Terra Da Silva (2003) reconnaissent que savoir qui sont les clients dans le système de l'enseignement supérieur est LA grande question.

Clayson et Haley leur répondent en 2005 que les étudiants peuvent être considérés comme des clients qui achètent un service, ou bien des produits formatés qui sont livrés aux entreprises ou encore des partenaires avec qui co-construire (Obermiller et al., 2005). La recherche a d'ailleurs montré que professeurs et étudiants ne sont pas toujours d'accord sur la réponse à apporter à cette question (Pitman, 2000).

Face à cette controverse, les chercheurs en marketing se sont attachés à comprendre les mécanismes de création de valeur sur ce marché. Une étude quantitative menée en Australie il y a une dizaine d'années suggère par exemple que la fidélité des étudiants est prédite par leur satisfaction, qui est à son tour prédite par l'image perçue de l'université d'accueil. La qualité perçue de « l'accompagnement humain » (par exemple, personnes et processus) et des éléments « matériels » (par exemple, infrastructure et services tangibles) a un impact sur la valeur perçue (Brown & Mazzarol, 2008). Autre exemple, le très réputé *Journal of Marketing Management* a publié en 2017 un article au titre évocateur « Radicalising the marketing of higher education: learning from student-generated social media data » (Bolot & O'Sullivan, 2017).

On l'aura compris, le marketing est légitime dans le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche en marketing s'y intéresse de plus en plus. Le lecteur de cette thèse pourra tout de même garder en tête l'article de Lovelock & Rothschild (1980) dont le titre sonne comme une mise en garde : « Uses, Abuses and Misuses of marketing in Higher Education ».

2.1.5 L'éducation, un marché qui conserve des particularités

Bien que le marketing traite de l'échange de valeur sur un vaste champ de secteurs possibles, il apparaît que le champ de l'éducation supérieure est un secteur où les choix sont plus importants que d'autres pour au moins quatre raisons (inspirées de van Zanten 2009, p.12).

La première c'est que c'est un secteur qui concerne de tout jeunes adultes dans les premières années de leur majorité, juste après l'obtention du baccalauréat. Leurs parents y sont encore souvent associés et les décisions prennent de l'importance dans la cellule familiale. Les sociologues ont montré la place des représentations de parents dans l'accession aux classes préparatoires. « D'une part, ces classes représentent la voie d'accès aux meilleurs établissements d'enseignement supérieur et de ce fait celle qui procure la plus grande garantie de rester dans la compétition entre fractions des classes moyennes

pour l'accès aux ressources culturelles et économiques et, simultanément, de préserver de la façon la plus nette la « clôture » vis-à-vis des classes populaires. » (Ibid, p. 23).

La deuxième, c'est que les décisions prises ont des conséquences à bien plus long terme qu'un bon nombre de secteurs, et qu'il ne saurait être question de le comparer à des décisions prises lors d'achat de consommation courante.

La troisième est que les choix d'éducation sont des choix engageants, ils modifient le rapport du consommateur à lui-même et au monde, et ont même pour but la transformation de sa manière de penser ou de prendre des décisions ultérieures.

La quatrième c'est que le choix des études réalisées après le bac impacte fortement le capital économique, social et culturel pour une bonne partie du reste de la vie. En particulier en France où le diplôme reste une valeur culturelle irremplaçable.

Enfin, la consommation scolaire est un enjeu sociétal fort puisqu'elle relève de choix individuels mais façonne ensuite le profil de toute une génération. C'est d'ailleurs en raison de cet enjeu sociétal que les états régulent l'accès à ce marché.

Bien entendu dans l'optique de Max Weber, on peut imaginer que le choix d'intégrer une école de commerce relève de la volonté de « clôture sociale » (Weber, 1905 réédition 2017). C'est un processus par lequel des groupes sociaux cherchent à maximiser leurs bénéfices. Pour ce faire, ils préservent leur statut en restreignant à un nombre réduit d'élus l'accès à certaines ressources.

Les sociologues ont déjà bien souligné la place particulière des achats en matière d'éducation. « Les diplômes, mais aussi l'ensemble des dispositions acquises à l'école, deviennent des ressources pour la compétition interindividuelle et pour le développement de stratégies de « conquête » pour ceux qui ont des espoirs de mobilité sociale, ou de « clôture » pour ceux qui craignent de voir leur position s'éroder au sein d'une société perçue comme un ensemble de marchés (professionnels, matrimoniaux, culturels) » (van Zanten, p. 22).

Autrement dit, l'éducation est perçue comme un « bien positionnel » au service de chacun et non pas comme un « bien commun » au service de la société (Collins, 1979).

Mais « l'idéologie marketing » (Marion, 2004) a envahi de nombreuses sphères, partout où il y a un marché, des mécanismes d'échange de valeur sont à l'œuvre et le marketing trouve sa place. Cet ouvrage clef montre que le citoyen peut à la fois détester le marketing et simultanément participer à la

société de consommation. L'idéologie marketing imprègne de nombreux marchés, qui échappent petit à petit au citoyen et à la sphère politique, les écoles de commerce n'y échappent pas.

2.2 LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE

2.2.1 L'offre d'une école de commerce

Les composants d'une école de commerce apparaissent dans le tableau suivant, composé par un institut australien dont j'ai sélectionné le rapport 2013, c'est-à-dire juste après l'année d'introduction des premiers MOOCs. Son titre « An avalanche is coming » a de quoi ébranler le secteur alors que sa description des activités d'une business school en montre plutôt la stabilité.

Figure 9 – Tableau de l'offre d'une école de commerce

Source : Institute for Public Policy Research, 2013, p.185

Outputs	
1. Research	<ul style="list-style-type: none"> Journal publications, reports, citations and patents
2. Degrees	<ul style="list-style-type: none"> Verification of time spent at institution and exams passed Brand value
3. City prosperity	<ul style="list-style-type: none"> Economic and social development of city and/or region
People	
4. Faculty	<ul style="list-style-type: none"> Professors and other faculty
5. Students	<ul style="list-style-type: none"> Full-time and part-time students, often between the ages of 18 and 22
6. Governance and administration	<ul style="list-style-type: none"> University leadership and board Admissions, fundraising, alumni services, maintenance and facilities
Programme	
7. Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Individual subject-based courses adding up to a three- or four-year programme Course content and syllabus prepared by faculty Textbooks and reading materials
8. Teaching and learning -	<ul style="list-style-type: none"> Lectures, tutorials, seminars
9. Assessment	<ul style="list-style-type: none"> Exams within and at the end of courses Dissertations at the end of a programme
10. Experience	<ul style="list-style-type: none"> Student organisations Co-curricular activities (such as debating, research competitions) Extracurricular (drama, sports) Work experience (internships, volunteering)

Mais cette représentation des activités d'une école de commerce utilise le terme « expérience » comme une dixième dimension, séparée des autres du Programme. Il est donc nécessaire de se tourner vers la

recherche pour comprendre ce que d'autres approches disent de l'expérience d'un étudiant en école de commerce.

2.2.2 Les atouts d'une école de commerce

2.2.2.1 Les écoles de commerce participent de la logique de Distinction de Bourdieu

L'existence même des écoles de commerce semble une particularité française. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène. La culture française de reproduction des élites des travaux de Bourdieu (notamment *La distinction*, 1979) et *La Logique de l'honneur* décrite par D'Iribarne (1989) éclairent le goût prononcé des Français pour l'élitisme, en particulier en matière d'éducation. Les Français entretiendraient un « culte sourcilieux de l'honneur » du diplôme des grandes écoles. L'étude bourdieusienne pouvait s'inscrire dans la lignée des travaux portant sur l'élite américaine (Mills, 1959).

Comme l'a montré Brooks dès 2008, les sociologues de l'éducation ont accordé une attention croissante au secteur de l'enseignement supérieur depuis les années 2000. Ils ont mis en lumière la manière dont, malgré l'augmentation significative du nombre de places universitaires disponibles dans de nombreux pays à travers le monde, l'accès à l'enseignement supérieur et les choix en la matière continuent à être fortement influencés par la classe sociale. Les chercheurs ont eu tendance à expliquer cette influence en s'appuyant sur les concepts d'habitus et de capital économique, culturel et social de Pierre Bourdieu. (Brooks, 2008).

Bourdieu soulignait que les trois formes de capital étaient intrinsèquement reliées au capital économique (Bourdieu, 1997). De nombreuses recherches ont utilisé le concept d'habitus, jusqu'à en distordre la notion (Reay, 2004). En revanche la notion de capital culturel a été utilisée plusieurs fois par Bourdieu pour expliquer la reproduction sociale à l'œuvre dans les établissements de l'éducation supérieure en France. Il s'est attaché à dénoncer les mécanismes langagiers qui discréditaient les étudiants issus de classes sociales n'ayant pas le bagage rhétorique nécessaire pour être performants dans les relations scolaires. Perçus comme doués et naturellement plus intelligents, les étudiants issus des classes sociales les plus élevées sont avantagés dans la progression de leurs études supérieures.

2.2.2.2 Les écoles de commerce sont tiraillées entre deux logiques

L'industrie française des écoles de commerce serait donc tiraillée par deux logiques de marché. Projetées dans un marché mondial où les classements internationaux dictent les facteurs clefs de succès, elles sont soumises à une injonction paradoxale.

D'une part, elles ressentent l'urgence de se renouveler pour faire face à l'entrée des Edtechs américaines et chinoises dans leur champ concurrentiel.

Et d'autre part, elles continuent de satisfaire aux logiques d'élitisme et au culte du diplôme qui est un des traits majeurs de leur culture nationale, et tout particulièrement de leur cœur de cible historique, les étudiants français issus des prestigieuses classes préparatoires. Cette « *étrangeté française* » (titre révélateur de D'Iribarne, 2009) est soutenue par des « *particularismes* » bien ancrés. On y fustige les inégalités d'accès au savoir dans des écoles où la consanguinité intellectuelle et sociale confinerait à une pensée unique et en même temps, on y vénère toujours les diplômes des grandes écoles.

2.2.2.3 La valeur du diplôme reste forte en business schools en France

Comme décrit précédemment, le choix en termes de formations est de plus en plus large pour les étudiants et le diplôme est parfois critiqué, trop rigide. Néanmoins il semble que les étudiants restent très attachés à la reconnaissance des diplômes par l'État, du moins pour la formation initiale. Ainsi pour les formations qui préparent aux métiers du commerce, de la gestion et de la vente, 76% sont inscrits dans une école reconnue par l'État et qui propose au moins un diplômé visé⁷⁸. Cela peut s'expliquer par le fait que le diplôme à la française représente une véritable institution notamment avec la logique de la création des « Grandes Ecoles » et est perçu comme une forme de rente dans le monde professionnel. Cette situation est sans doute exacerbée en France mais elle représente une réalité dans le début de la carrière professionnelle.

Le droit à délivrer des diplômes reste difficile à obtenir pour d'autres acteurs.

⁷⁸<https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/ecoles-de-commerce-les-formations-proposant-un-diplome-vise-plebiscitees-par-les-etudiants.html>

En France la plupart des nouveaux acteurs de l'enseignement supérieur rencontrent des barrières à l'entrée pour décerner des diplômes même si certains ont entamé des démarches dans ce sens comme Openclassroom.

Le développement des normes standards et accréditation représente bien une barrière stratégique pour de nouveaux acteurs car les conditions exigées sont coûteuses (activité de recherche, taux d'encadrement, publications, niveau de qualification du corps professoral). De plus, les processus administratifs pour faire reconnaître un diplôme sont aussi très longs, de plusieurs mois à plusieurs années.

2.2.3 Les consommateurs d'une école de commerce

2.2.3.1 *Les jeunes étudiants face au choix de leur formation*

De nombreux auteurs prétendent que contrairement aux générations précédentes, les jeunes sont aujourd'hui confrontés à un très large éventail d'options. Ils peuvent choisir le type d'éducation et de formation qu'ils suivent, la manière dont ils équilibrent loisirs, travail et apprentissage dans leur vie et la nature des relations qu'ils établissent avec leurs amis, partenaires et parents. Parallèlement à ces choix croissants, les jeunes doivent assumer une part importante de responsabilité dans les décisions qu'ils prennent. En conséquence, le choix en vient à être considéré comme un processus largement individualisé, éventuellement influencé par les amitiés, mais dans lequel les traditions et les expériences collectives ont relativement peu de poids (Brooks, 2005).

D'autres au contraire continuent de penser que le capital social, économique et culturel est un marqueur et qu'il reste une influence déterminante pour le choix de l'établissement des études supérieures.

La recherche s'intéresse au comportement des classes sociales face aux choix d'éducation, mais plutôt avec une approche micro-économique et un choix théorique encadré par le concept de choix rationnel. Notre posture épistémologique est différente.

2.2.3.2 *Description des activités d'un étudiant en école de commerce*

Une des activités de l'étudiant réside dans le fait d'assister à des cours. Parfois en amphithéâtre regroupant plusieurs centaines d'étudiants, parfois en groupe de quelques dizaines seulement. Tous sont obligatoires et la logique générale de toutes les écoles de commerce est la même, les cours de

première année introduisent les matières générales du management. Vers la fin de son cursus, l'étudiant peut choisir des cours plus appliqués à des sujets choisis.

Une autre activité de l'étudiant en école de commerce est de réaliser des stages, un ou plusieurs, à l'étranger ou en France, de difficulté croissante. Il y est aidé par des plateformes de proposition comme Jobteaser et des équipes administratives dédiées, voire avec des ateliers pour l'aider à forger son projet professionnel.

Un étudiant y bénéficie aussi de cours de langues, d'échanges internationaux dans des universités partenaires, avec des cours ou des projets tutorés par des entreprises locales.

Une autre « part vitale » de son vécu consiste en une expérience globale :

« Une autre partie essentielle de l'enseignement universitaire est l'expérience : l'expérience de rencontrer des camarades de classe, d'être (potentiellement) inspiré par de nouvelles idées et/ou des universitaires de premier plan, la possibilité de socialiser avec une tranche diverse de l'humanité dans un cadre éducatif, de diriger une organisation, de faire du sport, de s'engager dans le théâtre ou la politique ou 101 autres activités possibles, et bien sûr de se faire des amis. » (Extrait du dossier IRPP p.30)

L'idée que la vie à l'extérieur des cours est aussi importante dans l'expérience que la vie en cours est soutenue par de nombreux témoignages de consultants de l'enseignement supérieur.

« L'université classique du XXème siècle a mis l'accent sur ce point, dès la présidence de Harvard par l'abbé Lawrence Lowell, qui soulignait dans son discours inaugural l'importance pour les étudiants d'être « constamment mis ensemble », élément vital d'une éducation libérale. Tout porte à croire que ces expériences plus larges sont effectivement très appréciées par l'étudiant de premier cycle type et que, si pour quelques-uns elles deviennent une distraction totale, pour beaucoup elles sont un élément essentiel de la valeur de l'université. Pour les étudiants d'aujourd'hui, et peut-être de toujours, l'apprentissage en dehors d'une salle de classe est souvent plus significatif que celui à l'intérieur ». (Ibid p.49)

2.2.3.3 Les entreprises classiques, employeurs préférés des étudiants d'écoles de commerce

Pour connaître les entreprises préférées des étudiants en Management Education, les résultats de trois études différentes sont intéressants.

La première étude du cabinet Universum⁷⁹ porte sur les étudiants d'écoles de commerce valorisant les entreprises comme Google, en tête du classement des entreprises les plus prisées par les étudiants d'écoles de commerce et leurs homologues d'écoles d'ingénieurs européennes. Derrière Google on trouve ensuite Goldman Sachs, EY, Deloitte et KPMG, les grands cabinets de conseil qui valorisent les diplômés avec des grilles de salaire connues de tous les étudiants.

La seconde Etude du cabinet Universum⁸⁰ porte sur les étudiants d'écoles de commerce seulement. Il a été demandé aux étudiants de choisir les entreprises et organismes pour lesquels ils aimeraient le plus travailler. LVMH arrive en tête, détrônant Google, suivi de Chanel et Apple. On peut noter un certain conservatisme dans les déclarations des étudiants.

La troisième étude émane du réseau professionnel LinkedIn⁸¹. En 2017, ce sont encore LVMH, Chanel, Richemont, Bouygues et Total qui sont déclarées les entreprises préférées.

Ces trois études montrent que les étudiants, pourtant digital natives, se montrent assez conservateurs et leurs entreprises préférées (déclarées) restent très classiques. Chaque année⁸², le haut du classement reste identique : L'Oréal Group, LVMH, APPLE, Chanel font toujours partie des cinq premiers groupes dans le classement.

2.2.3.4 La pression financière sur les étudiants et leur famille

« ROI », « Return on investment », disent les financiers. Ce serait le nouveau mantra des Grandes Ecoles. A l'attention des investisseurs potentiels, mais aussi, et surtout, des clients potentiels, ces familles « *prêtes à se saigner aux quatre veine* », selon les termes de Marie-Christine Levet, du

⁷⁹ Pour réaliser ce palmarès international, Universum, société d'études et de conseil mondiale, a interrogé, entre octobre 2017 et avril 2018, 228 910 étudiants issus d'écoles de commerce et d'ingénieurs dans les 12 pays avec les PIB les plus élevés au monde : l'Allemagne, la France, l'Italie, le Royaume-Uni, l'Italie, la Russie, les États-Unis, la Chine, le Japon, le Brésil, l'Inde, le Canada et la Corée du Sud.

⁸⁰ Le cabinet Universum annonce une étude réalisée auprès de 40 000 étudiants issus des 154 grandes écoles de commerce et écoles de commerce françaises qui ont été interrogés sur les entreprises pour lesquelles ils aimeraient travailler.

⁸¹ LinkedIn revendique en 2018 plus de 500 millions de membres à travers le monde dont 14 millions en France. Pour réaliser ce classement, LinkedIn dit avoir pris en compte les milliards d'actions effectuées par les membres inscrits sur son réseau social : la portée, l'engagement, l'intérêt pour les offres d'emplois, la fidélisation... Par « attractives », LinkedIn entend les sociétés « qui attirent et fidélisent leurs talents à l'échelle mondiale. » <https://www.businessinsider.fr/25-entreprises-les-plus-attractives-en-france-selon-linkedin-2017>

⁸² On pourra étudier le classement depuis 2017 à 2022 ici : <https://universumglobal.com/rankings/france/2020/>

fonds Educapital. Selon l'enquête annuelle du site Major Prépa, les frais de scolarité des 26 premières écoles de commerce privées ont augmenté en moyenne de 76 % entre 2009 et 2020⁸³.

2.2.3.5 Les étudiants et les nouvelles technologies

Depuis plus de vingt ans, l'apport des nouvelles technologies de l'information (IT) a été l'objet d'études, notamment dans les business schools. Mais il n'est pas toujours aisé de conclure sur le degré de transformation que ces technologies ont réellement apporté (Whitaker et al., 2016). Les plus optimistes comme les plus pessimistes trouvent des arguments pour illustrer telle success story ou au contraire minimiser la portée de ces innovations. Face à cette absence de consensus, plusieurs chercheurs ont pris parti en démontrant les biais sous-jacents dans les critiques envers les cours en ligne (Redpath, 2012).

« Avec l'acceptation et la popularité croissantes de la communication en ligne et du réseautage social chez les générations actuelles d'étudiants, il semble inévitable que l'éducation en ligne soit acceptée aujourd'hui comme une forme normative d'éducation en gestion. »

Il faut reconnaître que le manque de diffusion de la recherche académique a contribué à une méconnaissance des résultats issus de la recherche. Les premiers articles s'intéressant aux pratiques de diffusion de cours en ligne en business remontent à une décennie à peine. Une revue générale de 1994 à 2009 a été proposée (Arbaugh, et al., 2009). Elle conclut au fait qu'il reste de nombreuses pistes de recherche à conduire et cette synthèse invite notamment à interroger les étudiants eux-mêmes via d'autres éléments que leurs seules caractéristiques sociodémographiques, ethniques ou socio-culturelles, ou genre (Arbaugh, 2000) ou learning styles (Marks and Sibley, 2006).

2.3 L'ENJEU DES MOOCs POUR LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE

⁸³ <https://misterprepa.net/levolution-des-frais-de-scolarite-combien-coute-une-grande-ecole-francaise/>

2.3.1 Les associations de marketing placent la digitalisation au cœur des enjeux marketing actuels

Pour les deux associations de marketing que sont l'Association Française du Marketing (AFM) et l'American Marketing Association (AMA), le digital est un sujet majeur.

En 2018, l'AFM a qualifié de « Hot Topic N°1 » le « tsunami » que représente l'appropriation des nouveaux services numériques par les clients dans un contexte de digitalisation accélérée. En 2019, 2020 et 2021 le digital a aussi été identifié par l'American Marketing Association comme l'un des sept grands enjeux⁸⁴ du marketing. Sur son site on peut lire : « Les enjeux du digital ont inquiété de nombreuses entreprises qui se concentrent sur les problèmes de gestion urgents à de multiples niveaux d'analyse. Nous pensons que les spécialistes du marketing ont adopté un point de vue très étroit - en examinant les médias sociaux, les Big Data et la transformation des communications marketing. Cependant, au niveau des directions, les dirigeants d'entreprise se concentrent sur des questions beaucoup plus vastes de changement de modèle commercial, de survie et d'avantage concurrentiel futur. »

2.3.2 Les MOOCs sont à la fois des concurrents des écoles de commerce et des outils promotionnels

La question des MOOCs a surtout été étudiée dans le champ des Sciences de l'Education qui a conclu à leur faible succès pédagogique (Cisel, 2016) et à la grande « désillusion »⁸⁵ à laquelle ils ont mené (Rapp, 2014). Il est même appelé à « *en finir avec la MOOC Mania !* » (Rapp, 2014). Mais la question de Bourcieu & Leon (2013) continue de revêtir un caractère menaçant pour les marketeurs des écoles de commerce : « *Les MOOCs, alliés ou concurrents des business schools ?* »

En 2017, une recherche publiée dans *Journal of Marketing for Higher Education* a montré que le MOOC peut être un outil marketing pour attirer des étudiants dans l'institution dont il émane (Howarth et al., 2017). Ces chercheurs ont démontré que la satisfaction à un MOOC augmente l'intention de choisir l'établissement qui l'a mis à disposition. On voit bien que la question des MOOCs relève autant des services de la pédagogie que des services de la communication des établissements supérieurs. Il faut souligner que ces recherches sont publiées dans la revue académique dédiée aux enjeux marketing de l'enseignement supérieur, comprenez « *Journal of Marketing for*

⁸⁴ <https://www.ama.org/marketing-news/7-big-problems-in-the-marketing-industry/>

⁸⁵ Rapp, L. (2014). *Les MOOCs, révolution ou désillusion ?* consulté sur http://publications.ut-capitole.fr/23558/1/Rapp_23558.pdf

Higher Education », ce qui atteste que les MOOCs revêtent un enjeu marketing fort pour les écoles de commerce.

La recherche montre aussi que des professeurs de marketing en écoles de commerce ressentent parfois de la concurrence de la part des MOOCs extérieurs à leur institution. Un article du *Journal for Advancement of Marketing Education* suggère aux professeurs de procéder eux-mêmes à la mise en place de courtes capsules vidéo dans leurs propres cours pour que leurs étudiants s'exclament à la manière du titre de l'article « Want to Enroll in a MOOC? No Thanks, My Professors Have Their Own Videos ». (McGovern & Baruca, 2013).

Par ailleurs, l'application de l'intelligence artificielle dans le secteur de l'éducation supérieure a entraîné de nouvelles promesses de personnalisation de l'expérience des MOOCs (Yu, H., Miao, C., Leung, C. et al. (2017).

Il est donc légitime que les responsables des écoles de commerce françaises se posent encore des questions sur la concurrence que les MOOCs représentent pour leurs établissements.

2.3.3 Le rapport des étudiants aux MOOCs

2.3.3.1 Les MOOCs sont encore relativement peu connus des étudiants

En 2015, l'étude Educause⁸⁶ affirme que « les nouveaux modèles d'éducation, tels que les MOOCs et les diplômes basés sur les compétences, ne se sont pas encore traduits par des changements de comportement ou d'attitude pour les étudiants de premier cycle d'enseignement post-bac ».

En 2017, Diplomeo affirme que 81% des étudiants français ne connaissent même pas le nom MOOC. Et parmi ceux qui connaissent ces cours en ligne, seuls 5 sur 10 en ont déjà suivi.⁸⁷

⁸⁶ En 2015, l'enquête technologique ECAR a été envoyée à environ 970 000 étudiants dans 161 établissements, ce qui a donné lieu à 50 274 réponses dans 11 pays et 43 États américains. Les résultats de cette année sont basés sur un échantillon aléatoire stratifié de 10 000 Américains. Étude disponible sur le site :

<https://library.educause.edu/resources/2015/8/~media/24ddc1aa35a5490389baf28b6ddb3693.ashx>

⁸⁷ https://diplomeo.com/actualite-sondage_les_jeunes_et_le_digital, Étude réalisée du 11 au 24 janvier 2017 auprès de 1221 étudiants âgés de 17 à 27 ans.

Mais, comme il a été montré précédemment, il faut reconnaître que les crises de la Covid et du Brexit ont ensuite changé la donne.

2.3.3.2 Les étudiants ne les achèvent pas

Depuis les années 1990, les technologies liées à l'éducation ont été étudiées (Leidner, 1993) ainsi que l'usage qu'en font les écoles de commerce, notamment quand elles produisent elles-mêmes leurs propres cours en ligne.

Le professeur Glance à l'UWA a fait des recherches sur la pédagogie des MOOCs et déclare : « Les gens diront que vous n'avez pas la même interaction que dans un cours en face à face. Mais la grande majorité de nos étudiants ne se présentent jamais sur le campus pendant nos conférences. En termes de travail de groupe, ils s'organisent en se créant un groupe Facebook, se rencontrent sur Google+ et Skype, et parfois en personne. Ça questionne réellement la nécessité de l'interaction en face à face » (Glance & Barrett 2014, p.15).

Ses recherches ont montré que les MOOCs sont rarement parachevés et il a cherché les causes d'abandon.

« En partie en raison de la facilité d'inscription, le faible taux d'achèvement a été une caractéristique notable des MOOCs. Seulement 5 à 10 % des inscrits obtiennent un certificat d'achèvement. Au-delà de ces observations, on sait peu de choses sur les tendances de l'attrition, ni pourquoi elle varie d'un groupe de participants à un autre » (Glance & Barrett 2014, p.17).

2.3.3.3 Les étudiants déclarent qu'ils n'inscriraient pas leurs MOOCs sur leur CV

En 2015, l'étude Educause⁸⁸ interroge des étudiants pour savoir s'ils trouvent ces diplômes suffisamment significatifs à inscrire sur un CV. Environ un étudiant sur cinq (19 %) a déclaré qu'il inscrirait un certificat sur son CV ; ce nombre a presque doublé (37%) chez les étudiants qui ont effectivement obtenu un certificat numérique. Les étudiants sont beaucoup plus susceptibles de

⁸⁸ Rapport EDUCAUSE p 31. En 2015, l'enquête technologique ECAR a été envoyée à environ 970 000 étudiants dans 161 établissements, ce qui a donné lieu à 50 274 réponses dans 11 pays et 43 États américains. Les résultats de cette année sont basés sur un échantillon aléatoire stratifié de 10 000 Américains. Etude disponible sur le site : <https://library.educause.edu/resources/2015/8/~media/24ddc1aa35a5490389baf28b6ddb3693.ashx>

documenter les diplômes traditionnels tels que les diplômes de premier cycle (88 %), l'expérience professionnelle (64 %), et les certificats d'un programme d'études collégiales ou universitaires agréé (52 %) sur leur CV. (Rapport EDUCAUSE, p. 31)

2.3.3.4 Les étudiants et diplômés d'écoles de commerce n'affichent pas de certificat Edx sur LinkedIn

Afin de mener une étude statistique par moi-même, j'ai récolté des données secondaires disponibles sur LinkedIn dans le but de quantifier la pratique de l'affichage de certificats sur les pages LinkedIn des étudiants. Je précise que je me suis concentrée sur les pratiques d'affichage des étudiants en cours de scolarité ou diplômés d'un Programme Grande École (formation initiale) dans une école de commerce classée parmi les cinq premières en France. Je précise aussi que j'ai focalisé la recherche sur les certificats issus de la plateforme de MOOCs nommée « EdX » car elle est la plus ancienne (2012), la plus importante (24 millions d'utilisateurs) et la plus prestigieuse (créée par Harvard et le MIT). Menée le 20 octobre 2019, l'analyse de mes résultats est sans appel : seuls 10 étudiants inscrits ou diplômés dans l'une des cinq premières écoles de commerce françaises affichent un certificat Edx sur leur profil LinkedIn : 3 à HEC, ESSEC et ESCP Business School, 1 à emlyon et 1 à Edhec.

Cette simple analyse des données LinkedIn montre que, décidément, même les certificats EdX délivrés par la plus prestigieuse des plateformes de MOOCs ne sont pas massivement affichés par les étudiants inscrits ou diplômés des écoles de commerce. On peut donc raisonnablement douter qu'ils y aient recours.

Ainsi les MOOCs ne détournent pas les étudiants de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Et une fois inscrits ou diplômés d'une école de commerce, les MOOCs ne sont pas non plus massivement utilisés par les étudiants.

2.4 FORMULATION DE LA QUESTION MANAGERIALE

Comme cela a été montré, l'étude des enjeux mondiaux, nationaux et sectoriels des écoles de commerce, enrichie d'une étude de la presse s'exprimant sur le danger des MOOCs, conduit plutôt à une inquiétude managériale face à l'ampleur des enjeux et au discours médiatique alarmiste sur la disruption des acteurs historiques de l'enseignement supérieur.

Le principe de « destruction créatrice » développé par Schumpeter en 1951 est alors dans toutes les têtes...

Or cette menace n'apparaît pour l'instant ni dans les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ni dans les entretiens informels recueillis sur le terrain (rencontres en internes emlyon), ni dans les rencontres avec les acteurs de l'écosystème externe de emlyon (recruteurs, parents, gérants de petites startups Edtechs françaises) ni dans l'analyse des profils LinkedIn des étudiants et diplômés des écoles de commerce qui semblent bouder même la plateforme de MOOCs la plus prestigieuse mise à disposition gratuitement⁸⁹ par Harvard et le MIT .

En résumé : en France, en 2019, la « révolution MOOCs⁹⁰ » n'a lieu ni avant, ni pendant ni après les études supérieures des étudiants en écoles de commerce. Tout se passe comme si les MOOCs, même proposés gratuitement par une plateforme prestigieuse, ne venaient ni se substituer aux cours des écoles de commerce ni s'ajouter à ceux qu'elles dispensent.

Mais alors pourquoi les écoles de commerce françaises résistent-elles au « tsunami » annoncé, à l'« avalanche » qui devait tout emporter sur son passage, à leur « disruption » programmée ? Qu'y vivent donc les étudiants pour que de futurs candidats s'inscrivent au concours en nombre toujours croissant (+ 3% en 2020 malgré la Crise de la Covid)⁹¹ alors que les frais d'inscription s'envolent (+ 76% en 11 ans)⁹²?

Comment l'écrivit ironiquement Christensen, le père du concept de *disruption*, en 2019, juste un an avant sa disparition : « Disruption Starts with Unhappy Customers, Not Technology. »⁹³ La question managériale n'est donc pas tant de s'interroger continuellement sur la potentielle adoption future des Edtechs et en particulier des MOOCs par les étudiants d'écoles de commerce, mais de revenir aux fondamentaux du marketing, à la compréhension des expériences qu'ils vivent pendant leurs études. « *Ce que ces entreprises semblent avoir ignoré, c'est que le modèle de disruption le plus courant et le plus répandu est mené par les clients. Ce sont eux qui prennent la décision d'adopter ou de rejeter les nouvelles technologies ou les nouveaux produit* ».

⁸⁹ La très grande majorité des MOOCs qui sont proposés sur EdX sont gratuits et le prix moyen des certificats en fin de parcours est de moins de 60\$. Source : Edx.com

⁹⁰ Expression inspirée du titre de M. Cisel « La révolution MOOCs n'a pas eu lieu ». The conversation cité précédemment.

⁹¹ +3% de candidats au Concours Ecrimage en avril 2020. <https://misterprepa.net/concours-2020-combien-de-candidats-pour-combien-de-places/>

⁹² <https://misterprepa.net/levolution-des-frais-de-scolarité-combien-coute-une-grande-ecole-française/>

⁹³ <https://hbr.org/2019/06/disruption-starts-with-unhappy-customers-not-technology>

Donc pour comprendre l'apparente robustesse des écoles de commerce françaises, il faut donc revenir aux fondamentaux du marketing et écouter ce que les étudiants ont à raconter.

Dans une perspective de compréhension marketing, on peut formuler la question managériale ainsi :
« Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ? »

2.5 DESTINATAIRES DE LA QUESTION MANAGERIALE

La question posée, pour l'instant en termes simples, peut être préemptée par des étudiants en quête de réponse pour leur orientation scolaire, des parents sur le point d'investir dans des études onéreuses et longues et bien entendu les directeurs d'établissements dans l'enseignement supérieur privé et en particulier les Directeurs de Programme Grande École, la formation initiale phare des écoles de commerce françaises, et les responsables marketing de ces écoles.

2.5.1 Les Directeurs de programme PGE d'écoles de commerce françaises

Les Directeurs ou Directrices de « Programme Grande Ecole » (PGE) et leurs collègues responsables marketing connaissent leur établissement de l'intérieur. « Vous êtes enclin à penser que vous connaissez bien votre école, mais ce que vous vivez est uniquement à travers votre propre perspective. Il est important de remettre en question ses hypothèses et de confronter ses propres opinions »⁹⁴ témoigne Hilde van Lysebeth, Corporate Marketing Manager de la Vlerick Business School.

Connaissant parfaitement la composition et la qualité de leur programme, le contenu des cours, le nombre d'ECTS délivrés, le nombre de mois passés à l'étranger, le planning annuel de leurs étudiants, il est logique que les managers responsables des PGE promettent à leurs diplômés qu'ils s'inséreront facilement sur le marché du travail. Comme l'écrit Lazuech, ils seront « recrutables » et leur insertion professionnelle sera accélérée par le diplôme d'une Grande Ecole (Lazuech, 2000).

Mais les Directeurs ou Directrices de PGE savent aussi que la valeur du diplôme sur le marché du travail n'est pas la seule richesse que les étudiants retirent de leur passage en école de commerce et ils reconnaissent qu'une partie de l'expérience leur échappe. Elle leur est d'autant plus inatteignable

⁹⁴ <https://www.carringtoncrisp.com/about-us/case-studies/vlerick-business-school-rebrand/>

qu'ils sont les représentants de l'autorité administrative de l'école et que c'est précisément la raison pour laquelle les étudiants ne se confient pas spontanément à eux. Conscients que derrière les obligations académiques se tissent d'autres aspects de la vie étudiante, les managers de la Direction des Ecoles de commerce sont régulièrement en relation avec des délégués de promotion et réalisent parallèlement des enquêtes d'opinion quantitatives pour prendre le pouls de la population étudiante. Mais ces baromètres, indispensables, sont des outils quantitatifs qui « mesurent ». Ils s'appuient sur des méthodes quantitatives d'accès à l'information, et pour cause, des milliers d'étudiants y répondent chaque année. Par conséquent, ces outils n'ont pas pour objet de faire émerger des phénomènes sous-jacents, des représentations mentales complexes ni la logique émotionnelle et psychique de chaque individu. Ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de ces enquêtes.

C'est pourquoi cette thèse se propose modestement de compléter leur résultat par une approche théorique et une méthodologie qualitative innovante. L'objectif est d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'expérience étudiante afin de donner matière à réflexion aux responsables de PGE et à leurs équipes.

2.5.2 Les responsables marketing des écoles de commerce

Cette thèse s'adresse bien entendu aux responsables marketing des écoles de commerce, en particulier aux personnes en charge de la communication. Entamé en 2018, ce travail de recherche portait déjà une attention aux enjeux majeurs que la digitalisation représentait pour les écoles de commerce françaises mais le sujet a pris une toute autre ampleur depuis la digitalisation forcée imposée par l'épidémie Covid-19. Comme dit précédemment, ce virus, qui s'est propagé de la Chine aux quatre coins du monde à partir de novembre 2019, a donné un coup d'accélérateur inattendu aux questions que mon travail soulevait. Des articles alarmistes sont venus amplifier l'idée que les institutions privées d'enseignement supérieur étaient en grand danger. L'« avènement de l'étudiant consommériste » (Gocken, 2014) s'est doublé d'une question de « survie » face à la menace des cours en ligne⁹⁵. Pour comprendre le contexte des responsables marketing des écoles de commerce, en charge de la communication en période d'épidémie Covid-19, le lecteur pourra observer avec attention les titres alarmistes présentés dans l'Annexe 8.

Comme le racontent Corley et Gioia (2004), il est rare dans la vie d'un chercheur de pouvoir observer le changement d'un phénomène social ou économique « en train de se faire ». En ce qui les concerne,

⁹⁵ https://evollution.com/managing-institution/higher_ed_business/surviving-in-a-student-consumerist-world/

ces deux chercheurs étudiaient le concept d'identité organisationnelle dans une grande entreprise quand celle-ci a été rachetée, bousculant tout leur protocole de recherche (Corley & Gioia, 2004).

Il en va de même pour cette recherche qui prend une dimension particulière du fait de la digitalisation forcée imposée par l'épidémie Covid-19. La digitalisation imposée de tous les contenus, animation et évaluation des cours des Programmes Grande École des écoles de commerce soulève de nombreuses questions que mon environnement professionnel me permet de vivre au quotidien : lorsque l'on passe tous les cours en ligne, qu'est-ce qui change dans l'expérience étudiante ? Quitte à avoir des cours en ligne, les étudiants vont-ils suivre ceux dispensés par leur école ou ceux de plateformes de MOOCs prestigieuses telle EdX, proposée par Harvard et le MIT ? Finalement, cette épidémie va-t-elle les détourner des cours en ligne de leur établissement pour qu'ils s'aventurent vers d'autres ressources numériques externes ? On le voit, chaque crise, chaque « révolution » ramène à se poser la question fondamentale : qu'est-ce que l'expérience étudiante en école de commerce selon eux ?

Dans la cacophonie actuelle, il est urgent que les écoles de commerce placent au cœur de leur démarche marketing la parole de leurs clients⁹⁶ (Naidoo, 2005). Puisque la *marketisation* de l'enseignement supérieur est à l'œuvre (Molesworth, 2009), les écoles de commerce doivent écouter attentivement leurs clients, et en particulier comprendre les étudiants de leur programme phare, le PGE (Programme Grande Ecole), historiquement au cœur de la stratégie des écoles.

2.5.3 Les chercheurs

Les usagers de la connaissance apportée par cette recherche peuvent être les chercheurs en marketing ou en sciences de gestion, puisant dans les résultats précédemment présentés (communications en congrès, articles publiés dans les revues savantes, etc.) matière à avancer dans leurs propres travaux.

Cette thèse peut être lue à travers plusieurs grilles de lecture et fait dialoguer plusieurs enjeux susceptibles d'intéresser des chercheurs de diverses disciplines : il y est question de stratégie (gestion de la concurrence), de business model (disruption), de marketing (perception du consommateur), de sciences de l'éducation (apprentissage expérientiels), de sciences du langage (analyse du discours), de psychologie (transformation identitaire), de littérature (narratologie héroïque).

⁹⁶ De nombreux débats ont soulevé la question de savoir si les étudiants sont/deviennent des consommateurs (Barret, 1996 ; Canterbury, 1999 ; Crowther, 2003 ; Naidoo, 2005 ; Molesworth, 2009 ; Newman, 2009)

Cette richesse est volontaire. Ancrée en territoire marketing, cette thèse ambitionne de s'adresser à d'autres communautés de chercheurs, îlots pas si éloignés et si passionnants.

2.5.4 Les étudiants

Les usagers peuvent également être des étudiants utilisant un manuel dont le contenu provient de la recherche parce qu'il a semblé à l'auteur que la médiatisation de ce contenu apporte aux enseignés (ce point touche au lien recherche-pédagogie pour lequel on pourra lire Guérin et Zannad, 2016).

2.5.5 La société

La valorisation sociétale est plus large que la valorisation managériale, en ce sens que les connaissances apportées par notre discipline peuvent dépasser le cadre strict de la gestion, notamment lorsque le chercheur participe à un travail pluri-, inter- ou transdisciplinaire (Wacheux, 1996). La *Revue française de gestion* a d'ailleurs consacré un numéro à la « valorisation managériale, et plus largement sociétale, des résultats de la recherche en sciences de gestion » en 2019.

Travaillant au sein d'une école de commerce française, j'ai personnellement à cœur de voir les conclusions de cette thèse traduites en décisions managériales concrètes. Au moins au niveau de mon établissement qui a toujours beaucoup valorisé et implémenté les résultats issus de la recherche, et plus ambitieusement peut-être au niveau du groupe stratégique des autres écoles de commerce du haut du classement français, qui, comme l'a montré l'analyse du contexte, rencontrent les mêmes questionnements sur l'expérience étudiante. J'espère que mon travail ne se heurtera pas à l'intransférabilité des connaissances théoriques (Van de Ven et Johnson, 2006). Et qui sait, ce travail aura peut-être des impacts au-delà des sphères imaginées, car je souhaite produire de la connaissance actionnable. J'ambitionne de combler le fossé entre *thinkers* et *practitioners*, et prends ainsi position dans le débat portant sur le rôle de la recherche en sciences de gestion (Verstraete et Philippart, 2019).

CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE



3. CADRE THEORIQUE

Le contexte ayant été présenté, j'ai posé une question, pour l'instant dans des termes managériaux : « Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ? »

Or la littérature s'est déjà penchée sur certains des concepts clefs contenus dans cette question, qui est posée ici dans une perspective marketing.

3.1 UN CADRE DISCIPLINAIRE GENERAL : LE MARKETING

3.1.1 Une recherche qui s'inscrit en marketing

Dans le cadre des sciences de gestion, je place mes travaux en marketing, discipline qui s'intéresse à l'échange de valeur sur les marchés concurrentiels.

Les définitions du marketing sont nombreuses, et ont évolué au fil du temps, l'histoire du marketing ayant porté l'attention tantôt sur certains concepts, tantôt sur d'autres (Volle, 2011). Certains chercheurs font le choix de ne pas associer leurs recherches à une définition figée du marketing, discipline amenée à se renouveler car incluse dans une société en perpétuelle évolution (Cadenat, de Lassus & Hussant-Zebian, 2013). Mais dans l'objectif « d'inclure les non-initiés » (Collin-Lachaud & Michel, 2020) dans la perspective de ce travail de recherche, je souhaite apporter une définition de référence, fût-elle critiquable. J'ai choisi celle qui est la plus institutionnelle, issue des associations de référence, même si elle ne prend pas en compte toutes les hypothèses et les « Eclairages sur le marketing de demain » (Salerno et al., 2013)

3.1.2 Définition du marketing

Aujourd'hui en France, c'est le bureau l'Association Française du Marketing (AFM) qui fait autorité pour produire une définition francophone du marketing. Il distingue le « marketing », le « marketing management » et la « recherche en marketing ».

3.1.2.1 Le marketing

Le « marketing » est défini ainsi par le bureau de l'AFM⁹⁷ :

« Le concept de marketing est une vision spécifique des échanges. Ceux-ci doivent être équitables et impliquer la création de valeur pour chacune des parties prenantes (individus, organisations, institutions). »

J'attire l'attention sur le fait que cette définition met l'accent sur les échanges *équitables* et la création de *valeur*, loin des définitions basées sur l'échange marchand utilitaire des années 1960. On comprend qu'il convient aujourd'hui de lutter contre l'usage du terme marketing avec une connotation péjorative. L'association cite alors Le Nagard, ancienne présidente de l'AFM : « *Quand il n'y a pas de création de valeur, quand ce n'est pas équitable, ce n'est pas du marketing.* »

3.1.2.2 Le marketing management

Le « marketing management » regroupe les pratiques marketing mises en œuvre par les organisations, de façon coordonnée, pour atteindre leurs objectifs.

Elles comprennent « l'étude des différents publics, de leurs besoins, usages, désirs et aspirations ; la création d'offres de produits, de services et d'expériences ; la diffusion de ces offres dans une perspective marchande ou non marchande ». Et cela implique « l'établissement de relations équitables avec leurs différents partenaires, dans le respect des réglementations ; la prise en compte des conséquences futures de ces pratiques sur l'ensemble des parties prenantes et sur la société au sens large ». La plupart des manuels d'enseignement ont structuré cette logique depuis les années 1960 (McCarthy, 1960 ; Kotler, 1967).

Nos travaux s'intéresseront à l'étude du consommateur et concernent donc directement la première mention de cette définition, à savoir « *l'étude des différents publics, de leurs besoins, usages, désirs et aspirations* », ainsi que les conséquences pratiques sur la société au sens large puisque notre objet d'étude est l'expérience de formation et qu'elle impacte des dimensions personnelles, professionnelles, politiques et sociétales.

⁹⁷ Cette définition a été amendée par le CA de l'AFM en janvier 2015, présentée en AG en mai 2015, et formellement approuvée au CA de janvier 2016. Source : <https://www.afm-marketing.org/fr/content/la-d%C3%A9finition-du-marketing>

3.1.2.3 La recherche en marketing

L'AFM précise que « la recherche en marketing est « l'application d'une démarche marketing à l'étude des phénomènes de consommation et de création de valeur entre les différentes parties prenantes d'un échange, des stratégies et pratiques marketing, de leurs conséquences positives et négatives sur la société »⁹⁸.

Adoptant une démarche scientifique pour appréhender le vécu des étudiants tel qu'ils le racontent, le but de cette thèse est de comprendre les phénomènes à l'œuvre dans cette consommation particulière et notre travail dans un dialogue avec la recherche en marketing.

En parallèle avec l'AFM, l'American Marketing Association donne une définition⁹⁹ plus processuelle :

« Le marketing est l'activité, l'ensemble des institutions et les processus de création, de communication, de livraison et d'échange d'offres qui ont une valeur pour les clients, les partenaires et la société en général. »

Dans le reste du document, c'est bien le terme « marketing » qui sera utilisé - bien que des termes francophones aient été proposés comme « mercatique » ou « marchéage » - tel que mes collègues de emlyon l'ont rappelé dans *l'Antimanuel de marketing* (Marion et al., 2005).

Pour autant, le marketing auquel se réfère cette thèse se distingue du « marketing standard » tel que Marion le décrit dans l'article de 2019 au titre provocateur « Que celles et ceux qui n'ont jamais enseigné les 4 Ps lèvent la main ! Du marketing standard au prisme des pratiques » (Marion, 2019). Dans ma pratique de professeur chercheur à emlyon, j'enseigne les 4 Ps de McCarthy (1960), mais pour mieux en montrer les limites et les compléter avec les approches de l'expérience consommateur (Hirschman & Holbrook, 1982).

⁹⁸ Définition de l'AFM formellement approuvée au CA de janvier 2016, Association Française du marketing, lue sur <https://www.afm-marketing.org/fr/content/ladefinition-du-marketing>

⁹⁹ Cette définition a été approuvée en 2017. Les définitions du marketing et de la recherche marketing de l'AMA sont examinées et réapprouvées / modifiées tous les trois ans par un panel de cinq universitaires qui sont des chercheurs actifs.

3.1.3 Le secteur de l'éducation, priorité de l'ONU

Les écoles de commerce privées françaises ont été beaucoup étudiées par les sciences de l'éducation et les sciences humaines. Objets d'études surtout pédagogiques, sociologiques, politiques, et éducatives, elles ont fait beaucoup moins l'objet de recherches en marketing. Or il existe un cloisonnement entre les sciences de l'éducation et les sciences de gestion, de par leur objet d'étude, leurs revues académiques de prédilection, leurs auteurs clefs, leurs courants de pensées, leurs approches.

L'éducation fait partie des objectifs de développement définis par l'ONU comme prioritaires dans le développement de l'humanité. En particulier cette volonté a été précisée le 25 septembre 2015 : l'Assemblée générale de l'ONU a adopté à New York une résolution intitulée « Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030 ». L'Agenda comprend 17 objectifs de développement durable. Le 4ème, au centre de la première ligne, est l'« éducation de qualité ». Les entreprises sont expressément appelées à y jouer un rôle : il est fait explicitement référence aux « Principes directeurs des Nations Unies relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme », même si les instruments et les règlements juridiquement contraignants ne sont toutefois pas mentionnés¹⁰⁰.

3.1.4 Le marketing peut être responsable, priorité de la TCR

« Dans des secteurs tels que la santé, l'éducation ou les services financiers, la nature même des services concerne le bien-être des consommateurs » (Anderson et al., 2015). En effet, l'idéologie de la consommation s'est infiltrée dans chaque recoin du monde, à tel point que vivre et consommer sont devenus deux phénomènes interdépendants comme jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité (Mick, 2006).

Notre recherche se situe dans le champ du marketing, mais est sensible à l'appel de la Transformative Consumer Research (Mick, 2006). Cette thèse porte sur un secteur porteur de valeurs humanistes, l'éducation. Le courant TCR a été développé conjointement avec l'Association for Consumer Research (ACR), fondée en 1937, dont le siège est à Chicago.

¹⁰⁰ Le Conseil des Droits de l'Homme a approuvé les Principes directeurs dans sa résolution 17/4 du 16 juin 2011.

Un projet doctoral peut être porteur de sens pour le chercheur, son institution et la société. Comme je suis professeur de marketing en business school, je suis sensible aux débats sur l'éthique de la *marketing education*.

Je souscris donc aux principes généraux de la *Transformative Consumer Theory* (TCR). Elle encadre les travaux de recherche qui entendent améliorer le bien-être des individus et de la société. Son objet est de « faire une différence positive dans la vie des consommateurs, des générations actuelles et futures, grâce à l'orientation choisie et la conduite de recherches spécifiques, et dans la diffusion des résultats et de leurs utilités » (Mick, 2006, p. 2).

Toutefois, la TCR n'est pas destinée à devenir le principal sujet de l'ACR et de la recherche sur la consommation. Il s'agit d'un courant de recherche possible parmi une grande variété de sujets et d'approches (Mick, 2006). Depuis un appel lancé dans un hôtel de San Antonio (USA), le mouvement d'abord minoritaire était devenu un mouvement de fond en milieu universitaire. Ainsi, des centaines d'articles ont paru dans *Journal of Consumer Research*, *Journal of Public Policy & Marketing* (JPPM), *Journal of Business Research*, *Journal of Service Research*, et *Journal of Marketing Management*. Même le très respecté *Journal of Consumer Research* a donné un coup de projecteur à ce courant en lui consacrant un numéro spécial en 2008 - le premier numéro spécial de ce journal depuis des décennies.

Mari (2008) reconnaît que l'attention portée au bien-être du consommateur plutôt qu'à celui de la firme n'est pas né du courant TCR. Des chercheurs s'étaient déjà interrogés sur le déséquilibre de perspective qui focalisait l'attention des marketeurs sur le point de vue des entreprises en négligeant celui des consommateurs (Mari 2008, p.6).

Sheth et Sisodia (2005) abondent en ce sens : «Le marketing devrait moins s'efforcer de représenter l'entreprise aux consommateurs et plus s'efforcer de représenter le consommateur aux entreprises». Selon eux, une dangereuse « divergence » est à l'œuvre entre les préoccupations des marketeurs et celles de la société (p. 161).

3.2 AU SEIN DU MARKETING, LE CHOIX DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR

3.2.1 La posture particulière du champ de la *Consumer Research*

D'un point de vue didactique, il existe de nombreux manuels marketing qui consacrent des chapitres entiers à l'étude du comportement du consommateur, ce qui prouve que ce sujet revêt un intérêt en soi (Darpy & Volle, 2007).

D'un point de vue académique, le champ dit du *Consumer Behavior* est aussi distinct d'autres approches marketing. Il accueille toutes les théories issues d'autres sciences humaines et fait notamment la part belle à la sociologie, l'ethnologie, la psychologie, davantage qu'à une approche micro-économique (Sheith, 1972). Ce courant fait d'ailleurs de nombreuses références à la sociologie de l'éducation.

Mais en 1987, le courant de l'étude des consommateurs, et le journal *Consumer Research* en particulier, connaissent une crise d'identité (Holbrook, 1987). Ils couvrent de très nombreux sujets et le manque d'homogénéité théorique commence à poindre. Une prolifération de perspectives se sont invitées dans le champ du marketing. A tel point que Holbrook pose alors la question : *What is Consumer Research ?*

Déjà ils avaient accepté l'idée que les services, les idées, les événements faisaient aussi partie des actes de consommation. (Holbrook and Hirschman, 1982; Hirschman, 1982), à travers un article fondateur dont le titre est évocateur : « *The Experiential Aspects of Consumption : Consumer Fantasies, Feelings, and Fun* » paru dans le très réputé *Journal of Consumer Research*.

3.2.1.1 *L'objet de la Consumer Research*

L'objet de la *Consumer Research* peut suivre cette définition rhétorique à tiroirs (Belk, 1986) :

- La *Consumer Research* étudie le comportement du consommateur.
- Le comportement du consommateur inclut la consommation.
- La consommation inclut l'acquisition, l'usage et l'utilisation de produits.
- Les produits sont des biens, des services, des idées, des événements, ou tout autre élément qui peut être acquis, utilisé, mis à disposition, d'une manière qui produit de la valeur.
- La valeur est un type d'expérience qui se produit pour certains organismes vivants lorsqu'un objectif est atteint, un besoin est satisfait ou un désir est satisfait.
- Une telle réalisation conduit à la consommation ; à l'inverse, un échec à atteindre des objectifs, satisfaire des besoins ou satisfaire des désirs empêche la consommation.
- Le processus de consommation (y compris ses éventuelles pannes) est donc le sujet fondamental de la *Consumer Research*.

Autrement dit, la *Consumer Research* étudie la manière dont les consommateurs consomment, y compris quand ils déconsomment.

3.2.1.2 La revendication d'un statut à part entière

L'étude des comportements de consommation n'est donc pas une sous-discipline du marketing, c'est un champ en soi, traversé par l'économie, la sociologie, la linguistique etc. (Belk, 1986). En résumé, le courant de la *Consumer Research* est une discipline récente à la frontière de plusieurs autres disciplines dont elle a souhaité s'extraire pour exister à part entière.

Belk ironisait : « Il était une fois la naissance d'une discipline à laquelle on a donné le nom de *Consumer Research*, c'est l'enfant bâtard du marketing et d'un père inconnu, prétendument de l'économie, de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'économie domestique, et bien d'autres encore » (Belk, 1986).

Ainsi, les pères fondateurs de la *Consumer Research* ne souhaitaient pas qu'elle soit un sous-segment du marketing, ni qu'elle soit rattachée à une science humaine plutôt qu'à une autre. Le lecteur comprendra que l'étude du comportement de consommation puisse être abordée de multiples manières. Notre travail l'abordera par le prisme de considérations marketing.

3.2.1.3 Un courant de recherche ouvert à d'autres

« En très peu de temps, nous semblons avoir fermement posé les bases de la construction d'une discipline distincte du comportement de l'acheteur, qui ne sera ni un sous-système du marketing, ni un sous-système de l'une des autres sciences sociales plus anciennes. En résumé, on peut prédire que la théorie du comportement de l'acheteur a un bel avenir devant elle. Je pense également qu'un certain nombre de chercheurs tenteront de décomposer les théories globales convenues du comportement de l'acheteur en théories plus petites et qu'ils leur développeront des modèles spécifiques. » (Sheith, 1972)

Belk a légitimé que le *Consumer Research* s'ouvre à d'autres disciplines. Notre objet d'étude, les étudiants qui consomment du savoir, s'inscrit parfaitement dans ce courant. Belk encouragea dès 1986 les explorations aux limites de la discipline. Cette thèse sera donc enrichie par les apports issus d'autres sciences humaines et sociales.

3.2.1.4 Intérêt de notre objet de recherche pour la Consumer Research

Cette thèse s'intéresse à un phénomène de consommation, rarement étudié en marketing, y compris dans le courant de la *Consumer Research* : celui de la consommation de la connaissance et de la production de discours qui l'accompagne. Le rôle central des discours qui accompagnent la consommation a été étudié depuis plusieurs années, mais l'application à l'éducation supérieure et aux achats de formation a été peu étudiée. Habituellement, c'est un champ plutôt réservé à la recherche en sociologie de l'éducation.

3.3 AU SEIN DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR, LE CHOIX DE LA CONSUMER CULTURE THEORY

3.3.1 Justification du choix du cadre théorique de la CCT

Au sein du champ de la *Consumer Research*, le cadre de la Consumer Culture Theory (CCT) a fait l'objet de nombreuses revues (Arnould, Thompson, 2005). Cette théorie dresse les aspects socio-culturels, expérientiels, symboliques et idéologiques de la consommation. Plus qu'un cadre théorique fermé, la CCT entrelace des théories variées et complémentaires. Elles partagent toutes l'idée que les actes de consommation sont assortis d'une « culture de consommation » complexe basée sur l'interrelation des consommateurs et des offres sur un marché, dont ne rend pas compte la théorie classique du marketing. Comme ce travail doctoral cherche à comprendre les discours que les étudiants tiennent sur leur expérience, la notion de culture est un cadre justifié.

Les critères d'inclusion dans le champ de la CCT reposent bien sur le périmètre proposé par Belk et Sherry : « La Consumer Culture Theory est un champ interdisciplinaire comprenant les approches et les perspectives macro, interprétatives, et critiques du, et sur le, comportement du consommateur » (Sherry & Belk, 2007 p.13).

3.3.2 La CCT : un cadre récent

Comme le champ du *Consumer Research* et le marketing avant lui, ce cadre est relativement récent. Mais il a compté ces dernières années un nombre important d'articles primés publiés dans le journal

phare *Consumer Research*, et est de plus en plus représenté dans d'autres publications académiques de premier rang comme *Journal of marketing* ou *Journal of marketing research*.

Les réflexions issues de ce cadre théorique ont largement pris leur autonomie et ont pénétré d'autres disciplines sociales représentées par d'autres journaux académiques, tels que *Journal of Consumer Culture*, *Journal of Material Culture and Consumption*, ou *Markets and Culture*.

Pour comprendre la relative jeunesse de ce courant, il faut mentionner que les spécificités de ce courant théorique ont été présentées à la European Association for Consumer Research (EACR) seulement en 2005. La même année, le premier atelier sur l'analyse des données qualitatives était organisé à l'Université du Nebraska, sous la direction d'E. Arnould¹⁰¹, pour diffuser auprès des doctorants les principes et méthodes liés à la CCT (Belk 2007). Enfin, c'est en 2006 que la première conférence internationale se tint à Notre Dame (USA) avec plus de quarante universités représentées et douze nationalités réunies.

3.3.3 La CCT : un développement institutionnel abouti

3.3.3.1 Un journal phare, le *Journal of Consumer Research (JCR)*

Établi en 1974 et publié par l'Université de Chicago, ce courant a connu des changements de positions intellectuelles assez flagrants. Il est passé en quelques décennies de « enfant du marketing » à champ à part entière traversé par le marketing au même titre que l'économie, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie. Depuis 2015, le journal phare est publié par Oxford University Press.

3.3.3.2 Une association phare

A peu près en même temps que la naissance du journal, l'Association for Consumer Research (ACR) naissait et se donnait comme ambition d'être un forum, un lieu d'échange et de débat pour les chercheurs en Comportement du consommateur (Wells, 1993). Le but de cette association est de stimuler la recherche axée sur une meilleure compréhension du comportement des consommateurs à partir de divers points de vue. Je partage cette approche « multi-casquettes » puisqu'elle me ressemble

¹⁰¹ E. Arnould est un des représentants majeurs du courant CCT en France et fut professeur à emlyon dans la même unité *Marketing Team* que moi pendant plusieurs années.

à bien des égards, je cumule de nombreux statuts professionnels et mon profil LinkedIn annonce que je suis « slasheuse » professeur / chercheur / entrepreneur, me nourrissant moi aussi de divers points de vue.

3.3.4 La CCT : ses caractéristiques majeures

Le manuel de Sherry et Fischer *Explorations in Consumer Culture Theory* (Sherry & Fischer, 2009) dresse les grandes lignes de cette théorie.

Selon les auteurs, elle est caractérisée par son champ très large d'intérêt (elle fait la part belle à l'histoire, à des expériences non marchandes, à des consommations alternatives, à la résistance même des consommateurs) et par ses méthodes qui empruntent à de nombreuses disciplines (ethnographie, littérature, psychologie...etc.).

Dans une perspective critique et historique, cette théorie part du principe que le consommateur est un individu qui ne cesse pas d'être un citoyen, un individu à la culture riche, et qu'il est alors confronté à des injonctions parfois contradictoires.

Özçaglar-Toulouse (2010) a produit un remarquable travail de synthèse reproduit ci-dessous. Elle y indique avec Cova les éléments qui distinguent cette théorie des autres approches.

J'y ai ajouté des encadrés pour attirer l'attention sur les éléments que je retiens pour mon travail doctoral.

Figure 10 – Tableau des caractéristiques majeures de la CCT (Özçaglar-Toulouse, N. Cova, B. (2010)

Source : Recherche et applications en marketing, vol. 25 N°2

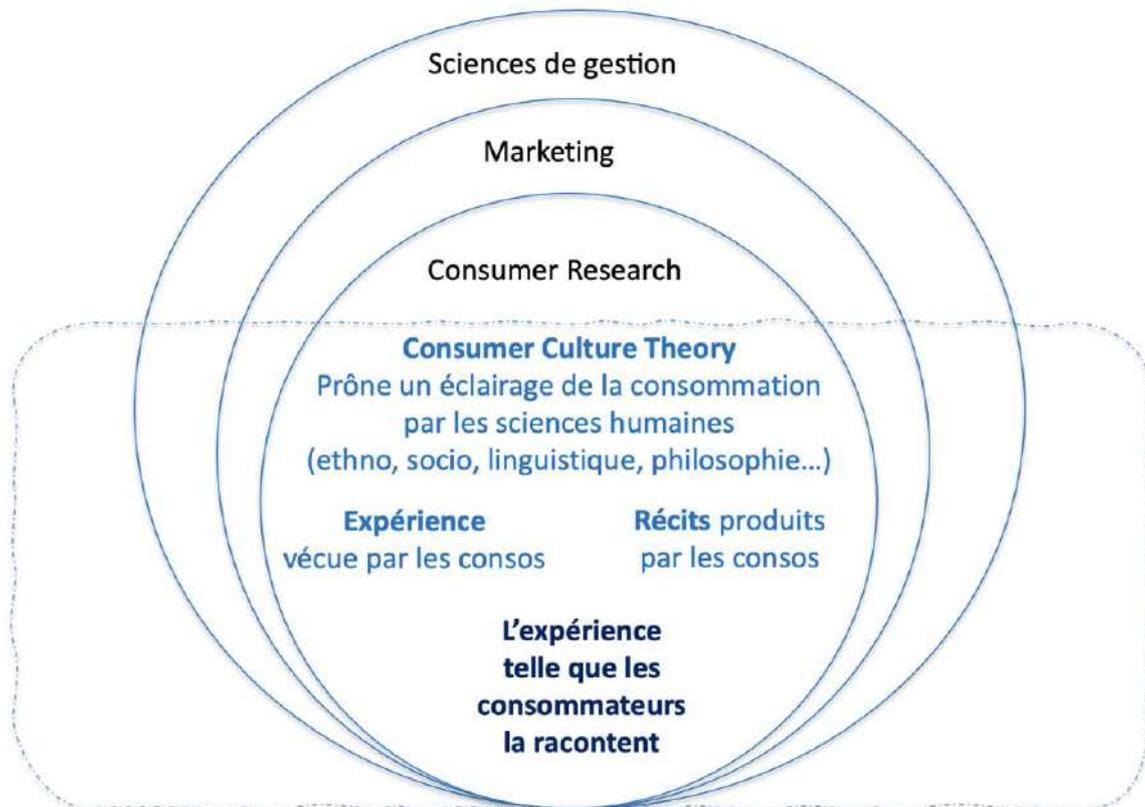
CARACTÉRISTIQUES	CCT
Courants théoriques voisins et/ou imbriqués	– Anthropologie de la Consommation – <i>Interpretive Consumer Research</i> (ICR) – Sociologie de la Consommation
Philosophie de la science	Multiple : du post modernisme au post-structuralisme en passant par le constructivisme , la <i>Critical Theory</i> , l'herméneutique, la phénoménologie, etc.
Influences majeures	Baudrillard, Bourdieu, Foucault, Giddens, Maffesoli, etc.
Thèmes clés	– Projets identitaires des consommateurs – Sous-cultures de marché – Stratégies interprétatives des consommateurs – Dimension socio-historique de la consommation
Contextes de consommation privilégiés	Contextes « non fonctionnels » de la consommation tels que culture, loisirs, sports, tourisme, etc.
Méthodes de collecte préférées	Observation participante, entretiens phénoménologiques réécits de vie , introspections, archives, etc.
Méthodes d'analyse préférées	Analyse critique du discours, ' <i>grounded theory</i> ' interprétation , etc.
Métaphores du consommateur	Multiple : Agent, bricoleur, ' <i>identity seeker</i> ', 'meaning maker' etc.
Étapes du cycle de consommation étudiées	– Anticipation de la consommation – Achat – Consommation et usage – Souvenir de l'expérience de consommation
Principaux supports académiques	<i>Consumption, Markets and Culture, Journal of Consumer Behaviour, Journal of Consumer Culture, Journal of Consumer Research</i>

Source : Tableau inspiré de Gopaldas (2010). Özçaglar, N., Cova, B. (2010) Recherche et Applications en Marketing, vol.25, n°2

3.4 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

En guise de synthèse, je propose au lecteur une représentation graphique du cadre théorique tel que je le conçois : plutôt une vision en entonnoir (cercles concentriques), doublée d'une porosité avec d'autres disciplines.

Figure 11 - Schéma de synthèse du cadre théorique



CHAPITRE 4 - REVUE DE LITTERATURE



4. REVUE DE LITTÉRATURE

Pour rappel, le contexte professionnel dans lequel j'évolue depuis vingt ans m'a amenée à formuler la question managériale ainsi : dans une perspective marketing, « **Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ?** »

Tout d'abord, l'élément central de la question de recherche porte sur le contenu des études en milieu privé, il convient d'étudier quelle forme d'achat et de vécu particulier cela revêt. C'est alors la notion d'expérience qui guidera la première partie de la revue de littérature.

Ensuite, comme c'est la place des cours qui est questionnée par la tension concurrentielle des MOOCs, c'est bien vers le champ de la Management Education que s'orientera la deuxième partie de la revue de littérature.

Enfin, comme le sujet grammatical de la question est le groupe nominal « les étudiants en écoles de commerce », il est fondamental de passer en revue les nombreux travaux qui ont éclairé la notion d'identité, surtout quand il s'agit de jeunes adultes en transition, et ce sera l'objet de la troisième partie de la revue de littérature.

Ainsi, une lecture minutieuse de la littérature académique permet de cerner trois concepts majeurs contenus dans la question managériale : le concept d'expérience de consommation (4.1), le concept de Management Education (4.2), et le concept d'identité (4.3).

4.1 REVUE DE LITTÉRATURE SUR L'EXPERIENCE DE CONSOMMATION

L'expérience de consommation est un ensemble de concepts articulés par la Consumer Culture Theory autour des dimensions émotionnelles et tribales. C'est un ensemble théorique qui a suivi une construction historique particulière depuis les contributions sur la publicité de Lavidge and Steiner (1961) jusqu'à celles plus récentes de Hollebeeck et al. (2014) sur l'engagement des consommateurs sur les médias sociaux et l'exploration du concept de *Customer Journey* de Lemon et Verhoef, (2016) qui mettent au jour la myriade des points de contact entre un consommateur et une entreprise.

Holt (1995) a dressé une typologie des pratiques de consommation et a retenu l'expérience comme un des trois types de consommation. Il souligne que le concept d'expérience a été particulièrement enrichi par les travaux d'Holbrook et Hirschman (1982) qui ont fait entrer dans le champ de la consommation

les services, les idées, les événements. Leur article majeur intitulé « The experiential aspect of consumption : consumer fantasies, feelings and Fun » (Holbrook & Hirschman, 1982) a fondé les principes d'une consommation dite expérientielle.

Holt insiste sur le rôle central de ces deux auteurs : « La plupart de leurs travaux, ainsi que les recherches ultérieures qui portent leur influence (par exemple, Belk, Wallendorf et Sherry 1989 ; Celsi, Rose et Leigh 1993), considèrent la consommation comme un phénomène psychologique et ces chercheurs mettent l'accent sur les états émotionnels qui surviennent pendant la consommation » (Holt, 1995).

4.1.1 Étymologie et définition du terme expérience

Une approche étymologique rappelle que le terme *expérience* vient du latin *experientia*, de *experiri* signifiant "faire l'essai de".

Trois acceptions sont listées par le *Dictionnaire Le Robert* (2010). Tout d'abord, l'expérience, c'est le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes. Ensuite, l'expérience peut désigner un événement vécu par une personne, susceptible de lui apporter un enseignement. Enfin, l'expérience, c'est la connaissance de la vie acquise par des situations vécues.

Selon Dewey (1938), un des chercheurs académiques les plus reconnus sur ce concept, l'expérience peut être résumée à l'interaction d'un individu avec son environnement extérieur. Elle est généralement définie comme les événements qui se produisent dans la vie d'un individu et qui sont perçus par celui-ci.

Et en marketing, pour Lemon et Verhoef (2016), l'expérience est « une trace mentale, subjective et personnelle de ce qu'il a vécu tout au long de son parcours : avant l'achat, pendant l'achat et pendant la phase d'usage » cité par Volle (2018) qui ajoute la dimension émotionnelle et sensorielle.

Mais la dimension qui divise le plus la littérature est la dimension extraordinaire ou au contraire ordinaire des expériences vécues.

4.1.2 Des expériences de consommation extraordinaires et ordinaires

Si la distinction entre extraordinaire et ordinaire remonte aux travaux anthropologiques d'Abrahams (1986), on doit surtout à Arnould & Price (1993) de l'avoir importée dans le champ de la consommation.

Les expériences de consommation extraordinaires ont été décrites comme des activités composées d'interactions personnelles fortes (Abrahams, 1986), hédoniques, positivement intenses, intrinsèquement agréables et transformationnelles (Arnould & Price, 1993). Filser a contribué à clarifier ce que le marketing offre pour produire des expériences (Filser, 2002). Une décennie après l'article fondateur de Arnould & Price (1993) sur les expériences extraordinaires, Caru et Cova (2006) ont appelé à porter autant d'attention aux expériences de consommation ordinaires pour montrer combien les petits plaisirs de tous les jours pouvaient apporter autant au consommateur.

Mais contrairement à la recherche d'une consommation hédonique décrite par Holbrook & Hirschmann (1982), d'autres quêtes ne semblent pas conduites par la recherche de *fantasies*, *fun* et *feelings*. Cela mène à rechercher dans la littérature ce qui a été dit sur les collectionneurs d'expériences de consommation.

4.1.3 Des collectionneurs d'expériences de consommation

Les consommateurs cherchent parfois à enrichir leur chek-list expérientielle personnelle en accumulant des expériences de consommation extrêmes, nouvelles ou incongrues (Keinan & Kivetz, 2011). Ils sont prêts pour cela à avaler de la glace au bacon ou à passer la nuit dans un hôtel de glace pour « collectionner » des expériences variées et sans cesse renouvelées. Les étudiants d'écoles de commerce partagent en partie cette frénésie, surtout la première année quand ils arrivent sur le campus et veulent participer à tous les événements festifs, associatifs, scolaires et professionnalisants, pour remplir non pas leur CV au sens pratique du terme mais pour ne rien manquer. Tout se passe comme s'ils désiraient collectionner une grande quantité d'expériences pour initier rapidement une transition vers le début de leur transformation identitaire. Plusieurs années comme professeur m'ont permis de constater que cette boulimie s'estompe en quelques mois et que leurs goûts s'affinent, ils consomment moins frénétiquement en fin de parcours. Mais quelques cas précis d'étudiants frénétiques semblant vouloir se perdre et s'étourdir par de multiples expériences particulières (nuits blanches, accumulation de responsabilités, beuverie, phénomène de groupe) m'amènent à rechercher dans la littérature académique ce qui s'est dit sur les expériences de consommation douloureuses.

4.1.4 Des expériences de consommation douloureuses

Extrême, la consommation des expériences extraordinaires douloureuses (Scott, Cayla, Cova 2017) m'éclaire sur l'expérience que peuvent vivre certains étudiants d'écoles de commerce.

En effet, il apparaît dans la littérature que certains consommateurs participent volontairement à des expériences pénibles qui n'ont pas pour but de générer du plaisir ou du divertissement, mais plutôt des douleurs physiques intenses. Cela n'est évidemment pas directement transposable à l'expérience étudiante mais cela conduit à penser que certaines expériences ont pour but de laisser des traces dans le récit de sa vie et que « vivre quelque chose de fort » peut être un but en soi, quel qu'en soit le coût. En ce sens, ils concluent sur la construction identitaire à l'œuvre grâce aux marques corporelles « incorporées » dans la biographie des participants qui acceptent les brûlures ou cicatrices corporelles. Certains individus les exhibent même fièrement en se filmant et en rendent compte dans leurs blogs ou sur les réseaux sociaux. Forts de cette connaissance, Scott, Cayla et Cova poursuivent les travaux de Hewer & Hamilton (2010) sur la place du corps dans l'expérience, y compris en s'inspirant de la salsa pour renouveler le regard porté sur l'expérience consommateur. Dans l'expérience étudiante, le corps est certes en jeu mais le processus en lui-même ne laisse aucune marque, l'histoire se passe sans imprimer le corps. Et rares sont les GoPro dans les amphithéâtres et les salles de classe. Mais le concept d'expériences extraordinaires douloureuses (Scott, Cayla, Cova, 2017) permet de comprendre que les étudiants souhaitent qu'il se passe quelque chose de fort, de racontable, de partageable.

La recherche avait déjà montré que la quête d'expériences mémorables pouvait conduire à faire du rafting en équipe (Arnould et Price, 1993), à sauter en parachute (Celsi, Rose & Leigh, 1993), à se surpasser pour gravir le mont Everest (Tumbat & Belk, 2011). Tous ces travaux ont véritablement contribué à définir les traits spécifiques d'une expérience extraordinaire. Cela mène à rechercher dans la littérature ce qui a été dit sur la consommation d'expériences constitutives de mythes.

4.1.5 Des expériences de consommation créatrices de mythes

Belk & Costa (1998) sont allés s'immerger cinq ans de suite dans un festival au cœur de l'Ouest Américain. Leurs travaux ont démontré que la quête d'expériences mémorables conduit parfois à se retrouver autour de figures mythiques, fantasmées, collectivement construites. Dans ce festival, la figure héroïque d'un passé fantasmé est incarnée par la figure du « trappeur des montagnes », admiré

des foules américaines qui se rassemblent chaque année pour assister au grand festival *Mountain Men* dans le Far West américain.

La notion de figure mythique de Belk & Costa me semble intéressante à conserver. Ils s'appuient sur les travaux de Cohen & Taylor (1992) et les citent : « Les contes de fées, les histoires d'aventures, la romance et les héros pop rendent la fantaisie plus riche : nous pouvons délibérément agir comme si nous étions quelqu'un de tout à fait différent. Il suffit de très peu de choses pour déclencher ce type de fantaisie, et une fois l'image lancée, elle peut être totalement absorbante, voire obsessionnelle » (p. 92-93, cités par Belk & Costa 1998, p. 220).

Ce faisant, les chercheurs de la CCT invitent à chercher les mythes réels ou imaginaires qui sous-tendent certaines expériences collectives de consommation. Ils montrent notamment le rôle significatif que jouent les biographies des trappeurs américains.

D'un point de vue marketing, les chercheurs de la CCT montrent que ces expériences peuvent conduire à des achats identitaires. Pour poursuivre avec l'expérience de Belk & Costa plongés au cœur du festival de l'Ouest Américain, on imagine très bien les marchés artisanaux qui proposent des disques de musique folklorique, des tapis en peau d'ours, des mocassins indiens, des couteaux et toutes sortes d'objets censés évoquer un passé semi-mythique. Cela évoque aussi les objets tribaux (Maffesoli, 1988) que portent parfois certains étudiants d'écoles de commerce pour tangibiliser leur transformation identitaire. Un T-shirt ou un polo aux couleurs de l'association dont ils sont membres, brodé à leur nom dans le dos ou sur la poitrine, un mug estampillé du logo de leur école contribuent à renforcer les liens communautaires.

Ces expériences communautaires sont parfois teintées de « traditions inventées » (Hobsbawm & Ranger, 1983) qui voient en la fête des mères, la Saint-Valentin ou d'autres inventions récentes la preuve que les consommateurs recherchent des rituels. Le bizutage en école de commerce, le week-end d'intégration et le week-end de désintégration¹⁰² ont quelque chose de ces traditions inventées et sont de véritables rituels sacrés que la très grande majorité des étudiants d'écoles de commerce vivent comme un marqueur identitaire fort à l'entrée et à la sortie de leur école. Cela mène à rechercher dans la littérature ce qui a été dit sur la consommation ritualisée.

¹⁰² « *Désintégration* » (2019, éditions Books on Demand) est un roman d'Adrien Lioure, diplômé emlyon PGE 2016, qui raconte « la transition de la vie étudiante vers la vie adulte » de deux étudiants en école de commerce. Je l'ai reçu en cadeau d'Adrien lors d'une rencontre à Lyon, alors qu'il ne savait même pas sur quel sujet portait ma thèse.

4.1.6 Des expériences de consommation ritualisées

Comme l'a montré Van Gennep, les rites de passage ont déjà fait l'objet de recherche en éducation (Cuche, 1985), en particulier dans les écoles d'Arts et Métiers. Cela prouve qu'il se passe bien quelque chose de l'ordre du rite dans les Grandes Ecoles.

Van Gennep (1909) a bien distingué le *rite de passage*, commun à toute une classe d'âge, du *rite initiatique*, qui précisément sélectionne des individus élus. Les deux formes de rites relèvent du même enchaînement de séquence : une mort symbolique, une désagrégation et une renaissance symbolique. Ce triptyque peut aider à comprendre ce qui se joue pendant le passage en école de commerce même si la durée, encore une fois, ne permet pas d'utiliser pleinement la métaphore. Les rites initiatiques isolent un membre de sa communauté pour quelques heures, voire quelques jours alors que les études en école de commerce durent trois années complètes.

Davantage tourné vers le marketing, Schouten, en 1991, a montré que lorsque « le soi est transition », la pratique de rites de passage est d'autant plus forte pour se construire une nouvelle identité (Schouten, 1991). Son apport en marketing a été retentissant lors de sa publication dans le *Journal of consumer Research* et a contribué à décrire précisément le rôle des actes ou des expériences de consommation ritualisés.

Mais on remarquera que tous ces travaux ont un point commun, ils portent empiriquement sur des activités qui exaltent le dépassement de soi (Goulding, Shankar & Canniford, 2013). Les activités de ritualisation sont ancrées dans l'histoire ancienne de l'humanité mais qu'en est-il de notre société actuelle dite postmoderne ? La réponse se trouve sûrement déjà dans les travaux de notre cadre théorique. Le courant de la Consumer Research (qui met l'accent sur la consommation) et le cadre théorique de la Consumer Culture Theory (qui met l'accent sur le plaisir dans la consommation) en ont déjà traité. Il s'agit alors de comprendre le concept de réenchantement des expériences de consommation dans la société postmoderne.

Quand elle est communautaire, la consommation d'un événement peut être ritualisée aussi dans le but d'une fidélisation. C'est ce qu'a montré l'étude de Collin-Lachaud (2010) portant sur quatre grands festivals de musique. « Ritualiser la fréquentation, créer un véritable monde autour du festival et s'appuyer sur les festivaliers les plus attachés au festival pour transmettre les rites de la communauté » pourrait être un programme déclinable pour une école de commerce où la notion de groupe, de rituels communautaires et de cooptation est particulièrement appropriée.

4.1.7 Des expériences de consommation qui réenchangent la consommation

Si la modernité a pu priver la société d'une part de « son mystère, sa magie, sa passion et son âme » (Firat & Vankatesh, 1995), les chercheurs ont montré que les consommateurs de la société postmoderne (Maffessoli, 1988) se tournaient au contraire vers les expériences de consommation qui en proposent.

Dans cette société postmoderne cynique (Maffesoli, 2008), le besoin de se raconter des histoires pour façonner son identité conduit à des recherches d'expériences qui réenchangent le monde (Firat & Vankatesh, 1995). Les identités des consommateurs sont fractionnées, multiples et épisodiques (Belk & Costa 1998, p.236) et chacun adapte son masque selon le rôle qu'il veut jouer (Goffman, 1959) et les rites conventionnels de ses interactions (Goffman, 1974).

Parfois nostalgiques, les consommateurs sont en quête de « reconsommations volitives » telles que décrites par Russel & Levy (2012). Cet autre concept s'intéresse aux expériences que les consommateurs cherchent activement et consciemment à revivre, par exemple lorsqu'un individu relit plusieurs fois le même livre ou retourne volontairement plusieurs fois au même concert. Ce concept est intéressant car ces expériences permettent au consommateur de faire le lien entre le présent, le futur et le passé, et donc une certaine réflexivité, mais elles ne rendent pas compte du parcours d'un étudiant en école de commerce qui ne participe jamais deux fois au même cours, ne refait pas deux fois le même stage.

4.1.8 Synthèse de la revue de littérature sur le concept d'expérience

Au bout de l'expérience, le sujet ne cherche finalement qu'à se transformer lui-même, en consommant des expériences extraordinaires ou ordinaires, agréables ou douloureuses, avec leurs lots de mythes et de rites, dans le but de ré-enchanter le monde qui a perdu de son mystère à l'ère postmoderne.

Néanmoins, compte tenu de sa nature globale et de son impact transformateur à long terme, la scolarité ne peut être considérée comme une expérience ordinaire, telle que la conceptualisent Carú et Cova (2003) ni une expérience extraordinaire au sens de Arnould et Price (1993). En effet, elle ne se réalise ni dans une routine quotidienne (ordinaire), ni intensément sur quelques jours (extraordinaire).

Elle ne saurait non plus être classée dans une seule catégorie d'expériences car celles-ci comportent plusieurs aspects en chacune d'elles. Ni complètement ordinaires, ni complètement extraordinaires, ni

absolument agréables ni absolument désagréables, les expériences scolaires ne font ni éclater de rire ni se tordre de douleur (Scott, Cayla & Cova, 2017).

Tout aussi transformationnelles, les expériences scolaires échappent à tout classement. Il faut donc aborder ce concept spécifiquement. D'autant plus qu'elles sont plus longues, et moins intenses.

Puisqu'il est question de cours et de formation intellectuelle à des matières du management, il est alors temps de se tourner vers une revue de la littérature sur la Management Education.

4.2 REVUE DE LITTÉRATURE SUR LA MANAGEMENT EDUCATION

Le champ de la Management Education s'est penché sur le rôle des écoles de commerce (Amdam, Larsen & Kvålshaugen, 2000). Elles y sont décrites comme « un lieu pour les apprentissages et les productions de savoir (Ibid p.27), un lieu où s'exercent la sélection, la reproduction et la mobilité sociale (Ibid p.28), un lieu où tisser des liens entre le monde des affaires et le monde académique (Ibid p.31). »

Au cours des deux dernières décennies, la recherche s'est intéressée de plus en plus au rôle des écoles de commerce, partout dans le monde (pour un aperçu historique en Norvège par exemple, de 1936 à 2009, voir Kvålshaugen et Amdam, 2014). Le lecteur notera que la place des écoles de commerce française y est décrite comme pionnière (Harker, Cammerer & Hynes, 2016) et que sociologues comme marketeurs se sont intéressés aux phénomènes qui s'y passent.

4.2.1 Les choix scolaires, objets de travaux sociologiques de Van Zanten

A proprement parler, les sociologues de l'éducation font remarquer que l'étudiant ne consomme pas un cours, il n'est pas un simple « destructeur de service », comme les prémices de la discipline marketing tendaient à le définir si on en croit l'appellation de « consommateur final ». Au contraire, on peut décrire sa consommation comme une recherche d'expérience (Filser, 2002).

Grâce aux sociologues, *homo aeconomicus* a été décrit comme un individu dont les choix sont intrinsèquement dictés par ses semblables. L'apport de la sociologie au marketing est aussi marqué par la vision des phénomènes de classes dominantes qui cherchent à optimiser les choix scolaires.

Sur ce point, il existe bien sûr des approches en sociologie de l'éducation. Van Zanten étudie par exemple les stratégies des différents groupes sociaux pour choisir les établissements où leurs enfants vont suivre des études (Van Zanten et al., 2013). Cette littérature explique une des motivations des parents de jeunes en école de commerce et des étudiants eux-mêmes. S'inscrire en école de commerce en France, c'est rejoindre un cadre social présenté comme élitiste.

Il a aussi été démontré que la fréquentation d'un établissement scolaire plutôt qu'une autre façon de manière significative le réseau social et professionnel d'une personne, ainsi que ses futures opportunités dans la vie (Kapor, Neilson & Zimmerman, 2016).

Le marketing, à cet égard, reconnaît la nature spécifique de l'achat d'un service lié à la formation, à la transformation des compétences cognitives et professionnelles d'un individu. Comme l'écrivent Van Zanten & Obin (2008) : « chaque secteur d'activité sociale conserve une certaine autonomie et possède des traits singuliers liés à la nature de ce qui est convoité, aux profils des demandeurs et des offreurs et aux modes de régulation de l'échange. ». Elle pose alors le terme de « marché scolaire » où les individus sont libres de leurs choix.

4.2.2 La liberté comme valeur clef des étudiants

S'inscrire dans une école de commerce, c'est aussi ne pas sélectionner une voie d'études supérieures plus spécialisée, comme médecine, droit ou langues étrangères. Certains chercheurs de la Management Education pensent qu'il s'agit d'une stratégie d'évitement, pour ne pas s'engager dans une voie qu'ils sentent davantage fermée. Par exemple, l'article de Du Bois Reymond en 1998 « Je ne veux pas encore m'engager : les différents concepts de vie des jeunes » dans le *Journal of Youth Studies* a un titre astucieux. Il suggère que certains jeunes, que cette chercheuse dénomme « Trensetters », aiment conserver le sentiment d'une « biographie à choisir » dans leur début de carrière plutôt qu'une « biographie normale ». Visiblement le fait de pouvoir se réaliser dans un parcours qui comporte des éléments « à la carte » est plutôt apprécié des étudiants en écoles de commerce.

4.2.3 La segmentation des étudiants dans l'éducation supérieure

Dans une revue de littérature de 2016, Cassidy & Wymer proposent une synthèse de la segmentation des étudiants sur le marché de l'éducation supérieure en présentant deux approches : celle qui adopte la perspective rationnelle et celle qui adopte la perspective émotionnelle.

Tout d'abord, si on pense qu'ils font un choix rationnel, les étudiants sont segmentés en fonction des attributs importants qu'ils attendent des universités, comme la réputation académique (Chapman & Pyvis, 2006 ; Trahar & Hyland, 2011), les opportunités de carrière (Clemes, Cohen, & Wang, 2013), les frais de scolarité (Langa Rosado & David, 2006) et l'emplacement ou les modalités pédagogiques (Hagel et Shaw, 2010).

Par ailleurs, si on pense qu'ils font un choix émotionnel, les étudiants sont segmentés en fonction d'attributs tels que l'influence socioculturelle et le choix de carrière (Cunningham, Bruening, Sartore, Sagas, & Fink, 2005), ou encore l'image de soi et la personnalité (Aycan & Fikret-Pasa, 2003 ; Chapman & Pyvis, 2006).

La recherche de prestige semble un trait important aussi pour les comprendre. Une étude quantitative fondée sur des traits psychographiques individuels a montré qu'on pouvait segmenter le marché des étudiants en éducation supérieure selon leur recherche de prestige. Les auteurs, Cassidy & Wymer (2018) identifient trois segments dénommés les *Strivers* (les acharnés), les *Modest Achievers* (les performants modestes), et les *Prestige-Seeking Innovators* (les innovateurs à la recherche de prestige). Ces travaux montrent que même si des spécificités personnelles existent, il est possible de construire des types, des profils, des figures d'étudiants qui partagent des traits communs.

4.2.4 Les étudiants utilisent quatre modes pour s'adapter aux écoles de commerce

A l'issue d'une immersion chez HEC, le sociologue Abraham (2007) a identifié au moins quatre modes distincts d'adaptation à l'institution. Ils dépendent assez étroitement des origines sociales et de la trajectoire scolaire antérieure des étudiants. Abraham s'appuie sur le modèle théorique de « l'espace des styles de vie » proposé par Pierre Bourdieu dans *La distinction* (1979). C'est le modèle qui lui est apparu comme le plus utile et le plus éclairant pour rendre compte de ces différences.

Il décrit « les égarés », incapables de se départir du sérieux scolaire, qualifiés de « polars », ils restent très sérieux et se concentrent sur les cours uniquement. « Les héritiers » investissent les associations les plus prestigieuses et les plus influentes de l'École, où ils parviennent souvent à occuper les postes de responsabilité et sont « les stars du campus ». « Les reconvertis » sont sérieux dans les obligations scolaires et investis dans les associations à but humanitaire. Ils ne sont pas très orientés affaires mais jouent le jeu. Enfin, « les dévots », désinvoltes et peu doués pour les jeux sociaux, sont surnommés les « kékés » ou « branleurs » (Abraham 2007 p.76). Il précise que, dans la très grande majorité des cas, le travail de conversion du « souci scolaire » au « sérieux managérial » finit par s'accomplir et constitue même selon lui le cœur de l'action pédagogique de l'École HEC. Mais le rapport au sérieux et au

cours n'est pas la seule dimension à prendre en compte pour étudier le comportement des étudiants. La littérature de la Management Education présente aussi des travaux mettant en exergue l'importance des apprentissages informels en plus des cours.

4.2.5 L'importance des apprentissages informels en plus des cours

Gilles Brougère et Hélène Bézille (2007) rappellent les travaux du pionnier Alan Tough sur l'informel dans les années 1970 au Canada. Ses recherches ont mis en évidence la place prépondérante des apprentissages informels, qui composeraient presque 80 % des apprentissages quand on interroge des adultes sur ce qu'ils ont appris.

Mais les apprentissages informels restent difficiles à mesurer concrètement par les chercheurs et les acteurs eux-mêmes. Alan Tough avait fini par utiliser la « métaphore de l'iceberg » pour expliquer l'importance de ce qui se joue entre les cours ou les séminaires de formation. Si la *Revue Française de Pédagogie* reconnaît la richesse de certaines expériences, elle remarque que le privatif « non » ou « in » devant « formel » engendre une connotation péjorative. Les chercheurs constatent que dans la pratique comme dans les discours, « l'informel » est un type de formation qui reste peu étudié. Certains font date. Par exemple, les travaux de Gilles Lazuech (1999, pp. 174-224) ont démontré les vertus pédagogiques des activités associatives et extrascolaires dans les Grandes Ecoles. Cette thèse a donc pour objectif de comprendre l'ensemble d'une expérience de consommation étudiante et pas uniquement la consommation de cours.

Les psychologues des sciences de l'éducation indiquent qu'un temps long de formation peut générer des « moments privilégiés » (Lesourd, 2009). Ces « moments privilégiés » désignent les singularités temporelles qui, chez l'adulte, apparaissent à l'origine de transformations existentielles, là où s'articulent les projets d'éducation formelle et informelle. Le sujet adulte est considéré comme co-auteur de ses moments privilégiés. Mais il peut être surpris par le « jeu » nouveau que constitue l'école de commerce après le cadre qu'il connaissait en école préparatoire.

4.2.6 Un « jeu scolaire » sans « enjeu »

Les travaux du sociologue Abraham (2007) ont été mentionnés plus haut puisqu'il a mis au jour quatre modes d'adaptation des étudiants à l'institution scolaire que représente une grande école de commerce. Au terme de sa recherche menée à HEC, il a aussi indiqué que plusieurs facteurs participaient de la « neutralisation du jeu scolaire » qui devient « sans enjeu ». (Abraham 2007, p.38)

Il les liste de la sorte : plus de notes éliminatrices, pas de présence obligatoire, pas de difficultés intellectuelles, la perte des matières nobles, le sentiment de régresser. Il conclut que le parcours, surtout en première année, est déstabilisant, voire « déstructurant ». Malgré tout, un apprentissage s'opère. « Le processus de resocialisation ou d'alternation, pour reprendre le terme choisi par Berger et Luckmann, est en marche, même chez les plus récalcitrants » (Abraham, p.46).

La recherche en Management Education met donc au jour des mécanismes intéressants mais reste au seuil de ce qui se passe vraiment pendant l'expérience elle-même. Finalement, tout finit par « rentrer dans l'ordre ». C'est justement ce point que je voudrais creuser pour donner la parole aux étudiants et écouter comment ils se racontent malgré tout.

4.2.7 Synthèse de la revue de littérature sur la Management Education

Ce sont surtout les sociologues qui se sont attachés à comprendre les mécanismes de choix d'établissement, d'engagement et d'autonomie des étudiants, leurs modes d'adaptation aux écoles de commerce qu'ils intègrent et l'importance des apprentissages informels à ce grand jeu sans enjeu qui déstabilise tant les étudiants, surtout la première année. La revue de littérature en Management Education peine à expliquer ce qui se passe au niveau individuel. Nourrie par la sociologie, elle passe sous silence une partie des mécanismes psychologiques du jeune adulte, étudiant en école de commerce, qui a aussi la particularité d'être en recherche d'une construction identitaire.

4.3 REVUE DE LITTÉRATURE SUR L'IDENTITÉ

4.3.1 Un concept ancien redevenu central

S'intéresser à l'identité, c'est risquer de remonter une conversation qui a commencé à l'Antiquité. Dans la littérature en marketing, plus récente, l'identité est un concept central de la consommation. L'intuition que les consommateurs recherchent des expériences de consommation en lien avec eux-mêmes, leurs valeurs, leurs buts, leur personnalité, a poussé au développement de plusieurs concepts dont la terminologie place au cœur l'identité : le consommateur recherche des offres « identity-relevant » (Sheehan & Dommer, 2020), des identity-linked products et des « self-construal » brands (Escalas & Bettman, 2005), c'est-à-dire des marques qui servent à l'auto-construction.

La recherche en marketing a aussi montré que les consommateurs valorisent et achètent des produits qui représentent véritablement des aspects spécifiques de leur identité (Belk 1988). Les résultats de ces

travaux démontrent que l'identité des consommateurs est un facteur critique et influent dans leur comportement d'achat. C'est un fait théorique établi, les consommateurs attribuent un sens personnel à leurs biens (Richins, 1994).

Il est donc légitime de s'interroger sur ce que recouvrent les dimensions de l'identité.

4.3.1.1 *L'étymologie de l'identité*

Le terme « identité » vient du latin *identitas*, de *idem* signifiant « le même » (*Le Robert* 2010). *Le Robert* ajoute le sens d'unité « caractère de celui qui est un ». Mais la particularité paradoxale de l'identité est de signifier à la fois ce qui est identique et ce qui est unique. C'est pourquoi ce terme polysémique, multidisciplinaire, a fait couler beaucoup d'encre, et reste controversé.

4.3.1.2 *L'identité est un concept charnière à l'émergence de l'âge adulte*

Weinberger (2017) souligne que des travaux de recherche ont justement identifié une étape particulière de la vie, entre l'adolescence et la vie adulte. Le psychologue Arnett (2000, 2006) l'a qualifiée d'« émergence de l'âge adulte », une période de concentration et d'exploration de soi. D'un point de vue légal, les étudiants d'écoles de commerce sont majeurs puisqu'ils ont entre 20 et 22 ans lorsqu'ils y entrent et entre 23 et 25 ans quand ils en sortent. Si sur un plan juridique ils sont majeurs, sur un plan de l'identité, ils ne se considèrent pas encore comme des adultes accomplis du fait qu'ils sont étudiants. Tout se passe comme si le statut d'étudiants retardait leur entrée dans l'âge adulte. C'est donc un concept fondamental pour comprendre ce que les étudiants d'écoles de commerce racontent quand ils expriment leur vécu. La revue de littérature sur le concept d'identité pourrait occuper une thèse entière. Ici, il sera question de l'identité selon deux chercheurs au travail colossal, Erikson et Ricoeur.

4.3.2 *L'identité selon Erikson*

Erikson, psychologue américain, a beaucoup apporté à la compréhension des crises d'identité. Son œuvre paraît essentielle à convoquer puisqu'il est aussi le père de l'idée d'une éducation « tout au long de la vie », idée si chère aux écoles de commerce qui la traduisent souvent dans leurs promesses de *life long-learning*.

4.3.2.1 Erikson en sciences économiques, humaines et sociales

Plus près de ma sphère, de nombreux chercheurs contemporains se sont appuyés sur le modèle d'Erikson. On remarque qu'ils se situent justement aux carrefours des champs qui m'intéressent pour ma recherche : le très réputé *Journal of Consumer Research* y consacre bon nombre de ses articles sur la consommation.

Dans la recherche en marketing, Erikson a déjà servi de base pour définir ce qu'est l'identité notamment des adolescents dans une approche sémiotique de leur discours à propos de leur expérience de la mode (Marion, 2003). On observe à travers la revue de littérature que les chercheurs en sciences humaines et sociales articulent chacun à leur manière la théorie de l'identité d'Erikson et leur cadre théorique respectif : Sapin, Spini, Widmer (2014), Dubar (2000), en particulier quand il s'agit des trajectoires de vie et de leurs récits (Lesourd, 2009), ou la construction du *mythe personnel* (McAdams & McLean, 2013).

4.3.2.2 Erikson et le concept de crise d'identité

Erikson a développé un modèle à partir de l'étude de la biographie de personnalités publiques et de l'observation clinique de ses patients. En les observant, il analyse que les individus parviennent à construire une représentation cohérente d'eux-mêmes, non seulement sur la base de leur histoire passée, mais également en fonction de ce qu'ils souhaitent devenir.

Seulement, en grandissant, l'individu passe potentiellement par huit crises identitaires dont l'une intervient entre l'enfance et l'âge adulte. Appelée « crise d'adolescence », elle peut survenir après la période pubère et se manifester au moment de l'entrée dans les études ou au moment de l'entrée dans la vie professionnelle comme en vivent les étudiants d'écoles de commerce. Cette crise, considérée par Erikson comme un mouvement d'adaptation, est le résultat de « confusions identitaires » et d'une problématique en création : celle de se sentir le même dans des contextes différents et dans le temps. La crise identitaire serait la conséquence d'une tentative des individus de faire coexister plusieurs traits de leur personnalité en même temps alors qu'ils doivent opérer une sélection car certains s'excluent mutuellement. Pour s'en sortir, les individus s'appuient sur des vécus antérieurs. Les « confusions identitaires » prendraient ainsi un statut de « ressources transitionnelles ».

Erikson explique qu'il s'agit pour le jeune adulte de créer de nouvelles identifications qui ne sont plus caractérisées par « l'engouement ni l'enthousiasme juvénile » pour l'expérience, mais par des choix et des décisions qui conduisent à des engagements pour la vie, et par la capacité de se conformer loyalement à ses engagements librement choisis : « la fidélité (à soi-même) est la capacité à maintenir la loyauté à ses engagements en dépit de la contradiction des systèmes de valeurs » (Erikson, 1964, p. 125).

Ce concept de crise d'identité en général peut servir à cerner ce qui se passe chez l'étudiant d'école de commerce. L'analyse des travaux d'Erikson montre qu'il a ensuite souligné les aspects spécifiques de la crise d'identité chez les jeunes adultes en particulier.

4.3.2.3 Erikson et la crise d'identité des jeunes adultes

La transition vers l'âge adulte est caractérisée par un « moratoire psychosocial ». Le jeune adulte doit abandonner différents traits psychologiques et en sélectionner d'autres. En quelque sorte l'individu « répudie » certaines identifications pour en « assimiler » d'autres, en s'affiliant à des groupes sociaux permettant une projection de soi dans un futur anticipé (Erikson 1964, p. 167). Ce processus de distanciation-affiliation entre les identifications passées et présentes crée une confusion identitaire qui est à l'origine de « crises » existentielles car l'individu éprouve des difficultés à stabiliser les repères du moi qui doivent être renouvelés.

Erikson indique que l'affiliation à un groupe peut soulager ces tensions et permettre un sentiment de continuité. Le jeune adulte cherche alors à adhérer à des groupes sociaux qui lui apportent des croyances intimes relatives à soi, des valeurs, des buts personnels, et simultanément la possibilité de se sentir différent des autres.

Erikson caractérise cette période par des phénomènes qui peuvent relever de la « régression temporelle » et de ce qu'il nomme un « moratoire psychosocial » (Ibid, p.155), ce qui correspond parfaitement au phénomène de crise que peuvent ressentir les étudiants en première année d'école de commerce tels que les a décrits le sociologue Abrahams qui s'est immergé à HEC plusieurs années de suite (Abrahams, 2007).

Très éclairant sur la crise identitaire que peuvent traverser les étudiants d'écoles de commerce en transition entre un modèle scolaire et un autre, le modèle d'Erikson souffre néanmoins de plusieurs critiques.

4.3.2.4 Les limites du modèle d'Erikson

Tout d'abord il n'a pas véritablement donné de méthodes pour repérer les processus à l'œuvre dans les changements d'identités. Ensuite, il présuppose que des étapes de la vie sont connues d'avance. Enfin, il n'accorde pas une grande place au langage, ce que Ricoeur fera.

Je développerai plus tard les travaux de Ricoeur et notamment sa théorie « d'identité narrative » et ce sera l'occasion de montrer alors, pour compléter Erikson, que les individus ont d'autres manières de soulager leurs tensions identitaires. Pour Ricoeur, ils configurent leurs multiples histoires par le récit, afin de se donner une représentation d'eux-mêmes stable et cohérente dans le temps. Dans sa conception développementale et psychosociale, Erikson considère l'identité comme une synthèse réalisée à partir des éléments du passé (histoire personnelle), des caractéristiques du présent (besoins, traits de personnalité, etc.) et des attentes du futur.

Cette approche met en lumière l'intérêt de l'histoire personnelle « réelle » des individus, ce qui le distingue de l'approche de Ricoeur, qui s'intéresse davantage à l'identité construite à travers les histoires que se raconte le sujet sur lui-même en considérant *Soi-même comme un autre* (Ricoeur, 1990).

4.3.2.5 Pour compléter Erikson

Il ressort de l'étude du modèle d'identité chez Erikson que chacun, à travers les expériences de son existence et tout au long de sa vie, construit son identité et la négocie avec les autres.

Marion (2003) résume qu'il y a finalement deux approches complémentaires pour aborder les questions d'identité : l'une, plutôt psychologique, part du soi (celui qui se dit « je ») et envisage la construction de l'identité comme un processus interne. La seconde part de l'autre (*l'alter ego*) et pose d'abord la question de l'altérité.

Pour Gaulejac dans le *Dictionnaire de psychosociologie* (Barus-Michel, Enriquez, Lévy, 2002) l'identité est le souhait de se distinguer des autres et, en même temps, de faire partie d'un groupe d'appartenance pour asseoir un certain statut social.

Dans le même sens, Dejours (1988) souligne ce besoin d'être comme les autres qui fonde le groupe à travers des règles, des valeurs et la reconnaissance d'être singulier. C'est le fait d'être reconnu par les

autres avec ce besoin d'appartenir à un groupe et en même temps, au sein de ce collectif, d'exister en tant que personne unique.

Ainsi, indirectement, ces travaux renseignent sur la dualité de l'expérience que vivent les étudiants en écoles de commerce. En effet, participer à une expérience en école de commerce permet à l'individu de se sentir appartenir à un groupe et, en même temps, le choix de certains cours à la carte, des stages ou des associations permet au contraire de se distinguer des autres. Au final, à travers ses multiples choix, l'étudiant d'école de commerce se constitue une combinaison unique d'expériences.

Mais ce travail sur soi n'est pas sans difficulté. Il a été montré que les individus subissent une tension du fait d'acheter des objets ou des marques qui leur permettent à la fois une assimilation à un groupe social et à la fois une distinction personnelle (Chan, Berger & Van Boven, 2012).

4.3.2.6 *Les pièges de la recherche d'identité distinctive*

Ainsi la quête d'identité apporte son lot de paradoxes. Dans l'ouvrage *Faire de sa vie une histoire*, Lainé indique que finalement « en cherchant à être unique, singulier, chacun devient identique aux autres, engagés dans la même quête narcissique. » (Lainé 2004, p. 59).

C'est pourquoi, sans cesse insatisfaits, certains vont passer leur vie à se chercher sans jamais se trouver véritablement car trop tournés sur eux-mêmes et en attente de reconnaissance de l'autre. « Rien d'autre ne compte alors que cette quête sans fin, la vie tout entière se transforme en manque perpétuel » (Kaufmann, 2004, p. 191).

On comprend donc que les expériences de consommation sont centrales dans la quête d'identité lorsque l'impératif d'être soi-même, de se réaliser, de construire son identité personnelle, de se dépasser, d'être performant, engendre cette « maladie identitaire parfois chronique » (Dubar, 2000, p. 164).

L'expérience de consommation scolaire en école de commerce peut participer de cette construction identitaire. L'ouvrage de Dejours *Investir, s'investir* est à ce titre évocateur. On peut penser avec lui que l'étudiant « se forme et se transforme, construit et consolide son identité, continue en quelque sorte à écrire son histoire singulière » (Dejours, 1988, p. 151).

En conclusion, pour rejoindre la lecture marketing que Marion (2003) fait du modèle d'Erikson, il faut se rappeler que l'identité se construit et s'actualise sans cesse dans des interactions. Et ce, quel que

soit le niveau d'analyse pour lequel elle est convoquée (l'individu, le groupe ou la société). De plus, de nombreux travaux concluent que l'identité est un processus en construction, jamais achevé.

Peu évoquée par Erikson, la place du narratif manque pour l'instant à cette revue de littérature. Or la question managériale pose la question de ce que « racontent » les étudiants.

Il convient donc de compléter le concept d'identité avec celui d'identité narrative. Le philosophe Ricoeur (1985) affirme que la narration des expériences participe de la construction identitaire.

4.3.3 L'identité narrative selon Ricoeur

4.3.3.1 *Une théorie qui comble trois manques*

La théorie de l'identité narrative de Ricoeur vient combler trois manques dans la littérature explorée jusqu'ici.

- ✓ La Consumer Culture Theory (Arnould 2005, Ozcaglar-Toulouse & Cova, 2010) a déjà défini l'importance majeure des consommations d'expériences (Holbrook & Hirschmann, 1982) dans la société postmoderne (Maffesoli, 1988), mais n'a pas développé de concept spécifique aux expériences qui s'exercent sur un temps très long et qui transforment durablement l'individu.
- ✓ La sociologie de la Management Education a souligné les mécanismes sociaux à l'œuvre dans les « devenirs étudiants » en écoles de commerce (Abrahams, 2007) mais se penche peu sur les trajectoires personnelles.
- ✓ Au niveau de l'individu, la psychologie a pu apporter des réponses pour saisir les « crises identitaires » qui se jouent dans les périodes de transition chez les jeunes adultes (Erikson, 1964) mais mobilise peu les productions de sens construites par les individus eux-mêmes.

Ainsi, à l'issue de la revue de littérature, je comprends que c'est justement par ce qu'elle opère sur une période longue que l'expérience étudiante génère une transformation identitaire et que pour y faire face les étudiants s'attachent à reconstruire un sens. Mais le rôle du langage et de la narration ne prime ni chez Holbrook & Hirschmann, ni chez Abrahams, ni chez Erikson. Or dans mon approche épistémologique inhérente à la Consumer Culture Theory, la compréhension profonde des phénomènes de consommation s'effectue essentiellement par le langage.

4.3.3.2 *Une théorie qui place le langage au centre*

Pour rappel, la démarche de cette thèse s'inscrit en marketing, en particulier le marketing du courant de la *Consumer Research* et dans le cadre théorique de la Consumer Culture Theory qui fait la place

belle au recueil des récits et des impressions des individus. Notre question managériale cherche à comprendre ce qui se « raconte » dans l'expérience de consommation des étudiants d'écoles de commerce. Il est donc parfaitement légitime de s'appuyer sur la théorie de « l'identité narrative » du philosophe Ricoeur.

Contrairement à Erikson dont l'œuvre est majeure pour comprendre le concept d'identité, Ricoeur (1983 -1990) met en évidence la centralité du langage et de la narration dans la construction et le maintien de l'identité. L'individu est considéré par Ricoeur comme l'auteur et l'acteur de son récit. De ce fait, il définit l'identité d'une manière qui tente de réconcilier l'ambivalence contenue dans le mot même « identité, identique, unique ».

Ricoeur a développé une théorie. Pour rappel, Van de Ven (2006) a précisé qu'une théorie est un système explicatif des relations qu'entretiennent des concepts et des conditions dans lesquelles ces relations opèrent. Un concept se définit comme « une représentation mentale, abstraite, générale et stable définie par des supports de langage » (Van de Ven 2006, p.112). A ce titre, la proposition de Ricoeur est bien une théorie, qui articule des concepts.

4.3.3.3 *Idées principales de la théorie de l'identité narrative*

- Extrait choisi pour illustrer la théorie de Ricoeur sur l'identité narrative -

« Qu'est-ce qui justifie qu'on tienne le sujet de l'action (...) pour le même tout au long d'une vie qui s'étire de la naissance à la mort ? (...) Dire l'identité d'un individu ou d'une communauté, c'est répondre à la question : qui a fait telle action ? Qui est l'agent, l'auteur ? (...) La réponse ne peut être que narrative. L'histoire racontée dit le qui de l'action, l'identité du qui n'est donc qu'une identité narrative. La notion d'identité narrative montre sa fécondité en ceci qu'elle s'applique aussi bien à la communauté qu'à l'individu. (...) Individu et communauté constituent leur identité en recevant tels récits qui deviennent pour l'un comme pour l'autre leur histoire effective. »

Paul Ricoeur (1985), *Temps et Récit III, le temps raconté*, Le Seuil collection Points Essais, (p.355)

Par cet extrait, le lecteur comprend bien que pour Ricoeur, l'individu est constitué par l'histoire qu'il se raconte lui-même, sur lui-même, ses actions racontées et les histoires que les autres racontent sur lui, dans son environnement. C'est à partir de ce récit temporellement situé de ses actions et ses choix qu'on accède à l'identité de l'individu.

4.3.3.3.1 Une identité qui se fait et se défait

L'identité n'est pas permanente. Ricoeur écrit « (...) l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même. Cette refiguration fait de la vie elle-même un tissu d'histoires racontées. [...] L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents [...], de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées. [...] En ce sens, l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire. » (Ricoeur 1983).

Ainsi, le concept d'identité narrative fait tenir ensemble « les deux bouts de la chaîne » (Ricoeur, 1990). Mais comme elle réconcilie des identités qui sont parcellaires et mouvantes, l'identité narrative est sans cesse en train de procéder à des ajustements, des compensations, des réécritures de l'histoire que se raconte et que vit le sujet. C'est pour cela que Ricoeur arrive à cette démonstration si paradoxale avec cette phrase clef : « L'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire. »

4.3.3.3.2 L'identification à des héros

L'auteur montre que l'identité d'une personne est faite « d'identifications à des valeurs ou des normes, des idéaux, des modèles, des héros dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent. » (Ricoeur 1990, p.146). Lors du codage des données récoltées pour cette thèse, cette idée sera retenue et la figure du héros sera mobilisée.

4.3.3.3.3 La mise en intrigue

Ricoeur affirme que tout individu constitue son identité au gré des mises en intrigue qu'il élabore sur lui-même. Le sujet crée des histoires, dont il n'est pas l'objet de savoir si elles sont justes ou fausses, mais comment elles l'aident à se constituer une identité, que Ricoeur appelle une identité narrative.

La narration passe, d'après Ricoeur, par la mise en intrigue du récit. Elle se caractérise par une concurrence entre une exigence de concordance dans le déroulement des faits et la concession de discordances, par la survenance de « renversements de fortunes » ou d'événements qui viennent émailler le récit. Cette « concordance discordante » est caractéristique de la narration, qui oscille entre dispersion épisodique et nécessité d'unification du narrateur.

Le philosophe développe la notion d'événement, en affirmant que celui-ci, en intégrant l'intrigue relatée par le personnage, perd sa neutralité impersonnelle. L'événement raconté participe de la discordance, dans le fait qu'il surgit. L'événement participe aussi de la concordance, dans le fait qu'il fait avancer l'intrigue. La narration façonne l'événement par nécessité de cohérence et par exigence temporelle.

Quant au personnage narrateur, il est celui qui fait l'action dans le récit et il est soumis à la même exigence narrative que l'intrigue elle-même. Son identité se comprend par transposition de la mise en intrigue de l'action racontée : le personnage, nous dit Ricoeur, est lui-même mis en intrigue.

4.3.3.3.4 Le narrateur se raconte en construisant l'identité de son personnage

Pour Ricoeur, le lecteur l'aura compris, l'identité du personnage devient la synthèse « concordante discordante » de la narration. Le personnage, mis en intrigue par le récit, devient assimilable à ses expériences et on accède à son identité à travers l'intrigue de l'histoire racontée.

« Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage. » (Ricoeur 1990, p. 175)

4.3.3.3.5 La narration n'est pas objective

Il y a, dans le récit, une part subjective du narrateur qui inclut ses appréciations ou évaluations morales. Il y a également une part subjective du lecteur, qui s'intéresse, se prend d'amitié ou de désapprobation pour les personnages du récit. « Le jugement moral n'est pas aboli, il est plutôt lui-même soumis aux variations imaginatives propres à la fiction. » (Ricoeur 1990, p. 194).

4.3.3.4 Une théorie qui s'appuie sur deux concepts clés

Après avoir présenté les idées principales de cette théorie, il est temps d'indiquer les deux concepts clefs qui ont été retenus pour répondre à la question de cette thèse.

Ricoeur articule deux concepts clefs au sein d'une théorie sur l'entité narrative qu'il a développée dans l'ouvrage *Temps et Récits III* (1985). Selon lui, deux pôles créent en permanence un dialogue entre deux parties de l'identité d'un sujet. Ricoeur les désigne avec deux mots issus du latin : la *mêmeté* et l'*ipséité*.

- ✓ L'*ipséité* est la partie de l'identité de l'individu qui assure qu'il est unique par rapport aux autres, ce qui fait qu'il est lui-même et se distingue de tout autre, et tel qu'autrui peut compter sur le sujet. Le sujet est lui-même, distinct des autres, il maintient ses engagements vis-à-vis d'autrui qui peut lui faire confiance. C'est la partie de l'identité dont l'individu assure qu'elle restera stable et pourra servir de base pour les relations avec autrui.

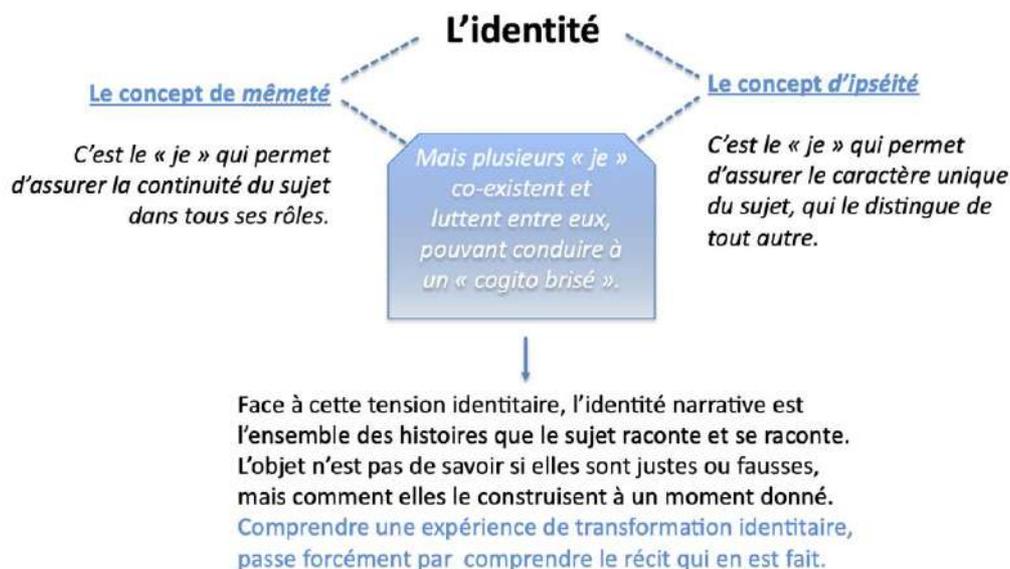
- ✓ La *mêmeté* est la partie de l'identité qui assure une continuité du sujet. C'est le « je » qui permet d'assurer l'unité du sujet. Il ajoute que le « je » est toujours celui qui parle à un moment donné. Comme « je » parle tout au long de la vie et dans différentes circonstances. Pour nuancer, Ricoeur va jusqu'à mentionner Descartes en évoquant « le cogito brisé ». Cela exprime l'idée que plusieurs sujets existent et luttent en chaque consommateur, pouvant expliquer une forme de fragmentation. Mais cette nuance étant mise à part, *le sujet est idem tout au long de sa vie.*

Les récits que chacun fait de sa propre vie, pour lui et pour les autres lui donnent à voir qui est son « je » qui est en perpétuelle mutation narrative. Pour Ricoeur, les récits personnels sont traversés par des récits collectifs qui structurent ou déstabilisent l'histoire personnelle que le sujet se crée.

C'est précisément la « mise en intrigue de soi » lors d'une expérience de consommation bien particulière (les études) qui est l'objet d'étude de cette thèse (chez l'étudiant en fin de parcours en école de commerce). La théorie de l'identité narrative me permet donc de faire évoluer la question managériale vers une question plus théorique, plus académique. C'est le récit des étudiants qui est l'objet de ce travail de recherche, pas l'expérience factuelle. C'est en analysant la manière qu'ils ont de se raconter que leur expérience de transformation identitaire sera révélée.

Le lecteur gardera donc en tête les deux concepts centraux qui serviront à structurer l'analyse des résultats. Pour l'y aider, j'ai mis au point la figure ci-dessous qui synthétise les idées clefs de la théorie de Ricoeur.

Figure 12 – Les deux concepts-clés de la théorie de l'identité narrative de Ricoeur
Schéma librement interprété de Ricœur, P. (1985). Temps et récit, tome III



Afin de rendre plus opérante la théorie philosophique (et abstraite) de Ricoeur, et afin de l'appliquer au niveau de l'individu, et non d'un groupe ou d'une société, je mobiliserai le concept du « *mythe personnel* » développé par le psychologue McAdams dans la lignée de Ricoeur.

4.3.3.5 Opérationnaliser Ricoeur : Le concept du « *mythe personnel* » de McAdams

McAdams, psychologue américain encore peu connu en France mais bien détaillé dans les récents travaux de Solti (2020), partage l'idée de Ricoeur au sujet de la centralité du langage et en même temps prolonge le modèle de construction identitaire d'Erikson. McAdams soutient que l'identité est une histoire intériorisée, tracée par un récit de soi permettant d'intégrer différentes parties d'une même vie.

Ce récit, McAdams le nomme le « *mythe personnel* » :

« C'est un type spécial d'histoire que chacun de nous construit naturellement pour rassembler les différentes parties de nous-mêmes et de nos vies en un tout convaincant. Le *mythe personnel* est un acte d'imagination qui est une intégration modélisée de notre passé remémoré, de notre présent perçu et de notre futur anticipé. » (1993, p. 12)

À l'instar des grands récits fondateurs mentionnés dans la revue de littérature sur les expériences de consommation mythiques (Belk & Costa, 1998) ou ritualisées (Van Gennep, 1909), le *mythe personnel* est une histoire considérée par l'individu comme sacrée, intégrée dans sa culture, et capable

d'éclairer ses valeurs personnelles : « *Le mythe personnel* n'est pas une légende ou un conte de fées mais une histoire sacrée qui incarne une vérité personnelle. » (McAdams 1996, p. 34).

C'est donc ce concept qui sera mobilisé pour comprendre ce qui est à l'œuvre quand les étudiants d'écoles de commerce racontent leur expérience personnelle et il éclairera leurs récits en vérifiant non leurs véracités historiques, mais leurs portées narratives. Bien que les discours marketing les qualifient de compétents (Cova & Cova, 2012), les consommateurs doivent être écoutés avec bienveillance mais sans naïveté. Il faut écouter 'comment' ils se racontent davantage que 'ce' qu'ils racontent.

« Lorsque l'histoire de notre vie ne fait plus sens pour nous, nous devons explorer d'autres alternatives identitaires pour créer un nouveau mythe » (McAdams 1993, p. 111).

En s'intéressant aux travaux de McAdams, très récemment Solti écrit : « la capacité à produire une cohérence biographique est une ressource permettant de dépasser un moment de transition potentiellement déstabilisant. » (Solti, 2016). Puis Solti consacre sa thèse à retrouver les origines du concept d'identité chez Erikson (Solti, 2020, p.86) et à montrer, grâce à une étude longitudinale, que les récits de militaires en reconversion étaient constitutifs de mythes personnels. Il conclut : « À l'instar des grands récits fondateurs, le *mythe personnel* est une histoire considérée par l'individu comme sacrée, intégrée dans sa culture, et capable d'éclairer ses valeurs personnelles » et il cite McAdams : « *Le mythe personnel* n'est pas une légende ou un conte de fée mais une histoire sacrée qui incarne une vérité personnelle » (McAdams, 1993, p. 34, cité par Solti, 2016).

Le concept de *mythe personnel* convient particulièrement bien à l'histoire de l'identité « en train de se faire » des étudiants et il guidera notre recherche tout au long de ce travail doctoral.

4.3.4 Précaution théorique

Ricoeur et McAdams nous enseignent qu'en faisant des choix et en accumulant les expériences, nous devenons nous-mêmes. Nous nous construisons donc à partir de nos choix de faire quelque chose ou de saisir une opportunité, mais également à partir de ce que nous choisissons de ne pas choisir ou de de nos non-choix.

Ce processus de choix suggère un modèle narratif de l'identité. Ce que nous faisons de notre passé dépend de la façon dont nous nous projetons dans le futur. L'apport majeur de Ricoeur est donc de considérer que la narrativité est le moyen d'unifier le soi multiple, dans un processus de construction biographique par l'individu narrateur.

Comme le chapitre « Design de recherche » le précisera, la théorie de Ricoeur sur l'identité narrative permet de concevoir une méthodologie basée sur les récits de vie pour accéder au processus de construction identitaire des étudiants.

Toutefois, et c'est là une précaution importante, cette conception de l'accès à l'identité par les récits de vie a été remise en cause par une philosophie poststructuraliste comme celle de Pierre Bourdieu (1986). Loin de les ignorer, cette thèse présentera donc les arguments qui vinrent attaquer la théorie de Ricoeur, pourtant centrale dans notre travail. La partie « Limites de la thèse » montrera que la théorie centrale sur laquelle elle s'appuie et la méthodologie choisie ont toutes les deux fait l'objet de critiques majeures par Bourdieu.

4.3.5 Synthèse de la revue de littérature sur l'identité

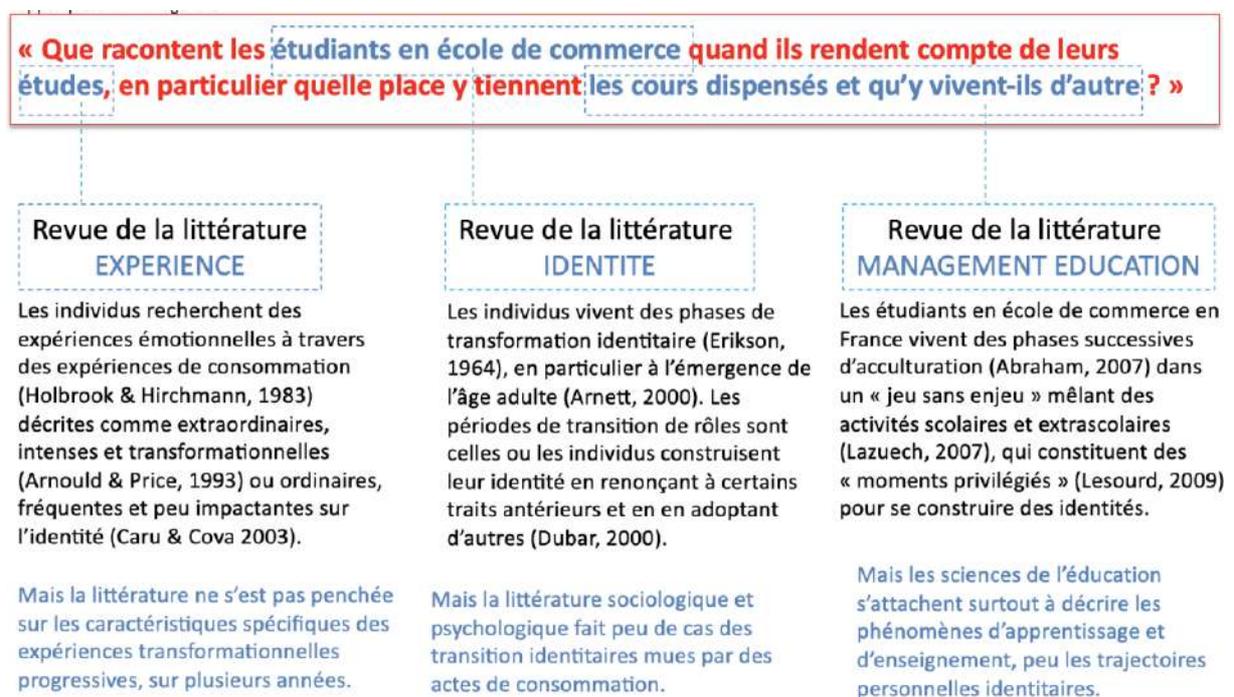
Le concept d'identité a été controversé, des philosophes grecs jusqu'aux chercheurs contemporains. Irrigé par des approches philosophiques, sociologiques, et psychologiques, il a connu différentes acceptions qui mettent plus ou moins l'accent sur son évolution au cours de la vie d'un individu (Dubar, Erikson, Ricoeur, Tap), les caractéristiques des périodes de transition (Tapia, Parkes, Boutinet, Cohen-Scali, Rose, Laflamme, Lesourd), son statut particulier lors de la transition vers l'âge adulte (Cohen Scali, Josso), le rôle des interactions avec autrui et de l'histoire qui est associée à l'identité, y compris pour soi-même (Ricoeur) ou sur le rôle joué par la parole et le fait de narrer cette identité (Ricoeur, McAdams, Solti). Les derniers courants de pensée qui alimentent la construction permanente du concept d'identité renvoient à des phénomènes identitaires qui passent par l'écriture de soi (Delory-Monberger).

Cette revue de littérature montre clairement qu'approcher l'identité narrative a soulevé de vifs débats et que le design de recherche devra être légitime et explicite.

4.4 SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

Sans répéter tout ce qui a été étudié, analysé et articulé dans les trois parties de la revue de littérature, je propose d'illustrer par un schéma comment s'est construite la logique qui a présidé aux trois pistes de recherche sur les thèmes centraux dégagés par la question managériale, à savoir : le concept d'expérience de consommation (4.1), le concept de Management Education (4.2), et le concept d'identité (4.3).

*Figure 13 – Articulation des 3 thèmes centraux de la revue de littérature
à partir de la question managériale*



La littérature a livré ses secrets mais une lecture minutieuse a fait émerger des failles.

Il est temps alors de s'appuyer sur les mots clefs de la littérature pour poser une question cette fois-ci d'ordre théorique (et non plus managériale), dans un langage qui manipule les concepts issus de la littérature et qui pose des questions sous un jour nouveau.

CHAPITRE 5 – PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE



5. PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

5.1 PROBLEMATIQUE THEORIQUE

La revue de la littérature l'a montré, la recherche en marketing, en particulier lorsqu'elle adopte une orientation vers l'étude de la consommation, s'est récemment développée grâce à des courants transversaux issus d'autres disciplines, qui interrogent les phénomènes de culture de consommation.

Depuis une quarantaine d'années, la consommation d'expériences ordinaires, extraordinaires, douloureuses, mythiques, ritualisées et capables de réenchanter le monde, a été bien documentée par les chercheurs de la Consumer Culture Theory.

Mais aucun des concepts pris séparément ne rend compte de toutes les dimensions qui composent une consommation longue, transformationnelle et très impactante sur l'identité, comme la conduite de trois années d'études supérieures en école de commerce.

La durée de ce type de consommation en fait un objet spécifique du fait que l'individu change au cours de sa consommation, son identité évolue, d'autant plus qu'il s'agit de jeunes étudiants entre 20 et 23 ans, à une période charnière décrite par Erikson comme une transition identitaire.

En s'inscrivant dans une perspective marketing, on peut déplorer avec Volle (2018) que l'attention des entreprises semble focalisée sur « ce que font les clients, leurs activités et leurs comportements », alors qu'il ne faut pas négliger « ce que pensent les clients ni ce qu'ils ressentent ». Volle prévient « La focalisation actuelle sur la modélisation des parcours (Homburg *et al.*, 2017) fait parfois perdre de vue que le client synthétise son expérience dans un vécu global, fortement teinté d'émotions, qui expliquera notamment son niveau de satisfaction, de confiance, d'engagement et de fidélité. » (Volle, 2018, p. 20)

Ainsi, pour étudier cet objet particulier qu'est le récit de la poursuite d'études en école de commerce, il ne suffit pas d'observer les activités, et cette thèse prétend qu'il convient d'explorer la manière avec laquelle les expériences sont racontées. Dans ce sens, la revue de littérature a précédemment souligné qu'il fallait enrichir le concept d'expérience avec la théorie de l'identité narrative de Ricoeur, ce qui va impacter la formulation de la question de recherche.

5.2 QUESTION DE RECHERCHE

Dans le cadre de la Consumer Culture Theory et sous l'éclairage de la théorie de l'identité narrative de Ricoeur (1985), ce travail doctoral ambitionne de répondre à la question de recherche suivante :

Concernant les étudiants en écoles de commerce, qu'est-ce que leurs récits nous disent du rôle qu'ils attribuent aux cours et de leur expérience de transformation identitaire ?

En particulier, trois sous-questions complémentaires seront articulées :

Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d'écoles de commerce ?

Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

Afin de répondre à cette question et à ses trois-sous-questions, un design de recherche spécifique est mis en place après qu'auront été clarifiés des éléments de posture, de méthodologie, et le lecteur trouvera pour chacun des justifications.

CHAPITRE 6 - DESIGN DE RECHERCHE



6. DESIGN DE RECHERCHE

Les démarches de recherche en management ont été bien documentées par Martinet (2013) et Thiétart (2014) et cette section met l'accent sur la cohérence permettant de lier la question de recherche et les données. Quant à la recherche en marketing, elle a, de son côté, été étayée par l'ouvrage collectif *Market. Fondements et méthodes de recherche en marketing* de Pras et al. (2009). Ces deux ouvrages ont contribué à apporter une grande rigueur au design de recherche de cette thèse.

6.1 POSTURE DE RECHERCHE

Cette section vise à éclairer le lecteur sur la posture de chercheur de l'auteur.

6.1.1 Langue et règles d'écriture de cette thèse

Avant tout, une précision concernant la langue de la recherche est celle utilisée pour la rédaction de ce document. Certains chercheurs en sciences de gestion visent une publication internationale en langue anglaise et s'interrogent « Faut-il garder le texte dans la richesse de la langue française ? » (Verstraete et Philippart, 2019). Je réponds que pour être au plus près de son terrain et respecter la parole des interviewés, je conserverai la langue d'origine, le français, pour la récolte et la publication de ces travaux.

Ensuite, après réflexion, l'écriture inclusive n'a pas été retenue pour la rédaction de cette thèse bien que les enjeux de la représentation du féminin dans les rédactions scientifiques soient importants. L'objectif d'égalité femmes-hommes fait consensus, mais la question de l'écriture et de la communication soulève des questions et oppositions où le théorique et le pratique sont fortement entrelacés¹⁰³. Il est donc question d'étudiant et jamais d'étudiante, de professeur et jamais de professeure, de chercheur et jamais de chercheuse. Dans un souci de simplification, ce choix a été fait et il révèle aussi un souci de ne pas faire dériver l'attention sur des éléments orthographiques du document au détriment du fond.

¹⁰³ A ce titre, Mathieu Arbogast, chercheur sur la place des femmes au CNRS milite depuis des années pour la rédaction inclusive et non sexiste dans la recherche. Il est depuis mars 2022 membre du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes.

Venant d'une femme quadragénaire débutant en rédaction académique, il révèle aussi une prudence à ne pas contrecarrer les codes habituels pratiqués dans ce genre d'exercice.

Enfin, le « nous collectif », d'usage académique, n'a pas été retenu non plus. Traitant des multiples identités narratives des étudiants, il aurait pourtant été truculent d'employer un pronom pluriel pour désigner les différentes facettes du sujet qui a rédigé ce travail ! Cette mise en abyme digne d'un article de Ricoeur a été évitée et c'est plutôt la première personne du singulier qui affirme son « Je » au détour de quelques rares phrases.

6.1.2 Ontologie

A la question « la réalité sociale existe-t-elle ? », ma position de chercheur pose le principe ontologique suivant : la réalité sociale n'existe pas en tant que fait objectif, mais elle existe en tant que construction sociale car elle est construite par les acteurs qui la disent. Chaque acteur social a sa propre réalité sociale en tête. Le monde qu'on peut connaître c'est celui qui est construit par le sens que les gens donnent au monde. Je souscris à une posture ontologique constructiviste particulièrement revendiquée dans ce travail doctoral qui étudie des discours portant sur des phénomènes d'apprentissage, de formation, de développement personnel « qui sont si internes aux individus et si difficiles d'accès » (Berger & Luckman, 1991).

6.1.3 Epistémologie

A la question « si la réalité existe, est-elle connaissable ? », je ne réponds pas qu'il existe un dualisme avec d'un côté la réalité et de l'autre le chercheur, car la réalité est construite, chacun donne sa signification, elle ne peut pas être objective. Il n'y a pas de division entre le chercheur et la recherche. L'objectif de ma recherche est de comprendre et je cherche à interpréter en faisant ressortir le sens profond des phénomènes observés (Martinet & Pesqueux, 2013).

6.1.4 Méthodologie

A la question « comment accéder à la réalité ? », je réponds par une approche interprétative. Elle prend en compte les travaux fondateurs américains en comportement du consommateur, comme la *Consumer Behavior Odyssey* (Belk, Wallendorf et Sherry, 1989). Par ailleurs, cette thèse se réfère à l'article de Bergadaà et Nyeck (1992) sur le panorama des choix méthodologiques pour justifier le choix d'une

approche alternative au modèle positiviste dominant en sciences de gestion. L'objectif de la recherche est la **description** et la **compréhension** de l'expérience des étudiants en écoles de commerce, telle qu'ils la racontent, pas la vérification effective des pratiques mentionnées. Je souscris à l'idée que « la vie est un mystère qu'il faut vivre et non un problème à résoudre » (Graebner, Martin, & Roundy, 2012, p. 280).

6.2 UNE METHODE INDUCTIVE

La méthode choisie se veut **inductive**, mais ne s'inscrit pas dans une démarche qui partirait uniquement du terrain pour remonter vers l'élaboration d'une théorie de type *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Cette recherche s'appuie sur le principe que le schéma narratif permet de faire émerger une structure narrative au sein de chaque récit étudiant. Et en même temps, je reste ouverte à l'émergence de thèmes non présents dans la théorie du schéma narratif, notamment pour expliquer les variances entre les structures narratives d'un récit à l'autre. Une logique de va-et-vient sera adoptée, entre les thèmes qui émaneront de l'empirie et les théories qui peuvent les éclairer, sans pour autant réfuter toute grille préalable comme l'imposerait la méthode de la *Grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967).

6.3 UNE METHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE INNOVANTE : L'APPROCHE SEMIOTIQUE

Dans leur récent ouvrage *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*, Garreau & Romelaer (2019) consacrent un chapitre à la présentation des outils de la sémiotique, qui permettent de passer « de la structure au sensible » (Garreau & Romelaer, 2019, p. 230). Avant de présenter un outil qui sera utilisé pour coder les données, il convient de présenter l'histoire de la reconnaissance grandissante de la sémiotique comme méthode de recherche en marketing.

6.3.1 Une fragilité institutionnelle qui oblige le chercheur à préciser sa position

Dans son ouvrage *A propos d'un projet d'histoire de la sémiotique*, Kim (1992) montre qu'il existe des « incertitudes épistémologiques », depuis les années 1980, dont l'une est : « La sémiotique est-elle définie par son objet ou par ses méthodes ? C'est-à-dire l'entité de la sémiotique est-elle ontologique ou une définition méthodique ? » (Kim, 1992 : 31). Il ajoute que ce « flottement épistémologique »

n'est pas un phénomène unique. « La même situation s'est produite au moment de l'institutionnalisation de la linguistique », ce qu'ont montré les travaux d'Amsterdemska en 1987 (Kim, 1992 : 35). Bouissac (1990) a montré la « fragilité institutionnelle » de cette discipline qui cherche sa place dans le monde académique. Ce travail prend donc position dans cette conversation académique en affirmant que la sémiotique est un ensemble théorique de la signification : elle articule des concepts et organise leurs relations et leurs représentations pour rendre compte de phénomènes sensibles. Deux de ses nombreux outils méthodologiques sont mobilisés pour analyser les données et leur donner du sens : le schéma narratif et le carré sémiotique. Naturellement ils seront exposés dans la partie consacrée à la méthodologie de codage de cette thèse.

6.3.2 Les penseurs du sens

Ainsi, en cohérence avec la question de recherche, plusieurs grands théoriciens du sens serviront de socle méthodologique. Au sein de la sémiotique, cette thèse retient le linguiste Saussure et l'édition posthume de son célèbre *Cours sur la Linguistique Générale* de 1922 (Saussure & Sechehaye, 1995). Une place particulière est accordée aux travaux du linguiste russe Propp, initiés en 1928, portant sur l'analyse morphologique du conte folklorique russe (Propp & Méléntinski, 1970). Dans l'école française de la sémiotique, cette thèse s'est référée aux définitions du dictionnaire de référence de Greimas & Courtés (1979).

6.3.3 Le choix de la sémiotique structurale

Discipline « *intersticielle et réfractaire au corporatisme universitaire* » (Bouissac, 1990), la sémiotique est un champ multidisciplinaire. Le lecteur a compris que cette thèse s'inscrit dans la lignée des linguistes Saussure (1922) et Propp (1928). Qu'il sache qu'elle fera aussi référence aux concepts développés par la sémiotique structurale de Greimas (1976).

Je n'utilise pas les concepts issus de la théorie sémiotique de Pierce. Cet auteur a davantage exploré la production et la réception des signes, et a fondé l'école du pragmatisme, courant philosophique américain qui stipule que le sens d'une expression réside dans ses conséquences pragmatiques (Thiercelin, 1993).

6.4 JUSTIFICATION DE L'APPROCHE SEMIOTIQUE STRUCTURALE DE LA CONSOMMATION

6.4.1 La sémiotique structurale est utilisée en recherche marketing

Depuis une trentaine d'années, la sémiotique a montré comment elle permet de comprendre les comportements de consommateurs (Mick, 1986). Disciple de Greimas, Semprini (1992) a davantage développé l'analyse de la production du sens par les marques. Floch (1990) a aussi utilisé les concepts de la sémiotique structurale pour analyser les discours de chaland dans un hypermarché (Floch, 1989) ou dresser une typologie comportementale des voyageurs dans le métro (Floch, 1990).

J'indique aussi au lecteur une filiation intellectuelle personnelle. Je suis particulièrement sensible à cette approche structurale pour des raisons d'héritage et de filiation qui tiennent à ma formation (Master de recherche dirigé par G. Marion en 2000) et à mon environnement professionnel (assistante pédagogique de B. Heilbrunn et découverte des théories de J.-M. Floch par Floch lui-même, lors de ses présentations de travaux à emlyon).

6.4.2 La sémiotique est utilisée dans le cadre CCT

Chaque décennie a vu la sémiotique être mobilisée par les chercheurs en CCT (Mick, 1986 ; Arnould & Thomson, 2005 ; Ogilvie & Mizerski, 2011). Par proximité, il a été montré les apports de la méthodologie d'analyse du storytelling et comment l'opérationnaliser en marketing (Chautard & Collin Lachaud, 2019), (Annexe 10), dans la continuité de son usage en théorie des organisations (Gabriel, 1998 ; 2017).

Selon Özçağlar (2010), c'est le papier de synthèse qu'Hetzel rédige avec Mick, Burroughs et Brannen (2004) dans *Semiotica* qui a le mieux démontré la contribution de la sémiotique française de la consommation à la CCT. Özçağlar rappelle que la recherche française a été pionnière dans l'application de la sémiotique en marketing et en comportement du consommateur en citant Mick et Oswald (2006). Cette approche sémiotique de la consommation a été confirmée par un ensemble de travaux portant sur le packaging (Dano, 1996 et 1998) ; le romantisme du marketing (Heilbrunn, 1998), les discours (Grailot, 2001) ; la mode (Marion, 2003) et les lieux d'accueil du public (Petr, 2002). Une partie de ces travaux s'appuie sur « l'héritage du regretté Floch » (Heilbrunn et Hetzel, 2003).

6.4.3 Holbrook a lié CCT, sémiotique et business schools

Holbrook (1988), l'un des chercheurs majeurs de la CCT et du concept d'expérience, lie la *Consumption Research* à la sémiologie dans un article méthodologique intitulé « Steps towards a psychoanalytic semiology of artistic consumption » (Holbrook, 1988) et montre que la sémiologie peut aider à comprendre le sens profond.

Il est intéressant de noter que dans un récent article intitulé « A subjective personal introspective essay on the evolution of business schools », Holbrook (2018) se penche sur le secteur de l'éducation et s'interroge sur l'évolution des business schools. C'est exactement en octobre 2018 que mon propre travail de recherche sur ce thème débuta, coïncidence facétieuse ou perception d'un sujet central dans la recherche en CCT...

6.4.4 Les deux outils sémiotiques retenus dans cette thèse

Comme indiqué plus haut, cette section s'appuie sur l'ouvrage *Méthodes de recherche qualitatives innovantes* publié par Garreau & Romelaer en 2019. Il est indiqué ici au lecteur que cette publication est intervenue juste un an après que j'intègre l'école doctorale de l'executive PhD de l'Université Dauphine, dont Pr. Garreau est alors le directeur et le professeur de méthodologie.

Dans le chapitre 11 de cet ouvrage, Mazzalovo rappelle l'apport majeur de Floch à l'explication méthodologique qu'il a faite dans l'application du schéma narratif¹⁰⁴. Il a utilisé certains outils sémiotiques dans le secteur du luxe (Mazzalovo, Darpy ; 2014). Bertrand, second contributeur au chapitre du manuel, a utilisé d'autres outils sémiotiques pour analyser les discours d'hommes politiques (Bertrand, Deze, Missika, 2007).

Il existe de nombreux outils de narratologie, ceux qui ont le plus inspiré cette thèse sont issus de la narratologie française (Revaz, 2009 ; Rabaté, 2010).

¹⁰⁴ Mazzalovo G., Exemples d'applications de la sémiotique de Jean-Marie Floch à la gestion des marques. Présentation du 22/07/2007 faite au Centre International de Sémiotique et de linguistique. Texte sur www.ec-aiss.it, 2008.

6.4.4.1 Le schéma narratif

Les deux contributeurs, Bertrand et Mazzalavo, présentent la logique du schéma narratif (Garreau & Romelaer, 2019, p. 248) : Floch a réduit à quatre séquences les 31 fonctions narratives que Propp (1928) avait identifiées dans la morphologie des contes folkloriques russes.

Figure 14 : Les 4 étapes du schéma narratif

Floch, 1990, Sémiotique, marketing et communication, p.49.



Comme cela vient d'être démontré, la sémiotique a été mobilisée par les chercheurs en CTT. Les plus réputés, Arnould & Thomson (2005) ainsi que Ogilvie & Mizerski (2011) attestent de sa compatibilité avec une posture épistémologique interprétativiste et une méthode qualitative. Cet outil est donc validé par les pairs.

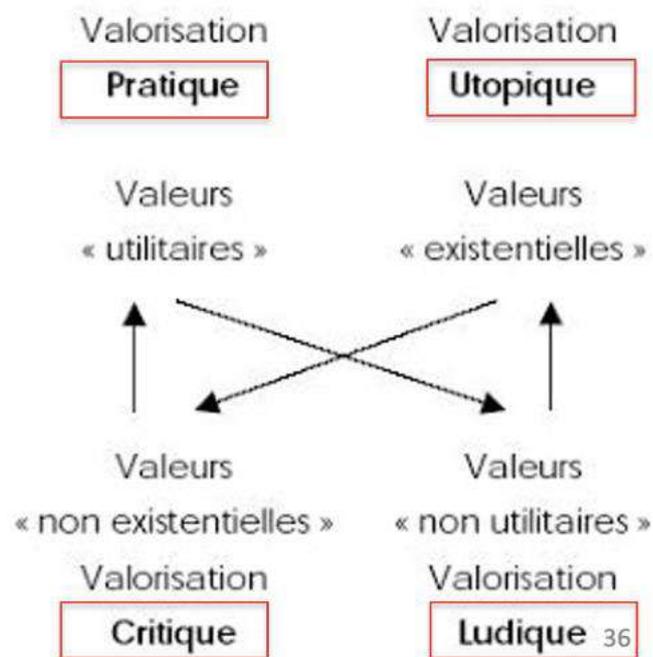
6.4.4.2 Le carré des valeurs de la consommation

Cet outil est un des plus galvaudés en marketing mais j'ai une maturité relationnelle de longue date avec lui. Comme il a déjà été mentionné dans le prologue, j'ai personnellement rencontré Jean-Marie Floch plusieurs fois dans des conférences données à emlyon et j'ai même effectué un voyage en voiture avec lui d'Ecully à Paris, ce fut l'occasion de discussions mémorables. Il s'exerçait à appliquer le carré sémiotique à un grand nombre de situations, pour établir les motivations et circuits dans un hypermarché, pour analyser un logo de banque ou pour ironiser sur une publicité croisée sur son chemin. Il apporta aussi sa contribution à des agences de publicité. Comme le rapporte Mazzalovo (Ibid, p.237), le carré n'est pas une trouvaille en soi, « le rapport entre valeurs utilitaires et valeurs existentielles n'a rien d'original ; il renvoie à l'ancienne topique rhétorique des moyens et des fins ».

Néanmoins, Jean-Marie Floch considérait que le carré est un outil précieux pour les études qualitatives dans la mesure où il répond à la triple exigence scientifique de non-contradiction, d'exhaustivité et de simplicité. Ces différents travaux l'ont poussé à construire de multiples carrés. Son carré le plus connu est sans doute celui des valeurs de consommation. Mazzalovo indique que « c'est un outil méthodologique fondamental dans la panoplie analytique de la sémiotique appliquée au marketing ».

C'est un outil reconnu pour mettre en évidence les quatre motivations principales du consommateur postmoderne. Il sera très judicieux de l'utiliser lors de la session de codage des données récoltées.

Figure 15 – Les 4 valeurs de la consommation (Floch, 1989)



6.5 LE NIVEAU D'ANALYSE CHOISI EST L'INDIVIDU

Afin de répondre à notre question de recherche, le schéma narratif et le carré sémiotique seront appliqués aux récits de vie rédigés par les étudiants. Le niveau d'analyse choisi est l'individu. Les récits de vie ont été particulièrement bien documentés par Bertaux (1980, 1997, 2005). Atkinson (1998) aussi a souligné l'importance des récits de vie car « *une histoire rend l'implicite explicite, le caché devient visible, l'informel prend forme et le déroutant se clarifie* » (cité par Garreau & Romelaer, 2019 : 182).

En marketing, l'analyse des récits de vie est particulièrement bien documentée dans la recherche portant sur le sens que les consommateurs donnent à leurs récits (Özçağlar-Toulouse 2009).

Ladwein (2005) a étudié le récit de trekkeurs, ce qui m'a particulièrement marquée. En effet, parallèlement à mon métier de professeur, je suis fondatrice et manager d'une agence de randonnée pédestre qui organise des treks en France et à l'étranger. J'ai trouvé son analyse très juste. Il précisait déjà ainsi : « La mise en récit de soi est l'aboutissement de l'incorporation définitive de l'expérience à l'identité de l'individu, ce que Ricœur (1990) appelle l'identité narrative, tout en offrant la possibilité d'une diffusion sociale de l'expérience, dans un cadre normé et récurrent quelles que soient les cultures, à savoir le récit. » (Ladwein, 2005 p.105).

6.6 PLUS PRECISEMENT LE NIVEAU D'ANALYSE EST LE « RECIT » D'UN INDIVIDU

Il ne s'agit pas de récits de vie récoltés en entretien en face à face, au sens de Bertaux (1980) mais rédigés par les étudiants hors du cadre de l'étude. Ce sont des documents produits avant la recherche, des données secondaires donc.

J'ai choisi de collecter ces récits de vie, de type *autobiographique*, des étudiants. Il existe une littérature académique qui s'intéresse spécifiquement aux analyses de biographies et autobiographies (Moraldo, 2014).

En particulier, la recherche biographique en sciences de gestion et en marketing est un courant particulièrement récent, mis en avant sous l'impulsion de Delory-Momberger (2019).¹⁰⁵ Alors qu'elle peut se prévaloir d'une tradition déjà ancienne dans les pays anglo-saxons et germaniques (*Biographical research, Biographieforschung*), la *recherche biographique* est un courant encore jeune dans le paysage français de la recherche en marketing. La recherche biographique se donne pour objet d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles¹⁰⁶. Elle s'intéresse à « la manière dont les individus deviennent des individus. »

En 2014, Moraldo cite Daniel Bertaux : « On sait que faire le récit de sa vie ce n'est pas dévider une chronique des événements vécus, mais s'efforcer de donner un sens au passé [...]. Les mécanismes de cette « sémantification » sont fort peu explorés ; sans doute s'agit-il en règle générale de bricolages personnels utilisant comme matériaux de base des éléments de sens ou sèmes prélevés dans l'univers sociosymbolique environnant » (Bertaux, 1980, p. 213).

¹⁰⁵ Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 7-10). Toulouse, France: ERES.

¹⁰⁶ Delory-Monberger, C. (2019) Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p 12). Toulouse, France: ERES.

La collecte sera basée sur un recueil de plusieurs récits de vie de type autobiographique au sein de l'école de commerce française dans laquelle je travaille depuis 2001 : emlyon business school¹⁰⁷. Le lecteur doit savoir que ces récits autobiographiques sont exclusivement rédigés à la première personne du singulier et que cela suit les conventions d'usage dans ce genre de récits, ce qu'a bien analysé Genette (1983), expert en structure narratologique et notamment dans l'emploi des récits écrits à la première personne.

6.7 JUSTIFICATION DE LA METHODOLOGIE

6.7.1 Pertinence d'un cadre unique

Pour répondre à la problématique, j'ai recours à l'analyse de récits dans une seule école. Cela permet une homogénéité des paramètres (Yin, 2004) dont la variété n'est pas nécessaire pour la compréhension du phénomène étudié. Même en recherche en management, De la Ville (2000) prévient « L'investigation idiographique doit tenter de dépasser les caractéristiques idiosyncratiques de l'entreprise étudiée pour aboutir à une modélisation de portée plus générale ».

Pour rappel, je cherche à comprendre l'expérience des étudiants en écoles de commerce et le récit qu'ils en font. Comparer des écoles entre elles (une école versus les autres écoles) n'est pas le propos choisi pour cette recherche. Puisque le cœur du sujet est le sens produit par les étudiants, il convient de rester dans le même établissement scolaire pour pouvoir comparer les données, sans que des différences d'expérience n'apparaissent liées à des différences entre établissements. En particulier pour comprendre la place des cours et leur articulation avec les autres éléments de l'expérience vécue, il convient de circonscrire la collecte à un seul établissement. Mais il faudra prendre soin de choisir une école de commerce française *typique* (Henry, 1990) afin de pouvoir maximiser les formes de généralisations possibles au moment de la discussion des résultats.

¹⁰⁷ Par souci de simplification, emlyon business school sera remplacé par emlyon dans la suite du document.

6.7.2 Pertinence de emlyon

6.7.2.1 Une école typique sur de nombreux aspects

6.7.2.1.1 Une école fondée en France

Dans le monde, il existe plus de 10 000 écoles de commerce¹⁰⁸. A l'origine le modèle est né plutôt en France. Choisir une école fondée en France, c'est situer la recherche dans un pays qui a façonné un modèle spécifique depuis la première école en 1871. Choisir une école française est donc pertinent pour cette recherche.

6.7.2.1.2 Une école centenaire

L'histoire des écoles de commerce fait naître l'ESCP en 1819, emlyon en 1872, HEC en 1881, EDHEC en 1906 et ESSEC en 1907. Plus d'une quinzaine d'écoles de commerce françaises ont plus d'un siècle d'existence. Choisir une école centenaire est donc pertinent pour cette recherche.

6.7.2.1.3 Une école qualifiée de prestigieuse par son écosystème

Pour rappel, la question managériale pose la question de l'écoute du client, pour mieux le comprendre et pouvoir prendre du recul sur la prétendue disruption possible des écoles de commerce du fait de l'émergence de plateformes de MOOCs émanant d'établissements prestigieux (Harvard, MIT, Stanford). De ce fait, il est intéressant de se pencher sur le cas d'une école considérée par son écosystème comme prestigieuse sur son marché, même si incomparable au niveau international avec les universités américaines citées. Choisir une école prestigieuse amène une dimension supplémentaire à l'intérêt managériale de la question de recherche. En effet, si le contexte » (Chapitre 1) a mis en exergue que les MOOCs prestigieux étaient parfois présentés comme déstabilisants, on peut se demander s'il s'agit d'une menace qui pèse pareillement sur toutes les écoles de commerce françaises. Par exemple, en 2012, l'ESC Chambéry¹⁰⁹ et l'ESC Saint Etienne¹¹⁰ ont fermé leurs portes, suivies par

¹⁰⁸ *The Economist* (15/10/2011). Trouble in the middle. <https://www.economist.com/briefing/2011/10/15/trouble-in-the-middle>

¹⁰⁹ Pelletier, C. (21/04/2012). L'ESC Chambéry devient l'INSEEC Alpes Savoie. *L'Etudiant*. <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/l-inseec-detaille-les-modalites-du-rachat-de-l-esc-chambery.html>

¹¹⁰ Noury, M.-A. (30/08/2012) L'ESC Saint Etienne perd officiellement le grade de master. <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/lesc-saint-etienne-perd-officiellement-le-grade-de-master.html>

Novancia en 2016¹¹¹. Ces disparitions rappellent que les écoles qualifiées « de bas de tableau »¹¹² par la presse sont soumises à des difficultés stratégiques qui les fragilisent et de nouveaux entrants peuvent les déstabiliser.

Il serait sans doute pertinent d'étudier l'impact des MOOCs prestigieux sur une de « ces écoles de commerce qui ne remplissent pas leurs amphithéâtres »¹¹³, mais il semble plus pertinent encore de se poser la question sur une Grande Ecole du « haut de tableau », censée être plus résistante stratégiquement. Choisir une école française occupant la 4^{ème} place¹¹⁴ est donc pertinent pour cette recherche.

6.7.2.1.4 Une école triple-accréditée

Dans le monde, en 2020, on compte 90 écoles de commerce labellisées avec la triple accréditation¹¹⁵, dont 16 françaises (en 2020)¹¹⁶. De par son histoire, la France est le pays qui comporte le plus d'écoles de commerce triple accréditées (16), devant le Royaume Uni¹¹⁷ (14) et les Etats-Unis (1)²¹. On notera que Harvard, Stanford, ou le MIT ne cherchent pas à obtenir la triple accréditation, mais seulement celle rattachée à leur pays (AACSB). D'ailleurs, les Etats-Unis ne comptent qu'une seule école de commerce triple-accréditée (Hult International Business à Cambridge). (Annexe 2).

Délivrés à la suite d'un processus de vérification de la qualité qui peut durer de deux à cinq ans, ces labels sont un signal d'excellence. Pour cette recherche, choisir un établissement triple-accrédité, cela permettra de comprendre l'expérience vécue dans un établissement reconnu dans son secteur.

6.7.2.1.5 Une école reconnue par la Conférence des Grandes Écoles

Au sein des 229 établissements distingués par la Conférence des Grandes Ecoles (créée en 1968), le Chapitre des écoles de management compte 42 écoles membres²³.

¹¹¹ (09/07/2016) L'école Novancia disparaît. <https://www.ecoles-commerce.com/novancia-disparait-escp-europe-campus-bachelor/>

¹¹² Mitrofanoff, K. (20/07/2007). Le grand écart d'attractivité des écoles de commerce. *Challenge*.

https://www.challenges.fr/emploi/formation/le-grand-ecart-d-attractivite-des-ecoles-de-commerce_415252.

¹¹³ Chauvin, S. (27/07/2012) Ces écoles de commerce qui ne remplissent pas leurs amphithéâtres. <https://www.capital.fr/votre-carriere/ces-ecoles-de-commerce-qui-ne-remplissent-pas-leurs-amphis-744422>

¹¹⁴ Le Figaro Etudiant, (21/11/2022) - Classement 2023 des écoles de commerce

¹¹⁵ MBA Today (mars 2019). The triple-accredited business schools. <https://www.mba.today/guide/triple-accreditation-business-schools>

¹¹⁶ Liste consultable sur <https://www.ecoles-commerce.com/accreditations-des-ecoles-en-2020-equis-aacsb-amba-epas/>

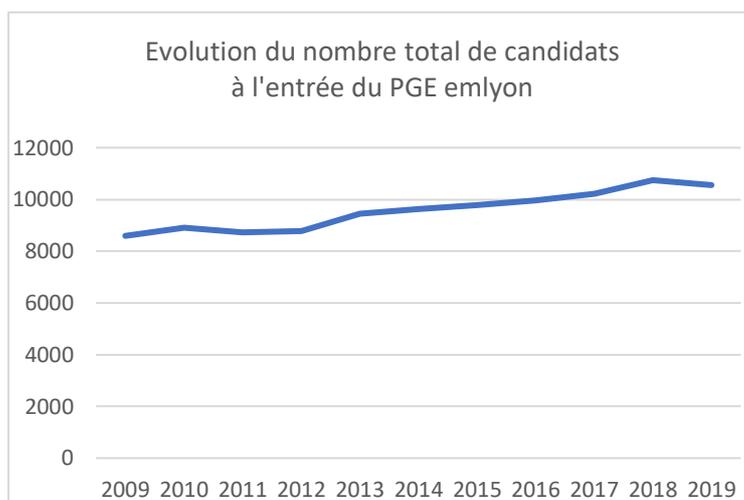
¹¹⁷ Liste par pays consultable sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Triple_accréditations le 20/05/2020

Pour le terrain d'étude, il est judicieux de se référer à une Grande École (au sens de la Confédération des Grandes Écoles qui en qualifie 42 (en 2020)¹¹⁸. En effet, elles sont plus souvent sous le feu des projecteurs médiatiques et sont aussi plus observées par le secteur tout entier : concurrents, parents, directeurs de classes préparatoires... etc.

6.7.2.1.6 Une école qui contredit le discours alarmiste de la presse annonçant la disruption

Dans le contexte de la contradiction apparente entre le discours alarmant des médias sur la possible disruption des écoles de commerce par les MOOCs depuis dix ans, la situation d'emlyon est particulièrement intéressante. En effet, le nombre de candidats à l'entrée au PGE (Programme historique et le plus volumineux) est passé de 8500 à 10500 de 2009 à 2019. Soit une augmentation de +22% de candidats à l'entrée au PGE en dix ans¹¹⁹. Assez ironiquement, en 2013, juste un an après « l'année des MOOCs » selon le *New York Times*, le PGE emlyon enregistrait sa plus forte croissance. Alors que les prix des écoles de commerce en général n'ont cessé de grimper¹²⁰.

Figure 16 – Evolution du nombre total de candidats à l'entrée du PGE emlyon
Source : Données communiquées par le département Développement et Admissions de emlyon



Le nombre total de candidats cumule le nombre de candidats postulant sur « titre » et sur « concours ».

¹¹⁸ Liste consultable sur le site de la Conférence des Grandes Écoles. <https://www.cge.asso.fr/listings/#s=1>

¹¹⁹ Données communiquées par le département Concours et Admission de emlyon business school le 20/05/2020

¹²⁰ Cornillet, M. (2018, août 2). Etude : les frais de scolarité des écoles de commerce en vive hausse pour 2018-2022. Consulté le 5 mai 2019, à l'adresse <https://major-prepa.com/ecoles/etude-frais-de-scolarite-des-ecoles-de-commerce-2018-2022>

Ainsi, il vient d'être démontré qu'Emlyon est une école qui possède des caractéristiques *typiques* (Henry, 1990) d'une Grande Ecole de commerce française. Emlyon possède aussi des caractéristiques particulières qui renforcent l'intérêt de la recherche pour ce cas.

6.7.2.2 Une école qui possède des caractéristiques propres intéressantes

Emlyon est une école de commerce ayant une démarche marketing qui lui confère une valeur distinctive. Sa communication, en particulier, a quelques spécificités intéressantes.

6.7.2.2.1 La tradition de l'ambiguïté : la « parisienne » lyonnaise

Située dans la périphérie lyonnaise, à Ecully, Emlyon a souvent dû légitimer sa place et gagner ses titres de noblesse, non de sa position géographique, mais d'autres paramètres. Parfois qualifiée de « parisienne »¹²¹ (et on notera l'importance des guillemets), Emlyon a dû mettre en avant des atouts différents de ses homologues de la capitale. Elle a souvent recours à des campagnes de communication qui mettent justement en récit la vie de ses étudiants. Très illustratif, l'article « Vis ma vie d'étudiant à Emlyon business school » est un article du 22/01/2019 publié sur un site web très suivi par l'écosystème des écoles de commerce, le « Monde des Grandes Ecoles et universités »¹²².

On comprend donc que la parole de ses étudiants est au cœur de la stratégie de communication d'Emlyon. Par conséquent, choisir une école de commerce qui met en récit la vie de ses étudiants est un choix cohérent avec la question de recherche.

6.7.2.2.2 Une devise qui place au centre les étudiants

Dans l'article « Vis ma vie d'étudiant à Emlyon business school »³⁵, on peut lire que « la pédagogie Early Maker » permet de s'épanouir. La devise de la marque Emlyon effectue un jeu de mots sur les

¹²¹ Perrin, G. (07/05/12), Les «parisiennes» : HEC, ESPC, EMLYON, EDHEC, ESSEC, Le journal du Net <https://www.journaldunet.com/management/formation/1100735-le-prix-des-ecoles-de-commerce-en-2012/1100737-em-lyon>

¹²² Le site web « Monde des Grandes Ecoles », créé en 1996, souhaite « s'imposer comme un hub d'expertises, de connaissances et d'informations entre les étudiants, les diplômés, les entreprises, les grandes écoles et les universités : telle est notre ambition ! » et fait partie des Editions des Cassines, groupe de presse indépendant fondé en 1970. <https://www.mondedesgrandesecoles.fr/qui-sommes-nous/>

deux lettres minuscules « e » et « m ». D’abord acronyme de École de Management de Lyon, « em » est désormais à comprendre comme l’abréviation de « early makers », depuis la présidence de B. Belletante¹²³. Choisir de collecter la donnée dans cette école de commerce, c’est choisir un établissement dont les éléments de langage mettent l’accent sur les étudiants. Toutes les écoles de commerce ne conçoivent pas ainsi leur signature. A titre de comparaison, on pourra rappeler la devise d’HEC « Apprendre à oser »¹²⁴ et sa vision « Tomorrow is our business »¹²⁵. L’année de son bicentenaire, ESCP Europe a lancé à l’automne 2019 sa nouvelle devise « Tout commence ici » et P. Houzé, son président, déclare « Le marché mondial des business schools est un marché de marque. »¹²⁶ Dans ces deux devises, l’étudiant est absent. Par conséquent, choisir emlyon, une école de commerce qui met ses étudiants au centre de sa signature, premier véhicule du discours marketing, est un choix cohérent avec la question de recherche.

6.7.2.2.3 Une charte graphique distinctive

B. Heilbrunn, professeur chercheur en marketing à ESCP Europe, s’oppose à cette conception du nom d’une école de commerce comme une marque. Il déclare sur Xerfi Canal¹²⁷ que « *ce n’est pas parce qu’on a un nom, un logo et un symbole qu’on est une marque* ». Il fait remarquer que dans l’univers des écoles de commerce françaises, « *on retrouve de nombreux carrés, du bleu et des lettres capitales. Très peu d’écoles se sont départies de cette codification qui permet simplement de dire ‘je suis une institution’* ». Il indique qu’il s’agit d’« un marché conventionnel présentant peu de logiques disruptives », sur lequel il déplore « *qu’il n’y a pas de narration, c’est-à-dire une capacité à raconter une histoire, c’est-à-dire un problème et une intrigue* ». De son point de vue, à défaut de marque, on n’aurait que des « *labels qui restent malheureusement dans des postures conventionnelles* ».

Alors qu’HEC et ESCP sont effectivement écrites en majuscules bleues, on remarque qu’emlyon n’a pas fait le choix du codage institutionnel et est écrit en minuscules blanches sur fond rouge.

¹²³ Despierres-Féry, A. (15/01/2019) Emlyon business school, la fabrique d’early makers tourney à plein régime ! Monde des Grandes Ecoles et Universités. <https://www.mondedesgrandesecoles.fr/emlyon-business-school-la-fabrique-dearly-makers-tourne-a-plein-regime/>

¹²⁴ Devise et vision sont les termes employés par HEC sur son site <https://www.hec.edu/fr/en-bref/qui-sommes-nous/mission-et-valeurs>

¹²⁵ Campagne lancée par l’agence BETC en juillet 2018.

¹²⁶ Communiqué de Presse officiel de ESCP Europe - 27/11/2019 <https://www.escpeurope.eu/sites/default/files/2019-11/ESCP%20Business%20School%20new%20brand%20VF.pdf>

¹²⁷ Heilbrunn, B. (26/02/2020). Le nom des grandes écoles : des marques ou des labels ? Xerfi Canal https://www.xerficanal.com/strategie-management/emission/Benoit-Les-noms-des-grandes-ecoles-des-marques-ou-des-labels-_3748262.html

Par conséquent, choisir emlyon qui montre un effort particulier à se distinguer visuellement est un choix de terrain cohérent avec la question de recherche.

Ainsi, emlyon revêt les caractères souvent observés dans le profil des grandes écoles de commerce française, elle est *typique* au sens de Henry (1990) : centenaire, fondée en France, jouissant d'une réputation prestigieuse dans son écosystème, stable dans les classements depuis des décennies, triple-accréditée, reconnue par la Conférence des Grandes Ecoles, inscrite au Chapitre des écoles de Management. Pour ces raisons majeures, ce cas emlyon est un terrain tout à fait qualifié pour répondre à la question de recherche. Cette école possède aussi ses caractéristiques marketing propres : une tradition habituée à l'ambiguïté, une devise qui place les étudiants au centre, une charte graphique distinctive. Ces éléments seront à prendre en compte lors de la discussion des résultats.

6.7.2.3 *Emlyon, un opportunisme méthodique*

Connaître son terrain peut apporter une richesse à la recherche, liée à un « opportunisme méthodique » valorisé dans la recherche en sciences de gestion (Girin, 1989). Il se trouve que j'ai occupé une vingtaine de rôles différents dans cette école, de celui de candidate à l'entrée au concours d'admission parallèle en 1995, à celui de candidate à la direction du Programme Grande Ecole en 2017. Je connais donc « de l'intérieur » les différentes facettes de l'expérience emlyon. (Annexe 3).

6.7.2.3.1 *En tant qu'étudiante, une expérience vécue*

Ainsi, j'ai vécu l'expérience du programme PGE pendant deux années. J'ai été admise sur titre après une Licence d'Economie Appliquée obtenue à l'Université Paris Dauphine. Active au Bureau des Arts, j'ai bénéficié d'un échange universitaire à la City University of London. Le lecteur est donc prévenu que j'ai une connaissance personnelle de l'expérience étudiante emlyon telle que ma mémoire m'y donne accès, située dans les années 1990 (PGE 1997).

6.7.2.3.2 *En tant que salariée, une connaissance de « l'envers du décor »*

En tant que salariée, j'ai occupé les postes d'assistante des professeurs du département marketing, de vacataire, de membre de la Faculté Affiliée puis membre de la Faculté Permanente en 2007. J'ai enseigné dans divers programmes : en BBA (Bachelor in Business Administration) avec de très jeunes étudiants, en masters spécialisés, en formation continue avec des entreprises. Néanmoins, depuis toujours, la grande majorité de mes heures de cours est donnée en PGE. J'atteins aujourd'hui les

10 000 heures¹²⁸ de pratique dans ce Programme, ce qui fait de mon expérience une expertise si l'on en croit les recherches sur ce seuil symbolique¹²⁹.

6.7.2.3.3 Un accès aux données et des regards croisés sur la question de recherche

Avoir accès à l'information en interne et aux équipes administratives est un avantage pour comprendre les données contextuelles du terrain de recherche. Pouvoir tester la validité de l'analyse avec des professeurs de l'institution, collègues experts au regard complémentaire, sera un autre avantage. Enfin, j'ai de très bons contacts avec les étudiants et les diplômés et je connais les enjeux du cas unique que je vais étudier de l'intérieur.

6.7.2.3.4 Précautions méthodologiques liées à une position du chercheur « multi-facettes »

Notre recherche reconnaît une interaction empathique avec notre objet d'étude (la transformation des étudiants en écoles de commerce telle qu'elle émerge dans le récit qu'ils font de leur expérience). Comme cela a été détaillé dans le paragraphe sur l'opportunisme méthodologique, j'ai occupé le rôle d'étudiante moi-même (de 1995 à 1997). De plus, j'occupe aujourd'hui le poste de Professeur Associé, membre de la faculté permanente à emlyon, en interactions quotidiennes avec les étudiants du PGE qui me connaissent sous de multiples facettes : professeur, directeur de mémoire, sponsor de l'association étudiante en charge du concours d'éloquence, soutien de l'association étudiante en charge du défilé de mode, diplômée témoignant de son expérience entrepreneuriale, membre du jury au concours d'entrée, professeur lauréate du prix de l'innovation pédagogique... etc. Pour éviter une trop grande proximité et des biais de manipulation, j'ai adopté une collecte des données qui ne me fasse pas entrer en interaction avec les étudiants au moment de la construction de leur récit.

Je vais justifier à présent que la méthode de recherche choisie sera garante de la réduction des biais qui pourraient émaner d'une trop grande tropie liée à mon histoire personnelle.

En tant que diplômée d'une école de commerce, professeur dans ladite école et chercheur sur le même terrain, le lecteur aura compris que je suis impliquée par et dans mon sujet d'étude. Néanmoins, cela n'amointrit en rien la valeur scientifique de l'étude. Bien entendu l'observateur induit inévitablement des déformations de l'objet qu'il étudie, et il semble impossible de séparer le produit d'une connaissance des conditions de sa production.

¹²⁸ Hirschl, R. B. (2015). The making of a surgeon: 10,000 hours?. *Journal of Pediatric Surgery*, 50(5), 699-706.

¹²⁹ L'idée de la « règle des 10 000 heures » est en fait issue d'une étude publiée en 1993 dans la revue scientifique américaine *Psychological Review*. Des chercheurs en psychologie, dont le Suédois K. Anders Ericsson, s'étaient intéressés au « **rôle de la pratique dans l'acquisition d'une expertise** ». Ces travaux de recherche soulignaient l'importance d'un entraînement intense par rapport au « talent ». (Source : Ouest France, 26/08/2019)

Je considère que le lien entre le chercheur et son objet de recherche est une ressource plutôt qu'un handicap.

L'article d'Ardoino & Lourau (1994) m'a sensibilisée à rester vigilante sur le rapport du chercheur à son objet, sur son implication et sur la nature des liens qu'il entretient avec son terrain et les différents individus qu'il y côtoie. Prévenue, je reconnais pleinement que les conditions d'émergence de mon travail sont d'abord l'expression de ma propre condition personnelle.

6.8 METHODE DE COLLECTE DES DONNEES

Les histoires occupent une place centrale dans la connaissance créée par l'humanité. Cette thèse utilisera une méthode originale en marketing, largement utilisée en sociologie : celle de la collecte de récits autobiographiques d'étudiants.

Plus généralement, l'histoire de la méthode biographique date d'un siècle environ et il est intéressant d'en rappeler les racines sociologiques, l'intérêt en marketing en général, et en CCT en particulier.

6.8.1 La recherche biographique, un courant issu de la sociologie

Bessin a consacré un article à l'histoire de la méthode biographique en sociologie et rappelle : « L'étude de William Isaac Thomas et Florian Znaniecki (1918) restituant l'histoire d'un paysan polonais migrant aux USA est généralement présentée comme pionnière de la méthode biographique » (Bessin, 2009, p.6). Mais il précise que la contestation de la validité des sources biographiques ou autobiographiques a été rude sous l'emprise du fonctionnalisme et du recours aux méthodes quantitatives s'imposant dans l'après-guerre à Harvard. En France, historiquement, c'est Bertaux qui a fondé sa légitimité en sciences sociales (Bertaux, 1980, 2000, 2005).

Il faut dire que les récits de vie nous en disent beaucoup sur les individus et les sociétés. Bowker (1993) montre dès les années 1990 que nous sommes entrés dans l'« ère de la biographie ». Aujourd'hui, il existe une importante littérature sur les théories, méthodes et outils d'analyse pour les recherches utilisant les récits de vie. Goodley (2004) en a montré la portée dès les années 2000 et l'intérêt s'est accentué avec l'arrivée des témoignages sur les réseaux sociaux.

A l'heure actuelle, on peut dire que les réseaux sociaux donnent à voir des milliards de petites histoires, « Mini-narrations » où la mise en scène est spécifique. Pourtant, la notion de micro-histoire (micro-storia en italien) ne date pas d'Instagram ou Facebook. C'est un courant de

recherche historiographique né en Italie, spécialisé dans l'histoire moderne, regroupé autour de la revue *Quaderni Storici* et développé dans les années 1970¹³⁰. Cette approche propose de s'intéresser aux individus (Ginzburg & Poni, 1981) plutôt qu'aux masses. « En suivant le fil du destin particulier d'un individu, on éclaire les caractéristiques du monde qui l'entoure » (Grendi, 2009). Les micro-historiens italiens prônent une réduction d'échelle, afin d'examiner les phénomènes au plus près, et d'éclairer la grande Histoire avec de modestes histoires, comme celle d'un simple meunier italien du XVIème siècle (Ginzburg, 1980).

6.8.2 La recherche biographique, un courant inspirant pour la recherche en marketing

On assiste, depuis une décennie environ, à l'émergence d'une approche baptisée « la Consumer Introspection Theory » (CIT), (Gould 2012). Il est intéressant de rappeler que Holbrook, père fondateur du concept d'expérience en Consumer Culture Theory (1983) s'est essayé à l'introspection lui-même (2009)¹³¹.

En marketing en particulier, il a été montré qu'écouter les consommateurs parler d'eux-mêmes permet de comprendre leur représentation d'eux-mêmes. L'article de Ahuvia (2005) traite de la *Consumer identity narratives* et il est intéressant de souligner qu'il a été publié dans *Journal of consumer Research*, précisément le journal académique de référence de la Consumer Culture Theory dans laquelle s'inscrit notre thèse.

De la même manière, Roederer a apporté sa contribution dans le journal *Recherche et applications en marketing*. Elle a montré que les récits de vie pouvaient servir à conceptualiser l'expérience de consommation et qu'ils sont une méthode valable pour mettre en exergue différentes dimensions d'une expérience (Roederer, 2012).

En marketing, particulièrement dans le cadre de la Consumer Culture Theory, utiliser les récits de vie a bien été documenté par Ozcaglar-Toulouse (2003) et Chautard & Collin-Lachaud (2019).

Utiliser des autobiographies courtes s'inscrit dans le récent recours à des méthodes d'autopraxéographie en sciences de gestion (Albert, 2017).

Avec facétie, je glisse une parenthèse pour faire remarquer que les marketeurs sont habitués depuis longtemps à raconter des histoires, cette fois-ci ils les écoutent. Ainsi, comme l'indique le titre du

¹³⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Microhistoire>.

¹³¹ Holbrook, M.B. (1995) *Consumer research: introspective essays on the study of consumption*. Thousand Oaks: Sage.

manuel de Godin (2011) : *Tous les marketeurs racontent des histoires*, mais j'ajouterai que les étudiants en écoles de commerce aussi.

6.8.3 La recherche biographique, un courant inspirant pour la recherche en sciences de l'éducation

Parallèlement, la recherche en Sciences de l'éducation a vu depuis plusieurs années se développer le champ de la « Recherche Biographique en Formation », sous l'impulsion de Delory-Monberger (2019)¹³². Alors qu'elle peut se prévaloir d'une tradition déjà ancienne dans les pays anglo-saxons et germaniques (*Biographical research, Biographieforschung*), la *recherche biographique* est un courant encore jeune dans le paysage français des sciences humaines et sociales.

La recherche biographique se donne pour objet d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles. Elle s'intéresse à « la manière dont les individus deviennent des individus » (Delory-Monberger, 2019). Utiliser des récits de vie autobiographiques est donc parfaitement compatible avec la question de recherche de cette thèse.

6.8.4 La recherche biographique éducative

La recherche biographique éducative conçoit l'éducation comme une des dimensions constitutives du fait et du devenir humains. Dans l'espace social et dans le temps de l'existence, il s'agit toujours de comprendre comment se forme « le monde intérieur du monde extérieur », comment les sujets humains refont sans cesse apprentissage de leur expérience et de leur devenir.

Mias (2005) a montré que la pratique de l'autobiographie raisonnée permet de comprendre les étudiants en DUEPS ¹³³. Finalement, quinze ans après, cette présente thèse complète ses travaux mais sous l'angle marketing.

Je suis donc les recommandations des chercheurs en soutenant que les récits de vie constituent un matériau permettant au chercheur d'appréhender le potentiel formateur d'une expérience. Ils proposent

¹³² Delory-Monberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 7-10). Toulouse, France: ERES.

¹³³ Mias (2005) précise : Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociales – Université de Toulouse II – Le Mirail, département des sciences de l'éducation. Il est équivalent au D.H.E.P.S. (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) préparé dans d'autres universités françaises ou dans des collèges coopératifs, l'intitulé différant pour des raisons historiques suivant l'ancrage administratif local.

une approche qui vise à comprendre la place de la biographie dans la construction du sujet, à travers différents processus, dont la socialisation.

Le choix d'une approche biographique s'est donc imposé au regard de mon théorique (la Consumer Culture Theory), de la théorie sur laquelle je m'appuie (Identité narrative de Ricoeur opérationnalisée par McAdams), et de son contexte empirique (la formation des jeunes adultes). Cette méthode est validée en recherche marketing par Ozcaglar-Toulouse (2003) et Chautard & Collin-Lachaud (2019) quand il s'agit de comprendre les phénomènes de consommation. Elle est aussi particulièrement recommandée par Delory-Montberger en recherche en Sciences de l'éducation quand il s'agit de comprendre les phénomènes de formation des adultes.

6.8.5 Une collecte de données secondaires pour écarter « le paradoxe de l'intimité »

Les auteurs clefs de la CCT, tels Belk, Walendorf et Sheery (1989) estiment que toute étude dans le champ de la consommation doit faire l'objet d'une attention particulière du chercheur sur son rôle.

Dans le même ordre d'idée, le sociologue Mitchell cité par Thiétart (1999, p. 250) souligne que le chercheur qui entretient une grande intimité avec son sujet est soumis au « paradoxe de l'intimité » : plus le chercheur développe une compassion avec les acteurs interrogés, plus ils vont dévoiler des informations, mais plus un jeu d'identification réciproque peut s'installer et dénaturer ainsi les récits produits. Thiétart rapporte que Mitchell s'est ainsi fait accuser par des alpinistes de les avoir « espionnés » lors d'une recherche sur les pratiques en montagne. Dans ses conclusions méthodologiques, Mitchell recommande alors au chercheur de s'interroger sur son rôle, préalablement à sa collecte de données. Il doit effectuer un travail réflexif.

Selon Mitchell, au moment de la collecte des données, le chercheur doit interroger son rôle en fonction de deux dimensions.

Tout d'abord, son implication affective à l'égard des sujets et ensuite, sa connaissance du terrain. Il met en garde alors contre quatre rôles qui peuvent nuire à la qualité de la collecte d'information. Il distingue l'espion (avisé mais peu compatissant), l'outsider (ingénu mais peu compatissant), le novice (ingénu et compatissant) et l'allié (avisé et compatissant). Ce dernier rôle, celui de l'allié, correspond à ma position personnelle « multi-facettes » (telle que décrite plus haut) sur le terrain d'étude (fréquenté depuis vingt-cinq ans).

Pour connaître l'ensemble des postes que j'ai occupés à emlyon business school, le lecteur peut se rendre Annexe 3.

Mais Mitchell prévient, c'est justement ce rôle du chercheur comme « allié » qui exacerbe les risques du « paradoxe de l'intimité », les risques de « contamination des sources » et même les risques de jeux politiques, « donnant-donnant ». Ainsi, la posture de professeur en entretien avec des étudiants pourrait comporter des biais importants. Par exemple, cela pourrait leur laisser croire que c'est l'occasion de raconter l'expérience qu'ils auraient souhaité avoir, faire part de leurs contentements et mécontentements vis-à-vis de leur parcours ou rechercher une approbation sur une trajectoire personnelle et professionnelle. Tous ces thèmes sont intéressants en soi mais ne font pas partie de la question de recherche.

Il convient donc de les écarter par le choix d'une méthode de collecte appropriée.

Pour autant, je ne suis pas les recommandations de Werner et Schoepfle (1987). Ils conseillent aux chercheurs de se soumettre à une psychanalyse, bien qu'ils reconnaissent que le nombre de chercheurs qualitatifs qui l'ont fait est assez faible. Belk (1989) aussi rappelle que Holbrook (1988) avait utilisé les résultats de sa psychanalyse personnelle pour éclairer sa pratique de chercheur. Cette approche coûteuse pour le chercheur (temps, budget, implication personnelle) revêt un caractère extrême et n'a pas été suivie pour faire cette thèse. Mais elle a le mérite d'alerter sur le niveau de vigilance requis sur la posture de chercheur.

De plus, je reste sensible au débat qui a animé la communauté CCT autour de l'ouvrage de Lawrence-Lightfoot publié en 1983, *The Good High School*, ouvrage lauréat du prix AERA (American Educational Research Association). L'auteur y a proposé une méthode de recherche consistant à dresser le portrait de jeunes lycéens sous forme de récits qu'elle rédigeait elle-même. Cette méthode a ensuite fait écrire à d'autres chercheurs qu'elle n'était pas du tout académique puisque les portraits étaient très subjectifs et génialement mis en mots, mais dépendaient de la plume de la chercheuse plus que de sa rigueur (*English*, 2000). Dans un contexte similaire de terrain de recherche lié à l'éducation, j'ai retenu la leçon et je ne souhaite pas dresser moi-même le portrait des étudiants fréquentés.

Ainsi pour éviter toute « contamination des récits » (Thiéart, 2014, p. 289) par une relation affective (compassion, projection personnelle, sympathie interpersonnelle), c'est la collecte de sources secondaires qui a été privilégiée.

6.8.6 Précisions des données secondaires collectées : des récits autobiographiques

Pour comprendre l'expérience que racontent vivre les étudiants d'écoles de commerce en Programme Grande Ecole (PGE), des récits autobiographiques rédigés par les étudiants lors de leur dernier trimestre à emlyon ont été collectés. Dénommé PPP (Projet Professionnel et Personnel), ce document textuel de 12 à 15 pages est remis à un professeur, quelques mois après le rendu d'un PFE (Projet de Fin d'Étude), un mémoire sur un sujet au choix, qui clôt la scolarité de l'étudiant.

Ce récit autobiographique ne fait l'objet d'aucune note, n'est pas diffusé aux autres étudiants ou à l'administration d'emlyon et ne fait l'objet d'aucune publication d'une quelconque nature. Tous les étudiants du PGE, sans exception, doivent réaliser ce document. Contrairement aux stages ou aux cours, il faut préciser que cette étape pédagogique n'est pas demandée dans toutes les écoles de commerce et qu'il ne s'agit pas d'un exercice imposé par des règles ministérielles liées à l'homologation au grade de Master.

6.8.6.1 *Les spécificités d'un document autobiographique*

À ce stade, quelques précisions sont nécessaires. Trois types de terminologie sont généralement employés pour qualifier l'utilisation, pour la recherche, de « matériaux biographiques ».

6.8.6.2 *Précision des termes*

C'est le sociologue Mucchielli (1996) qui le premier a distingué trois termes pour qualifier les « matériaux biographiques : histoire de vie, récit de vie et méthode biographique. Dans le cadre de cette thèse, c'est l'expression « récit autobiographique » qui est la plus adéquate et qui a été retenue pour la suite.

Comme ce sera développé plus loin, cette expression renvoie à l'idée qu'il s'agit bien là du récit d'une histoire (une description plus ou moins objective et plus ou moins subjective), racontée par un individu qui l'a vécue.

Ainsi, alors que le terme « biographie » comporte une double signification, « la vie d'un individu singulier et la reconstruction narrative du récit de celle-ci » (Niewiadomski, 2012, p. 33.), il n'en va pas de même pour le terme « autobiographie » qui, lui, ne renvoie qu'à la mise en récit.

6.8.6.3 Différence entre « récits de vie « dialogiques » et « autobiographiques »

L'autobiographie est rédigée par un seul auteur, alors que le récit de vie peut être le fruit d'une interaction et d'un dialogue entre deux personnes : celle qui se raconte et le chercheur. Le « récit de vie autobiographique » a donc un seul auteur quand le « récit de vie » en a deux¹³⁴.

6.8.6.4 L'autobiographie est une forme de discours dite narrative

L'autobiographie est bien un récit de vie puisque « un sujet raconte à quelqu'un d'autre un épisode de son expérience vécue. » (Bertaux, 2016, p.39). Bertaux insiste sur le verbe raconter (faire le récit de) : il souligne par-là que la production discursive du sujet a pris la forme narrative. (Bertaux, 2016, p.40). Pourtant il existe quatre formes de discours selon les linguistes : les formes dites descriptive, narrative, explicative et argumentative. D'ailleurs, un récit de forme narrative n'exclut pas l'insertion d'autres formes en son sein. (Ibid, p.39)

6.8.6.5 Une conception minimaliste de la période couverte par l'autobiographie

Le choix du terme « récit autobiographique » ne doit pas évoquer l'image d'un récit de vie complet, c'est-à-dire traitant de la totalité de l'histoire d'une personne qui commencerait par la naissance et couvrirait toute l'histoire de la vie du sujet (Bertaux, 2016, p. 38). Cette thèse adoptera une conception *minimaliste* du terme « autobiographique » pour ne pas être paralysée par la visée *maximaliste*¹³⁵ (Bertaux, 2016, p. 40). Le terme « autobiographie » peut paraître disproportionné si seulement quelques années sont racontées, mais il reste adapté à l'objet d'étude ; l'expérience étudiante qui dure de l'âge de 20 ans à 23 ans environ.

6.8.6.6 Un intérêt porté uniquement sur le contenu des récits, pas la réalité de l'expérience

S'intéresser à l'« expérience étudiante » ne signifie pas dans cette thèse couvrir l'ensemble de l'expérience étudiante pendant trois ans y compris dans ses interactions familiales, amoureuses, administratives...etc. Il ne s'agit pas de saisir de manière exhaustive tous les événements vécus par les individus, mais seulement ceux qu'ils racontent quand ils rendent compte de leur parcours. J'attribue ainsi à la notion de parcours une signification restreinte, c'est-à-dire un phénomène dont les étapes sont plus ou moins prévisibles et déterminées, et surtout, qui a un « début » et une « fin » (Solti, 2020).

¹³⁴ Sur ce thème, on notera le travail remarquable de Daniel Bertaux – L'enquête et ses méthodes, Le récit de vie (2ème éditions) publié chez Armand Colin en 2005.

¹³⁵ En italique dans le texte.

6.8.6.7 *Un récit reconstruit a posteriori, qui ne saisit pas l'expérience « en train de se faire »*

Il est clair pour le chercheur comme pour le lecteur de cette thèse que ces récits autobiographiques sont des reconstructions a posteriori. Ce travail ne saisit pas l'expérience en train de se faire mais comme elle est racontée. C'est donc une reconstruction, considérée comme révélatrice de la manière dont les étudiants rendent compte de la transformation identitaire qui s'est opérée pendant leurs études.

Ainsi, il vient d'être montré que les spécificités liées au choix de fonder la recherche sur des documents autobiographiques n'ont pas été ignorées. Lucide face à mon statut de professeur, au biais que ce statut aurait pu engendrer chez un étudiant s'il avait été interviewé en face-à-face lors d'un dialogue, j'ai préféré avoir recours à des données secondaires et ne pas provoquer des récits de vie dits « dialogiques ».

6.9 JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA DONNÉE COLLECTÉE

6.9.1 Un texte sans biais de production dû à la recherche

Les récits de vie collectés n'ont pas été créés pour le chercheur et ne souffrent pas du biais de l'interaction entre le chercheur et les personnes qu'il souhaite comprendre. Le choix de sources secondaires écarte d'emblée « le problème de la contamination des sources » (Thiétart, 2014, p. 284) et tient compte des mises en garde méthodologiques de Mitchell vues plus haut.

6.9.2 Un texte qui résulte d'une introspection des étudiants

Ce dont le chercheur en CCT a besoin, c'est de récits introspectifs permettant de connaître les états intimes et les sentiments profonds du consommateur durant l'expérience (Wallendorf et Brucks, 1993). La perspective expérientielle de la consommation, dans laquelle s'inscrit cette thèse, plaide pour un développement du recueil de ce type de récits rendu plus aisé par la réflexivité ambiante et l'habitude croissante de nos contemporains de se raconter, par exemple, sur Internet. On assiste récemment à l'émergence d'une approche baptisée la « Consumer Introspection Theory » (CIT), (Gould 2012). Les chercheurs les plus reconnus (Holbrook, 1995 ; Bourdieu, 2004) se sont essayés à l'introspection, et montrent que les matériaux récoltés, surtout dans le cas de biographies, sont des récits riches de sens. Hors de la sphère académique, le consultant C. Vendernotte représente le courant

du développement personnel et pour sa part, il résume : « la démarche autobiographique est une voie d'accomplissement en soi »¹³⁶.

6.9.3 Une méthode originale qui a fait ses preuves dans d'autres disciplines

En sciences de l'éducation, Mias (2005 ; 2019) a montré que la pratique de l'analyse de « l'autobiographie raisonnée » permet de comprendre l'expérience des étudiants en DUEPS. En sociologie familiale, l'étude des récits de vie a donné des voies de compréhension intéressantes pour étudier les relations à la fratrie (Ginsberg-Carré, 2006).

En sciences de gestion, la collecte de récits de vie a permis de dégager les dimensions de la décision d'entreprendre (Hernandez, 2006). Ce sont des autobiographies courtes, qui s'inscrivent dans le récent recours à des méthodes dites d'« autopraxéographies » en sciences de gestion (Albert, 2017).

Derrière le succès de la recherche basée sur l'autobiographie se cache une diversité de pratiques et de genres ayant en commun l'analyse de textes écrits à la première personne : mémoires, souvenirs, témoignages, journaux personnels, correspondances intimes, chroniques...

Il existe une importante littérature sur les théories, méthodes et outils d'analyse pour les recherches utilisant les récits de vie. Goodley (2004) en montre la portée. Il souligne que les récits de vie « en disent beaucoup » sur les individus et les sociétés. D'ailleurs, plus généralement, les histoires occupent une place centrale dans la connaissance créée par l'humanité et particulièrement cette dernière décennie avec l'avènement des représentations de soi pour les réseaux sociaux.

6.9.4 Une production réflexive et rétrospective

L'intérêt pour un individu de produire un travail réflexif a été démontré, en particulier pour les « praticiens » (Schön, 1994). En matière de récits autobiographiques d'étudiants du supérieur, ce sont les expériences pédagogiques de Desroches (1990) qui font autorité encore aujourd'hui. Il a montré que ses stagiaires approuvent la nécessité d'un travail de distanciation : « *une distanciation telle qu'elle permette de surplomber l'action par la réflexion* » (Desroche, 1990).

¹³⁶ Vendrenotte, C. (2012). *L'autobiographie, une voie d'accomplissement personnel*. France, Gap : Le souffle d'or
149

L'exercice réflexif du récit de vie d'emlyon se distingue du protocole de Desroches (1990) et de sa disciple Mias (2005). En effet, ces deux chercheurs font produire ce texte à leurs étudiants dès le début de leur formation et tout au long de leurs études, alors qu'il s'agit d'un travail rétrospectif pour les étudiants du PGE emlyon qui le produisent juste avant d'être diplômés.

Il y a bien l'effet « rétroviseur » dans toute démarche autobiographique. Les récits de vie des étudiants d'emlyon n'y échappent pas puisqu'il leur est demandé de se souvenir de leurs expériences passées. C'est d'ailleurs le fait même de se souvenir qui peut être producteur de sens d'après Boud, Keogh, & Walker, D. (1985).

Bien entendu, tout au long de l'analyse, le lecteur de cette thèse gardera en tête que ce n'est pas la véracité des propos racontés dans les récits qui est l'objet de cette recherche, mais leur mise en intrigue, leur cohérence, fût-elle reconstruite a posteriori, telle que les travaux de Linde l'ont montrée (Linde, 1993).

6.9.5 Nature et nombre de récits à collecter

Ma méthodologie étant qualitative, je recherche un échantillon assez varié, non statistiquement représentatif. La collecte a été organisée de manière à respecter une homogénéité dans les profils (tous issus de classes préparatoires) et une hétérogénéité dans les filières choisies (marketing, stratégie, organisation, entrepreneuriat, finance). Cette exigence est développée ci-dessous.

6.9.5.1 *Des récits rédigés par des individus au profil homogène*

Sont exclus de l'analyse les récits issus d'étudiants qui ont été admis à emlyon en voie dite « *parallèle* » ou « admis sur titre », après deux ou trois années passées à l'université. En effet, après plusieurs analyses exploratoires de leurs récits, il fut constaté que les différences de contenu entre les récits de ces étudiants et les récits d'étudiants entrés dès la première année étaient principalement expliquées par une différence de parcours suivi.

Les étudiants issus de voies parallèles proviennent d'origines universitaires très hétéroclites (Histoire, Mathématiques, Psychologie, licence en Management ou Langues étrangères), passent une année de moins à emlyon, effectuent moins de stages, ne partent pas forcément à l'étranger, ne peuvent pas s'impliquer autant dans les associations car leur emploi du temps est radicalement différent. Leur

expérience *en soi* est donc différente de celle de leurs camarades issus de classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE).

D'un point de vue marketing, l'offre de cours, l'offre de service et le prix de leur scolarité ne sont pas comparables. Cela entraîne une différence certaine dans leurs récits, et une cause importante de cette différence réside dans le fait que ces étudiants n'ont pas *consommé* la même *offre*.

Comme ma question de recherche n'a pas pour objectif de rechercher les différences selon les profils, l'orientation, les trajectoires antérieures des admis à emlyon, il m'est apparu que cette variable était préjudiciable. Je n'ai donc retenu que des récits d'expériences issus d'étudiants ayant *consommé* la *même offre*. Autrement dit, ce sont les différentes façons de la raconter qui m'intéressent, pas les différentes offres du catalogue.

L'échantillon est donc composé de récits d'étudiants exclusivement issus de classes préparatoires aux Grandes Ecoles, la voie dite « Royale », la voie historique, la plus documentée aussi, unique au système français, c'est aussi celle qui représente en volume la plus grosse cohorte des étudiants d'écoles de commerce et la plus médiatique.

6.9.5.2 400 récits collectés en 20 ans, 30 analysés

Comme j'ai occupé le poste de professeur de marketing depuis plus de vingt ans à emlyon, j'ai eu le loisir de lire plus de 400 récits autobiographiques d'étudiants, à raison d'une vingtaine par an. Ces récits autobiographiques sont une obligation pour obtenir le diplôme depuis environ 2002, ce qui explique leur grand nombre. Comme ces récits font une quinzaine de pages en moyenne..., j'ai lu près de 6000 pages. Pour autant, je n'ai pas été soumise à cet exercice lorsque j'étais étudiante en passe d'être diplômée en 1997. Mais alors ? Ma frénésie de lecture d'autobiographies proviendrait-elle de la frustration de n'avoir pas pu écrire la mienne ?

6.9.5.3 Des récits envoyés à des professeurs de disciplines variées

Afin de varier les profils d'étudiants, 30 récits de vie ont été collectés auprès de cinq collègues professeurs membres de la Faculté permanente, issus des cinq filières clefs d'emlyon. Ainsi, j'ai fait appel à mes relations professionnelles, inspirée « par le parrainage » auquel a eu recours Whyte pour pénétrer la « mafia » (Whyte, 1955), ou Lee (1993) qui s'est intéressé à la manière de récolter des informations dans des domaines « sensibles ». Mais la comparaison s'arrête à la méthodologie de recherche, pas au terrain...

J'ai d'abord collecté les 5 derniers PPP que j'avais personnellement reçus de la part d'étudiants que j'avais personnellement suivis en mémoire de fin d'études. J'ai effectué 5 entretiens exploratoires approfondis d'environ 1h30 chacun en face à face pour comprendre les ressorts contenus derrière les récits. Puis j'ai contacté 5 collègues en leur demandant de me faire parvenir les 5 derniers PPP qu'ils avaient reçus de la part d'étudiants en PGE issus de classes préparatoires.

Ainsi, en quelques jours, j'avais collecté 30 récits autobiographiques. Le hasard a fait qu'il s'agit de récits issus de 17 femmes et 13 hommes. (Voir Tableaux descriptifs - Annexe 12 et 13)

Figure 17 – Tableau de répartition des 6 x 5 PPP collectés

ECHANTILLON COLLECTE		
30 récits autobiographies d'étudiants PGE récoltés auprès de 5 professeurs qui m'ont envoyé les 5 derniers PPP reçus et 5 récits d'étudiants que je connais	Les étudiants personnellement suivis + 1h30 d'entretien	5
	tél. post entretien	5
	Marketing autre professeur	5
	Stratégie	5
	Organisation	5
	Entrepreneuriat	5
	Finance	5

Chaque récit étant composé d'environ 15 pages, cela représente environ 450 pages collectées.

6.9.5.4 Des récits témoins d'une période de temps homogène : 2017-2019

J'ai demandé par mail aux professeurs de bien vouloir m'envoyer les 5 derniers PPP reçus entre juin 2017 et juin 2018, sur une période de temps homogène pour éviter des variations de récits qui seraient dues à des changements majeurs du parcours pédagogique.

6.9.5.5 Des récits asynchrones

Les récits collectés sont issus d'une production autobiographique asynchrone et non d'un récit oral fait à un auditeur.

« Tenir un discours sur soi devant un auditeur, souvent inconnu, implique non pas de fouiller au plus profond de sa mémoire, mais de choisir, parmi des épisodes innombrables, ceux qui seront significatifs pour élaborer le récit, en vue de donner une image de soi plus ou moins flatteuse ou conformiste. » (Peneff, 1990, p. 98). Ce travail peut prendre des heures et les étudiants pourraient avoir l'impression de devoir se presser, ne pas faire perdre son temps au chercheur.

Au contraire, en ce qui concerne les récits collectés pour cette thèse, les étudiants ont eu tout le temps qu'ils jugeaient nécessaire pour rédiger leur histoire.

Ce choix a évité les biais d'interaction avec le professeur chercheur. Les étudiants savaient que leur récit serait lu mais à l'époque où ils l'ont rédigé, nul n'aurait pu prévoir que leur récit serait utilisé dans une recherche.

Donc le biais méthodologique de l'interaction chercheur/personne interrogée a été évité.

6.9.5.6 La consigne donnée aux étudiants

Dès son admission à emlyon, un étudiant se voit remettre le Manuel de l'étudiant. Il s'agit d'un document d'une centaine de pages environ qui détaille l'ensemble de ses droits et devoirs. Une page est consacrée à la remise du document autobiographique final (Voir Annexe 11).

Pour la cohorte étudiée dans cette thèse, on peut lire la consigne suivante p. 21/98 de leur Manuel :

Votre Projet Personnel et Professionnel donne lieu à une évaluation en fin de parcours sous la forme :

- **d'un rapport** rédigé présentant les choix que vous avez faits, les apports des différentes expériences, la cohérence de ce qui a été fait et en quoi ce qui a été réalisé pendant le parcours fournit des atouts pour l'entrée dans la vie professionnelle et la réussite dans le premier emploi. (...)

L'évaluation s'exprime en termes de « Pass » ou « Fail ».

« Pass » signifie que le projet est bien construit, que vous avez pris du recul par rapport à vos différentes expériences, que vous avez su développer les compétences en lien avec ce projet. « Fail » traduit dans la plupart des cas un manque de recul vis-à-vis de ce qui a été réalisé dans l'ensemble du parcours, une difficulté à se projeter, à mettre en cohérence les différents acquis en regard d'un démarrage dans la vie professionnelle. (...)

Le premier extrait montre que les étudiants sont libres du format, qui n'est pas précisé. Il s'agit dans l'ensemble des cas que j'ai pu lire dans ma carrière d'un document word d'une quinzaine de pages en moyenne (entre 9 et 18 pages), rarement illustré.

Le second extrait montre que les étudiants sont informés que le document sera évalué mais sans note sur 20, sans véritable enjeu. Dans le cas, très rare, d'une évaluation « Fail », l'étudiant est invité à réécrire certains paragraphes manquants.

Le document n'est pas transmis à l'administration, il est confidentiel et n'est pas accessible aux autres étudiants.

6.9.5.7 Des récits d'un moment de la vie

Pour rappel, dans un souci d'objectivation des données et pour tenter de garder sinon une certaine neutralité, au moins une certaine distance de chercheur vis-à-vis de mon objet de recherche, j'ai choisi d'utiliser la méthodologie dite « des récits de vie », pour recueillir les propos des étudiants sur leur expérience.

Bertaux considère « qu'il y a récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. » (Bertaux 2005, p. 36). Cette conception du récit de vie comme forme narrative me permet d'éviter l'écueil de la conception maximaliste qui obligerait à considérer le « récit de vie » comme le récit de la vie du sujet et donc de nous imposer de traiter la totalité de l'histoire biographique des sujets interviewés.

La forme que je privilégie dans mon travail est donc le récit d'un « moment de la vie », pas de la vie entière.

6.9.5.8 Des récits rédigés dans une langue identique : le français

Tous les récits collectés seront rédigés en français pour garantir un accès au sens le plus homogène possible et éviter les biais de traduction. Par ailleurs, les expériences des étudiants internationaux du PGE ne seraient pas tout à fait identiques à celles de leurs camarades pour des raisons inhérentes à des obligations pédagogiques spécifiques.

6.9.5.9 Des récits anonymes

Thiétart (2014, p. 293) rappelle que Lee (1993, p. 6), ayant travaillé sur des sujets sensibles, avait prévenu : « la présence d'un chercheur est parfois crainte car elle induit la possibilité que des activités

déviantes soit révélées ». Par conséquent, les récits de vie collectés sont anonymisés et les noms de famille présents dans les documents sont tous systématiquement remplacés par des pseudonymes. Pour rappel, les étudiants les rédigent en fin de cursus et n'ont plus aucun cours ni aucune relation avec les professeurs à qui ils envoient leur document. Cela limite grandement le fait de vouloir totalement maquiller la réalité de l'expérience. Quoi qu'il en soit, c'est la mise en récit de l'expérience qui m'intéresse, pas la véracité des faits relatés.

6.10 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

6.10.1 Une grille sémiotique et non sociologique

Là où la démarche sociologique s'attache, en dégagant la structure psychique et sémantique des discours, à reconstituer les parcours afin d'en extraire des logiques sociales, l'approche sémiotique du discours, elle, a pour objet l'élucidation des présupposés et des interprétations possibles, en s'efforçant d'en dégager du sens (Fontanille, 1995). Dans le cadre de cette thèse, je me suis inspirée de l'esprit de la sémiotique du discours dans la mesure où elle a pour objet de déployer une interprétation, et non pas de rechercher des occurrences discursives.

Ce n'est pas une approche lexicométrique, statistique, qui va être utilisée. Cela éloignerait de la perspective biographique de l'analyse. Cela n'enlève rien à la pertinence de la méthode lexicométrique pour décortiquer les fonctionnements discursifs de différents corpus textuels à l'aide d'indices quantitatifs et statistiques. Mais l'analyse sera ici d'inspiration sémiotique et pas linguistique.

6.10.2 Commencer par les récits les plus aisés à appréhender

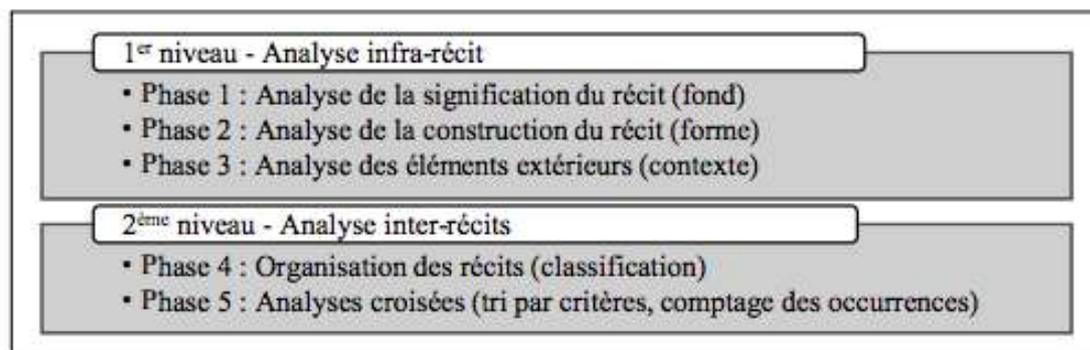
Evrar et al. (2009) proposent de commencer l'analyse des documents par les situations les plus connues par le chercheur, pour lesquelles il bénéficie d'éléments de contexte riches. J'ai donc commencé par analyser les cinq récits de vie des étudiants qui me l'avaient remis personnellement. En outre, ces récits ont bénéficié d'une dimension supplémentaire qui en facilite la compréhension des enjeux profonds. En effet, j'avais réalisé, préalablement à toute démarche doctorale, 1h30 d'entretien avec chaque étudiant, dans le cadre de leur suivi pédagogique, donc j'avais a priori une meilleure compréhension de leur vécu.

6.10.3 Pratiquer une analyse en deux temps

S'inspirant de l'analyse des récits de vie de Özçaglar-Toulouse (2009), une analyse intra-récit et inter-récit sera réalisée. Cette mise en œuvre a été validée par Chautard et Collin-Lachaud (2019) dont voici un schéma récapitulatif de la méthode :

Figure 18 – Processus de mise en œuvre de la méthode d'analyse de storytelling

Source : Chautard, T., Collin-Lachaud, I. (2019). Introduction de la méthodologie d'analyse du storytelling en marketing : principes, apports et mise en œuvre. Recherche et Applications en Marketing, 34(3), p.40.



Conformément à la démarche inductive, la première étape consistera en un codage infra-récit. Puis cette étape sera suivie par un codage inter-récits. Enfin, la dernière étape reliera les catégories entre elles et permettra de restituer la cohérence d'ensemble du phénomène étudié (Strauss et Corbin, 1998).

6.10.4 Analyse infra-récit

De manière exhaustive, les 30 récits seront analysés selon le 1^{er} codage choisi puis les 30 récits seront analysés selon le deuxième, puis les 30 récits seront analysés selon le troisième. L'analyse se fera grâce au logiciel NVivo, version 12. Un exemple de codage est présenté en Annexe 14.

6.10.5 Analyse inter-récits

En comparant les analyses issues de chaque récit, il sera mis au jour des thèmes récurrents et cela dévoilera certains ressorts de l'intrigue identiques dans la construction des mythes personnels qui émanent de chaque récit.

L'analyse débutera par les récits de vie dont le sens a pu faire l'objet d'un échange personnel avec les étudiants autobiographiques, comme indiqué dans la section de cette thèse intitulée « Commencer avec les récits les plus aisés à appréhender ».

6.11 METHODE DE CODAGE

La méthode de codage choisie figure parmi la panoplie présentée par Yin (2013), ou Milles, Huberman et Saldana (1984) en ayant recours à une ou plusieurs des 31 manières de coder de l'ouvrage didactique Saldana (2013) intitulé *The coding manual for qualitative researchers*. Plusieurs cycles de codage successifs ont été appliqués.

6.11.1 Précaution méthodologique pour justifier du statut de « récit »

Avant de détailler les trois cycles de codage qui ont servi à l'analyse, il convient de démontrer qu'il est légitime de considérer les documents remis par les étudiants comme des « récits ». Dubied (2000) permet de bien saisir l'approche de Ricoeur et propose de qualifier de récit toute mise en intrigue qui répond aux cinq critères suivants.

6.11.1.1 Critère 1 : Un début, un milieu, une fin

Un renversement de l'effet des actions « Le récit implique un changement - un renversement du bonheur au malheur ou inversement » et une étendue appropriée. « Dans le réel les événements n'ont pas d'étendue ; par la mise en récit ils en acquièrent une, qui enrichit leur nature. » (Dubied, 2000, p. 56)

Or, les documents des étudiants articulent bien des renversements sur une période de temps dont l'étendue est appropriée.

Donc les documents autobiographiques des étudiants répondent bien à ce premier critère.

6.11.1.2 Critère 2 : Un principe de causalité narrative

Dubied indique qu'un récit est « un tout configuré, qui substitue au désordre du réel un ordre causal et qui, pour donner une signification aux faits regroupés, leur confère un enchaînement » (Ibid, p.58). Dubied ajoute « A partir de simples faits, les événements racontés acquièrent une nature plus sensée ».

Or, c'est exactement cela dans les textes produits par les étudiants. De nombreuses conjonctions de coordination structurent les récits, soulignent particulièrement la volonté de construire un ordre, une rhétorique sensée.

Donc les documents autobiographiques des étudiants répondent bien à ce deuxième critère.

6.11.1.3 Critère 3 : Un thème

Dubied précise que les récits se reconnaissent au fait qu'ils possèdent un thème « qui marque le regroupement des éléments configurés au service d'une totalité intelligible. » (Ibid, p.60)

Or, dans les textes des étudiants, il y a bien un thème. Le thème de l'analyse de parcours est un sujet commun à tous les récits autobiographiques récoltés. C'est même la consigne qui leur est assignée et qui préside à l'élaboration de ce document.

Donc les documents autobiographiques des étudiants répondent bien à ce troisième critère.

6.11.1.4 Critère 4 : Une implication d'intérêts humains

« Le récit, imitation d'actions, exige des agents, hommes ou personnages anthropomorphes. » (Ibid, p.60)

Or, les faits racontés par les étudiants sont effectivement centrés autour d'agents humains, de personnages au sens de Goffman (1959) et les différents épisodes suivent en effet des rebondissements articulés autour de figures communes : les parents, les professeurs, les maîtres de stage, les amis, les recruteurs, les managers sont autant d'acteurs qui enrichissent le texte autobiographique qui n'est jamais égocentré au point d'exclure toute mention d'autrui.

Donc les documents autobiographiques des étudiants répondent bien à ce quatrième critère.

6.11.1.5 Critère 5 : Une conclusion imprévisible et congruente

« Le récit se déroule, guidé par l'attente de ce point final dont on sait bien qu'il parachèvera la narration, qui sans lui n'en serait pas une et n'en aurait ni la force ni le sens. »

Or, les textes produits sont tendus vers ce but qu'est la conclusion du rapport, qui pointe quasi systématiquement vers l'avenir, avec un point final bien amené, parfois même annoncé, et les dernières lignes ont très souvent un caractère définitif, concluant, effectivement congruent.

Donc les documents autobiographiques des étudiants répondent bien à ce cinquième et dernier critère.

Ainsi, les documents autobiographiques des étudiants répondent bien aux cinq critères de Dubied et peuvent parfaitement être qualifiés de « récits ». Par conséquent, ils peuvent se voir appliquer des méthodes et des paramètres de codage utilisés dans les méthodes d'analyses de récits, de contes, de légendes, d'articles de journalisme ou de scénarios de films. Ces choix sont parfaitement justifiés et cohérents avec la nature même des textes récoltés.

6.11.2 Le choix d'un codage par question de recherche

Afin de répondre à la question de recherche que cette thèse s'est donné pour objet, il a été décidé d'appliquer un code spécifique par sous-question de recherche. Pour que le lecteur comprenne bien le cheminement qui a mené à ce choix, voici retracée la démarche générale de cette thèse.

A l'issue de la présentation du contexte (chapitre 1), le lecteur aura retenu que la question managériale est la suivante :

Dans une perspective de compréhension marketing, on peut formuler la question managériale ainsi : « Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ? »

Puis, à l'issue de la présentation de la revue de littérature, le lecteur aura compris que la question de recherche principale et ses trois sous-questions complémentaires sont les suivantes :

Concernant les étudiants en écoles de commerce, qu'est-ce que la manière qu'ils ont de se raconter nous dit de leur expérience de transformation identitaire et du rôle qu'ils attribuent aux cours ?

En particulier, trois sous-questions complémentaires seront articulées :

Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d'écoles de commerce ?

Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

Pour chacune des trois sous-questions, un outil spécifique a été utilisé, en respect des choix méthodologiques déjà présentés, à savoir une grille sémiotique qui articule plusieurs outils : le schéma narratif (Greimas, 1966 ; Floch, 1995), le carré sémiotique des valeurs de la consommation (Floch, 1990) et pour finir une grille théorique, celle des deux concepts clefs de l'identité narrative de Ricoeur (1985).

- Pour répondre à la question « Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ? »,
 - ✓ c'est l'outil sémiotique du schéma narratif qui va être utilisé.
- Pour répondre à la question « Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d'écoles de commerce ? »
 - ✓ c'est l'outil sémiotique du schéma narratif qui va être utilisé.
- Pour répondre à la question Q3 : Finalement, quels sont les motifs communs et distincts qui émergent de leurs récits, pour narrer leur transformation identitaire ?
 - ✓ ce sont les deux concepts-clefs de la théorie de l'identité narrative qui vont fournir les codes nécessaires.

Afin de faciliter le travail d'analyse, le logiciel NVIVO for Mac, version 1.3.2, sera utilisé. Il est reconnu par le monde académique et en particulier par les chercheurs qui utilisent des méthodes qualitatives de type analyses de contenu ou recherches textuelles.

6.11.3 Premier codage : les 8 éléments de l'intrigue du récit

En suivant Greimas (1966) et Floch (1990), chaque récit sera analysé à l'aune des catégories narratives qui structurent son intrigue.

6.11.3.1 Histoire du schéma narratif

Un rappel historique de la naissance du schéma narratif à son usage en marketing en soulignera la malléabilité.

Il est rappelé ici que c'est Propp (1928) qui a été le premier à reconnaître pour tout récit, à partir d'un corpus de contes merveilleux russes d'Afanassiev, une organisation narrative sous-jacente nommée « les trente et une fonctions du récit ». Il a élaboré un schéma narratif dès 1958.

Dans la continuité, Bremond (1973) a souligné que les personnages occupant le premier plan dans un récit, et prenant sens par des rôles qu'ils occupent, la structure du récit ne peut plus reposer comme chez Propp sur la série d'actions et dépend fortement de « l'agencement de rôles ».

Plus tard, Greimas (1966) a simplifié le « schéma narratif » en retenant 4 étapes majeures, qui, de portée générale, établissent un ordre de parcours et une orientation des discours.

Enfin, Floch (1995) a montré que le storytelling des marques s'articulait aussi autour de ses discours narratifs et que le schéma narratif de Greimas était un outil validé pour comprendre leurs valeurs et leurs promesses.

Dans cette thèse, il sera utilisé pour comprendre la narration des clients, ce qui est un usage original en marketing.

6.11.3.2 Justification de l'usage de cet outil dans la thèse

Cet outil est utilisé pour le codage des données récoltées car il est parfaitement en adéquation avec la Q1 : « Quel rôle est attribué au cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ? ».

C'est un outil d'analyse narratologique robuste pour décortiquer les récits, les différents personnages, les événements et le rôle de chacun. Maintes fois validé en recherche en littérature, cinéma... etc., il est validé par toute une communauté de chercheurs dont les travaux attestent de son opérationnalité.

Compatible avec notre cadre théorique, cette méthode de codage est mise en exergue dans de récents ouvrages de méthodes de recherche qualitatives. Bertrand et Mazzalovo présentent la logique du schéma narratif dans l'ouvrage collectif « *Méthodes de recherche qualitatives innovantes* » (Mazzalovo dans Garreau & Romelaer, 2019 p. 248). Ils s'appuient sur le schéma en quatre étapes de Jean-Marie Floch (1990) présenté dans son ouvrage *Sémiotique, marketing et communication* (p. 49), dans la continuité de Greimas (1966) et avant lui, Propp (1928).

« Le sens d'un texte manifeste des histoires sous-jacentes » rappellent D. Bertrand et G. Mazzalovo dans Garreau & Romelaer (2019 : 248).

Pour commencer, les « 4 épisodes » constitutifs de toute histoire seront mis au jour, selon les catégories pré-établies du schéma narratif de Floch pour chacun des récits, synthétisés ci-après :

(Rappel Figure14) - Schéma extrait de l'ouvrage de Floch (1990), p. 65



6.11.3.3 Forme du codage dans Nvivo

Le lecteur trouvera en annexe un exemple des descriptions très précises qui sont mentionnées pour chaque intitulé de code afin qu'il soit appliqué au corpus de cette thèse, avec beaucoup de rigueur et de stabilité d'interprétation (Annexe 14) :

- **Contrat** : c'est l'action à accomplir et la rétribution positive qui lui sera associée si le contrat est respecté ou n'est pas respecté.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.

- **Compétences** : C'est la composante du schéma relative aux modifications (apparition, maintien, augmentation, diminution, disparition) des éléments préalables nécessaires à la performance (la réalisation de l'action).
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention de compétences acquises par le rédacteur, ce qu'il dit avoir gagné, perdu, obtenu : que ce soient des cours, des stages, des certificats, des amitiés, des points, des relations dans son réseau, tout ce qui est évoqué par le rédacteur comme un équipement.

- **Performance** : c'est la réalisation proprement dite de l'action, rendue possible par la compétence positive.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.

- **Sanction** : C'est la composante relative à l'évaluation de la performance et à la rétribution appropriée que s'est attiré le sujet de cette performance.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.

A ces 4 étapes, Greimas ajoute les 4 personnages liés à l'intrigue. Greimas indiquait qu'ils agissent pour ou contre la réussite du héros dans sa quête.

- **Adjuvants** : Ce sont les personnages, les choses ou un événement qui aident le personnage principal à accomplir l'action.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention d'une personne ou d'un concept ayant aidé le rédacteur à progresser, ou à décider, ou à s'orienter, d'une manière directement établie, dans sa quête.

- **Opposants** : ce sont les personnages, événements ou objets négatifs qui cherchent à empêcher la quête du personnage principal.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention d'une personne ou d'un concept ayant empêché, freiné, fait perdre du temps au rédacteur, dans sa quête.

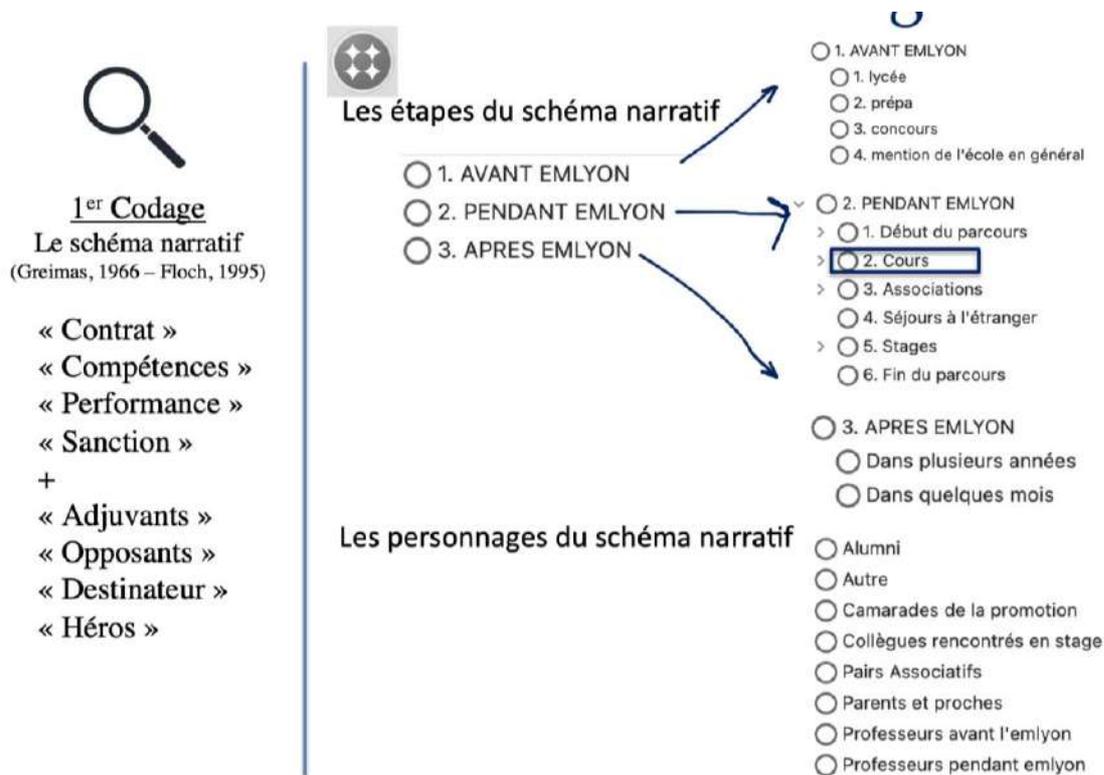
- **Destinateurs** : c'est un personnage, une chose, un sentiment ou une idée qui pousse le personnage principal à agir, il intervient au début de la mission.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention d'une personne qui a inspiré, orienté, guidé, forcé, conseillé le rédacteur pour initier sa quête.

- **Destinataire** (ou héros) : c'est le personnage qui reçoit un bénéfice, une fois la performance accomplie. Cela peut être n'importe quel personnage de l'histoire, mais si c'est le personnage principal alors cela le désigne comme héros.
 - ✓ **Pour l'appliquer au corpus de cette thèse** : sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui fait mention des descriptions que le rédacteur fait de lui-même. Comme le récit est celui d'une personne qui décrit son parcours, il sera relevé chaque fois qu'elle se désigne elle-même par autre chose que le pronom personnel « je ».

Comme l'intrigue se déroule sur plusieurs années, les étapes du récit seront distinguées selon 3 épisodes :

- Avant emlyon
- Pendant emlyon
- Après emlyon

Figure 19- Schéma de la logique opérative du premier codage



A l'issue du premier codage, cette thèse ambitionne de démontrer que les récits que les étudiants font de leur expérience en école de commerce s'articulent autour de contenus qui sont typiques des structures narratives classiques, qu'ils s'apparentent même structurellement à des structures de contes et légendes dont ils utilisent la sémantique et la symbolique.

6.11.4 Deuxième codage : les 4 valeurs de la consommation

6.11.4.1 Histoire du carré sémiotique

A l'origine du carré, les valeurs de base et les valeurs d'usage sont des socles fondamentaux.

En effet, les concepts utilisés (pratique, utopique, critique et ludique) ont une portée générale parce qu'ils sont fondés sur une catégorie très générale de la sémiotique sémio-narrative, celle qui oppose les valeurs de base aux valeurs d'usage.

Dans tout discours, on peut identifier des valeurs de base qui donnent un sens à la quête du sujet du discours. Ces valeurs sont non seulement plus profondes ou universelles, mais aussi fondamentales pour le discours, l'objectif ultime, la finalité du sujet. Par contre, les valeurs d'usage jouent un rôle instrumental. Elles participent pour justifier et orienter les comportements du sujet. Par ailleurs, elles

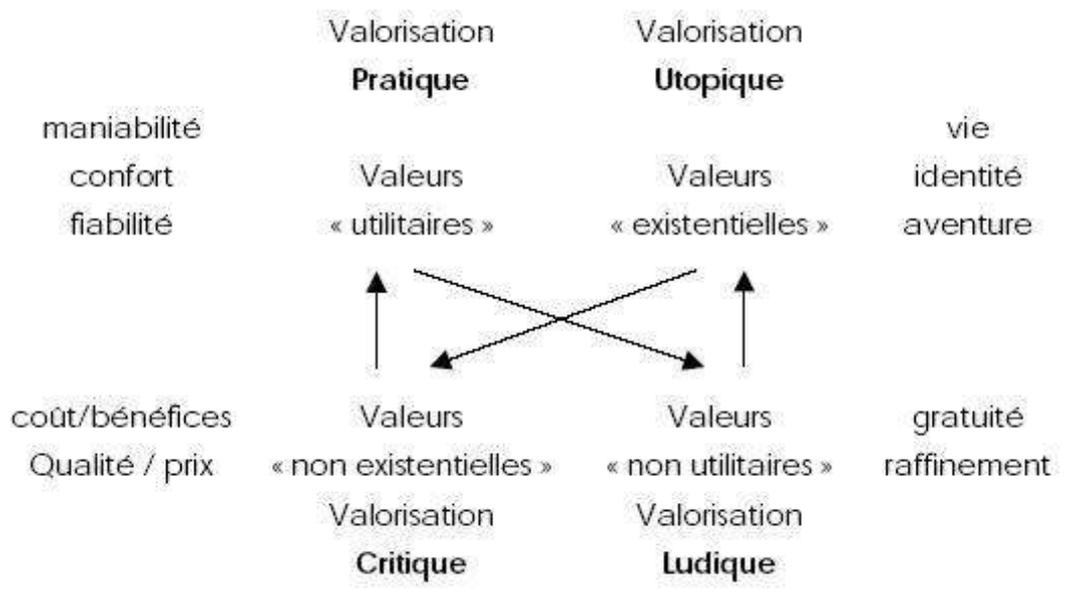
ne trouvent leur place qu'en fonction des valeurs de base à l'acquisition desquelles elles vont contribuer.

Cette opposition a été déjà définie par Greimas en 1966 ou par Baudrillard en 1968, notamment dans *Le système des objets*, l'un des premiers ouvrages que j'ai été amenée à lire en DEA (2000).

Floch développe encore les valeurs d'usage comme valeurs pratiques et les valeurs de base comme valeurs utopiques. En opposition principale, son carré se complète avec les valeurs ludiques et les valeurs critiques. Il est vrai que cette opération du carré sémiotique permettra d'améliorer l'étendue sémantique d'un concept en couvrant toutes les relations théoriques possibles.

Dans cette version, Floch présente aussi les thèmes qui sont associés à chaque valeur. Parmi tous les carrés sémiotiques produits par Floch, c'est ce carré qui m'a le plus inspirée pour la conduite du deuxième code.

(Rappel figure 15)- Schéma du carré sémiotique des valeurs, Floch (1989)



6.11.4.2 Justification de l'usage de cet outil dans la thèse

Cet outil est utilisé pour le codage des données récoltées car il est parfaitement en adéquation avec la Q2 : « En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans les mythes personnels que construisent les étudiants ? »

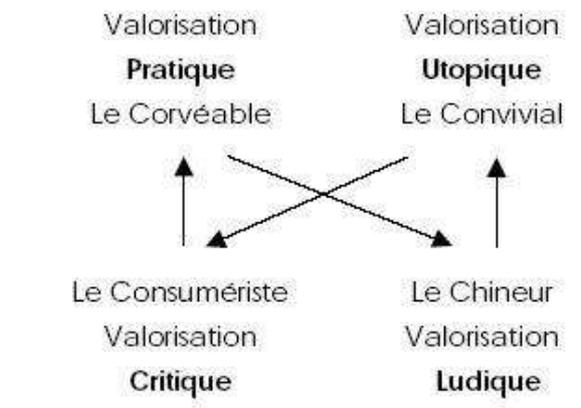
Pour comprendre les mythes personnels que se forgent les étudiants, il est légitime d'avoir recours à un des outils les plus utilisés et les plus robustes pour mettre en lumière les valeurs sous-jacentes d'une histoire, d'un récit. L'articulation des éléments narratifs principaux sera analysée pour faire émerger des types de valeurs héroïques archétypales.

En cela, notre thèse s'inspire très clairement du travail que Floch avait réalisé en utilisant le carré sémiotique des valeurs de la consommation pour comprendre les chaland dans un hypermarché.

La figure 15 reprend l'analyse de Floch en mettant à jour les principales attentes des consommateurs à l'égard d'un hypermarché. En projetant l'axe sémantique valeurs pratiques-valeurs existentielles sur un carré sémiotique, Floch met clairement en évidence quatre types d'attentes qui correspondent à autant de façons d'envisager ou plus exactement de valoriser un hypermarché.

(Rappel figure 15)- Résultat de l'application du carré sémiotique des valeurs de la consommation à l'étude de chaland d'un hypermarché - (Floch 1989)

Source de l'image / Floch (Ed.2002) Sémiotique Marketing et communication, p. 146



Il avait montré que l'on pouvait adapter ce carré sémiotique des valeurs de la consommation à une population étudiée pour identifier quatre attitudes de consommateurs résumées ici :

- Le « consommériste » : qui mise sur le rapport qualité / prix,
- Le « corvéable » : qui s'intéresse à la rationalité de la disposition des produits,
- Le « chineur » : qui aime flâner et s'attarder au rayon des livres,
- Le « convivial » : qui conçoit l'hypermarché comme un lieu de rencontre et de socialisation.

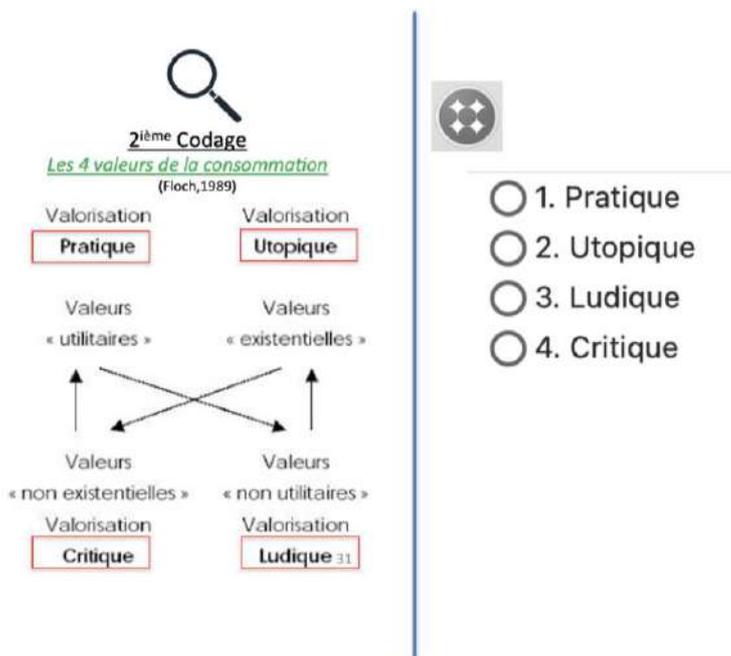
Dans le même esprit, cet outil sémiotique va être utilisé dans cette thèse pour identifier des valeurs mises en récit par les étudiants pour rendre compte de leur expérience en école de commerce.

6.11.4.3 Forme du codage dans Nvivo

Assez logiquement, le deuxième codage comprendra 4 codes. Cela a été vu, selon Floch (1990), les consommateurs adoptent 4 valeurs de consommation. Elles constitueront les 4 codes principaux, utilisés comme grille de lecture pour analyser les récits des étudiants d'écoles de commerce, qui y consomment une expérience.

- **Valeurs utilitaires** : elles conduisent le consommateur à adopter un processus de valorisation dénommé *pratique*
- **Valeurs existentielles** : elles conduisent le consommateur à adopter une valorisation *utopique* :
- **Valeurs non-utilitaires** : elles conduisent le consommateur à adopter un processus de valorisation *ludique*
- **Valeurs non-existentielles** : elles conduisent le consommateur à adopter un processus de valorisation *critique*.

Figure 20 - Schéma de la logique opérative du deuxième codage



A l'issue de ce deuxième codage, prenant modèle sur la rigueur de Floch, cette thèse ambitionne d'obtenir des résultats qui fassent émerger 4 figures archétypales de héros, révélées par les 4 valeurs structurant le récit de leur expérience.

6.11.5 Troisième codage : les 2 concepts de l'identité narrative

Ce code est issu de la revue de littérature qui a cherché à comprendre le concept d'identité et en particulier la narration des processus de transformation identitaire.

Comme la thèse l'a déjà souligné, l'apport de Paul Ricoeur (1985, 1990) dans l'ouvrage *Temps et Récits III* (1985) est fondamental pour établir l'identité narrative d'un individu qui se définit selon sa manière de se raconter selon deux rapports à soi, déjà présentés et rappelés ci-dessous :

- ✓ Ipséité : L'*ipséité* est la partie de l'identité de l'individu qui assure qu'il est unique par rapport aux autres, ce qui fait qu'il est lui-même et se distingue de tout autre et tel qu'autrui peut compter sur le sujet. Ce code est associé à tous les passages des récits où les étudiants se définissent comme différents des autres, uniques. Un code complémentaire a été établi pour tous les passages des récits où les étudiants se définissent comme pas si différents des autres.

- ✓ Mêmété : La *mêmété* est la partie de l'identité qui assure une continuité du sujet. C'est le je qui permet d'assurer l'unité du sujet. Il ajoute que le « je » est toujours celui qui parle à un moment donné. Comme « je » parle tout au long de la vie et dans différentes circonstances, "le cogito brisé" exprime l'idée que plusieurs sujets existent et luttent en chaque consommateur, pouvant expliquer une forme de fragmentation. Ce code est associé à tous les passages des récits où les étudiants se définissent comme stables, invariables. Un code complémentaire a été établi pour tous les passages des récits où les étudiants se définissent en évolution, en transition, en changement.

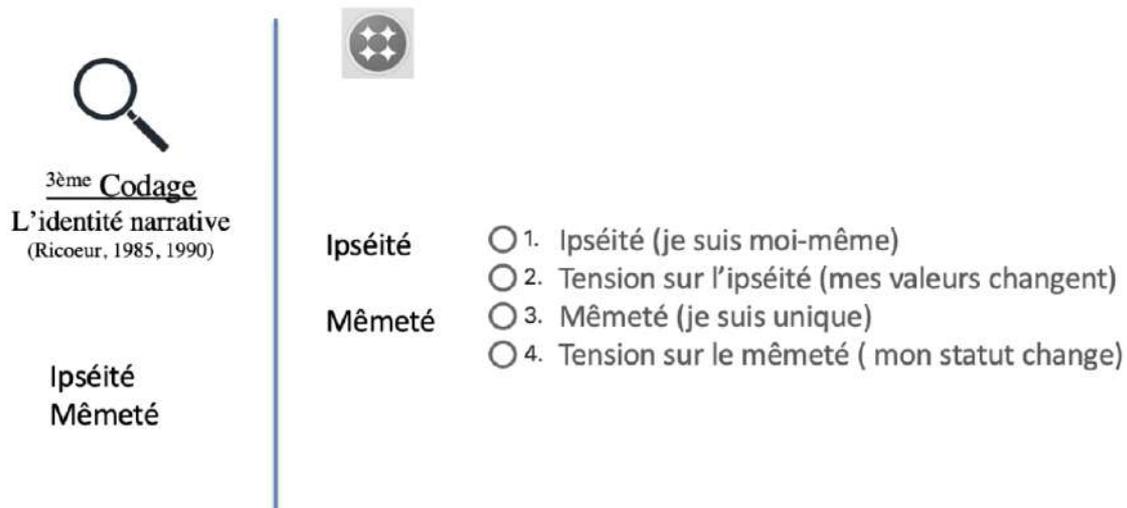
6.11.5.1 Justification de l'usage de ce code théorique

Ces deux codes sont utilisés pour le codage des données récoltées car il est parfaitement en adéquation avec la Q3 qui s'interroge sur les histoires racontées par les étudiants : « Finalement, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire qui émergent de leurs récits ? »

Or Saldana (2013) a justifié le codage théorique car il apporte toujours un éclairage fondamental sur les données collectées. Ici, la revue de littérature a indiqué que la transformation identitaire était à l'œuvre chez les jeunes adultes (Erikson, Dubar). On rappelle que Ricoeur a élaboré toute une théorie de l'identité narrative. Et c'est MacAdams qui permet de l'opérationnaliser dans l'analyse d'un texte, en recherchant les passages où le narrateur évoque son rapport à lui-même, son rapport au temps qui passe et au fait qu'il change ou reste lui-même.

6.11.5.2 Forme du codage dans Nvivo

Figure 21 - Schéma de la logique opérative du troisième codage



A l'issue de ce troisième codage, cette thèse ambitionne d'obtenir des résultats qui fassent émerger les éléments de contenu révélateurs d'une transformation identitaire, des éléments du processus qui amènent peut-être à un changement profond de l'identité des étudiants, en tout cas tel que révélé par l'analyse narrative des récits.

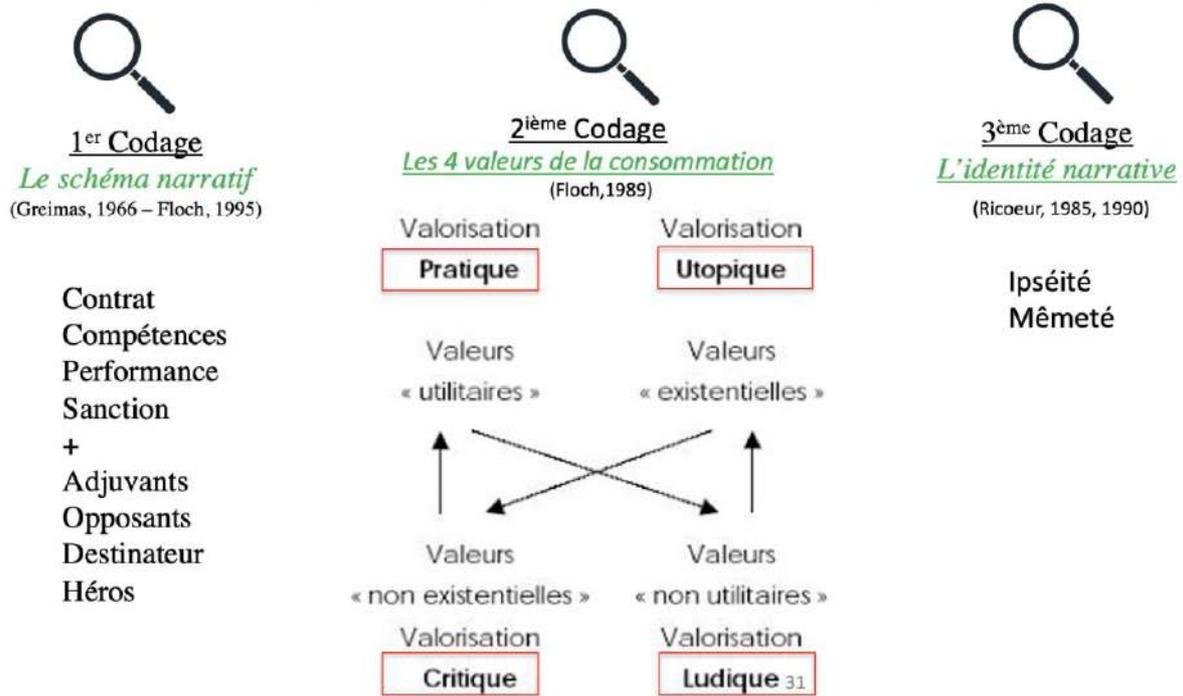
6.12 SYNTHÈSE SUR LE DESIGN DE RECHERCHE

6.12.1 Synthèse des trois étapes successives de codage

Ce travail doctoral s'inscrit à la suite de Ozcaglar-Toulouse (2009), de Chautard & Collin-Lachaud (2019) en recherche marketing, et de Delory-Monberger (2014) en recherche en Sciences de l'Éducation. La perspective d'analyser thématiquement des récits de vie autobiographiques est une méthode pertinente, cohérente avec le cadre théorique de la Consumer Culture Theory et la théorie de l'identité narrative développée par Ricoeur (1985), opérationnalisée par McAdams (1993). La logique de cette thèse est de suivre une approche « compréhensive », c'est-à-dire qu'elle privilégie la description des processus et la profondeur des analyses, plutôt que l'explication des causes, la multiplication des cas et la précision mathématique.

En suivant les recommandations de Saldana (2013), trois codages successifs sont appliqués sur l'ensemble des 30 récits autobiographiques.

Figure 22 – Etapes successives des trois codages



Nous utilisons des codes validés par la recherche en méthodologie, validée par des articles académiques publiés *Journal of Consumer Research*, *Journal of Consumer Psychology*, *Journal of Marketing Research*

Ainsi, en résumé, en suivant les recommandations méthodologiques de Saldana (2013), trois cycles de codage sont appliqués :

- C1 : un **premier codage sémiotique** minutieux des éléments narratifs de chacun des récits (Floch, 1995). Cela permet de faire émerger **le rôle que jouent les cours** dans la structure du récit que les étudiants font de leur expérience.
- C2 : Puis, lors d'un **deuxième codage**, c'est la grille des quatre valeurs de la consommation qui a permis de classer les verbatims selon les quatre axes des valeurs de la consommation développés par Jean-Marie Floch (1989).
- C3 : Enfin, lors d'un **troisième codage**, à la lumière des concepts développés par Paul Ricoeur (1985, 1990), chaque récit a été analysé avec une grille mettant à jour les concepts *d'ipséité* et de *mêmété*.

6.12.2 Synthèse des objectifs des trois codages

A l'issue du premier codage, cette thèse ambitionne de démontrer que les récits que les étudiants font de leur expérience en école de commerce s'articulent autour de contenus qui sont typiques des structures narratives classiques, qu'ils s'apparentent même structurellement à des structures de contes et légendes dont ils utilisent la sémantique et la symbolique.

A l'issue du deuxième codage, cette thèse ambitionne d'obtenir des résultats qui fassent émerger 4 figures archétypales de héros, révélées par les 4 valeurs structurant le récit de leur expérience, en s'inspirant de la technique sémiotique inductive de Floch.

A l'issue du troisième codage, cette thèse ambitionne de faire émerger les éléments de contenu révélateurs d'une transformation identitaire, des éléments du processus qui amènent peut-être à un changement profond de l'identité des étudiants, en tout cas tel que révélé par l'analyse narrative des récits.

CHAPITRE 7 – RESULTATS ET DISCUSSIONS



7. RESULTATS ET DISCUSSIONS

7.1 RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES TROIS SOUS-QUESTIONS

Pour rappel, notre question de recherche interroge la manière dont les étudiants d'écoles de commerce françaises se racontent et ce que cela nous dit du rôle qu'ils attribuent aux cours et de leur transformation identitaire.

Il a été articulé trois sous-questions de recherche dont les résultats associés vont être présentés successivement.

Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d'écoles de commerce ?

Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

Les thèmes d'intérêt de cette recherche doctorale sont donc : le rôle des cours, les mythes personnels et les transformations identitaires.

7.2 EXPLICITATION DE LA PRESENTATION DE CETTE SECTION

Pour chacune des trois sous-questions de recherche, les sections se déroulent ainsi :

- un bref rappel de la logique de codage est effectué ainsi que des éléments de validation
- puis les résultats sont présentés en mobilisant les verbatims issus de la collecte de données,
- puis une discussion est proposée autour des thèmes issus de l'analyse de contenu.

7.3 Q1 – LE ROLES ATTRIBUE AUX COURS DANS LES RECITS DES ETUDIANTS : UNE SIMPLE COMMODITE

7.3.1 Q1 - Validation du codage

Cette section valide la pertinence du choix du premier codage : le schéma narratif et ses 8 rubriques.

7.3.1.1 Rappel de la logique du premier codage : le schéma narratif

Pour chaque récit, on cherche si les 8 éléments principaux d'un récit étaient présents systématiquement, à savoir 4 étapes : un contrat, des compétences, des performances, des sanctions et 4 personnages qui peuvent être : des adjuvants, des opposants, des destinataires et des héros.

7.3.1.2 Validation du premier codage

Avant d'appliquer le code à l'ensemble des récits (30 récits de 15 pages = 450 pages), il convient de vérifier que le choix du codage est pertinent : que le parcours narratif est bien proche de celui des contes, que d'autres éléments narratifs sont présents en plus des cours et que la référence aux cours est bien présente dans les récits.

7.3.1.2.1 Un parcours narratif proche de celui des contes

Appliquer les catégories du schéma narratif à chaque récit a permis de mettre en évidence leur construction basée sur celle des contes, des histoires, des épopées. En effet, on retrouve systématiquement, dans chacun des 30 récits autobiographiques d'étudiants en fin de parcours scolaire, les motifs récurrents de contrat, compétences, performance, sanction, avec des dimensions mythiques présentes pour chacun.

Les résultats issus de ce premier code basé sur les séquences du schéma narratif montrent que tous les récits présentent au moins un contenu renvoyant à une séquence du schéma narratif.

Ainsi, le schéma narratif est respecté étape par étape.

Figure 23 - Tableau du nombre des évocations associées à chacune des 4 étapes du schéma narratif

Nbre d'évocations	Contrat	Compétence	Performance	Sanction
Récit 1	2	7	6	3
Récit 2	3	8	5	2
Récit 3	1	4	7	2
Récit 4	2	6	9	1
Récit 5	3	9	7	2
Récit 6	3	8	6	1
Récit 7	2	8	9	3
Récit 8	3	5	10	2

Récit 9	1	4	7	2
Récit 10	3	6	9	3
Récit 11	4	7	11	2
Récit 12	3	5	7	2
Récit 13	4	10	10	3
Récit 14	2	8	11	3
Récit 15	2	8	10	2
Récit 16	3	9	8	3
Récit 17	3	8	7	2
Récit 18	2	9	11	2
Récit 19	3	6	9	3
Récit 20	1	5	8	2
Récit 21	2	5	8	3
Récit 22	2	7	8	2
Récit 23	3	6	5	1
Récit 24	3	8	3	3
Récit 25	1	6	4	1
Récit 26	2	5	7	4
Récit 27	1	7	8	1
Récit 28	3	8	5	2
Récit 29	2	6	6	2
Récit 30	3	5	5	1

Le tableau ci-dessous donne à voir quelques verbatims qui illustrent chacune des 4 étapes du schéma narratif.

Figure 24 - Tableau de verbatims associés à chacune des 4 étapes du schéma narratif

Étapes du schéma narratif	Verbatims – Extraits choisis
CONTRAT	« <i>Mon véritable but (...) entrer en école de commerce pour deux raisons : à l'époque avoir une formation plus généraliste et que mes parents me laissent tranquille (ce n'est pas une raison très louable mais c'est la vérité).</i> » (PPP CL)

<p>Nom : 1. Contrat de départ</p> <p>Description : tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.</p>	<p>« Il me semble qu'à la fin de ma classe préparatoire et avant d'intégrer l'em j'avais pris la décision de devenir banquier afin d'être riche, nous verrons que mon orientation a quelque peu changé depuis lors. » (PPP HS)</p> <p>« Je n'avais alors aucune idée de l'orientation que je souhaitais donner à ma carrière, je savais seulement que je voulais profiter de ces années d'études pour acquérir un maximum de connaissances dans des domaines variés ainsi que profiter au mieux de l'exposition à l'international qu'offrait l'école. » (PPP CD)</p>
<p>COMPETENCES</p> <p>Nom : 2. Compétences</p> <p>Description : mention de compétences acquises par le rédacteur, ce qu'il dit avoir gagné, perdu, obtenu que ce soit des cours, des stages, des certificats, des amitiés, des points, des relations dans son réseau, tout ce qui est évoqué par le rédacteur comme un équipement.</p>	<p>« Parlons de choses plus sérieuses, les cours suivis en première année, qui étaient assez généralistes. Je classerais personnellement les cours en 3 types : les cours « j'apprends certes des bases mais je ne m'en souviendrai pas dans 4 mois » / les cours « ça m'intéresse ça ouvre mon esprit » / les cours « je fais donc j'apprends » (PPP NW)</p> <p>« J'ai souhaité sélectionner des cours m'entraînant à la pratique du Conseil » (PPP DC)</p> <p>« J'ai fait une formation CSS et HTML pour ajouter cette compétence à mon CV. » (PPP TS)</p> <p>« J'ai été responsable de la communication au sein de l'association j'ai donc pu acquérir des compétences en community management en plus. » (PPP PD)</p> <p>« C'était l'occasion pour moi d'expérimenter réellement une position de supériorité hiérarchique vis-à-vis d'un ensemble de personnes et d'avoir une expérience associative plus professionnalisante. » (PPP HdS)</p> <p>« Il faut vraiment se rendre compte que ce projet associatif nous a pris un temps fou et beaucoup plus de place dans notre vie que les cours. » (PPP LC)</p>

<p>PERFORMANCE</p> <table border="1" data-bbox="188 331 730 577"> <tr> <td>Nom :</td> <td>3. Performances</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]</td> </tr> </table>	Nom :	3. Performances	Description :	mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]	<p>« Fin août, ils me rappelaient pour un entretien et fin septembre, j'ai décroché mon stage de césure chez YSL. » (PPP EC)</p> <p>« Instinctivement, probablement poussée par l'amour sincère de ma région natale, je parviens à être embauchée comme vendeuse au rayon montagne du Décathlon (...). Pour moi qui suis en toute objectivité l'antithèse de la sportive, le challenge est de taille. » (PPP PD)</p> <p>« La cooptation, pratique très en vogue dans les cabinets de conseil, m'a permis de décrocher un entretien en moins d'une journée et de recevoir une offre d'embauche seulement deux semaines après avoir postulé. » (PPP ID)</p> <p>« Rapidement, nous avons dû nous rassembler pour former des listes en vue de décrocher le graal, à savoir une association étudiante. » (PPP GP)</p> <p>« Pour briguer le mandat d'une association, dès la Toussaint, les hostilités ont commencé et nous avons très vite été confrontés à des défis réguliers : déguisements, noms loufoques, (...). Nous étions coachés par des étudiants des années supérieures. A partir de novembre, nous avons dû mettre en application les compétences que nous étions censés avoir à l'issue de notre scolarité (démarcher des commerçants, (...). » (PPP LC)</p>
Nom :	3. Performances				
Description :	mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]				
<p>SANCTION</p> <table border="1" data-bbox="188 1641 730 1888"> <tr> <td>Nom :</td> <td>4. Sanctions</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	4. Sanctions	Description :	mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.	<p>« Après une rétrospection de mon parcours, je peux dire que je suis très satisfaite de mon expérience au sein de l'emlyon et des différents éléments de parcours qu'elle propose (cours, stages, associations, projets parallèles...) » (PPP DC)</p> <p>« J'ai apprécié (ou presque) et appris de chacune de ces expériences, qui ont toutes contribué à mon évolution personnelle et professionnelle. » (PPP LP)</p>
Nom :	4. Sanctions				
Description :	mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.				

	<p>« C'est le moment où j'ai eu l'impression, après coup, d'être devenu adulte. » (PPP HS)</p> <p>« Les 4 années passées à emlyon constituent un véritable tournant dans ma vie : les différentes expériences que j'ai eues, l'opportunité de vivre dans le cadre de mon parcours en programme Grande École ont toutes incontestablement contribué à forger la jeune adulte et professionnelle que je suis aujourd'hui, à l'aube de mon parcours professionnel. » (PPP HdS)</p> <p>« Je crois que l'élément humain est ce qui me restera le plus de l'école. » (PPP HS)</p>
--	---

Ce qu'il faut retenir :

Ces verbatims montrent que chaque étape du schéma narratif est nourrie d'éléments de langage qui évoquent, au sens de Greimas (1966) et Floch (1995), soit un contrat, soit une compétence, soit une performance, soit une sanction. En ce sens, ces résultats valident la théorie maintes fois utilisée en méthodologie d'analyse textuelle, selon laquelle tout récit peut être analysé selon ces quatre catégories narratives.

7.3.1.2.2 Un schéma narratif complet

Le codage des 30 récits d'étudiants montre qu'en plus des 4 étapes typiques d'un récit, il existe bien des références à d'autres éléments narratifs, les personnages.

Figure 25 - Tableau de verbatims associés à chacun des 4 personnages du schéma narratif

Étapes du schéma narratif	Verbatims – Extraits choisis
ADJUVANTS	<p>Le réseau officiel des alumni</p> <p>« Je pense que le réseau emlyon est pour beaucoup dans cette obtention car quand on s'adresse à des personnes que l'on ne connaît même pas pour leur demander des conseils sur notre carrière et pour nos entretiens,</p>

5. Adjuvants

mention d'une personne ou concept qui a aidé le rédacteur à progresser, ou à décider, ou à s'orienter, d'une manière directement établie, dans sa quête.]

absolument tout le monde est ravi de nous aider et je trouve cet esprit très beau. » (PPP OV)

« A la fin août, je trouvai par l'intermédiaire du réseau emlyon forever un stage chez Warner Music France, l'une des plus grandes maisons de disques mondiales. » (PPP ADL)

La notoriété de la marque emlyon

« J'étais et je reste persuadé qu'en France particulièrement la réussite passe beaucoup par le réseau, les labels, l'élitisme, les signes d'appartenance. L'atout des écoles de commerce est donc d'avoir su tisser des liens étroits avec le monde de l'entreprise et d'avoir su construire une « image de marque », une reconnaissance. » (PPP NC)

« J'avais décidé que j'allais mettre à profit le fait d'être à l'emlyon pour rencontrer de nouvelles personnes, me faire un réseau et essayer de nouvelles choses. » (PPP OV)

Le réseau personnel professionnel

« J'ai d'abord réactivé mon réseau L'Oréal pour trouver mon premier emploi ». (PPP EC)

« Pendant le stage, je m'auto-formais sur d'innombrables tâches et constituais mon réseau professionnel. » (PPP PD)

Le réseau éducatif d'emlyon

« C'est avec du recul que j'ai su comprendre où vous vouliez en venir, vous, corps administratif et professoral de l'emlyon » (PPP GP)

	<p>« <i>Je me suis impliqué dans le réseau MakeSense fondé en France et disposant d'une antenne aux Philippines.</i> » (PPP PP)</p> <p>Les rencontres lors des voyages</p> <p>« <i>Le réseau que j'ai rapidement tissé là-bas m'a permis de faire des expériences extraordinaires, au sens propre du terme. Par exemple, être invité à un concert de violon sur les bords d'un lac à Hanoï face à un coucher de soleil.</i> » (PPP HS)</p> <p>« <i>Etre obligé de reconstruire des habitudes, un réseau amical, dans un endroit si particulier, m'a beaucoup appris en termes de savoir-être.</i> » (PPP HS)</p> <p>Les rencontres amicales</p> <p>« <i>J'ai su développer des relations amicales qui par la suite deviendront un réseau professionnel.</i> » (PPP JC)</p> <p>« <i>Tous ces points ont fait que j'ai subi une grosse déprime. Heureusement quelques amis de l'EM m'ont remonté le moral en me faisant penser à autre chose.</i> » (PPP JC)</p> <p>L'esprit de groupe</p> <p>« <i>Quelles leçons tirer la première année ? Je me suis imprégné de l'esprit de l'em.</i> » (PPP JC)</p>				
<p>OPPOSANTS</p> <table border="1" data-bbox="188 1688 788 1957"> <tr> <td>Nom :</td> <td>6. Opposants</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque une personne ou un concept qui a freiné, ralenti, fait bifurquer ou fait hésiter voire renoncer le héros dans sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	6. Opposants	Description :	sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque une personne ou un concept qui a freiné, ralenti, fait bifurquer ou fait hésiter voire renoncer le héros dans sa quête.	<p>Chagrin d'amour</p> <p>« <i>Comme prévu, mon couple ne tint pas la distance. On dit souvent aux premières années que l'école de commerce défait les couples.</i> » (PPP PR)</p> <p>Contrariété maternelle</p>
Nom :	6. Opposants				
Description :	sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque une personne ou un concept qui a freiné, ralenti, fait bifurquer ou fait hésiter voire renoncer le héros dans sa quête.				

	<p>« J'ai finalement choisi la voie commerce, contre l'avis de ma mère qui aurait préféré que je fasse une école d'ingénieur, plus formatrice selon elle. » (PPP PR)</p> <p>Tension hiérarchique</p> <p>« Je n'ai eu aucune reconnaissance de la part de l'entreprise, je ne respectais pas les process, donc ma manager ne me soutenait pas(...). J'ai vécu une énorme période de déprime » (PPP JC)</p> <p>Echec personnel</p> <p>« J'ai été très affectée par mon expérience à la Junior Entreprise que j'ai vécue comme un réel échec personnel. J'étais par conséquent moins sûre de moi, moins affirmée et je me sentais inférieure. »</p> <p>Problème de santé</p> <p>« Durant le mois de février, je subis un accident de ski important : une triple fracture du bassin qui m'immobilisa durant 2 mois. Cette période constitue un tournant important de ma vie » (PPP HdS)</p> <p>Décès d'un proche</p> <p>« J'ai malheureusement dû arrêter mon stage pour des raisons personnelles, la gestion et la nouvelle vie suite à la mort de mon père était très compliquée, j'ai donc dû rester aux côtés de ma mère pour cette passe difficile, mais il me reste un goût d'inachevé. » (PPP DC)</p>
DESTINATEURS	<p>Une conseillère d'orientation</p> <p>« J'étais sincèrement déterminée à suivre cette voie royale mais toujours indécis quant à mes aspirations professionnelles à tel point que ce fut une conseillère en orientation qui sonna le glas et me dirigea vers des études</p>

7. Destinateurs

mention d'une personne qui a inspiré, orienté, guidé, forcé, conseillé le rédacteur pour initier sa quête.

commerciales. Je suivis son conseil. » (PPP GP)

Un professeur de classe préparatoire

« Je me souviens d'un commentaire de mon professeur à la fin de la première colle de maths de l'année c'est bien P, si tu continues tu pourras avoir Reims où Rouen. Je visais évidemment mieux mais ce professeur génial et pédagogue était toujours pessimiste avec les élèves. » (PPP PR)

Le réseau de la classe préparatoire

« Mon choix d'intégrer EMLyon a largement été motivé par les échos que j'avais eus de cette école. Durant ma prépa, plusieurs étudiants venant tout juste d'intégrer, ainsi qu'un grand nombre de diplômés, sont venus partager leur expérience en école. » (PPP ID)

Des parents patients

« Les parents, aussi pertinents que soient leurs conseils, trouvent souvent des oreilles fermées et rebelles en face d'eux. » (PPP CD)

Des membres de la famille

« J'ai toujours pensé faire du marketing pour une marque de dermo-cosmétique. Les membres de ma famille sont tous soit médecins soit pharmaciens. Influencée par eux j'ai longtemps hésité à faire Pharma puis un master en marketing. Finalement comme j'ai été prise dans une bonne prépa parisienne j'ai choisi de faire une prépa et CS et une école qui me mènerait à priori au même métier. » (PPP TS)

Une reproduction patriarcale

	<p>« <i>En classe de terminale mon père m'encourage à choisir la voie des classes prépa. Lui-même avait fait des études d'ingénieur avant de devenir pilote de ligne puis de réaliser un MBA à HEC et de devenir un cadre de l'industrie aéronautique. Il me dit alors que la classe préparatoire est une voie d'excellence.</i> » (PPP RL)</p> <p>Une reproduction matriarcale</p> <p>« <i>J'intègre cette école en 2015 et découvre la ville de Lyon. Ma mère y ayant fait ses études c'était comme en écho à son parcours et ce qu'elle m'en avait dit ne m'a pas déçue. Un petit Paris comme on aimait dire.</i> » (PPP LC)</p> <p>Le hasard</p> <p>« <i>Je me suis retrouvée un peu par hasard en prépa ECS alors que de base, je n'avais aucune intention de faire une école de commerce.</i> » (PPP FB)</p>
<p>DESTINATAIRE (HEROS)</p> <div data-bbox="193 1189 703 1480" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>8. Destinataire (héros)</p> <p>mention des descriptions que le rédacteur fait de lui-même. Comme le récit est celui d'une personne qui décrit son parcours, ils sera relevé chaque fois qu'elle se désigne elle-même par autre chose que le pronom personnel (je).</p> </div> <p>Dans cette section, pour ne pas reproduire toute la thèse qui porte sur le héros, c'est la première phrase où le narrateur parle de lui qui a été reproduite. Elle se situe souvent dans les premières lignes du PPP.</p>	<p>Le parisien</p> <p>« <i>Né en région parisienne, j'ai effectué mes études dans un lycée proche du domicile familial jusqu'à un baccalauréat scientifique.</i> » (PPP RL)</p> <p>L'atypique</p> <p>« <i>L'histoire commence début juillet 2014, aux oraux d'emlyon</i> »</p> <p>La rurale</p> <p>« <i>Je viens de Bourgogne, d'un village rural de 75 habitants.</i> » (PPP FB)</p> <p>L'intrus</p> <p>« <i>Rien ne me destinait à faire une école de commerce.</i> »</p>

(PPP OV)

L'indécise

« Je ne savais pas vers quelles études supérieures m'orienter, désirant à ce moment-là seulement avoir un métier me permettant de parler des langues étrangères et voyager. » (PPP AR)

Le prisonnier

« Je ne visais pas du tout cette école. J'ai passé toute mon enfance et mon adolescence à Ecully. Après 20 ans à vivre sans interruption chez mes parents, j'avais besoin de changer d'air. » (PPP JC)

La modeste

« Admise à emlyon ! Inespéré peut-être pas, mais inattendu ça l'était. Venant de ma petite prépa, je n'avais pas vu mes ambitions à la hausse, et pourtant ! » (PPP LC)

Le loufoque

« Après avoir lu les modalités d'exécution du PPP, j'ai décidé d'emblée d'adopter un ton léger et désinvolte qui, je l'espère, ne vous horripilera pas plus que de raison (...). Après cette mise en bouche - et surtout en abîme - saisissante, parlons de moi. » (PPP ADL)

L'héritière

« J'ai toujours eu le sentiment très fort que je partais d'un point de départ extraordinaire par rapport au standard mondial et qu'il était nécessaire que je tire profit de cette immense chance. » (PPP IdL)

Ce qu'il faut retenir : les écrits mettent en intrigue différents personnages ou concepts qui justifient complètement le rapprochement de ces témoignages autobiographiques avec des histoires contées telles que Greimas (1966) et Floch (1995) les ont décortiquées pour aboutir au schéma narratif.

7.3.1.2.3 Le cours a bien une place à part au cœur des récits

Une recherche lexicométrique indique que tous les récits sans exception font référence au moins une fois au cours, donc il est légitime et intéressant d'effectuer une analyse de contenu du discours qui est produit au sujet de ces « objets » particuliers.

Figure 26 - Tableau des occurrences du mot « cours » dans chacun des récits

Tous les récits, sans exception mentionnent de nombreuses fois le mot « cours », de 6 à 37 fois.

Nbre d'évocations	Occurrence du mot « cours ».
Récit 1	14
Récit 2	19
Récit 3	21
Récit 4	15
Récit 5	31
Récit 6	25
Récit 7	23
Récit 8	16
Récit 9	30
Récit 10	21
Récit 11	16
Récit 12	14
Récit 13	37
Récit 14	13
Récit 15	10
Récit 16	15
Récit 17	14
Récit 18	29
Récit 19	26
Récit 20	21

Récit 21	11
Récit 22	24
Récit 23	26
Récit 24	6
Récit 25	12
Récit 26	17
Récit 27	19
Récit 28	16
Récit 29	21
Récit 30	17

Ce qu'il faut retenir :

Bien que cette thèse ne se fonde pas sur une méthode purement lexicométrique, un détour curieux sur la fréquence du mot cours renseigne sur sa présence majeure dans les récits : c'est le mot le plus utilisé.

Figure 27 - Extrait Nvivo – Tableau des 10 mots les plus fréquents

▼ Critères de fréquence de mots

Rechercher dans : Fichiers et alias | Éléments sélectionnés | Éléments dans les dossiers sélectionnés

Recherche de résultats : Correspondance exacte uniquement (ex. : "parler") | Afficher les mots : Tout | 10 les plus fréquents

Avec des mots lexicaux (ex. "parlant")

Avec longueur minimale : 3

Les résultats de la requête excluent les mots ignorés du projet. Ajoutez ou supprimez des mots ignorés dans les propriétés du projet.

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré
cours	5	579	0,98%
stage	5	530	0,90%
année	5	388	0,66%
projet	6	330	0,56%
faire	5	321	0,54%
expérience	10	316	0,53%
entreprise	10	304	0,51%
emlyon	6	298	0,50%
marketing	9	266	0,45%
école	5	257	0,43%

En synthèse : le mot « Cours » présente la fréquence la plus élevée.

Mot	Nombre
Cours	579
Stage	530

Année	388
Projet	330
Faire	321
Expérience	316
Entreprise	304
emlyon	298

Le premier code est donc validé puisqu'il montre que les récits suivent d'une part une logique en 4 étapes narratives (contrat, compétences, performances, sanctions) et d'autre part que le schéma narratif est complet, avec tous les éléments classiques d'un récit (adjuvants, opposants, destinataires, héros).

La prévalence du mot « cours » est rendue visuelle par la figure ci-dessous.

Figure 28 – Extrait Nvivo – Nuage des mots les plus fréquents

Source : outil « Nuage de mots », logiciel Nvivo version 12



7.3.2 Q1 - Résultats

Les précautions pour valider le premier codage basé sur les séquences du schéma narratif montrent que tous les récits mettent en intrigue un contrat, des compétences, des performances, des sanctions et que la place du cours y est prépondérante, en tout cas en fréquence du mot.

A présent, effectuons une analyse du contenu des séquences associées à l'étape PERFORMANCES pour voir comment le cours y est décrit et quel rôle il semble jouer pour les étudiants.

7.3.2.1 *Le cours, une balise de continuité avec les années de la classe préparatoire*

La métaphore de la balise de continuité est issue de l'analyse de contenu car certains récits mettaient l'accent sur le fait que les cours sont un des vocables et des aspects qui rattachent les étudiants à ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont déjà vécu en classe préparatoire.

7.3.2.1.1 Conserver un vocabulaire scolaire (mais trompeur)

Les cours représentent ce à quoi ils s'attendent : « *En arrivant à emlyon on sait qu'on va découvrir différents cours qui vont nous permettre de mieux comprendre le monde de l'entreprise.* » (PPP OV)

Le vocabulaire d'une école de commerce est une balise parfois trompeuse. Il y est question de cours, de salles de classe, de professeurs et d'examens. Mais tous ces mots familiers revêtent des dimensions nouvelles que les étudiants issus de classes préparatoires ne s'approprient pas toujours aisément.

Plus précisément, c'est le format « cours » qui leur permet de faire la transition entre classe préparatoire et école de commerce alors même que les contenus sont évidemment différents et bousculent leurs habitudes : « *Cette première expérience (cours entrepreneuriat) m'a beaucoup plu car elle m'a permis de sortir de l'approche classe préparatoire très scolaire et conceptuelle pour découvrir le travail de terrain. J'ai aussi apprécié d'avoir la chance de travailler sur Recaps, un projet plus analytique et littéraire de recherche mais comprenant aussi une partie du terrain qui nous oblige à bousculer nos habitudes « scolaires » de personnes issues de classes préparatoires.* » (PPP CD)

Les étudiants s'attendent donc à avoir des cours mais sont surpris du rythme : dans un paragraphe titré « le choc de l'intégration », ce récit est éloquent « *La rentrée à l'école fut compliquée pour moi. Deux éléments en ont été la cause : d'une part, je n'avais aucun ami provenant de ma classe préparatoire, et d'autre part, je me suis adapté difficilement au rythme des cours. Cependant, après quelques semaines, j'ai rapidement réussi à m'intégrer, les nombreuses soirées aidant.* » (PPP HS)

7.3.2.1.2 Constituer des repères fragiles

Pendant leur classe préparatoire, les étudiants reçoivent souvent la visite de camarades qui ont intégré les écoles et viennent en vanter les mérites. Ils survendent certainement un peu les avantages de l'établissement qu'ils représentent et passent sous silence les inconvénients. Les préparateurs se font aussi une idée fautive de ce qui est attendu (Abraham, 2007). Quand ils passent les oraux d'admission, ils sont aussi parfois enclins à n'entendre, lors des échanges, que ce qu'ils souhaitent.

Ainsi les premiers cours ne sont pas des surprises. Ils constituent des repères fragiles. Les nouveaux arrivés ont bien du marketing, de la finance, des matières attendues. En ce sens, ils ont bien quelques repères, mais « *Cela contrastait avec ce que l'on m'avait vendu pendant les oraux.* » (PPP HS)

7.3.2.2 Le cours, une boussole pour s'orienter

La métaphore de la boussole est née de l'analyse de contenu, du fait que l'on retrouve dans certains récits les dimensions signifiantes de :

- Un outil pour se diriger vers un secteur
- Un outil pour se diriger vers un métier
- Un outil qui permet de clarifier les intuitions

7.3.2.2.1 Le cours, une boussole qui permet de se diriger

(a) Dans un secteur

Le cours est décrit comme une boussole qui permet de se donner des repères dans les différents secteurs industriels (alimentation, grande distribution, luxe, ...etc.) : « *La diversité des cours m'a permis d'affiner mes goûts et mon projet professionnel. C'est notamment au cours de ces deux années que j'ai découvert mon attrait pour le marketing dans **la grande distribution.*** » (PPP LM)

Les étudiants se découvrent en même temps eux-mêmes : « *Ces cours assez divers m'ont permis de rapidement **comprendre quels sujets m'intéressaient particulièrement et ceux qui me passionnaient un peu moins*** ». (PPP OV)

(b) Dans un métier

Le cours boussole est parfois présenté comme un outil de clairvoyance : « ***À partir de ce moment-là, je voyais plus clair, et je voulais faire carrière dans le conseil en innovation, même s'il fallait attendre*** »

encore pour la commencer. » (PPP AB). Il est décrit comme un outil qui permet de se rendre compte : « **Je me suis rendu compte que ce qui m'animait et m'intéressait était très spécifique** ». (PPP HdS)

7.3.2.2.2 Le cours, une boussole qui permet de clarifier les intuitions

Les récits rendent compte de dilemmes qui sont révélés après les périodes de cours « *Dès la fin du mois de janvier, je commençais à me poser des questions quant à mon projet professionnel et sentais que la voie de la finance n'était pas celle qui m'épanouirait le plus.* ». (PPP AB)

Les récits indiquent que les cours mettent sur la voie de la réflexion personnelle « *De là est née aussi l'intuition que je ne me spécialiserais pas réellement au sein de mes études à l'EMLYON.* » (PPP PD)

A l'écoute de son ressenti par rapport au contenu des cours, l'étudiant indique parfois que le cours peut être une boussole qui lui permet de fuir les zones qu'il n'aime pas : « *Je dois avouer ne pas garder un grand souvenir des cours (...), mise à part l'intense perplexité qui me saisissait face aux concepts de Corporate Finance.* » (PPP OV)

7.3.2.3 Le cours, un aimant qui attire ou repousse

La métaphore de l'aimant est née de l'analyse de contenu, du fait que l'on retrouve dans certains récits les dimensions polarisantes de

- L'attraction, la curiosité, l'intérêt
- La répulsion, l'évitement, le désintérêt

Le cours semble alors agir comme un aimant qui polarise les goûts et les dégoûts.

7.3.2.3.1 Les cours aident à savoir ce qui attire

Un peu comme la boussole, le cours est alors présenté comme un outil qui aide à se diriger, par attraction : « *Les cours nous permettent aussi de déterminer vers quel domaine d'activité nous voulons nous diriger professionnellement.* » (PPP EdC)

7.3.2.3.2 Les cours aident à savoir ce qui repulse

Le cours est décrit comme un outil qui aide à opérer des choix, à éliminer : « *En tout cas, ils m'ont permis d'éliminer des branches d'activité comme la finance, la stratégie pour ma part.* » (PPP EdC)

C'est grâce au cours que s'opèrent des validations de répulsions : « *Ces cours initiaux m'ont également permis de valider certaines de mes intuitions préalables et ainsi confirmer les **branches vers lesquelles je ne souhaitais pas me diriger** (notamment la finance, la RSE ou les ressources humaines) ».* (PPP DC)

Ce rôle aimant attirance/répulsion est surtout attaché aux cours obligatoires de première année : « *La première année est conçue de manière à exposer les étudiants aux différentes fonctions de l'entreprise. Je me suis très vite rendu compte que **je n'étais pas faite pour une carrière dans l'audit, la finance ou le droit.** »* (PPP CD)

Très souvent les étudiants apprennent dans la douleur que certaines matières ne sont pas faites pour eux : « *Il n'y avait pas de parcours en Digital donc j'ai décidé de suivre le parcours en Finance. **Ce fut un échec total** car bien que la finance m'ait plu, **j'ai découvert que le fait d'en faire exclusivement me déplaisait fortement.** J'ai d'ailleurs dévalidé 3 cours ce semestre-là du fait de mon manque de motivation. Le côté positif est que cela m'a amené à m'interroger plus profondément sur ce que je voulais faire de ma vie.* » (PPP JC)

Ainsi, les récits des étudiants présentent parfois les cours comme des aimants qui attirent ou repoussent, voire qui aident à s'interroger sur ce qu'ils veulent faire de leur vie.

7.3.2.4 Le cours, une longue vue pour élargir sa vision

La métaphore du cours « longue vue » est issue de l'analyse de contenu car certains passages évoquent un instrument de vision, qui permet la perspective, la possibilité de voir loin :

- Les cours comme des outils pour voir plus loin
- Les cours comme des outils pour avoir une vision à 360°, faire le tour rapidement d'un sujet

7.3.2.4.1 Permettre de voir plus loin

L'envie de se projeter est grande et les cours peuvent y contribuer. Ainsi on peut lire : « *J'ai beaucoup apprécié au cours de ce stage de devoir me replonger dans mes cours suivis en FAME à emlyon, en effet, la majorité de mon travail fourni pendant ces deux mois a été possible grâce aux cours de comptabilité et de diagnostic financier que j'avais eu la chance de suivre, et **sans cela, je ne pense pas que je serais allé bien loin.** »* (PPP OV)

7.3.2.4.2 Donner une vision à 360°

Quand il s'agit de considérer les cours comme des instruments qui permettent de prendre connaissance d'un sujet dont on fait le tour rapidement, on trouve dans les récits quelques verbatims du type : « *J'ai suivi un tronc commun de cours obligatoires qui permet finalement de nous donner une vision 360°* ». (PPP OV)

Certains récits regroupent volontairement les cours selon qu'ils apportent une vision large ou pas : « *Le dénominateur commun à ces cours est la nécessité d'une vision globale de l'entreprise et le travail sur l'ensemble du processus, et pas seulement en amont ou en aval (...)* ». (PPP CD)

Pur d'autres étudiants, la prise de recul est surtout due au fait de suivre des cours en dernière année, après avoir terminé leur stage, voire quand ils sont déjà embauchés : « *Je n'avais rien compris au cours de Strategic Management, ni à son intérêt, avant d'être en CDI. Le rattrapage deux ans plus tard était vraiment passionnant et apprenait à avoir une vision globale sur un marché dans le long terme.* » (PPP CL).

Avec plusieurs cours cumulés, les étudiants voient plus loin, se rendent compte qu'ils se répondent, ont une vision plus large, plus vaste : « *Bref, j'étais prête à entrer dans le grand bain.* » (PPP PD)

7.3.2.5 Le cours, une arme pour équiper le narrateur

La métaphore de l'arme est née de l'analyse de contenu, du fait que l'on retrouve dans certains récits le mot-même d'« arme » ou qu'il soit évoqué symboliquement.

7.3.2.5.1 Une arme pour attaquer les situations

Ce qui va s'opérer en école de commerce, c'est l'acquisition d'un équipement, à la taille de ses ambitions, et en cela les cours sont décrits parfois comme une période où l'étudiant « forge » ses armes, avant d'aller « faire ses armes » dans la « vraie vie ».

En cours, il faut qu'il « *fasse ses armes* ». Si le Larousse¹³⁷ indique que l'expression « faire ses armes » provient d'une origine militaire au sens propre (polir son bouclier, affûter son épée), le lecteur comprendra qu'au sens figuré, « il s'agit de débiter dans une activité quelconque ».

Plusieurs témoignages utilisent ce registre. « *Après ma période de cours, je sentais **qu'il était grand temps de faire enfin mes armes de façon sérieuse** dans ce secteur qui m'attirait tant (NDLR : le cinéma) : après **plusieurs mois de manœuvres ingénieuses**, en apprenant à être au bon endroit au bon moment, j'obtins un entretien à l'Institut Lumière.* » (PPP PD).

D'autres récits évoquent le terme d'une « *armée de stagiaires* » parfois maltraités, la notion de combat, de lutte et de rapport dominant/dominé est alors à peine voilée. « *Ce même entrepreneur (... qui nous évoquait des rémunérations dont nous n'avons jamais vu la couleur (...)) a finalement viré la moitié de son **armée de stagiaires** qui travaillaient pour lui gratuitement depuis chez eux...* ». (PPP EV)

Certains cours en écoles de commerce revêtent ostensiblement le caractère militaire. Une étudiante raconte : « *J'ai eu l'occasion de terminer ma scolarité avec **un cours complètement différent des autres cours** que j'ai pu suivre à l'emlyon, **Apprendre l'expérience militaire**. Nous sommes partis à 40 sur la **base militaire** de l'Ecole de l'Air à Salon-de-Provence, et nous avons été encadrés toute la semaine par des **lieutenants** en formation. Nous avons logé sous tente et avons suivi le rythme des élèves pendant une semaine. Cette expérience a été très formatrice. Les journées étaient divisées entre une partie théorique, où des **militaires** nous expliquaient notamment **le mode de management de l'armée**, et une partie pratique où nous avons par exemple appris à nous orienter avec **une course d'orientation de nuit**, à nous défendre avec **un cours de technique d'intervention opérationnelle rapprochée**, et à dépasser nos peurs grâce à **un parcours d'agilité et d'audace**.* » (FB) Dans cette narration, le registre militaire n'est pas figuré, il est en effet attaché à une expérience où les mots *armée* et *parcours* sont utilisés au sens littéral.

Souvent citée en fin de récit, l'expression « faire ses armes » est souvent associée au fait de quitter la période scolaire de cours et d'entrer dans la vie active : « *(je partis) à la recherche d'un CDI pour **faire mes armes** et commencer à **faire face** aux contraintes financières qu'implique l'école de commerce (...)* » (PPP PR).

¹³⁷ Larousse en ligne, consulté le 24 mai 2022 / <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/arme>

7.3.2.5.2 Une arme pour se protéger et faire face

En parallèle de cette acception, le cours joue aussi le rôle de « bouclier » pour se défendre, pour éviter plus tard de prendre des coups car le « monde du dehors » est violent : « *A la fin des cours, mon départ pour Barcelone fut assez violent puisque c'était la première fois que je quittais mon cher village natal d'Ecully.* » (PPP JC)

Les panoplies vestimentaires jouent parfois le rôle de protection, quitte à être ridiculisées dans le récit. A son entrée en école de commerce, un étudiant décrit son attirail grotesque qui montre, avec une note d'humour, qu'il est conscient que sa panoplie n'est pas à la hauteur de sa quête, mais qu'elle le protège, comme une armure inélégante mais nécessaire : « *armé d'un costume Célio trop grand et trop gris, d'une chemise Kiabi au col urticaire et d'un déodorant visiblement inefficace face aux poussées de stress, je me dirige vers emlyon business school, propulsé par 3 heures de sommeil réparateur (NDLR : le jour des oraux d'admission).* » (PPP AD).

Le cours est alors raconté comme un élément important, une arme pour se protéger du monde, « faire face ». Mais il persiste l'idée que ce n'est qu'enfin en entreprise (stage ou premier emploi) que l'étudiant saura apprécier la qualité de cette arme, sa fiabilité.

Avec la sagesse d'un combattant d'art martial de self-defense, ADL raconte que les cours sont l'occasion d'attaquer même s'il s'en défend : « *Je ne nommerai ni n'attaquerai personne en particulier mais (...)* » (PPP ADL). Un autre évoque les cas de groupe « *Ce fut intéressant, cela m'a permis de me confronter à mes camarades.* » (PPP QD). Le verbatim suivant exprime la même idée : « *Grâce ce cours, j'ai appris à défendre mes idées.* » (FB)

Ainsi, en prenant du recul sur son parcours, sur les armes et les coups qu'elle a accumulés, AH écrit « *Si je pouvais revenir en arrière je ne changerais rien, même si je suis en ce moment le « parcours du combattant » pour les entretiens de recrutement.* » (PPP AH). Il est très intéressant de constater qu'elle a digéré, par un travail de biographisation, son « parcours du héros », et qu'elle se sent prête pour le « parcours du combattant ». Le « héros » appartenait à un champ lexical qui accepte un brin de candeur, de découverte, de bienveillance ; le « combattant » renvoie davantage à un vocable martial et sans pitié où il faudra se protéger.

7.3.2.6 Les cours, un bac à sable rassurant

La métaphore du bac à sable provient du fait que de nombreux éléments narratifs font référence à

- un lieu d'entraînement pour faire semblant, pour faire comme si,
- un lieu clos pour se rassurer
- un espace puéril qui fait grandir

7.3.2.6.1 Les cours, un lieu d'entraînement pour faire semblant

Très évocateurs d'un « faire semblant », certains récits comprennent des verbatims qui emploient le terme « comme si » : « *Ensuite, le deuxième grand projet de notre première année est le PCE (projet de création d'entreprise). Il s'agit là de créer un business plan **comme si** nous allions créer notre entreprise* » (PPP LC)

La narration distingue bien pour le lecteur les vrais consultants versus le statut artificiel des étudiants qui font semblant : « *Ce qui m'a notamment plu est le fait de pouvoir faire des études de cas et des **présentations de type consultant** devant de **vrais** représentants de ces cabinets. **C'est un excellent exercice et plutôt motivant.*** » (PPP DC)

La situation décrite est parfois si artificielle que certains étudiants racontent qu'au début le bac à sable est si déconnecté de la réalité qu'ils ne voient pas le lien avec ce qu'ils se représentent être la « vraie vie » : « *Cette expérience m'a permis de mettre en application les cours en parallèle pour lesquels, **au début, je ne voyais pas l'application**, et qui sont aujourd'hui la base de mes connaissances à mettre en application dans n'importe quel métier que je choisirai par la suite.* » (PPP AB)

Les récits des étudiants usent parfois de métaphores physiques pour décrire le fait que les cours vont les entraîner puisqu'ils ne sont jamais allés en entreprise « *En arrivant à l'EM Lyon, on sait qu'on va découvrir différents cours qui vont nous permettre de mieux comprendre le monde de l'entreprise. (...) Surtout lorsque l'on sort d'une classe préparatoire et que l'on **n'a quasiment jamais mis un pied en entreprise*** ». (PPP OV)

7.3.2.6.2 Les cours, des espaces clos pour se rassurer

La métaphore du bac à sable est renforcée par les allusions qui font que le cours est un lieu, un moment où l'étudiant est à l'aise : « ***Les cours que j'avais choisis m'ont aussi permis d'être assez à l'aise** pour assumer cette mission dans le monde du conseil, et tout s'est passé pour le mieux. J'ai découvert les sujets qui me passionnent aujourd'hui.* » (PPP AB)

Le cours permet d'acquérir des compétences qui rassurent : « *Ces compétences m'ont permis de **me voir rassurée** lorsque j'ai intégré Fabernovel pour mon stage de fin d'études* ». (PPP AB). Le terme « me rassurer » apparaît à plusieurs reprises chez certains étudiants quand il s'agit de louer la fonction des cours « *(Ce cours) fut un aperçu de ce qu'est la recherche et j'ai pris goût au management par une approche théorique, ce qui a servi **pour me rassurer** par la suite.* » (PPP AB)

Le cours est parfois décrit comme un véritable terrain d'entraînement : « (...) *j'avais devant moi une année complète d'études, et j'étais décidée à **préparer le terrain au maximum** pour mon futur stage de longue durée* (...) » (PPP PD)

En tout cas, il existe des verbatims qui, bien qu'ils n'utilisent pas le verbe « rassurer », évoquent tout de même le besoin de l'être : « *J'ai engrangé le plus de connaissances sur des notions qui m'étaient jusqu'alors presque inconnues : j'en garde aujourd'hui dans chacun de ces domaines **une base solide qui m'accompagne désormais dans ma vie professionnelle.*** » (PPP PD)

Le lieu clos est aussi l'endroit où se nouent les amitiés, les cours sont en effet le lieu qui regroupe les étudiants, par contraste avec les stages ou associations, qui les dispersent vers des expériences variées : « *Cela a été l'occasion **de rencontrer Victor, qui a été un excellent ami** pendant toutes les années d'école, et encore maintenant.* » (PPP HS). Ce passage montre que la sécurité peut aussi être une sécurité affective, le cours est le lieu où l'étudiant s'attend à rencontrer des alter ego plutôt bienveillants.

7.3.2.6.3 Les cours, un espace puéril qui fait grandir

Les cours, cet espace de bac à sable rassurant mais puéril, voire infantilisant, occupent parfois une place ingrate, « en parallèle » de la vraie vie. Mais l'analyse de contenu révèle aussi qu'avec du recul, les étudiants disent en comprendre la portée bien plus tard. Ce verbatim en illustre le principe : « *Néanmoins, **je me suis rendu compte avec du recul** que cette année et les différents cours suivis et projets menés ont grandement participé à m'éveiller : à me faire comprendre le monde actuel, à nourrir ma curiosité et mon ambition, **à me faire grandir humainement.*** » (PPP HdS).

Les cours de la première année présentent une particularité dans certains récits, ils sont l'occasion d'aller sur le terrain, de faire des enquêtes fictives ou de feindre la création d'entreprise : « *Le cours PCE demeure à ce jour mon cours préféré de l'année Bachelor et peut-être même de ma scolarité. **La confrontation au terrain** et la découverte d'un nouvel univers aussi particulier m'ont permis de **grandir en tant que personne.*** » (PPP CD)

Un peu plus loin, le même étudiant auteur conclut avec sagesse : « *En ce sens, l'année Bachelor a constitué une vraie transition et une période d'éveil et d'apprentissage importante.* » (PPP HdS)

7.3.2.7 Les cours, un monde parallèle à la vraie vie

Lorsque la place du cours dans le récit est étudiée, il est frappant de constater à quel point le terme « parallèle » est utilisé. Tout se passe comme si les cours servaient à s'occuper, à trouver un prétexte pour aller sur le campus, rencontrer des camarades, mais que la vie étudiante intense était en dehors.

En voici quelques usages typiques, très révélateurs du fait que les cours sont symboliquement perçus comme un monde à part, avec un statut différent des autres activités :

7.3.2.7.1 Une activité mineure

« *Cela me permettait de mettre en application les notions que j'apprenais en parallèle dans les cours (...).* (PPP EC). Ou encore « *En parallèle de ces cours, je commençais à travailler sur mon Projet de Fin d'Etudes.* » (PPP HdS). Mais aussi : « *Et puis, parallèlement aux cours, j'ai bien sûr profité de la vie de l'école.* » (PPP OV). Et dans le même ordre d'idée : « *En parallèle aux cours, nous avons un projet de groupe à mener au cœur d'une entreprise localisée en Chine.* ».

Une autre illustration montre encore bien cette mise à l'écart des cours : « *Cette expérience m'a permis de mettre en application les cours en parallèle pour lesquels au début, je ne voyais pas l'application* » (PPP AB). Il s'agit bien de montrer que d'autres activités sont parfois bien plus éloquentes et que les cours sont une obligation à laquelle il faut se soumettre, mais qu'il y a d'autres lieux où les responsabilités sont davantage réelles : « *(...) je prenais mes responsabilités à la Junior Entreprise et suivais en parallèle les cours fondamentaux.* » (PPP HdS)

7.3.2.7.2 Une activité bien insipide

Dans les récits de certains étudiants, les cours classiques souffrent de la comparaison avec d'autres projets pédagogiques qui envoient les étudiants sur le terrain : « *la confrontation au terrain et la découverte d'un nouvel univers aussi particulier m'ont permis de grandir en tant que personne. La conception du projet (...) m'a permis de développer mes compétences professionnelles et mon employabilité plus qu'aucun autre cours cette année-là.* (PPP CD)

Alors que leur vie est bien remplie par les associations, les cours sont parfois relégués au rôle de décor secondaire. Un étudiant, très pris par ses activités personnelles et associatives, reconnaît : « *j'ai dévalidé 3 cours ce semestre-là, par **manque de motivation**.* » (PPP JC)

Dans les associations, ils gèrent de forts budgets, sont en relation avec des sponsors, des partenaires entreprises, des collectivités locales. Les cours font pâle figure à côté et passent parfois pour un mal nécessaire dont les étudiants se passeraient bien, d'autant plus qu'ils peuvent avoir le sentiment d'y perdre leur temps.

7.3.2.8 *Le cours, un lieu agaçant et contraignant*

Quelques évocations négatives montrent que les cours sont parfois la cause de contrariétés.

7.3.2.8.1 *Un lieu qui agace*

Habitué à travailler vite, les étudiants issus de classes préparatoires évoquent parfois l'illégitimité des cours « (...) *je ne pense pas que suivre un cours pendant un semestre atteste de nos capacités de réussite dans le domaine.* » (PPP AB). Ils assument dans leurs témoignages ne pas se rappeler les contenus des cours, voire les titres mêmes des cours suivis : « *Je dois avouer **ne pas garder un grand souvenir** des cours suivis durant cette période* » (PPP PD)

Le récit révèle parfois l'agacement par rapport au contenu : « *les cours ayant une visée culturelle **m'ont profondément agacée** par leur simplisme et leur déconnexion du monde professionnel.* » (PPP PD)

Parfois, c'est le contraste avec les attentes de l'étudiant, fondées ou non, qui lui inspirent des passages amers sur la qualité des cours : « *La libération que représente l'intégration (...) a été difficile : **le peu de nourriture intellectuelle fournie m'a désarçonné**, surtout par contraste avec la présentation que l'on m'avait faite du cursus pendant les oraux.* » (PPP HS)

Ce sont souvent les cours magistraux qui sont racontés comme des lieux de vacuité intellectuelle : « *Là où **les cours magistraux étaient triviaux et très faciles**, donc peu stimulants, les projets étaient compliqués et intéressants (...)* ». (PPP HS)

Le narrateur reconnaît parfois le recul qui s'opère avec le temps face à ce phénomène de désorientation « *Les cours de première année, et en tout cas du premier semestre, **je le comprendrais plus tard**, sont une remise à niveau pour la promotion qui vient de parcours très différents.* » (PPP AB)

7.3.2.8.2 Un lieu qui freine et fait perdre du temps

Les récits laissent parfois transparaître que les cours sont, au mieux, vains, au pire, éloignent de la vraie vie : « *Ce fut (...) un enseignement théorique de qualité – certes **pas indispensable**, mais très plaisant* » (PPP PD)

Dans certains récits, le cours incarne la vie scolaire lassante : « *S'en est suivi un dernier semestre d'études à l'EMLYON, au Fall Semester 2017 : vidée par ces mois de travail exigeant, l'esprit obscurci par des problèmes personnels, et sentant poindre **la lassitude du cadre scolaire**, je garde seulement le souvenir d'un cours que j'ai suivi.* » (PPP PD)

On retrouve parfois l'idée que la vie en apprend plus que les cours. Le cours semble alors un frein à la vraie vie, comme s'il écartait de l'essentiel qui se passe ailleurs, en dehors des cours : « *Nous avons vécu une vraie expérience dépaysante, nous avons voyagé partout en Chine. Et si ce fut rude, ce fut également incroyablement enrichissant. Ce semestre, une nouvelle fois m'a sorti de ma zone de confort. **Plus que les cours**, c'est vraiment la vie en Chine qui permet de comprendre le comportement des consommateurs chinois.* » (PPP PR)

Comparé aux périodes de stage, le cours endosse un rôle ingrat : « *Le retour en France et en cours fut difficile. Après 6 mois passés à New York, une ville qui ne dort jamais, (...), **je n'étais pas pressée de retourner en cours.*** » (PPP CD)

7.3.2.9 Synthèse sur le rôle des cours dans l'expérience des étudiants

Le tableau ci-dessous rend compte de toutes les thématiques qui ont émergé de l'analyse de contenu.

Figure 29 – Tableau synthétique des résultats de l'analyse de contenu des rôles des cours

Verbatims concernant les cours	Rôle du cours	Fonction du cours	Métaphore	Compétence
"Professeurs, cours, planning, emploi du temps, horaires, classe..."	Conservé un vocabulaire scolaire	se rassurer	Une balise	Equipement
"Noms des matières, présentations en amont, témoignages en prépa..."	Constituer des repères fragiles			
"Découverte de la grande conso, du luxe, de l'alimentaire, du sport..."	Se repérer pour un secteur	s'orienter	Une boussole	
"Devenir chef de produit, consultant, permet de comprendre les RH..."	Se repérer pour un métier			
"savais mieux ce que je voulais faire, m'a fait réaliser que..."	Clarifier ses intuitions			
"voulais en savoir plus, a piqué ma curiosité, m'a attiré..."	Aider à savoir ce qui attire	se polariser	Un aimant	
"Je ne suis pas faite pour, j'ai éliminé cette orientation, détesté..."	Aider à savoir ce qui répulse			
"Je ne serais pas allée bien loin, j'ai réalisé que, j'ai vu que..."	Voir plus loin	se projeter	Une longue vue	
"Donne une vision globale de l'entreprise, vision à 360°, complète..."	Voir à 360°			
"Avec une armée de stagiaires, faire ses armes, se préparer ..."	Permettre de faire ses armes	s'équiper	Une arme	Lieux à part
"Apprendre à défendre ses idées, enfiler un costume Célio..."	Permettre de se protéger			
"Comme si, je ne voyais pas l'application, devant de vrais consultants"	Espace pour faire semblant	s'entraîner	Bac à sable	
"Etre assez à l'aise, préparer le terrain au maximum, base solide..."	Espace clos protecteur			
"Vraie confrontation avec le terrain, avec du recul, j'ai grandi..."	Espace puéril pour grandir			
"En parallèle des cours, à côté des cours, parallèlement au cours, ..."	Une activité mineure	s'occuper	Monde parallèle	
"J'ai dévalidé 3 cours ce semestre-là, j'ai fait des choix..."	Une activité bien insipide			
"Profondément agacée, peu de nourriture intellectuelle..."	Une activité qui agace	motiver au départ	Lieu contraint	
"Cours pas indispensable, pas pressée de retourner en cours ..."	Une activité qui fait perdre du temps			

La construction du tableau s'est effectuée par induction, de gauche à droite.

Les courts sont décrits avec des registres symboliques différents.

La présentation des résultats du codage vient de le montrer, les récits des étudiants décrivent les cours avec 8 registres métaphoriques identifiables :

- ✓ Une balise rassurante qui fait le lien avec la classe préparatoire
- ✓ Une boussole qui oriente vers un secteur ou un métier
- ✓ Un aimant qui attire ou repulse
- ✓ Une longue-vue pour prendre du recul et avoir une vision à 360°
- ✓ Une arme pour s'équiper avant d'aller dans la « vraie vie »
- ✓ Un bac à sable qui sert de lieu d'entraînement
- ✓ Un monde parallèle à la vraie vie
- ✓ Un lieu virtuel agaçant qui fait perdre du temps

A ce stade, on note alors que tous ces registres relèvent de deux champs lexicaux distincts, très présents dans les structures narratives de contes et légendes : le champ lexical de l'équipement et le champ lexical d'un lieu à part.

Champ lexical de l'Équipement :

- ✓ Une balise rassurante qui fait le lien avec la classe préparatoire
- ✓ Une boussole qui oriente vers un secteur ou un métier
- ✓ Un aimant qui attire ou repulse
- ✓ Une longue vue pour voir plus loin
- ✓ Une arme pour s'équiper avant d'aller dans la « vraie vie »

Champ lexical du Lieu à part :

- ✓ Un bac à sable qui sert de lieu d'entraînement
- ✓ Un monde parallèle à la « vraie vie »
- ✓ Un lieu agaçant qui fait perdre du temps

Figure 30 – Visuels des 8 rôles archétypaux donnés aux cours dans le registre de la compétence



Rappel de la Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

7.3.3.1 Le rôle narratif, induit par les deux champs lexicaux, n'est pas central

Les deux champs lexicaux, l'Équipement et le Lieu à part, désignent un rôle secondaire dans la narration. Ces registres métaphoriques montrent que le cours occupe toujours, quelle que soit sa nature, un rôle de « *Compétence* » dans le schéma narratif.

Dans l'analyse des 30 récits, le mot « cours » n'est jamais présent dans les paragraphes qui ont été codés comme « Contrat ». En bref, les étudiants ne viennent pas pour ça.

Ils n'occupent quasiment jamais le rôle de « *Performance* », ce n'est pas l'élément qui qualifie le héros, qui transforme le narrateur en héros, ce n'est pas la réalisation de la tâche principale de leur parcours.

Les cours n'occupent pas non plus le rôle de « Sanction » puisque la réussite ou pas de leur parcours n'est pas associée par les étudiants au fait d'avoir réussi ou non les cours. A titre d'illustration, il est très significatif de constater qu'aucun des 30 récits analysés ne précise combien de cours ont été validés ou pas, avec quelle note et conduisant à quelle performance.

Dans les écoles de commerce, comme dans l'enseignement supérieur en général, un cours doit obtenir la note de 10/20 pour être validé et il n'y a pas de mention « passable, bien, très bien » comme au Baccalauréat par exemple. Il n'y a donc pas beaucoup d'enjeu, c'est pourquoi les étudiants ne les décrivent pas comme l'indicateur de succès ou d'échec de leur parcours. C'est pourquoi le sociologue Abraham (2007) qui s'est plongé au cœur d'HEC pour sa recherche a intitulé le quatrième chapitre de son livre « Un jeu scolaire sans enjeu ».

Ainsi ce premier codage montre que le rôle attribué aux cours, dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit, est un rôle de « Compétences » (équipement ou lieux à part permettant l'entraînement), mais qu'il n'est pas central dans la narration.

7.3.3.2 Les cours sont assignés à un rôle périphérique, une panoplie

Puisque les résultats ont montré que le rôle du cours n'est pas central dans la narration, on peut chercher à creuser : quel rôle joue-t-il vraiment dans l'histoire ?

Après analyse des registres métaphoriques, on peut avancer l'idée que les cours servent de panoplie.

Ils équipent et protègent le héros. Rien de plus, mais rien de moins non plus.

Étymologiquement, le terme « panoplie » vient du grec ancien (panoplia) qui signifiait « armure ».

Les cours « équipent » le narrateur, le héros, et cela n'enlève rien à leur importance. De nombreux héros de la mythologie grecque par exemple sont décrits avec des panoplies qui leur sont propres : Héraclès est reconnu sur les poteries antiques dès lorsqu'on peut identifier une massue, un arc et une peau de lion, appelée la Léontée, dépouille du lion de Némée qu'il aurait écorché à l'aide de ses propres griffes (selon l'exposition Mythes et images de la BnF)¹³⁸. De la même manière, Cendrillon est identifiable au fait même que la chaussure de vair est un équipement personnalisé qui ne lui sied qu'à elle. Son essence d'héroïne réside donc dans le fait que cet équipement lui est destiné. Pour se convaincre une dernière fois de l'importance de certains équipements dans des récits légendaires, le lecteur se rappellera l'épée Excalibur qui n'accepte que le retrait du rocher par le jeune Arthur et sa fonction narrative est alors de le désigner comme Roi et comme héros parmi les chevaliers de la Table Ronde.

Avec vigilance, il est indiqué ici pour le lecteur que, contrairement aux cours, dans certains récits, en particulier dans des contes ou des légendes, certains objets d'équipement du héros sont à l'origine même de sa quête (le manque / selon Greimas). Par exemple, dans *le Seigneur des anneaux*, le pouvoir de l'anneau montre qu'un simple objet d'équipement peut être la raison même d'une quête. Mais ce n'est visiblement pas le cas des cours.

En bref, tout est résumé dans cette phrase simple et tellement révélatrice : « ***Mon parcours fléché m'a plu mais j'étais tout de même heureuse de me dire que mes cours à Écully étaient terminés (entre parenthèses car je parlais ensuite en échange et à Shanghai pour finir mes semestres.)*** » (PPP AR)

¹³⁸ Mythes et images au Cabinet des Médailles propose la découverte d'une sélection d'œuvres conservées dans les collections d'antiques d'époque classique, un des fonds les plus abondants et riches du département des Monnaies, médailles et antiques de la BnF ou « Cabinet des médailles ».

7.3.3.3 *Puisque les cours ne sont pas centraux, les MOOCs ne sont pas des rivaux*

Si les cours ne sont pas centraux dans le récit que les étudiants d'écoles de commerce font de leur expérience, alors, les MOOCs, autre modalité de cours, perdent de leur capacité de menace.

En effet, la concurrence des MOOCs semble bien modeste puisque ces **commodités de savoir** ne sont pas considérées par les étudiants comme des éléments centraux de leur expérience.

La conclusion du récit de DC est éloquente : « *Si les cours dispensés à l'école donnent les bases nécessaires au travail en entreprise, ce sont toutes les opportunités parallèles qui font la richesse du parcours, que ce soit via des projets ou via la vie associative (dont l'importance est primordiale selon moi et donc à ne pas négliger dans les futures évolutions de l'école) ou enfin grâce aux stages effectués.* » (PPP DC)

Les cours étant périphériques, même si les MOOCs venaient à remplacer certains cours d'une école de commerce, cela ne ferait pas perdre de valeur à l'expérience globale de l'étudiant. Le héros serait équipé autrement, mais ce n'est pas dans l'acquisition de « Compétences », au sens du schéma narratif de Greimas (1966) et Floch (1995) qu'il se réalise et se transforme.

C'est dans ses expériences héroïques que l'étudiant se transforme. Elles sont racontées dans les épisodes de « Performances », pas de « Compétences » : « *Ces derniers éléments (NDLR : opportunités parallèles, vie associative, stages), font selon moi une réelle différence lors de l'employabilité car les cours ne représentent pas un socle différenciant, mais les projets individuels menés oui. En effet les cours sont sensiblement similaires d'un étudiant d'école de commerce à un autre, en revanche peu ont pu bénéficier d'une expérience à l'étranger en fin de première année (...)* » (PPPP DC)

7.3.3.4 *Une quête plus riche que la recherche du plaisir immédiat*

On pourrait s'attendre à ce que le plaisir de l'accès immédiat attire les étudiants vers les MOOCs.

Qu'est-ce qu'un MOOC si ce n'est un cours dont le démarrage est pour tout de suite ? Par exemple, le site Edx indique par défaut comme date de démarrage du cours la date du jour de la consultation de la page du MOOC. Si l'étudiant consulte le site le 24 mai 2022, la cours commence comme par enchantement le 24 mai 2022.

Mais jusqu'ici il semble que l'étudiant préfère un plaisir différé à la facilité d'un plaisir immédiat.

7.3.3.4.1 En 1972, le Test du marshmallow ou le concept de « plaisir différé »

Pour parler le langage des psychanalystes, l'homme est déchiré entre le « ça » qui cherche des gratifications immédiates et le « surmoi » qui pousse à des satisfactions différées le hissant au-dessus de lui-même. Les psychologues ont même identifié deux régions du cerveau, le système limbique pour les satisfactions immédiates, le cortex préfrontal latéral (la partie calculatrice du cerveau) pour les satisfactions différées dont l'expérience la plus vulgarisée reste celle dite du « test du marshmallow » à Stanford faite sur des centaines d'enfants soumis à la tentation (Mischel, Ebbesen, Raskoff Zeiss, 1972).

7.3.3.4.2 En 2008, la Société Immédiate

Plus récemment, en 2008, à l'ère numérique, Pascal Josèphe a, lui, intitulé son essai « *La société immédiate* »¹³⁹ pour alerter sur la fréquence des récompenses cérébrales qu'un être humain reçoit dès qu'il est connecté aux réseaux sociaux, « le temps et la distance semblent abolis et cette vitesse nous grise ».

Ainsi, alors que les MOOCs offriraient des satisfactions immédiates, les récits des étudiants d'écoles de commerce montrent qu'ils se disent plutôt enclins à accepter des apprentissages sur du temps long, dans lesquels ils sont conscients que les cours ne jouent pas le rôle central performatif.

7.3.3.4.3 Implication marketing : inciter les clients à « savourer » l'attente

D'un point de vue marketing, ce premier résultat montre que le plaisir différé peut être une source de valeur pour le consommateur. Cela rejoint l'idée développée par Loewenstein qui avait alors utilisé le terme « savourer » pour rendre compte de l'activité des consommateurs qui anticipent un plaisir futur. (Loewenstein, 1987). Pour appliquer ce terme, on peut alors dire que les étudiants prennent le temps de « savourer » les promesses des cours futurs qui jalonnent leur parcours, entrecoupé d'autres épisodes (stage, voyage, mandat associatif, ...etc.)

D'un point de vue managérial pour les directions des écoles de commerce, cela indique que les arguments de rapidité, d'accomplissement, de « fast tracks » ou d'immédiateté des apprentissages peuvent être délicats à utiliser puisqu'ils placent immédiatement les cours dispensés en école en concurrence directe avec un discours similaire, plus rodé et crédible, pour les MOOCs.

¹³⁹ Josèphe P. (2008), « *La société immédiate* », Editions Calmann-Lévy.

7.4 Q2 – LES MYTHES PERSONNELS DES ETUDIANTS : 4 HEROS ARCHETYPaux

7.4.1 Q2 – Validation du codage

Cette section valide la pertinence du choix du deuxième codage : le carré sémiotique des valeurs de la consommation.

7.4.1.1 *Rappel de la logique du deuxième codage : le carré sémiotique des valeurs de consommation*

En sémiotique, Floch a marqué les esprits en proposant un carré des 4 valeurs de la consommation (1989), initialement destiné à rendre compte des parcours des chalands dans un supermarché Mammouth, puis popularisé et décliné à de nombreuses reprises.

En marketing, comme le résumant Heilbrunn & Hetzel (2003), il est possible de distinguer deux grands registres de valeurs liées à la consommation : d'une part des valeurs pratiques telles que la rapidité, la fonctionnalité, etc. qui renvoient à ce que les sémioticiens appellent un programme d'usage, et d'autre part des valeurs de vie ou valeurs existentielles telles que le plaisir, la flânerie, le jeu et qui - toujours dans une acception sémiotique - renvoient à un programme de base (encore appelé programme de vie). C'est donc sur la base de Floch (1986) et confortées par les applications de Heilbrunn et Hetzel (2003) que seront utilisées ces 4 valeurs typiques.

Le codage en 4 valeurs suit en effet de nombreux travaux qui en ont démontré la portée (voir Chapitre DESIGN DE RECHERCHE). Puisque la collecte de données a permis de récolter 30 récits, le format de ces histoires écrites est adéquat pour être soumis à une analyse sémiotique qui nécessite un corpus riche, soit de type image (ce n'est pas le cas ici), soit de type textuel (et si oral, avec transcription écrite).

7.4.1.2 *Validation du deuxième codage*

Ce deuxième codage a pour objet l'analyse des 4 valeurs de consommation mais son originalité tient au fait qu'il ne s'agit pas de valider pour la énième fois la pertinence du carré de Floch. L'ambition de ce codage, utilisé comme outil robuste, est de mettre au jour les mythes personnels que les étudiants convoquent dans leur récit.

Il se trouve qu'en psychologie, la recherche a montré que les individus avaient en tête des prototypes de héros, des sortes d'archétypes, qui répondaient à tel ou tel type de caractéristiques héroïques distinctes. On doit ces travaux à Kinsella, Ritchie et Igou (2015).

C'est donc inspirée par leurs travaux en psychologie sociale que ma méthode d'analyse de contenu a pour but de faire émerger in fine le type de héros auquel chaque valeur de consommation renvoie.

Voici la logique de ce codage en 3 points.

(1) Chacun des 30 récits a été analysé avec un code théorique contenant 4 types de valeurs :

- Pratiques
- Utopiques
- Ludiques
- Critiques

Avant que l'analyse ne commence, on pouvait penser que chaque récit d'étudiant mettrait l'accent sur une des valeurs de la consommation au détriment de toutes les autres. Mais les analyses de contenu montrent en fait que chaque récit mobilise plusieurs registres associés à plusieurs valeurs et non une seule. Néanmoins, en nombre d'occurrences, il y en a quasiment toujours une qui donne la tonalité principale au récit.

(2) Puis en effectuant une interprétation sémiotique du sens profond de ces valeurs, elles ont été rapprochées du type de héros auquel chacune renvoyait. Dans cette étape, ce travail s'inspire de la méthode inductive de Floch utilisée pour son analyse des parcours des chalands dans un hypermarché (Floch, 1989), et choisit un nom archétypal pour qualifier le type de héros auquel le récit renvoie, par sa sémantique, ses valeurs, sa construction. Pour rappel, Floch avait choisi le Consumériste, le Corvéable, le Chineur, le Convivial. Avec le même travail inductif, je proposerai un nom archétypal pour chaque héros.

(3) Enfin, pour chaque archétype de héros, une figure typique est proposée pour incarner le mythe qu'il évoque. Il s'agit d'un personnage célèbre qui incarne le type de héros.

7.4.2 Q2 - Résultats

Fitchett, Patsiaouras et Davis (2014) ont montré que « mythes et idéologie » étaient deux concepts majeurs de la Consumer Culture Theory. Le codage suivant a justement pour but de mettre au jour les mythes qui sous-tendent les valeurs de consommation présentes dans les récits des étudiants.

7.4.2.1 Analyse des résultats du codage de la valorisation PRATIQUE

Certains passages des récits comportent des mots comme « règles du jeu », « pratique », « nombre d'ECTS à obtenir », « règlement de l'école », « obligation académique », « nombre de stages à réaliser ». Le champ lexical renvoie beaucoup au respect des règles, à ce qu'il convient de faire et à une performance encadrée, dirigée. Il a été fait ce qui devait être fait.

7.4.2.1.1 La notion de règle

Les récits d'étudiants contiennent des passages évoquant le suivi ou non de règles formelles ou informelles qui sont le jeu des approches de la consommation insistant sur une dimension utilitaire.

Ici, la règle s'applique à tous : « *Comme le sait chaque personne qui a **passé un concours** dans sa vie, le stress intense ressenti durant la période des **épreuves écrites et orales** est un sentiment inoubliable, et je n'échappai pas à la règle lors de cet été-là.* » (PPP PD)

Parfois la règle est critiquée mais le narrateur montre qu'il s'y est plié dans le but d'obtenir ce qu'il souhaitait : « *Le choix des cours s'avère très compliqué dans les faits : **il faut** passer ligne à ligne un excel très lourd, sélectionner ses cours, vérifier que les horaires sont compatibles, **et une fois que tout cela est fait, on n'est jamais sûr d'obtenir le cours souhaité. La règle du « premier arrivé, premier servi » ne devrait pas exister lorsqu'il s'agit de quelque chose d'aussi important que ses études.*** » (PPP TB)

7.4.2.1.2 La notion d'efficacité

Certains étudiants affichent clairement qu'une de leurs valeurs est la recherche d'efficacité, y compris dans leur choix de cours « *J'ai pris HUMA05, **un cours simple et efficace** qui m'a permis de découvrir les fondements de l'ESS.* » (PPP PM)

C'est aussi la valeur que l'étudiant JC retire lorsqu'il raconte les apports de son stage : « *Mon stage m'a rendu **efficace** et j'ai découvert par ce stage un véritable intérêt pour les systèmes d'information* » (PPP JC). Un peu plus loin, il confirme : « *L'importance (chez Michelin) est que l'on se sente bien, et **dans ce climat, je me sentais bien plus efficace !*** »

Le travail de groupe, très utilisé en école de commerce, est aussi envisagé sous le prisme de l'efficacité et pas de la convivialité que l'on retrouve dans d'autres récits, voire du plaisir ou au contraire de la critique : « *Mon groupe et moi nous sommes passionnés et **avons appris à collaborer très efficacement, dans une ambiance de haute motivation.*** » (PPP IdL)

Quand l'efficacité n'est pas au rendez-vous dans une de leurs expériences, les étudiants expriment une forme de souffrance. Ici Louise relate une circonstance désagréable en stage : « *Mes envois de mails se perdaient dans la masse des mails reçus tous les jours par les différents services et je ne recevais que très peu de réponses. Je ne pouvais donc pas efficacement remonter les différents problèmes rencontrés par les utilisateurs, ce qui pouvait nuire in fine à la banque. À ce moment-là j'avais vraiment le sentiment d'être inutile et de perdre mon temps.* » (PPP LP). Là, Robin raconte une circonstance désagréable en association : « *Malheureusement nous nous sommes rapidement rendu compte que ce n'était pas en imposant à nos coéquipiers des **résultats réguliers** qu'ils le feraient plus efficacement. (...) J'ai compris qu'au lieu de renforcer la cohésion au sein de notre équipe cela l'avait plutôt divisée, alors que nous avons besoin de l'aide de tout le monde pour réussir.* » (PPP RL)

7.4.2.1.3 La notion d'optimisation

Cet anglicisme est parfois utilisé littéralement pour présenter un rapport aux études, y compris au choix des cours : « *Outre les cours, qui étaient très intéressants, notamment grâce aux multiples travaux de groupes qui permettaient de faire connaissance avec de nouvelles personnes et **d'optimiser les connaissances**, ce qui me plaisait c'était de faire partie d'une association.* » (PPP AH). Le cours est alors une variable qui peut être « optimisée » pour donner plus de place à d'autres activités, ici associatives qui, elles, plaisent vraiment.

Les situations d'optimisation dans les stages sont citées avec quelques exemples de mission « je devais **optimiser la logistique** » (PPP RL), « afin **d'optimiser les relations clients** » (PPP NW), « ma mission était **d'optimiser le chiffre d'affaires du rayon** » (PPP FB).

Dans leurs études, certains étudiants d'écoles de commerce valorisent beaucoup ce qui leur permet d'apprendre à optimiser, à rentabiliser une situation. C'est, semble-t-il, ce que certains recherchent plus que d'autres. Elisabeth explique ce qu'elle valorise particulièrement dans une de ses expériences de stage : « *Cojean, c'est **une organisation au millimètre près pour optimiser au maximum la rentabilité de chaque restaurant. De mon poste d'équipier, j'ai ainsi pu observer les techniques de management et de rentabilisation de mon restaurant, basé à Marbeuf. Ce qui fait que cette expérience a été réellement formatrice, c'est, je pense, qu'à l'avenir elle me permettra de concevoir la réalité du terrain en tant que marketer mais aussi, pour plus tard, de créer et adapter mon management si j'ai l'occasion d'avoir des personnes à manager*** » (PPP EdC).

Parfois, l'histoire raconte des situations ubuesques où l'étudiant se voit confier la tâche d'optimiser son poste afin d'être remplacé. Ainsi, Constance raconte : « *Je travaillais sur **l'optimisation du métier***

RH en Belgique. Le but était de supprimer mon poste à la fin des 6 mois et donc d'optimiser les tâches afin que le poste soit accessible pour une seule personne. » (PPP CL)

Enfin, il arrive que la vie de l'étudiant soit racontée avec moult détails d'horaires, de temps de trajet, et certains paragraphes dans le récit concourent à montrer que la vie est bien cadrée, bien réglée, millimétrée. Ainsi, en stage en Suisse, cet étudiant raconte : « *La mission en elle-même s'est déroulée dans un rythme millimétré métro-boulot-dodo dans un cadre propre et confortable si ce n'est 1h30 de trajet de bus/jour.* » (PPP PP)

7.4.2.1.4 La notion de tactique

Pendant leur scolarité, et notamment au cours des stages, dans certains récits les étudiants évoquent des tactiques mises en place pour obtenir des résultats, parfois secondaires dans leur diplôme, mais qu'eux jugeaient prioritaires. Le cas de TB est typique à cet égard. Le récit de TB met plusieurs fois en scène des valeurs qui révèlent une consommation pratique de ses expériences étudiantes.

Pour commencer, assez classiquement, le récit de TB lie ses choix de cours à ses objectifs professionnels : « *J'ai rapidement développé une appétence pour la finance d'entreprise et la stratégie d'entreprise. Lors des 2ème et 3ème années j'ai donc choisi des cours majoritairement dans ces domaines* ». (PPP TB)

Plus surprenant, TB raconte ensuite qu'il cherche parfois à atteindre des buts secondaires : « *J'ai choisi ce stage plutôt pour la localisation que pour le stage en lui-même, en effet mon premier critère était de trouver un pays anglophone car je souhaitais améliorer mon anglais parlé.* » (PPP TB)

Enfin, la dimension tactique prend ici tout son sens, TB dit avoir opéré des choix non pas en fonction de ses préférences mais en fonction de calculs tactiques pour arriver à ses fins : « *J'ai donc choisi ce stage de fin d'études tout en sachant que je ne continuerais pas nécessairement dans cette voie, sur les conseils de plusieurs personnes contactées via le réseau alumni.* » (PPP TB)

Cette vision tactique est aussi révélée dans cette phrase où le récit rappelle que pour TB il s'agit de se démarquer, de sortir du lot : « *J'ai préféré choisir un cabinet spécialisé, d'une part car le monde des banques et assurances m'intéressait, mais aussi parce que j'ai souhaité développer une réelle expertise métier pour me démarquer.* » (PPP TB).

Cette notion dans les récits n'est pas seulement le cas de TB, on la retrouve dans d'autres récits, dont celui de CD : « *Je suis partie en Chine sur le campus de Shanghai. Pour être tout à fait honnête, la Chine ne m'avait jamais réellement attirée, je suis partie en premier lieu pour avoir la possibilité*

d'enchaîner avec un échange universitaire et donc de passer ma dernière année d'études à l'étranger. » (PPP CD). Comme le lecteur le comprendra, l'aspect tactique est révélé par les termes « *pour être tout à fait honnête* », que l'on trouve aussi ici chez GP : « *Pour être honnête, j'ai cherché un stage à Bangkok bien plus pour la ville que pour le stage.* » (PPP GP). De la même manière, la tactique est révélée parfois par un choix sémantique différent mais issu du même champ lexical de la révélation des vrais buts cachés : « **A vrai dire** j'ai choisi ce stage car l'opportunité s'est présentée. » (PPP NW)

7.4.2.1.5 La notion de performance

Introduire dans son récit des contenus qui évoquent la performance, c'est une manière de souligner que l'on est conscient de ses compétences mais dans un cadre qui se compare à un objectif à atteindre. Une performance, c'est un résultat comparé à un but.

« *Le deuxième semestre, ce sont surtout 4 choses importantes dans ma scolarité : (...) l'affirmation de mes performances sur scène (...) et notamment à un concours inter-écoles.* » (PPP AD)

Les récits qui utilisent la notion de performance la mobilisent parfois dans la narration de leurs activités en stage : « *De plus ce stage m'a aidé à comprendre ce que représente le travail d'un chef de projet marketing c'est-à-dire que cela implique aussi (...) un vrai suivi des performances de son périmètre.* » (PPP CK). Il y est parfois question des apports du stage en lui-même, outil performant ou non du point de vue du narrateur : « *Les cabinets généralistes donnent accès à des méthodologies très performantes mais ne permettent pas de développer des expertises métiers.* » (PPP TB)

Il s'agit alors de performances économiques à mener à ou à comprendre, dans le cadre d'un cours par exemple : « *Ce cours m'a permis d'appréhender les facteurs humains influençant les dynamiques, les actions et les performances au sein d'une organisation.* » (PPP CN)

La notion de performance souligne dans les récits que l'étudiant s'est donné un but à atteindre : « *J'ai fait une formation CSS et HTML pour ajouter cette compétence à mon CV.* » (PPP TS)

Il est même parfois mentionné le terme de « compétition » avec d'autres étudiants : « *Ce business game a été l'occasion de travail en équipe dans un esprit de compétition positif* » (PPP HdS)

La compétition peut se transformer en concurrence quand il s'agit de chercher du travail. La toute dernière phrase du PPP de AR en évoque l'inquiétude : « *J'ai l'impression que la compétition est rude pour le marketing digital et qu'une expérience longue est requise, donc j'espère trouver un travail dans ce domaine qui me conviendra.* » (PPP AR)

On le voit, certains récits mettent en scène la notion de « compétition » et d'autres de « performance » pour désigner des relations dans « une équipe ».

7.4.2.1.6 Le groupe désigné par le vocable « équipe »

Ce mot d'équipe est décliné dans toutes les rubriques narratives des récits : dans les stages, dans les descriptions de travaux de groupe, dans les descriptions des activités en association évidemment. Il est très présent en école de commerce et le Manuel de l'étudiant en comporte pas moins de 29 occurrences en 64 pages. Il n'est donc pas étonnant que certains récits le mobilisent tous au moins une fois sans exception.

Le lecteur comprendra ici l'importance de l'usage de ce terme quand il apprendra que parmi les 30 récits étudiés, l'un des récits le mentionne 26 fois en 16 pages (PPP JC). Usant du terme « équipe » avec des formes narratives très emphatiques, l'étudiant a choisi d'évoquer quasiment toutes ses activités par le prisme de ses performances au sein d'activités collectives dont voici quelques extraits choisis : « *J'ai eu la chance de rejoindre **l'équipe des Volontaires** (...) / Je me suis excellemment entendu avec **l'équipe**. / Je suis très fier de cet outil car il permet un gain de temps énorme à **mon équipe**. / Enfin, l'ambiance qui régnait dans **l'équipe** était géniale ! / Ce projet fut une grande fierté pour **notre équipe** et nous avons obtenu la meilleure note de la promo » (PPP JC)*

7.4.2.2 Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation pratique

L'analyse de contenu des récits à la lueur du codage avec la valeur Pratique a induit les notions suivantes :

- Règle
- Efficacité
- Optimisation
- Performance
- Équipe

La transformation identitaire à l'œuvre montre que les étudiants ont suivi les règles, que les cours servaient « d'entraînement », que les stages servaient « à marquer l'essai », que les alumni étaient des personnalités inspirantes et que les professeurs sont décrits avec des termes qui rappellent ceux associés aux coachs. La notion d'effort, de récompense méritée, de concurrence est présente dans ces récits. Héritage direct de la mentalité entretenue par les classes préparatoires et l'entraînement aux

concours d'entrée aux Grandes Ecoles de commerce, il est clair que la compétence, le mérite et la chance font partie des valeurs associées.

Par conséquent, l'archétype mobilisé présente de nombreuses évocations sémantiques et symboliques de la figure du héros sportif. Maîtriser les règles, savoir exactement ce qui est permis, ce qui ne l'est pas, les échéances importantes, les manières de gagner des points, de s'illustrer dans des classements, repérer les comportements disqualifiants, voici ce qui fait la réussite exceptionnelle des héros sportifs.

7.4.2.3 *La figure héroïque de référence : Zidane*

Pour la figure du héros sportif, il semble tout à fait indiqué de choisir le personnage de Zinédine Zidane.

Porté aux nues par les médias comme un des meilleurs joueurs de football au monde, Zinédine Zidane est nommé par la FIFA meilleur joueur mondial de l'année en 1998, 2000 et 2003. Classé, valorisé, mesuré à l'aune du mercato, il représente l'archétype du héros qui a remporté de nombreuses victoires en ayant marqué des buts au poste de milieu offensif et en tant que meneur de jeu.

Son palmarès officiel est décrit en termes de classement et d'appartenance à des clubs fermés, sélectifs, inventés par des médias sportifs pour souligner l'exclusivité des prouesses : « Membre de l'équipe *UEFA* du XXI^e siècle, du Onze des Légendes de l'*Euro* (meilleure équipe de l'histoire du Championnat d'Europe), de la *FIFA World Cup Dream Team* (meilleure équipe de l'histoire de la Coupe du monde) et de la *Dream Team World Soccer* (meilleure équipe de l'histoire), Zinédine Zidane a, en outre, été élu meilleur joueur de la décennie 2000 par *Marca*, *Sports Illustrated*, *Fox Sports*, *ESPN* et *Don Balon*. »¹⁴⁰

7.4.2.4 *Analyse des résultats du codage de la valorisation EXISTENTIELLE*

Le champ lexical des récits rattachés à cette valeur de consommation est caractérisé par des références à un « cheminement », à « l'aventure », au « dépassement de soi », à l'« épanouissement personnel » au-delà de l'expérience scolaire. Les mots « bonheur », « intense », « incroyable » sont mobilisés, de nombreux superlatifs aussi, et les récits sont parfois ponctués d'éléments nostalgiques, de difficultés, de regrets. Le rôle assigné aux cours relève de la métaphore d'une armure, d'une arme, d'un outil qui permet de se défendre face à l'adversité, vécue comme moyen de se dépasser. Les épreuves qualifiantes du héros sont de nature à l'élever. Très nietzschéenne, cette approche rappelle l'idée que

¹⁴⁰ Fiche wikipedia de Zinédine Zidane consultée le 28 octobre 2021

« ce qui ne me tue pas me rend plus fort » et de ces récits se dégage une dimension épopée itinérante au long cours. Les managers des stages sont décrits comme des personnages tantôt amis, tantôt ennemis.

Les autres protagonistes du récit sont tantôt bienfaisants, tantôt malfaisants, le destin, la chance et le hasard sont de la partie, le héros est balloté par la vie et en sort grandi.

7.4.2.4.1 La notion de destin

Les récits qui portent les valeurs existentielles de l'expérience étudiante sont parfois identifiables à leurs premières phrases : « *Mon projet professionnel est un long fleuve rempli de travail, de courage, de persévérance, de chance, du destin et de la fatalité. / Je suis prêt à entamer un nouveau chapitre de ma vie.* » (PPP CD)

Le destin est un actif narratif qui semble ôter le libre arbitre de l'étudiant et le conduire à vivre des expériences sans qu'il n'ait exercé son libre arbitre : « *Le destin m'a conduit à annuler mon entretien chez Dior puisque j'ai été directement prise après celui de L'Oréal.* » (PPP AH).

Parfois le terme est utilisé avec recul : « *Bien heureusement, le destin est plutôt bien fait.* » (PPP CL), parfois au contraire, il met l'accent sur un élément vraiment fondateur, comme le fait que JC soit né à Ecully et intitule donc son premier chapitre « un **destin** Ecullois ». Il faut reconnaître que sur 1200 admis chaque année en PGE, rares sont les habitants d'Ecully, la commune d'emlyon !

Dans les récits, le destin consiste très souvent à trouver sa « **voie** ». Ce mot est même présent dans 20 récits sur les 30 analysés. Les stages sont souvent révélateurs d'une « voie » à trouver : « (...) *j'ai vraiment découvert en cette mission marketing le développement de ma voie, car il est possible de laisser libre cours à sa créativité, et cette partie me semble désormais indispensable à mon épanouissement personnel.* » (PPP AR).

Certains étudiants jouent même sur l'homophonie Voie et Voix, ainsi AH intitule ainsi un de ses chapitres : « *La première année et le premier stage : la découverte d'une voie qui me parle* », ce qui n'est pas dénué d'humour.

Elle termine sur ces mots, révélateurs d'une pleine acceptation de son destin : « *Si je pouvais revenir en arrière, je ne changerais rien.* » (PPP AH). Plutôt stoïques, les étudiants qui utilisent ce registre de la voie ou de la destinée montrent ainsi leur courage.

7.4.2.4.2 Le lyrisme du commencement

La première phrase de EdSV est un modèle de lyrisme, pour évoquer le destin : « *Certains parlent de **Karma**, de **destin**, Steve Jobs parle de la « **connexion des points** », je crois en la **Providence** pour désigner ce que d'autres appellent encore le **hasard**. Phénomène toujours plus simple à étudier de façon rétrospective il montre à ceux qui l'étudient que **les choses ont un sens** et que nos choix et décisions d'un jour ont **une raison qui souvent se comprend dans le futur**. » (PPP EdSV)*

Certains récits mettent en effet l'emphase sur des évocations lyriques : « *Je me trouvais au Portugal, à Lisbonne, avec deux amies de prépa le jour des résultats définitifs, **je me souviendrai toujours de ce moment***. » Et l'étudiante développe ce genre de passages lyriques dans son récit en poursuivant : « *nous étions dans la cabine d'essayage d'un magasin quand mes parents m'ont appelée et m'ont annoncé que j'avais été admise à l'em Lyon, **je me suis mise à pleurer de joie dans la cabine***. / « *Tout s'est déroulé à **merveille***. » (PPP OV)

D'autres utilisent le lyrisme au moment de décrire des voyages initiatiques : « *Ces quatre mois de stage en Inde ont **surpassé les attentes déjà très élevées que j'en avais***. » (PPP GP)

En tout cas, les premières phrases des PPP sont, dans certains récits uniquement, très littéraires et y font parfois directement allusion : « *Si les 5 dernières années de ma vie personnelle et professionnelle s'écrivaient dans un livre, cet essai en serait le résumé de la 4ème de couverture*. » (PPP EC). Les intitulés de paragraphes commencent parfois expressément avec l'intitulé chapitre : « *Chapitre 1 : une nouvelle vie* ». (PPP JC)

La palme du titre le plus lyrique donné à un document PPP est attribuée à celui de ADL qui a titré en gras, en capitales et en souligné : « **MOI, MON ŒUVRE, MON HISTOIRE** », mais a pris soin d'indiquer en guise de sous-titre : « *Un Projet Personnel et Professionnel au 2^e degré* » ce qui en amoindrit l'immodestie !

7.4.2.4.3 La notion d'entraide

L'entraide et la solidarité sont de véritables valeurs que l'on retrouve dans les récits : « *J'ai découvert les valeurs du rugby, telles que le respect des autres, le dépassement de soi, la cohésion, l'entraide notamment quand il y avait des blessés (E. est même venue vivre chez moi lorsque je me suis luxé l'épaule, pour m'aider au quotidien.)* » (PPP TS)

L'aide ressentie peut provenir de personnes extérieures à emlyon mais c'est rare : « *J'ai réussi à écrire une lettre de motivation en anglais qui tienne la route grâce à l'aide d'une amie de ma maman.* » (PPP TS)

En général, il s'agit de l'entraide au moment des exercices de groupe : « *Nous avons pu apprendre à nous écouter davantage les uns et les autres et à canaliser notre énergie.* » (PPP ID). Proche du mythe de capitaine de navire et typiquement basé sur des valeurs existentielles, un étudiant écrit :

« *Dans ce groupe, je découvre que je n'ai pas l'âme d'un leader mais je suis diplomate, créatif et digne de confiance pour mes camarades.* ». (PPP JC)

7.4.2.4.4 La notion de dépassement de soi

Elle peut être très utile en entretien : « *Je mets toujours en avant cette expérience sportive lors de mes entretiens d'embauche et je me suis rendu compte que les valeurs du rugby sont très appréciées en entreprise : la solidarité, la combativité et le dépassement de soi.* » (PPP IdL)

Certains passages de récits étudiants montrent même que se perdre corps et âme est une notion qui a une forte puissance narrative : « *Pourquoi ne pas monter ensemble un bar à vin ? Nous n'avons rien à perdre, nous pouvons faire ce que nous aimons : sélectionner des vins et vivre une expérience entrepreneuriale passionnante.* » (PPP PR)

7.4.2.4.5 La notion du collectif qui prime sur l'individu

La force du collectif est évoquée dans les récits pour raconter certaines ambiances de stage : « *Les 2 cofondateurs avaient apporté la culture de Google à l'entreprise via la culture du déjeuner pris tous ensemble dans les locaux et payé par la boîte, la nourriture à disposition de tous à tout moment, des activités de team building organisées fréquemment (soirées dans les locaux, sorties cinéma).* » (PPP HS)

L'intimité de la narration est parfois notable quand les récits insistent sur des découvertes existentielles qui montrent la prévalence du groupe sur les liens amoureux antérieurs par exemple : « *Nous avons passé un week-end mémorable après près de 2 ans sans nous voir, tous ensemble, avec l'école et la prépa. Comme prévu mon couple ne tint pas la distance. On dit souvent aux premières années que l'école de commerce défait les couples. Mais on oublie de leur dire que c'est une bonne*

chose de se libérer de son premier amour pour grandir et envisager quelques années après une relation plus mature. » (PPP PR).

En tout cas, c'est au cœur des projets associatifs que la solidarité fait éprouver le plus la notion de collectif : « *Nous avons organisé un raid itinérant de 4 jours pour 250 coureurs avec 40 sponsors. (...). Si j'ai beaucoup appris d'un point de vue professionnel, c'était avant tout une belle expérience humaine, et certainement ma plus belle expérience à emlyon.* » (PPP TB)

7.4.2.5 Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation existentielle

L'analyse de contenu des récits à la lumière du code des valeurs existentielles a induit l'émergence des notions suivantes :

- Destin
- Commencement
- Entraide
- Dépassement de soi
- Collectif qui dépasse l'individu

Persévérant et aventureux, contraint par des événements extérieurs, équipé et armé, le héros qui vit cette épopée itinérante au long cours est proche de la figure du héros mythologique. C'est l'adversité qui renforce la progression du héros. En se retournant sur son parcours, il pose un regard réflexif uniquement à la fin de l'épopée qui n'a pas toujours été joyeuse au moment où se déroulaient les faits.

La preuve de sa maturité est justement la capacité à prendre du recul, à rendre compte, une fois qu'elle est achevée, de l'épopée qu'il vient de vivre et qui était de portée existentielle.

Le type de héros qui vit ce genre de transformation, est par essence le héros mythologique. Il s'agit là de l'acception la plus proche de l'origine étymologique du mot *héros* qui en grec ancien signifie « demi-dieu ».

Le héros mythologique se distingue par ses qualités hors du commun : des qualités physiques, comme la force, mais aussi morales telles que courage, générosité, sens de la justice. Il lutte rarement pour lui-même, pour sa propre gloire : il défend des valeurs, sa patrie ou encore une personne qu'il aime. Le héros mythologique part souvent pour une quête qui le dépasse et qui contient des épisodes qu'il va découvrir au fur et à mesure.

7.4.2.6 La figure héroïque de référence : Ulysse

Les récits débutent souvent par le rappel que le héros ne savait pas où il allait lors de son départ et qu'il s'est « rapidement rendu compte que » la destination avait moins d'importance que le cheminement.

L'Odyssée est le récit, sous forme de poème, d'une épopée grecque antique, qui aurait été écrite vers la fin du VIII^{ème} siècle avant J.C. Ulysse en est le célèbre personnage principal. Alors qu'il croit partir pour une courte période afin de remporter une bataille qu'il estime gagnée d'avance, il est pris dans des péripéties qui lui font rencontrer des personnages anthropomorphes ou fictifs, qui l'accompagnent, l'aident, le ralentissent ou le font progresser. Les scènes de sacrifice, abandon, épuisement ou victoires se succèdent avant qu'Ulysse n'achève son Odyssée en rentrant à Ithaque, où sa propre épouse, la fidèle Pénélope, peine à le reconnaître, sa transformation étant totale.

Certains récits d'étudiants empruntent clairement à ce genre de récit mythologique, et cette manière de se raconter leur permet de donner du sens à leur expérience en école de commerce. Il est difficile - et cette thèse ne l'ambitionne pas - de savoir si c'est un emprunt conscient ou inconscient. Il est rappelé que l'échantillon d'étudiants sélectionnés puise dans les cohortes qui proviennent des classes préparatoires, où cette littérature mythologique est étudiée. Parfois le ton et les métaphores utilisés peuvent laisser penser que certains étudiants s'y réfèrent directement, comme ce paragraphe le laisse penser : « (...) pour rédiger le mémoire de fin d'année j'ai rejoint X et **nous avons bien avancé**, il faut dire que nous ne faisons pas partie de la redoutée catégorie « **sous-marin / passagers clandestins** ». (PPP ADL). Alors que certains disent trimer en surface, d'autres compagnons sont désignés par ce terme de « passagers clandestins » quand il s'agit des travaux de groupe. AR résume : « Ces différents travaux m'ont beaucoup apporté en termes de méthode pour appréhender le travail en équipe quand il faut travailler avec des personnalités très différentes (**bourreau de travail vs. passager clandestin.**) » (PPP AR)

Les récits d'étudiants montrent qu'ils savent, rétrospectivement, qu'ils ont été transformés par les événements et par le temps long de la durée des études. Avec beaucoup de sagesse, ils concluent parfois qu'avec recul, ils sont conscients d'avoir vécu « leurs meilleures années » et des tournures langagières du registre de la nostalgie sont mobilisées. Finalement, le caractère héroïque est acquis rétrospectivement et l'idée principale de ces récits suit la maxime de Sénèque « *A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.* »

7.4.2.7 Analyse des résultats du codage de la valorisation LUDIQUE

Comme tous les carrés sémiotiques (Greimas, 1966), les valeurs positionnées en diagonale entretiennent des « relations de contradiction ». Par construction, la valorisation *ludique* est en contradiction avec la valorisation *pratique*. Alors que la première s'appuie sur des valeurs pratiques, la dernière s'appuie sur des valeurs « non-utilitaires ».

Les mots qui ont présidé au codage de cette valeur montrent que le parcours en école de commerce n'est pas pris au « sérieux » et que les règles ont été acceptées, « détournées », « manipulées » afin de prendre « plaisir » à se former « sans se prendre la tête ». On trouve dans ces récits les registres de l'amusement, l'improvisation, l'adaptation, l'incertitude, la surprise, l'étonnement. Tout est prétexte à apprendre. La versatilité est présente dans les comportements décrits, l'étudiant raconte qu'il a hésité, erré, vagabondé et qu'il a choisi « au petit bonheur la chance » les cours qu'il choisissait « au coup de cœur ».

La métaphore employée pour synthétiser le rôle assigné aux cours par ce type de récit est celle de l'aimant, qui attire ou repousse, ou du bac à sable, où l'on apprend à « faire semblant », on y fait des cas d'entreprises « comme si », devant de « vrais consultants ».

7.4.2.7.1 La notion de « faire semblant »

Certains récits montrent que le narrateur a joué un rôle, s'est amusé d'une situation, a joué avec les codes, consciemment : « *Mon objectif était de ne pas me fermer de porte. Et j'avais les moyens de ne pas m'en fermer. Durant ma scolarité, j'ai alterné entre le médiocre et le très bon par moments. (...) il est assez amusant de noter que je n'ai ainsi jamais eu la même « matière forte » d'une année à l'autre ; signe peut-être que les prédispositions d'un élève sont moins importantes dans son parcours que ce que l'on croit.* » (PPP PR)

D'autres fois, quand il s'agit des cours, les enjeux ne sont jamais importants et même une difficulté est tournée en dérision : « *Le cours Calcul des Coûts avait une approche très ludique et amusante de l'entreprise, mais grosse difficulté au niveau des mathématiques.* » (PPP CL).

Le fait de « **prendre sur soi** » (PPP HS) ou de « **ne rien dire** de (sa) déception à l'équipe » (PPP RL) montre que l'étudiant joue le jeu, mais n'est pas très engagé : « **je me suis complètement désengagée l'année suivante** » (LP)

7.4.2.7.2 La notion d'amusement

Parfois les récits débutent par cette valeur et l'étudiant indique que c'est ce qui l'a poussé à rejoindre emlyon : « *Après le concours j'ai fait le choix de l'EM Lyon. D'abord parce que c'était ma meilleure admission, ensuite **l'ambiance que j'avais pu voir aux oraux m'avait énormément plu**, les étudiants avaient l'air tous amis, l'ambiance était **joyeuse et festive**, ça donnait **envie**.* » (PPP TS)

Ensuite, les récits d'étudiants présentent de nombreux passages qui évoquent le jeu, le plaisir, l'amusement : « *Cet exercice fut très amusant à mettre en place : benchmarker, analyser, élaborer la stratégie de l'entreprise pour ensuite la confronter à la réalité du terrain.* » (PPP LC). RL, lui, rapporte que « *Le cours PCE a été une **expérience amusante et enrichissante**.* » (PPP RL), ce qui illustre parfaitement la valorisation de l'aspect ludique de la consommation étudiante.

Pour d'autres, l'amusement est une manière de tenir à distance un ennui ou une contrariété évidente : « *Le travail de groupe dans ce cours était extrêmement **édifiant**, tant humainement qu'intellectuellement... mais la méthode de calcul et de réflexion était très **amusante**.* » (PPP CL)

L'amusement ne se trouve pas uniquement dans les cours, mais aussi dans les activités associatives : « *La campagne a été difficile à mener mais **nous nous sommes rarement autant amusés** et nous avons gagné.* » (PPP AB). Ou encore : « *j'ai été membre d'une liste BDE. Tant dans l'amusement que dans le travail, la précipitation, l'esprit d'équipe et la rigueur de cette expérience m'ont beaucoup appris et **malgré notre défaite elle m'a donné le goût de m'investir dans une association**.* » (PPP OV)

Les fêtes sont parfois mentionnées, pudiquement, dans les récits les plus libres : « *Mon projet professionnel est resté flou au cours de cette première année d'école. **J'avais plus la tête à faire la fête** et à la campagne d'élection, au recrutement associatif (...).* » (PPP JC)

L'amusement dure un temps, ensuite on retrouve parfois dans les récits une évocation de la fin de la période ludique pour basculer dans une période plus sérieuse : « *(...), après une première année **riche en amusement** j'ai décidé de suivre **un cursus de philosophie** en parallèle.* » (PPP HS)

Même des années après, les étudiants se souviennent de leur camaraderie et se la remémorent avec plaisir : « *Il est amusant **de revoir les photos plusieurs années après** car on remarque que les groupes d'amis formés au cours de ce week-end sont restés **soudés tout au long de la scolarité**.* » (PPP JC)

7.4.2.7.3 La notion de surprise

« En ce qui concerne les cours de cette première année, **j'ai été surpris par le nombre de travaux de groupe** qui nous étaient demandés pour toutes les matières du parcours. » (PPP AR). Les étudiants racontent parfois qu'ils ont été agréablement surpris par rapport à des idées convenues qu'ils s'étaient faites avant l'entrée à l'école de commerce : « **Je suis agréablement surpris par le bon esprit qui règne et par l'absence totale de bizutage.** » (PPP JC)

La surprise peut être mauvaise quand l'étudiant comprend qu'il s'est trompé : « **J'ai rapidement fait face à plusieurs refus de la part de plusieurs entreprises qui ne souhaitaient même pas me laisser une chance lors d'un entretien. J'ai alors réalisé que le fait de faire mes études à l'emLyon n'était en aucun cas une porte d'entrée dans toutes les entreprises françaises et internationales.** » (PPP AH)

Au contraire, la surprise peut être très bonne et se transformer en véritable apothéose : « **Si à mon arrivée à l'EM Lyon on m'avait dit que j'irais vivre 6 mois à Lima au Pérou je n'y aurais pas cru une seconde(...)** J'ai aussi voyagé en Bolivie. Ce sont des voyages que je n'oublierai jamais au même titre que ce stage qui m'a fait tant grandir. » (PPP EC)

D'autres fois, la surprise provient des étudiants qui s'étonnent eux-mêmes : « **Je me suis surpris à apprécier l'effort et j'étais satisfait d'enfin comprendre des chapitres qui m'avaient jusque-là paru obscurs.** » (PPP PR)

7.4.2.7.4 La notion de jeu

Parfois, c'est la pédagogie utilisée qui est ludique : « **Conduite des opérations Marketing : c'était un cours très ludique puisqu'il s'agit d'une simulation d'entreprise. C'est un cours vraiment intéressant puisqu'on peut comprendre comment une décision peut avoir des répercussions sur une entreprise à long terme.** » (PPP LC). En évoquant les mêmes cours, une étudiante écrit : « **MK14 : un des cours que j'ai préférés ! Il remporte la palme du cours le plus ludique d'emlyon ! J'ai trouvé hyper intéressant et grisant de travailler en équipe en temps limité (...)** » (PPP PR). Ce passage montre que ce que recherchent les étudiants qui valorisent la consommation d'expériences ludiques, c'est l'excitation grisante, l'émulation à travers le jeu.

Les récits d'étudiants qui valorisent la dimension ludique insistent souvent sur le fait que ce sont les cours qui les ont le plus marqués : « **Parmi les cours de première année j'en retiens un : le cours de**

coding que j'ai trouvé très intéressant, ludique, et particulièrement dans la tendance actuelle (...) »
(PPP TS)

D'autres fois, l'évocation du jeu provient d'un décalage culturel : « *Au Vietnam, les tâches étaient ludiques et (...) le cadre était tout à fait stimulant.* » (PPP HS)

Mais, utilisé maladroitement, le jeu peut être un registre qui paraît décalé et l'ironie s'invite alors dans le récit : « *J'ai observé que j'avais régressé en anglais depuis mon arrivée à l'Emlyon, pourtant nous avons fait des jeux de présentation entre élèves, des mots croisés, des chansons.* » (PPP CL)

7.4.2.8 Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation ludique

Papillonnant à droite à gauche, conscientes du caractère éphémère de leur statut d'étudiants, les personnes qui ont construit leur récit sur un mode proche de la valorisation ludique de la consommation adoptent souvent un ton léger, voire placent des photos d'elles-mêmes en association, avec des T-shirts aux couleurs criardes, une véritable panoplie de l'étudiant dont elles assument la caricature.

Les périodes de campagne des listes sont décrites comme des moments ayant marqué leur scolarité.

Il ressort de la lecture de ces récits autobiographiques que les étudiants ont assigné un rôle très secondaire au cours puisqu'ils savaient que ce n'était pas la vraie vie, qui, elle, se situe en entreprise, en association, dans les soirées etc. Partout ailleurs que dans les cours.

Véritables caméléons sociaux, ils se décrivent comme capables de passer d'une communauté à l'autre en modifiant leur comportement. Fêtards en soirée, appliqués en stage, fiables en association, ils se transforment plusieurs fois par jour et leur transformation identitaire est un exercice quotidien qui les amuse.

L'archétype du héros qui les caractérise est le super-héros.

De nombreuses associations font d'ailleurs référence aux noms des super-héros américains, quand il ne s'agit pas carrément de parodie des Marvels et Comics des années 1960.

7.4.2.9 La figure héroïque de référence : Superman

Désormais icône de la culture pop américaine, le personnage de Superman a pourtant été popularisé en 1938 par l'éditeur Detective Comics, avant d'être adapté dans de nombreuses œuvres : pièces radiophoniques, romans, comédies musicales, long métrage au cinéma... etc. Journaliste le jour, Clark Kent se transforme pour sauver le monde et arrêter la terre de tourner s'il le faut, décuplant ses capacités physiques et mentales. La transition se fait toujours à l'abri des regards, y compris de celui de sa collègue Lois qui deviendra pourtant sa femme. Loin des regards, il enfle un justaucorps bleu et jaune, une cape rouge devenue le symbole de l'accoutrement des super-héros. Cette panoplie participe de sa transformation identitaire.

Dans la même veine, les étudiants décrivent dans leurs récits autobiographiques leur capacité à changer de costume, à revêtir des personnalités différentes, à adapter leur profil à des situations variées.

Ils ont conscience de vivre à 100 à l'heure, de se déguiser une partie de la journée et de « profiter à fond » de leur statut d'étudiants tant qu'ils ne sont pas obligés d'être sérieux.

7.4.2.10 Analyse des résultats du codage de la valorisation CRITIQUE

Par construction sémiotique (Greimas, 1966), le carré sémiotique est construit de manière à ce que la valeur « non-existentielle » soit construite en diagonale de la valeur « existentielle », pour que sa relation de contradiction soit visuellement signifiée. Pour Floch (1989), il s'agit alors d'une valorisation critique. Les résultats issus du codage de cette valorisation critique mettent en valeur des termes qui montrent une distance dans le discours, un recul voire un cynisme sur l'expérience vécue. Convaincus que ce qui compte avant tout c'est « la marque », le diplôme, le prestige, la notoriété de leur école, les étudiants qui adoptent un ton distancié le font sans fausse pudeur, semblant montrer au lecteur qu'ils ne sont pas dupes de la véritable nature de leur mérite.

Le rôle qu'ils assignent aux cours dans leurs récits est assez cruel, les cours permettant au mieux de « démystifier » les intuitions, de leur « ouvrir les yeux », au pire les cours sont décrits comme des obligations qui font « perdre du temps », les « agacent », les détournent du vrai chemin qui est ailleurs.

7.4.2.10.1 La notion de déception

Plusieurs récits comportent un passage dont l'analyse de contenu évoque la déception, le sentiment d'avoir été trompé, de ne pas avoir vécu une expérience à la hauteur du « Contrat » attendu, à tort ou à raison : « *Pour être totalement transparent, j'ai **une vision mitigée** de mes années à l'EM. En effet avant de rentrer à l'EM, je pensais **naïvement** qu'il y aurait une diversité sociale enrichissante et celle-ci aurait été un vrai atout sur le marché du travail. Mais il n'en est rien. (...) Je dois dire que **quand je m'en suis rendu compte**, toutes les belles idées que j'avais en tête sur l'égalité des chances se sont envolées. Mais le bilan de mes années à l'EM Lyon est, malgré **ce point noir**, loin d'être négatif.* » (PPP AD)

Le choc culturel au sortir des classes préparatoires a déjà été étudié par Abraham (2007) lors de son étude terrain au sein de la plus prestigieuse école de commerce française qu'est HEC. On retrouve des traces de ce phénomène de désillusion dans certains récits d'étudiants : « *J'étais **sceptique et hésitante** : le cadre que m'avaient offert la classe préparatoire ainsi que les différents cours magistraux passionnants me manquait et **il était parfois difficile pour moi de trouver du sens** dans les différents travaux proposés en année Bachelor.* » (PPP HdS)

Cela peut porter sur le contenu des cours. Bien que des syllabi exposent avant le démarrage des cours leur contenu et leur modalité pédagogiques, rares sont les étudiants qui les lisent, et des déconvenues peuvent apparaître lors des séances : « *Je voulais travailler dans le cinéma et j'ai choisi le cours en management culturel. **Grande fut ma déception** quand j'ai appris que la séance sur l'industrie cinématographique ne durait que 3 heures. (...). De plus, l'approche « industrielle » de ces arts **ne me convenait pas**, (...), je ne voulais pas soumettre ma passion à la même approche. Le cinéma est donc désormais une passion, et pas nécessairement un plan de carrière.* » (PPP AB)

En marketing, la littérature académique a traité de la déception avec plusieurs approches. Held & Germelmann (2018) ont établi une revue de littérature “Deception in consumer behavior research: A literature review on objective and perceived deception” qui permet de situer différentes approches. Les travaux de recherche se sont penchés sur les dommages que cela génère pour les marques ou entreprises, ou sur les causes de déception dans les publicités (Hastak and Mazis, 2011 ; Grunert and Dedler 1985). On sait peu de choses sur les conséquences de la tromperie perçue (Darke et Ritchie 2007) ou sur les antécédents de la tromperie perçue.

Mais la déception ne provient pas toujours des cours emlyon.

La première expérience en entreprise confronte parfois les étudiants à une réalité économique et politique qui les met mal à l'aise et qu'ils mettent en récit : « *J'ai été **déçue** de réaliser que la majorité de nos clients étaient des **laboratoires pharmaceutiques souvent prêts à licencier** la moitié des employés dans le cadre de ma mission pour maintenir la marge de leurs actionnaires.* » (PPP ID). Les récits révèlent alors que certains bifurquent complètement en fuyant certaines entreprises ou certains secteurs à la suite d'une expérience décevante en stage : « ***La réputation qu'avait le cabinet dans le milieu de l'innovation était très forte**, et de mon côté j'étais sûre de mon choix. En quelque sorte, c'était un rêve de pouvoir travailler dans cette structure et de pouvoir occuper le poste qu'on m'avait promis. **Cependant, au fur et à mesure, la déception n'a cessé de grandir** à tel point qu'elle a influencé mon choix de sujet de mémoire final.* » (PPP AB)

Pour finir avec un autre registre de la déception, c'est parfois à cause d'une erreur d'aiguillage : « *Malheureusement le choix de ce parcours fléché s'est révélé être **une erreur** car, même si là encore les cours m'ont intéressée, **ils ne correspondaient pas à ce que je souhaitais** pour mon activité professionnelle.* » (PPP AV). L'erreur d'aiguillage peut aussi conduire à un sentiment d'échec personnel important : « *En conclusion à l'issue de cette 2ème année, **j'ai été déchue**, j'avais la sensation de m'être **égarée, trompée**, et d'avoir quelque part **perdu du temps**.* » (PPP AV)

Cette erreur est due à une forme de naïveté, motif qui montre aussi une valorisation critique.

7.4.2.10.2 La notion de naïveté

Les étudiants mettent parfois en récit, avec réflexivité, la crédulité de débutant qui les animait au début de leurs études : « (...) *le projet était sans doute **un peu fourre-tout** et traité de manière assez **naïve**, (...).* (PPP RL).

Les récits mettent en scène des éléments qui révèlent que l'étudiant s'est fait avoir, a été dupe, c'est souvent le cas des premiers stages qui surviennent la réalité des missions à effectuer pour attirer les candidats et finalement ne sont pas à la hauteur des espérances des étudiants : « *La fiche de poste de « **Chef de Projet Junior** » **ne correspond pas du tout à la réalité**. Malheureusement je n'ai acquis aucune compétence propre à un chef de produit car la gestion du budget était toujours maintenue secrète entre Directeurs et Chefs de Projet Seniors.* » (PPP AB).

Enfin, confrontés à la réalité de certains thèmes courants en organisation, les étudiants sont parfois désarçonnés par ce qu'ils apprennent. Le cours « *Stress et management* » était extrêmement concret et en même temps « ***Bullshit*** » du fait de son intitulé. Les exemples et les situations étaient tellement concrets que le cours en devenait assez ***anxiogène***. » (PPP CL)

Il peut naître de cette naïveté le pire, l'angoisse, comme le meilleur, la prise de conscience et l'éveil.

7.4.2.10.3 La notion de prise de conscience

Le récit de HS est une illustration typique de la prise de conscience d'un étudiant qui, rentré d'un long stage au Vietnam, ne porte plus le même regard sur son école : « *Enfin, et cela amorce la suite de mon parcours, vivre éloigné de l'univers EM Lyon m'a aussi permis de **remettre en perspective la vie d'école**, qui m'est alors apparue très cloisonnée. En effet, lorsque l'on a rencontré des gens avec des parcours de vie très divers, de par leur nationalité ou d'autres aspects de leur vie personnelle, **on réalise que l'école de commerce est très « normée »**, trop, peut-être pour moi. Je me rappelle particulièrement le premier jour de mon retour à l'école lorsque **je remarquai pour la première fois que mes amis et moi étions tous habillés de la même manière** et parlions avec les mêmes acronymes « conseil en strat », « Market », M&A », « K-euros ». **C'est peut-être un peu cliché mais (...)** » (PPP HS).*

Cette notion de prise de conscience, de narrateur qui « ouvre les yeux » sur une situation qu'il semble alors « voir vraiment pour la première fois » évoque un héros, celui de Matrix, qui fait le choix de se voir révéler l'envers du décor. Il découvre alors que son monde est artificiel.

« *Deuxième année : l'année des **erreurs*** » (PPP AV) titre cette étudiante qui réalise que le monde du marketing BtoB ne l'intéresse pas et qui, membre de la Junior Entreprise, n'arrive pas à signer « *un seul contrat pendant le mandat, ce qui s'est révélé très **frustrant*** ».

La prise de conscience peut être rude lorsqu'elle conduit à comprendre les coulisses de certains métiers qui faisaient rêver les étudiants : « *J'ai effectué un stage en recrutement qui m'a plutôt **écœurée de la vie** et de la carrière en grande entreprise et encore plus en ressources humaines.* » (PPP CL)

7.4.2.11 Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation critique

Finalement, dans leurs descriptions, tout se passe comme si les cours étaient l'offre de base de l'école mais que c'est seulement en stage qu'ils apprenaient véritablement. Le classement de l'école offre un passe-droit de prestige pour obtenir de « bons stages », et ils construisent un récit qui tient à déconnecter leurs apprentissages des cours en eux-mêmes. Finalement, leur transformation identitaire n'est pas décrite comme spectaculaire, elle se fait au fil de l'eau, parfois malgré eux, et ils ne s'aperçoivent qu'après coup qu'ils ont finalement appris des soft skills même s'ils n'ont « pas retenu grand-chose » des cours.

L'archétype du profil que ces récits confèrent est celui de l'anti-héros.

Critique face au système, l'anti-héros sait qu'il n'a pas de capacités extraordinaires et ne veut pas jouer de rôle prédestiné. Il cherche à comprendre ce qui se cache vraiment derrière les apparences, comment accéder à la vérité qui semble lui être cachée. Ses valeurs ne sont pas spécialement nobles et il ne prétend à aucune des qualités constitutives du héros traditionnel (honnêteté, abnégation, sacrifice pour autrui... etc).

7.4.2.12 La figure héroïque de référence : Néo

Le personnage ressortant des récits qui adoptent une valorisation critique de leur expérience en école de commerce semble être « un héros malgré lui ».

Comme Néo dans le film Matrix, il n'a pas conscience de son destin et c'est quand il cherche à fuir sa destinée qu'elle advient. En quelque sorte, il reconnaît in fine être l'aboutissement d'une prophétie auto-réalisatrice. Ce concept, introduit en sciences sociales par Robert Merton en 1948¹⁴¹, introduit l'idée que le langage est performatif. Une fois énoncées, certaines idées génèrent les conditions qui vont en effet faire advenir la prophétie qui les annonçait.

Interprété par Keanu Reeves dans les quatre films des Wachovski¹⁴², le personnage de Thomas Anderson, alias Neo, découvre petit à petit qu'il est l'élé d'un processus qui le dépasse. Il doit ensuite faire le choix de prendre la pilule bleue ou la pilule rouge, proposées par un étrange capitaine spirituel Morpheus. Le personnage de Néo a alors la possibilité d'accéder à la réalité, même si celle-ci est déplaisante ou de rester naïf et inconscient de ses responsabilités. Ce dispositif narratif rappelle celui du mythe de la caverne de Platon.

C'est ce genre de héros malgré lui que décrivent les récits autobiographiques. Conscients d'être « un parmi des milliers », de naviguer à vue, leurs auteurs racontent un parcours plutôt chaotique où ils se découvrent eux-mêmes au fur et à mesure. Assez détachés des cours de l'école, ils comptent s'insérer dans le monde du travail grâce aux alumni et considèrent que les aspects académiques ne sont pas les plus révélateurs de ce qu'ils ont véritablement appris.

¹⁴¹ Merton, R. (1948) « The Self-Fulfilling Prophecy », *The Antioch Review*

¹⁴² *Matrix* (1999), *Matrix Reloaded* (2003), *Matrix Revolution* (2003) et *Matrix Resurrection* (2021)

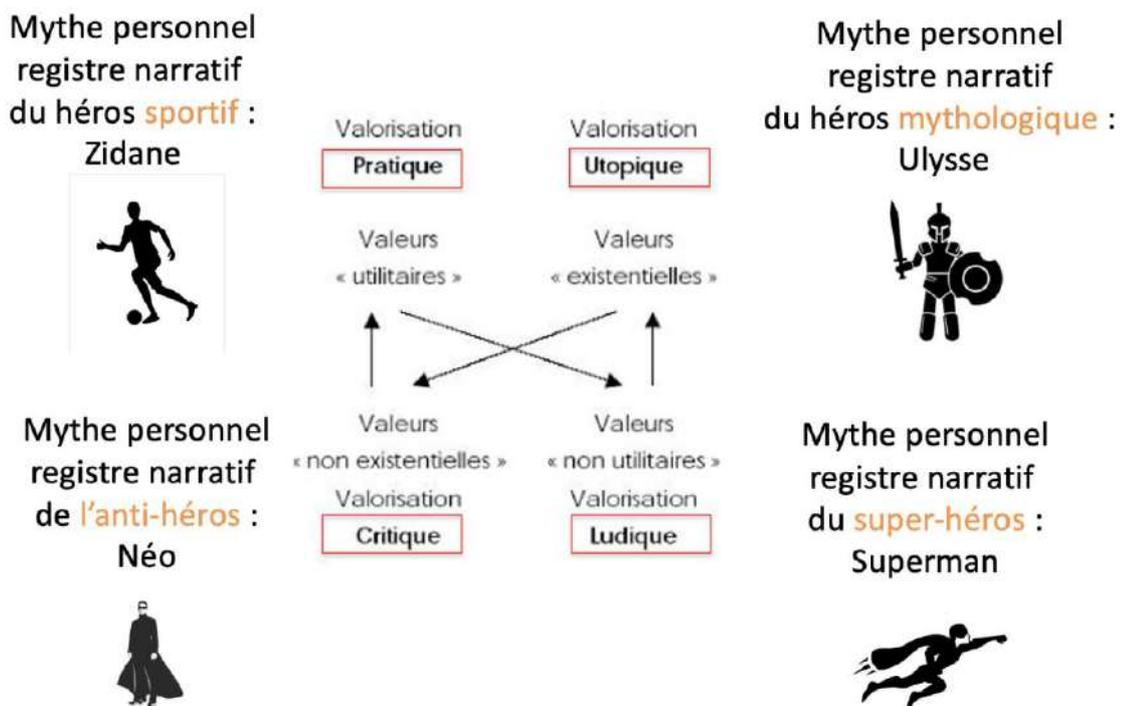
Rappel de la Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s’articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants d’écoles de commerce ?

La figure ci-après propose une représentation du carré auquel le deuxième codage a permis d’aboutir.

C’est un résultat qui met en évidence une valeur de consommation avec un type de valorisation, associée à un registre narratif qui évoque un type de héros et une figure pour l’incarner.

Pour discuter ces résultats, une analyse de contenu inter-récits a fait émerger deux thèmes intéressants : le mythe du groupe soudé et le mythe des premières fois ritualisées.

Figure 31 – Les 4 mythes personnels archétypaux mobilisés par les étudiants mis au jour par le carré sémiotique des 4 valeurs de la consommation (inspiré par Floch, 1989)



7.4.3.1 Le mythe du groupe soudé

7.4.3.1.1 La notion de promotion

Étymologiquement, dans le mot *promotion*, on retrouve le *pro* (de l’avant) et *movere* (se déplacer).

Dans les récits des étudiants, il est évoqué le fait que l'on ne choisit pas son groupe «... *et je commence à me familiariser avec la faune locale, qui, par la suite, deviendra ma promotion attirée !* » (PPP ADL).

Mais même si elle est subie et non choisie, la promotion sert à se distinguer soi-même des aînés ou des plus jeunes : « *J'ai contacté des élèves d'une promotion au-dessus de la mienne / (...)* » (PPP AR), et cette liste fait référence pour se comparer entre pairs aussi : « *Grâce à d'excellentes notes, notamment au RECAPPS et au PCE, je suis classé parmi les 20 premiers de la promotion.* » (PPP JC).

Et une fois sorti du campus, le diplômé sait qu'il pourra trouver refuge, conseil et cooptation par ses pairs, où qu'il soit, dans sa vie professionnelle : « *La défense et ses grandes tours m'effrayaient quelque peu mais j'étais bien décidé à découvrir avec détermination les codes de cet espace plébiscité par une majeure partie de ma promotion.* » (PPP GP). C'est pourquoi une majorité d'étudiants tiennent à être diplômés lors de la même session que leurs camarades, ni avant, ni après, quitte à se contorsionner pour faire entrer toutes les obligations académiques dans le laps de temps imparti : « *Par ailleurs, je souhaitais obtenir mon diplôme rapidement et en même temps que les autres étudiants de ma promotion. C'est donc tout naturellement que j'ai décidé d'anticiper mon stage de fin d'études et de le réaliser entre ces deux périodes à l'étranger. C'est un schéma de fin d'études peu courant à emlyon mais qui m'a permis de suivre le parcours qui me semblait le plus pertinent pour mon avenir professionnel.* » (PPP AVT)

Le Dictionnaire Littré précise que le terme *promotion* s'emploie pour désigner l'ensemble des élèves d'une même année. Pendant des années, des étudiants d'écoles de commerce se repèrent, comme dans toutes les Grandes Ecoles d'Etat, en mentionnant leur année de promotion. L'Ecole Normale Supérieure, l'Ecole Polytechnique et les écoles de commerce permettent au héros de se définir par rapport à un groupe d'appartenance sociale situé dans le temps, avec qui il *va de l'avant*.

Se référer systématiquement à la promotion fait penser, dans un autre ordre d'idée, à l'analyse de Mintzberg qui avait étudié le phénomène de certains managers se définissant avant tout par leur MBA (Mintzberg, 2004).

Mais depuis quelques années, le terme de *cohorte* tend à se substituer au terme de *promotion*.

7.4.3.1.2 La notion de cohorte

A la rentrée 2022, la page d'accueil du site de la prestigieuse Université canadienne Mc Gill présente la phrase suivante : « *Aujourd'hui, nous sommes ravis de vous présenter la cohorte 2024 de l'EMBA McGill-HEC Montréal.* »¹⁴³. Celle d'Emlyon indique « *Joignez-vous à une **cohorte diversifiée** sur le plan culturel et professionnel qui vous permettra d'acquérir une expérience de première main en travaillant avec **différentes nationalités et différents secteurs.*** »¹⁴⁴

On argumentera que *cohorte* est un simple anglicisme, francisé dans les discours des business schools qui privilégient de plus en plus la langue anglaise. Dans les deux langues, *cohorte* provient de la même racine latine.

Pourtant, aucun des 30 récits analysés n'a utilisé ce terme. Il n'apparaît pas non plus dans le Manuel de l'étudiant de 2017-2018, qui correspond aux étudiants de l'échantillon.

L'étymologie du mot *cohorte*, toujours tirée du Littré, indique une origine militaire. De *hortus* (« enclos ») avec le préfixe *co-*, signifie littéralement du même enclos, de la même basse-cour ou du même camp militaire. On retiendra au choix la métaphore des poussins issus de la même couvée ou des soldats retranchés dans le même camp. Par extension, chez les Romains, une cohorte était une troupe d'infanterie qui était la 10^{ème} partie de la légion.

Il est intéressant de noter que le terme *promotion*, choisi par les étudiants, incarne un groupe en mouvement, qui va de l'avant, dont les membres progressent ensemble alors que *cohorte* renvoie davantage à un groupe statique.

Ainsi, la construction de leur identité étudiante repose sur l'incorporation d'un certain nombre de valeurs, d'attitudes, de comportements, d'un « état d'esprit ».

¹⁴³ <https://www.embamcgillhec.ca/2022/09/14/bienvenue-a-la-cohorte-2024-de-lemba-mcgill-hec-montreal/>, consulté le 8/10/2022

¹⁴⁴ <https://masters.em-lyon.com/fr/International-MBA>, consulté le 8/10/2022

7.4.3.2 Le mythe des premières fois ritualisées

La notion d'autonomie est mentionnée dans l'ensemble des récits analysés. Récemment la recherche a prouvé que l'autonomie rend une expérience agréable et que le fait d'avoir le sentiment d'un contrôle personnel sur ses choix est perçu positivement par les consommateurs (Lunardo & Saintives, 2019).

Ici, nos travaux montrent que l'autonomie est éprouvée dans plusieurs domaines et le fait de vivre des « premières fois » seul, en autonomie, loin de la famille et parfois des amis, est raconté comme un rite de passage à l'âge adulte.

7.4.3.2.1 Première fois sans les parents (pour certains) ou avec un regard nouveau sur eux

Vivre seul, c'est vivre loin de ses parents, de ses proches, de ses connaissances, à entendre ici tant dans le sens littéral (ce que je sais) que dans le sens des proches de la famille (ceux que je connais) : « *J'ai également dû **me challenger au niveau personnel en vivant seule** loin de toutes mes connaissances dans un univers inconnu.* » (PPP DC)

Il est touchant de noter qu'un tiers (10/30) des récits analysés mentionnent une à deux fois le mot *parents*.

Ainsi, pour sa première phrase, cette étudiante se décrit ainsi, en creux par rapport à sa famille : « *Je suis Française, **mes deux parents habitent à Singapour** depuis maintenant 7 ans et j'ai deux petits frères qui étudient à Montréal en parcours ingénieur mécanique (.../...). Allant vers les études supérieures, il était plus **difficile pour moi de les suivre.*** » (PPP AR). Il est aisé de comprendre que c'est précisément le fait de préparer une école de commerce qui a coupé cette étudiante de sa cellule familiale.

De la même manière une autre étudiante consacre la première phrase de son récit à ses origines familiales : « *Je m'appelle LP, et **je viens d'une famille annecienne à 90% composée de commerçants.** Mes **grands-parents** étaient respectivement fromager, coiffeur, ou tenaient un bureau de tabac et **ma mère** a décidé de suivre cette voie en ouvrant son propre magasin de vêtements pour femmes. J'ai donc été **depuis toute petite** plongée dans ce **milieu qui me plaisait beaucoup** et j'ai eu la chance de grandir dans un **environnement business fort**. Voilà pourquoi à la fin du lycée et au vu de mes bons résultats scolaires j'ai décidé de m'orienter assez instinctivement vers une classe préparatoire commerce.* » (PPP LP)

Les parents sont parfois à l'origine même de la motivation à se tourner vers une école de commerce. « *Je ne savais qu'une chose, je voulais travailler dans le commerce. **Cette idée me venait directement***

de mon père alors directeur en plein rachat de l'entreprise dans laquelle il était salarié. J'ai toujours été très influencé par mes parents à la fois charismatiques et « business oriented ». » (PPP AH) se séparer d'eux est alors un rite de passage doublement symbolique puisqu'il faut quitter les personnes qui sont à l'origine même du choix de le faire !

A contrario, d'autres récits soulignent l'importance de vivre une première fois seul, loin de ses parents « *Après vingt ans à vivre sans interruption chez mes parents, j'avais besoin de changer d'air.* » (PPP JC). Il est souvent mentionné que l'indépendance est vécue avec soulagement : « *La 2ème partie de l'année m'a permis d'apprécier pleinement ma nouvelle indépendance après 20 ans passés chez mes parents.* » (PPP PD) Mais parfois l'indépendance n'est pas définitivement acquise car les changements de programme et les péripéties peuvent faire retourner vers le foyer familial. En témoigne cette jeune femme : « *La fin du semestre est catastrophique sur de multiples aspects, je valide mes matières de justesse et je suis rapatriée à Grenoble chez mes parents après presque 4 ans passés à Lyon.* » (PPP PD)

Pourtant, même éloignés géographiquement, certains étudiants reconnaissent la proximité culturelle de leur école avec des références familiales partagées : « *Enfin, en bon Lyonnais, il me paraissait inconcevable de ne pas postuler au Petit Paumé. Je ne savais pas avant d'entrer à l'emlyon que le Petit Paumé était écrit par ses étudiants. Et pourtant je suis bercé par ses écrits depuis ma plus tendre enfance ; mes parents, mais aussi mes grands-parents, mes oncles, mes tantes, mes cousins, bref tout le monde, possédaient plusieurs exemplaires du célèbre guide sur leur étagère. Ma mère ne raterait pour rien au monde les lancements d'octobre et se targue d'en avoir fait plus de 25 !* » (PPP GP)

Le foyer familial reste la cellule stable vers laquelle les étudiants se réfugient en cas de problèmes graves. C'est ce qui est arrivé à l'étudiante HdS qui subit une triple fracture du bassin suite à une chute de ski, ce qui l'immobilise et lui impose un suivi hospitalier régulier. Coupée des phénomènes de groupe, des conventions scolaires et du regard des autres, cette étudiante se laisse tenter par une démarche toute autre qu'elle n'aurait probablement pas réalisée si elle n'avait trouvé refuge chez ses parents : « *Cette période constitue un tournant important de ma vie. Durant l'immobilisation je reste chez mes parents, déconnectée de mon cursus à l'emlyon ; ce temps m'a permis de prendre beaucoup de recul sur mes études, mon parcours et mes aspirations. De fil en aiguille, en découvrant des sites Internet spécialisés, je m'intéressai aux formations possibles dans le milieu de la gemmologie. Je décidai de tenter ma chance et de m'inscrire à une formation en complément de mes études à emlyon : le Graduate Diamonds au GIA (Gemological Institute of America). Cette formation a été une révélation pour moi : j'ai découvert une véritable passion pour les pierres et pour tout ce que je découvrais.* » (PPP HdS)

7.4.3.2.2 Première fois qu'il faut faire des choix personnels

Les récits collectés sont tous produits par des étudiants issus de classes préparatoires où ni le rythme, ni l'emploi du temps ne laissent beaucoup de place à une vie personnelle riche. La première année à l'école de commerce est donc souvent l'opportunité d'expérimenter cette liberté et de faire des choix personnels.

PR raconte : « *Avec plusieurs amis déjà en école quand j'étais encore en prépa, j'étais bien au fait de ce qui m'attendrait en première année, je savais qu'on pourrait lever le pied par rapport à la prépa et que nous pourrions rattraper le temps perdu en soirées et autres réjouissances. Je ne m'étais pas trop bridé en prépa mais j'étais aussi heureux de **découvrir quelque chose d'autre**, j'ai cru également comprendre ce qu'on attendait de nous : cesser d'être des élèves et développer notre curiosité et notre esprit d'entreprise.* » (PPP PR)

7.4.3.2.3 Première fois qu'il faut choisir des cours

Les premiers cours à choisir sont un peu perturbants. Alors que ceux de première année sont imposés (les Fondamentaux), ceux de deuxième année sont librement choisis par l'étudiant, parfois décontenancé par cette liberté soudaine, jamais éprouvée depuis le début de sa scolarité. « *A ce moment-là, je n'étais pas encore bien sûr de ce que je voulais faire mais je savais que je ne voulais pas faire des ressources humaines et de la finance notamment, **j'ai donc choisi différents cours en fonction de cela**, des cours essentiellement en marketing et des cours un peu plus **généraux qui pouvaient me servir** dans un grand nombre de situations.* » (PPP LC)

En fin d'études, les étudiants plébiscitent les cours à la carte : « *Je pris la décision de prendre **des cours à la carte** en fonction de mes intérêts et **en fonction des derniers apports que je souhaitais obtenir de l'école de commerce**, ce fut un vrai plaisir pour moi de terminer ce cursus avec **des cours divers et variés** qui nourrissent ma curiosité et complétèrent ma culture générale business.* » (PPP HdS).

C'est souvent après les premiers stages que les étudiants arrivent à choisir leurs cours car ils en comprennent les sujets et les articulent mieux entre eux : « *(..) **j'ai choisi des cours à la carte** avec une orientation Conseil **par intérêt, par curiosité** et par suite à mon premier stage en Conseil durant l'été de la 2ème année.* » (PPP IdL)

Certains témoignages précisent que les cours « à la carte » posent l’embarras du choix (comme les catalogues des plateformes de MOOCs prestigieux qui se vantent d’en proposer plus de 3000). Certains récits racontent alors la joie d’avoir pu suivre un parcours fléché¹⁴⁵. « *J’ai pris le PFI BtoB. Puisse ce format de cours reposer en paix ! Je trouvais plus cohérent de proposer des parcours construits comme celui-là plutôt que uniquement des cours à la carte, mais je ne détiens encore aucune chaire pédagogique à l’école donc je m’abstiendrai de tout autre commentaire sur le sujet !* » (PPP ADL).

Une autre étudiante raconte qu’elle a bifurqué, préférant un parcours fléché à un parcours à la carte : « *J’avais construit un parcours à la carte, un qui ressemble le plus à ce que pourrait être une spécialisation en innovation. Mais j’ai vu passer un mail pour le parcours Business Médiation et le semestre Innovation. J’ai postulé au plus vite (.../...) car je ne pense pas que suivre un cours pendant un semestre atteste de nos capacités de réussite dans le domaine.* » (PPP AB)

7.4.3.2.4 Première fois seul à l’étranger

Souvent lors de ses études, l’étudiant vit son premier séjour à l’étranger seul, sans ses parents, sans organisme touristique, sans amis.

Le choc provient de la débrouillardise dont il faut faire preuve presque autant que de l’exotisme de la destination, pas toujours si lointaine : « *C’était la première fois que je partais pour une longue durée hors de mon cher village d’Ecully. Là-bas, j’ai su me débrouiller pour trouver une chambre. J’ai vécu pendant 6 mois dans un placard à balais(...). On pourrait se dire que le choc d’un départ à Barcelone est limité, mais ce n’est pas rien d’arriver dans une ville où l’on ne connaît personne et dont la langue est différente.* » (PPP JC)

Un autre récit caractérise à merveille ce registre. Alors qu’elle effectue un échange Erasmus à Uppsala University, en Suède, une étudiante décide de partir en Islande. Elle embarque pour une sorte de voyage dans le voyage. L’étudiante raconte un phénomène de transformation personnelle avec des termes si forts que c’est l’intégralité du paragraphe qui est mobilisée ici : « *C’était la première fois de ma vie que je visitais ce pays hors du commun mais surtout c’était la première fois que je voyageais*

¹⁴⁵ Cette appellation désignait à emlyon des cours de 2^{ème} année, lot indissociable de cinq cours, qui assuraient une logique dans le choix des cours. Les étudiants inscrits dans un parcours fléché renonçaient à choisir leurs cours en échange d’une place assurée dans les cours de la liste. Les autres étudiants conservaient leur liberté de choix en prenant le risque de ne pas être admis si les cours étaient pleins. Ce système fut arrêté lors d’une réforme pédagogique interne en 2016 indiquant que désormais tous les cours de 2^{ème} année étaient forcément à la carte.

complètement seule. *Cela peut sembler une anecdote, mais je tiens à la mentionner dans mon PPP car elle m'a aussi permis de renforcer la confiance en moi que j'avais perdue à la fin de l'année 2015. En effet, le fait de pouvoir me débrouiller entièrement seule dans ce pays, d'avoir conduit seule sur des milliers de kilomètres, dans des conditions météorologiques parfois très hostiles, de m'être organisée seule et d'avoir su, non seulement gérer, mais aussi, **apprécier cette forme de solitude.** Tout cela m'a enrichie et même plus, m'a transformée. » (PPP AV)*

7.4.3.2.5 Première fois en entreprise

Le stage occupe souvent la place de la performance principale, la performance du « vrai travail » est évoquée parfois explicitement dans les récits des étudiants : « *(en stage), j'ai pu rencontrer des personnes amicales et charmantes au cabinet, et **j'ai pu me confronter à du « vrai travail »**, ce qui m'a permis d'en **apprendre plus sur moi-même** et ce que je voulais.* » (PPP HS).

Le récit de EdSV met en lumière l'impression de grande liberté et d'autonomie quand il est pour la première fois responsable de la jeune entreprise qu'il vient de créer « *C'est parti ! Je ne suis bridé par rien (à part par mes moyens), je n'ai de comptes à rendre à personne, **je fais ce que je veux et c'est un luxe qui n'a pas de prix.*** » (PPP EdSV).

D'autres récits montrent que travailler en autonomie sur un projet est une « première fois » qui peut être douloureuse : « ***Je travaillais en totale autonomie. Cela a été difficile pour moi qui avais l'habitude d'être dirigé.*** » (PPP JC)

Il est évident que « manager un projet pour la première fois » (Asquin & Picq, 2007) revêt un enjeu particulier pour les jeunes étudiants qui ont eu très peu l'occasion d'en avoir la responsabilité, jusqu'à leur entrée en école de commerce. Asquin et Picq décrivent plusieurs phases par lesquelles passent les responsables de la réalisation d'un projet et insistent sur la complexité des phénomènes humains et managériaux qui se tissent lors de la conduite d'un projet.

Asquin et Picq attirent aussi l'attention sur la gestion nécessaire de la délicate phase du deuil à la fin du projet et invitent à « préparer le choc émotionnel » (Asquin & Picq, 2007, p.145) car le projet ne transforme pas que l'organisation qui le soutient, il transforme aussi les hommes qui l'incarnent. (Ibid, p.159). Parfois, « chemin faisant », le manager va « se révéler à lui-même » (Ibid, p.10). A noter que Asquin et Picq écrivent « Nous avons la conviction que le récit est un mode d'apprentissage particulièrement adapté à l'acquisition de savoir-faire de management de projet. » (Ibid, p.11). Pour le professeur que je suis, cette thèse soutient cette vérité pédagogique et ajoute que, lorsque le récit est produit par les apprenants eux-mêmes, sa portée n'en est que plus forte et transformationnelle.

7.5 Q3 – LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE DES ETUDIANTS : UNE EPOPEE ESSENTIELLE

7.5.1 Q3 – Validation du codage

Ce troisième codage est théorique. Il emprunte les deux concepts à la théorie de l'identité narrative de Paul Ricoeur et est donc validé de ce fait.

7.5.1.1 Rappel de la logique du troisième codage : *Ipséité et mêmeté*

Comme cela a été présenté dans la revue de littérature, Ricoeur articule deux concepts clés au sein d'une théorie sur l'entité narrative qu'il a développée dans l'ouvrage *Temps et Récits III* (1985). Selon lui, deux pôles créent en permanence un dialogue entre deux parties de l'identité d'un sujet. Bien que déjà présentés, ils sont ici rappelés pour aider le lecteur :

- ✓ L'*ipséité* est la partie de l'identité de l'individu qui assure qu'il est unique par rapport aux autres, ce qui fait qu'il est lui-même et se distingue de tout autre et tel qu'autrui peut compter sur le sujet. Le sujet est lui-même, distinct des autres, en phase avec ce qu'il est.
- ✓ La *mêmeté* est la partie de l'identité qui assure une continuité du sujet. C'est le « je » qui permet d'assurer l'unité du sujet. Il ajoute que le « je » est toujours celui qui parle à un moment donné. Comme « je » parle tout au long de la vie et dans différentes circonstances, *le sujet est idem tout au long de sa vie.*

Pour que ces deux concepts soient opérationnalisables pour les chercheurs, Solti (2020) résume :

->L'*ipséité* (*identité-ipse*) désigne ce qui procure à l'individu un sentiment d'unité et de continuité, à travers l'ensemble des rôles tenus et la diversité des contextes et du temps.

->La *mêmeté* (*identité-idem*) désigne l'ensemble « des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (Ricoeur, 1990, p. 146) à travers les âges et les situations de la vie.

7.5.1.2 Validation du troisième codage

Les 30 récits des étudiants seront analysés avec deux codes principaux : *ipséité* et *mêmeté*, avec le souci de rendre compte des tensions qui existent sur ces deux pôles.

- Un code pour révéler le concept d'ipséité (soi-même) servira à désigner : tous les paragraphes où l'étudiant indique qu'il reste lui-même, fidèle à ses valeurs, qu'il est en phase avec ce qu'il fait, qu'il se trouve logique et cohérent
- Un code pour révéler les tensions sur l'ipséité servira à désigner : tous les paragraphes où l'étudiant indique qu'il a des difficultés à rester lui-même, à rester fidèle à ses valeurs, qu'il n'est pas en phase avec ce qu'il fait, qu'il sent qu'il trahit qui il est et ressent de l'incohérence identitaire.
- Un code pour révéler le concept de mêmeté (idem) servira à désigner : tous les paragraphes où l'étudiant indique qu'il a des dispositions durables par quoi les autres le reconnaissent
- Un code pour révéler les tensions sur la mêmeté servira à désigner : tous les paragraphes où l'étudiant indique que son statut évolue, que les autres le perçoivent différemment, que sa position dans la société change.

IPSEITE	TENSION SUR L'IPSEITE	MEMETE	TENSION SUR LA MEMETE
Je suis en phase avec mes valeurs, je suis moi-même, je sais qui je suis	Je suis en doute par rapport à mes valeurs, je ne suis pas facilement moi-même	Je suis facilement identifiable, fidèle, les autres savent qui je suis	Je ne suis plus la même, mon statut change, mon socle fondamental évolue, j'ai changé
<p>(4) Je suis quelqu'un qui a beaucoup d'énergie</p> <p>(5) J'entreprends beaucoup de projets,</p> <p>(6) Je suis passionnée par les sujets sociaux et indignée de beaucoup d'inégalités</p> <p>(7) J'ai un état d'esprit assez globalisé ainsi qu'une bonne capacité d'adaptation</p> <p>(8) Mes amis sont souvent mélangés français et étrangers avec des profils atypiques ce qui m'inspire</p> <p>(9) Je suis une personne sociale aimant beaucoup travailler en groupe</p> <p>(25) Je cherchais, à l'origine, un stage à l'étranger qui me permettrait de travailler dans une grande entreprise dont les valeurs me correspondaient pour leur programme CSR très développé.</p> <p>(28) A l'issue de ce stage, j'ai compris que je souhaitais travailler dans des pays en voie de développement, j'ai réalisé que je pouvais m'adapter à n'importe quel pays</p> <p>(29) J'ai compris ce qui me motivait (...) et ce qui m'intéressait moins. Je n'aime pas du tout être forcée de faire les choses et infantilisée.</p>	<p>(10) Je suis assez intéressée par la remise en question de soi-même</p> <p>(11) J'aime travailler sur ma propre confiance et sur une meilleure compréhension des autres et de ma personne</p> <p>(16) J'ai été bénévole à la Croix-Rouge afin de comprendre le milieu avant mes études</p> <p>(19) La prépa m'a déséquilibrée, fait perdre confiance en moi et a tué une partie de ma créativité et de mes idées bouillonnantes</p> <p>(21) Je suis partie faire des stages en ONG toujours pour confirmer mon envie de travailler dans ce secteur</p> <p>(23) J'ai compris que le point négatif des ONG était d'être inefficaces dans l'allocation de ressources</p> <p>(26) Cependant, il était difficile de trouver un stage qui m'intéressait pour la mission et pas que pour le pays</p> <p>30) J'ai eu des doutes sur le fait de travailler pour X car l'entreprise correspondait moins à mes valeurs, j'ai renoncé</p>	<p>(1) Je m'appelle Alexandra Rousseau, j'ai maintenant 24 ans.</p> <p>(2) Je suis française</p> <p>(3) J'ai deux petits frères</p> <p>(12) Mon profil MBTI est ENFP</p> <p>(20) Douai étant une petite ville m'a déplu</p> <p>(22) J'ai rencontré beaucoup d'amis qui m'ont introduit au féminisme</p> <p>(24) J'ai, depuis, gardé contact avec le Bangladesh, y retournant tous les ans et ayant toujours une attache très forte au pays</p> <p>(27) Le secteur des fragrances est un secteur où j'ai peu d'expertise, ne sachant pas sentir</p> <p>(31) J'ai réalisé mon mémoire de fin d'étude sur le féminisme, cela me permettra d'être plus solide sur mes bases</p>	<p>(13) Il me semble important de revenir sur mon parcours</p> <p>(14) En rentrant (d'un tour du monde) je me suis sentie très vite en décalé par rapport aux autres</p> <p>(15) Ma mère travaillait à HEC à cette époque</p> <p>(17) Mes parents ont déménagé à Singapour pour le travail de mon père. Allant vers les études supérieures, il était plus difficile pour moi de les suivre à l'inverse de mes deux frères qui étaient encore au lycée. J'ai cherché à faire des études de commerce là-bas mais ils demandaient des scores trop élevés et je ne maîtrisais pas assez bien l'anglais.</p> <p>(18) Rester en France signifiait devoir habiter seule, mais comme je suis sociable, je me suis orientée vers une classe prépa à Douai qui obligeait à l'internat.</p> <p>(32) Mes 4 années ont été réellement exceptionnelles sur la quantité et la variété de choses que j'ai pu faire, sur la découverte de moi-même, de mes capacités et de mes compétences à améliorer.</p> <p>(33) Je sais dorénavant ce que je souhaite faire, partant auparavant de l'idée du social business...Je vais chercher dans des cabinets qui pourraient me correspondre</p>

Comment ce tableau a-t-il été obtenu ? Le tableau ci-dessus est le résultat de l'analyse d'un des 30 récits autobiographiques, rédigé par une jeune femme que l'on appellera AR. Son identité a été évoquée dans une trentaine de paragraphes. Décortiquer le rapport à l'identité, contenu dans chaque paragraphe, a permis de le coder et de le lier à des éléments d'ipséité, de mêmeté, de tension sur l'ipséité ou de tensions sur la mêmeté. Chaque épisode a été ensuite numéroté de (1) à (33) et placé dans la colonne correspondante.

Que faut-il en retirer ? Suivre le parcours narratif de AR revient à suivre des yeux les allers et retours permanents que la narratrice effectue d'une colonne à l'autre, donc d'un mode identitaire à un autre.

Le lecteur aura compris qu'elle commence par des éléments identitaires du mode de la mêmeté (identité-idem) en déclinant son nom, son âge, sa fratrie, et même son style MBTI ! Puis le récit bifurque vers le mode de l'ipséité (identité-soi-même) et elle énumère ses valeurs, sa personnalité. Survient alors une tension narrative dans le récit quand elle évoque le déménagement de ses parents à Singapour et son impossibilité, malgré ses efforts, d'y être scolarisée. Elle se rabat par défaut sur une prépa à Douai, au prétexte qu'elle est sociable et se réjouit d'être en internat. Mais une petite ville, ça ne lui ressemble pas et on sent que c'est un trait définitif de mêmeté, qu'elle tient à exprimer comme cohérent.

La tension sur l'ipséité apparaît quand il s'agit de parler de l'échec personnel de la prépa qui l'a transformée en « tuant », le terme est fort, sa créativité. En recentrant l'histoire sur son ipséité, elle arrive à redonner un sens à ses valeurs identitaires, elle souhaite rejoindre une ONG, mais change de nouveau de mode pour indiquer en tension qu'elle s'est aperçue que les ONG ne sont pas efficaces. Elle est troublée en ipséité mais découvre une nouvelle dimension de sa mêmeté : le féminisme qu'elle adopte par la rencontre avec des amis et qu'elle confirmera par son choix de mémoire de fin d'année.

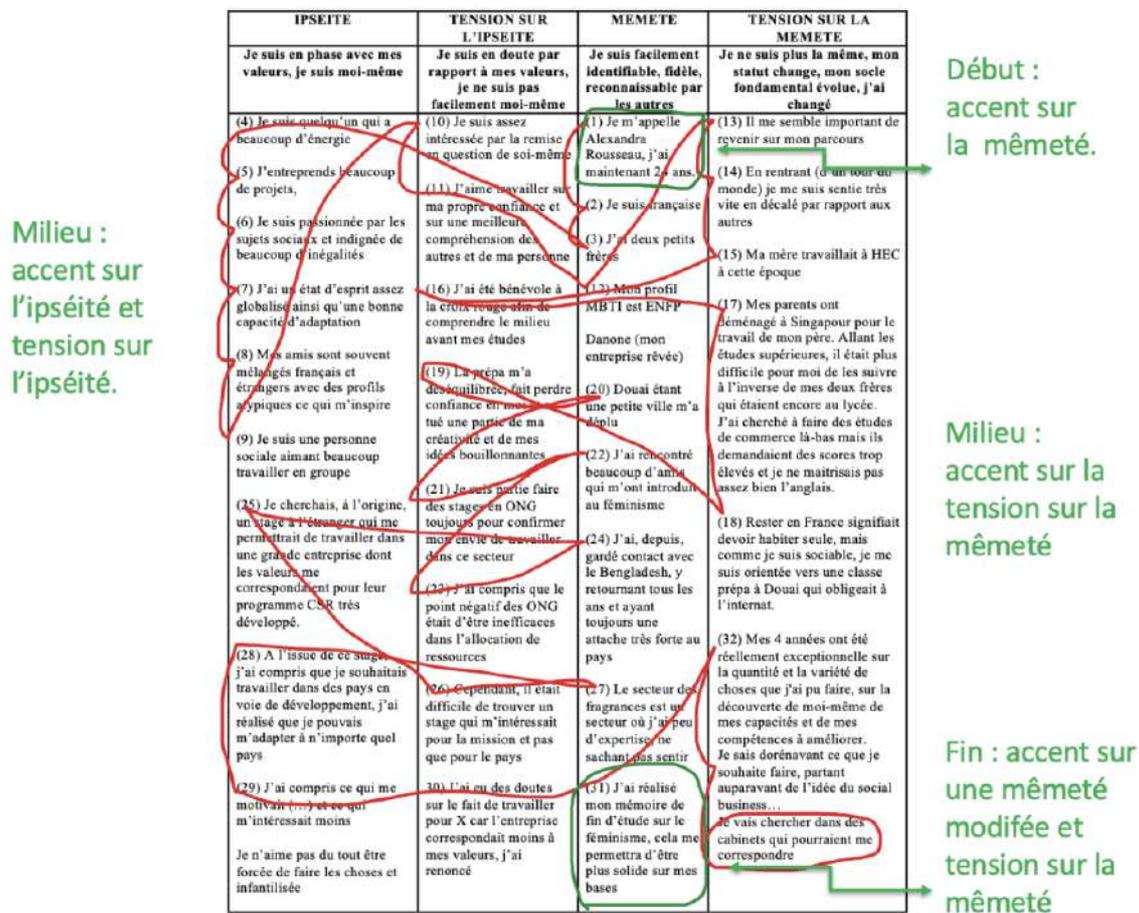
Elle retrouve une cohérence en affirmant dans son ipséité son goût cette fois-ci pour un stage dans une grande entreprise qui correspondait à ses valeurs. Mais elle se pose des questions sur les valeurs de l'entreprise (tension sur l'ipséité), renonce au stage et affirme alors un nouveau trait de sa mêmeté, elle n'est pas faite pour les fragrances car elle ne sait pas sentir.

Elle finit alors par une volte-face (tension dans le mode de la mêmeté), elle a changé de statut : elle a délaissé les ONG pour conclure que le conseil lui correspondra plus. Elle acquiert un nouveau rapport à elle-même (nouvelle ipséité) : elle indique les révélations qu'elle a eues sur elle-même, elle connaît désormais ce qui la motive et ce qui lui déplaît.

Ainsi, son récit débute par une description identitaire très administrative (nom, âge ...) et s'achève finalement sur un paragraphe où elle indique qu'elle est en phase avec elle-même (valeurs révélées).

La figure ci-dessous aide le lecteur à comprendre les changements de registres qui s'opèrent tout au long du récit découpé en 32 paragraphes. C'est le mouvement qui est à observer.

Figure 32 – Cheminement des changements de registres entre ipséité et mêmété appliqué lors de l'analyse infra-récit d'une étudiante (PPP AR)



En décortiquant ainsi plusieurs constructions narratives, il apparaît que le parcours « navigue » d'un mode de l'identité à l'autre, convoque plusieurs notions de contenu, « virevolte ».

Cette analyse permet de mettre en lumière que le storytelling se construit en parcourant les 4 registres de l'identité.

Avec Chautard et Collin-Lachaud (2019), cette technique a permis de démontrer que « Dans la théorisation de Ricœur (1991), les histoires ne sont pas linéaires et naviguent de manière circulaire du début à la fin et de la fin au début. Toutes ne sont donc pas dotées d'une structure claire et c'est avant

tout la capacité à formuler une intrigue autour d'une pensée qui fait sens qui donne vie au récit. » (Chautard & Collin-Lachaud (2019 ; p.40),

Pour m'assurer de la validité des résultats, j'ai suivi les recommandations de Chautard et Collin-Lachaud (2019, p.45) qui recommandent au chercheur de :

- ✓ Recommandation n°1 : coupler à d'autres méthodes
Une fois la méthode de la sémiotique appliquée, décortiquer le texte au plus près en se focalisant sur de petites unités de sens (paragraphes) a fait émerger de nouvelles informations
- ✓ Recommandation n°2 : rechercher les détails, les ambiguïtés et les incohérences
Lors de la lecture des PPP, j'ai apporté un soin particulier à chercher les sauts, d'un registre identitaire à un autre et c'est littéralement armée d'un stylo que j'ai matérialisé les bascules.
- ✓ Recommandation n°3 : solliciter sa créativité interprétative
J'ai interprété « entre les lignes » pour comprendre la portée symbolique et l'intention du narrateur. J'ai bien compris qu'en tant que chercheur qui rend compte d'une histoire, je deviens à mon tour une narratrice soucieuse des effets pour mes lecteurs.
- ✓ Recommandation n°4 : adopter une posture réflexive
Tout au long de l'analyse, j'ai conservé une posture humble, entre distanciation et proximité avec mon sujet dont je mesure l'implication émotionnelle.

7.5.2.1 *La notion de transformation*

Dans chaque récit, on retrouve le concept de transformation que l'on peut rapprocher de la Transformational Theory (Merriam & Caffarella, 1999) et sur celui des apports de la réflexivité de Mezirow, sociologue de l'éducation (Mezirow, 1990, 1991, 2000).

Par ailleurs, les travaux de Bridges entrent ici en résonance avec nos résultats. Bridges (1991), classé par le *New York Times* comme un des professeurs de Change Management les plus influents, avait distingué les théories du changement, qui s'intéressent à l'adoption de mécanismes externes, et les théories de la transition, qui pensent les changements internes aux individus. Il a aussi été un pionnier dans la recherche de ce que l'on appelle les « transitions de vie » (Bridges & Shallack, 2006). Ainsi, la recherche a déjà montré que différents mécanismes de transformation personnelle affectent la manière dont on se perçoit soi-même et avec laquelle on envisage le monde autour de soi (Merriam & Caffarella, 1999).

Dans une autre discipline, l'apport de Mezirow, sociologue de l'éducation, est majeur (Mezirow, 1990, 1991, 1997, 2000). Il insiste sur la capacité réflexive critique de chaque adulte sur ses

expériences passées. C'est ce qui conduit les étudiants, une fois leurs études touchant à leur fin, à reconnaître comme Tal Ben-Shahar, professeur de psychologie positive à Harvard, que la route est le but. « It's the journey, not the destination. ». Ainsi, se transformer et s'apercevoir que c'était précisément l'objet de ses études, demande réflexivité et maturité.

On le répète, on retrouve ce concept de transformation dans tous les récits d'étudiants. Or cette transformation participe précisément de l'apprentissage (Duchesne, 2010). En quelque sorte, la transformation identitaire est le socle de la formation. Cela renforce les résultats des anciens travaux en science de l'éducation qui soulignaient déjà que « l'expérience est la source de l'apprentissage et du développement » (Kolb, 1984) quand les marketeurs, eux, se tournaient vers des recommandations de planning stratégiques standardisant les formats des cours tels que l'explique Kotler dans son article « Strategic planning for higher education » (Kotler & Murphy, 1982).

*« Je tenais également à mentionner ici une conférence que j'ai suivie lors de mon dernier semestre à l'emlyon. Cette conférence a été animée par Gisèle X et a été **complètement révélatrice pour moi**. L'intervenante était passionnante et nous a donné beaucoup de conseils concrets pour réussir à gagner en confiance en soi et oser. » (PPP FB)*

7.5.2.2 La notion de bricolage identitaire

Comme la notion de bricolage n'a jamais été définie spécifiquement par Lévi-Strauss lui-même, de nombreux chercheurs l'ont interprétée pour l'adapter à toutes sortes de disciplines. (Baker & Nelson, 2005). Quelle que soit la définition retenue, on observe que deux composantes sont toujours à l'œuvre : le fait de bricoler réside essentiellement dans l'action de recombinaison des éléments entre eux pour obtenir un résultat à un problème nouveau. Et de devoir le faire avec ce que le bricoleur a « sous la main », des ressources très peu chères, voire gratuites (Baker & Nelson, 2005).

En sociologie et anthropologie, cela a permis d'avoir une vue d'ensemble sur le bricolage en tant qu'activité par laquelle on construit des significations, des identités et des cultures (Berlo, 1992 ; Ilahiane, 2011, citées par Visscher et al., 2017).

En 1962, Claude Lévi-Strauss marque les esprits avec son ouvrage ethnologique intitulé *la Pensée Sauvage* et amorce son premier chapitre avec la notion de « bricolage » (Levi-Strauss, 1962). Il définit le bricoleur comme n'ayant pas de projet précis. Le bricolage renvoie à la notion de coupure, de kaléidoscope, la tolérance chez un même individu de logiques incompatibles. Le bricolage intervient dans des situations de rareté des ressources. La pratique de bricolage contribue à l'identité même du

bricoleur. 'the practice of bricolage contributes to the bricoleur's identity' (Duymedjian and Ruling, 2010, p. 140)

GP semble se rendre compte du puzzle hétéroclite qu'il compose : « *Je suis attiré par la finance* », « *je suis analyste* » *mais* « *je redoute le fourmillement si caractéristique de la défense, le « costume-cravate » obligatoire et inconfortable couplé au RER bondé du matin.* » (PPP GP)

Le bricolage consiste à assembler des éléments qui n'ont pas grand-chose à voir avec le projet de départ mais dont l'assemblage va permettre d'atteindre un but, en étant limité par les ressources.

AB met ainsi en intrigue des morceaux de puzzle qui, pris séparément, n'auraient ni queue ni tête mais qui, reliés dans un récit bricolé, arrivent à tenir la route : « *Je suis née en Bolivie, et j'ai réalisé toute ma scolarité dans le lycée français de La Paz* », l'étudiante mentionne ensuite un « *baccalauréat littéraire avec mention* » qui la pousse à « *faire des études en France* », elle y réalise une prépa « *marquée par une spécialisation en cinéma* », et une « *ambition d'un parcours d'excellence* », qui lui donnent « *envie de poursuivre mes études dans le cinéma plus tard* » mais elle « *laisse l'idée de côté* » et se concentre dans « *la préparation des concours de l'Ecole Normale Supérieure et les meilleures écoles de commerce de France* ».

On découvre, pêle-pêle, deux pays et trois idées d'orientation scolaire totalement différentes, mais toutes reliées par le goût de l'élitisme.

De nombreux domaines d'application ont pu montrer que parfois le bricoleur recherche l'élitisme et non la débrouillardise de bas étage, comme les grands chefs de la Nouvelle cuisine se sont distingués de la gastronomie basée sur des recettes traditionnelles (Rao, Monin, Durand, 2003). Ce serait même une technique efficace de se contraindre à trouver des manières de combiner des éléments anciens en éléments nouveaux pour les entrepreneurs (Baker & Nelson, 2005). Le bricolage serait associé à une pratique d'élite plutôt qu'à une activité réservée à ceux qui sont sous contraintes. Ainsi, l'identité doit être perçue comme « un processus relationnel et dynamique. » (Kunnen & Bosma, 2006).

Mais ce processus ne se construit pas qu'avec les pairs, il est aussi soumis à la notion du sacré et du profane. Ces deux termes sont issus de la recherche en histoire des religions et bien qu'ils renvoient à des travaux théologiques, on peut en extraire les concepts opératoires (Borgeaud, 1994) et les appliquer à la recherche en marketing.

7.5.2.3 La notion du sacré dans la société postmoderne

Certains récits rendent compte de traits d'humour et d'auto-dérision en mélangeant profane et sacré. Depuis plus de 50 ans, les philosophes de la postmodernité analysent justement ces phénomènes de société.

Dans son premier ouvrage intitulé « *L'ère du vide - Essais sur l'individualisme contemporain* » (1983), Lipovetsky dressait le portrait d'un individu marqué par l'indifférence et le narcissisme, et il notait sur la quatrième de couverture que la « solennité idéologique a fait place à la généralisation de la forme humoristique », que l'individu est marqué par l'apathie, l'indifférence, la désertion.

Dans les récits, la description des habits, possessions matérielles où se tisse l'identité, est d'ailleurs l'opportunité de formidables descriptions de prise de recul postmodernes. ADL est un jeune homme qui raconte avec beaucoup d'humour comment il a tenté de ressembler au candidat parfait le jour des oraux d'admission. Il rend compte de sa métamorphose presque physique : « *Armé d'un **costume** Celio trop grand et trop gris, d'une chemise Kiabi au col urticaire et d'un déodorant visiblement inefficace face aux poussées de stress, je me dirige vers EM Lyon propulsé par 3h de sommeil réparateur.* » (ADL)

Dans l'article de Belk et al. (1989), on comprend que le champ sémantique du sacré s'applique parfaitement à la vision du consommateur postmoderne que défend la CCT et leur article phare interpelle : « The Sacred and the Profane in Consumer Behavior : Theodicy on the Odyssey ».

Une demi-génération plus tard, Holt (1997) souligne à nouveau que le sacré est un des motifs constitutifs de la consommation postmoderne (Holt, 1997).

Et désormais, quarante ans plus tard, les trois derniers ouvrages de Maffesoli expliquent des phénomènes différents, que notre travail de recherche a d'ailleurs reconnus dans la population étudiante. Pour Maffesoli, « *Être postmoderne* » (Maffesoli, 2018) redonne toute sa place à « *La Force de l'imaginaire* » (Maffesoli, 2019) et les individus vivent une véritable « *Nostalgie du sacré* » (Maffesoli, 2020). Se raconter en récit à la fin d'un cycle de formation s'apparente ainsi à un « *Vagabondage initiatique* » (Maffesoli, 1997).

Le vagabondage est parfois épique quand les étudiants, traversés par la postmodernité, rendent compte dans leurs récits de situations où ils ne sentent pas à leur place, en décalage avec la production de sens d'une situation donnée : « *Comme beaucoup de mes camarades grenoblois qui troquent leurs tenues décontractées pour un costume rigide, je ne me sens pas à ma place mais je tente de faire bonne figure. Avec le temps, j'apprendrai à imiter le comportement de celles et ceux qui ont été habitués à* »

évoluer dans des environnements exigeants où l'apparence compte tout autant que le discours. Cela reste, je crois, un des plus grands acquis de mes études en Grande Ecole. » (PPP PD)

L'ironie, la désillusion et l'auto-critique sont des traits typiques de ce refus de catégoriser les événements en profanes ou sacrés, et sont donc des motifs narratifs typiques d'une identité post-moderne. Il y en a une autre, la tyrannie du choix, qui pétrifie certains étudiants.

7.5.2.4 La notion de la tyrannie du choix dans la société postmoderne

Les récits des étudiants comportent souvent une allusion au fait que choisir est pénible pour eux.

De nombreuses raisons ont été avancées pour expliquer la faible adoption des MOOCs par les individus en général, et notamment par les étudiants en formation initiale inscrits en école de commerce. Les millénials sont peut-être affectés par le cynisme et l'hyperchoix de la postmodernité, ils sont peut-être en quête du « Réenchantement du monde » (Maffesoli, 2007) et ils ne se tournent pas vers les MOOCs. Ils continuent de s'inscrire massivement vers les écoles de commerce du siècle passé. Aucun d'eux n'affiche de réalisation de MOOCs sur son profil LinkedIn.

Un des récits conclut sur une phrase vraiment révélatrice de cette difficulté à faire des choix : « *C'est plus l'amour de cette liberté qu'un choix égoïste qui me pousse dans l'entrepreneuriat. Et le choix n'est pas facile puisqu'il engendre un grand nombre de responsabilités.* » (PPP EdSV)

Choisir est douloureux, certains étudiants préfèrent renoncer : « *Je n'ai pas su quoi choisir comme cours et me suis retrouvée avec des électifs qui ne me plaisaient pas vraiment.* » (PPP NW)

Pour insister sur ce phénomène de difficulté de l'hyperchoix, en 2004, Mick a publié un article possédant probablement le plus long titre de l'histoire de la presse académique. En voici le titre "Choose, choose, choose, choose, choose, choose, choose: Emerging and prospective research on the deleterious effects of living in consumer hyperchoice" (Mick et al., 2004). Cet article passe en revue les recherches suggérant, par exemple, que l'hyperchoix rend les individus confus et augmente les regrets. L'hyperchoix, nous dit Mick, est initialement attrayant mais finalement insatisfaisant.

La recherche a donc montré que l'hyperchoix est psychologiquement épuisant.

En conclusion, les résultats du codage C3 et l'analyse de contenu des récits au crible de l'ipséité et la mêmeté mènent à constater que trois thèmes sont dominants : le bricolage identitaire, le mélange du sacré et du profane et le refus de la tyrannie du choix marquent les traits d'une identité postmoderne qui peut être à présent discutée pour mettre en lumière la transformation identitaire des étudiants.

7.5.3 Q3 - Discussion

Rappel de l'énoncé de la question Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

7.5.3.1 La figure du héros

Pour rappel, notre socle théorique est basé sur la théorie de l'identité narrative de Ricoeur (Ricoeur, 1985, 1990). Or notre revue de littérature avait mené à découvrir le concept complémentaire qui permet de l'opérationnaliser et que Solti a utilisé dans ses travaux de recherche (Solti, 2016, 2020) : « le *mythe personnel* » développé par MacAdams (1993). Solti explique que « l'aspiration à être le « héros de sa vie » peut se concevoir comme une capacité à mobiliser des ressources internes d'adaptation et de changement pour chercher à s'affranchir de déterminismes, de s'accommoder avec la contingence, la nécessité ou l'arbitraire, en se racontant sa propre histoire. » (Solti, 2016).

La figure du héros est alors LA figure centrale que les étudiants mettent en intrigue quand ils décrivent leur expérience en école de commerce.

7.5.3.1.1 La figure du héros, construction sociale

Dans bien des aspects, la manière dont les étudiants mobilisent des éléments de sens renvoie à la figure du héros. Pour préciser notre emploi du terme « figure du héros », je me réfère aux travaux de Carlier et Griton-Rotterdam (2014), auteurs de l'ouvrage *Des mythes aux mythologies*, qui en proposent une définition intéressante :

« La structure des grands cycles héroïques et des héros s'articule autour d'une série d'exploits et d'épreuves ; elle dessine peut-être une forme d'idéal qui participe autant du modèle que de l'archétype, et permet en cela la mise en place d'un système où sont valorisés des éléments tels que la force, le courage, la beauté, la piété, la loyauté, l'intelligence, tandis que la lâcheté, la laideur,

l'orgueil constitueront le côté obscur de cette représentation. (Carlier & Gritton-Rotterdam, 2014, p.47). »

Ces deux spécialistes des mythes et des mythologies suggèrent qu'en convoquant l'image du héros, il est fait référence à un homme qui se distingue par ses exploits, sa bravoure, sa force de caractère et son système de valeurs. Fruit d'une construction sociale et produit d'un discours nourri par des actes exceptionnels et exemplaires, il prend une place dans la mémoire d'une nation, d'une communauté ou d'un groupe social.

7.5.3.1.2 La figure du héros, héritage historique

L'application du schéma narratif de Floch lors du premier codage, enrichi du modèle du Voyage du Héros de Campbell (Campbell, 1993) met en lumière le phénomène suivant : l'étudiant se raconte en héros qui part, se fixe une quête, vit des mésaventures, peine, rencontre le bien et le mal, accumule des épreuves en tentant de respecter son contrat et ressort victorieux à la fin du récit, transformé par le parcours.

Les narrateurs sont fiers de la quête. Il faut montrer que c'est dur, que ce n'est pas donné à tout le monde, qu'ils sont élus au départ et qu'ensuite c'est long et coûteux et semé d'embûches. Ils parlent de parcours, de cheminement... Les entretiens complémentaires confirment qu'ils voient d'un très mauvais œil ceux qui font des MOOCs, ils sont stigmatisés, ils sont vus comme « pas Nous » et d'ailleurs les rares étudiants qui ont obtenu des certificats ne les affichent pas sur leur profil LinkedIn.

A la question « D'où viennent les héros ? », les responsables de l'exposition (2008) intitulée « de Achille à Zidane », à la Bibliothèque Nationale de France, O. Faliu et M. Touret, répondent qu'il s'agirait d'un « besoin inhérent à l'humanité d'admirer, de se créer des modèles, des dieux, des "plus grands que soi". » (Faliu & Touret, 2007). Ces deux commissaires s'interrogent : « Entre le héros grec d'origine semi-divine dont la gloire brille au-delà de la mort et le héros moderne porté de son vivant par les médias vers une célébrité parfois éphémère, subsiste-t-il une parenté garantissant au modèle héroïque une continuité ? »

7.5.3.1.3 L'épopée, un genre à part

Les récits dans lesquels s'est exprimé le désir d'héroïsme, d'arrachement à la banalité de la vie, de supériorité sur le reste du monde, d'élévation à une condition quasi-divine, forment un genre littéraire reconnaissable entre tous, l'épopée. Ce récit relate le plus souvent que le héros se révèle au monde par

des « travaux » éclatants, des exploits. Il combat dragons, monstres ou ennemis innombrables. O. Faliu et M. Touret nomment ce motif l' « épiphanie » héroïque.

Étymologiquement, l'épopée met l'emphase sur la narration, puisqu'elle articule, en grec, le mot *epos*, poème, et le mot *poieîn*, faire (Larousse). Le dictionnaire Le Robert nous en propose alors la définition suivante : « Long poème ou récit de style élevé où la légende se mêle à l'histoire pour célébrer un héros ou un grand fait. ».

7.5.3.1.3.1 L'épiphanie héroïque

Faliu et Touret (2007) rappellent aussi que, vainqueur de l'épreuve, le héros apparaît comme « celui qui délivre, le sauveur de tout un peuple. Sa grandeur devient telle qu'elle tend à l'imposer comme chef politique. Il reprend le trône qui lui est dû (Œdipe, Thésée, Cyrus), ou affronte le pouvoir politique. Le héros, comme le prophète, tend à être asocial, à échapper aux lois, dans l'Iliade comme dans le western. ».

Le fait de vivre des épreuves, d'aller au-devant même des défis, est inhérent au statut de héros. Parfois le héros tente une « descente aux enfers, un royaume dont aucun des mortels ordinaires n'est jamais revenu. Lui, en revient. C'est le cas d'Ulysse dans l'Odyssée d'Homère, ou d'Énée dans l'Énéide de Virgile. Dans le western, le héros traverse des "déserts de la mort" dont nul n'est ressorti vivant. » (Faliu & Touret, 2007).

7.5.3.1.3.2 Le rôle de la mise en récit pour le héros

La vraie vie du héros commence souvent après sa mort, avec le culte dont il est l'objet : « pour être reconnu comme un héros il ne suffit pas d'accomplir des exploits qui sauvent une société en péril, il faut que ces exploits soient rendus publics. Produits d'un discours, les héros naissent avec l'histoire de l'écriture. » (Ibid, 2007)

7.5.3.1.3.3 Les figures de héros célèbres

Il semble que la première épopée conservée soit celle de Gilgamesh, un roi, héros mythique de la ville d'Uruk en Mésopotamie. En quête de l'immortalité, il est entraîné dans des combats extraordinaires. Il fut l'objet d'un culte attesté pendant plus de 2 000 ans de civilisation mésopotamienne (III^{ème} siècle - I^{er} siècle millénaire av. J.-C.). (Ibid, 2007)

Dans l'Antiquité, homme, bête ou dieu, Héraclès est le héros civilisateur le plus célèbre, acteur principal de la mythologie grecque. Sa force lui permet d'accomplir de nombreux exploits dans tout le

bassin méditerranéen. Il est honoré le plus souvent comme un dieu, notamment à Rome où il prend le nom d'Hercule. Les douze travaux le mènent à l'apothéose, une divinisation exceptionnelle pour un héros.

7.5.3.1.3.4 *Evolution historique des traits moraux des héros*

« Entre un héros antique comme Achille qui a incarné pendant des siècles l'excellence aristocratique et un héros contemporain qui, à l'image de Zidane, est pendant quelques années un modèle de réussite individuelle, de méritocratie et de performance, on mesure les grands changements qui ont affecté les sociétés et les catégories mentales » (Faliu & Touret, 2007). Par ailleurs, au Moyen Âge, « le personnage du preux hérite de certaines caractéristiques des héros de l'Iliade mais il est un modèle d'excellence aristocratique à l'usage exclusif d'une chevalerie qui tend à se confondre à partir du XII^{ème} siècle avec la noblesse » (Ibid, 2007).

7.5.3.1.3.5 *Héros et héroïnes*

Au cours de l'histoire, on trouve aussi de plus en plus la présence de femmes fortes. Déjà dans l'Antiquité, bon nombre de déesses voient leur récit rapporté et puis « *Faisant suite à une réévaluation du rôle de la femme apparue au XVI^{ème} siècle, la notion de « femme forte » trouve son plein épanouissement dans les années 1630-1650. Avec la régence d'Anne d'Autriche, la femme devient actrice sur le plan politique, tandis que la Contre-Réforme donne une importance accrue au personnage de la Vierge.* » (Ibid, 2007).

7.5.3.1.3.6 *Les combats et la compétition, valeurs fondamentales des épopées grecques*

Faliu et Touret rapportent que, en Grèce ancienne, où la guerre est fréquente et la compétition une valeur fondamentale, « le héros est très souvent un combattant, à la généalogie prestigieuse : demi-dieu chez Hésiode, chef de guerre ou roi dans l'Iliade ».

7.5.3.1.3.7 *Le fait d'être déraciné, une dimension qui caractérise les héros*

Tout comme les étudiants se disent souvent extraits de leur environnement, de leurs attaches familiales, de leur région, le héros, surtout dans les légendes romaines, était souvent emprunté à d'autres civilisations. Faliu et Touret notent « *le troyen Enée devient [-il] dans l'épopée de Virgile au I^{er} siècle, le fondateur du peuple romain* ». (Ibid, 2007).

7.5.3.1.3.8 Remise en cause de la violence du héros

« Les philosophes du XVIIIème siècle remettent en cause le héros « saccageur de provinces » auquel ils préfèrent le grand homme, mais les bouleversements révolutionnaires et la création de la nation revivifient la figure héroïque, dorénavant fondée sur le mérite et l'action exemplaire. » (Ibid, 2007)

7.5.3.1.3.9 Le tournant de la première guerre mondiale

La tragédie de la Première Guerre mondiale provoque une suspicion à l'égard du héros et sacralise les victimes. « L'héroïsme classique laisse place à une vision plus humaine du poilu, cherchant à survivre dans un univers apocalyptique. Le héros est devenu la victime d'une guerre qu'il endure comme martyr. » (Faliu et Touret, 2007)

7.5.3.1.3.10 Dans l'entre-deux guerres : l'instrumentalisation des héros

Dans l'entre-deux-guerres les régimes totalitaires poussent à l'extrême l'instrumentalisation des héros, aidés par une propagande qui sévit tant du côté communiste que nazi. « *L'homme nouveau est issu de la classe ouvrière en URSS ; surhomme, viril et racialement pur, dans l'Allemagne nazie.* ». Du côté des pays libérés, le héros est le résistant. Après la Seconde Guerre mondiale, les grandes figures politiques et collectives héritées des conflits du XXème siècle s'affaiblissent. « *La violence guerrière et machiste est condamnée : le héros guerrier est progressivement rejeté en Occident* » (Ibid, 2007).

7.5.3.1.3.11 De nos jours, héros individualistes

« Démocratie et individualisme valorisent les héros du mérite et de la performance, notamment à travers le sport, tandis que la violence reste valorisée dans des univers virtuels, filtrée et encadrée par des personnages de cinéma, de jeux vidéo, de séries télévisées ». Les deux auteurs interrogent : « Quel héros peut aujourd'hui prétendre demeurer dans la mémoire humaine ne serait-ce que quelques décennies ? » (Faliu et Touret, 2007). En marketing, l'usage de la figure du héros a été étudié dans la consommation du quotidien (Holt & Thomson, 2004) mais jamais dans les récits des étudiants.

7.5.3.2 Les motifs communs dans les mythes des étudiants

7.5.3.2.1 Les motifs communs positifs

7.5.3.2.1.1 La transformation

Les étudiants se racontent en héros pour résoudre un paradoxe de leur construction identitaire.

Sommés de se construire dans un cadre scolaire qui leur demande d'entreprendre mais pas trop, ils éprouvent parfois des difficultés à comprendre ce que l'on attend d'eux. Faut-il rester scolaire, être autonome, prendre des libertés par rapport aux règles établies ?

Mick & Fournier rappellent que depuis Platon, on peut résumer qu'un paradoxe est une proposition qui semble s'auto-contredire. Un paradoxe énonce l'idée que des propositions opposées puissent exister simultanément. Les chercheurs en *Consumer Behavior* se sont plus récemment emparés du concept pour étudier des phénomènes de mode (Thompson & Haytko, 1997) ou de nouvelles définitions du genre (Lorber, 1994). Dans l'époque postmoderne, la condition humaine serait en grande partie caractérisée par des paradoxes (Brown 1995 ; Firat et Venkatesh 1995 ; Handy 1995, cité par Mick & Fournier, 1998).

7.5.3.2.1.2 *La révélation sur soi*

Comme la recherche l'a déjà montré pour les carnets de voyage, le fait d'écrire ses aventures, pour soi ou pour autrui (blogs, réseaux sociaux) peut conduire à une véritable « épiphanie », une révélation existentielle (Woodside & Megehee, 2009). D'après le Larousse, il s'agit, dans son acception littéraire, de la « prise de conscience soudaine et lumineuse de la nature profonde d'un phénomène »¹⁴⁶

HS est un jeune homme passionné par la philosophie. Il a donc plus facilement que d'autres peut-être la capacité à prendre du recul et à mesurer ce que son expérience emlyon lui a apporté, alors qu'il est un des rares étudiants à n'avoir pas poursuivi dans la voie classique en devenant cadre en entreprise ou entrepreneur. « *Ces expériences m'ont permis de découvrir ce qui me plaisait dans la vie et ce que je voulais être. Je crois que si je n'avais pas fait l'école et avais directement suivi un parcours en philosophie j'aurais toujours vécu dans le regret de cette autre vie, alors que maintenant que j'ai fait toutes ces expériences, j'ai véritablement l'impression d'avoir vécu une première vie très riche et que je peux passer à la suivante, sans les regrets de ne pas savoir ce qu'est la vie en entreprise.* » (PPP HS)

La révélation est souvent associée à une forme « d'aventure », mot que l'on retrouve littéralement dans la moitié des récits analysés et qui peut être mentionné jusqu'à 5 fois ! « *Je me suis lancée dans l'aventure de comédie musicale* » (PPP AH) ou une première expérience en stage : « *J'ai rejoint l'aventure pour 3 mois.* » (PPP EdSV)

¹⁴⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/epiphanie>. Consulté le 14 juin 2022.

La « découverte de soi » rappelle vraiment l'ouvrage de Paul Ricoeur *Soi-même comme un autre* (Ricoeur, 1990), la voici illustrée : « *Mes 4 années ont été réellement exceptionnelles sur la quantité et la variété de choses que j'ai pu faire, la découverte de moi-même, de mes capacités et de mes compétences à améliorer.* » (PPP AR)

Les goûts sont parfois modifiés : « *Toutes les expériences que j'ai pu vivre m'ont formée et ont accompagné mon parcours personnel. L'opportunité que m'a donnée l'école de partir vivre à l'étranger par 2 fois m'a donné goût à l'aventure et me fait considérer sérieusement le fait de chercher des VIE.* » (PPP FB)

La révélation sur soi est souvent donneuse de leçons : « *J'ai donc tiré de cette aventure des leçons qui m'ont servi et me serviront tous les jours de mon existence.* » (PPP GP). Mais les leçons peuvent aussi s'accompagner de désillusions, c'est ce qu'explique PP qui a échoué lors d'une aventure entrepreneuriale : « *Ce moment de désillusion fut la grande leçon business de mon premier stage, une première claque quant à l'image que je me faisais du fonctionnement d'une entreprise.* » (PPP PC)

Aventure et découverte sont parfois choisies dans le paragraphe de conclusion, comme dans le récit de AR dont la toute dernière phrase est non verbale. « *Une formation riche en aventures et en découvertes !* » (PPP AR)

7.5.3.2.1.3 *Le parcours émotionnel riche*

Les émotions sont omniprésentes dans les récits : « *Parce qu'elle me sortit de ma zone de confort la mission Bachelor fut l'une des expériences les plus marquantes de ma vie.* » (PPP PR)

JC raconte l'émotion que lui a procurée la discussion avec son maître de stage à la fin de son stage. « *Mon responsable m'a fait un retour à chaud, à l'oral, le jour de mon départ. Rien ne peut faire plus plaisir, j'étais très ému sur le chemin du retour pour Lyon. Je souhaite que chacun ait un jour l'occasion d'avoir un management aussi constructif et humain.* » (PPP JC)

La dernière phrase du récit de JC est dans le même registre émotionnel : « *Je garderai un souvenir incroyable de ces années emliennes.* » (PPP JC)

Même quand les récits invoquent la chance ou le destin, comme cela été étudié précédemment dans les paragraphes qui renvoient à des valeurs existentielles, la chance ou la bonne surprise provoque des émotions fortes : « *Ce stage qui était un coup de chance s'est transformé en coup de cœur, l'un des plus beaux chapitres de ces 5 dernières années.* » (PPP EC)

Le plaisir à « *vivre une aventure* » est exaltant et certains récits révèlent l'énergie, l'enthousiasme et la fraîcheur de la jeunesse : en parlant de son association le Petit Paumé, ce jeune étudiant écrit « *L'aventure commence enfin et avec plein d'envies et de détermination nous nous lançons tous tête baissée dans ce qui promet d'être notre plus belle année d'école.* » (PPP GP)

Mais tous les motifs communs ne sont pas positifs, certains sont même franchement négatifs.

7.5.3.2.2 Les motifs communs négatifs

7.5.3.2.2.1 *Le motif commun du deuil*

Plusieurs registres issus des récits des étudiants évoquent le deuil : le renoncement et la séparation.

Bien qu'il soit exprimé de différentes manières, le lecteur comprendra que les étudiants évoquent une triple identité perdue :

- ✓ celle du jeune préparatoire qui se posait peu de questions et avait un seul but, les concours ;
- ✓ celle aussi qui ne verra jamais le jour car il a fallu renoncer à de nombreux parcours possibles,
- ✓ et celle de l'étudiant fêtard qui va quitter l'école et entrer dans la vie active

7.5.3.2.2.1.1 *Le deuil / Quitter la classe préparatoire*

La classe préparatoire, lourd investissement intellectuel de par la densité des emplois du temps et le niveau de difficulté des enseignements, fut pour beaucoup un « *sacrifice nécessaire pour réussir* » (PPP AH).

Les années passées en classes préparatoires sont systématiquement mentionnées dans les récits analysés, où elles occupent souvent les premiers paragraphes. Si aucun récit ne les esquivent, c'est qu'elles représentent la « voie royale » pour de nombreux étudiants. Elles ne laissent donc personne indifférent.

L'expérience peut être jugée négativement : « *Dans tout mon parcours, la classe préparatoire est ce que j'ai le moins bien vécu* » (PPP AR) ou encore « *Après deux années de prépa qui furent pour le moins éprouvantes, je voyais enfin le bout du tunnel* » (PPP JC). Mais de nombreux récits attestent aussi de l'attachement des narrateurs à ces années de classes préparatoires : « *Ces années sont, pour moi, fondatrices dans mon parcours car elles m'ont ouverte au monde intellectuellement.* » (PPP CL) ou encore : « *La prépa m'a beaucoup plu car elle m'a demandé un effort intellectuel tel que je n'en avais jamais connu avant et m'a beaucoup ouvert l'esprit en termes de culture générale.* » (PPP FB)

Mais en tout cas, l'étudiant s'y sent encadré, fléché, sans surprise, sans choix de contenu à opérer ; au contraire il faut « *suivre le programme à la lettre* » (PPP TS). Cela évite de se poser des questions : « *J'ai décidé de me consacrer à la préparation des épreuves pour intégrer les écoles de commerce estimant que le choix du métier ne viendrait qu'au moment de choisir des spécialisations ce qui me permettait de **repousser le délai encore quelques années.*** » (PPP AB)

Entrer à l'école de commerce revient littéralement à « sortir » de son statut de préparatoire « *Cette première année m'a énormément plu car elle m'a permis de **sortir de l'approche classe préparatoire très scolaire et conceptuelle.*** » (PPP AB). La notion de deuil se retrouve en creux dans des expressions littérales qui énoncent que l'entrée en école de commerce est « *une nouvelle vie* ». (PPP JC)

Olivier Rollot, du Cabinet Headway¹⁴⁷ décrit le passage des classes prépas aux Grandes Ecoles de commerce, comme « passer du fossé au continuum ».

Il écrit : « *C'est un sujet dont on parle depuis plus de trente ans mais sur lequel on se penche enfin sérieusement depuis deux ans : trop d'étudiants issus de classes préparatoires économiques et commerciales perdent le sens de leur cursus en entrant dans une Grande Ecole. Formés à la culture générale, à la philosophie, à la géopolitique pendant deux ans pour préparer les concours, ils ont le sentiment d'abandonner toute cette richesse pour ne se plonger que dans des matières triviales : comptabilité, finances, gestion, etc. Un phénomène qu'on ne trouve pas entre les classes préparatoires scientifiques et les écoles d'ingénieurs, dont les disciplines sont proches même si les méthodes de travail varient également. Assurer une transition douce entre ces deux univers, entre la classe préparatoire et la Grande Ecole, est tout l'objet de ce qu'on appelle le continuum* ». (Web)

Mais à la lecture des récits, j'ajoute que : s'ils sortent d'un système, ils entrent dans un autre. « ***Une page se tourne*** » écrit EC. Mais « ***les portes s'ouvrent*** » pour DC. Les étudiants évoquent souvent qu'ils ont choisi la « voie école de commerce » parce qu'elle représente la promesse de parcours multiples. « *Issue d'un parcours en classe préparatoire, **je me suis orientée vers l'école de commerce avant tout pour les portes que celle-ci pouvait m'ouvrir et la multiplicité des parcours possibles grâce à cette formation.*** » (PPP DC)

Or cette promesse est frustrante, puisqu'il faut effectuer des choix, l'étudiant souffre alors de devoir renoncer à certains cours, certains stages, certaines destinations à l'étranger car il réalise l'incompatibilité de toutes ces options.

¹⁴⁷ <https://www.headway-advisory.com/fr/>, consulté le 24 novembre 2020

7.5.3.2.1.2 Le deuil / Renoncer à tous les parcours possibles

Les récits évoquent tous l'impossibilité de mener de front tous les cours et tous les projets qui se présentent. Il faut donc faire des choix, et « choisir c'est renoncer, » pour emprunter à Gide¹⁴⁸ une de ses maximes les plus emblématiques, et au Journal *le Monde* un de ses titres fameux sur Parcoursup¹⁴⁹.

La vie des étudiants en écoles de commerce est « bien remplie » comme le décrit JC : « *Avec le recul, je pense que je me suis impliqué dans trop de projets cette année-là : deux associations, mon club de foot, l'association des alumni, les cours, mon activité d'arbitre de foot et le stage. De fait, j'ai été moins performant dans certains (le club de foot et mes cours) car je manquais de temps. Il faut parfois savoir renoncer à certains projets même s'ils semblent intéressants.* » (PPP JC)

Le fait de devoir choisir des cours à la carte est frustrant : « *Durant ma première année à l'em Lyon j'ai eu un peu de mal à trouver mon rythme et ma place du fait de l'éventail des choix offerts.* » (PPP PP)

Le récit des étudiants dit le deuil qu'il faut opérer lorsque s'impose la conscience qu'ils ne pourront pas devenir tous les possibles. Ils ne pourront pas être et ne pas être en même temps. La question de Hamlet est donc un leurre comme le suggérait ironiquement Delphine Horvilleur¹⁵⁰ : ce n'est pas "To be OR not to be", c'est plutôt "To be AND not to be. L'individu choisit de prendre un chemin et donc d'endosser une identité, et en même temps, il assume de renoncer à une identité alternative qui aurait été façonnée différemment si un autre chemin avait été choisi.

Il faut choisir une voie et renoncer à toutes ses alternatives, et ce de manière répétée, à chaque épisode : choix d'école de commerce, choix des cours, choix du premier stage, choix du pays étranger, choix de son sujet de mémoire de fin d'année... etc.

Ces identités perdues évoquent donc une forme de deuil que ce verbatim énonce très clairement : « *J'étais ravie de décrocher ce stage chez L'Oréal, même si je ne saurai jamais ce que cela aurait donné si la startup m'avait répondu en premier.* » (PPP EC)

¹⁴⁸ Gide A (1897) *Les nourritures terrestres*, citation exacte : « Choisir, c'était renoncer pour toujours, pour jamais, à tout le reste, et la quantité nombreuse de ce reste demeurerait préférable à n'importe quelle unité. », source *Le Monde* 15/05/2019.

¹⁴⁹ *Le Monde* (15/05/2019). Parcoursup : choisir, est-ce renoncer ? Petite philosophie des choix d'orientation.

¹⁵⁰ Horvilleur, Delphine (2022). *Il n'y a pas de Ajar. Monologue contre l'identité*. Editions Grasset

7.5.3.2.2.1.3 *Le deuil / Quitter l'école de commerce*

Certains récits d'étudiants présentent des motifs narratifs qui rappellent les travaux sur les stades émotionnels du deuil, réalisés par la célèbre psychiatre helvético-américaine Elisabeth Kübler-Ross : déni, colère, négociation, dépression, et acceptation de la perte de leur représentation d'eux-mêmes (Kübler-Ross, 1975). Kübler-Ross indique que les étapes ne sont pas forcément vécues dans cet ordre.

Dans leur vécu tel qu'ils le racontent, il semble que certains thèmes soient très présents comme chez le jeune adulte qui comprend qu'il est dans une école qui va le transformer, le faire muter. Il va perdre celui qu'il était et devenir quelqu'un d'autre.

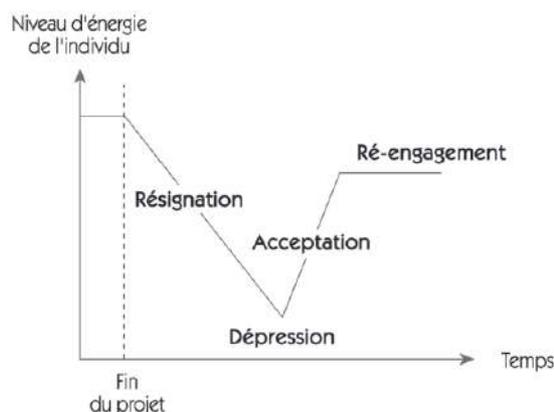
Il est opportun ici de rapprocher la fin d'un parcours d'études avec la fin d'un projet. Les deux présentent quelques similitudes puisque l'engagement était défini par un but (obtenir le diplôme) à atteindre par étapes (les différents épisodes du parcours du héros) dans un temps donné (les études en PGE engagent l'étudiant avec un début et une fin contractuelle de 4 années maximum).

Les travaux de Asquin et Picq (2007) sur le management de projet les ont amenés à constater une période de deuil à la fin des projets, une fois les buts atteints : « Suite à cette période d'exaltation et une fois la fin du projet entérinée, il faut s'attendre à vivre, avec tous ceux qui se sont surinvestis dans les étapes finales, un sentiment de vide, voire de désarroi. » (Asquin et Pick, 2007, p.145)

Or, cette thèse l'a montré, l'expérience d'une école de commerce est justement constituée d'une succession de projets, académiques, associatifs, touristiques, amicaux, amoureux, entrepreneuriaux, sociaux...etc. La fin des études génère donc un sentiment de deuil décuplé, comme l'analysent Asquin et Picq : « Plus une situation présente un fort degré d'implication, plus la gestion de l'après-situation sera émotionnellement et psychologiquement difficile. » (Ibid, p.146).

Picq et Asquin indiquent qu'après la phase de deuil, des étapes de rétablissement surviennent généralement et ils rendent compte du phénomène par le schéma suivant :

*Figure 33 – « La courbe de deuil de l'après-projet » -
Extrait de Asquin et Picq, 2007, p.146.*



Ce schéma a le mérite de poser la question de la décompression, particulièrement à la fin d'un projet qui a mobilisé beaucoup d'énergie. Les étudiants en écoles de commerce enchaînant de nombreux projets, on peut penser qu'ils rencontrent plusieurs fois le phénomène de décompression (lorsqu'ils en ont le temps) et qu'ils en vivent un dernier, majeur, quand tout leur parcours est terminé. S'il se réfère aux résultats du codage de la Q2, le lecteur avouera reconnaître un des traits dépressifs des fins d'histoire des héros. Ulysse, Zidane, Superman et Néo décompressent entre deux temps forts de leur voyage initiatique puis aussi une dernière fois lorsque leur quête est accomplie. Cette thèse tirera de ces résultats les recommandations managériales qui s'imposent dans la partie 8 / Contributions et Voies de recherche.

Rares sont les récits, comme celui de AH, qui évoquent la fin des études comme un épisode anodin : « la fin de la vie étudiante, **une page qui se tourne finalement assez facilement** » (PPP AH)

Il y a bien deuil, mais le travail de catharsis et l'écriture du PPP prépare à renaître à nouveau, cette fois-ci à une « **entrée progressive dans la vie active** » (PPP JC).

L'étudiant se prépare donc à revivre le parcours du héros mais cette fois-ci en combattant, armé et solide.

7.5.3.2.2 *Le motif commun de la difficulté*

Tous les récits, sans exception, révèlent que le parcours n'a pas été facile et plusieurs registres de la difficulté apparaissent.

7.5.3.2.2.1 *Difficulté à s'engager*

La difficulté peut provenir de ce que les étudiants se sentent engagés, très vite, dans des voies qui ne leur correspondent pas. Du Bois-Reymond (1998) a montré que l'engagement était parfois repoussé à plus tard, dans un article dont le titre est à la première personne et a inspiré le titre de ma propre thèse : « Je ne veux pas m'engager maintenant : les concepts de vie des jeunes gens. ».

JC raconte ainsi son premier stage en Suisse : « *Concernant le travail, les premières semaines ont été très compliquées.* » (PPP JC). Pour se maintenir, cette autre personne raconte qu'elle a dû faire des efforts : « *J'ai également dû me challenger au niveau personnel en vivant seule loin de toutes mes connaissances dans un univers inconnu.* » (PPP DC)

La difficulté apparaît dans de nombreux récits quand il s'agit d'engagement au travail : « *Je suis heureux d'aller au travail même si quelques tensions apparaissent parfois.* » (PPP PR)

7.5.3.2.2.2 *Difficulté de certains cours*

Bien que préparés à des cours « extrêmement difficiles » en prépa, les étudiants peuvent se retrouver confrontés à des attentes qu'ils ne soupçonnent pas une fois entrés en école de commerce. CL déplore ses « *grosses difficultés en mathématiques* » qui, selon son récit, l'empêchent de suivre les cours de comptabilité, elle avoue « *je n'ai jamais réellement compris, à part pour l'examen* », d'autres cours lui semblent requérir une « *charge de travail et des exigences scolaires complètement disproportionnées* », elle poursuit en avouant « toujours pas de coup de cœur pour les chiffres » et elle termine en reconnaissant que le niveau d'un cours de management stratégique lui échappait : je n'avais rien compris à ce cours. » (PPP CL). La liste est longue et le récit de cette étudiante au profil littéraire est truffé de confidences sur ses multiples difficultés scolaires.

Cette difficulté n'est pas mentionnée dans tous les récits, mais cette étudiante n'est pas la seule à rapporter des insuffisances scolaires. OV rapporte un sentiment de difficulté, doublé d'un contentement : « (...) *j'ai trouvé ce parcours difficile mais intéressant, les cours étaient complets, j'ai dû fournir pas mal de travail afin de le valider et j'en étais contente.* » (PPP OV). JC témoigne, lui, de difficultés extrêmes : « *J'ai dévalidé 3 cours ce semestre-là* ». (PPP JC).

Ces récits vont à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle le contenu académique serait très bas, voire ridicule en école de commerce.

7.5.3.2.2.3 Difficulté qui naît d'un échec

CD raconte comme lors d'un concours de projet, son équipe a échoué en demi-finale en plongeant le jury « sous une avalanche de chiffres », elle raconte : « *Si cet échec fut au départ difficile à vivre et à **comprendre** il me permet aujourd'hui de savoir que le dossier le mieux construit du monde ne possède pas une chance si la présentation n'est pas pensée et travaillée bien en amont.* » (PPP CD)

L'important pour le héros est de raconter plusieurs paragraphes qui montrent qu'il « en a bavé », que la facilité n'était pas au rendez-vous.

On retrouve ainsi des verbatims qui évoquent la difficulté dans tous les récits. Et même parfois plusieurs fois au sein d'un même récit. EC enchaîne ainsi trois paragraphes dont chaque phrase introductive annonce la couleur : « *Ce stage **n'a pas été facile*** » ; puis quelques lignes plus loin : « *La vie à Lima **n'a pas non plus été toujours simple.*** », pour enfin terminer sur son dernier stage : « *Ce n'était **pas évident** au début* ». (PPP EC)

En conclusion, de nombreux récits partagent des motifs communs positifs, comme négatifs.

D'autres motifs au contraire distinguent certains récits des autres, leur contenu est spécifique et peu banal.

7.5.3.3 Les motifs distincts dans les mythes des étudiants

7.5.3.3.1 Les motifs distincts positifs

7.5.3.3.1.1 Le motif de la chance

Parfois utilisée pour rendre compte d'un heureux hasard, la chance est aussi une manière polie de ne pas s'attribuer tous les mérites. ADL écrit par exemple : « *Début 2015, **j'ai eu la chance de trouver un stage chez le fabricant de guitares Fender en Californie.*** » et il ajoute avec complicité en note de bas de page « *Nous prendrons ici le soin de bien préciser que « **chance** » **n'est pas un synonyme de « piston » ou de « merci l'ami de papa** » comme cela peut malheureusement souvent être le cas dans le cadre d'une recherche de stage en école de commerce* ». (PPP ADL).

Tournure de phrase typique de l'exercice de style qui consiste à raconter son parcours avec modestie, la formule « J'ai eu la chance de » est présente dans 26 des 30 récits analysés ! L'un des récits, d'un

jeune homme issu du Lycée Janson-de-Sailly, va même développer une sorte de tic de narration et l'afficher 9 fois en 11 pages.

Parfois le contraste du début de la phrase et de la « chance » mentionnée ensuite est saisissant : « *Après un casting réussi, j'ai eu la **chance** de rejoindre la troupe d'artistes et monter sur scène devant 1500 personnes.* » (PPP AH) ou encore quand l'immodestie masque mal un milieu familial très favorisé qui semble être avant tout la cause de la « chance » : « *Je suis passionnée par les sujets sociaux et assez indignée de beaucoup d'inégalités. J'ai eu la **chance** de pouvoir vivre dans plusieurs pays et je pense avoir un état d'esprit assez globalisé. Mes amis sont souvent mélangés étrangers ou français avec des profils atypiques.* » (PPP AR)

La chance laisse parfois la place au « hasard » et là encore, il n'y a souvent pas l'ombre d'un hasard dans la situation décrite : « *J'ai choisi de rejoindre l'association car quelques bons amis avaient fait ce choix. Finalement, ce choix doit pas mal au **hasard** mais ce sera d'une **importance déterminante pour moi par la suite.*** » (PPP RL). Certains étudiants le reconnaissent explicitement : « *Rien n'était laissé au **hasard**, j'ai travaillé en profondeur toutes les matières sans faire d'impasse.* » (PPP PR)

Parfois, la mention du hasard frôle l'indécence, et même si le chercheur n'est pas censé être choqué par les données qu'il récolte, la phrase suivante interpellera peut-être aussi le lecteur « *La personne en charge du recrutement était issue du même lycée que moi et m'avait favorisé **pour cela, complètement par hasard.*** » (PPP PP)

Mais le hasard peut être perceptible dans certains témoignages sincères de personnes qui semblent, des années après l'entrée en école de commerce, ne toujours pas comprendre comment elles en sont arrivées là : « *Je viens de Bourgogne, d'un village rural de 75 habitants. (...). Etant bonne élève, j'ai de manière presque automatique choisi la voie scientifique. (...). Je me suis retrouvée **un peu par hasard** en prépa ECS alors que de base, je n'avais **aucune intention de faire une école de commerce.*** » (PPP FB)

7.5.3.3.1.2 *Le motif de la fierté*

La fierté peut provenir de l'atteinte d'objectifs mais jamais purement scolaires : aucun récit ne rapporte une fierté d'avoir validé des cours. En revanche, la fierté est évoquée quand l'étudiant se sent reconnu ou qu'il a atteint un objectif associatif.

JC qui conduit des entretiens de recrutement en Suisse pour son stage de première année évoque sa fierté de voir la qualité de son travail reconnue : « *Ma **plus grande fierté** est lorsqu'un nouveau recruteur est arrivé et **qu'il m'a avoué s'inspirer de mes méthodes d'entretien** qu'il jugeait excellentes. Cela m'a donné beaucoup de **confiance** jusqu'à la fin de la mission.* » (PPP JC). Plus loin, il répète ce mot de fierté en racontant que l'association à laquelle il appartient a réussi à faire partir plus de 90 jeunes en missions humanitaires sur divers projets : « *Nous avons fait partir plus de 90 jeunes et cela restera comme **une des plus grandes fiertés de ma scolarité**, car je sais que ces étudiants sont revenus grandis et meilleurs.* » (PPP JC)

7.5.3.3.1.3 Le motif du bonheur

Le motif de la joie, de l'émerveillement est parfois rapporté avec candeur dans les récits des étudiants.

Le récit de EdSV est presque naïf quand il dépeint ses premiers jours en stage en tant que freelance puisqu'il a décidé de se lancer dans l'entrepreneuriat pendant ses études et qu'il goûte à ce qu'il appelle un plaisir égoïste « *J'ai cette chance d'être maître à bord, de pouvoir **faire peu ou prou ce que je souhaite**, de pouvoir être responsable de mes erreurs tout comme de mes victoires (pour paraphraser Saint-Exupéry).(…/…) **Quel bonheur de n'avoir à demander à personne** pour un jour de congé ! **Quelle chance de pouvoir travailler tard dans la nuit ou tôt le matin sans que cela ne pose le moindre problème à personne !*** » (PPP EdSV)

A contrario, d'autres étudiants décrivent un bonheur associé à la rencontre avec autrui, c'est le cas de JC qui raconte ainsi ce que sa mission humanitaire en Inde lui a apporté : « *Ce voyage fut le plus marquant de ma vie **je pensais aider des gens là-bas mais en réalité ce sont ces gens qui m'ont aidé car ils m'ont transmis une vision du bonheur basé sur les relations humaines** et non sur les besoins matériels ; **je repense souvent à ces jeunes pour garder les pieds sur Terre.*** » (PPP JC)

Même le stress vécu lors de l'organisation des événements peut être source d'émerveillement bienheureux : « *Derrière tous ces événements se sont cachés beaucoup d'organisation, de management, de stress parfois, et même de **bonheur de voir un événement bien se dérouler**. C'est une expérience entrepreneuriale qui en a amené d'autres et qui en amènera d'autres, j'en suis convaincu.* » (PPP QD)

Comme le premier codage le laisse penser, ce motif de l'émerveillement et du bonheur n'est quasiment jamais associé à des cours mais presque toujours à des rencontres humaines jugées exceptionnelles. Dans son récit, HS est ému d'avoir rencontré un réalisateur de cinéma prestigieux lors

d'un événement organisé par son association de cinéma : « *Discuter de cinéma avec un personnage aussi connu et reconnu pour son talent était un moment exceptionnel. Je suis très heureux d'avoir pu vivre cela et, sans l'em et l'associatif, jamais ce ne serait arrivé.* » (PPP HS).

Le lecteur pourra se demander si cette joie est feinte, si cet émerveillement est une tournure stylistique grandiloquente. Comme l'analyse la sociologue Illouz (2018), l'injonction à être heureux peut amener les individus à surjouer leur bonheur pour se conformer à ce qu'elle appelle l'« Happycratie » et à se réfugier dans des achats de « marchandises émotionnelles » (Illouz et al, 2019).

Se décrire alors heureux, émerveillé et content peut alors sembler suspicieux.

7.5.3.3.2 Les motifs distincts négatifs

7.5.3.3.2.1 Le motif du syndrome de l'imposteur

Ce terme est présent dans la recherche en marketing. Goor, Ordabayena, Keinan & Crener (2019) l'ont décelé chez des consommateurs de luxe par exemple. Les premiers travaux ont été menés par deux psychologues américaines (Clance & Imes, 1978) qui l'ont étudié en particulier auprès de 150 jeunes femmes très performantes. Elles définissent le syndrome de l'imposteur comme un doute persistant qui consiste essentiellement à nier tout accomplissement personnel qui proviendrait de qualités personnelles, associé à une crainte d'être un jour démasqué.

Dans les récits issus de l'échantillon étudié, quelques-uns font état de trouble de légitimité. Soit parce que leur âge leur semble indécent pour imposer leurs idées dans le milieu de l'entreprise : « *Avec le recul, j'aurais dû plus me battre pour faire passer mes idées pour améliorer les choses, mais à 20 ans, je ne me sentais pas légitime. Désormais un des critères d'emploi qui compte le plus à mes yeux est le bien-être au travail.* » (PPP JC). Soit parce que les stages, en particulier les stages en cabinets de conseil, les propulsent à des postes qui les placent en position de conseillers de managers bien plus expérimentés qu'eux, ou qu'ils se représentent comme tels : « *Selon moi il est plus intéressant d'intégrer un cabinet réalisant des missions d'ordre stratégique et organisationnel à la fois. En effet je trouve qu'on est plus légitime pour conseiller un client sur sa stratégie globale lorsqu'on sait comment implémenter concrètement les solutions proposées.* » (PPP TB). Certains étudiants expriment aussi l'idée que leurs camarades sont bien meilleurs et c'est alors à l'intérieur même de l'école que certains ne se sentent pas légitimes : « *Au début il a été un peu difficile de trouver ma place dans le groupe de travail, étant un peu impressionnée par les compétences de mes camarades et je me sentais moins légitime.* » (PPP OV).

Le lecteur pourra rapprocher ces témoignages du célèbre ouvrage de Bourdieu judicieusement intitulé *Les héritiers : les étudiants et la culture* (Bourdieu & Passeron, 1964). Il y indiquait que certains étudiants arrivaient à « forcer le destin social » mais au prix d'une acculturation douloureuse. De la même manière, la diversité dans les Grandes Ecoles a fait l'objet de recherches qui soulignent qu'« Arriver là, c'est n'avoir parcouru que la moitié du chemin » comme le révèle le titre provocateur de l'article de Pinel (Pinel et al, 2005).

Néanmoins, ce ressenti n'est pas présent dans de nombreux récits et jamais le terme « syndrome de l'imposteur » n'est utilisé tel quel. Le serait-il davantage dans les récits des étudiants ayant traversé une large partie de leur scolarité avec les restrictions sanitaires dues à la Covid-19 ? Voilà de quoi nourrir une voie de recherche passionnante et cette piste sera développée à la fin de cette thèse.

7.5.3.3.2.2 *Le motif de la nostalgie*

La nostalgie est une sorte de relecture positive du passé. Parfois dans son récit, on pourrait dire avec Gainsbourg que « *L'étudiant se souvient des jours anciens et il pleure, il sanglote, il gémit à présent que sonne l'heure.* »

LF témoigne à la fin de son récit de cette réflexivité : « *C'est en revenant sur toutes ces choses que l'on a vécues à l'école, non sans nostalgie, que l'on se rend compte qu'étape par étape votre projet s'est précisé, concrétisé. Même si sur le moment, dans le mouvement, on a parfois l'impression de ne pas trop savoir où l'on va.* » (PPP LF). Les moments vécus en association sont le prétexte à la narration de moments de souvenirs : « *On partait souvent le week-end en repérage, avec le pôle parcours du Raid Hannibal, ce sont pour moi les meilleurs souvenirs de ma vie associative à emlyon.* » (PPP OV). En racontant son expérience au Québec, PD conclut : « *Je garde une profonde nostalgie de cette époque.* » (PPP PD). Plus loin, cette étudiante évoque la montée des marches à Cannes du fait de son rôle dans l'association de cinéma et elle note : « *Le sentiment inoubliable d'avoir réalisé un rêve d'enfant* ». (PPP PD)

Il faut souligner que la dernière journée est une sorte de journée d'activités sportives appelée ironiquement « Journée de désintégration ». Adrien Lioure, diplômé PGE en 2016 a d'ailleurs édité un roman trois ans après sa diplômation, titré « *Désintégration* », preuve que ces moments laissent des traces. Son héros « n'arrive pas à suivre le rythme effréné de sa jeunesse. Désorienté, il doit pourtant essayer de se construire » (quatrième de couverture).

Si l'on reprend les récits récoltés, pour certains étudiants, il semble y avoir une idéalisation du passé.

JC écrit de manière presque lyrique : « *Cette année 2016, qui correspond à la 2ème année et au début de la 3ème, fut pour moi un étrange mélange entre différents succès et échecs. Ce fut en tout cas une des années les plus remplies de ma vie.* » (PPP JC)

Ainsi, certaines phrases des récits sont nostalgiques, et témoignent d'une tendance lourde, c'est ce qu'assurent les sociologues et quelques chercheurs en marketing.

Les chercheurs ont montré l'influence de la nostalgie sur le jugement des consommateurs. En 1997, Divart et Robert-Demontrond titrent leur article « La nostalgie, un thème récent dans la recherche marketing ». La nostalgie et le besoin de réassurance sont des flux de consommation. D'après leur thèse, après l'effondrement des grandes utopies, il ne reste aux contemporains qu'une quête nostalgique de l'authenticité, c'est-à-dire d'un temps révolu, idéalisé, rêvé. La postmodernité ? « Une synergie de l'archaïsme et du développement technologique », selon le sociologue Michel Maffesoli. En période de crise et de doute, le consommateur, qui ne croit plus ni au progrès, ni à des lendemains meilleurs, se raccroche à des produits ancrés dans sa mémoire ou qui lui rappellent une période heureuse de sa vie.

Holbrook, dont l'importance des travaux pour définir le concept d'expérience de consommation a été rappelée dans la revue de littérature (Holbrook & Hirschman, 1982), a aussi montré le rôle de la nostalgie dans l'expérience de consommation (Holbrook & Schindler, 1991).

Pour définir le concept de nostalgie, le lecteur pourra se référer aux travaux de ces deux auteurs : « Une préférence (goût général, attitude positive ou effet favorable) envers des expériences associées à des objets (personnes, lieux ou choses) qui étaient plus courantes (populaires, à la mode ou largement diffusées) quand on était plus jeune (au début de l'âge adulte, à l'adolescence, dans l'enfance ou même avant la naissance) » (Holbrook & Schindler, 1991, p. 330).

Holbrook explique la mode du phénomène de nostalgie par l'arrivée massive des baby-boomers au stade de consommateurs avertis. Il explique : « Désormais, les nombreux baby-boomers ont atteint un âge suffisant pour avoir de quoi être nostalgiques. ». En 2003, Holbrook montre que la nostalgie s'exprime au sujet de dix thèmes récurrents dont « les rites de passage » ((Holbrook & Schindler, 2003, p.111).

Comme notre recherche a montré que plusieurs épisodes de l'expérience étudiante en école de commerce s'apparentaient à des rites de passage, il est confirmé que le motif de la nostalgie est un trait commun à la plupart des récits récoltés. Notre recherche montre aussi que c'est de la nostalgie de soi qu'il s'agit : les étudiants écrivent qu'ils sont conscients d'avoir vécu leurs plus belles années.

Ainsi, notre thèse suggère des implications en marketing. Si la nostalgie est assurément un sentiment largement exploité dans la pratique marketing et particulièrement dans le domaine de la publicité, ce n'est que depuis quelques années que les spécialistes du comportement du consommateur commencent à y prêter attention et à appréhender toute l'importance des significations symboliques attachées au passé. Nos résultats abondent dans le sens des résultats précédents. Les recherches sur les publicités dans les réseaux sociaux montrent que les consommateurs aiment se remémorer le passé, par exemple en scrollant dans leurs posts facebook pour se remémorer « le bon vieux temps » (Davalos, Merchant, Rose, Lessley, & Teredesai, 2015). Youn en 2020 a utilisé la métaphore du « voyage dans le temps » pour évoquer ce que ressentent les gens lorsqu'ils scrollent vers le passé sur leur fil d'actualité facebook. Il a montré que ressentir de la nostalgie pouvait être une activité plaisante et triste à la fois, une expérience ambiguë (Youn, 2020). Des recherches sur le comportement des consommateurs montrent en effet que la nostalgie suscite des sentiments positifs (Wildschut, 2006).

De nombreuses entreprises ont compris le pouvoir de la nostalgie et la recherche s'y est intéressée dès les années 1990 (Holak & Havlena, 1992). Brown (1993) en fera un trait particulier du consommateur postmoderne. Smith and Clurman (1997) en feront même un des outils du marketing générationnel. Les travaux de Divart & Robert-Demontrond (1997) expliquent les résultats de notre codage : « Les sentiments nostalgiques les plus intenses portent sur l'adolescence et les premières années de l'âge adulte, du fait qu'il s'agit d'une période marquée par des discontinuités et des changements majeurs dans le cycle de vie. ». C'est une période où les jeunes personnes commencent à voir émerger leur histoire de vie comme l'article des psychologues Habermas et Bluck (2000) l'annonce malicieusement dans son titre : « Getting a life : The emergence of the life story in adolescence ».

Ce qui est intéressant dans le résultat ici c'est que ce motif apparaît dès les quelques mois qui suivent l'expérience. La conscience du fait que l'expérience était intense, riche et transformationnelle ne se fait pas vingt ans après, alors que c'est ce que la recherche avait conclu dans les années 1990 : « il existait habituellement un écart de 20 ans ou plus entre l'expérience vécue et la première période nostalgique majeure (Davis, 1979 ; Holbrook et Schindler, 1991, 2003) » cité par Divard & Robert-Demontrond (1997, p.53).

Parfois teinté de tristesse, le motif de la nostalgie n'est pour autant pas le plus intense trouvé dans les récits autobiographiques des étudiants. Celui de la réalisation de soi par la souffrance est à cet égard plus rare mais aussi plus révélateur d'une transformation identitaire majeure. La « nostalgie de soi » (Grahovac, 2013) peut ainsi naître ou donner naissance à des blessures psychiques symboliques.

7.5.3.3.2.3 *Le motif du regret*

Certains récits évoquent des regrets. Regrets de ne pas avoir pu suivre un cours qui leur tenait à cœur : « **J'ai été déçue** de ne pouvoir suivre le cours « *Brandstorm L'Oréal* » car je savais pertinemment que je ne suivrais plus aucun premier semestre et ne pourrais donc **jamais suivre ce cours**. Cette déception est **le seul regret** que j'ai du choix de mes cours à l'emlyon. » (PPP AH). Dans ce cas le regret porte sur des circonstances indépendantes de la volonté de l'étudiant.

Parfois il s'agit d'un regret survenu suite à une décision de l'étudiant, comme dans ce paragraphe où ADL se sent tiraillé entre sa passion pour la musique et son intérêt pour le multiculturel « *J'ai refusé mon échange académique à Cracovie car je tenais vraiment à faire de la scène avec mon groupe de musique. Avec le recul, je regrette cette décision car j'ai toujours adoré les immersions culturelles et cela a quand même bien compliqué mon cursus par la suite. (...). Mais la musique étant un point important de ma vie, ce n'est qu'un demi-regret* ». (PPP ADL)

Parfois le regret s'accompagne d'une violence sémantique sans doute utilisée pour faire comprendre au lecteur du récit le choc ressenti quand une situation ne s'est pas passée comme prévu : PP a très mal vécu une erreur qu'il a faite et qui a mis en péril le projet entrepreneurial qu'il avait créé en stage, il parle de « **claque** » et écrit : « *je sous-estimais l'importance de la capacité à s'adapter très vite à une situation donnée pour survivre dans les cas d'urgence.* » (PPP PP)

7.5.3.4 *Focus sur le motif héroïque de la réalisation de soi par la souffrance*

« Le gladiateur se croit déshonoré si on l'accouple à plus faible que lui ; il sait qu'on vainc sans gloire quand on vainc sans péril. Il en va de même de la fortune : elle choisit à dessein les plus rudes antagonistes (...). Un grand exemple ne naît que de la mauvaise fortune. »

(Sénèque, date inconnue ; entre 37 et 65 - *De la Providence*, III, 4).

Les histoires se suivent et se ressemblent. Même les plus grands écrivains articulent à leur manière les éléments narratifs de leurs prédécesseurs. Cette formule utilisée par Sénèque dans l'une de ses *Lettres sur la Providence*, adressée à Lucius, aura inspiré Corneille qui la reprendra presque à l'identique dans *le Cid*, en 1636 : « A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire ».

Ainsi la transformation naît de la difficulté.

Sans doute d'inspiration théologique, l'idée que l'Homme se réalise dans l'épreuve a nourri de nombreuses thèses philosophiques. Et c'est une dimension importante de tous les récits héroïques. Le héros n'a pas de vocation pour les loisirs, la légèreté et la facilité. Au contraire, il va affronter la

difficulté, l'adversité et la crainte. Finalement, il conviendrait presque de rajouter de la *fear* aux *fantasies*, *fun* et *feelings* (Holbrook & Hirschmann), les trois piliers de la théorie de l'expérience de consommation qui ont dominé la théorie sur la consommation d'expériences.

« *Nous avons vécu une vraie expérience dépaysante, nous avons voyagé partout en Chine et si ce fut rude, ce fut également incroyablement enrichissant. Ce semestre, une nouvelle fois, m'a sorti de ma zone de confort.* » (PPP PR)

Sous le titre d'un paragraphe intitulé « L'escroquerie », EdSV raconte comment il a eu le sentiment de se faire exploiter lors d'un stage où son manager lui faisait miroiter « *des compensations dont nous n'avons jamais vu la couleur* ». Après avoir narré des détails plutôt cocasses, il conclut, très philosophe : « *Quoi qu'il en soit, même d'une expérience désastreuse, on apprend, on se forge.* » (PPP EdSV)

Certains étudiants narrent des événements qui les ont humiliés et qui leur ont fait perdre confiance en eux : « *Quant aux campagnes associatives, cela reste un drame de mes études : même armée de toute ma bonne volonté pour m'intégrer et ne pas me couper de certaines opportunités, j'ai très mal vécu cette période où je me suis retrouvée contrainte à effectuer des tâches absurdes et basées sur des mécanismes d'humiliation. Malgré tout, cela a forgé mon caractère et je me suis juré, après ces quelques semaines éprouvantes, de ne plus jamais me laisser entraîner dans des initiatives collectives dont je ne perçois ni le sens ni l'utilité et qui vont à l'encontre de mon tempérament naturel.* » (PPP PD). Cette étudiante a d'ailleurs intitulé le récit de sa première année en école de commerce : « **Survivre** à sa première année ».

Le mot d'« humiliation » est parfois utilisé, c'est un vocable très fort qui montre que la difficulté psychique peut être très importante : « *Cette expérience m'aura permis de me confronter pour la première fois à une culture vraiment différente, (...) valorisant la concurrence, et parfois l'humiliation, pour mettre sous pression les effectifs.* » (PPP PP)

Mais derrière la difficulté, l'échec, pointe souvent l'idée de bonheur, de réussite. On retrouve, par exemple, cette idée de bonheur issu de souffrances, dans ce récit d'étudiant, qui a vécu des hauts et des bas avec son association mais qui ajoute le mot « difficile » au mot « précieux » : « *Le mandat fut l'occasion de vivre les AG et tous les moments forts avec le mandat qu'ils soient heureux ou difficiles, et j'en garderai de précieux apprentissages sur la manière dont il faut agir en collectif.* » (PPP HS)

Tel Ulysse qui sort grandi de ses épreuves successives, certains étudiants n'hésitent pas à employer la métaphore de la houle, rappelant ainsi contextuellement la houle de la mer : « *J'ai appris à traverser*

des moments houleux en équipe avec l'organisation - difficile - du festival de Cinéma. Mais, au bout du compte, après que l'événement fut finalement un succès, je n'en garde que de bons souvenirs. » (PPP HS).

Parfois la narration prend des allures de confidences intimes sur la difficulté ressentie : « *Je peux même dire (allons-y, pourquoi pas), que j'ai même pleuré un soir en sortant du travail, après 4 heures de réunion où aucun résultat n'avait été produit, et où l'on m'a dit à demi-mot que je devais « produire » ce qui n'avait pas été fait, pour le lendemain. Le stage ne fut donc pas une partie de plaisir mais il faut mentionner les beaux aspects* » (PPP HS).

Après avoir échoué à un concours de projets entrepreneuriaux, CP écrit aussi « *Si cet échec fut au départ difficile à vivre et à comprendre, il me permet aujourd'hui de savoir que le dossier le mieux compris ne possède pas une chance si la présentation n'est pas pensée et travaillée bien en amont.* » (PPP CD). Ce passage dénote un apprentissage par l'échec.

Enfin, l'affaiblissement du héros peut être d'ordre psychique mais les récits mettent souvent en parallèle sa renaissance : « *Etant psychologiquement affaiblie, la recherche de ce stage s'est révélée difficile mais a finalement débouché sur une très belle opportunité qui a relancé la dynamique de mon parcours.* » (PPP AV)

Ce phénomène résurrectionnel est parfois poussé à son paroxysme comme le cas archétypal suivant va l'illustrer.

7.5.3.4.1 Discussion sur un cas archétypal : le cas de JC en stage en Suisse

La difficulté peut être listée de manière exhaustive, sous forme de liste d'épreuves dans certains récits et celui de JC en est une bonne illustration. En stage de première année dans une entreprise Suisse, JC a pour mission de recruter des développeurs informatiques. Son épopée est un récit archétypal, il y narre, dans l'ordre les épreuves douloureuses, (les Performances au sens de Greimas), puis l'issue est positive, (la Sanction au sens de Greimas), malgré tout ce qu'il dit avoir enduré.

Le contenu de la mission ne lui plaît pas, il se sent illégitime et le rythme ne lui convient pas du tout : « *J'avais l'impression d'être une machine à détecter des mots clés... passer sa journée à chercher des CV est très abrutissant. / J'étais incompetent dans le domaine informatique et avais l'impression de passer pour un idiot au téléphone. / On m'imposait des horaires d'appel et on m'a appris à réaliser l'entretien en 10 min au format interrogatoire de police alors que, selon moi, le côté humain et naturel est primordial pour un échange de qualité* » (PPP JC).

Mais en plus, les relations hiérarchiques se tendent et les aspects relationnels s'aggravent : « *La pression de la part des managers en Suisse et du tuteur sur place était très importante, parfois les profils recherchés étaient très rares, et quand on ne trouvait pas de candidats, les remontrances du manager étaient terribles. / Ma tutrice avait 24 ans et aucun tact pour le management : au lieu de me dire les choses en face elle m'envoyait des mails alors que j'étais assis en face d'elle !!* » (PPP JC)

Au milieu de son récit, l'étudiant glisse tout de même que ses qualités lui servent à résister : « *Avec 40 personnes sur un petit open-space, le bruit des personnes qui téléphonent et des sonneries, il faut avoir des nerfs très solides.* » (PPP JC)

Et pour finir la narration de cet épisode, JC conclut qu'il a surpassé toutes ces épreuves et a finalement résisté : « *Tous ces points ont fait que j'ai subi une grosse déprime. (.../...). J'étais à deux doigts de démissionner mais c'était très compliqué de trouver un autre stage et les démarches avec l'emlyon étaient aussi très complexes.* » (PPP JC)

La transformation de son expérience négative en expérience transformationnelle positive va survenir lorsqu'il va apprendre de son erreur. La capacité auto-réflexive est ici mise en lumière de manière remarquable : « *Une de mes erreurs est de ne pas en avoir parlé avec ma tutrice. Elle me savait déprimé car cela se voyait mais aucun de nous deux n'a essayé de régler la situation.* » (PPP JC)

C'est à partir de là que le héros JC va remonter la pente et finir son récit sur un registre positif : « *Mi-août, j'ai eu un déclic. J'ai décidé de persévérer dans cette mission, et surtout de la faire à ma manière. J'ai décidé de faire de la qualité, au lieu de la quantité qui m'était demandée. (.../...) Avec cette méthode j'ai réussi à faire embaucher trois de mes candidats entre septembre et décembre, ce qui est un très bon résultat en trois mois de travail.* » (PPP JC)

Le récit de JC s'achève sur une note apaisée, dénuée de violence et les doubles points d'exclamation sont digérés : « *Quelle leçon tirer de cette expérience chez Medioviva¹⁵¹ ? Malgré un travail qui ne m'intéressait pas et un management de bas-étage, j'ai persévéré et j'ai réussi à tirer du positif de cette expérience.* » (PPP JC)

Le lecteur gardera en tête cette analyse d'un cas archétypal de récit de réalisation de soi par la souffrance au moment de la lecture des apports managériaux : la puissance de l'outil de biographisation est ici clairement démontrée. Cet étudiant n'aurait pas retenu la même leçon s'il

¹⁵¹ Le nom de l'entreprise a été modifié car les pratiques managériales qui y sont décrites pourraient nuire à son image alors qu'il ne s'agit que du récit, non contradictoire, d'un étudiant de première année pour la première fois en entreprise.

n'avait pas dû la mettre en mots, plusieurs années après, en sélectionner certains détails, en écarter d'autres et finalement exprimer sa transformation personnelle. Il est éloquent de savoir que la dernière phrase concernant la narration de ce stage utilise le mot « grâce » : « **Grâce** à cette expérience de *Mediovia*, j'ai développé un vif intérêt pour l'informatique et les nouvelles technologies. » (PPP JC)

7.5.3.4.2 Ce qui ne me tue pas me rend plus fort (Nietzsche)

« Appris à l'école de guerre de la vie, ce qui ne me tue pas me rend plus fort. »
(Nietzsche, 1888, *Le Crépuscule des idoles*, p.108)

Cette phrase est extraite de l'ouvrage *Le crépuscule des idoles* de Nietzsche (1988)¹⁵², dont on se réfèrera ici à la traduction française d'Henri Albert de 1908. L'analyse qui suit doit beaucoup aux apports d'un professeur de philosophie, Emmanuel Salanskis¹⁵³, qui a pris plaisir à décortiquer cette phrase.

Selon Salanskis donc, cette célèbre phrase de Nietzsche, « digne d'un slogan pop », serait elle-même inspirée par les propos d'un philosophe et prédicateur américain du début du XIX^{ème} siècle, un certain Emerson qui aurait dit « En général, tout mal auquel nous ne succombons pas est un bienfaiteur pour nous. ». Le lecteur remarque au passage que le « nous » de Emerson a été remplacé par le « je » de Nietzsche, seul face à l'adversité et ne pouvant compter sur la solidarité des autres. Parallèlement « le mal » est une notion, issue de la morale chrétienne, qui a aussi été supprimée par Nietzsche.

Ainsi, pour Nietzsche, le moi est une fiction, en grande partie grammaticale, qui nous paraît avoir une réalité psychologique. Cette supposée identité n'existe pas à proprement parler, il n'y a qu'un flux en devenir, qui se construit et se reconstruit. Nous sommes en devenir.

Pour Nietzsche, il faut traverser tous les systèmes de valeur, même les plus douloureux, même les plus « morbides » dirait-il, pour pouvoir ensuite les hiérarchiser. Ce qui met en péril renforce si on réussit à se surpasser. Une sorte de vertu de la souffrance.

Mais, rappelle Salanskis, pour Nietzsche, cette vertu est réservée aux hommes dits supérieurs. Ceux qui ne sortiraient pas grandis par l'adversité mais affaiblis seraient des hommes « décadents ». Ce sont ceux qui engourdissent leur douleur par des « narcotiques », antidote pire que le poison lui-même.

¹⁵² Nietzsche (1908, 7^{ème} éd). *Le crépuscule des idoles*. Traduction d'Henri Albert, Editions Mercure de France. p. 108

¹⁵³ France Culture, 26/09/2019 « origine d'un slogan pop : ce qui ne nous tue pas nous rend plus fort, consulté le 27/09/2019 <https://www.radiofrance.fr/franceculture/ce-qui-ne-me-tue-pas-me-rend-plus-fort-a-l-origine-d-un-slogan-pop-4031157>

C'est pourquoi on comprend l'intérêt des étudiants narrateurs, inconscient sans doute, de décrire les épisodes douloureux dont ils sont ressortis grandis.

L'idée que l'on ressort « plus fort » d'un épisode douloureux n'est pas portée que par la philosophie. Elle l'est aussi par la psychanalyse dont un des porte-parole les plus médiatiques de nos jours en France est sûrement Boris Cyrulnik.

7.5.3.4.3 Tout être blessé est contraint à la métamorphose (Cyrulnik)

Qu'on se réfère à un proverbe tibétain « Rien n'est permanent, sauf le changement » ou à la maxime attribuée au célèbre philosophe chimiste Lavoisier « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme », le concept de résilience semble ancien.

Plus récemment, le neuropsychiatre français, Cyrulnik, a remis le concept au centre de l'attention en le redéfinissant théoriquement (Cyrulnik, 2001), puis en le vulgarisant (Cyrulnik, 2012). Il définit la résilience comme un phénomène psychique et émotionnel assez commun, non universel ni systématique mais assez largement partagé, qui permet de se reconstruire après un traumatisme. Il a popularisé l'idée que toutes les épreuves ne nous fortifient pas forcément, il faut porter une réflexion dessus, une analyse. Il est d'ailleurs judicieux de mentionner ici que Cyrulnik a écrit son autobiographie avec un titre des plus modestes : « *Autobiographie d'un épouvantail.* »¹⁵⁴

Dans un champ moins académique, de nombreuses œuvres de coaches en développement personnel ont repris ces idées. Par exemple, « *L'obstacle est le chemin* »¹⁵⁵ est le titre d'un bestseller américain édité en 2018, traduit dans vingt langues, qui a repris pour titre une maxime qu'il attribue à l'empereur romain Marc Aurèle. Le sous-titre est éloquent, l'ouvrage promet : « L'art éternel de transformer les épreuves en victoires ».

En conclusion, cette thèse inscrit l'analyse des récits collectés dans ce contexte culturel, dans ce bain intellectuel qui n'a pas pu échapper à des étudiants issus de classes préparatoires.

Ainsi, les récits des étudiants sont révélateurs d'une identité narrative en métamorphose, véritables héritiers de cette culture occidentale de la réalisation de soi par la douleur.

¹⁵⁴ Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Odile Jacob.

¹⁵⁵ Ryan Holliday (2018). *L'obstacle est le chemin*, Editions Alisio

7.6 SYNTHÈSE DES RESULTATS ET DISCUSSIONS LIEES AUX 3 CODAGES

La question de recherche se donnait pour objectif de répondre à trois questions. Elles sont rappelées ci-dessous et complétées par leurs résultats et discussions respectives.

Q1 – Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

- R1 – Grâce au codage suivant les étapes du schéma narratif de Greimas (1966) et Floch (1990), cette recherche a montré le **rôle périphérique** assigné aux cours dans la construction du récit que les étudiants en écoles de commerce font de leur expérience. Les cours sont mentionnés dans les épisodes narratifs relatifs à la description de « Compétences » à acquérir et non de « Performance » ou de « Sanction » qui participerait de leur construction héroïque.
- L'analyse de contenu des récits met au jour deux champs lexicaux mobilisés pour désigner le rôle des cours :

Champ lexical de l'Équipement :

- Une balise rassurante qui fait le lien avec la classe préparatoire
- Une boussole qui oriente vers un secteur ou un métier
- Un aimant qui attire ou répulse
- Une longue vue pour voir loin
- Une arme pour s'équiper

Champ lexical du Lieu à part :

- Un bac à sable qui sert de lieu d'entraînement
 - Un monde parallèle à la « vraie vie »
 - Un lieu agaçant qui fait perdre du temps
- La discussion a porté principalement sur le rôle périphérique des cours. Alors qu'ils sont le continuum de la scolarité classique, qu'ils représentent des centaines d'heures de formation et que les diplômes sont décernés en fonction des ECTS acquis par les examens, les cours ne sont pas centraux dans les intrigues construites par les étudiants pour rendre compte de leur expérience en école de commerce.

- D'un point de vue marketing, ces résultats suggèrent que la menace des MOOCs est mineure pour ces écoles puisque les cours ne représentent pas le cœur de l'expérience. Tout semble indiquer que, tant que les MOOCs, même de plateformes prestigieuses comme EdX, Udemy ou Coursera, ne proposeront pas d'expérience transformative et identitaire, les étudiants des classes préparatoires continueront à leur préférer l'inscription en école de commerce, même plus chère.

Q2 – En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants ?

- R2– Grâce au codage des récits selon les quatre valeurs de la consommation (Floch, 1989), **l'analyse infra-récits** laisse penser que des **mécanismes narratifs d'héroïsation** permettent aux étudiants de se forger un *mythe personnel* (McAdam, 1993). **L'analyse inter-récits** laisse penser que certains thèmes sont communs à tous les récits et fondent la légitimité même d'une identité héroïque (McAdam, 1993). L'étude des dimensions de la transformation identitaire laisse penser que c'est véritablement le fait de « **faire le parcours du héros** », qui est la source de construction du soi. Passer par différentes épreuves semble la clef de la satisfaction personnelle générale qui se dégage des récits. En ce sens, les travaux de Delory-Momberger, (2000, 2003, 2014, 2019, 2020), chercheur en sciences de l'éducation, peuvent expliquer le travail de catharsis du **processus de biographisation**.
- D'un point de vue marketing, ces résultats conduisent à penser que les étudiants d'écoles de commerce non seulement valorisent des expériences de vie transformationnelle, mais qu'en plus ils en construisent une partie lors de leur mise en récit. Cela suggère que les écoles de commerce devraient davantage permettre, solliciter, voire accompagner la production de narration de la part de leurs étudiants. Ce processus de biographisation permet d'ajouter de la valeur à l'expérience vécue et pas uniquement de communiquer à d'autres l'envie de la vivre.

Q3 – Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

- R3 – Le 3^{ème} codage a analysé les récits des étudiants d'écoles de commerce à l'aune de la théorie de l'identité de Paul Ricoeur. L'analyse intra-récit a permis de montrer la tension entre *ipséité* et *mémeté*, révélatrice d'un véritable processus de transformation identitaire. Tous les

récits mettent en intrigue cette transformation, ce changement d'identité, opéré sur plusieurs années.

- Mais si le phénomène de transformation identitaire est commun à tous les récits, les motifs mis en intrigue pour la raconter articulent des éléments narratifs communs et d'autres distincts. Ainsi, l'analyse de contenu inter-récits a détaillé des motifs communs à tous les récits et d'autres distincts d'un récit à l'autre. Les principaux motifs communs positifs sont la réflexivité sur la transformation personnelle opérée, le sentiment de révélation sur soi et le parcours émotionnel riche. Les principaux motifs communs négatifs sont le deuil de l'identité perdue et la difficulté à vivre la transformation identitaire. Les motifs distincts positifs sont la chance, la fierté, l'émerveillement. Les motifs distincts négatifs sont le syndrome de l'imposteur, la nostalgie et le regret. Un focus particulier sur la réalisation de soi par la souffrance amène à retrouver dans les récits des éléments culturels forts : l'un consistant à raconter que « ce qui ne me tue pas me rend plus fort » (Nietzsche) et l'autre rappelant que « tout être blessé est contraint à la métamorphose » (Cyrulnik).

CHAPITRE 8 – CONTRIBUTIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE



8. CONTRIBUTIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE

Les éléments de contribution de ce travail de recherche amènent à distinguer plusieurs natures de contribution : théorique, méthodologique, et managériale.

Avant tout, les résultats de cette thèse constituent une contribution dont il convient de souligner l'originalité.

Un milieu académique peu analysé en marketing

L'originalité de cette thèse repose principalement sur l'étude approfondie d'un milieu académique qui a peu fait l'objet de recherche en marketing, celui des écoles de commerce françaises dans le contexte de la prétendue concurrence des MOOCs prestigieux ; rappelons que les cours de management de Harvard ou de Cambridge y sont accessibles 24h/24 gratuitement.

Un contre-poids au discours médiatique

La presse continue de laisser entendre que les étudiants pourraient un jour se tourner vers ces cours en ligne, prometteurs, faciles d'accès et infiniment moins onéreux qu'une école de commerce. Il est vrai que la crise scolaire, pendant la pandémie de Covid-19, a mis les étudiants désemparés ou curieux sur la voie de MOOCs et de ressources alternatives.

Mais cette thèse montre que malgré la révolution des MOOCs annoncée depuis 2012, les étudiants continuent à candidater massivement vers les écoles de commerce où ils racontent vivre une transformation identitaire majeure.

Un discours d'humilité auto-réflexif

L'analyse minutieuse de leur récit a montré que les cours jouaient un rôle de commodité périphérique dans l'intrigue de leur expérience globale telle qu'ils la racontent, alors qu'ils sont souvent au centre des promesses marketing des plaquettes et des sites Internet des écoles. La richesse des écoles ne se mesure pas qu'à l'aune du prestige des professeurs de la faculté permanente, souvent placée sous le feu des projecteurs. Ce résultat contre-intuitif oblige les professeurs à une grande humilité et invite les Directeurs de Programme à repenser leur promesse expérientielle globale. Ce résultat est d'autant plus original qu'il émane d'une femme « Professeur Permanent », elle-même engagée dans la communauté des professeurs chercheurs d'une école de commerce prestigieuse. En suivant Cranton (2002), je pensais mes enseignements capables de transformer les étudiants ; je comprends à présent à quel point les quelques heures en ma présence représentent bien peu dans leur expérience globale.

8.1 CONTRIBUTIONS

8.1.1 Contribution théorique

L'ère du chercheur solitaire semble révolue (Michel & Collin-Lachaud, 2019) et les articles signés par un seul auteur semblent devenir minoritaires. C'est pourquoi il me semble que cette thèse pourrait constituer un pont entre mes centres d'intérêt et ceux d'autres chercheurs. Plusieurs rapprochements sont envisageables pour « collaborer et co-crée » et « aboutir à un travail où $1+1 > 2$ ». (Michel & Collin-Lachaud, 2019, p.5)

8.1.1.1 Contribution à un courant émergent

En 2020, Daenekindt & Huisman cartographiaient 17 000 articles et concluaient que le champ de la recherche portant sur l'enseignement supérieur est « complètement dispersé » (Daenekindt & Huisman, 2020). Il est donc courageux d'ambitionner la moindre contribution en ajoutant aux multiples facettes une facette supplémentaire.

Néanmoins, à sa manière, dans le champ très spécifique de l'enseignement supérieur, ce travail de recherche contribue à poser une petite pierre à l'édifice récent de la **Transformation Consumption Theory** (Price, 2017) ou à d'autres théories dont les concepts émergent par induction.

Il y a moins de 10 ans, au sein de la CCT, le courant de la *Transformative Consumer Research*¹⁵⁶ (Anderson et al., 2013) se structurait. Anderson lançait un second appel aux contributions théoriques après celui de Mick (2006). Cette thèse se propose d'y répondre.

L'association américaine pour la recherche sur le consommateur (Association for Consumer Research – ACR) définit la Transformative Consumer Research comme « *un mouvement apparu au sein de l'association pendant les années 2000. Ce courant cherche à encourager, soutenir et publier des*

¹⁵⁶ Qu'on pourra traduire en français par « Recherche sur la consommation transformative ou transformationnelle »

travaux de recherche qui contribuent au bien-être du consommateur et à la qualité de vie de tout individu concerné par la consommation à travers le monde »¹⁵⁷.

Price en 2017 a indiqué que ce courant était tout à fait lié à la Consumer Culture Theory, cadre théorique de cette thèse. Or, aucune recherche académique publiée pour l’instant n’avait interrogé sa pertinence sur l’objet particulier qu’est l’achat d’expériences transformationnelles en éducation.

8.1.1.2 Proposition de deux nouveaux concepts théoriques

Cette thèse rend compte d’expériences transformationnelles étudiées dans le secteur des écoles de commerce et complète les récents travaux réalisés dans le secteur des associations caritatives par Mulder, Rapp et Weaver (2015). Ces auteurs avaient introduit le concept de « Transformative Charity Experiences » (TCEs) sur le modèle de la « transformative Learning Theory » (TLT) de Mezirow (1991).

Inspirée par leur démarche, la progression théorique de cette recherche doctorale m’amène à proposer le concept de **Progressive Transformational Consumption Experience** (PTCE) et à montrer le rôle majeur qu’y jouent les **Extended Consumption Tools** (ECT).

8.1.1.2.1 Une des particularités de la PTCE est son caractère « Transformationnel »

Dans les années 1990, la propriété « transformationnelle » a suscité une grande attention dans la recherche sur la publicité. Aaker & Stayman (1992) soulignent que dès 1987 et 1989 les conférences de l’ACR lui étaient dédiées et, depuis, des revues académiques prestigieuses ont publié des articles sur ce thème : *Journal of Consumer Research* (Edell & Burke, 1987), the *Journal of Marketing Research* (Westbrook, 1987) et *Psychology and Marketing* (Saegert, 1987).

Mais la terminologie « transformationnel » est alors exclusivement utilisée en publicité. A titre d’illustration, Naylor (2008) applique le terme « *transformational* » à des publicités qui cherchent à convaincre le consommateur qu’il va être transformé par l’expérience que lui procure son achat d’un bien ou d’un service, plutôt que par ses caractéristiques intrinsèques. Il a montré notamment que « Transformational appeals will only be successful when a consumption experience is not clearly defined », ce qui est le cas d’une offre de formation, dont le contenu est peu connu avant d’être expérimenté.

¹⁵⁷ <http://www.acrwebsite.org/fop/index.asp?itemID=325>

Ainsi la propriété transformationnelle (« transformational » en anglais) ne semble pas avoir été beaucoup étudiée dans les expériences de consommation qui bénéficient d'un processus progressif long.

8.1.1.2.2 Une des particularités de la PTCE est son caractère « Progressif »

Les résultats de notre recherche suggèrent de mettre l'accent sur la durée. Elle est nécessaire à la transformation identitaire particulière qui se joue dans le cadre de la consommation Transformationnelle. C'est pourquoi j'ajoute le terme de Progressive.

Je propose la définition suivante : une expérience de consommation *transformationnelle* progressive ou **Progressive Transformational Consumption Experience** (PTCE) est un type d'expérience de consommation particulière. Elle se caractérise par une transformation identitaire importante, intervenant sur un laps de temps long et qui modifie profondément la perception que le consommateur a de lui-même.

Je propose de revoir le concept de Enduring Consumption Experience, esquissé par Price et al., (2017), peu différenciant, et de le définir davantage comme une Progressive Transformational Consumption Experience (PTCE).

Cette thèse propose que les PTCE soient un concept qui se développe en recherche en marketing, pour montrer ce qui est à l'œuvre sur un temps long. Je suggère que ce concept vienne compléter celui d'Extraordinary Experiences (Arnould & Price, 2013) et s'attache à décrire des expériences, certes extraordinaires, mais étalées sur une longue période de temps.

8.1.1.2.3 Un des moyens de prolonger la PTCE est le ECT

La revue de littérature l'a montré, l'article fondateur d'Holbrook et Hirschman (1982) a jeté un coup de projecteur sur la notion d'expérience. Par la suite, Arnould a proposé de la décortiquer en un processus comprenant quatre phases (Arnould, et al., 2002) : l'expérience d'anticipation, l'expérience d'achat, l'expérience de consommation proprement dite, et le souvenir de l'expérience. Si la littérature a traité sous divers angles les trois premières phases de l'expérience, elle s'est montrée en revanche plus discrète sur les conséquences de l'expérience. Or, certains travaux suggèrent que le souvenir de l'expérience est un meilleur prédicteur des comportements futurs que l'expérience elle-même (Kahneman, 2012 ; Wirtz et al., 2003).

L'idée d'utiliser la biographisation comme outil marketing est parfaitement en cohérence avec le nouveau concept de « Extended consumption » développé par Price et al. (2018) et que je propose de

traduire par la tournure française : *les prolongements de consommation*. Ils définissent ainsi ce concept : « Les *prolongements de consommation* désignent les activités qui consistent à revivre une expérience de vie, par exemple en partageant des histoires, des photos ou en tenant un blog » (Price et al., 2018, p.1).

Je propose de définir un second nouveau concept : les Extended Consumption Tools (ECT) définissent tous les moyens dont la promesse est de permettre à l'individu de raconter, illustrer, partager, narrer une expérience de vie. Une application de storytelling ou un carnet de voyage sont des ECT.

8.1.1.2.4 Champs d'application de ces deux nouveaux concepts

Le concept de **PTCE** (Progressive Transformational Consumption Experience) pourrait expliquer des expériences de consommation touristiques comme celle qui consiste à étaler sur plusieurs années l'achat de circuits pédestres sur le Chemin de Saint Jacques de Compostelle par exemple. Cela pourrait s'inscrire dans la lignée des travaux de Hamilton, Ferraro et Haws (2020) qui ont bien documenté les expériences de voyages à pied ou encore les travaux de Guyot et Huenen (2006) qui ont si bien décrit l'itinéraire de Paris à Jérusalem de Chateaubriand. On y comprend les spécificités de ce que j'appelle les PTCE.

Le concept d'**ECT** (Extended Consumption Tool) pourrait amener les chercheurs à identifier ce qui est apporté de nouveau par la digitalisation des supports du souvenir, en particulier les nouvelles applications personnelles, non partagées sur les réseaux sociaux, comme les applications de transformation de stocks de photos sur smartphone en albums photos ou bien les journaux familiaux envoyés aux grands-parents.

8.1.1.2.5 Précision sémantique

Deighton (1988) attire l'attention sur la polysémie du terme « transformation » : il s'agit à la fois d'un processus et d'un résultat. Le même débat a été soulevé en recherche en publicité, et il a été proposé de bien préciser les termes puisqu'une publicité *transformationnelle* par rapport à *informationnelle* pouvait ne pas conduire à une *expérience* transformationnelle. On retiendra que le concept de transformation est à la fois un processus et un résultat. Celui que je propose est davantage à concevoir comme un processus progressif dans la durée et non le résultat de ce processus.

8.1.1.2.6 Compatibilité de ces deux nouveaux concepts avec le cadre de la CCT

On notera avec plaisir que la notion d'expérience de consommation transformationnelle s'inscrit bien dans le marketing expérientiel des pionniers anglo-saxons du courant expérientiel des années 2000 (Holbrook, Hirschmann, Pine, Gilmore). En effet, les articles fondateurs de River Magic (Arnould & Price, 1993) ou les récits de trekking (Ladwein, 2005) prenaient en effet comme secteur le tourisme. Expérience et tourisme sont aussi mes deux passions et sont liées à jamais comme le titrait Bargain : « L'expérience est une approche conceptuelle au service du tourisme » (Bargain & Camus, 2017).

Roederer affirme que « le lien entre tourisme et expérience est une évidence absolue, au risque de considérer le concept de « tourisme expérientiel » comme un pléonasme »¹⁵⁸.

Elle mentionne avec justesse que le récent article « Consumer Deceleration » de Husemann et Eckardt (2019) montre bien que la coproduction créative des marcheurs de Compostelle est riche, puisqu'ils trouvent dans la lenteur une manière de recréer du sens et de se réconcilier avec la vie moderne. Elle rappelle qu'en tourisme, on peut appliquer la notion de « décélération » qui exprime l'adoption volontaire des rythmes plus lents et la simplification des tâches à accomplir dans une journée... Cette simplicité s'accompagne d'une forme d'apaisement parce qu'elle permet au sujet d'être plus conscient de l'instant présent (Roederer, 2012). De la même manière, je formule l'hypothèse que les étudiants d'écoles de commerce qui choisissent une formation longue, progressive et coûteuse dans tous les sens du terme, trouvent en ce long cheminement le même épanouissement que les pèlerins de Saint Jacques¹⁵⁹. Ils rejettent la « dictature de l'urgence » (Finchelstein, 2013).

Avec ma facette entrepreneuriale, je mentionne ici la signature de l'agence de voyage dont je suis la gérante depuis 20 ans, grâce à laquelle je propose des circuits de pèlerinage : « Tous les chemins mènent à l'Homme ! » Cela m'a amené à lire *Eloge de la marche* de Le Breton (2000). J'ai compris à quel point la recherche de la lenteur est un phénomène marketing qui touche de multiples domaines, y compris celui de ma propre entreprise de Slow Tourisme, qui propose à ses clients de faire « Bon usage de la lenteur » (Sansot, 1999).

¹⁵⁸ <https://formation.art-grandest.fr/2020/03/04/marketing-experientiel-et-tourisme/>

¹⁵⁹ Fondatrice et gérante de l'agence de randonnées Pedestria depuis 2003, il se trouve que je connais particulièrement les diverses raisons qui poussent les pèlerins sur les Chemins de St Jacques de Compostelle dont mon agence est spécialiste.

8.1.2 Contribution méthodologique

Le chapitre Design de cette thèse a rappelé l'histoire de la méthode biographique, et notamment en France les travaux de Bertaux qui a largement diffusé la méthode des récits de vie (1980, 1997, 2005, 2016).

8.1.2.1 Sur les pas de Bertaux

Le terme « histoire de vie » prête à confusion entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire. Le terme « récit de vie » (Bertaux, 1997) convient mieux. La méthode biographique, fondée sur les récits de vie, est donc conçue comme un moyen d'accès aux situations réelles traversées. Peneff (1990) vient prêter main forte à Bertaux et avec lui ceux qui se réclament de la tradition de l'École de Chicago, mais aussi certains proches de Bourdieu. Ce dernier approfondit d'ailleurs ses recommandations dans *La misère du monde* (1993)¹⁶⁰, livre best-seller qui s'appuie sur des entretiens biographiques.

Demazières et Dubar ont bien fait progresser la méthodologie en publiant « Analyser les entretiens biographiques », cela permet dorénavant d'avoir une excellente méthode d'analyse. Ils précisent : « La recherche biographique vise à explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, à montrer comment ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence. » (Demazières & Dubar, 1997).

8.1.2.2 L'intérêt de la biographisation pour la recherche en marketing

Cette thèse affirme la pertinence de la *biographisation* dans la recherche en marketing.

L'attention portée à la narration et au récit de ces expériences étudiantes, enrichie par la théorie du « *mythe personnel* », nous a permis de rendre compte de l'effet sur l'individu de l'injonction à devenir un « sujet ». L'individu, sommé de devenir « soi-même » et de se réaliser, peut trouver, dans le fait d'écrire son histoire, des marqueurs qui viennent ponctuer sa vie. Ce travail de *biographisation*

¹⁶⁰ Pour l'anecdote, je précise ici au lecteur l'attachement particulier que j'éprouve pour cet ouvrage. Lors de mon premier cours à l'Université de la Mode (Lyon II), en 2003, la secrétaire m'en a remis un exemplaire en précisant, désespérée, que c'était là la seule source qu'utilisait le professeur de marketing que je devais remplacer suite à son décès accidentel. Je fus donc l'héritière penaude de cette *Misère du Monde* et je dus préparer mes premiers cours sans aucune base pédagogique sur laquelle m'appuyer, si ce n'est cette somme de Bourdieu, dont je ne sus, à l'époque, que faire après sa lecture.

implique « l'obligation à la réflexivité » (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013, p. 24) car les individus produisent et améliorent sans cesse une histoire pour se définir et donner un sens à leur existence.

Il nous semble que cette activité de *biographisation* trouve particulièrement d'écho dans une société postmoderne, en l'absence de grands récits collectifs et institutionnels. Dans nos sociétés contemporaines, Solti (2020) décrit que chacun est encouragé à devenir « l'entrepreneur de sa propre vie » et d'entretenir son « capital d'employabilité », qu'il incombe aux individus de devoir substituer au grand récit qui fait « société » leur propre histoire personnelle.

Les chercheurs en Consumer Culture Theory peuvent voir dans la *biographisation* un nouvel outil pour accéder à la compréhension des consommateurs.

Firat (1996) nous avait déjà renseignés sur le fait que l'« unmanageable consumer » était difficile à cerner. Puis, Gabriel et Lang (2006) avaient listé les multiples rôles du consommateur en détaillant dans le manuel le consommateur comme « chooser, communicator, explorer, identity-seeker, artist, victim, rebel, activist, and citizen. ». Les deux auteurs sont témoins de la difficulté à trouver consensus au sein de la communauté des marketeurs au sujet du statut du consommateur. Ils préviennent que pour certains : « le consommateur est une figure qui ressemble à Dieu », mais, à l'extrême, pour d'autres : « le consommateur est un pion » (Ibid, p.1).

Enfin, notre travail ajoute à la liste des caractéristiques du consommateur le fait qu'il est un story-teller, qu'il se réalise à travers les histoires qu'il raconte. Cela renverse l'habituel prisme des marketeurs qui s'intéressent au storytelling des marques et des entreprises.

Cette thèse prend la parole dans le cadre de ce renversement. Je veux montrer que faire écrire son expérience à un client peut être source d'une mise en récit, d'une construction narrative, qui lui permet de faire un effort de séquençage post-expérientiel. Bien que théorique, cette contribution amène immédiatement à penser que les responsables marketing de services expérientiels devraient considérer d'offrir à leur client la possibilité de laisser systématiquement une évaluation, une histoire, qualitative plutôt que quantitative sous forme d'étoiles. Ce système sous forme d'étoiles attire la défiance des clients car la note d'un même établissement peut varier d'un site d'évaluation à l'autre comme l'ont montré Li & Hecht (2021) en examinant les notes de restaurants sur Yelp et Google maps.

Proposer au client de rédiger un commentaire, un morceau d'histoire, un retour sur son expérience, c'est déjà l'aider à l'accepter, la mettre en mots. En quelque sorte, c'est une recommandation managériale qui découle d'une contribution théorique. Et il a été montré dès 2002 que transformer son

consommateur en porte-parole était extrêmement rentable (Smith & Wheeler, 2002). Encore faut-il la lui donner, la parole.

Cette idée permet une transition logique vers la section « contribution managériale » qui suit. Elle s'inspire de la contribution théorique et de la contribution méthodologique.

8.1.3 Contribution managériale pour toutes sortes d'organisations

Cette thèse ambitionne de convaincre que pour toutes les organisations, le storytelling du héros est toujours un discours porteur de sens.

En miroir des récits de leurs clients, les organisations peuvent être tentées d'adopter un storytelling qui s'appuie sur les éléments de sens du parcours du héros. Il faudrait alors étudier si les clients développent une forme de méfiance à l'égard d'éléments de langage relatifs au parcours du héros qui semble annoncer : « si votre expérience se passe bien, c'est normal, si elle se passe mal, c'est normal aussi, cela fait partie de l'expérience de transformation que nous souhaitons vous faire vivre ».

D'une manière générale, pour les organisations, on retiendra que le storytelling du parcours du héros peut être utilisé par l'entreprise de service à la fois pour promettre à ses clients une expérience forte, et à la fois pour ses collaborateurs en interne. D'ailleurs, de récentes réflexions amènent à penser que « La pratique de l'expérimentation, souvent qualifiée de « test and learn » par les praticiens, fait aujourd'hui l'objet d'un intérêt croissant de la part des entreprises (Barbarin & Volle, 2021) ».

Enfin, l'un des tout derniers articles parus dans la Harvard Business Review quelques semaines avant la clotûre de cette thèse apostrophe les managers en ces termes : What you're getting wrong about customer journeys ! (Gopaldas & Siebert 2022). Les deux auteurs soulignent qu'il existe différents types de Customer Journey qu'ils classent selon deux axes : le degré d'effort que doit produire le client (en abscisse) et le degré de prédictibilité de l'expérience client. En suivant cette matrice, le manager comprend que les MOOCS, expérience très prévisible et requérant peu d'effort, relèvent de la « Routine », quand les études en écoles de commerce, peu prédictibles et requérant beaucoup d'efforts, relèvent, elles, de l'« Odysée ».

*Figure 34 – Matrice des Customer Journeys selon Gopaldas & Siebert (2022)
What You're Getting Wrong About Customer Journeys. Harvard Business Review, 100(7-8), 92-99.*



Les résultats de notre thèse abondent dans le sens de cette matrice de Gopaldas et Siebert (2022). Il est même très intéressant de noter que le terme qu'ils ont choisi pour désigner une de leur typologie de customer Journey est **l'Odysée**. Ce terme évoque le champ sémantique du héros et du récit homérique que j'ai moi aussi choisi à l'issue de mon analyse de contenu. Les deux auteurs arrivent à la même conclusion : il n'est pas toujours bon de proposer des expériences « sans aucun effort » et « très prévisibles »...une fois de plus, les clients aiment la surprise, et un peu d'effort rend parfois l'expérience plus désirable.

8.1.4 Contribution managériale pour les écoles de commerce

Le contexte concurrentiel que vivent les établissements d'enseignement supérieur les pousse à revenir aux fondamentaux marketing et à replacer le client au centre : mieux comprendre les étudiants, clients des écoles de commerce, était l'ambition managériale de ce travail de thèse.

8.1.4.1 Au niveau de la construction de l'offre

Les résultats de l'analyse issus du codage ont montré que les étudiants racontaient leurs expériences en école de commerce en suivant le schéma narratif d'un récit héroïque, mais que suivant les valeurs de la consommation qu'ils mobilisaient, ils ne faisaient pas référence aux mêmes figures de héros.

Cela peut laisser penser à une segmentation possible, selon ces quatre valeurs, qui s'accompagnerait d'une offre adaptée à chaque segment d'étudiants. Bien entendu, il faut noter ici que les récits autobiographiques démontrent une forte connaissance de soi puisqu'ils sont réalisés en fin d'études, alors que bon nombre d'étudiants en première année seraient peut-être plus en difficulté pour auto-qualifier leur profil car ils se connaissent moins bien.

Une offre adaptée tiendrait compte de ces 4 profils, le héros pratique, le héros utopique, le héros ludique et le héros critique. Il s'agirait d'une segmentation interne, pas forcément communiquée comme telle. Elle pourrait être qualifiée de grandiloquente ou infantilisante.

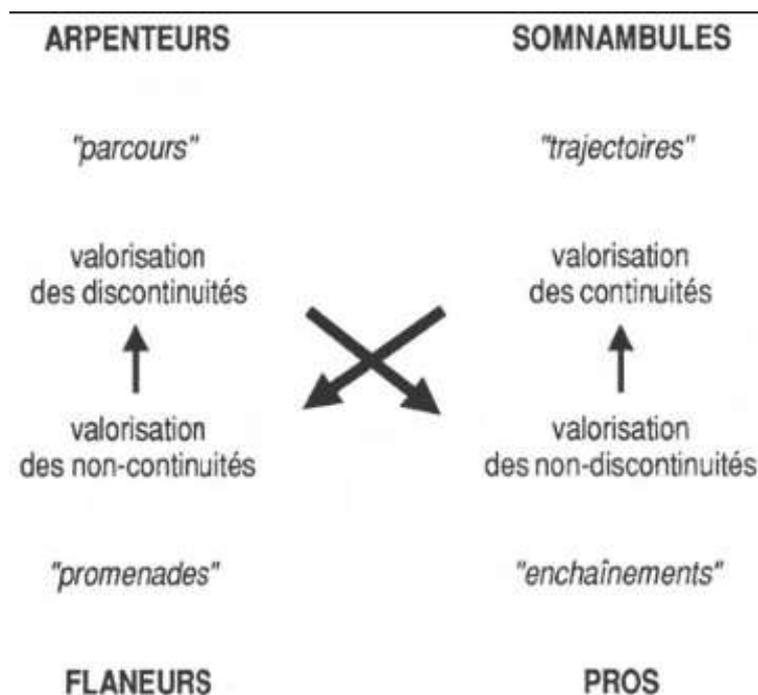
Mais pour insister sur sa validité, je rappelle que Floch a proposé, parmi ses nombreux travaux, le carré sémiotique associé au type de circulation recherchée dans un trajet (en l'occurrence dans le métro parisien, mais l'outil théorique fonctionne bien entendu dans d'autres contextes, c'est ce qui en fait la force).

Or il se trouve que le carré sémiotique des valeurs de consommation que nous avons employé pour le troisième codage renvoie à un autre carré (ci-dessous) qui est parfaitement en accord avec l'approche du récit de vie comme un récit de voyage. Les termes évoqués dans ce carré sont proches des verbatims lus dans les récits : « parcours », « trajectoires », « promenades », « enchaînement ».

Floch a donné des noms aux segments de clients. Ils pourraient inspirer des manières plus ou moins rapides de réaliser les obligations de diplôme : « arpenteurs », « somnambules », « pros » et « flâneurs ». Quel professeur ne reconnaît pas là des profils étudiants ?

Figure 35 – Les 4 valeurs de réalisation d'un parcours (Floch, 1989)

Floch (Ed.2002) Sémiotique Marketing et communication, p.19 à 47



Ces réflexions pourraient nourrir les prises de décision lorsqu'il s'agit de réformes des maquettes pédagogiques. La transposition me semble intéressante à mobiliser lorsqu'il s'agit de formuler un/des parcours étudiants. Les « pros » seront sensibles au « fast track », les « arpenteurs » préféreront les « cours à la carte », les « somnambules » rechercheront la continuité d'un « parcours fléché », les « flâneurs » seraient ravis de n'engranger que des certificats, et sans doute des MOOCs.

8.1.4.2 Au niveau de la construction de la pédagogie

Les résultats de cette thèse montrent, entre autres, que les cours sont, dans le discours des étudiants, des éléments périphériques qui rendent compte de leur expérience en école de commerce.

Néanmoins cela ne signifie pas qu'ils pourraient être supprimés puisqu'ils sont associés, dans la construction du récit, à des éléments de « Compétences », nécessaires, indispensables au héros pour réussir son parcours. Les résultats de la première question de recherche ont d'ailleurs énuméré les différents rôles joués par les cours. Tout comme le héros a besoin d'acquérir des armes, des qualités et de la connaissance, l'étudiant a besoin d'acquérir des cours.

Mais le format des cours pourrait s'inspirer de la théorie appelée Transformative Learning, que Jack Mezirow a développée à partir de 1990. Cette théorie s'intéresse à l'apprentissage des adultes et à l'autoformation des apprenants. Mezirow insiste sur la façon selon laquelle l'apprenant devient critique et conscient de ses propres stratégies d'apprentissage et de ses processus cognitifs : il opère d'abord une « réflexion critique », puis construit un « discours réfléchi », et enfin passe à l'action. Ce processus d'assimilation/accommodation nécessite une mise en confiance de l'apprenant qui devra bousculer ses croyances et ses représentations pour en quelque sorte « admettre, recevoir, assimiler » la nouvelle connaissance.

Il faudra faire attention car se rendre compte de ses propres processus d'apprentissage peut mener à un « dilemme de désorientation » chez l'étudiant, c'est-à-dire à une crise ou à un accident de vie. C'est pourquoi Mezirow a montré qu'amener l'apprenant dans une démarche « apprendre à apprendre » ou « apprendre en autonomie, en autoformation » nécessite plus qu'un simple apport de méthodologie. Cela nécessite un accompagnement personnalisé important.

Ainsi, les expériences d'apprentissage véritablement transformationnelles doivent être accompagnées par l'enseignant qui amène l'étudiant à une étude réflexive et critique sur soi, ses processus, ses croyances. Le rôle du professeur dans l'acte d'apprentissage est alors avant tout d'établir un environnement de confiance et d'être un référent de l'esprit critique. Son but est de créer une communauté d'individus qui « sont unis dans une expérience partagée », de favoriser les échanges entre pairs, d'apporter un regard critique sur les sujets abordés et de s'assurer que l'étudiant est conscient de ce que les cours transforment chez lui-même (Mezirow, 2000). L'étudiant devient ainsi « co-producteur » de valeur, comme l'écrivait déjà Marion au sujet du consommateur (Marion, 2016).

Ces résultats plaident pour une pédagogie renouvelée en école de commerce. Le format des cours importe moins que le discours que les étudiants vont construire sur ce qu'ils en ont retiré pour eux-mêmes. L'accompagnement individuel à l'auto-réflexivité de qualité est essentiel. Il est la condition pour que la promesse d'expérience transformationnelle, pour que l'objectif de changement identitaire, opèrent dans de bonnes conditions.

On opposera à cette visée pédagogique la question des moyens financiers. Garantir un suivi individuel à une promotion de plusieurs centaines d'étudiants coûte extrêmement cher en mobilisation de professeurs et en formation de ces professeurs à ce type d'accompagnement. Les écoles de commerce doivent être inventives pour trouver des solutions.

C'est là que les MOOCs d'institutions prestigieuses ont sans doute un rôle à jouer. Comme rappelé dans la première partie de cette thèse, les MOOCs de Harvard, Oxford, Cambridge, Stanford ou le MIT sont accessibles en ligne, et délivrent même des certificats de réalisation à très bas coût.

Davantage que des concurrents, ils pourraient servir de ressources pour l'enseignement de tous les cours fondamentaux. Une école de commerce qui adopterait cette innovation pédagogique bénéficierait de l'effet prestigieux des MOOCs portés par des marques universitaires de renom et réduirait simultanément ses coûts sur les cours fondamentaux à faible valeur ajoutée.

Ainsi, ce travail de thèse a commencé avec la menace en filigrane de voir les écoles de commerce françaises disruptées par les MOOCs d'institutions prestigieuses.

Il s'achève en revanche avec la conviction que les écoles de commerce françaises ont une véritable opportunité à saisir pour faire d'une pierre deux coups : reléguer les MOOCs au statut de simples commodités de savoir (Pine & Gilmore, 1999), tout en renforçant l'accompagnement à la prise de conscience de la transformation identitaire qui s'opère chez ses participants.

Ainsi, les études prospectives qui annoncent des scénarios catastrophes pour la Global Teaching Machine (Peters, 2016) seraient démenties.

8.1.4.3 Au niveau de la construction de la communication

En 2019, un manuel d'Oxford propose « *A new world of communications in Higher Education and its implications* » (Phelan et al., 2019), mais il n'y est pas question d'expérience, d'émotions et de transformation identitaire à travers la perspective du voyage du héros ! Il y est question d'accès au savoir, de révolution numérique... mais l'ouvrage ne comporte pas de piste créative pour la communication des écoles de l'enseignement supérieur.

Alors, a contrario, cette thèse propose une piste de contenu créatif à explorer. En effet, miroir de la phrase choc de Clammer : « Le shopping n'est pas seulement l'acquisition de choses : c'est l'achat d'une identité » (Clammer, 1992 p.195), cette thèse propose de conclure trente ans plus tard : « L'inscription en école de commerce n'est pas seulement l'acquisition de savoirs à travers des cours : c'est l'achat d'une transformation identitaire. ».

Ce résultat suggère aux écoles de commerce françaises de mener des campagnes de communication qui mettent davantage l'accent sur cette promesse de transformation identitaire que sur celle des contenus des programmes de cours ou du prestige de la Faculté permanente.

Faire témoigner les diplômés, rendre compte de trajectoires emblématiques ou insister sur les conditions de réalisation de la transformation identitaire paraît une bonne piste de travail en communication publicitaire.

Dans une revue managériale à destination des chefs d'établissements de l'enseignement supérieur, Sutton (2018) rapporte que deux consultants américains, Clayton Dean et Joseph Lapin, de Circa Interactive, sont persuadés du bien fondé d'utiliser la symbolique du héros pour recruter davantage d'étudiants : « Comment raconter une histoire convaincante sur ce que votre établissement a à offrir aux étudiants, tout au long du processus d'inscription en ligne ? Eh bien, il est vraiment important de penser que toutes les histoires ont le même élément de base : un personnage motivé par un désir ! » Les deux consultants conseillent ensuite nommément d'utiliser le Voyage du héros (qu'ils attribuent à Campbell) et vont jusqu'à proposer la méthode de la Pixar Story, reproduite ci-dessous.

Figure 36 – Méthode « Tell the Pixar story » proposée par Circa Interactive (2018)

Tell the Pixar Story	
<p>One way to directly connect the story of what your institution has to offer to student needs is to use the Pixar Story method, said Joseph Lapin, creative director of Circa Interactive. During a webinar on storytelling in higher education, Lapin laid out the Pixar Story structure, which can be told in six sentences. <i>Once upon a time, _____. Every day, _____. One day, _____. Because of that, _____. Because of that, _____. Until finally, _____.</i></p> <p>An example of this might be: Once upon a time, there was a woman who wanted to make a difference</p>	<p>in her nonprofit career. Every day, she would do her job without effecting the change she wanted to see in the world. One day, she realized she needed to direct her own nonprofit in order to make the changes she desired. Because of that, she decided to get her master's degree in nonprofit management. Because of that, she enrolled at a university and attended classes for two years. Until finally, she graduated from the university with her degree and a career in nonprofit management. ■</p>
<p>September 2018 DOI 10.1002/emt</p>	<p>© 2018 Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company All rights reserved</p>

8.1.4.4 *Inspiration pour les managers des écoles de commerce*

En fait, non, les écoles de commerce n'ont rien à craindre des Edtechs puisque les récits des étudiants montrent que l'expérience vécue est tellement inscrite dans un récit de quête qu'ils ne veulent pas être de « faux héros », des « réussisseurs » de pacotille, des imposteurs. Les étudiants cherchent des expériences complètes et riches plus qu'un alignement d'ECTS.

Alors ce ne sont peut-être pas les MOOCs qui sont à surveiller de près, mais de nouveaux acteurs, pénétrant le marché avec de tout nouveaux modèles d'affaires. Le lecteur trouvera ci-après deux exemples californiens inspirants.

8.1.4.4.1 Le cas Minerva

Le cas Minerva, qui dit incarner « le futur de l'enseignement supérieur » (Kosslyn, Kosslyn, Nelson, Kerrey, B., & Kerrey, R. (2017) est intéressant. L'école, basée à San Francisco, utilise un modèle pédagogique unique où tous les cours sont dispensés sous forme de séminaires en ligne limités à 19 étudiants.

L'admission est très sélective ; sur son site, l'école affiche un record. En 2017, elle a reçu 20427 demandes d'inscription et a admis 385 étudiants. Ce taux d'acceptation, de 1,9 %, était déjà bien inférieur à celui des écoles de l'Ivy League ou de Stanford. En 2020, il serait de moins de 1 % des candidats¹⁶¹.

Pour moins de 30 000 dollars, les étudiants y suivent un cursus expérientiel, basé sur les travaux de réflexivité sur leurs apprentissages. En quatre ans, ils séjournent dans sept villes phares : San Francisco, Berlin, Buenos Aires, Seoul, Hyderabad, Taipei, et Londres. Et pour insister sur la différence avec les modèles d'affaire des autres grandes universités prestigieuses américaines, il faut savoir qu'environ 80 % des étudiants de Minerva viennent de l'extérieur des États-Unis. Les pourcentages de l'Ivy League sont à peu près l'inverse de ce chiffre, avec environ 10 à 15 % d'étudiants internationaux seulement¹⁶².

Un autre nouvel entrant a bien compris la puissance d'une promesse éducative fondée sur le parcours du héros, il s'agit de la Draper University of Heroes qui porte en son nom son projet.

8.1.4.4.2 Le cas Draper University of heroes

Toujours aux USA, toujours en Californie, Tim Draper, un riche homme d'affaires américain, a ouvert la *Draper University of Heroes* en 2012. Associée à l'université d'Arizona, cette école privée a pour slogan : « Fail and fail big, to succeed and succeed big. » Elle a ouvert en 2017 un espace d'incubation appelé « Hero City ». Le Hero Program y dure 5 semaines et coûte 12 000 dollars¹⁶³, ce qui en fait

¹⁶¹ <https://www.minerva.edu/graduate-programs/>

¹⁶² <https://www.businessinsider.com/college-startup-minerva-harder-to-get-into-than-harvard-2017-5?r=US&IR=T>

¹⁶³ <https://www.draperuniversity.com/hero-training-entrepreneurship-program-in-silicon-valley>, consulté le 25 mai 2022.

proportionnellement une des écoles les plus chères au monde. Mais le programme promet sur son site Internet « By the time you graduate, you'll have gone from human to hero ».

Ces deux cas montrent aux responsables des programmes Grandes Ecoles que la menace peut provenir d'autres concurrents, avec d'autres modèles d'affaires, qui ont poussé à l'extrême la notion d'expérience transformationnelle.

Il ne s'agit donc pas de dormir sur ses lauriers en imaginant que la menace des MOOCs est la seule à écarter. Emylon l'a bien compris et a tenté de mettre en place une communication adaptée.

8.1.5 Contribution managériale pour emlyon

Professeur permanente depuis 2007, j'arrive au terme de cette thèse avec un bagage théorique, méthodologique et analytique qui me donne envie de partager quelques pistes très concrètes avec mon institution de rattachement, emlyon, dont j'observe les évolutions avec grand intérêt.

8.1.5.1 *Enrichir l'expérience étudiante*

8.1.5.1.1 Conserver la spécificité des cours « à la carte »

Il ressort de nombreux récits que ce qui distingue l'emlyon des écoles de même rang dans l'esprit des admissibles tient en partie, si l'on en croit leurs témoignages, à sa promesse distinctive de cours « à la carte » au sein du PGE. Précisément, 15 récits sur les 30 analysés mentionnent exactement ce terme.

Mais il faut reconnaître que les résultats de la Q2 ont montré que l'embarras du choix pouvait générer du stress chez certains profils d'étudiants. Alors il convient de recommander :

- ✓ Un système de « parcours fléchés », doublé d'un système de « cours à la carte », semble plébiscité. Proposer un vaste choix de formats est recommandé (en séminaires, en business game, il faut conserver de la surprise, du non-contractuel, de l'inattendu.)
- ✓ Un système de choix « fast track » et « long track » peut être une option supplémentaire. Mais il faut être vigilant sur le fait que plus une école de commerce propose du facile, accessible et online asynchrone, plus la rivalité avec les MOOCs est pertinente.
- ✓ Un système d'accompagnement en petits groupes à la réalisation de MOOCs issus d'Universités de la Ivy League serait une piste. Cela atteint le double objectif d'associer la marque emlyon à des marques très réputées, à libérer la faculté et les étudiants de quantités considérables d'heures d'enseignement de cours fondamentaux pour les consacrer à des suivis plus propices à la réflexivité et au partage, et à des cours électifs à forte valeur ajoutée distinctive.

8.1.5.1.2 Reconnaître la richesse des compétences acquises dans les associations

L'analyse sémiotique des récits autobiographiques des étudiants de PGE issus de classes préparatoires a montré que les cours ne jouaient que des rôles secondaires dans l'expérience des étudiants d'écoles de commerce. Les projets associatifs au contraire jouent un rôle majeur dans leurs apprentissages et leur développement personnel. C'est une piste de réflexion qui semble à poursuivre pour évaluer, mesurer et certifier les compétences acquises et les progrès réalisés dans ces structures.

8.1.5.1.3 Accompagner les différentes phases critiques du parcours

Les résultats ont mis en lumière que certaines phases du parcours étudiant étaient critiques. En particulier les verbatims ont souligné que la phase d'admission et la phase de diplomation pouvaient être douloureuses, la première constituant une véritable rupture avec les repères scolaires antérieurs, la seconde pouvant évoquer une forme de deuil. Le rôle d'un Wellness Center est ici primordial.

8.1.5.1.3.1 Phase d'acculturation à l'admission

Comme l'avait identifié Abraham (2007) en suivant le parcours d'étudiants HEC, le choc au sortir du cocon de la classe préparatoire peut être difficile à vivre pour des étudiants, souvent aussi déracinés géographiquement qu'intellectuellement.

Organisé par les étudiants, le week-end d'intégration sportif et festif renforce cette impression d'être tombé dans un nouvel univers. C'est un véritable sas ritualisé entre la vie d'avant et la vie nouvelle qui l'attend. Sympathique, il ne saurait se substituer à une véritable phase d'acculturation à l'admission.

Les résultats du codage de la Q1 ont montré que les cours jouaient de nombreux rôles dans le parcours du héros tel qu'ils le racontent. De ce fait, dans les premières semaines, un des rôles majeurs des cours est de signifier au nouvel admis en PGE qu'il existe des repères fiables. Il croit qu'une certaine forme de ce qu'il connaît va perdurer et qu'au moins dans son planning il va reconnaître des concepts rassurants, mais trompeurs : cours, professeurs, examens, notes sont autant de balises rassurantes, qui rappellent l'environnement antérieur du préparatoire.

Emlyon, comme de nombreuses écoles, met aussi en place des journées d'intégration. Autour des valeurs de son plan stratégique Confluences 2025, elle déploie, pour des milliers d'étudiants, un séminaire d'intégration collaboratif sur la trame de « La fresque du Climat ». Cette première entrée en matière est l'occasion de découvrir des enjeux économiques, politiques et environnementaux tout en indiquant aux étudiants que le format a changé et qu'il vient de dessiner les premières lignes de sa fresque héroïque personnelle.

Il est très fortement recommandé à la Direction du PGE d'emlyon de conserver, voire renforcer l'attention portée aux premières semaines de cours et aux premières journées de l'expérience étudiante. En suivant l'adage « On n'a jamais une seconde chance de faire une première bonne impression », on pourra suggérer, en s'appuyant sur le concept de biographisation, que ce serait l'occasion de faire émerger, dès les premiers jours, des premiers récits de retours d'expériences.

Marqueurs des premiers souvenirs, ils seraient de puissants étalons pour marquer la progression réalisée tout au long du parcours (intérêt du participant pour mesurer l'étendue de sa trajectoire). Et, en pleine période de rentrée scolaire, ces premiers témoignages pourraient favorablement alimenter le contenu des réseaux sociaux. D'autant plus que l'intensité des premiers jours favorise les comparaisons des modalités de rentrée par les amis préparacionnaires qui relatent spontanément ce qu'ils vivent dans leurs différentes écoles.

8.1.5.1.3.2 Phase de deuil à la diplomation

Pour lutter contre ce motif négatif du deuil qui est commun à tous les récits, Asquin et Picq (2007) rappellent quelques solutions pragmatiques. Il convient de « donner du feedback en dehors de la pression des événements » et de « marquer nettement la fin du projet » (Ibid.p.147).

8.1.5.1.3.2.1 Donner du feedback

En ce qui concerne la première recommandation, « donner du feedback en dehors de la pression des événements », c'est ce que l'emlyon valorise en imposant à chaque étudiant de PGE la production de son récit autobiographique, le fameux PPP, matériau retenu pour la collecte des données de cette thèse. La rédaction de ce document, qui, pour rappel n'est ni notée, ni portée à la connaissance de l'administration, est suivie d'un dernier dialogue avec son professeur suiveur¹⁶⁴. Cet échange se produit dans les derniers jours précédant la diplomation de l'étudiant, qui n'a plus rien à perdre, ni à gagner en maquillant son expérience. L'authenticité de la conversation, son engagement émotionnel et son pouvoir cathartique sont partagés par d'innombrables témoignages, tant de la part d'étudiants que de professeurs. Ricoeur doit sourire à voir ainsi s'opérer la mise en intrigue d'une *identité narrative* en pleine transition. Et MacAdams doit jubiler de constater que la narration du *mythe personnel* des étudiants se double d'un dialogue qui confine à une épiphanie de clôture.

¹⁶⁴ Le professeur suiveur, comme son nom l'indique, suit le cheminement de l'étudiant qu'il encadre, oriente sa progression et s'assure qu'il parvient à délivrer son mémoire de fin de dernière année appelé « Chef d'œuvre ». Il est choisi par l'étudiant.

En guise de témoignage, une étudiante m'a envoyé ce texte, par mail, qui illustre en quelques lignes l'apport de cette dernière étape :

Figure 37 - Extrait du témoignage écrit d'une étudiante PGE sur le processus du PPP

Reçu le 21/06/2017 par mail

Écrire mon PPP m'a permis de revenir sur tout mon parcours « avant/après » l'emlyon.

Alors que je venais de rendre mon mémoire et avais commencé mon CDI, j'ai pris le temps de repenser à mon parcours, ce que je n'avais jamais pris la peine de faire, prise dans le tourbillon « stage → mémoire → CDI ».

Formaliser par écrit tout ce que j'ai pu faire à l'emlyon m'a permis de réaliser combien j'avais appris sur plein d'aspects pendant 3 ans. Je n'avais pas réalisé que j'avais entrepris autant de choses en si peu de temps. Je me suis sentie privilégiée d'avoir eu accès à tant d'expériences aussi riches. C'est un vrai travail introspectif finalement, très personnel.

Et c'est en revenant sur toutes ces choses que l'on a vécues à l'école, non sans nostalgie, que l'on se rend compte qu'étape par étape notre projet s'est précisé, concrétisé.

Même si sur le moment, dans le mouvement, on a parfois l'impression de ne pas trop savoir où l'on va. Chaque choix de cours que l'on suit, d'association que l'on rejoint, d'événement auquel on participe, de stage que l'on accepte, prend son sens en fin de parcours.

Les diverses expériences vécues grâce à l'école permettent de s'épanouir, de s'affirmer, de faire ses propres choix selon ses affinités personnelles. Ce sont ces choix qui font notre parcours, et participent à la construction d'un projet cohérent, pour soi. Sans s'en apercevoir, on change, on mûrit, on grandit tout simplement.

Si faire mon PPP m'a appris une chose, c'est bien que c'est en faisant, en essayant que l'on apprend ! Et c'est je crois ce que l'on fait tous au cours de nos années emlyon.

C'est pourquoi il est grandement recommandé à la Direction du PGE d'emlyon de conserver ce processus du PPP et de son entretien individuel, distinctif d'un point de vue concurrentiel et salutaire pour sa faculté et ses étudiants.

8.1.5.1.3.2.2 Marquer nettement la fin

En ce qui concerne la seconde recommandation, « marquer nettement la fin du projet », Asquin et Picq développent l'idée qu'il convient à la fin d'une expérience collective intense de « marquer nettement la fin du projet, par une livraison empreinte de cérémonie, ou une dernière réunion, ou bien encore une grande fête. Les célébrations permettent certes de savourer et de valoriser le travail accompli, mais ont également la vertu de faire prendre conscience qu'il est vraiment fini ! » (Ibid, p.147).

Les implications managériales seront aisées à reconnaître pour les écoles de commerce. Quasiment toutes organisent des cérémonies de remises de diplômes dans des lieux grandioses¹⁶⁵, véritables temps de rituels de passage et remettent, sur le modèle américain, une écharpe en tissu coloré pour marquer, au sens littéral du terme, l'étudiant diplômé et lui faire « endosser », littéralement toujours, son nouveau rôle d'alumni.

8.1.5.1.4 Poursuivre sa communication early maker

En ce qui concerne le cas d'emlyon, le lecteur peut être curieux de savoir ce qui a été mis en place pour les étudiants qui ont suivi la promotion ayant servi d'échantillon à cette thèse. Il est ici bien rappelé que les étudiants qui ont écrit les récits de l'échantillon furent tous diplômés en juin 2017 ou janvier 2018. Pendant les trois années précédant leur témoignage autobiographique, ils n'ont donc pas été influencés par le discours ou les éléments de langage qui sont présentés ci-après. C'est plutôt l'inverse qui s'est produit.

8.1.5.1.4.1 La communication en 2018

En octobre 2018, le Manuel de l'étudiant qui est remis aux nouveaux arrivants dans le PGE montre que la Directrice du Programme Grande Ecole a eu cette analyse des expériences étudiantes et a utilisé en communication des supports faisant explicitement référence au parcours du héros. J'ai personnellement eu avec elle de nombreuses discussions sur ce parcours du héros, et voir que cette trame était reprise dans le Manuel a conforté l'idée que les récits des étudiants avaient été compris.

On peut y lire page 7 du Manuel de l'étudiant « La ligne éditoriale du Programme Grande Ecole, basée sur le parcours du héros, s'appuie sur le modèle des 4P (Profession, Passion, Priority, Purpose). Ce modèle vise à aider les étudiants à se projeter, à construire et vivre leur propre parcours du Héros. Ce modèle va accompagner les étudiants tout au long des 3 années du programme Grande Ecole, et les amener à présenter leur chef d'œuvre à travers une soutenance finale retraçant l'ensemble de leur parcours.

A partir de septembre 2018, la nouvelle Direction du Programme Grande Ecole a mis explicitement l'accent sur une campagne de communication autour de la figure du héros et le terme de « parcours du

¹⁶⁵ Le lecteur comprendra l'effet délétère de l'annulation de ces cérémonies pendant les années 2020 et 2021 marquées par les restrictions sanitaires imposées par la pandémie mondiale de Covid-19. Pour remédier à cela, à titre d'illustration, l'emlyon a invité tous ces diplômés PGE des années 2020 et 2021 à une cérémonie à la Maison de la Mutualité à Paris à l'occasion de la célébration des 150 ans de l'institution.

héros » a été utilisé dans des documents remis aux étudiants ou présents dans la plaquette de l'école de 2018-2019. Un modèle pédagogique particulier, dénommé « Sparck », y a été développé. L'étudiant est invité à nourrir plusieurs axes simultanément pour « étinceler » (traduction littérale de sparck) : Self ; Passion ; Action ; Reflection ; Knowledge ; + Competencies. Le terme de « Competencies » y est représenté comme un socle sur lequel repose le reste, ce qui est cohérent avec l'idée que les compétences ne sont pas le cœur de ce qui transforme le participant mais sont nécessaires et indispensables à la réalisation de son parcours.

La plaquette indique : « La ligne éditoriale du Programme Grande Ecole, basée sur le parcours du héros, s'appuie sur le modèle des 4P (Profession, Passion, Priority, Purpose). Ce modèle vise à aider les étudiants à se projeter, à construire et vivre leur propre parcours du Héros. Ce modèle va accompagner les étudiants tout au long des 3 années du programme Grande Ecole, et les amener à présenter leur chef d'œuvre à travers une soutenance finale retraçant l'ensemble de leur parcours. » (p.7).

Plusieurs éléments de langage renvoyaient donc explicitement au « héros aux mille visages » de Campell (1993). Très explicite, la communication invite à « sortir de la zone de confort », à « partir à l'aventure » et à présenter en fin de parcours un « chef d'œuvre ».

Dans une interview donnée à *l'Etudiant*, la nouvelle Directrice du PGE explique alors : « Nous avons déployé une nouvelle stratégie à la rentrée 2018 et donc une pédagogie en cohérence avec celle-ci. »¹⁶⁶.

Le concept de « maker » apparaît alors dans la communication d'emlyon business school.

Sur le site de Studyrama on peut lire la définition de ce concept : « Un "early maker"... Sortir de sa zone de confort, vivre une aventure, entreprendre un voyage de héros... tout ceci vous parle ? C'est ce que propose emlyon business school aux « early makers » qu'elle forme au sein du programme Grande École. »¹⁶⁷

Encore aujourd'hui, en décembre 2022, le programme Grande Ecole s'inscrit pleinement dans cette dynamique en proposant un parcours « à la carte » permettant la personnalisation du parcours de chacun des apprenants.

¹⁶⁶ *L'Etudiant* (13/12/2019). Emyon joue la carte des pédagogies innovantes. Lu sur <https://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/emlyon-joue-la-carte-des-pedagogies-innovantes.html>

¹⁶⁷ Studyrama (01/12/2018). Un early maker c'est quoi ? Réponse d'emlyon. Lu sur <https://grandes-ecoles.studyrama.com/espace-prepas/video-prepas/un-early-maker-c-est-quoi-reponse-d-emlyon.html>

A l'heure où s'écrivent les dernières lignes de cette thèse, la pédagogie « early maker » est toujours présente dans la communication emlyon, même si les références explicites à des termes liés au parcours du héros ont disparu.

Devenue « Société à Mission »¹⁶⁸ en juillet 2021, emlyon a replacé au cœur sa « raison d'être » lisible sur son site Internet officiel et dont j'ai pris la liberté ici de souligner les mots qui s'inscrivent dans la lignée des résultats de cette thèse :

« emlyon a pour raison d'être la formation, tout au long de la vie, d'acteurs et actrices éclairés, capables de répondre ici et maintenant, aux enjeux d'aujourd'hui. Sa pédagogie early makers relie étroitement action et réflexion. Elle place l'hybridation des compétences et la responsabilité sociale au cœur de ses programmes de formation pour faire se rencontrer le meilleur des mondes socio-économique, scientifique et académique. »¹⁶⁹

Désormais il est clairement inscrit dans sa mission que

« L'École s'engage à poursuivre les objectifs suivants en matière de formation :

- ✓ Nourrir l'esprit d'entreprendre par une pédagogie fondée sur l'expérience et l'expérimentation ;
- ✓ Développer la pensée critique et la créativité par le pluralisme et l'interconnexion des savoirs ;
- ✓ Garantir la montée en compétences pour relever les défis sociaux et environnementaux ;
- ✓ Permettre à chacun de construire son employabilité. »

Les mots soulignés montrent que les champs lexicaux associés à l'offre de formation d'emlyon sont bien alignés avec les résultats de la recherche.

Il n'y est pas fait référence à des cours, mais à une « montée en compétence », une « hybridation des compétences », une « interconnexion des savoirs » et à l'acquisition d'une « pensée critique ». Cela est aligné avec les résultats qui montrent que l'expérience globale est vécue comme un maillage et non une succession de silos.

Directement accolés au mot pédagogie, les mots « expérience », « expérimentation » et défis tiennent une place de choix en première ligne des engagements en matière de formation. Cela est cohérent avec la perception des étudiants telle qu'ils se racontent, avec des essais / erreurs, des difficultés, de

¹⁶⁸ La qualité de société à mission a été introduite par la loi PACTE. Elle permet aux entreprises qui le souhaitent de se doter d'une raison d'être intégrant la prise en compte des impacts sociaux, sociétaux et environnementaux de leurs activités. (source : <https://www.economie.gouv.fr/>)

¹⁶⁹ <https://em-lyon.com/devenue-societe-mission-emlyon-place-sa-rentree-sous-le-signe-de-la-responsabilite-sociale-et>

l'altérité et des phénomènes expérientiels complexes qui sont autant d'épisodes héroïques participant de leur transformation identitaire. Barbarin et Volle précisent qu'il convient de bien distinguer dans les pratiques de « test and learn » les deux notions d'expérience et d'expérimentation : « L'apprentissage par l'expérience procède d'une confrontation à une situation de « terrain » qui permet ensuite de développer de nouveaux savoirs. À l'inverse, l'objectif de l'expérimentation est d'apprendre du test par la découverte d'un résultat. » (Barbarin & Volle, 2021, p. 22)

Enfin les expressions « tout au long de la vie » et « construire son employabilité » soulignent la transformation longue, qui passe par une construction individuelle et renvoie in fine à la notion d'early maker, cohérente avec le parcours « à la carte » qui est une des distinctions pédagogiques concurrentielles fortes du Programme Grande Ecole d'emlyon.

Avec un brin de malice, on remarquera que chez les diplômés d'écoles de commerce, l'expression consacrée est plutôt « j'ai 'fait' emlyon » que « j'ai 'eu' un diplôme emlyon », ce qui souligne à quel point la notion de 'faire' est importante, plutôt que celle d''avoir' (Van Boven & Gilovich, 2003).

Le lecteur averti remarquera aussi pour terminer que l'appellation emlyon recouvre à la fois la notion de em/école de management et em/early maker, bien que le mot « early maker » n'apparaisse plus explicitement dans le logotype de la marque.

8.1.5.1.4.2 L'évolution de la communication de 2018 à 2022

Il est intéressant de noter qu'à emlyon, un nouveau cycle de conférences a été initié en 2021, à destination d'étudiants en formation initiale. Le nom de ce cycle est lié à notre sujet : « Champion de sa vie » ! Tout un programme qui met au centre la notion d'épanouissement personnel, sa propre vie comme un match, en tout cas comme un lieu d'adversité où il existe des épreuves. Le sous-titre de l'événement, qui sera récurrent, est « S'associer à une aventure humaine ». On peut y lire que « 8 sportives / sportifs de haut niveau vont monter sur scène pour délivrer leur message impactant issu de leur parcours de vie ».

Si le thème du héros est remplacé par celui du champion, cela appelle deux remarques :

- ✓ Règles du jeu versus absence de cadre

Le héros se bat contre d'autres, sans règles, et découvre au fur et à mesure de sa quête quelle sera l'épreuve suivante. Il n'y a pas de règle, tous les coups sont permis. Le champion, lui, doit exceller

dans la connaissance des règles du jeu, attend de son adversaire qu'il les connaisse et les respecte aussi, et les protagonistes du « combat » sont liés par des codes partagés, une passion commune pour un sport, un entraînement identique de plusieurs années. Ils ne sont pas liés par leur essence, mais par des compétences communes. Ils partagent le même cadre, ils s'exercent dans une zone de confort commune.

✓ Survie en jeu versus enjeux connus d'avance

Pour le héros d'une épopée, l'issue n'est jamais connue d'avance, ni les paramètres sur lesquels il sera légitime de s'estimer vainqueur ou vaincu, à part sans doute celui de la survie. Il n'y a pas d'échelle de réussite connue d'avance, de système de points, de médailles, d'unités de mesure partagées. Le héros sait qu'il a réussi s'il remporte ses épreuves, quelle qu'en soit la difficulté. La réussite est binaire : il a sauvé la princesse ou bien il a échoué. Il est en vie ou bien le piège s'est refermé sur lui. Il n'y a pas de gradation, il n'a pas à moitié sauvé la princesse, ou à moitié péri dans le combat. En caricaturant, on pourrait remarquer que c'est un système plutôt binaire.

En tout cas, si les concepts de héros ou de champions sont utiles intellectuellement, il semble déconseillé de les mobiliser dans la communication. La crise de la Covid-19, les instabilités politiques et sociales et la guerre de la Russie contre l'Ukraine rendent le contexte très différent de ce qu'il était il y a quelques années. Les termes ostensiblement mythologiques ou grandiloquents sont à bannir.

8.1.5.1.4.3 La communication de demain

On l'a vu dans la partie introductive, l'industrie des MOOCs n'a pas encore structuré tous les acteurs pour représenter un marché cohérent qui serait devenu normatif et structuré. De plus, les résultats de la recherche montrent que les écoles de commerce n'ont pas à avoir peur des MOOCs qui ne pourraient disrupter le marché à eux seuls puisqu'ils ne concurrencent qu'un élément périphérique de l'expérience cliente. Ce marché n'est donc, pour l'instant, pas dangereux pour le secteur bien installé des écoles de commerce françaises.

La menace d'une disruption rapide des écoles de commerce par les plateformes de MOOCs est donc écartée et ce travail de recherche marketing permet même de faire émerger une opportunité stratégique : celle du marché appelé récemment « le marché des émotions ».

« Les émotions sont de puissantes forces qui structurent et modifient les marchés. » (Retzinger & Scheff, 2000, p.84)

D'autres travaux de recherche se sont concentrés sur l'intersection des émotions et de la légitimation du marché. Cette dernière est alors définie comme le processus social par lequel la légitimité d'une entité de marché (p. ex., un produit, une pratique, un marché) est acceptée par ses parties prenantes (Humphreys, 2010). S'inspirant de la théorie institutionnelle en sociologie, Humphrey a théorisé le processus de « *mégamarketing* » - défini par Kotler (1986) comme l'utilisation d'efforts stratégiques par une ou plusieurs entreprises pour obtenir la coopération de multiples parties prenantes - pour comprendre comment les nouvelles industries sont créées et soutenues dans un contexte social et politique complexe. En suivant cette idée, l'industrie de l'enseignement supérieur privé pourrait se resserrer solidairement autour de l'idée qu'elle seule permet de vivre des expériences transformationnelles fortes, porteuses d'émotions. Plutôt que de lutter contre leurs homologues du même groupe stratégique, les écoles de commerce triple-accréditées (Annexe 2) pourraient préempter ensemble le thème des émotions. Ainsi, collectivement, elles se distingueraient des alternatives concurrentes.

Pour abonder dans ce sens, je rappelle qu'en 2014, la sociologue et universitaire Eva Illouz, spécialisée dans la sociologie des sentiments et de la culture, a popularisé l'idée que le marché des émotions est un marché trans-catégories qui transcende les barrières sectorielles. En 2018, dans son ouvrage bestseller *Happycratie*, elle montre combien « l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies ». En 2020, elle décrit les marchés des « *marchandises émotionnelles* » (Illouz et al., 2019) et défend l'idée que l'authenticité a un statut fondamental, en particulier « au temps du capitalisme ». Le titre exact en anglais est « *emotions as commodities* », ce qui ramène au débat sur l'ère de l'expérience après l'ère des commodités, distinction chère à Pine et Gilmore (1999). En 2007, ils insistaient aussi avec un titre évocateur « Authenticité, ce que veut réellement le consommateur. » (Pine & Gilmore, 2007).

Dans cette optique, les écoles de commerce sont sur le marché de l'émotion. Après le sempiternel marché expérientiel, la nouvelle perspective serait peut-être de s'inscrire dans un paradigme qui utilise le storytelling des émotions davantage que celui des expériences. Mais dans la même optique que la vive critique adressée par Eva Illouz aux coachs individuels, formateurs de la psychologie positive ou gourous offrant des séances pour apprendre à être heureux, les écoles de commerce ne proposent pas de cours pour être heureux, s'épanouir.

Pour l'instant, le bonheur ne se construit pas en école de commerce avec des enseignements, du coaching etc. C'est au contraire la force du vécu de l'expérience brute. Et cela n'a pas de prix.

Conclusion pour les managers :

1. Cette étude a montré que les étudiants racontent leur expérience comme une épopée dont la structure narrative commune suit celle d'un conte ou d'une histoire héroïque (Greimas, 1966 ; Floch, 1990) et que les cours y jouent un rôle plutôt périphérique.
2. Elle montre aussi qu'ils font part d'une transformation personnelle (Price, 2017) lors de leur formation en école de commerce et que de nombreux motifs narratifs s'articulent pour révéler leurs valeurs de consommation, qui évoquent quatre types de héros.
3. Enfin, elle montre que la transformation identitaire à l'œuvre est commune à tous les récits et que c'est une proposition de valeur qui transcende totalement leur expérience.

Je forme le vœu que cette thèse puisse éclairer les décisions marketing futures des dirigeants de ces établissements, qui pourront ainsi prendre position par rapport au risque pré-supposé des plateformes de MOOCs censées les disrupter.

Cette compréhension pourra éclairer les décideurs des PGE des écoles de commerce françaises qui devront comprendre les forces leur permettant actuellement de résister au « tsunami » annoncé. A l'issue de cette recherche il leur appartient d'évaluer les risques effectifs qu'un jour les plateformes de MOOCs des institutions prestigieuses détournent les clients de leur établissement, soit en amont de leur inscription, au moment du choix d'orientation, soit en venant concurrencer les cours dispensés dans leur établissement.

En comprenant l'expérience que leurs clients font pendant leurs études, ils comprendront mieux leurs forces et éventuellement cela peut les inspirer pour leurs axes de communication marketing, voire leurs axes stratégiques.

Enfin, il me semble que la question que Christensen a posée aux étudiants de la Harvard Business School reste d'actualité : « Comment mesurerez-vous votre vie ? » (2010) et les réponses qu'apporte cette thèse peuvent constituer un réservoir de sens pour de futures communications marketing de emlyon vers ses publics étudiants. Pour paraphraser un dicton éloquent, je répondrai qu'on mesure sa vie dans la largeur, pas dans sa longueur (Avicène, Ve siècle.).

8.1.5.2 Application opérationnelle à emlyon

Dans ses contributions théoriques, cette thèse a proposé de définir le concept de Progressive Transformational Consumption Experience (PTCE) et de montrer le rôle que pouvaient y jouer des Enduring Consumption Tools (ECT). Pour avoir un impact concret, ces notions théoriques doivent être applicables en management opérationnel.

Pour être convaincu que les TEC peuvent apporter beaucoup à une PTCE, en particulier dans le secteur de la pédagogie, le lecteur de cette thèse pourra se référer aux résultats de l'étude Hall & Davison (2007) qui démontrait que « faire tenir un blog est un outil très puissant pour l'apprentissage réflexif ».

Par la suite, Bosangit et Demangeot (2016) ont montré pareillement que l'apprentissage réflexif pendant une « activité de prolongement » (par exemple tenir un blog ou partager des photos) d'une expérience émotionnelle forte (par exemple pendant un voyage) avait un fort pouvoir transformationnel sur le consommateur.

Faire tenir un blog ou rédiger un récit à un étudiant est un double outil qui présente deux intérêts : tout d'abord, il apprend mieux, se transforme profondément et ensuite, il peut se faire porte-parole de la marque vers des publics extérieurs comme le suggère l'article « Turn you customer into advocates » de Smith et Wheeler (2002).

Pour avoir un impact, je propose de traduire ce que cela veut dire en termes concrets.

En tant que Professeur Permanent à emlyon, je me suis rapprochée de l'accélérateur EdJobTech de mon école. C'est un accélérateur de startups dédiées à l'éducation et à la formation qui héberge une douzaine de jeunes pousses chaque année. J'y ai repéré deux projets parfaitement en adéquation avec le besoin pédagogique et de communication décrit ci-dessus. Ils pourraient être qualifiés de ECT (Enduring Consumption Tools), outils permettant la réévocation d'expériences transformationnelles fortes.

8.1.5.2.1 IOGA, ou le storytelling des étudiants face caméra.

La première startup, IOGA, est spécialisée dans la récolte, l'organisation et l'archivage de témoignages vidéo face caméra, auto-administrés, dont la voix est ensuite transformée en texte pour être indexée et partagée ou non à un écosystème d'apprenants. Concrètement, les étudiants se filment en train de répondre à des questions qu'ils ont pu préparer en amont, puis leur voix est transformée en texte, puis leur vidéo est stockée dans une base accessible en recherche par mot-clef. Un autre étudiant de la promotion peut rechercher tous les témoignages comportant une requête précise et visionner le passage vidéo correspondant.

En 2021 et 2022, j'ai réalisé trois protocoles expérimentaux pour évaluer la portée de cet outil, auprès de trois populations différentes d'étudiants d'emlyon, en variant les usages. Il leur était par exemple demandé de répondre à six questions sur les leçons qu'ils tiraient du cours pour leur prochain stage ou ce qui les avait le plus marqués dans leur expérience de cas marketing en groupe.

Les retours d'étudiants furent très positifs : se raconter face caméra leur a visiblement beaucoup plu. Les résultats de l'enquête menée en fin de cours avec les 32 répondants sont présentés en annexe 15. Forte de ce résultat, l'application a été déployée à emlyon dans d'autres programmes, pour que les étudiants puissent raconter leurs parcours, leurs stages, leur sujet de mémoire. La prochaine étape consisterait à déployer cette application vers d'autres programmes et pour d'autres usages. Leur slogan résume leur offre : « La connaissance est essentielle, filmez-la. »¹⁷⁰.

8.1.5.2.2 HIGHDAY, ou le coup de pouce pour tenir un carnet de bord électronique

La seconde startup, HIGHDAY, est spécialisée dans la facilitation de tenue de journal de bord électronique à visée pédagogique. La plateforme utilise la métaphore du carnet de bord et propose aux apprenants de répertorier petits et grands événements, pour les partager ensuite (ou pas) avec une communauté sous forme de photos, textes, frise chronologique. Leur slogan dit tout de leur promesse marketing : « Faites de vos expériences une histoire »¹⁷¹.

Déployée dans des Centres de Formation des Apprentis ou auprès d'entreprises, cette solution pourrait être testée au sein de certains programmes emlyon pour accompagner nos étudiants dans la construction des premiers épisodes de leur histoire. Ils prendraient conscience de tous les éléments, tous les motifs qui jalonnent leur parcours. Leur publicité est présentée en Annexe 16.

8.1.5.3 De l'implémentation d'outils simples à un changement de business model ?

Les deux applications présentées ci-dessus présentent l'avantage de pouvoir être déployées rapidement et semblent, à première vue, ne concerner qu'un aspect opérationnel assez peu stratégique. Pareillement, donner accès à des MOOCs de Harvard ou Cambridge en première année d'école de commerce pour faciliter l'acquisition des fondamentaux semble une décision bien opérationnelle.

Mais ces outils numériques peuvent aussi être l'opportunité de repenser une stratégie de communication, voire tout le modèle d'affaires d'une école de commerce.

8.1.5.3.1 Utiliser les témoignages des étudiants pour la communication d'emlyon est-il souhaitable ?

Concernant la communication, très récemment, la recherche a montré que l'image de marque, en particulier dans l'enseignement supérieur, est très sensible à l'eWOM, c'est-à-dire l'Electronic Word of Mouth, soit *les commentaires électroniques* en français (Vukasovič, 2015 ; Carvalho et al., 2021).

¹⁷⁰ <https://www.ioga.fr/>, consulté le 25/09/2022

¹⁷¹ <https://app.highday.fr/highday>, consulté le 25/09/2022

Utiliser les témoignages de storytelling des étudiants, avec leur permission bien entendu, pourrait valoriser la marque, même si dans le contexte des écoles de commerce, ce sont encore les classements qui sont les facteurs les plus déterminants (Dennis, 2016 ; Mourad, 2011, 2019).

Il n'est pas certains que les managers des services communication des écoles de commerce voient d'un très bon œil les témoignages d'étudiants se répandre sur les réseaux sociaux. Comme le disent très récemment N'Goala et Collin-Lachaud dans le tout dernier numéro (avant la parution de cette thèse) de la revue *Décisions Marketing* : « Le management en général et le marketing en particulier sont des disciplines du contrôle. Or, de l'avis unanime des praticiens, les médias, communautés et réseaux sociaux ont bouleversé la donne du marketing et de la communication et leur ont fait perdre une grande partie du contrôle sur leurs actions et leurs résultats. » (N'Goala & Collin-Lachaud, 2022, p.2). Mais l'« *empowerpoint* » des clients est aussi perçu comme un « nécessaire contre-pouvoir » (Ibid, p.3). Face à cette apparente contradiction, les deux auteurs entendent attirer l'attention sur trois conséquences pour la recherche en marketing.

La première conséquence de la contradiction entre risque et opportunité de la communication sur les réseaux sociaux est d'inviter le chercheur à être vigilant et d'aborder les sujets digitaux sans sous-estimer leur portée sociétale, notamment le respect de la vie privée en ce qui concerne ce travail doctoral. On comprend ici que suggérer d'utiliser les témoignages des étudiants sur leurs expériences doit être doublé d'un avertissement de vigilance quant à la nature de l'information qui serait exposée sur les outils de communication officielle d'une école de commerce. Telle étudiante serait-elle heureuse de voir que son témoignage, pour lequel elle a signé un accord de diffusion lors de sa diplomation, soit encore en ligne une décennie plus tard lorsque ses fonctions l'ont amenée à contredire ses positions ou à changer complètement de carrière ? Cela pose la question du droit à l'oubli numérique¹⁷².

La deuxième conséquence de la contradiction entre risque et opportunité de la communication sur les réseaux sociaux est de rappeler au chercheur qu'il doit garder en tête le poids des idéologies qui irriguent les positions des acteurs, consommateurs, comme managers et le chercheur n'échappe pas à cette règle, il doit se rappeler « d'où » il parle (Ibid, p.8). L'application de cet avertissement à mon travail de recherche m'amène à rappeler au lecteur de cette thèse que je suis professeur de marketing en école de commerce et que j'ai un intérêt mitigé quant à la publication de témoignages d'étudiants sur les réseaux sociaux officiels de l'école. En tant que spécialiste du marketing, je suis sensible à la

¹⁷² Le droit à l'oubli numérique est aussi appelé le droit à l'effacement (voir article 17 du règlement n° 2016/679, dit règlement général sur la protection des données). Ce droit permet à un individu de demander l'effacement d'une information en ligne qui le concerne. Source : <https://www.bertron-associes.fr/blog/droit-de-l-internet/droit-a-oubli-numerique/>

portée positive que les témoignages de clients pourraient apporter à mon établissement. En tant que chercheur, je suis aussi critique par rapport à l'usage qui est fait de cette apparente transparence qui peut nuire à la personne ayant témoigné si son témoignage est sincère, ou nuire à l'établissement si son témoignage est sincère mais délétère.

La troisième conséquence de la contradiction entre risque et opportunité de la communication sur les réseaux sociaux est de rappeler aux chercheurs qu'ils doivent faire de la recherche sur des sujets en lien avec l'actualité, avec de véritables questions managériales d'ici et maintenant. S'il y a un élément qui a conduit ma motivation pour ce travail de recherche, c'est bien celui-ci ! La dimension réelle de la question managériale est issue de ma pratique professionnelle quotidienne et la conduite même d'un Executive PhD repose sur un ancrage fort avec des problématiques managériales vécues.

Le lecteur de cette thèse comprendra qu'utiliser le témoignage des étudiants est un sujet qui demande une réflexion marketing, juridique et éthique. Ma recommandation à l'issue de cette thèse serait d'utiliser les témoignages d'étudiants en fin de parcours selon deux modalités :

- ✓ Soit en les délivrant en face à face, lors de forums, rencontres avec des prépas, mentorats des étudiants de dernière année vers des étudiants de première année, en prise de parole directe et incarnée.
- ✓ Soit en les diffusant sur les réseaux sociaux ou dans les supports de communication officiels de l'emlyon en les anonymisant, en modifiant les prénoms et les photos, pour ne pas nuire à l'étudiant qui va grandir, être diplômé, et vivre encore de nouvelles transformations identitaires, et qui serait alors bien encombré de ces traces numériques passées, vestiges d'une de ses identités révolues.

8.1.5.3.2 Mettre l'usage de plateformes de MOOCs et de storytelling au cœur d'emlyon en change-t-il le modèle d'affaire ?

Concernant le modèle d'affaire, si les écoles de commerce mettaient en relation leurs étudiants avec de telles plateformes, celles des MOOCs d'une part et celles des outils de production de storytelling personnel d'autre part, elles changeraient non seulement de perspectives sur leurs clients mais quitteraient progressivement un modèle d'affaire B2C pour entamer un nouveau modèle d'affaire plus proche du B2C2B. Volle explique (2018) : « En exploitant pleinement cette opportunité, certaines organisations peuvent alors devenir des « orchestrateurs » d'un réseau de valeur, au service de leurs clients. (...) Ceci conduit l'entreprise à devenir un véritable agrégateur de services, dans une logique B2C2B (...). » (Volle, 2018, p. 33).

Le cœur de métier de l'école de commerce serait consacré à la production de connaissances à impact, via la recherche, pour animer les cours à haute valeur ajoutée et la production de sens pour les étudiants qui valoriseraient leurs parcours, leurs réussites et leurs accidents, dans des livrables riches à la fois pour eux d'abord, voire pour l'écosystème de l'école ensuite.

La création de valeur des écoles de commerce résiderait dans l'orchestration de cette expérience longue et transformationnelle, à la valeur inestimable. Ce qui assurerait la pérennité de leur modèle face à l'essor des MOOCs en particulier, relégués au rang de simples commodités, et des Edtechs en général, incapables de rivaliser sur une offre d'une telle ampleur existentielle.

8.1.5.4 Prospective imaginaire

Un peu de prospective imaginaire pourrait alors esquisser le devenir des écoles de commerce : une école qui centre sa stratégie pédagogique sur l'accompagnement individuel, le soutien de travaux réflexifs, et la mise à disposition d'outils spécifiques permettant la production, le stockage et le partage des parcours de vie, la production de connaissance, enrichie par l'excellence d'une faculté à la pointe de la recherche sur les nouveaux concepts et qui, pour s'en donner les moyens, orchestre les services de plateformes de MOOCs pour assurer l'accès aux cours fondamentaux.

Intégrer le numérique et le digital ne serait plus une menace, mais permettrait d'un côté de dispenser des savoirs de base (MOOCs) à un très grand nombre et de l'autre de focaliser l'attention sur la biographisation du vécu des étudiants (plateforme de Storytelling), accompagnés par des professeurs qui ne dispenseraient plus que des cours à forte valeur ajoutée, non disponibles en MOOCs et en tout cas de manière expérientielle en petits groupes.

En conclusion, la contribution managériale de cette thèse est déjà en cours de déploiement sur le terrain. La question managériale en était issue, c'est donc un juste retour. Cette thèse a déjà un impact visible, modeste, mais prometteur.

8.1.6 Contribution sociétale

Raconter son expérience sous la forme du parcours du héros serait-il un remède à la « liquidité de la vie » et à « l'accélération sociale » ?

Dans une société postmoderne (Maffesoli, 1988), liquide (Bauman, 2001, 2005) où l'accélération du temps menace les organisations et les individus (Rosa, 2003), Sapiens (Harari, 2015) continue sa

marche et parcourt toutes les dimensions possibles de l'être au monde. Depuis des millénaires, il explore et se raconte. « Petite Poucette » (Serres, 2012) suit sa trajectoire. Elle sait que sa quête identitaire ne saurait trouver des ressources dans des consommations rapides, simples, facile d'accès. Elle ne va pas céder si facilement aux promesses digitales du « sans couture ». La frénésie du spectacle décrite par Debord (1967) et la société de consommation chère à Beaudrillard (1974, 1981) ont peut-être atteint une limite qui nécessite un entre-acte, une pause, un moment de réflexion, presque un ralentissement demandé par les consommateurs eux-mêmes. Rosa nous fait prendre conscience de l'accélération sociale depuis 2003. Il a alerté sur les conséquences de cette accélération sociale : « l'aliénation » (Rosa & Chaumont, 2012), sur « l'histoire suspendue » (Rosa, 2013) et dernièrement sur l'« indisponibilité du monde » (Rosa & Mannoni, 2020).

Paul Virilio fustige aussi « la mondialisation de l'instantanéité et les nouveaux phénomènes de synchronisation et de simultanéité » (Virilio, 2009) qui sont typiquement les promesses des plateformes des MOOCs. La question de société n'est pas à prendre à la légère puisqu'il est désormais question de « survivre dans la société numérique » (Venin, 2015).

Dans la même veine, le titre de l'ouvrage de Aubert (2009) est éloquent : « La société malade du temps » est une réalité qui est peut-être en passe de trouver les moyens de renouer avec le temps long des histoires personnelles, l'achat d'expériences longues et transformationnelles ». Le fait de relater, de narrer, de mettre en récit, est une activité qui peut être satisfaisante pour des consommateurs toujours « @ la recherche du temps » comme le réaffirme son dernier ouvrage (Aubert, 2018).

Face à cette injonction de prendre son temps, des voix s'élèvent et appellent au contraire à équiper les étudiants pour une vie toujours plus liquide et rapide. Davidson en 2017 invite à « révolutionner l'université pour préparer les étudiants à travailler dans un monde fait de flux » (Davidson, 2017). A titre personnel, je partage ici avec le lecteur une maxime de Paul Morand : « Le temps ne respecte pas ce qui se fait sans lui »¹⁷³ qui était systématiquement discutée en cours par mon estimé collègue Pierre Drelon.

Le débat n'est donc pas clos dans la société. Faut-il former les étudiants à la lenteur ou à la rapidité ? La controverse sur le statut de la lenteur, valeur de luxe ou pas, perdure de nos jours. En 2016, un article montrait que le fait de se montrer occupé en permanence et de se vanter de ne pas avoir de loisir était une manière ostentatoire d'asseoir un statut social élevé (Bellana, Paharia & Keinan, 2016). Mais d'un autre côté, Honoré a montré depuis près de vingt ans que la lenteur est une valeur mondialement recherchée, en passe de mettre à mal « le culte de la rapidité » (Honoré, 2005).

¹⁷³ Morand, P. (1941). L'homme pressé. Editions Gallimard.

Comme souvent dans les phénomènes sociaux, il existe donc visiblement deux tendances de fond qui traversent la consommation : la recherche de consommation frénétique, toujours plus rapide et dense, et la recherche de consommation plus authentique, lente et transformationnelle.

Ma recommandation sociétale serait de reposer de la consommation que j'appellerais « visqueuse ».

Dans une société où existe une « consommation liquide », décrite comme « éphémère, facile d'accès et dématérialisée » (Bardhi & Eckhardt, 2017), il existe certainement une place pour des offres qui proposent au contraire des expériences plus « solides », visqueuses, plus ardues, plus tangibles aussi. C'est ce que peuvent proposer les responsables de Programmes Grandes Ecoles, surtout en formation initiale, auprès d'une population jeune qui, d'après les résultats de cette thèse, en apprécie la viscosité.

En tout cas, la refonte de l'enseignement est un des plus grands chantiers que doit entamer la société humaine si on en croit le philosophe ultra-médiatique Harari et son ouvrage best-seller « 21 leçons pour le XXIème siècle » (2018).

Pour reprendre le contexte dans lequel s'est inscrite cette thèse, je propose de répondre désormais à la contradiction de départ : les MOOCs hébergés sur des plateformes prestigieuses sont-ils menaçants pour les écoles de commerce françaises ?

8.1.6.1 Oui les MOOCs faisaient peur aux écoles de commerce françaises

Le contexte de cette thèse l'a montré (chapitre 1), les MOOCs sont arrivés depuis une décennie sur le marché de l'enseignement dans un contexte « particulièrement propice à leur réussite, tant en termes technologiques que sur le plan culturel, économique et politique » (Oliveri, 2016). D'abord parce que les États s'efforcent de faire des économies sur l'éducation scolaire. Mais, explique Oliveri, c'est aussi parce que l'hypermodernité actuelle, caractérisée par l'atomisation des cultures et des collectifs au profit de l'hypertrophie de l'individu et de la compétition de « tous avec tous » trouve dans l'offre des MOOCs une réponse. L'auteur conclut « Les MOOCs arrivent à point nommé ».

On lisait aussi dans *le Parisien* du 26 août 2013 : *On peut tous faire Harvard !*¹⁷⁴ « Par sa vitesse et son ampleur, le phénomène est comparable aux débuts des réseaux sociaux Facebook et Twitter. « Et ce n'est que le début ! prédit Matthieu Cisel. Les MOOCs créent une nouvelle méritocratie. On va voir émerger des écoles qui n'ont pas un rond et qui pourtant auront tous les meilleurs professeurs du

¹⁷⁴ <https://www.leparisien.fr/archives/on-peut-tous-faire-harvard-25-08-2013-3077881.php>

monde. ». Et le Journal *La Croix*¹⁷⁵ surenchérisait en invoquant une révolution copernicienne avec un titre annonçant « des cours en ligne pour tous ».

Pourtant, 10 ans après, il n'en est rien.

Aucune nouvelle école supérieure française basée sur les MOOCs de Harvard n'est venue disrupter l'enseignement supérieur.

Ainsi, après 10 ans d'existence, le bilan des MOOCs semble mitigé. Ogouchi(2016) tire le bilan : Ce nouvel outil pédagogique n'a « *ni révolutionné la pédagogie, ni démocratisé les connaissances, et son modèle économique est encore loin d'être parfait. Cependant, force est de constater que les MOOCs n'ont pas disparu, et ce malgré un coût de production dissuasif. Pourquoi ? Parce que ce format reste un formidable produit d'appel pour les universités, un immense terrain d'expérimentation pour les chercheurs, un excellent outil de formation continue, mais aussi un livre ouvert pour tous ceux qui aiment apprendre, un peu, beaucoup, passionnément. Le MOOC s'est peu à peu fait une place dans le paysage de l'enseignement supérieur.* » (Ogouchi, 2016, p. 14)

Il y a peu, certains analystes se montraient encore inquiets car « le modèle de la Grande Ecole va être profondément remis en cause »¹⁷⁶

8.1.6.2 *Non, ils ne les disrupteront pas tant qu'elles vendront une expérience transformationnelle*

Comme une multitude d'innovations techniques avant eux, les MOOCs s'inscrivent dans des temporalités différentes de celles du terrain social qui les accueille ; il est probable qu'ils ne se développeront pas comme le prévoient les protagonistes. Musso, passionné par « l'imaginaire lié aux NTIC » propose une relecture des « trois temps de l'innovation sociale » de Scardigli (1992), et indique qu'il existe en fait trois temps dans l'imaginaire des techniques.

Le premier est « encombré d'images, de discours, de promesses : c'est le temps des annonces prophétiques. Le deuxième temps est celui de la diffusion de l'innovation technologique dans le corps social, c'est le temps de l'entrée en scène des médiateurs et des prescripteurs, qui peut générer une

¹⁷⁵ <https://www.la-croix.com/Culture/Nouvelles-technologies/Vers-des-cours-en-ligne-pour-tous-2013-10-02-1031407>

¹⁷⁶ Rollot, O. (2020, février 5). Le modèle de la grande école va être profondément remis en cause - Interview de Elian Pilvin (EMLyon Normandie). Consulté le 27 février 2020, à l'adresse <https://blog.headway-advisory.com/11299-2/>

phase de désillusion. Musso distingue enfin le troisième temps, celui de l'appropriation culturelle, celui où les usages se stabilisent. Il annonce alors que se produit un mouvement d'acculturation, voire de naturalisation de la technique (Musso, 2009).

Les récits d'étudiants insistent tous sur le fait que les cours sont un socle, « une base » mais ne leur permettent ni de mieux de se dépasser, ni de vivre une expérience émotionnelle qui les transforme, et les cours ne représentent pas un élément différenciant de leur parcours en école de commerce. En revanche, leurs récits laissent penser qu'ils sont très conscients que l'expérience globale en école de commerce est surtout riche d'autres éléments transformationnels, stages, associations, événements, dépassement de soi, avec lesquels les MOOCs ne peuvent pas rivaliser.

« AVOIR » une liste de certificats de MOOC sur sa page LinkedIn n'équivaut pas à « ETRE » sorti d'une Grande Ecole de commerce. Cette dialectique entre avoir et être a été un concept central des travaux de Fromm et Carlier (1978). Le dilemme n'est pas nouveau, mais pour ces deux auteurs, le plaisir de partager des activités significatives et fécondes retrouve un sens et prime sur l'envie de posséder. Il me semble que ce dilemme philosophique apporte un éclairage intéressant à la concurrence qui se joue entre MOOCs et Expérience en école de commerce. Cela montre que cette thèse s'inscrit dans des débats plus anciens, tout en les actualisant sur des problématiques actuelles et très pragmatiques.

Ainsi la concurrence des MOOCs semble bien modeste puisque les commodités de savoir ne sont pas considérées par les étudiants comme des éléments centraux de leur expérience.

La conclusion du récit de DC est éloquent : « *Si les cours dispensés à l'école donnent les bases nécessaires au travail en entreprise ce sont toutes les opportunités parallèles qui font la richesse du parcours, que ce soit via des projets ou via la vie associative (dont l'importance est primordiale selon moi et donc à ne pas négliger dans les futures évolutions de l'école) ou enfin grâce aux stages effectués.* » (PPP DC)

En bref, comme les cours ne sont pas centraux dans l'expérience étudiante telle que les étudiants d'écoles de commerce la racontent, ils ne constituent pas du tout une valeur stratégique centrale de ce que recherchent les consommateurs.

C'est pourquoi cette thèse conclut qu'à ce jour, il n'y a pas de risque de disruption des écoles de commerce par les MOOCs, qui ne sont qu'un (faible) maillon de valeur perçue par les étudiants. Le récit de LC résume bien le message qu'elle souhaite véhiculer sur son échelle de valeur

personnelle : « *Il faut vraiment se rendre compte que ce projet associatif nous a pris un temps fou et beaucoup plus de place dans notre vie que les cours.* » (PPP LC)

De plus, les plateformes de MOOCs offrent un catalogue de milliers de cours et face à ce vaste choix il n'est pas sûr que les étudiants y trouvent leur compte. L'Hyperchoix est anxiogène (Mick et al., 2004). Sommés de faire des choix, de sélectionner, donc d'évaluer, de choisir, certains consommateurs préfèrent renoncer et se laisser imposer des choix. Même Carrington, Neville et Canniford (2015) ont montré que le consommateur peut se retrouver face à des conflits internes lorsqu'il a trop de choix et se retrouve face à ce que les chercheurs ont nommé la « multitude ingérable. »

Donc, il faut avancer sur ces questions avec précaution.

En tout cas, au risque de contredire Hayes et Wynyard (2002), la « McDonaldization de l'enseignement supérieur » ne semble pas à l'œuvre dans les écoles de commerce où l'expérience n'est pas pensée pour être vite préparée, vite consommée, insipide et vite oubliée.

8.1.6.3 Mais attention elles doivent adapter leur marketing

Les MOOCs n'effritent pas l'engouement pour les écoles de commerce. Ils assurent une expérience de transformation identitaire qui est incomparable pour l'instant.

Mais la présence des MOOCs dans le paysage de l'enseignement supérieur n'est pas neutre.

Les techniques marketing qu'ils utilisent sont très puissantes et façonnent la manière dont les étudiants s'attendent désormais à être approchés par la communication, puis à être traités une fois inscrits.

La figure 38 est extraite d'un rapport américain qui soulignait déjà en 2014 l'influence du marketing des MOOCs sur le paysage de l'enseignement supérieur.

Ainsi, ce n'est pas tant la concurrence directe des MOOCs qui va peser dans le secteur concurrentiel que les standards élevés désormais attendus par les étudiants.

Les plateformes de MOOCs prestigieuses, il ne faut pas l'oublier, sont soutenues et financées par des universités américaines très douées en marketing et dans lesquelles travaillent les professeurs, les consultants et les chercheurs les plus avancés en matière de digital.

En 2014, les plateformes de MOOCs utilisaient déjà des techniques de marketing digital réputées que l'on retrouve dans l'image ci-après :

- ✓ Energy !
- ✓ Invitations
- ✓ Tutorials
- ✓ Communities
- ✓ Customer-centric
- ✓ Easy
- ✓ Mobile-mobile-mobile
- ✓ Incentives
- ✓ Teasers
- ✓ Up-selling and cross-selling
- ✓ Advertising
- ✓ Recommendations
- ✓ Notifications

Pour chacune d'elles, un exemple est donné dans l'image ci-après.

Aujourd'hui, il faudrait y ajouter :

- ✓ Micro-learning
- ✓ Intelligence artificielle

Et sans doute dans quelque temps :

- ✓ Métaverse
- ✓ Réalité virtuelle
- ✓ Réalité augmentée

Figure 38 – Infographie “MOOCs are marketing the future of Education”
Source : Etude “At a tipping point: Education, Learning and Libraries, (OCLC), 2014, p.86¹⁷⁷”



¹⁷⁷ De Rosa, Cathy, Joanne Cantrell, Peggy Gallagher, Janet Hawk, Irene Hoffman, and Renee Page. (201). "At a Tipping Point: Education, Learning and Libraries". Dublin, OH: OCLC.

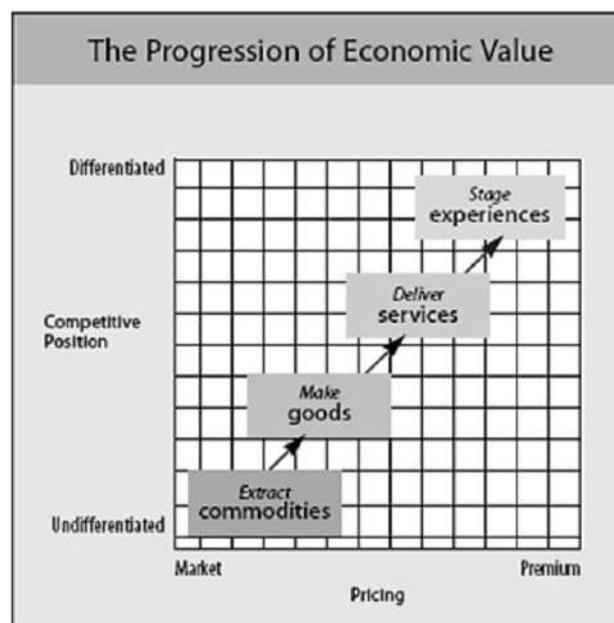
8.2 LIMITES

Bien que robuste par son design de recherche, cette thèse comporte un certain nombre de limites dont la section suivante rend compte.

8.2.1 Limite conceptuelle : tout est expérience

Il y a près de 25 ans, Pine et Gilmore rapportaient le concept d'expérience au cœur du marketing avec un petit schéma ultra simple qui fit couler beaucoup d'encre :

Figure 39 – Schéma de Pine & Gilmore (Pine B. J., Gilmore J. (1999). The Experience Economy



Pine & Gilmore indiquaient que toute industrie devenait, au fil de son évolution économique, le « théâtre » d'une expérience, que les clients étaient des « invités », que les travailleurs étaient des « performers » et que le souvenir devait en être « mémorable ». Mais de la marque de soda aux études dispensées en école de commerce, le lecteur comprendra que la métaphore de l'expérience « inoubliable » perd de sa substance. D'autant plus que dans leur article fondateur, ces auteurs précisent que : « l'expérience client » est la trace laissée dans la tête du client par l'ensemble des interactions que ce dernier a pu avoir avec la marque ou l'entreprise lors de son parcours d'achat ou de consommation.

Comme cette trace est difficilement accessible et hautement subjective, le concept d'expérience client a fini par être vidé de sa substance. La revue de littérature, d'un point de vue théorique, a montré qu'il en existait autant de définitions que d'auteurs. La veille de la presse managériale donnerait encore davantage le tournis. De nouveaux termes sont venus s'accoler à celui d'expérience, en particulier quand la navigation ou les achats se font en ligne. Il y est question de la digital customer expérience, désormais réduite à une simple croix placée derrière un U signifiant user. Pour moi, l'UX met-elle une croix sur les tentatives de simplification, et tout espoir de voir un jour s'harmoniser une théorie générale de l'expérience consommateur est désormais vaine.

Cette cacophonie rendant difficile toute intellectualisation du concept ne va pas aller en s'améliorant.

Il n'y a qu'à attendre la publication des premiers travaux de recherche qui porteront sur l'expérience dans le métaverse pour que la UMX (User Metaverse eXperience) apparaisse. Les paris sont ouverts.

C'est donc le concept central de cette thèse qui est pris dans des sables mouvants. Par ailleurs, cette thèse doit aussi prendre quelques précautions quant à la méthodologie employée.

8.2.2 Limite méthodologique : la mise en récit n'est plus possible pour les consommateurs

A la suite de Giddens (1991), certains auteurs américains pensent qu'à notre époque, la conjoncture « postmoderne » rend particulièrement difficile le « récit » de nos vies. Pour Boje, « Dans la conjoncture postmoderne, les histoires sont plus difficiles à raconter parce que l'expérience elle-même est si fragmentée et pleine de chaos que fixer un sens ou imaginer une cohérence est fictif. (Boje, 2001 p.7)

De la même manière, l'œuvre de Richard Sennett affirme que « le nouveau capitalisme, qui met l'accent sur la flexibilité, l'opportunisme et les puissantes illusions du choix et de la liberté, fragilise la continuité des récits de vie actuels, leur refusant la continuité et la cohérence dont jouissaient les récits d'antan. » (Sennett, 1998 p. 31). Il va jusqu'à inventer le concept de « corruption des personnages » (*corruption of character* en anglais) et indique qu'il est vain de chercher à se raconter.

8.2.3 Limite méthodologique de récolte : La critique bourdieusienne de la recherche biographique

Bourdieu (1986) a violemment dénoncé « l'illusion biographique ». Néanmoins il s'est essayé lui aussi à l'exercice. En particulier, il considère que l'autobiographie est un genre convenu et illusoire, et il lui préfère le concept d'auto-socioanalyse. Il note dans son ouvrage posthume en se remémorant des

bribes choisies de son passé : « *Il n'est pas facile de dire simplement, comme je les ai vécus, des situations et des événements – peut-être des aventures – qui m'ont profondément bouleversé, au point de revenir parfois dans mes rêves...* » (2004).

Soutenu par son collègue Passeron (1990), Bourdieu a dressé plusieurs arguments contre cette méthode de recueil de données.

8.2.3.1 *Les arguments de Bourdieu contre l'illusion biographique (1958)*

Bourdieu, sommité de la sociologie française, s'insurge que sa discipline se soit ainsi fait bernier : « L'histoire de vie est une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant ; d'abord sans tambour ni trompette, chez les ethnologues, puis plus récemment et non sans fracas, chez les sociologues » (Bourdieu, 1986, p.18).

8.2.3.1.1 *La vie ne se déroule pas vers un but*

Bourdieu dénonce les « présupposés » de la théorie de Ricoeur et notamment le fait que la vie constitue un tout cohérent, organisé de façon chronologique et déterminé par un projet d'origine, un point de départ et une fin qui est aussi un but.

8.2.3.1.2 *L'identité qui se donne à voir est artificielle*

Bourdieu avance que le narrateur donne, a posteriori, une cohérence et une signification à une séquence de choix, en rendant cohérente et ordonnée la succession d'événements et d'opportunités qui constituent son chemin de vie. Il souligne en particulier que le chercheur qui recueille des récits de vie se rend complice de l'artificialité du protocole, en se complaisant dans le sens donné.

Bourdieu écrit : « Cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence, comme celles qu'impliquent leur institution en tant que causes ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens. » (Bourdieu 1986, p. 69).

8.2.3.1.3 *La vie n'est pas un roman classique*

Pour Bourdieu, raconter la vie comme un récit est une illusion rhétorique issue de la tradition littéraire du roman.

Il considère que la vie est impossible à raconter rationnellement, comme le roman de Faulkner intitulé *le Bruit et la Fureur* (Faulkner, 1929) avait essayé de le montrer. Ce roman marqua une rupture dans l'histoire littéraire, en présentant la vie comme une « anti-histoire », « pleine de bruit et de fureur mais vide de signification » (Ibid, p.70). Comme Faulkner, Bourdieu plaide pour la présentation de la vie comme composée d'éléments juxtaposés et aléatoires, sans sens global, sans cohérence et dénonce la reconstruction subjective et la rationalisation a posteriori.

La vie n'est pas un roman, comprenant un début, un milieu et une fin et une mise en intrigue qui explique le dénouement. Il dénonce les rapports de causalité mis en œuvre dans le récit de vie, la chronologie et l'homogénéité romanesque de la mise en intrigue.

8.2.3.1.4 Le narrateur construit un modèle officiel de lui-même

Pour Bourdieu la réalité sociale est complexe, et la cohérence globale d'un récit de vie ne rend pas compte de la situation de choix à laquelle est confronté l'individu. Le récit de vie ne fait que reconstruire et rationaliser a posteriori. Il écrit : « Le récit de vie tend à se rapprocher d'autant plus du modèle officiel de soi, carte d'identité, fiche d'état civil, curriculum vitae, biographie officielle, et de la philosophie de l'identité qui le sous-tend (...). Et le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert – la situation d'enquête elle-même contribuant inévitablement à déterminer le discours recueilli. » (Bourdieu 1986, p. 71)

8.2.3.1.5 La notion de trajectoire est illusoire et absurde

Bourdieu dénonce le besoin de chronologie de la « vie racontée » et le biais introduit par la situation d'enquête et par la position du chercheur. Il reproche la mauvaise construction du récit longitudinal, qui privilégie la succession d'événements qui constituent la vie sans les lier à la structure des relations sociales. Il écrit : « Elle [l'histoire de vie] conduit à construire la notion de trajectoire comme série de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations ». (Bourdieu, 1986, p. 71). Bourdieu met en garde le chercheur contre la production de « L'histoire de vie » qui est un artefact « socialement irréprochable ».

Il met en garde contre la production d'une *trajectoire* (en italique dans le texte). Il prévient : « Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs, sans autre lien que l'association à un « sujet » dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau ».

8.2.3.1.6 L'identité narrative est socialement contrainte

Bourdieu ne nie pas les choix mais il dénonce l'illusion biographique du libre arbitre et du choix socialement neutre. Soriano (2007) donne l'exemple des choix de filières d'études, où les étudiants se donnent l'impression de choisir leur filière de leur plein gré et en toute liberté, quand les statistiques de placement montrent que cette liberté est socialement contrainte. La trajectoire individuelle fait sens, mais ce n'est pas l'acteur principal qui en rend le mieux compte, c'est davantage l'analyse des enchevêtrements des logiques et des contraintes sociales. Dans le même esprit critique que Bourdieu, Soriano écrit : « La discontinuité biographique suit donc une logique générale qui n'est pas sans raison, mais cette raison est à rechercher dans la construction des espaces de contraintes expérimentés par un individu » (Soriano, Ibid, p. 5).

8.2.3.2 Les arguments « pour en finir avec l'illusion biographique » (Heinich, 2010)

On vient de le voir, pour Bourdieu, il y a dans tout récit mensonges et dissimulations propres à la reconstruction a posteriori. Cette critique systématique a donné à Heinich matière à dresser une contre-offensive. Il a, vingt ans après, cherché à mettre un point final à cette controverse qui, selon lui, tient en partie à une mauvaise foi et à une méconnaissance de Bourdieu.

8.2.3.2.1 Bourdieu fait un faux procès au chercheur et à l'enquêté

Bourdieu fait mine de penser que le chercheur et l'interviewé prennent l'histoire de vie pour la réalité et visent à atteindre une vérité objective. Selon lui, il faut contrer l'illusion d'une « identité objective » dans une posture constructiviste. Il soutient que l'identité n'est pas durable ou stable dans le temps et qu'elle se construit en interaction avec les expériences sociales et professionnelles. Il fustige la complicité du chercheur et de l'enquêté qui font mine de prendre les récits pour des réalités, mais ce n'est pas juste. Chercheur et enquêté ne sont pas dupes et savent très bien la nature de ce qui se joue dans leur relation¹⁷⁸. Bourdieu a sans doute tort d'être aussi sévère lorsqu'il écrit : « Le sujet et l'objet de la biographie (l'enquêteur et l'enquêté) ont en quelque sorte le même intérêt à accepter le *postulat du sens de l'existence* racontée ».

¹⁷⁸ Cette remarque en appelle une autre, dans les relations écrivain et lecteur. Faisant un pas de côté et délaissant les conventions doctorales, je citerai ici un formidable auteur de BD, Joann Sfar. Sa dernière phrase de conclusion lors de l'émission *La grande Librairie* (05/10/2022) me semble une formidable réponse à Bourdieu : « Il faut bien raconter avec la conscience des bêtises que l'on va mettre malgré soi ! Sa dernière BD raconte son enfance dans le Nice des années 1980.

Avec ironie, le lecteur se rappellera ici que Bourdieu lui-même est connu pour avoir écrit *La misère du monde* (1993), livre best-seller qui s'appuie sur des entretiens biographiques.

8.2.3.2.2 Bourdieu a tort de rejeter toute la méthode basée sur les récits de vie

Bourdieu et Passeron (1990) pointent le problème méthodologique lié aux récits de vie. Passeron en particulier défend la qualité du matériau collecté par les récits de vie mais met en cause le traitement appliqué par la méthode biographique. Ces auteurs opposent les niveaux de traitement, macro ou micro, collectif ou individuel. Ce qui ne leur convient pas c'est que « Le récit, qu'il soit biographique ou autobiographique, (...) prétend à s'organiser en séquences ordonnées selon des relations intelligibles. ». Eh bien, justement, c'est cette organisation, justement réalisée a posteriori, qui fait sens.

8.2.3.2.3 Bourdieu n'a pas suivi les théories sur la puissance du langage

Pourtant, Heinich met en avant la richesse des études fondées sur les récits de vie, citant en exemple le travail de Pollack sur l'expérience concentrationnaire, et dénonce le naturalisme de Bourdieu et de la sociologie « constructiviste postmoderne » qui se méfie du langage comme conducteur de sens, du sujet d'étude comme collaborateur actif et du recours à la mémoire comme porteur de vérités partielles. Pollack, qui a fait sa thèse avec Bourdieu, a écrit avec Heinich¹⁷⁹ pour dénoncer l'acharnement de Bourdieu à saper la théorie de l'identité narrative : « Les sciences sociales ont pourtant largement montré la puissance du langage, des institutions, des conventions, des mœurs, des lois, supérieure et aux données de la « nature » et aux capacités d'action du « sujet ». Qu'importe : voilà qu'on nous serine encore qu'un récit ne serait « que » socialement construit, donc artificiel, mensonger, illusoire, autant dire dispensable dans la panoplie des méthodes offertes aux sciences sociales. » (Heinich 2010, p. 425)

8.2.3.2.4 Bourdieu cherche à comprendre des « choix » et non le « sens »

Par ailleurs, Heinich souligne le but « explicatif » de Bourdieu, qui cherche à rendre compte des choix des interlocuteurs en les inscrivant dans leur contexte structurel et social. Alors que la méthodologie des récits de vie est utilisée pour comprendre le sens donné par l'interviewé à son parcours de vie.

¹⁷⁹ Pollack & Heinich (1986), « *Le témoignage* », Actes de la recherche en sciences sociales, 62-63, p. 3-29

Bourdieu, en critiquant l'usage des récits de vie, se trompe d'objectif poursuivi, visant l'explication, quand la méthodologie vise à la compréhension.

Pour dépasser ce débat, il semble alors que tout est affaire de positionnement épistémologique et de grille de lecture théorique adoptée. Pour justifier la méthode choisie, il faut avoir recours aux arguments de Passeron (1990) qui lie récits de vie, carrières et phénoménologie existentialiste. « Le matériau biographique est du matériau historique comme un autre et souvent plus complet qu'un autre, en tout cas toujours organisé autrement ; la question est de savoir qu'en faire. Comment produire, à partir d'un corpus de biographies ou des rapports d'une biographie à son contexte historique, une intelligibilité longitudinale, où l'on gagne quelque chose à être parti de biographies et non d'observations génériques ou synchroniques ? » (Passeron 1990, p. 10-11)

8.2.3.2.5 Bourdieu a tort de penser que les histoires sont vides de signification

Bourdieu rappelle que Shakespeare, à la fin de *Macbeth*, a laissé cette phrase en suspens : « C'est une histoire que conte un idiot, une histoire pleine de bruit et de fureur, mais vide de signification ».

Heinich lui répond en faisant référence au roman, si particulier, de Faulkner intitulé *Le bruit et la fureur* (Faulkner, 1929). Il rappelle que, pour beaucoup de chercheurs, dont je fais partie, la vie n'a pas de sens, à la fois dans l'idée « pas de signification » et « pas de direction ». Cette « double rupture » est symbolisée par le roman de Faulkner, écrit avec plusieurs pronoms, plusieurs narrateurs, sans souci de cohérence et dans une écriture très moderne, troublante, incompréhensible au premier abord mais d'où s'échappe finalement le sens de l'histoire générale, de manière poétique.

8.2.3.2.6 Bourdieu ou la critique annihiliste

Pour finir, Bourdieu dénonce « toutes sortes d'institutions de totalisation et d'unification du moi. » comme le nom propre qui assure aux individus désignés « la constance nominale » par-delà le temps et l'espace et le suit toute sa vie dans des « enregistrements officiels », curriculum vitae..., (...) biographie. Il regrette que le récit de vie tende à se rapprocher d'autant plus du modèle officiel de la présentation officielle de soi que l'on s'approche davantage des interrogatoires officiels des enquêtes officielles. »

Mais alors ? Faudrait-il renoncer à écouter quiconque ?

Je reconnais avec lui que « Le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert (...). » (Bourdieu, 1986, p7). Mais c'est justement ce qui m'importe dans ce travail doctoral : sur le marché du discours personnel (une autobiographie libre)

mais officiel (remise à un professeur), quels sont les éléments, les motifs qui sont retenus, mis en intrigue ?

Finalement, Heinich (2010) qui cherche à en finir une bonne fois pour toute avec la prétendue « illusion biographique » dénoncée par Bourdieu, conclut son article ainsi : « C'est pitié, en y revenant plus de vingt ans après, que de réaliser à quel point la superbe intelligence qui fut celle de Bourdieu a pu se dévoyer dans cette forme de bêtise typique de notre époque que sont le soupçon généralisé, la critique aveugle et systématique » (Heinich, 2010, p.30). La dernière étude de Sanséau (2022) réhabilite, une bonne fois pour toutes, l'accès au réel par les récits de vie.

Ce plaidoyer pour répondre à la critique sauve en partie la méthodologie basée sur les récits autobiographiques mais ne résout pas une autre limite de cette thèse qui utilise en le vrillant un outil ultra rigide : le schéma narratif.

8.2.4 Limite méthodologique de codage : le schéma narratif peut être bousculé

Le schéma narratif est un outil qui a connu déjà quelques décennies, de Greimas (1966) à Floch (1989) et « par souci de perfectionnement, il est régulièrement confronté aux exigences de nouveaux régimes de construction du sens » explique le professeur Shairi (2007) dans un article qui ne cache pas son ambition critique avec un titre évocateur « Réexamen du schéma narratif ». Pour lui, le modèle classique de la narrativité semble insuffisant, inadapté aux corpus provenant de cultures et de « situations discursives très variées ».

Il souligne que la sémiotique narrative classique a considéré le manque comme le déclencheur principal de l'action, qui mène à un parcours, où la sanction se présente comme ultime étape. Mais en s'appuyant sur l'analyse d'un conte persan, il montre que l'ordre du parcours narratif peut être renversé : « ce qui devait constituer, par la logique des choses, l'aboutissement du procès narratif, en constitue la teneur ».

C'est pourquoi utiliser cet outil de codage ne saurait se légitimer sur des corpus d'une culture éloignée de celle dans laquelle il a été conçu.

Il est certain que l'analyse d'un conte persan peut révéler un renversement des étapes du schéma, c'est une culture éloignée des origines de l'outil. Même les travaux de Propp (1928) sur lesquels se base le schéma étaient issus d'analyses de contes russes donc d'origine slave européenne. Mais cette thèse a bien pris soin de récolter des corpus, des récits construits en France par des étudiants français, compatibles avec l'origine de l'outil du schéma narratif construit avec la pensée de Greimas (russe), Bremond (français), Courtès (français) et de Floch (français).

8.2.5 Limite de représentativité : l'impossibilité de la généralisation de tous les résultats

Les résultats obtenus l'ont été suite à une récolte de récits autobiographiques dans un contexte précis d'échantillonnage. Il ne s'agit que d'étudiants issus de classes préparatoires, diplômés entre 2017 et 2018 et que d'emlyon. Pour autant les résultats sont corroborés par de multiples travaux de recherche transdisciplinaires, ils ne sont pas spécifiques à ces quelques paramètres particuliers et il doit être possible d'étendre la portée des discussions à d'autres écoles et d'autres années de diplomation.

Giddens indique que « la tâche de construire des ensembles de généralisations reconnues et stables n'est pas pertinente en sciences sociales. (...) parce que les conditions causales contenues dans les généralisations relatives aux conduites sociales des agents sont instables par définition : en effet, elles varient en fonction de la connaissance même (ou des croyances) que les acteurs ont des circonstances de leur propre action » (Giddens, 1987, p. 21 et 43).

Cette thèse ne cherche donc pas à généraliser tous les résultats de la recherche dans son ensemble car les cas étudiés ne sont que révélateurs de récits écrits au sein d'emlyon. Si d'autres écoles de commerce reconnaissent dans ces récits des verbatims archétypaux, des motifs communs, elles seules pourront juger de la pertinence de l'adoption des résultats à leur contexte propre. C'est d'ailleurs dans cette optique que nous avons choisi une école de commerce typique au sens de Henry (1990) et qu'ont été écartés tous les paramètres qui auraient pu être spécifiques. En particulier, les récits d'étudiants issus d'admissions parallèles n'ont pas été retenus ni les récits d'étudiants de masters spécialisés, ni les récits produits après l'arrivée d'une nouvelle Directrice au PGE d'emlyon, ni, et on le comprend fort bien, les récits qui auraient été produits pendant la crise sanitaire liée à la Covid-19.

Le choix d'un échantillon homogène dans une école de commerce typique permet donc sans doute d'éclairer des enjeux managériaux dans d'autres écoles comparables. Cela pourrait constituer une voie de recherche qui sera développée un peu plus loin.

8.2.6 Limites managériales

Cette thèse ambitionne d'apporter un regard complémentaire aux managers en charge des PGE dans les écoles de commerce et elle a dressé quelques pistes très opérationnelles. Néanmoins, ces pistes soulèvent quelques interrogations non résolues, notamment un enjeu organisationnel et un enjeu technologique.

8.2.6.1 Un enjeu organisationnel

Affirmer que l'expérience cliente doit être au cœur des stratégies des écoles de commerce risque d'attiser les débats sur la marketisation des écoles, débats largement présentés dans le chapitre I de cette thèse et nourris par l'éditorial de la revue *Décisions Marketing*, qui affichait encore il y a vingt ans, avec provocation, ce que nombreux pensent encore tout bas : « Haro sur le marketing » (Manceau & Volle, 2004). Responsable d'infantilisation, de création de besoins, et d'invasion de secteurs où sa présence est indécente, le marketing n'est pas toujours le bienvenu et évoquer les activités du service marketing en école de commerce n'est pas toujours bien vu. Cela relance aussi la question des rôles et de l'attribution des responsabilités.

Quand l'enjeu se limitait à la gestion de la relation étudiante en amont, seule la Direction du Programme associée aux responsables communication, et éventuellement les community managers étaient concernés. En formation initiale, les recrutements d'étudiants se font via les concours d'entrée et il n'existe pas de système CRM envers les prépas et la population étudiante si ce n'est via la visite des établissements de l'école préparatoire.

Mais si désormais c'est l'expérience client « totale » (avant, pendant et après la transaction) qui est à orchestrer, c'est l'ensemble des collaborateurs qui est concerné.

Alors qui est le manager de l'expérience étudiante actuellement ? On peut s'interroger comme Volle dans la postface de l'ouvrage de Meyronin dédié à la question du management de la relation client : « A bien y regarder, devenant l'affaire de tous, le client est-il l'affaire de chacun ? » (Volle 2016, p.10). Concrètement, dans une école de commerce, à qui revient d'orchestrer les différentes facettes de l'expérience étudiante ? Les professeurs, les responsables des services délivrant les conventions de stage et les conseils pour l'employabilité, les responsables des contenus des programmes, les Directions marketing des écoles, les présidents des associations étudiantes ?

Ma thèse rejoint alors la question de Volle : « Qui peut aujourd'hui prétendre jouer un rôle de chef d'orchestre des investissements consacrés à la satisfaction des utilisateurs, consommateurs et clients ? » (Ibid., p.11). La métaphore du chef de produit en marketing, chef d'orchestre des différents services pour produire une offre optimale, ne fonctionne pas bien puisque, cette thèse l'a montré, l'optimisation de l'offre d'une école de commerce, c'est la promesse d'une transformation identitaire. Or elle ne saurait suivre les principes d'un marketing mix habituel ; il s'agit de la co-produire avec le client, l'étudiant, tout au long de son parcours.

Alors, à l'avenir, dans les écoles de commerce, « Doit-on espérer l'émergence d'un *chief customer officer* (ou d'un directeur de l'expérience client, titre qui devient de plus en plus fréquent en France) ? » (Ibid, p.12)

8.2.6.2 *Un enjeu technologique*

Si ses résultats ont pu conclure que les MOOCs de plateformes prestigieuses n'étaient pas menaçants pour les écoles de commerce et qu'ils pouvaient même être intégrés dans les Programmes Grandes Ecoles comme de simples commodités dans la découverte des cours fondamentaux, cette thèse n'exclut pas les difficultés techniques que cette intégration pourrait revêtir.

L'intégration informatique d'un MOOCs dans le Learning Management System (LMS) d'une école de commerce peut s'avérer complexe et le suivi des étudiants peut alors se transformer en un cauchemar de gestion de données. Certes les promesses de l'Intelligence Artificielle (IA) offrent de belles perspectives pour que la remontée des données, leur suivi, leur traitement et leur interprétation s'améliorent grandement. Mais il est certain que cela requiert des investissements conséquents, des partenaires informatiques solides et des systèmes d'information à la pointe.

Face à cet enjeu technologique, il est à craindre que certaines écoles de commerce préfèrent développer elles-mêmes leurs propres cours en ligne asynchrones pour dispenser les fondamentaux avec leur propre faculté et leur propre système digital. Elles supporteraient alors la double peine de devoir d'une part financer lourdement ces investissements et d'autre part rattraper un retard considérable par rapport à la qualité des plateformes de MOOCs prestigieux, qui, cette thèse l'a montré en première partie, ont tous été initiés en 2012 et bénéficient donc d'une décennie d'amélioration continue.

8.3 VOIES DE RECHERCHE

Cette thèse ouvre des perspectives prometteuses, à la fois théoriques et méthodologiques.

8.3.1 Voie de recherche théorique

8.3.1.1 *Voie théorique : questionner les autres modalités du souvenir de l'expérience*

La revue de littérature l'a montré, l'article fondateur d'Holbrook et Hirschman (1982) a jeté un coup de projecteur sur la notion d'expérience. Par la suite, Arnould a proposé de la décortiquer en un processus comprenant quatre phases (Arnould et al., 2002) : l'expérience d'anticipation, l'expérience

d'achat, l'expérience de consommation proprement dite, et le souvenir de l'expérience. Si la littérature a traité sous divers angles les trois premières phases de l'expérience, elle s'est montrée en revanche plus discrète sur les conséquences de l'expérience. Or, certains travaux suggèrent que le souvenir de l'expérience est un meilleur prédicteur des comportements futurs que l'expérience elle-même (Kahneman, 2012 ; Wirtz et al., 2003 ; Pedersen et al., 2011).

Cette thèse prend la parole dans ce cadre théorique pour montrer que faire écrire son expérience à un client peut être source d'une mise en récit, d'une construction narrative, qui permet qu'il opère un effort de séquençage post-expérientiel.

De futurs travaux pourraient s'atteler à discerner si raconter son expérience sur différents modes (à l'oral, face caméra, sur les réseaux sociaux, par écrit...) et à différents interlocuteurs (ses amis, sa communauté, la marque elle-même) révèle des structures narratives différentes.

8.3.1.2 Voie théorique : questionner le décalage entre le souvenir de l'expérience et l'expérience réelle

Depuis de nombreuses années l'étude du souvenir et de la mémoire a intéressé de nombreux chercheurs, tant dans le domaine de la philosophie que de la psychologie par exemple, chacun essayant d'apporter sa pierre à l'édifice dans la compréhension de cet objet d'étude des plus complexes. Flacandji (2016) simplifie cet objet d'étude et résume qu'il existe en fait deux théories relatives au souvenir.

La première, appelée « vue reproductive », considèrerait que les représentations mentales des expériences passées qui sont stockées en mémoire sont récupérées de manière intacte lors du rappel (Reber, 1985). La seconde vue, appelée « reconstructive », dont Bartlett (1932) a été l'un des fondateurs, considèrerait que l'acte de se remémorer implique une reconstruction de l'information. Dans cette seconde vue, on peut alors s'interroger sur ce que les clients oublient ou retiennent d'une expérience, en particulier dans leurs études. Flacandji a mené une enquête qui mettait en relief le décalage entre parcours de magasinage et le souvenir que les chalandes en avaient.

Il est intéressant de noter qu'il conclut : « Le souvenir post-expérience immédiat est différent de l'expérience vécue et une approche par le souvenir même immédiat, quelques minutes après la visite, ne permet pas d'appréhender correctement l'expérience vécue au sens strict. » (Flacandji, 2016). Quelles sont les étapes, expériences, interactions, bonnes ou mauvaises actions que les étudiants oublient de raconter ? Quel décalage existe-t-il entre leur ressenti et leur vécu ? Une étude comparative

basée sur les informations administratives de parcours et leurs récits permettrait sans doute de mettre en lumière des décalages.

8.3.1.3 Voie de recherche théorique : la logique des possibles narratifs de Bremond

Je me souviens ici des apports de Bremond, décédé le 20 janvier 2021, alors que cette thèse était en pleine progression. Une lecture opportune et curieuse de ses travaux a donné un éclairage particulier à la fin de ce travail de recherche. Sémiologue français, il était directeur d'étude à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, où il a développé une chaire de sémiologie des traditions narratives.

Contrairement à Propp, il ne voit pas un enchaînement fixe de fonctions narratives dans les récits. Il transforme alors le modèle de Propp et conçoit un nouveau modèle dans lequel, à chaque pas, une alternative est offerte au conteur, une bifurcation possible entre deux choix : en résumé, Bremond propose une grammaire narrative qui met plutôt l'accent sur « la logique des possibles narratifs ».

Ce modèle indique qu'un récit est constitué d'une séquence de trois éléments : ouverture d'une virtualité d'action, actualisation de celle-ci et résultat. Les actions sont effectuées par divers « rôles », ce qui introduit de l'interaction, du jeu, dans le modèle.

Une voie de recherche possible pour prolonger cette thèse pourrait être d'étudier les « bifurcations » possibles que les consommateurs ont écartées au cours d'une expérience qu'ils racontent. Ils ont fait tel ou tel choix, mais qu'est-ce qui leur était proposé d'autre, à quelle alternative ont-ils renoncé ?

Finalement, quel parcours le héros n'a-t-il pas fait ? Quels étaient ses possibles narratifs ?

8.3.1.4 Voie de recherche : la Critical Management Education

En 2002, il y a vingt ans, Grey questionnait ironiquement « What are business schools for ? On silence and voice in Management Education » (Grey, 2002). Son article interpellait la communauté de chercheurs et spécifiquement les professeurs des Business Schools. Grey appelait à une prise de parole pour enrichir la vision de ce qu'apporte une business school à la société « au-delà de ses rapports économiques, pédagogiques et institutionnels ». Cette thèse et les futurs travaux de recherche qu'elle engendrera se proposent de prendre part à la réflexion sur les apports de la critical Management Education. En particulier, nos travaux espèrent montrer que le rôle d'une école de commerce est, en plus d'offrir de la formation, de proposer des modes de transformation identitaire qui permettent aux étudiants de trouver leur voie dans la société, en tant que futurs travailleurs, et en tant que personnes

capables de réflexivité et de prise de recul. Grey a raison, il n'y a pas de raison que les écoles de commerce restent silencieuses quand il s'agit de poser la question de leur existence même.

Dans un autre registre, de sciences sociales et politiques, on peut soulever la question de l'utilité des business schools pour une partie de la population qui n'y a pas accès. Le dernier rapport des statistiques officielles annuelles sur l'Education en France pointe du doigt d'immuables inégalités d'accès : « Les enfants des cadres représentent plus de la moitié des étudiants en classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), dans les formations d'ingénieurs, les Ecoles Normales Supérieures (ENS) et près de la moitié des étudiants dans les écoles de commerce. » (RERS, 2022, p. 182).

Les étudiants dont au moins un des parents est ouvrier représentent moins de 5% des inscrits en écoles de commerce. Cette asymétrie dessine d'intéressantes et utiles voies de recherche, avec des perspectives engagées.

8.3.1.5 Voie de recherche : le bien-être des étudiants-consommateurs

A l'heure où s'achève ce travail doctoral, il est encourageant de constater que les toutes dernières recherches encouragent à produire des travaux qui mettent en lumière le bien-être des étudiants-consommateurs (Khatri & Duggal, 2022). Ils écrivent : « Le concept d'étudiants-consommateurs a gagné en popularité avec l'agenda néolibéral qui a pris racine dans l'enseignement supérieur. Une valeur clé que ces consommateurs recherchent et tirent de leur éducation est le bien-être. Il est donc essentiel que les établissements d'enseignement connaissent la nature du bien-être des étudiants afin de l'améliorer.» ((Khatri & Duggal, 2022, p.1).

Pour conclure sur les voies de recherche théoriques, il apparaît nettement que cette thèse peut entrer en résonance avec plusieurs sujets d'actualité dans la recherche et que les fondements de projets collatéraux, transdisciplinaires, sont posés. L'« agenda de recherche », tel qu'il est déployé par la communauté actuelle de chercheurs, offre un boulevard d'études complémentaires à mener.

8.3.2 Voie de recherche terrains

8.3.2.1 L'executive education

Nous avons soulevé en introduction la question de la compétition des plateformes de MOOCs. Notre travail a montré que les étudiants d'écoles de commerce françaises n'affichaient quasiment aucun certificat sur leur profil LinkedIn, du moins en 2018. Pour poursuivre la discussion, on peut s'interroger sur la stratégie future de ces plateformes. Si leur business model tend vers une monétisation des parcours, elles vont peut-être rééquilibrer leur ciblage vers le marché de l'Executive

Education en Business to Business. Les entreprises cherchent davantage du micro-learning¹⁸⁰ et leurs employés à former ne sont peut-être pas en quête du parcours du héros mais davantage de souplesse¹⁸¹. Il serait intéressant d'étudier les pratiques de formation de cette population. Quels récits formuleraient des cadres en formation sur les séquences très courtes qui ne durent que quelques minutes ?

8.3.2.2 *L'international*

Si le modèle des Grandes Ecoles est une « exception française » (Lazuech, 1999), quels aspects de la recherche seraient modifiés si le terrain d'étude se situait dans un autre pays ? Les récits d'étudiants de business schools américaines, britanniques, indiennes ou chinoises mettraient-ils en récit des archétypes différents, des motifs narratifs uniques propres à leur culture ?

Aux Etats-Unis par exemple, pays d'origine des MOOCs, que pensent les parents et étudiants du coût des études en enseignement secondaire, alors que les prestigieuses universités de la Ivy League proposent toutes des cours en ligne, sans aucune barrière de la langue pour cette population ?

Une illustration extraite d'un rapport américain sur le potentiel des MOOCs, datant de 2014, en pleine explosion de leur popularité, représente ci-dessous quelques verbatims. On y lit qu'il y a une dizaine d'années déjà, alors que le *New York Times* titrait « 2012, the Year of the MOOCs », les parents et étudiants qui finançaient pourtant fort cher leurs études concluaient que c'était « une nécessité hors de prix » et que le format pédagogique en face à face restait « le meilleur moyen de faire faire le tour du monde à un jeune ».

Figure 40 – Extrait de verbatims issus d'une étude américaine de 2014 évoquant pourquoi les études supérieures classiques, bien que très chères, restaient un bon investissement alors que les MOOCs se développaient.

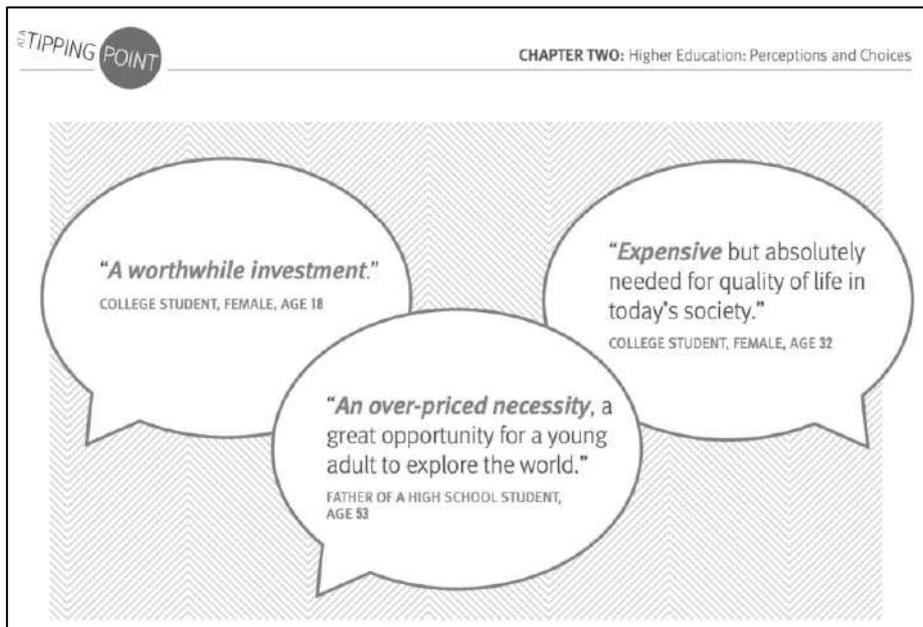
Source : Etude "At a tipping point: Education, Learning and Libraries, (OCLC), 2014, p.43¹⁸²

¹⁸⁰ Ferrand-Voilquin N. & Cherif R. (27/10/2020), Les nouvelles pratiques de la formation professionnelle. *La Tribune*

¹⁸¹ Laurence Estival (01/03/2020), Promouvoir une culture apprenante, Liaisons Sociales Magazine, *Le Journal des RH*, N°2010

¹⁸² De Rosa, Cathy, Joanne Cantrell, Peggy Gallagher, Janet Hawk, Irene Hoffman, and Renee Page. (201. "At a Tipping Point: Education, Learning and Libraries". Dublin, OH: OCLC.

<https://www-oclc-org.em-lyon.idm.oclc.org/research/publications/all/tipping-point.html>



Les choix et réflexions américains sont-ils isolés ? Voilà une piste de recherche qui enrichirait, de manière comparative, les résultats de cette thèse, centrée uniquement sur les écoles de commerce françaises et consciente de ses limites culturelles.

8.3.2.3 Les gender studies

Sur quelles dimensions les récits des jeunes hommes et des jeunes femmes diffèrent-ils ? Voilà une question de recherche qui pourrait s'appuyer sur le champ des *gender studies* pour comprendre si les mythes créés par les étudiants sont les mêmes que ceux créés par les étudiantes. La question est d'autant plus intéressante que les statistiques nationales annuelles sur l'enseignement indiquent dans leur édition 2022 que les jeunes femmes semblent littéralement désertier la filière des Classes préparatoires CPGE : « La filière économique connaît une diminution des effectifs (-4,5%) due à la forte baisse du nombre de femmes inscrites (-8,1%) quand le nombre d'hommes inscrits reste quasiment stable. » (RERS, 2022, p.172). Pourquoi un tel recul et surtout une telle asymétrie ? La proportion des femmes dans l'enseignement supérieur (toutes filières confondues) progresse dans l'ensemble (+ 0,4 point), mais un peu plus fortement à l'université (+1,7 point) depuis 2010 (RERS, 2022, p.173). Comme 56% des étudiants du supérieur sont des femmes, la recherche pourrait apporter beaucoup à la compréhension des mécanismes qui leur font éviter la filière CPGE...

8.3.2.4 Les étudiants diplômés après la Covid-19

Sur quelles dimensions les récits des étudiants ayant suivi une scolarité impactée par la Covid et ceux ayant été diplômés bien avant diffèrent-ils ? Cette question de recherche est une des pistes que

j'aimerais explorer. En effet, je continue de recevoir chaque année des dizaines de récits et ceux qui parviennent en cette fin de rédaction de thèse, en automne 2022, me paraissent comporter des thématiques différentes de ceux que j'ai étudiés, exempts de toute référence à la Covid et pour cause ils furent tous achevés avant fin 2018. Une première analyse lexicale m'a permis de quantifier un phénomène que la lecture me laissait paraître mais sans pouvoir le mesurer : un tiers des récits que j'ai récoltés en 2021 et 2022 comportent l'expression littérale « syndrome de l'imposteur » et font état du malaise des étudiants qui n'ont pas vécu l'expérience étudiante qu'ils espéraient. Dans la présente recherche, nous avons vu dans les résultats de la troisième question de recherche (R3) que le motif négatif du syndrome de l'imposteur était distinctif de quelques rares récits, mais que l'expression n'était jamais employée.

A titre d'illustration, je tiens à reproduire ici intégralement quatre extraits choisis qui montrent que le syndrome de l'imposteur est désormais bien présent dans les récits des étudiants dont l'expérience étudiante a été marquée par des perturbations liées à la Covid-19.

Ce premier témoignage souligne que malgré les stages, certaines étudiantes sortent diplômées, sans être tout à fait rassurées sur leur légitimité : *« Je sais également que mes expériences, aussi spécifiques soient-elles, ne déterminent pas l'ensemble de ma future carrière. En effet, **j'ai appris à relativiser sur ma légitimité** en tant que jeune diplômée avec peu d'expérience. (.../...) J'essaye d'aller contre ce **"syndrome de l'imposteur"** qui peut m'envahir lorsque je postule à un emploi pour lequel je n'ai pas d'expérience ciblée sur le papier. »* (Extrait d'un PPP de 2021, hors échantillon)

Ce deuxième témoignage montre que parfois l'accumulation de stages parvient à vaincre ce sentiment d'illégitimité et que la transformation s'opère justement dans l'école, véritable remède au manque de confiance en soi : *« C'est réellement à la suite de cette expérience professionnelle que je me suis sentie suffisamment armée pour entrer sur le marché du travail sans avoir le besoin de réaliser un autre stage. L'envie de travailler sur mes propres projets, de défendre mes idées, et cette nouvelle confiance en moi dans le milieu professionnel, m'ont permis de **me sentir enfin « prête »** ! Pour moi, attendre ce moment était important car j'avais toujours lutté avec le **« syndrome de l'imposteur »** durant mes expériences professionnelles, **la peur de manquer de légitimité ou d'expérience pour m'exprimer sur un sujet ou occuper un poste**. Cette crainte a disparu proportionnellement à ma prise d'expérience et de confiance personnelle. J'ai également réalisé que le monde de l'entreprise était en constante évolution, que je continuerais d'apprendre des choses, de m'instruire, de ne pas en savoir d'autres, tout au long de ma carrière. »* (Extrait d'un PPP de 2021, hors échantillon)

Ce troisième témoignage rappelle que pour des étudiants qui se sentent issus de milieux modestes, l'impression de ne pas être à sa place peut être ressentie dès les premiers jours à l'école de commerce.

Les cours à distance et l'impossibilité de voir leurs pairs, dûs à la Covid, n'ont pas aidé à ce qu'ils se familiarisent avec les codes sociaux (éléments de langages, vêtements, attitudes, postures) si bien décrits par le sociologue Abrahams (2007) qui s'était immiscé à HEC.

Cette étudiante raconte ses sentiments à l'entrée à emlyon : « (...) *je n'avais pas forcément beaucoup plus confiance en moi. La prépa avait mis à jour un décalage qui existait entre les étudiants, non pas du point de vue des notes ou du travail, mais plutôt de l'environnement. Pendant que j'apprenais à prononcer « edhekkk », d'autres étudiants expliquaient comment leurs parents, frères ou sœurs étaient déjà passés par là, et les conseils qu'ils avaient reçus depuis petits pour arriver à cette étape charnière. J'ai rapidement développé un gros syndrome de l'imposteur, en me disant que j'avais toutes les conditions réunies pour réussir, que j'allais réussir, mais qu'au fond, j'étais juste ce petit poisson qui était parvenu à passer entre les mailles du filet et qui pour l'instant nageait parmi les requins sans qu'on ne l'ait encore remarqué. D'ailleurs, je n'étais pas la seule à avoir ce sentiment un peu tabou. La prépa X, qui était classée première prépa publique de France à cette période, aimait mettre en avant son taux de 30% de boursiers parmi ses étudiants, comme un critère de diversité et d'inclusion. Une bonne chose en soi... Sauf qu'être brandie comme une statistique exceptionnelle, pur produit de la méritocratie, n'a fait que renforcer en moi l'idée que quoi que je fasse, certains considéreraient que je ne suis pas vraiment à ma place. Je sentais que j'avais beaucoup à prouver, aux autres certes mais encore plus à moi-même.* » (Extrait d'un PPP de 2021, hors échantillon). On pourra recommander l'excellent article de Lambert (2010) qui a étudié la trajectoire scolaire et le devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC (Lambert, 2010).

Enfin, le lecteur remarquera que dans ce quatrième et dernier extrait, c'est particulièrement la surreprésentation des jeunes femmes souffrant de ce syndrome qui est questionnée, ironie de l'histoire, on se souvient que c'est en étudiant le sentiment d'illégitimité de 150 femmes très performantes que les deux femmes psychologues Clance et Imes (1978) ont défini le concept même de syndrome de l'imposteur : « *La question de la place de la femme dans une entreprise a toujours été un sujet sur lequel je souhaitais m'engager et ma nouvelle prise de confiance dans des écosystèmes professionnels m'a alors donné envie de créer des synergies et discussions autour de cette question. Comment aller au-delà des croyances limitantes ou du plafond de verre quand on est une jeune femme qui se lance dans le monde du travail ? Pourquoi nombreuses sont les jeunes diplômées de Grandes Écoles ressentant ce « syndrome de l'imposteur » ? Comment donner ou redonner aux femmes toute leur légitimité dans le cadre professionnel ? Des questions que je me suis d'abord posées seule, et sur lesquelles je ressentais un besoin de discussion. Je fais encore aujourd'hui partie de ce programme et échange actuellement avec un mentor de chez Dior autour de ces problématiques. Dès septembre*

2022, j'aurai l'opportunité de réaliser un projet avec d'autres jeunes femmes dans le monde pour porter des valeurs qui me tiennent tant à cœur. » (Extrait d'un PPP de 2021, hors échantillon).

Cette question est intrigante...Pourtant la psychologue Clance est revenue sur sa première hypothèse qui n'attribuait le phénomène de l'imposteur qu'aux femmes et est aussi revenue sur le terme de « syndrome » qui place un peu trop ce sentiment dans le registre de la maladie. Par ailleurs, *Wikipedia* précise que ce phénomène de l'imposteur n'est pas reconnu par l'American Psychiatric association (APA). Bien modestes, les réflexions soulevées par ces nouveaux récits restent superficielles et il serait intéressant de poursuivre les recherches.

Par conséquent, dans une future recherche, j'aimerais conduire une analyse comparative des mythes personnels mis en intrigue par les étudiants avant et après la crise sanitaire de la Covid-19 dans une volonté d'apporter une contribution compréhensive à un phénomène sans doute tabou dans le milieu particulier des écoles de commerce qui affichent peu la fragilité de leurs diplômés.

CHAPITRE 10 - CONCLUSION



9. CONCLUSION

9.1 TAKE-AWAYS POUR LES DESTINATAIRES NON-ACADEMIQUES DE LA THESE

Pour les **managers** : En école de commerce, les étudiants n'achètent pas un diplôme, ils n'achètent pas non plus du savoir, ils achètent des éléments qu'ils mettront en intrigue pour se façonner une identité par le biais d'un processus de biographisation.

Pour les **marketeurs** : Les expériences fortes de transformation de soi sont des propositions de valeur que les marques peuvent faire à des consommateurs en quête de prise sur leur histoire de vie. Leur donner la parole permet d'ancrer en eux ces expériences et d'associer la marque à un moment clef de leur histoire personnelle.

Pour les **étudiants** : Alors que certains appellent de leur vœu le déclin des business schools avec des livres aux titres provocateurs et aux solutions radicales tels que l'ouvrage *Shutdown the business schools* de Parker (2018), notre recherche a démontré que l'expérience des étudiants n'y est pas « insipide » et que le parcours qu'ils y font relève d'un véritable parcours initiatique, intemporel et universel, qui est un élément valorisé par les clients d'écoles de commerce, en particulier dans une *Economie Liquide* (Bauman, 2005).

Pour les **lecteurs curieux** : en achevant la lecture de cette thèse, le lecteur comprendra mieux le choix du titre qui fut son premier contact avec mon travail. Le titre est un clin d'œil facétieux. Le verbatim « J'ai fait le parcours du héros » était une promesse qui annonçait le contenu sous forme de teaser :

- ✓ L'usage de la première personne correspond à mon approche compréhensive au niveau individuel
- ✓ L'usage des guillemets met sur la voie des récits, des histoires
- ✓ L'usage du mot « parcours du héros » est un clin d'œil à la fois à ma méthode d'analyse (schéma narratif) et au contenu du récit (le mythe que se racontent les étudiants).

Pour les **acteurs du secteur des Edtechs en France**

L'Observatoire des Edtechs comptait plus de 415 acteurs listés (en mai 2019) et se voulait le lieu du réseau professionnel de cet écosystème. Cet observatoire, créé en 2006, fruit de la collaboration de la Caisse des Dépôts, de Cap Digital et de sa structure EdFab dédiée à l'éducation, la formation et l'emploi, a fermé en 2019. Cela indique que la filière peine à se structurer. Mais le futur sera peut-être plus favorable à ces jeunes pousses puisqu'une convention de partenariat a été signée entre le Réseau Canopé et EdTech France le 23 août 2022, conclue pour trois ans renouvelables. Il s'agit de "mettre en

place un écosystème favorable au développement de la EdTech à travers des actions concertées relevant de l'accélération de startups adressant le marché scolaire"¹⁸³.

9.2 RESUME ACADEMIQUE DE TOUTE LA DEMARCHE DOCTORALE EN 5 PAGES

Cela fait dix ans précisément qu'une question persistante alimente de vives discussions dans le secteur de l'éducation. Ainsi, en 2012, l'Association for Computing Machinery jette un pavé dans la mare : « Will MOOCs¹⁸⁴ destroy Academia ? »¹⁸⁵ Nés quelques mois auparavant, ces tout jeunes Cours en Ligne Gratuits et Ouverts à tous seraient en passe de mettre à terre un modèle éducatif pourtant multiséculaire. En 2020, en pleine crise sanitaire liée à la Covid-19, la question semble plus que jamais d'actualité car la survie même des acteurs historiques est questionnée : « L'enseignement supérieur va-t-il être disrupté par de nouveaux acteurs ? »¹⁸⁶ Les étudiants français, jusque-là frileux, se tournent vers les MOOCs, découvrent leur existence.

Professeur à emlyon business school depuis 2007, je me suis interrogée sur les risques de voir disparaître cette école de commerce, qui fête justement ses 150 ans en 2022, année de clôture de cette thèse. Les écoles de commerce sont-elles à l'aube de leur disruption ? C'est le genre de question qui m'empêchait de dormir.

Le **CONTEXTE (CH. 1)** l'a montré, les statistiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche indiquent que les effectifs de l'enseignement supérieur sont en croissance constante, tirés par le secteur privé. Les données montrent que le nombre d'inscrits dans les écoles de commerce croît encore et les effectifs d'emlyon business school ne laissent pas de doute sur sa croissance. Il n'y a donc pas de transfert massif des étudiants vers les MOOCs qui détourneraient les étudiants avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Et une simple analyse des données disponibles sur LinkedIn révèle que les étudiants déjà inscrits en écoles de commerce n'y ont pas massivement recours non plus. Après s'être interrogés en ces termes « les MOOCs, alliés ou concurrents des business schools ? » (Bourcieu & Léon, 2013), les chercheurs en Sciences de l'Education concluent finalement en 2018 que « la révolution MOOCs n'a pas eu lieu »¹⁸⁷ (Voir aussi Cisel 2016 ; Ogouchi 2016). Pour

¹⁸³<https://www.aefinfo.fr/depeche/677705-numerique-partenariat-entre-canope-et-edtech-france-pour-developper-un-ecosysteme-favorable>

¹⁸⁴ Massive Open Online Courses peut être traduit littéralement cours gratuits ouverts à tous sur internet.

¹⁸⁵ Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia? *Communications of the ACM*, 55(11), 5-5.

¹⁸⁶ Tran, S. (30/09/2020), L'enseignement supérieur va-t-il être disrupté par de nouveaux acteurs ? *Management & Datascience*

¹⁸⁷ Cisel (23/09/2018). *La révolution MOOCs n'a pas eu lieu*. The Conversation. <https://theconversation.com/MOOC-la-revolution-na-pas-eu-lieu-103282>

confronter les études quantitatives au terrain, nous nous sommes immergés quelques mois dans les salons dédiés aux Edtechs (Las Vegas, Paris, Londres) et avons rencontré des acteurs de l'écosystème extérieur à emlyon business school (recruteurs, parents, gérants de petites startups Edtechs françaises). Il en ressort majoritairement que les acteurs des écoles de commerce sont confiants et ne croient pas à leur disruption malgré tous les enjeux auxquels elles sont confrontées.

La **QUESTION MANAGERIALE (CH. 2)** a montré ; à l'issue d'une démarche immersive, qu'une contradiction apparente émerge et ce n'est plus seulement une intuition personnelle. On peut se demander, face aux enjeux qu'elles rencontrent, si les écoles de commerce françaises sont fragiles ou robustes. Or il se trouve que Christensen¹⁸⁸ lui-même, père du concept de la disruption, a rappelé quelques mois avant sa disparition : « La disruption commence avec l'insatisfaction des clients, pas avec la technologie » (Christensen, 2013).

Donc, pour comprendre si les écoles de commerce sont robustes ou non, j'ai replacé au centre du débat les étudiants eux-mêmes et compris leur vécu, tel qu'ils le racontent. J'affirme qu'il est central de comprendre l'expérience des étudiants telle qu'ils la mettent en récit car « *une histoire rend l'implicite explicite, le caché devient visible, l'informel prend forme et le déroutant se clarifie* » (Atkinson 1998 cité par Garreau & Romelaer, 2019 p. 182).

La question managériale, en terme simple, fut donc la suivante : Que racontent les étudiants en écoles de commerce quand ils rendent compte de leurs études, en particulier quelle place y tiennent les cours dispensés et qu'y vivent-ils d'autre ?

Le **CADRE THEORIQUE (CH.3)** m'a permis de prendre de la hauteur.

Dans le cadre des **sciences de gestion**, cette recherche s'est positionnée en **marketing**, discipline qui s'intéresse à l'échange de valeur sur les marchés concurrentiels. A l'aise dans le cadre multidisciplinaire de la **Consumer Culture Theory**, j'y ai entamé une revue des thème centraux de cette thèse.

Dans la **REVUE DE LITTERATURE (CH.4)**, j'ai d'abord étudié le concept **d'expérience**. Mais j'ai mis en évidence que la littérature ne s'est pas penchée sur les caractéristiques spécifiques des expériences transformationnelles progressives, sur plusieurs années.

¹⁸⁸ Clayton Christensen était un célèbre professeur à La Harvard Business School. Il est décédé le 23 janvier 2020. « Disruption Starts with Unhappy Customers, Not Technology. » <https://hbr.org/2019/06/disruption-starts-with-unhappy-customers-not-technology>

J'ai alors présenté la littérature liée à la **Management Education**. Mais les sciences de l'éducation s'attachent surtout à décrire les phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, peu les trajectoires personnelles identitaires

Enfin, j'ai présenté les apports de la littérature sur **l'identité**, particulièrement marquée par la théorie des **crises identitaires** d'Erikson (1964), en l'enrichissant par la théorie de **l'identité narrative** de Ricoeur (1983), issue de la philosophie, concept porteur qui énonce que ce que le sujet raconte de lui-même lui permet de se définir autant que ce qu'il vit. Ainsi, au plus près de l'individu, la revue de littérature s'est achevée sur les travaux du psychologue américain McAdams, en particulier sur son concept de *mythe personnel*, qu'il définit comme une histoire « que chacun de nous produit naturellement pour rassembler les différentes parties de nous-mêmes en un tout convaincant » (1993, p. 12). Mais la littérature sociologique et psychologique fait peu de cas des transition identitaires mues par des actes de consommation, et de scolarisation.

Face à ces lacunes issues de la revue de littérature, j'ai construit ma **PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE (CH.5)**.

Concernant les étudiants en écoles de commerce, qu'est-ce que la manière qu'ils ont de se raconter nous dit de leur expérience de transformation identitaire et du rôle qu'y jouent les cours ?

Trois questions complémentaires ont été articulées :

Q1 : Quel rôle est attribué aux cours dans l'expérience que les étudiants d'écoles de commerce mettent en récit ?

Q2 : En plus des cours, quels autres éléments narratifs s'articulent dans le(s) mythe(s) personnel(s) que construisent les étudiants ?

Q3 : Finalement, dans les récits des étudiants d'écoles de commerce, quels sont les motifs communs et distincts pour narrer leur transformation identitaire ?

Le **DESIGN DE RECHERCHE (CH. 6)** précise que j'ai adopté une perspective interprétativiste et une méthode de recherche qualitative innovante (Garreau & Romelaer, 2019). Bénéficiant d'un accès au terrain à emlyon business school, école de commerce typique, j'ai collecté des données secondaires : des récits autobiographiques d'étudiants du Programme Grande Ecole en fin de parcours. Je m'étais assurée au préalable que les récits de vie sont une méthode de collecte valide (Bertaux

1980, 1997, 2005) et déjà éprouvée en marketing dans le cadre de la Consumer Culture Theory (Oszcaglar 2009, Chautard & Collin-Lachaud 2019)

Fidèle à des chercheurs que j'ai bien connus, (Marion 1989, Heilbrunn 2003, Hetzel 2002, Mick et al. 2004, Mazzalovo 2007), cette recherche a utilisé des outils de la sémiotique structurale et deux concepts théoriques de Ricoeur.

En suivant les recommandations méthodologiques de Saldana (2013), j'ai procédé à 3 codages, puis j'ai présenté des **RESULTATS ET DISCUSSIONS (CH.7)**.

- R1 : L'intrigue racontée par les étudiants assigne aux cours **un rôle périphérique** dans la construction du récit que les étudiants en écoles de commerce font de leur expérience. Simples commodités, les étudiants leur assignent 8 rôles de nature diverse, mais ils ne constituent pas l'essence de l'expérience étudiante.
- R2 : L'analyse **infra-récit** confirme que les 4 valeurs de la consommation sont représentées dans le discours des étudiants. Des verbatims très évocateurs viennent illustrer les valorisations Pratiques, Utopiques, Ludiques et Critiques. Les mythes personnels des étudiants se rapportent à 4 héros archétypaux, qui ont émergé par induction : Zidane, Ulysse, Superman et Néo.
- R3 : L'analyse **infra-récits** a montré que des **mécanismes narratifs d'héroïsation** permettent aux étudiants de se forger des mythes personnels. L'**analyse inter-récits** laisse penser que certains thèmes sont communs à tous les récits et fondent la légitimité même d'une identité héroïque. L'étude des dimensions de la transformation identitaire souligne que c'est véritablement le fait de « **faire le parcours du héros** », qui est la source de construction du soi. Passer par différentes épreuves semble la clef de la satisfaction personnelle générale qui se dégage des récits. En ce sens, les travaux de Delory-Momberger (2000, 2003, 2014, 2019) peuvent expliquer le travail de catharsis du processus de *biographisation*.

Pour finir, les **LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE (CH.8)** indiquent la portée de cette thèse. Elle suggère plusieurs **contributions académiques**. Un intérêt est porté à la Transformative Consumption Theory. Puis deux concepts sont proposés à la communauté des chercheurs en CCT : les spécificités de ce qu'il conviendrait de nommer **Progressive Transformational Consumption Experience (PTCE)**, et le rôle de ce qu'il conviendrait de nommer les **Enduring Consumption Tools (ECT)**, qui servent à faire durer le souvenir d'une expérience forte par son enregistrement et son stockage sur des supports personnels, type application de storytelling, pas forcément partagés sur les réseaux sociaux.

Par ailleurs, cette recherche suggère une piste **méthodologique**. La recherche marketing pourrait étudier davantage les pratiques narratives des consommateurs pour compléter les recherches sur le processus de storytelling des marques (Gabriel, 1997, 2000). Il s'agirait de construire de nouveaux modèles sur le processus de storytelling des consommateurs, en intégrant le concept de **biographisation** utilisé depuis les années 2000, en particulier en sciences de l'éducation (Delory-Momberger, 2000).

En complément, pour avoir un impact, cette thèse apporte une **contribution managériale** aux Directeurs de Programme en formation initiale des écoles de commerce prestigieuses : écouter les étudiants et les récits qu'ils font de leur expérience devient une démarche marketing primordiale. Si les contenus des cours deviennent de simples *commodités* (Pine & Gilmore, 1999) accessibles gratuitement et immédiatement, cette thèse a montré que faire le parcours du héros contribue à la construction identitaire des étudiants. La contribution d'une école de commerce telle qu'elle est ressentie va bien au-delà des seuls cours qu'elle propose.

A l'issue de cette recherche, je soutiens que la concurrence des Edtechs et des MOOCs en particulier ne disruptera pas les écoles de commerce tant qu'elles articuleront des Programmes de Formation initiale permettant aux étudiants en transition identitaire de se construire un *mythe personnel* grâce à une « Expérience de Consommation Transformationnelle Progressive » mise en intrigue grâce à un « Outil de ré-évoation biographique ». Pour faire court, ne négligeons pas la valeur de tout ce qui leur permet de raconter « J'ai fait le parcours du héros ! »

Enfin, pour poursuivre la discussion, cette recherche apporte modestement sa **contribution à la conversation sociale**. Dans une société postmoderne (Maffesoli, 1988), liquide (Bauman, 2005) où l'accélération du temps menace les organisations et les individus (Rosa, 2003), Sapiens (Harari, 2015) continue sa marche et parcourt toutes les dimensions possibles de l'être au monde. Depuis des millénaires, il explore et se raconte. « Petite Poucette » (Serres, 2012) suit sa trajectoire. Elle sait que sa quête identitaire ne saurait trouver des ressources dans des consommations rapides, simples, facile d'accès. Elle ne va pas céder si facilement aux promesses digitales du « sans couture ». Les tout derniers scandales liés aux prises de paroles d'étudiants écologistes le jour de leur remise de diplôme, militant « pour une Désobéissance écolo » sont la preuve que la quête de sens est un des enjeux majeurs de l'enseignement supérieur.

Puisse cette thèse contribuer à la compréhension de l'expérience étudiante.

Homo fabulator (Molino & Lafhail-Molino, 2003) veut encore en découdre et le faire savoir.

Naro. Ergo sum.

----- Fin du document -----

*** Epilogue ***

Sensible à l'appel de Collin-Lachaud & Michel (2020) visant à valoriser la recherche des enseignants chercheurs, j'ai à cœur de diffuser ce travail de recherche à l'écosystème professionnel, académique et social dans lequel j'évolue (Verstraete, & Philippart, 2019).

Entrepreneur, Professeur et Chercheur, j'utilise les différents registres que me permettent ces multiples casquettes pour diffuser les résultats de mes travaux et faire perdurer la grande conversation portant sur le marketing, l'éducation, et les récits de voyage, ... mes trois passions !

CHAPITRE 10 - ANNEXES



10. SOMMAIRE DES ANNEXES

10.1	ANNEXE 1 : STATISTIQUES NATIONALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS	344
10.2	ANNEXE 2 : LISTE DES 16 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES « TRIPLE-ACCREDITÉES »	349
10.3	ANNEXE 3 : STATUTS ET POSTES OCCUPÉS A EMLYON	350
10.4	ANNEXE 4 : LES ANNÉES DE CRÉATION DES 5 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES DU HAUT DU CLASSEMENT	351
10.5	ANNEXE 5 : ANALYSE QUANTITATIVE DES PROFILS LINKEDIN UTILISATEURS DE MOOC EDX	352
10.6	ANNEXE 6 : DETAIL DES MOYENS MIS EN ŒUVRE PENDANT 1 AN POUR FAIRE EMERGER LA PROBLÉMATIQUE	353
10.7	ANNEXE 7 : OUTIL DE COMPRÉHENSION DE LA QUESTION MANAGERIALE (CV FICTION)	359
10.8	ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ARTICLES ALARMISTES QUI ALERTENT SUR LA DISRUPTION POSSIBLE	360
10.9	ANNEXE 9 : ARTICLE « L'EXPERIENCE EN FACE A FACE EST TOUJOURS RECHERCHÉE » (USA, 2014)	362
10.10	ANNEXE 10 : INSPIRATION METHODOLOGIQUE D'ANALYSE DE RECITS	363
10.11	ANNEXE 11 : EXTRAIT DU MANUEL DE L'ETUDIANT	364
10.12	ANNEXE 12 : TABLEAU DESCRIPTIF DES DOMINANTES DES 30 PPP RECOLTES (6 X 5)	365
10.13	ANNEXE 13 : TABLEAU DE LA REPARTITION DES GENRES DES 30 AUTEURS DES PPP	366
10.14	ANNEXE 14 : EXEMPLE DE LA DESCRIPTION DES INTITULES DE CODES NVIVO	367
10.15	ANNEXE 15 : EVALUATION D'UN OUTIL DE STORYTELLING VIDEO / EXPERIMENTATION EMLYON	368
10.16	ANNEXE 16 : PUBLICITE FAITE PAR UN OUTIL PROPOSANT DES CARNETS DE BORD	370

10.1 ANNEXE 1 : STATISTIQUES NATIONALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS

10.1.1 ANNEXE 1.1 - La population scolaire et de l'enseignement supérieur

Cette page est issue de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance qui émet chaque année depuis 1984, des RERS, repères et références statistiques, sur la population scolaire française.

1.02

La population scolaire et de l'enseignement supérieur :

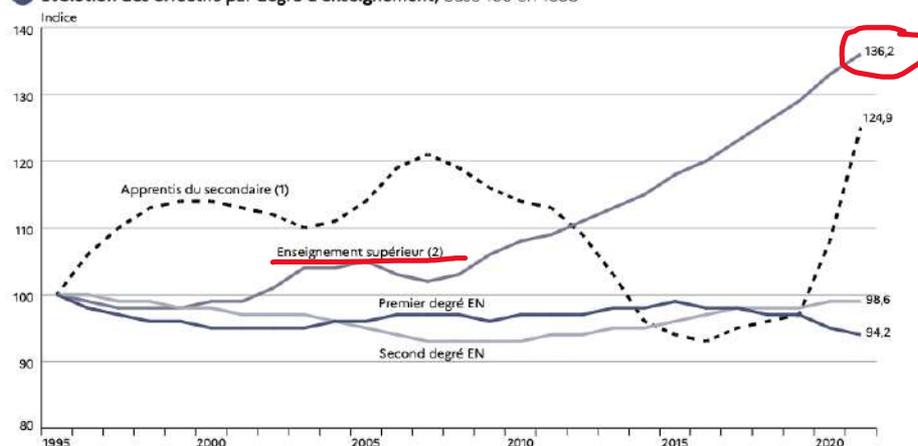
À la rentrée 2021, en France métropolitaine et dans les DROM, l'ensemble du système éducatif public et privé scolarisent 12,8 millions d'élèves et d'apprentis dans les premier et second degrés (1). La quasi-stabilité des effectifs sur un an recouvre des évolutions disparates selon le niveau et le statut (2). Entre les rentrées 2020 et 2021, les effectifs d'apprentis du secondaire augmentent fortement (15,7%).

Les effectifs du second degré sous statut scolaire du ministère chargé de l'éducation nationale stagnent. Les effectifs des formations professionnelles sont en baisse (-1,8%) tandis que les effectifs des formations générales et technologiques sont en hausse (+1,0%).

Les effectifs du premier degré diminuent pour la cinquième année consécutive, compte tenu de la baisse des naissances depuis 2010 (-1,3%). En revanche, les effectifs des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont en hausse (+2,3%).

À la rentrée 2021, l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur scolarisent 3,0 millions d'étudiants, en hausse de 2,5% sur un an (3). Les écoles de commerce, et assimilées, connaissent la plus forte hausse (+9,0%), suivies des STS (+8,5%). D'un autre côté, les effectifs en DUT baissent (-4,9%) ainsi qu'en classes préparatoires (-1,8%).

1 Évolution des effectifs par degré d'enseignement, base 100 en 1995



► Champ : France métropolitaine + DROM (Mayotte à partir de 2011), Public + Privé (uniquement privé sous contrat pour le premier degré à partir de 2009 et pour le second degré sur toute la période).

1. Jusqu'en 2018, cette catégorie inclut les préapprentis.
2. Les STS en apprentissage sont prises en compte à partir de 2010.

Précisions

Cette fiche fait la synthèse de données présentées dans la publication, disponibles pour la dernière rentrée scolaire, et qui portent sur :

- les élèves du premier et du second degré dans un établissement sous tutelle du ministère chargé de l'Éducation nationale (cf. chapitres 3 et 4);
- les élèves du second degré dans un établissement sous tutelle du ministère chargé de l'Agriculture, sous statut scolaire (cf. fiche 4.27);
- les élèves pris en charge dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux, dans un établissement sous tutelle du ministère chargé de la Santé (cf. fiche 1.6);

- les apprentis du second degré en centres de formation d'apprentis (cf. chapitre 5);
- les étudiants dans un établissement d'enseignement supérieur (tous types d'établissements et de tutelles), y compris formation continue, et qui incluent une partie des apprentis (cf. chapitre 6).

Population scolaire du premier degré, population scolaire du second degré, population étudiante – Voir « Glossaire ».

Avertissement – Les inscriptions comptabilisées à l'université excluent, pour tous les millésimes, les inscriptions simultanées à l'université et en CPGE, rendues obligatoires par la loi en 2013.

Source

DEPP et SIES-MESR.

Voir les sources décrites pour chaque niveau d'enseignement dans les chapitres correspondants.

Ce qu'il faut retenir : Depuis 1995, l'enseignement supérieur a vu ses effectifs bondir de près de 40%.

2.17 Les établissements et structures de l'enseignement

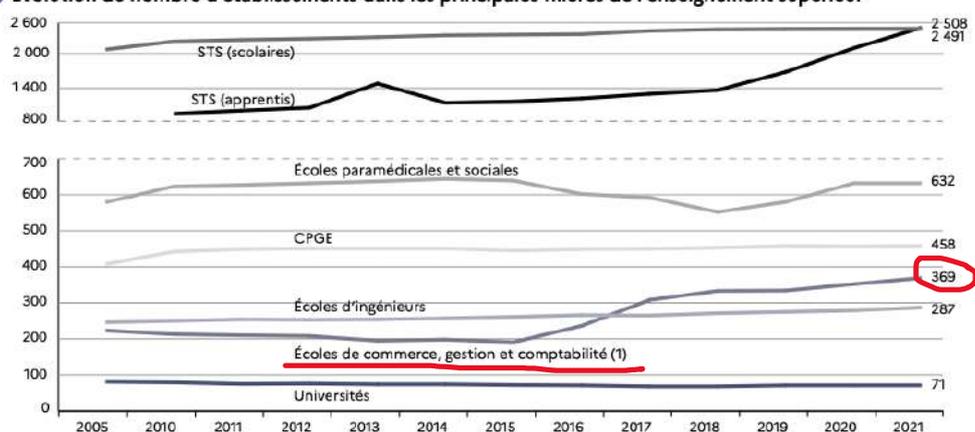
En 2021-2022, la France métropolitaine et les DROM comptent 71 universités, chiffre identique aux deux années précédentes, les fusions d'universités se stabilisant (1). Depuis 2019, de grands ensembles universitaires se sont créés ou modifiés par décret, en application de l'ordonnance sur les établissements expérimentaux, intégrant principalement, en tant que membres ou composantes, d'autres établissements d'enseignement universitaire et des écoles d'ingénieurs. Sur ce nouveau périmètre, 107 établissements universitaires sont recensés en 2021-2022, soit neuf de plus que l'année précédente (2).

Initiés par la loi de 2013 (« loi LRU » complétée par l'ordonnance de 2018), les regroupements d'établissements ont transformé l'organisation de l'enseignement

supérieur. Ainsi, 169 établissements sont actuellement membres d'un regroupement d'établissements, souvent au sein d'une même région académique (3). Cette année, on compte la création de quatre nouveaux EPE (Lille, Montpellier, Nantes et Paris-Assas) et trois nouvelles conventions de coordination territoriale (Sorbonne Paris-Cité, A2U Artois-ULCO-UPJV et Sorbonne Alliance).

Ces regroupements composés de 1 à 17 établissements, peuvent rassembler uniquement des universités ou être composé de structures plus diversifiées : une ou plusieurs universités avec des écoles d'ingénieurs, de commerce, d'art et d'architecture ou une ENS. Au 1^{er} janvier 2022, cette recomposition du paysage de l'enseignement supérieur concerne 1,6 million d'étudiants, dont 90% sont inscrits dans une université.

1 Évolution du nombre d'établissements dans les principales filières de l'enseignement supérieur



► Champ : France métropolitaine + DROM (Mayotte à partir de 2011).

1. À partir de 2016, la forte augmentation du nombre d'écoles de commerce est essentiellement due à une amélioration du dispositif de collecte.

RERS 2022, DEPP/SIES

Précisions

Avertissement – Les inscriptions simultanées en CPGE et à l'université ne sont pas comptabilisées parmi les effectifs à l'université.

Périmètre universitaire strict – Inscriptions hors CPGE dans les universités au sens strict et historique.

Périmètre EPE – Depuis 2019, de grands ensembles universitaires se sont créés ou modifiés par décrets, en application de l'ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Au sein de ces nouvelles

universités, sont désormais intégrés 36 établissements supplémentaires comme membres ou composantes (hors associés et partenaires), dont les étudiants sont dès lors comptabilisés comme inscrits dans ces ensembles.

Inspé, CPGE, STS, IUT, école d'ingénieurs, écoles de commerce, regroupement d'établissements, Comue, EPE – Voir « Glossaire ».

Pour en savoir plus

- Note d'Information du SIES : 1608.

- Code de l'éducation, livre 7, titre I^{er}, chapitre I^{er} et chapitre VIII bis.

Source

SIES-MESR, Systèmes d'information SISE et Scolarité, enquêtes auprès des établissements d'enseignement supérieur, enquêtes sous la responsabilité des ministères chargés de l'Agriculture, de la Santé, des Affaires sociales et de la Culture.

Ce qu'il faut retenir : les écoles de commerce et de gestion sont en nombre croissant depuis 20 ans.

10.1.3 ANNEXE 1.3 - Les effectifs publics et privés du supérieur

À la rentrée 2021, près de 2 969 000 étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les DROM, soit une hausse de 2,5 % par rapport à l'an dernier (1).

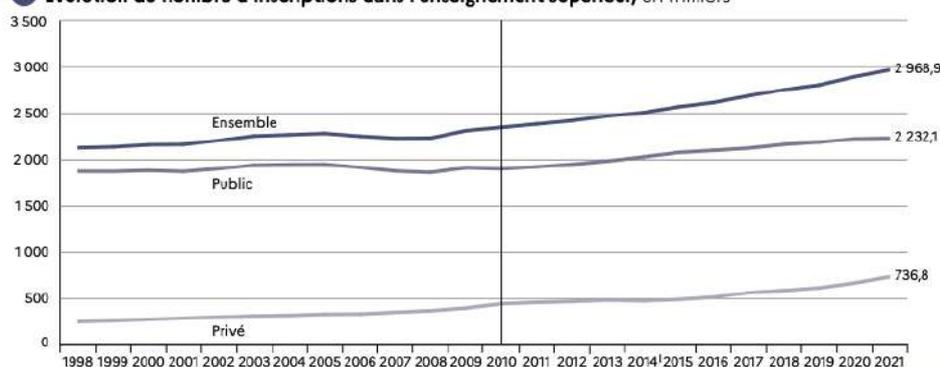
L'enseignement privé regroupe 736 800 étudiants en 2021, soit 24,8 % des effectifs du supérieur (2). Depuis 1998, les inscriptions dans l'enseignement privé progressent plus rapidement que dans l'enseignement public en proportion (3). Depuis 2011, les inscriptions dans le privé ont augmenté de 60 % contre 16 % dans le public (1). Entre 2020 et 2021, elles augmentent de 10 % contre 0,3 % dans les établissements publics.

À la rentrée 2021, le nombre d'étudiants à l'université augmente de 0,4 % (+6 900 étudiants), ceci à périmètre constant. En effet, depuis 2020, de grands ensembles

universitaires se sont créés ou modifiés par décrets, en application de l'ordonnance sur les établissements expérimentaux, intégrant, en tant que membres ou composantes, principalement d'autres établissements d'enseignement universitaire et des écoles d'ingénieurs.

Entre 2020 et 2021, les effectifs baissent de 1,3 % dans la filière CPGE et préparations intégrées et de 5,7 % en STS et assimilés (parcours scolaires), tandis que les effectifs en STS et assimilés en apprentissage augmentent très fortement (+43,2 %). Les inscriptions dans les formations d'ingénieurs (y compris en partenariat) restent en croissance (+2,3 %), dans le prolongement des années précédentes. La hausse est également forte (+9 %) dans les écoles de commerce, gestion et vente (hors STS, DCG et DSCG).

1 Évolution du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, en milliers



► Champ : France métropolitaine + DROM (Mayotte à partir de 2011).

Note : le nombre d'inscriptions est calculé sans les inscriptions simultanées université-CPGE et avec les STS en apprentissage à partir de 2010.

En 2021-2022, les inscriptions simultanées université-CPGE sont au nombre de 56 881 et les inscriptions en STS en apprentissage sont au nombre de 156 824.

RERS 2022, DEPP, SIES

Précisions

Population concernée – Étudiants inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur (voir « population étudiante » dans le glossaire). Les inscriptions comptabilisées excluent, pour tous les millésimes, les inscriptions simultanées à l'université et en CPGE, rendues obligatoires par la loi en 2013 (soit 56 881 étudiants à la rentrée 2021).

Population étudiante, dispositif d'enquête sur les effectifs étudiants SISE, inscriptions simultanées à l'université et en CPGE, STS et assimilés, DUT – Voir « Glossaire ».

Pour en savoir plus

- Note d'Information du SIES : 2114.

Source

SIES-MESR, Système d'information SISE, enquêtes menées par le SIES sur les écoles d'ingénieurs, les établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités, données sur les STS et CPGE collectées par la DEPP, enquête SIFA, enquêtes spécifiques aux ministères chargés de l'Agriculture, de la Santé, des Affaires sociales et de la Culture.

Ce qu'il faut retenir : Malgré les MOOCs et le Brexit, en France, les inscriptions dans le supérieur ont augmenté, entre 2011 et 2021, de 60 % dans le privé contre 16 % dans le public.

10.1.4 ANNEXE 1.4 - Les effectifs du privé, les écoles de commerce

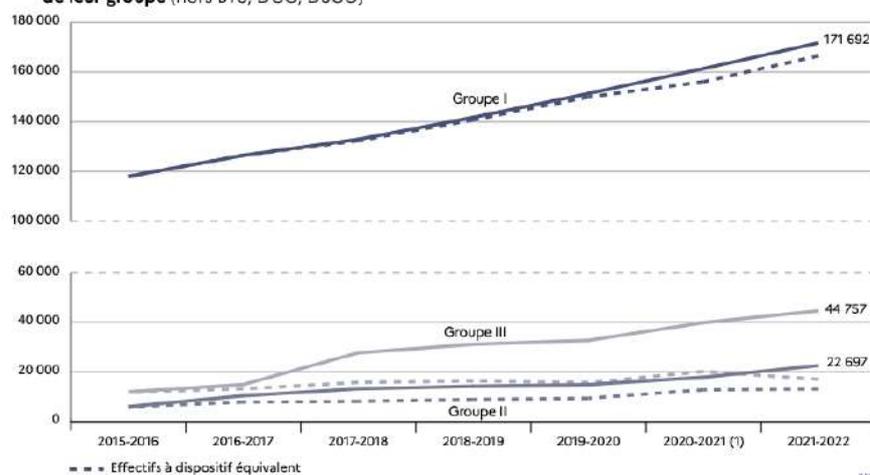
À la rentrée 2021, plus de 239 100 étudiants sont formés aux métiers du commerce, de la gestion et de la vente dans 369 écoles (1) (2). Environ 3% d'entre eux sont inscrits dans les antennes étrangères de ces établissements. Les effectifs de ces établissements ont augmenté de 9,0% en un an (3). La progression concerne tous les groupes : 6,4% dans le groupe I, 26,5% dans le groupe II et 11,9% dans le groupe III.

Avec 171 700 étudiants (71,8%), les 119 établissements du groupe I comptent le plus d'inscrits (4). Au sein de ces écoles, 144 900 étudiants préparent un diplôme visé par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur. Parmi eux, près de sept sur dix suivent une formation délivrant un diplôme de niveau bac + 5 conférant le grade de master et 26% sont inscrits dans un diplôme visé de

niveau bac + 3 ou + 4 (+2 points par rapport à 2020). Les 55 écoles du groupe II comptent 22 700 étudiants (9,5% des inscrits) en 2021. Le groupe III, avec 195 écoles, forme près de 44 800 étudiants (18,7%).

Près de 31 300 étudiants intègrent en 2021 un cursus menant à la délivrance d'un diplôme visé de niveau bac + 5 conférant le grade de master (5). Cette inscription se fait le plus souvent à un niveau bac + 3 (39,4%) et les CPGE en constituent la voie d'accès privilégiée (21,7%). En 2021-2022, la part de femmes est stable dans ces écoles (51,4%). C'est dans le groupe III qu'elles sont proportionnellement les plus nombreuses (58,4%). La part d'étudiants étrangers progresse de 1,9 point, atteignant 22,8%.

1 Évolution des effectifs étudiants inscrits en écoles de commerce, gestion et vente, en fonction de leur groupe (hors BTS, DCG, DSCG)



► Champ : France métropolitaine + DROM.

1. Les données 2020-21 ont été révisées par rapport au RERS 2021 afin de supprimer 123 étudiants inscrits en DCG et DSCG.

Note : Depuis la collecte 2016-2017, des opérations d'identification d'établissements manquants et d'extension de la couverture du système d'information individualisé ont été mises en œuvre. Les effectifs à «dispositif équivalent» neutralisent les discontinuités statistiques induites par ces opérations.

Précisions

Population concernée – Étudiants inscrits en écoles de commerce en métropole et dans les DROM, quel que soit le régime d'inscription, dans une formation autre que préparant au BTS, DCG, DSCG. Les inscriptions dans les autres établissements sont exclues, même celles ayant reçu un visa de la CEFDG. Pour 82 établissements des groupes II et III, représentant 3,7% du total des effectifs, seuls les inscrits en formation initiale sous statut scolaire sont comptabilisés.

Population étudiante, visa du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, DCG, DSCG, BTS, CEFDG, STS, IUT – Voir «Glossaire».

Groupe I, Groupe II, Groupe III – Voir «Glossaire» à **Écoles de commerce, gestion et vente.**

Pour en savoir plus

– Notes d'Information du SIES : 10.10; 08.30.

Source

SIES-MESR, Système d'information SISE, enquête n° 26 auprès des établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités.

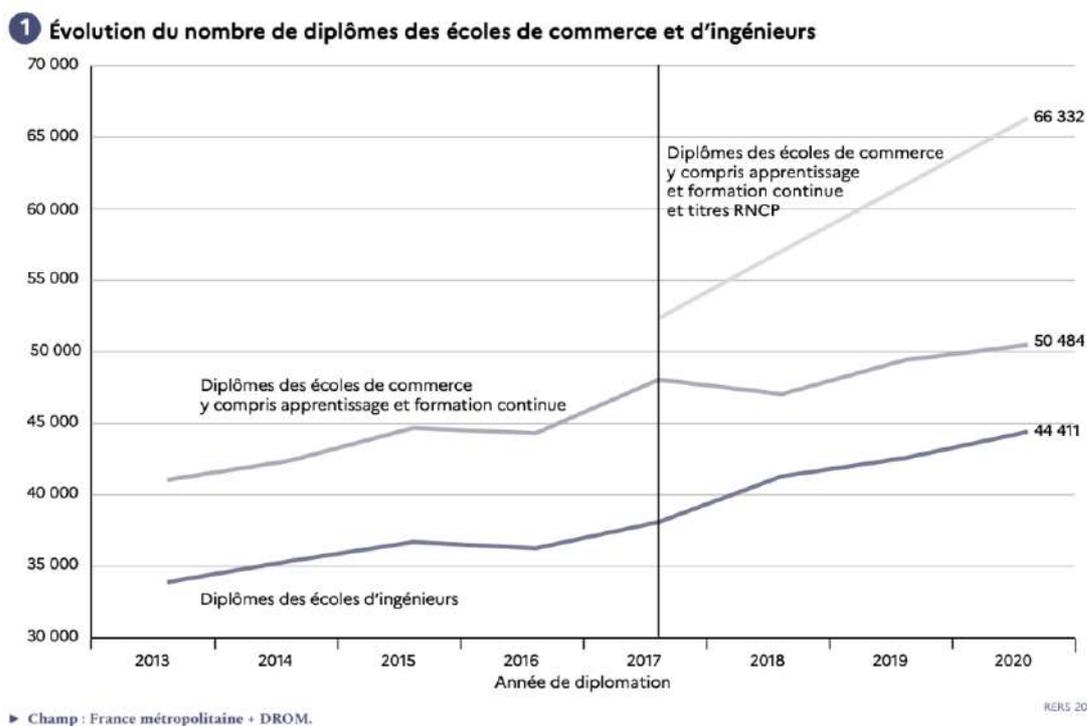
Les écoles de commerce sont des établissements privés ou consulaires, classés en trois groupes : – les écoles du groupe I sont reconnues par l'État et proposent au moins un diplôme visé par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur; – les écoles du groupe II sont également reconnues par l'État, mais aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère; – les écoles du groupe III ne sont pas reconnues par l'État et aucun de leurs diplômes n'est visé par le ministère.

Ce qu'il faut retenir : Les effectifs des écoles de commerce (du groupe 1) ont augmenté de 6,1% depuis 2015. Les 119 écoles de commerce (du groupe 1) comptent 171 700 étudiants en 2021.

10.1.5 ANNEXE 1.5 – Le nombre de diplômés d'écoles de commerce

Evolution du nombre de diplômés délivrés par des écoles de commerce et d'ingénieurs.

RERS, 2022, p. 246



Ce qu'il faut retenir : Le nombre des diplômés délivrés par les écoles de commerce n'ont jamais été aussi nombreux.

10.2 ANNEXE 2 : LISTE DES 16 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES « TRIPLE-ACCREDITEES »

Présentation des 3 accréditations

- ✓ L'accréditation AACSB est délivrée par l'organisation états-unienne éponyme Association to Advance Collegiate Schools of Business. Ouverte aux écoles non américaines en 1997, seulement une vingtaine d'écoles françaises en bénéficient. L'accréditation est valable pour une durée de 5 ans.
- ✓ L'accréditation EQUIS (*EFMD Quality Improvement System*) est un label européen attribué aux écoles de commerce et de management. Il est délivré par l'EFMD qui délivre également le label EPAS. Le label EQUIS certifie l'ensemble de l'école : formation, recherche, responsabilité sociale. L'accréditation EQUIS est accordée pour une durée de 3 à 5 ans.
- ✓ Le label britannique AMBA, délivré par l'*Association of MBA's*, concerne les programmes de type MBA (Masters of Business Administration), les DBA (Doctorates in Business Administration) et les MBM (Masters in Business and Management). Son obtention repose principalement sur l'employabilité des diplômés et les débouchés. Il est attribué à une formation (et non à une école), pour une durée de 5 ans.

Parmi les 88 écoles triplement accréditées au niveau mondial, on compte 16 écoles de commerce françaises :

- | | | |
|--|--|--|
| ○ Audencia Nantes | ○ Grenoble School of Management | d'Administration des Affaires) |
| ○ EDHEC (École des hautes études commerciales du nord) | ○ HEC Paris (Ecole des Hautes Études Commerciales) | ○ KEDGE Business School |
| ○ Emlyon Business School | ○ ICN Business School | ○ Excelia (anciennement La Rochelle Business School) |
| ○ ESC Rennes School of Business | ○ IÉSEG School of Management | ○ Montpellier Business School |
| ○ ESSCA School of Management | ○ INSEAD (Institut Européen | ○ NEOMA Business School |
| ○ ESSEC Business School | | ○ Toulouse Business School |

La France est le deuxième pays en nombre d'écoles triplement accréditées, derrière le Royaume-Uni (24 écoles). Source : <https://www.ecoles-commerce.com/accreditations-ecoles-2018-equis-aacsb-amba-epas/> consulté le 15 juin 2021.

10.3 ANNEXE 3 : STATUTS ET POSTES OCCUPES A EMLYON

Ordre	Statut	Poste occupé à emlyon - activité principale	Année
20	membre du personnel	Professeur chercheur	2018
19		Candidate à une formation en recherche type DBA	2017
18		Assistante ponctuelle de la directrice des études	2017
17		Proposée au poste de Directrice du Programme Grande Ecole par le directeur académique	2017
16		Membre de la commission de rénovation des épreuves orales du concours d'entrée	2016
15		Lauréate du Prix interne Innovation Pédagogique	2013-2014- 2016-2019
14		CLIP Ccoordinatrice des Liens en Innovation Peédagogique	2008-2010
13		Professeur associée, membre de la faculté permanente	2007
12	vacataire	vacataire affiliée > 350 h de cours par an	2000-2007
11		vacataire ponctuelle	2000
10	membre du personnel	assistante de professeurs au département marketing (influencée par Marion, Heilbrunn, Floch)	1999-2000
9	étudiante du DEA	étudiante en master Recherche emlyon-IAE Lyon III (Directeur de recherche : Marion)	1999-2000
8	adlumni	diplômée PGE	1997
7	étudiante du PGE	étudiante membre du Bureau des Arts	1997
6		étudiante en échange universitaire à Londres	1997
5		étudiante en stage	1996
4		étudiante inscrite en PGE après Admission sur Titre	1995-1997
3	candidate	candidate admise aux épreuves orales	1995
2		candidate aux épreuves écrites	1995
1	prospect	étudiante inscrite dans une université publique, en prospection d'une école de commerce	1992-1995

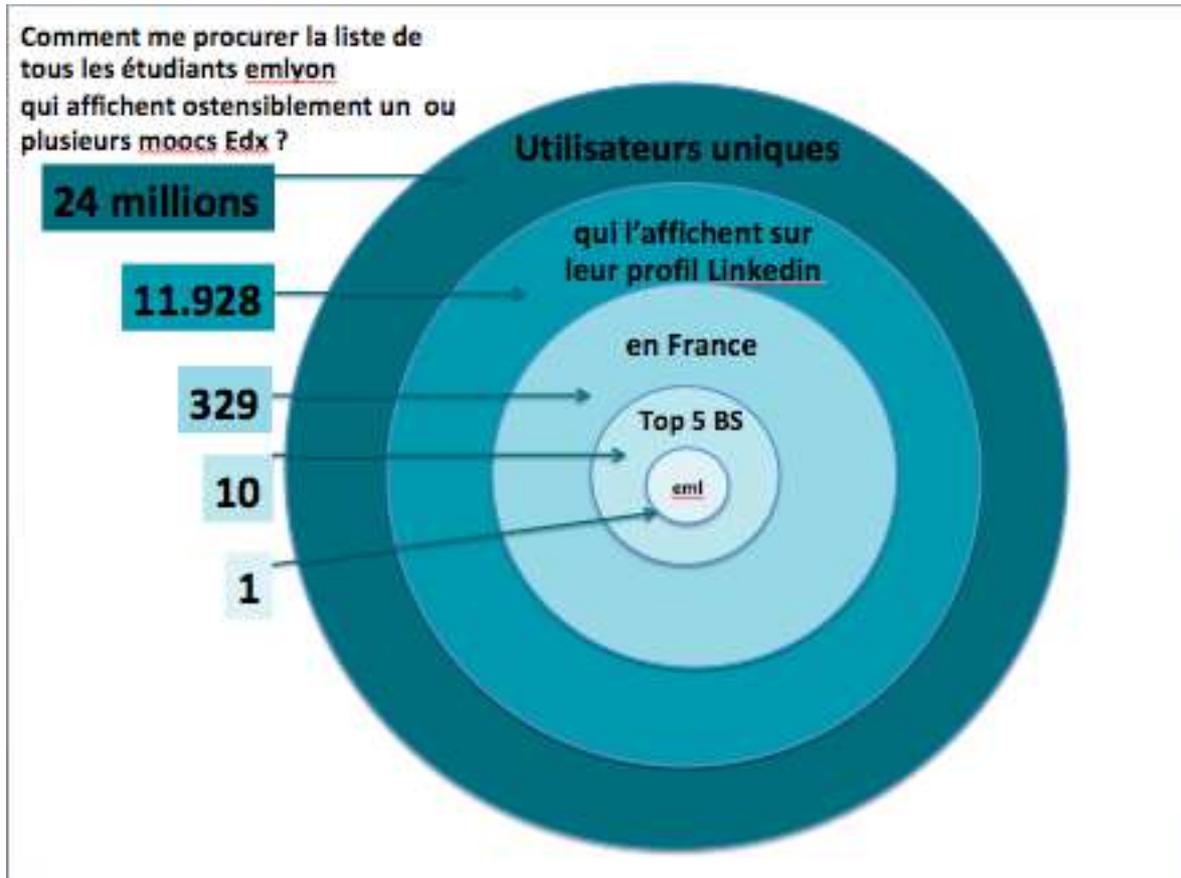
10.4 ANNEXE 4 : LES ANNEES DE CREATION DES 5 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES DU HAUT DU CLASSEMENT

Rang ↕	École ↕	Année de création
1	<u>HEC</u>	1881
2	<u>Essec</u>	1907
3	<u>ESCP Europe</u>	1819
4	<u>EM Lyon</u>	1872
5	<u>Edhec BS</u>	1906

Source : Classement *Le Figaro* – 2019

10.5 ANNEXE 5 : ANALYSE QUANTITATIVE DES PROFILS LINKEDIN UTILISATEURS DE MOOC
EDX

et possédant une page LinkedIn au 10/12/2019.



10.6 ANNEXE 6 : DETAIL DES MOYENS MIS EN ŒUVRE PENDANT 1 AN POUR FAIRE EMERGER LA PROBLEMATIQUE

IMMERSION POUR FAIRE EMERGER LA PROBLEMATIQUE		
Phase découverte macro-environnement Participation, immersion, observation, discussions informelles, visite des stands	CES 2019 Las Vegas VIVATech 2019 Paris BETT 2020 London	dont Google, Facebook, Amazon, Microsoft, dont Klaxoon, Desire to learn, Woodlap dont Zoom, Learnthethic, Robotel
Revue de presse systématique	Revue de presse du New York Times et du Journal le Monde avec filtre sur le mot MOOC, et classés par ordre chronologique	50 premiers articles New York times (2012-2014) 50 premiers articles Le Monde (2012-2014)
Phase exploration quanti LinkedIn	Revue systématique de tous les profils LinkedIn comportants un certificats EdX au sein des étudiants ou diplômés PGE de	HEC, ESCP, ESSEC, EMLYON, EDHEC.
Phase rencontres en interne emlyon	6 rencontres étudiants PGE	6 étudiants n'ayant jamais effectués de MOOCs 4 étudiants ayant effectués des MOOCs mais ne les ayant pas affichés sur leur page LinkedIn
	6 rencontres internes emlyon	Directrice du Programme PGE Directeur de l'innovation Pédagogique emlyon Doyenne de la Faculté emlyon Chef de projet de l'executive education emlyon Directeur des Relations Entreprises emlyon Responsible de l'association des diplômés
	5 rencontres diplômés emlyon	diplômé PGE 1987, fondateur d'une chaîne d'incubateurs start-ups digitales. diplômée PGE 1992, consultante en marketing diplômé PGE 1997, consultant en fusions diplômée PGE 2008, entrepreneur gérante d'un salon de cryothérapie amincissante diplômée PGE 2012, entrepreneur gérante d'un site web de goodies made in France
Phase dispositif "CV fiction"	11 entretiens avec des recruteurs (dirigés, face à face et téléphoniques)	4 recruteurs en start-ups start up Paris incubateur Marseille start up Lyon startup Paris
	3 entretiens avec des couples de parents (non directifs face à face)	7 recruteurs en grande entreprise TOTAL AIRBUS PERNOD-RICARD DANONE LA GRANDE RECRE KARCHER ERNST & YOUNG
	1 atelier avec 25 professeurs ou directeurs d'écoles prépa HEC	1h à emlyon campus Ecully
	1 atelier avec 19 membres du comex emlyon	1h à emlyon campus Ecully
	1 atelier avec 3 directeurs de start-ups edtech françaises	1h à emlyon campus Ecully

10.6.1 Phase exploratoire macro-environnement pour capter les enjeux de la digitalisation dans l'éducation

10.6.1.1 Perspective mondiale

Visite du salon C.E.S de Las Vegas (janvier 2019), créé en 1967 – 180 000 visiteurs

Ce salon est dédié aux innovations technologiques et représente une opportunité de comprendre le discours des plus grandes sociétés mondiales du digital.

Rencontre sur leurs stands avec des responsables et managers des GAFAM (ex Google Academy ou Amazon Web Service ou Facebook). Accompagnement de la délégation AURA et dîner de clôture avec les chefs d'entreprises de la région rendus sur place.

10.6.1.2 Perspective Française

Visite du salon VIVATECH de Paris (mars 2019), créé en 2016 – 124 000 visiteurs

Ce salon est dédié aux innovations technologiques de divers secteurs et la France est largement représentée.

Rencontre sur leurs stands avec des responsables et managers de startups françaises (ex :

) ou acteurs d'institutions publiques (BPI France, Business France, CNRS ou la French Tech, Pôle Emploi) ou acteurs d'établissements de formation (HEC, Grenoble Ecole de Management, La Grande Ecole du Numérique, Néoma) ou du secteur des technologies (IBM, INTEL, Microsoft AI, Samsung), grandes entreprises (KPMG, L'Oréal, LVMH, Richemont) ou cabinets de stratégie (Mc Kinsey) ainsi que des startups spécialisées Edtechs (Klaxoon, Learning, Newschool, Schoolap)

10.6.1.3 Perspective spécialisée Edtechs

Visite du salon BETT de Londres (Janvier 2020) – 34 000 visiteurs

Ce salon est dédié spécifiquement aux technologies et méthodes pédagogiques dans l'éducation et la formation. Rencontre avec des startups dédiées aux technologies de l'éducation (Classera, Zoom, Learnethic, Learning by questions, Robotel)

Ces trois perspectives nous ont amenés à comprendre les enjeux de la digitalisation, en particulier dans l'éducation. Nous avons validé empiriquement l'importance des acteurs américains dans les Technologies de l'éducation (Edtechs) et leur impact sur l'éducation au niveau mondial. Le thème des MOOCs était particulièrement important dans les échanges avec les personnes rencontrées lors des salons. Présentés comme une révolution avérée, ils faisaient systématiquement partie des enjeux mentionnés dans les conférences portant sur « l'éducation du futur » sur les trois salons.

10.6.2 Revue de presse systématique

Afin de valider la thématique du big issue, nous avons procédé à une revue de littérature des deux quotidiens nationaux les plus anciens et les plus réputés, d'une part aux Etats-Unis d'où sont issus les premiers acteurs Edtechs et les premiers articles traitant des MOOCs, et d'autre part en France où se situe notre terrain de recherche.

Le *New York Times* a été créé en 1871 et compte parmi les plus prestigieux aux USA, *Le Monde* a été créé en 1945 et fait figure d'autorité dans le paysage de la presse quotidienne française.

La revue de presse a utilisé le site du *New York Times* et la base Europresse pour le journal *Le Monde*, avec à chaque fois le filtre « MOOC » ou « MOOCs » dans le titre ou le résumé, et sur la période du 01/01/2012 au 31/12/2014 puisque les premiers MOOCs sont apparus au printemps 2012.

Cette revue de presse a permis de souligner le caractère dramatique et alarmiste des articles comportant le mot MOOC et alertant les acteurs traditionnels de l'éducation, en particulier de l'enseignement supérieur. Sur les deux continents, l'éducation supérieure y est décrite comme en pleine « révolution », « disruption », risquant de se faire « ubériser », voire de « périr ». Cela a permis de valider l'intérêt de la question managériale. Pour comprendre si l'alerte est à considérer, les écoles de commerce françaises doivent se pencher sur le discours de leurs propres étudiants et de leur rapport à leur formation.

10.6.3 Phase exploratoire quantitative

Pour tester l'hypothèse d'un recours massif des étudiants PGE à des certifications MOOCs affichées sur leur profil LinkedIn, j'ai procédé à une recherche systématique sur le réseau social LinkedIn. Précisément, j'ai réalisé l'analyse exhaustive des profils LinkedIn des étudiants ou diplômés des Programmes Grandes Ecoles des cinq premières¹⁸⁹ écoles de commerce en France (HEC, ESCP, ESSEC, Emlyon, EDHEC) pour rechercher la présence ou non des certificats de la plateforme de MOOCs Edx, la plus prestigieuse et la plus connue de ces étudiants.

Cette mesure a montré que, en 2019, seul 10 étudiants ou diplômés issus de ces cinq écoles affichaient des certificats d'Edx sur leur profil LinkedIn. Pourtant ces écoles comptent des dizaines de milliers de profils LinkedIn d'étudiants et de diplômés. Il n'y a donc pas de recours massif à l'affichage d'un

¹⁸⁹ <https://etudiant.lefigaro.fr/etudes/ecoles-de-commerce/classement/>

certificat de MOOCs et il faut aller chercher du côté des étudiants eux-mêmes pour comprendre leur relation à leur formation.

10.6.4 6 entretiens compréhensifs avec des étudiants PGE emlyon autour de leur formation

Pour comprendre les raisons d'un résultat si faible, nous avons procédé à des entretiens compréhensifs individuels non directifs en face à face de cinq étudiants PGE emlyon approchés par convenance alors qu'ils faisaient partie d'inscrits à un de mes cours, aucun d'eux n'ayant jamais réalisé de MOOCs. L'entretien a permis de montrer que spontanément, ils n'évoquaient pas le MOOCs dans leurs pratiques. J'ai ensuite cinq étudiants PGE ayant réalisé des MOOCs. Ces étudiants ont été approchés par le réseau social de l'emlyon par un message de ceux qui ont déjà réalisé un MOOCs. Ces entretiens centrés autour de leur formation ont montré que, contrairement aux discours médiatiques alarmistes, les étudiants n'évoquent pas spontanément les MOOCs. Certains ne connaissent toujours pas l'existence des MOOCs. Parmi ceux qui les connaissent, plusieurs raisons sont invoquées pour ne pas en réaliser, et parmi ceux qui en réalisent, ils avancent plusieurs raisons pour ne pas récupérer le certificat du MOOC suivi ou ne pas l'afficher sur leur page LinkedIn.

Ces entretiens ont permis d'orienter la recherche sur l'expérience vécue des étudiants telle qu'ils la racontent. Toutes les personnes interviewées mettent l'accent sur « l'expérience de vie complète » en école et la séparation profonde qu'ils opèrent entre ce qu'ils « vivent » à l'école (être) et ce qu'ils « apportent » les MOOCs (avoir). Pour les étudiants interrogés, la formation par les MOOCs ne semble pas du tout comparable à la formation par l'expérience en école de commerce. Des entretiens compréhensifs avec d'autres acteurs de l'écosystème vont chercher à valider cette hypothèse.

10.6.5 Des entretiens compréhensifs internes emlyon

Ces entretiens ont eu lieu en face à face sur le campus Ecully avec le Directeur de l'innovation Pédagogique emlyon, la Doyenne de la faculté emlyon, un Chef de projet de l'Executive Education emlyon, le Directeur des Relations Entreprises emlyon, la responsable de la communication avec les diplômés emlyon et avec cinq diplômés PGE de l'emlyon.

A l'issue de ces entretiens, notre recherche s'est recentrée sur la formation initiale du Programme PGE, car « c'est le programme phare de l'école », « le bateau amiral », « celui qui historiquement porte la marque » de toute l'école. Au vu des problématiques internationales de recrutement, nous avons décidé de concentrer notre recherche sur une population homogène, celle des étudiants français ayant eu une formation antérieure via une école préparatoire ou une admission sur titre.

10.6.6 Phase exploratoire expérimentale : le dispositif « CV fiction ».

Après la phase exploratoire basée sur des entretiens en face à face, nous avons voulu tester expérimentalement les réactions de plusieurs acteurs à la présentation de deux CV fictifs. Construits avec différents acteurs rencontrés précédemment, l'un présente un parcours qualifié de « traditionnel » (comprenant une formation PGE emlyon, des stages variés et une participation active à la vie associative de l'école et à des expériences de stages et d'échanges à l'étranger) et l'autre présente un parcours de formation « innovant » comprenant plusieurs références à des MOOCs, des bootcamps, des meet ups, des badges et des stages en startups et en associations variées. Seule la formation change, les autres paramètres (nom, prénom, adresse, âge, photos, présentation formelle du CV sont inchangés).

10.6.6.1 Collecter les réactions de 8 recruteurs

Lors de cette phase exploratoire, nous avons désiré comprendre un autre acteur important de l'écosystème des écoles de commerce françaises, les recruteurs. Afin de collecter leurs discours sur l'expérience des étudiants PGE, nous avons monté un dispositif expérimental impliquant deux étudiants PGE emlyon, une jeune femme et un jeune homme. Ils ont procédé à une expérience avec huit responsables RH, quatre dans le milieu des startups et quatre dans de très grandes entreprises. Ils ont procédé à des entretiens individuels dirigés autour du dispositif de « CV fiction ». Ils présentaient un CV représentant un parcours scolaire *classique*, et un CV représentant un parcours de formation basé sur des MOOCs et d'autres dispositifs alternatifs à la formation traditionnelle (Bootcamps, Learning trip). Ces entretiens auprès de recruteurs ont montré que le parcours classique en école de commerce est valorisé comme « la preuve qu'ils en ont bavé » et qu'un candidat de qualité est souvent décrit comme une personne qui s'est formée sur un temps long (être) et non par accumulation de compétences (avoir).

10.6.6.2 Collecter les réactions de 3 couples de parents

Lors de cette phase exploratoire, nous avons aussi discuté informellement et successivement avec 3 couples de parents de lycéens en période d'orientation vers des études en management. Soumis à la présentation des deux CV fictifs, les 6 adultes réagissaient vivement. Nous avons entre autres relevé la difficulté à manier les nouvelles appellations du secteur des Edtechs, relevé l'absence de connaissance du concept de MOOCs et la recherche de repères « faciles à comprendre » dans le système de l'enseignement supérieur français.

10.6.6.3 Collecter les réactions de 25 professeurs et directeurs d'établissements de Classes préparatoires HEC (atelier collectif)

Dans cette phase exploratoire, il était intéressant aussi de rencontrer des acteurs des classes préparatoires HEC. Dans un contexte de hausse du nombre d'étudiants dans le supérieur, les effectifs des prépa EC sont en baisse de 5,4 % en 2018 selon les statisticiens du ministère de l'Enseignement supérieur. Les CPGE économiques et commerciales perdent près de 1 000 étudiants et les effectifs globaux atteignent un peu moins de 19 000 étudiants. Pour expliquer ce phénomène, la directrice du PGE m'a demandé de présenter ma recherche sur le secteur des Edtechs. Pour poursuivre la phase exploratoire, nous avons donc soumis le dispositif de « CV fiction » (décrit plus haut) à 25 professeurs de Classes préparatoires HEC, membres de l'APHEC pour les faire réagir lors d'un atelier collectif dans les locaux de emlyon, le 19 juin 2019.

10.6.6.4 Collecter les réactions des 19 membres du COMEX emlyon (atelier collectif)

La phase exploratoire s'est poursuivie par la récolte des réactions des 19 membres du comité de Direction d'emlyon, le 23 juin 2019. Soumis à la présentation des deux CV fictifs, quatre personnes ont réagi en soulignant le manque d'articulation dans le CV non traditionnel, l'absence de sélectivité pour l'accès aux MOOCs, même portés par les noms d'universités les plus prestigieuses, et la différence majeure entre les deux parcours de formations, le CV traditionnel est apparu comme articulé « porteur de sens », l'autre comme « illisible ».

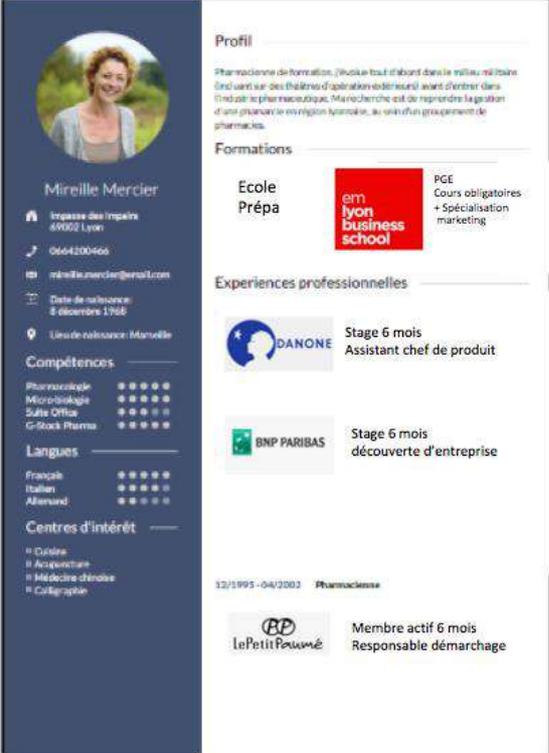
10.6.6.5 Collecter les réactions de 3 fondateurs dirigeants de petites startups Edtechs (atelier collectif)

Enfin, invitée à une table ronde ouverte au public, par les étudiants de Mastères Spécialisés de la Commission « La place des Edtechs dans l'éducation de demain », j'ai soumis les trois responsables de startups Edtechs invités simultanément à mon expérimentation CV fiction. Tous se sont accordés pour dire que le grand public n'est pas prêt, pas capable, de se constituer un tel CV (non traditionnel). Seule une chercheuse dédiée aux Edtechs avait pu inventer un parcours pareil qui selon eux, n'existe pas, ni dans la tête des étudiants, ni dans celle de leurs parents, ni dans celle des recruteurs. Ils ont conclu « qu'il ne faut pas jouer à se faire peur » et « ça ne risque pas d'arriver de sitôt ».

10.7 ANNEXE 7 : OUTIL DE COMPREHENSION DE LA QUESTION MANAGERIALE (CV FICTION)

Elaboration de 2 CV fictifs

Ces deux CV fictifs ont été inventés en vue de faire réagir les parties prenantes à une CV fiction : comment les parents, professeurs, Directeurs de Programme, DRH réagiront-ils ?



Profil

Pharmacienne de formation, j'évoque tout d'abord dans le milieu médical. Ensuite sur des thématiques d'opérations (études) avant d'entrer dans l'industrie pharmaceutique. Mireille cherche à reprendre la gestion d'une structure en région lyonnaise, au sein d'un groupement de pharmacies.

Formations

École Prépa em lyon business school PGE Cours obligatoires + Spécialisation marketing

Expériences professionnelles

DANONE Stage 6 mois Assistant chef de produit

BNP PARIBAS Stage 6 mois découverte d'entreprise

32/1995 - 04/2002 Pharmacienne

LePetitPoumé Membre actif 6 mois Responsable démarchage



Certificats en ligne (3 mois chacun) : 12 dont 4 principaux

HarvardX Digital marketing & big data analysis

MIT Experimental Learning Machine learning and applied finance

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment History of Economics and tomorrow's challenges

HEC PARIS Devenir entrepreneur du changement

Stage en entreprise

foodora Stage 6 mois - Customer relationship Assistant stratège en community management

Bootcamps en équipe (2 mois chacun)

Code4Campus Conception et codage d'une appli dédiée au suivi de projets RSE au Brésil

Entrepreneurs Bootcamp Lancement du premier réseau de livraison de repas vegan à Londre

Learning trips (2 semaines chacun)

UCLA Voyage au cœur de la Silicon Valley : Les nouveaux styles de management

上海大学 Shanghai University Comprendre les codes de la culture Asiatique, comparaisons et visites

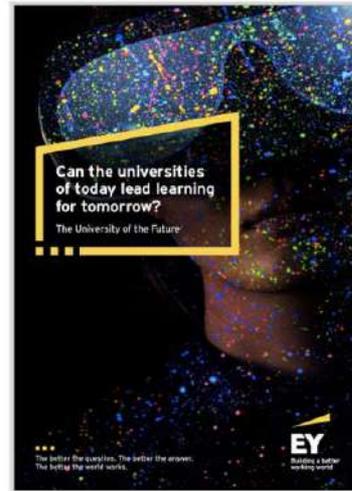
Actions citoyennes

meetup Organisatrice de 4 événements Paris, Lyon, Marseille, Bordeau. Les réseaux et la photographie culinaires

10.8 ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ARTICLES ALARMISTES QUI ALERTENT SUR LA DISRUPTION POSSIBLE



M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi (2013)
An avalanche is coming - Higher education and the revolution ahead - Institute for Public Policy Research. (78 p)



L. Alloran; C. Friday (2017)
Can the Universities of today lead learning for tomorrow ? The University of the future. - Ernst & Young for the Australian government (36 p).



5

Opinion | Covid-19, la revanche des mooc

Par Gilles Djéyaramane (Contributeur)

Publié le 7 avr. 2020 à 8h44 | Mis à jour le 7 avr. 2020 à 8h49

LesEchos

À la une Idées Économie Politique Élections Monde Tec >

TRIBUNE

Innové ou périr : il faut réinventer les écoles de commerce

LE CERCLE/POINT DE VUE - Pour Nicolas Glady, directeur général adjoint de l'Essec Business School, les écoles de commerce ne doivent plus avoir peur de venir concurrencer les acteurs de l'éducation en ligne.

Publié le 31 mars 2019 à 10h30

MONDE DES GRANDES ÉCOLES ET UNIVERSITÉS

LE SUPÉRIEUR « UBÉRISÉ » PAR LES EDTECH ?

Paru dans JOURNAL DES GRANDES ÉCOLES ET UNIVERSITÉS - N°107 - MARS 2019

Écrit par Jean-Claude Lewandowski

le 3 avril 2019 |

JEAN-CLAUDE LEWANDOWSKI

#UBERISATION

Surviving in a Student Consumerist World

Joseph Sallustio | Senior Vice President for Lindenwood Global, Lindenwood University



As online and remote learning gains in popularity (in part as a result of the COVID-19 pandemic), institutions need to remain competitive by viewing their students as consumers and the education they "sell" to students as a service.

10.9 ANNEXE 9 : ARTICLE « L'EXPERIENCE EN FACE A FACE EST TOUJOURS RECHERCHEE »
(USA, 2014)

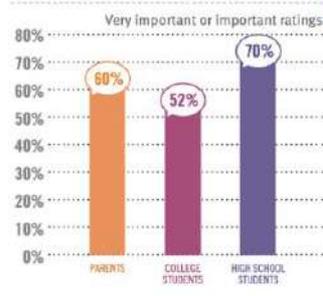
Source : Etude “At a tipping point: Education, Learning and Libraries, (OCLC), 2014, p.46¹⁹⁰”

Weighing the On-campus or Online Experience

Living on campus, living at home and commuting, learning online—these are all options for students and parents to consider. The majority, 60% of parents, 52% of college students and 70% of high school students indicated that having an on-campus experience is an important evaluation criterion in deciding on a college. The desire for “a full experience” was mentioned fairly frequently by parents and students, particularly high school students, in deciding what college to attend. But as noted earlier, affordability—not an on-campus experience—topped the list as the deciding factor.



AN ON-CAMPUS EXPERIENCE MATTERS



“I want my child to experience *the total life experience* offered.”

FATHER OF A HIGH SCHOOL STUDENT, AGE 44

“Both on-campus classes and online classes are equal. If you’re motivated, you can learn either way.”

COLLEGE STUDENT, FEMALE, AGE 21

“Education is very important, but I will also want to *live the college experience* with all different types of electives, sports, clubs and activities that can make my experience more memorable and fun.”

HIGH SCHOOL STUDENT, FEMALE, AGE 17

¹⁹⁰ De Rosa, Cathy, Joanne Cantrell, Peggy Gallagher, Janet Hawk, Irene Hoffman, and Renee Page. (201. “At a Tipping Point: Education, Learning and Libraries”. Dublin, OH: OCLC.
<https://www-oclc-org-em-lyon.idm.oclc.org/research/publications/all/tipping-point.html>

10.10 ANNEXE 10 : INSPIRATION METHODOLOGIQUE D'ANALYSE DE RECITS

Modus Operandi des étapes clés de la méthodologie d'analyse du storytelling

Instructions extraites de Chautard et Collin-Lachaud (2019), p.47

Chautard et Collin-Lachaud

47

Tableau 5. Modus operandi des étapes clés de la méthodologie d'analyse du *storytelling*

Phase	Tâches et modalités	Détail / Exemple	
Collecte du matériel	1) Collecter les données		
	- Choisir le mode de collecte - Etablir la stratégie de collecte des récits	e.g. Entretiens, données secondaires... e.g. Mener des entretiens narratifs et poser des questions de type "Racontez-moi..." pour susciter la production de récits.	**
Identification des récits dans le matériel	2) Identifier les récits dans les données		
	- Définir le niveau d'élaboration des récits - Baliser les récits	e.g. S'intéresser à tous les récits (récits et proto-récits), quel que soit leur niveau d'élaboration. i.e. Repérer la structure "début-milieu-fin" + tournant du récit + éléments saillants (personnages, intrigue...).	** *
	3) Répertoire les récits		
Analyse infra-récit	- Créer une base de données des récits - Caractériser les récits à l'aide de champs dans la BDD	e.g. Recenser les récits sur tableur ou à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative tel que Nvivo. e.g. Attribuer un identifiant unique, support du récit, bref descriptif, évaluation subjective de la qualité du récit...	
	4) Analyser la signification du récit		
	- Identifier les protagonistes	i.e. Personnes ou objets auxquels des qualités anthropomorphiques sont attribuées (e.g. une organisation).	*
	- Repérer l'intrigue principale (<i>plot</i>)	i.e. Ensemble des événements successifs qui constituent la trame de l'histoire.	*
	- Identifier la situation à résoudre (<i>predicament</i>)	i.e. Évènement, cause ou motivation des personnages à mettre en œuvre des actions.	*
	- Identifier les émotions	i.e. Emotions ressenties par les personnages, par le narrateur et générées parmi l'audience.	*
	5) Analyser la construction du récit		
	- Identifier les dispositifs rhétoriques	e.g. Métaphore, métonymie, ironie.	*
	- Identifier les dispositifs poétiques (<i>poetic tropes</i>) (voir Gabriel, 2000)	i.e. Mécanismes nécessaires à l'atteinte d'un niveau symbolique et d'une élaboration narrative efficace.	*
	6) Analyser les éléments extérieurs au récit		
- Interpréter les conditions de collecte du récit	e.g. Entretien auprès d'un nouveau collaborateur, peu acculturé au jargon et au fonctionnement de l'organisation.	**	
- Interpréter le profil du narrateur	e.g. Vidéo "officielle" d'un dirigeant au discours formaté.	**	
- Interpréter l'intention du narrateur	e.g. Volonté d'impressionner ou de mettre en avant ses exploits.	**	
Analyse inter-récits	7) Classer les récits	e.g. Attribuer des thématiques ou une typologie.	
	8) Trier et compter les occurrences	i.e. Par type de données (entretien, document...), par cas (recherches par étude de cas), par répondant, etc...	

(**) Obligatoire ; (*) Facultatif pour les proto-récits ; (Vide) Facultatif pour les récits et les proto-récits.

10.11 ANNEXE 11 : EXTRAIT DU MANUEL DE L'ÉTUDIANT



Extrait du manuel de l'étudiant 2016-2017 - – P 21/98

Consignes reçues par les étudiants ayant rendu leur PPP entre 2017 et 2019

1 - **Le Projet Personnel et Professionnel (PPP)**

Le programme Grande Ecole représente le cadre dans lequel vous allez définir et valider votre Projet Personnel et Professionnel. C'est également le cadre dans lequel vous allez développer les compétences requises pour la mise en œuvre de ce projet. La construction de votre projet se fait par étapes. Chaque étape, qu'il s'agisse de cours, de périodes en entreprise, d'engagement sur des projets pédagogiques ou associatifs, de périodes d'immersion à l'étranger, des programmes spécifiques, doit être pensée en tant qu'occasion d'apprentissage et de validation ou réorientation de votre projet. Formalisez régulièrement par écrit l'évolution de ce projet, les réponses trouvées dans les expériences que vous venez de vivre, les nouvelles questions qui émergent.

Votre Projet Personnel et Professionnel donne lieu à une évaluation en fin de parcours sous la forme :

- **d'un rapport** rédigé présentant les choix que vous avez faits, les apports des différentes expériences, la cohérence de ce qui a été fait et en quoi ce qui a été réalisé pendant le parcours fournit des atouts pour l'entrée dans la vie professionnelle et la réussite dans le premier emploi ;
- **d'un entretien** d'une durée d'une heure environ avec le professeur de votre filière qui a suivi votre mémoire de fin d'études.

L'évaluation s'exprime en termes de «Pass» ou «Fail».

«Pass» signifie que le projet est bien construit, que vous avez pris du recul par rapport à vos différentes expériences, que vous avez su développer les compétences en lien avec ce projet. «Fail» traduit dans la plupart des cas un manque de recul vis-à-vis de ce qui a été réalisé dans l'ensemble du parcours, une difficulté à se projeter, à mettre en cohérence les différents acquis en regard d'un démarrage dans la vie professionnelle. Vous devrez représenter votre projet après mise en œuvre des différentes recommandations données par le professeur en charge de l'évaluation avant de pouvoir être présenté au Jury d'Attribution de Diplôme.

10.12 ANNEXE 12 : TABLEAU DESCRIPTIF DES DOMINANTES DES 30 PPP RECOLTES (6 X 5)

Initiales	dominantes
PD	Marketing BtoC
DC	Marketing BtoC
EDS	Marketing BtoC
HDS	Marketing BtoC
AB	Marketing BtoC
PR	Stratégie
CD	Stratégie
HS	Stratégie
JC	Stratégie
FB	Stratégie
GP	Entrepreneuriat
NW	entrepreneuriat
QD	entrepreneuriat
TB	entrepreneuriat
TS	entrepreneuriat
AR	finance
ADL	finance
IDL	finance
LC	finance
LP	finance
RL	Ressources humaines
AH	Ressources humaines
CL	Ressources humaines
PP	Ressources humaines
AV	Ressources humaines
OV	Marketing BtoB
ID	Marketing BtoB
AR	Marketing BtoB
CN	Marketing BtoB
EC	Marketing BtoB

Collecte : 5 professeurs permanents d'emlyon business school issus de 5 départements principaux m'ont envoyé les 6 derniers PPP qu'ils avaient reçus, issus d'étudiants diplômés fin 2017 et 2018.

10.13 ANNEXE 13 : TABLEAU DE LA REPARTITION DES GENRES DES 30 AUTEURS DES PPP

The screenshot shows the NVivo software interface. The left sidebar contains the following sections:

- IMPORTER**
 - Données
 - Fichiers
 - Documents administratifs
 - Fichiers analysés
 - Fichiers exclus
 - Classifications du fichier
 - Alias
- ORGANISER**
 - Encodage
 - Codes
 - 2 identité narrative
 - 4 étapes du schéma narratif + 4 personnages
 - 4 valeurs de la consommation
 - Best-off pépites
 - Etapes du mythe
 - Thèmes du mythe
 - Cas
 - Commentaires
 - Mémos
 - Annotations
 - Liens aux mémos
 - Ensembles
- EXPLORER**
 - Requêtes
 - Critères de requête
 - Résultats
 - Matrices de croisements
 - Visualiser

Nom	Couleur
PPP - Adeline	●
PPP - Alexar	●
PPP - Aracel	●
PPP - Aurore	●
PPP - Clara	●
PPP - Débon	●
PPP - Emelir	●
PPP - Fanny	●
PPP - Hélèn	●
PPP - Iphigé	●
PPP - Iris de	●
PPP - Léa C	●
PPP - Léa Fe	●
PPP - Louise	●
PPP - Nadia	●
PPP - Ombe	●
PPP - Paulin	●
PPP - Tiphai	●
PPP - Arnau	●
PPP - Etienn	●
PPP - Guilla	●
PPP - Hadrie	●
PPP - Johan	●
PPP - Nicola	●
PPP - Philip	●
PPP - Pierre	●
PPP - Quent	●
PPP - Rapha	●
PPP - Robin	●
PPP - Thom	●

30 PPP : 17 femmes et 13 hommes
 Tous PGE issus de classes préparatoires
 Diplômés en 2017 & 2018
 Ici classés par ordre alphabétique

10.14 ANNEXE 14 : EXEMPLE DE LA DESCRIPTION DES INTITULES DE CODES NVIVO

Pour le codage des quatre étapes du schéma narratif, il a été explicité très rigoureusement ce que chaque intitulé désignait, pour qu'au cours du processus de codage, qui s'est étalé sur plusieurs mois, l'interprétation des intitulés et de la logique de sélection ne varie pas.

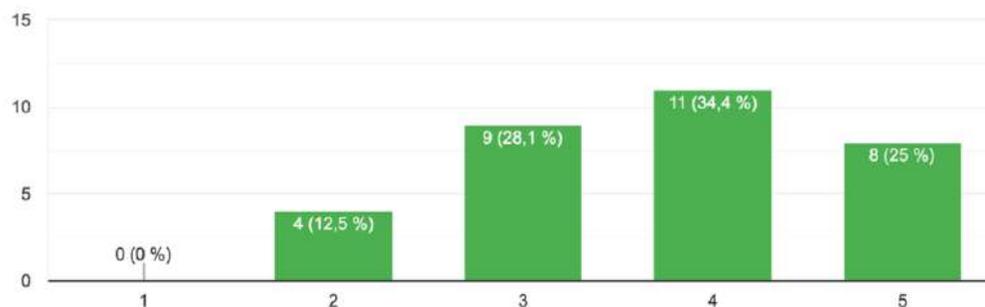
											
<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>1. Contrat de départ</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	1. Contrat de départ	Description :	tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.		<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>5. Adjuvants</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une personne ou concept qui a aidé le rédacteur à progresser, ou à décider, ou à s'orienter, d'une manière directement établie, dans sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	5. Adjuvants	Description :	mention d'une personne ou concept qui a aidé le rédacteur à progresser, ou à décider, ou à s'orienter, d'une manière directement établie, dans sa quête.	
Nom :	1. Contrat de départ										
Description :	tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.										
Nom :	5. Adjuvants										
Description :	mention d'une personne ou concept qui a aidé le rédacteur à progresser, ou à décider, ou à s'orienter, d'une manière directement établie, dans sa quête.										
<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>2. Compétences</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention de compétences acquises par le rédacteur, ce qu'il dit avoir gagné, perdu, obtenu que ce soit des cours, des stages, des certificats, des amitiés, des points, des relations dans son réseau, tout ce qui est évoqué par le rédacteur comme un équipement.</td> </tr> </table>	Nom :	2. Compétences	Description :	mention de compétences acquises par le rédacteur, ce qu'il dit avoir gagné, perdu, obtenu que ce soit des cours, des stages, des certificats, des amitiés, des points, des relations dans son réseau, tout ce qui est évoqué par le rédacteur comme un équipement.		<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>6. Opposants</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	6. Opposants	Description :	sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.	
Nom :	2. Compétences										
Description :	mention de compétences acquises par le rédacteur, ce qu'il dit avoir gagné, perdu, obtenu que ce soit des cours, des stages, des certificats, des amitiés, des points, des relations dans son réseau, tout ce qui est évoqué par le rédacteur comme un équipement.										
Nom :	6. Opposants										
Description :	sera enregistré dans ce code tout paragraphe qui évoque la raison de départ des études, de l'inscription, de la démarche initiale, de l'engagement administratif ou moral, tout ce qui est jugé par le rédacteur comme à l'origine de sa quête.										
<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>3. Performances</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]</td> </tr> </table>	Nom :	3. Performances	Description :	mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]		<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>7. Destinateurs</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une personne qui a inspiré, orienté, guidé, forcé, conseillé le rédacteur pour initier sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	7. Destinateurs	Description :	mention d'une personne qui a inspiré, orienté, guidé, forcé, conseillé le rédacteur pour initier sa quête.	
Nom :	3. Performances										
Description :	mention d'une action, d'un événement, d'un acte, court ou long pendant lequel le rédacteur dit avoir montré, appliqué, utilisé ses compétences.]										
Nom :	7. Destinateurs										
Description :	mention d'une personne qui a inspiré, orienté, guidé, forcé, conseillé le rédacteur pour initier sa quête.										
<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>4. Sanctions</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.</td> </tr> </table>	Nom :	4. Sanctions	Description :	mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.		<table border="1"> <tr> <td>Nom :</td> <td>8. Destinataire (héros)</td> </tr> <tr> <td>Description :</td> <td>mention des descriptions que le rédacteur fait de lui-même. Comme le récit est celui d'une personne qui décrit son parcours, il sera relevé chaque fois qu'elle se désigne elle-même par autre chose que le pronom personnel (je).</td> </tr> </table>	Nom :	8. Destinataire (héros)	Description :	mention des descriptions que le rédacteur fait de lui-même. Comme le récit est celui d'une personne qui décrit son parcours, il sera relevé chaque fois qu'elle se désigne elle-même par autre chose que le pronom personnel (je).	
Nom :	4. Sanctions										
Description :	mention d'une évaluation finale, d'un succès ou d'un échec final que le rédacteur juge comme la rétribution de sa quête.										
Nom :	8. Destinataire (héros)										
Description :	mention des descriptions que le rédacteur fait de lui-même. Comme le récit est celui d'une personne qui décrit son parcours, il sera relevé chaque fois qu'elle se désigne elle-même par autre chose que le pronom personnel (je).										

10.15 ANNEXE 15 : EVALUATION D'UN OUTIL DE STORYTELLING VIDEO / EXPERIMENTATION
EMLYON

Outil de reflexive learning - application « IOGA »
Sondage rempli par des étudiants du programme PGE
Google form
(32 répondants, juin 2022)

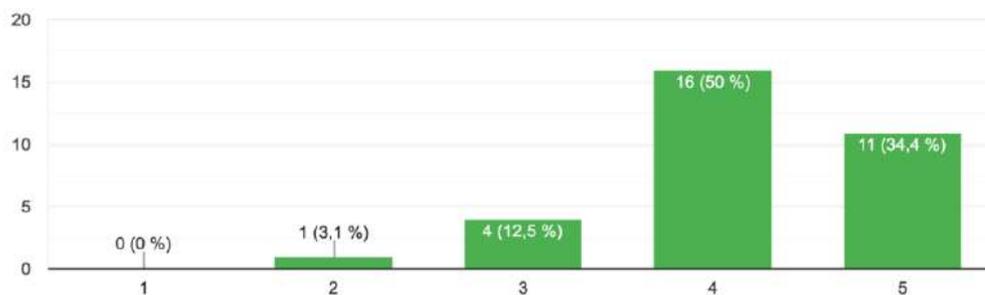
Quel était votre niveau d'adhésion quand vous avez commencé l'exercice

32 réponses



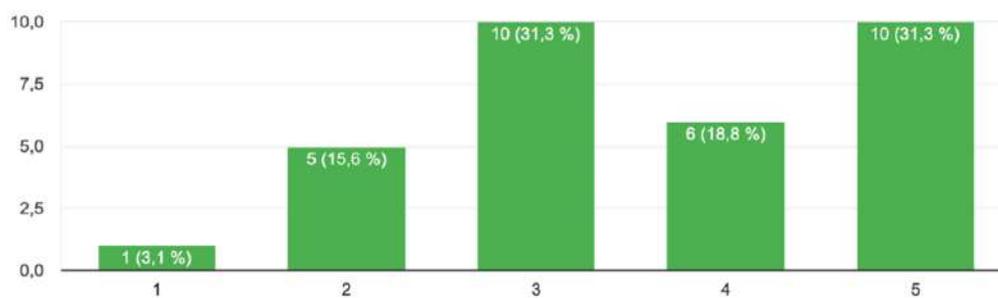
Et finalement, rétrospectivement, quel est votre niveau de satisfaction après avoir participé à l'exercice ?

32 réponses

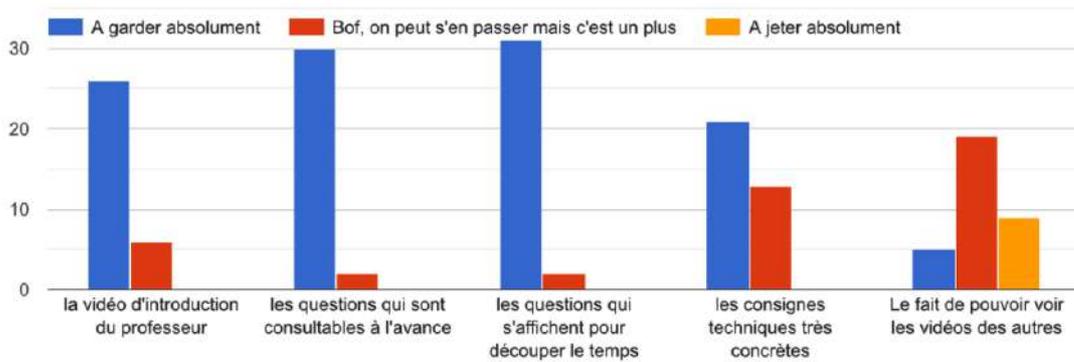


Quel était votre niveau d'adhésion quand vous avez reçu l'e-mail vous annonçant que vous alliez devoir produire une vidéo personnelle ?

32 réponses

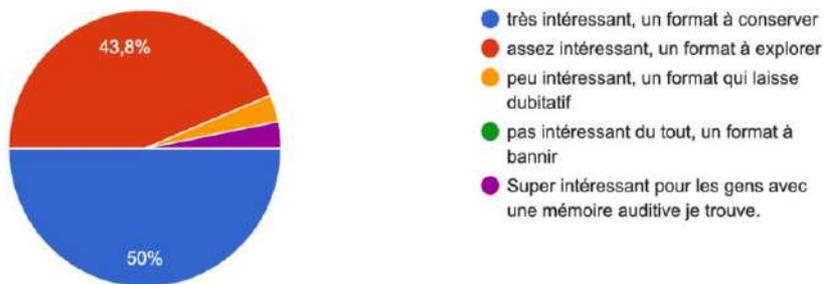


Pour nous aider à évaluer l'outil

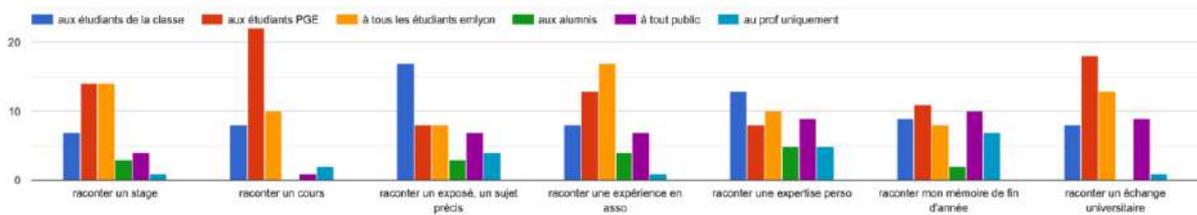


Rendre compte de vos apprentissages en format oral est

32 réponses



A l'avenir, si vous pouviez produire des contenus vidéos avec IOGA, vous aimeriez partager quel contenu et avec qui ?



Extraits choisis des verbatims :

Je recommande le format vidéo à 100% notamment parce que de nombreuses entreprises utilisent ce format-là pour recruter des stagiaires, en particulier avant de passer le troisième tour et de les rencontrer en physique !

MERCI ! Pour cette innovation pédagogique qui nous sort ENFIN du classique QCM dont on oublie tout un mois après !

Page d'accueil du site de l'application de storytelling HIGHDAY.
Source : <https://app.highday.fr>



Cet outil propose aux établissements scolaires, ou de formation (BtoB) de mettre à disposition des étudiants une plateforme leur permettant de renseigner, au fil de l'eau, les réalisations, étapes, épisodes, succès, qu'ils vivent au cours de leur scolarité ; et ce, de manière multimedia.

Cet outil est vraiment à rapprocher de l'ouvrage de Lundby (2008) : « Digital Storytelling, Mediatized stories : self-representation in New Media » qui décortique l'émergence de la mise en récit de soi en format court. Initialement débuté sur les réseaux sociaux (et Twsitter et ses 144 caractères limitatifs au début), ce format est désormais bien répandu et accepté en particulier chez les jeunes.

(Consulté le 22 août 2022)

11. SOMMAIRE DES FIGURES

- Figure 1 – Evolution de l'intérêt pour le mot « MOOC » sur google de 2012 à 2022 en France. (p.30)
- Figure 2 – Evolution de l'intérêt pour le mot « MOOC » sur google de 2012 à 2022 aux USA (p.30)
- Figure 3 – Dessin humoristique du *New York times* »Saying No to College (p.46)
- Figure 4 – Taux de connaissance et d'usage des MOOCs parmi la population américaine (p.48)
- Figure 5 – Titres du *New-York Times* et du *Monde* annonçant l'avènement des MOOCs (p.49)
- Figure 6 – Nombre d'étudiants en école de commerce en France, de 2013 à 2022. (p. 51)
- Figure 7 – Tableau synthétique des moyens mis en œuvre pour faire émerger la problématique (p.53)
- Figure 8 – A l'issue de l'analyse du contexte : une contradiction (p.55)
- Figure 9 – Tableau de l'offre d'une école de commerce (IRPP, 2013) (p.63)
- Figure 10 – Tableau des caractéristiques de la CCT (Özçaglar-Toulouse & Cova, 2010) (p.90)
- Figure 11 – Schéma de synthèse du cadre théorique (p.91)
- Figure 12 – Les deux concepts-clés de la théorie de l'identité narrative de Ricoeur (p.115)
- Figure 13 – Articulation des 3 thèmes centraux de la revue de littérature (p.118)
- Figure 14 – Les 4 étapes du schéma narratif (Floch, 1990) (p.129)
- Figure 15 – Les 4 valeurs de la consommation (Floch, 1989) (p.130)
- Figure 16 – Evolution du nombre total de candidats à l'entrée du PGE emlyon (p.135)
- Figure 17 – Tableau de répartition des 6 x 5 PPP collectés (p.151)
- Figure 18 – Processus de mise en œuvre de la méthode d'analyse de storytelling (p.155)
- Figure 19 – Schéma de la logique opérative du premier codage (p.164)
- Figure 20 – Schéma de la logique opérative du deuxième codage (p.167)
- Figure 21 – Schéma de la logique opérative du troisième codage (p.169)
- Figure 22 – Etapes successives des trois codages (p.170)
- Figure 23 – Tableau du nombre des évocations de chacune des 4 étapes du schéma narratif (p. 174)
- Figure 24 – Tableau de verbatims associés à chacune des 4 étapes du schéma narratif (p.175)
- Figure 25 – Tableau de verbatims associés à chacun des 4 personnages du schéma narratif (p.178)
- Figure 26 – Tableau des occurrences du mot « cours » dans chacun des récits (p.185)
- Figure 27 – Extrait Nvivo - Tableau des 10 mots les plus fréquents (p.186)
- Figure 28 – Extrait Nvivo - Nuage des mots les plus fréquents (p.187)
- Figure 29 – Tableau synthétique des résultats de l'analyse de contenu des rôles des cours (p.200)
- Figure 30 – Visuels des 8 rôles archétypaux donnés aux cours (p.201)
- Figure 31 – Les 4 mythes personnels des étudiants (p.228)
- Figure 32 – Cheminement des changements de registres entre ipsité et mêmeté (p.240)
- Figure 33 – « La courbe de deuil de l'après-projet » - (Asquin & Picq, 2007) (p.257)
- Figure 34 – Matrice des Customer Journeys selon Gopoldas & Siebert (2022) (p.285)
- Figure 35 – Les 4 valeurs de réalisation d'un parcours dans le métro (Floch, 1989) (p.287)
- Figure 36 – Méthode « Tell the Pixar story » proposée par Circa Interactive (2018) (p.290)
- Figure 37 – Extrait du témoignage écrit d'une étudiante PGE sur le processus du PPP (p.295)
- Figure 38 – Infographie : « MOOCs are marketing education » (p.313)
- Figure 39 – Schéma de Pine & Gilmore (1999) : The Experience Economy (p.314)
- Figure 40 – Extrait de verbatims issus d'une étude américaine de 2014 (p.329)

CHAPITRE 11 - BIBLIOGRAPHIE



12. BIBLIOGRAPHIE

- Aaker, D. A., Stayman, D. M. (1992). Implementing the concept of transformational advertising. *Psychology & Marketing*, 9(3), 237-253.
- Abraham, Y. M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un «HEC». *Revue française de sociologie*, 48(1), 37-66.
- Abrahams, R. D. (1986), "Ordinary and Extraordinary Experience," in *The Anthropology of Experience*, ed. Victor W. Turner and Edward M. Bruner, Urbana: University of Illinois Press, 45-73.
- Ahuvia, A. C. (2005). Beyond the Extended Self : Loved Objects and Consumers' Identity Narratives. *Journal of Consumer Research*, 32(1), 171-184.
- Albert, M. (2017). L'autopraxéographie, une méthode pour participer à la compréhension de la complexité de l'entrepreneuriat. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 16(1), 69-86.
- Amdam, R. P., Larsen, E., Kvålshaugen, R. (2000). The content of management education in Europe. CEMP report, 12.
- Anderson, L., Ostrom, A. L., Bitner, M. J. (2011). Surrounded by services: a new lens for examining the influence of services as social structures on well-being. working study, WP Carey School of Business, Arizona State University, Phoenix.
- Anderson, L., Ostrom, A. L., Corus, C., Fisk, R. P., Gallan, A. S., Giraldo, M., Williams, J. D. (2013). Transformative service research: An agenda for the future. *Journal of Business Research*, 66(8), 1203–1210.
- Anderson, L., Ostrom, A. L. (2015). Transformative service research: advancing our knowledge about service and well-being. *Journal of Service Research*, 18(3), 243-249.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of management education*, 24(1), 32-54.
- Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., Wresch, W. (2009). Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *The Internet and Higher Education*, 12(2), 71-87.
- Ardoino, J., Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris, France : PUF.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood : Understanding the New Way of Coming of Age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3–19). American Psychological Association.
- Arnould, E. J., Price, L. L. (1993). River Magic: Extraordinary Experience and the Extended Service Encounter. *Journal of Consumer Research*, 20(1), 24.
- Arnould, E. J., Price L., Zinkhan G. (2002). *Consumers*. New York, USA : McGraw-Hill.
- Arnould, E. J., Thompson, C. J. (2005). Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 868-882.
- Asquin, A., Picq, T. (2007). *Manager un projet pour la première fois : de l'idée à la réalisation*. Editions d'Organisation.
- Atkinson, R. G. (1998). *The Life Story Interview (Qualitative Research Methods)* (1re éd.). London, UK : SAGE Publications, Inc.
- Aubert, N. (2009). *Le Culte de l'urgence : La société malade du temps (Sciences humaines)*. Paris, France : Flammarion.
- Aubert, N. (2018). *@ la recherche du temps*. Paris, France : Erès.
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences

- and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104271
- Aycan, Z., Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30(2), 129-144.
- Baker, S., Brown, B. J. (2007). *Rethinking universities: The social functions of higher education*. Bloomsbury Publishing.
- Baker, T., Nelson, R. E. (2005). Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329-366.
- Barba, C., Alarcon, P., Gratadour, R., Isaac, J.-H., Volle, P. Wallid, P. (2011). Le commerce électronique, évolution ou révolution ? Débat animé par P. Volle. *Entreprise et Histoire - Editions ESKA*, 64, 1-16.
- Barbarin, T., Volle, P. (2021). « Développer les compétences marketing grâce au test and learn ». Dans : *Dauphine Recherches en Management éd., L'état du management 2021* (pp. 7-18). Paris, France : La Découverte.
- Bardhi, F., Eckhardt, G. M. (2017). Liquid Consumption. *Journal of Consumer Research*, 44(3), 582-597.
- Bargain, S., Camus, S. (2017). L'expérience : une approche conceptuelle au service du tourisme. *Mondes du tourisme*, (13).
- Barrett, L. R. (1996). On students as customers-some warnings from America. *Higher Education Review*, 28(3), 70.
- Bartik, A. W., Bertrand, M., Lin, F., Rothstein, J., Unrath, M. (2020). Measuring the labor market at the onset of the COVID-19 crisis (No. w27613). National Bureau of Economic Research.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (sous la direction de) (2002), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*, Paris, France : Érès,
- Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris, France : Seuil.
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. *Lignes*, (3), 10-27.
- Bauman, Z. (2005). Vivre dans la modernité liquide. *Sciences humaines*, 165, 34-37.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets*, Paris, France : Gallimard.
- Baudrillard, J. (1974). *La société de consommation : ses mythes, ses structures*. Paris, France : Gallimard.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris, France : Galilée.
- Belk, R. W. (1986). What should ACR want to be when it grows up?. *ACR North American Advances*.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139.
- Belk, R. W. (2007) *research in consumer behavior*. Elsevier, UK : Oxford.
- Belk, R. W., Costa, J. A. (1998). The Mountain Man Myth: A Contemporary Consuming Fantasy. *Journal of Consumer Research*, 25(3), 218-240.
- Belk, R. W., Wallendorf, M., Sherry Jr, J. F. (1989). The sacred and the profane in consumer behavior: Theodicy on the odyssey. *Journal of consumer research*, 16(1), 1-38.
- Bellezza, S., Paharia, N., Keinan, A. (2016). Conspicuous Consumption of Time: When Busyness and Lack of Leisure Time Become a Status Symbol. *Journal of Consumer Research*.
- Bergadaà, M., Nyeck, S. (1992). Recherche en marketing : un état des controverses. *Recherche et Applications en Marketing*, 7(3), 23-44.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin Uk.
- Berlo, J. C. (1992). Beyond bricolage: Women and aesthetic strategies in Latin American textiles. *RES: Anthropology and Aesthetics*, 22(1), 115-134.
- Bertaux, D. (1980). Approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialité in *Histoires de vie et vie sociales. Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 27(69) p.197-225
- Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie*. Paris, France : Nathan.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*. Paris, France : Armand Collin
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie-4e édition*. Paris, France : Armand Colin.
- Bertrand, D. Deze, A., Missika, J.-L. (2007) *Parler pour gagner. Sémiotique des discours de la campagne présidentielle*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences politiques.

- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21.
- Boje, D.M. (2001) *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. London: Sage.
- Bolat, E., O'Sullivan, H. (2017). Radicalising the marketing of higher education: learning from student-generated social media data. *Journal of Marketing Management*, 33(9-10), 742-763.
- Bolat, E., O'Sullivan, H. (2017). Radicalising the marketing of higher education: learning from student-generated social media data. *Journal of Marketing Management*, 33(9-10), 742-763
- Borgeaud, P. (1994). Le couple sacré/profane. Genèse et fortune d'un concept « opératoire » en histoire des religions. *Revue de l'histoire des religions*, 211(4), 387-418.
- Bosangit, C., Demangeot, C. (2016). Exploring reflective learning during the extended consumption of life experiences. *Journal of Business Research*, 69(1), 208-215.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London, UK : Croom Helm.
- Bouissac, P. (1990). L'institution de la sémiotique : stratégies et tactiques. *Sémiotica*, 79 (3/4) 217-233
- Bourcieu, S., Léon, O. (2013). Les MOOC, alliés ou concurrents des business schools?. *L'Expansion Management Review*, 149(2), 14-24.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales* 62 (1): 69-72.
- Bourdieu, P. (1997). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119(1), 48-66.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, France : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris ; France : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., & Beaud, S. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.
- Bowker, G. (1993). How to be Universal: Some Cybernetic Strategies, 1943-70. *Social Studies of Science*, 23(1), 107-127.
- Bradley, I. (2010). *Pilgrimage: A Spiritual and Cultural Journey (First Edition)*. Oxford, UK : Lion Books.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Edition du Seuil.
- Brennan, L., Lu, V. N., von der Heide, T. (2018). Transforming marketing education: Historical, contemporary and future perspectives. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 65-69.
- Bridges, W. (1991). *Managing Transitions : Making the Most of Change*, Da Capo Lifelong Books
- Bridges, W., Shalak, M. (2006). *Les transitions de vie : Comment s'adapter aux tournants de notre existence*. InterÉditions.
- Brooker, G., Noble, M. (1985). The Marketing of Higher Education. *College and University*, 60(3), 1-78.
- Brooks, R. (2005). *Friendship and educational choice peer influence and planning for the future*. Palgrave Macmillan.
- Brooks, R. (2008). Accessing Higher Education: The Influence of Cultural and Social Capital on University Choice. *Sociology Compass*, 2(4), 1355-1371.
- Brougère, G., Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160.
- Brown, R. M., Mazzarol, T. W. (2008). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Brown, S. (1995). Postmodern Marketing Research: No Representation without Taxation. *Market Research Society. Journal.*, 37(3), 1-21.
- Cadenat, S., de Lassus, C., Hussant-Zebian, R. (2013). Managers et recherche en marketing: de nouvelles attentes dans un contexte de bouleversements technologiques et temporels. *Décisions Marketing*, 65-85.
- Callero, P. L. (2003). The Sociology of the Self. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 115-133.
- Campbell, J. (1993). *The hero with a thousand faces (3rd ed.)*. Novato, CA: New World Library.
- Canterbury, R. N. (1999). Higher education marketing: A challenge. *Journal of College Admission* , 4, 25-57.

- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res.* May; 287:112934.
- Carlier, C., Griton-Rotterdam, N. (2014). *Des mythes aux mythologies*. Ellipses.
- Carrington, M. J., Neville, B., Canniford, R. (2015). Unmanageable multiplicity: consumer transformation towards moral self coherence. *European Journal of Marketing*, 49(7/8), 1300-1325.
- Carù, A., Cova, B. (2003). Revisiting consumption experience: A more humble but complete view of the concept. *Marketing theory*, 3(2), 267-286.
- Caru, A., Cova, B. (2006). *Consuming experience* (1re éd.). London, U.K. : Routledge.
- Carvalho, Pereira, M. A., Terra Da Silva, M. (2003). A Key Question for Higher Education: Who are the customers? *Higher Education Policy for Minorities in the United States* , 1-8.
- Carvalho, L.; Brandão, A.; Pinto, L.-H. (2021). Understanding the importance of eWOM on Higher Education Institutions' brand equity. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2):261-279.
- Casidy, R., Wymer, W. (2016). A taxonomy of prestige-seeking university students: strategic insights for higher education. *Journal of Strategic Marketing*, 26(2), 140-155.
- Celsi, R. L., Rose, R. L., Leigh, T. W. (1993). An exploration of high-risk leisure consumption through skydiving. *Journal of consumer research*, 20(1), 1-23.
- Chan, C., Berger, J., Van Boven, L. (2012). Identifiable but not identical: Combining social identity and uniqueness motives in choice. *Journal of Consumer research*, 39(3), 561-573
- Chapman, A., Pyvis, D. (2006). Quality, identity and practice in offieberore university programmes: issues in the internationalization of Australian higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 233-245.
- Chautard, T., Collin-Lachaud, I. (2019). Introduction de la méthodologie d'analyse du storytelling en marketing : principes, apports et mise en œuvre. *Recherche et Applications en Marketing*, 34(3), 33-53.
- Christensen, C. M. (2010). How will you measure your life. *harvard business review*, 88(7-8), 46-51.
- Christensen, C. M. (2013). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C. M., Heyring, H. I. (2011). *The Innovative University*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.
- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8).
- Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie* (Doctoral dissertation, Université Paris-Saclay).
- Clammer, J. (1992). Aesthetics of the self: Shopping and social being in contemporary Japan, in R. Shields (ed.), *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption*. London: Routledge.
- Clance, P. R., Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241.
- Clayson, D. E., Haley, D. A. (2005). Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
- Clemes, M., Cohen, D., Wang, Y. (2013). Understanding Chinese university students' experiences: an empirical analysis. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 25(3), 391-427.
- Cohen, S., Taylor L. (1992), *Escape Attempts: The Theory and Practice of Resistance in Everyday Life*, London: Routledge.
- Collin-Lachaud, I. (2010) Eurockéennes, Francofolies, Vieilles Charrues ou Main Square Festival, le rituel communautaire comme source de fidélisation. *Décisions Marketing*, 60, 43–53.
- Collin-Lachaud, I., Michel, G. (2020). Valoriser la recherche : une nouvelle mission des enseignants-chercheurs?. *Décisions Marketing*, 97(1), 5-16.
- Collin-Lachaud, I., Michel, G. (2021). *Décisions Marketing : une aventure collective pour la conquête de nouveaux territoires*. *Decisions Marketing*, (2), 5-8.
- Conache, M., Dima, R., Mutu, A. (2016). A Comparative Analysis of MOOC (Massive Open Online Course) Platforms. *Informatica Economica*, 20(2/2016), 4-14.
- Conway, T., Mackay, S., Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: who are the customers? *The International Journal of Educational Management*, 8(6), 29-36.

- Corley, K. G., Gioia, D. A. (2004). Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative science quarterly*, 49(2), 173-208
- Cova, B., Cova, V. (2012). On the road to prosumption: marketing discourse and the development of consumer competencies. *Consumption Markets & Culture*, 15(2), 149-168.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63-72.
- Crittenden, V., Peterson, R. A. (2019). Digital Disruption: The Transdisciplinary Future of Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 3-4.
- Crittenden, W. F., Biel, I. K., Lovely, W. A. (2018). Embracing Digitalization: Student Learning and New Technologies. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 5-14.
- Crowther, D. (2003). Social responsibility and the marketisation of higher education. *Staff and Educational Development International*, 7(1), 23-40.
- Cuche, D. (1985). Traditions populaires ou traditions élitistes ? Rites d'initiation et rites de distinction dans les Ecoles d'Arts et métiers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 60(1), 57-67.
- Cunningham, G. B., Bruening, J., Sartore, M. L., Sagas, M., Fink, J. S. (2005). The application of social cognitive career theory to sport and leisure career choices. *Journal of Career Development*, 32(2)
- Cyrlunik, B. (2001). Manifeste pour la résilience. *Spirale*, 18(2), 77-82.
- Cyrlunik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Odile Jacob.
- Cyrlunik, B., Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. Paris, France : Odile Jacob.
- D'Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et des traditions nationales*. Paris, France : Seuil
- D'Iribarne, P. (2008). *Penser la diversité du monde*. Paris, France : Seuil, 2008.
- D'Iribarne, P. (2009). *L'étrangeté française*. Paris, France : Média Diffusion.
- Daenekindt, S., Huisman, J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education. A correlated topic model of 17,000 articles, 1991–2018. *Higher Education*.
- Dano, F. (1996). Packaging : une approche sémiotique. *Recherche et Applications en Marketing*, 11(1), 23-35.
- Dano, F. (1998). Contribution de la sémiotique à la conception des conditionnements : application à deux catégories de produits. *Recherche et Applications en Marketing*, 13(2), 9-29.
- Darke, P. R., Ritchie, R. J. (2007). The defensive consumer: Advertising deception, defensive processing, and distrust. *Journal of Marketing research*, 44(1), 114-127.
- Darpy, D., Volle, P. (2007). *Comportements du consommateur-2ème édition-Concepts et outils: Concepts et outils*. Dunod.
- Davalos, S., Merchant, A., Rose, G. M., Lessley, B. J., Teredesai, A. M. (2015). 'The good old days': An examination of nostalgia in Facebook posts. *International Journal of Human-Computer Studies*, 83, 83-93.
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World In Flux*. New York : Basic Books.
- Davis, F. (1979). *Yearning for Yesterday : A Sociology of Nostalgia*. New York, USA : The Free Press
- De La Ville, V. I. (2000). La recherche idiographique en management stratégique: une pratique en quête de méthode ?. *Finance contrôle stratégie*, 3(3), 73-99.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris, France : Gallimard.
- Deighton, J., Schindler, R. M. (1988). Can advertising influence experience?. *Psychology & Marketing*, 5(2), 103-115.
- Dejours, C. (1988). « Investir et s'investir ? » in *L'investissement formation - Education permanente n°95* – pp. 151 à 157
- Delory-Momberger, C. (2000) *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, France : Anthropos, coll. « Anthropologie ».
- Delory-Momberger, C. (2003) *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris, France : Anthropos, coll. « Éducation ».

- Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation : fondements, méthodes, pratiques. De la recherche biographique en éducation, 1-274.
- Delory-Momberger, C. (2019). Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Toulouse, France : Eres.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. Paris, France : Nathan.
- Dennis, C., Papagiannidis, S., Alamanos, E., Bourlakis, M. (2016). The role of brand attachment strength in higher education. *Journal of Business research*, 69(8), 3049-3057.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action: (apprentissage 3)*. Ed. Ouvrières.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, USA : Kappa Delta Pi.
- Divard, R., Robert-Demontrond, P. (1997). La nostalgie : un thème récent dans la recherche marketing. *Recherche et Applications en Marketing*, 12(4), 41-62.
- Draelants, H. (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, 1(3), 337-356.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris, France : PUF.
- Dubar, C., Demazière, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Ed. Nathan
- Dubied, A. (2000). Une définition du récit d'après Paul Ricœur. Préambule à une définition du récit médiatique. *Communication. Information médias théories pratiques*, 19(2), 45-66.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Education et francophonie*, 38(1), 33-50.
- Duymedjian, R., Rüling, C.-C. (2010). Towards a Foundation of Bricolage in Organization and Management Theory. *Organization Studies*, 31(2), 133-151.
- Kunnen, S., A. Bosma, H. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (35/2), 183-203.
- Edell, J. A., Burke, M. C. (1987). The power of feelings in understanding advertising effects. *Journal of Consumer research*, 14(3), 421-433.
- Edwards, R., Hanson, A., Raggat, P. (1996). *The boundaries of adult learning - Adult learners, education and training*. New York, USA : Routledge.
- English, F. W. (2000). A critical appraisal of Sara Lawrence-Lightfoot's portraiture as a method of educational research. *Educational Researcher*, 29(7), 21-26
- Erikson, E. (1964). *Childhood and Society*. New York, USA : Norton & Co.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility : Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. WW Norton & Co.
- Escalas, J. E., Bettman, J. R. (2005). Self-construal, reference groups, and brand meaning. *Journal of consumer research*, 32(3), 378-389.
- Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Desmet, P. (2009). *Market. Fondements et méthodes de recherche en marketing*. Paris, France : Dunod.
- Faliu, O., Touret, M. (2007). *Héros d'Achille à Zidane*. Editions de la Bibliothèque nationale de France
- Faulkner, W. (1929). *Lee bruit et la fureur* (éd.1972). Paris, France : Gallimard, collection Folio.
- Fichez, É. (1993). Du « marketing de la formation » : naturalisation, genèse et enjeux d'une notion. *Études de communication*, (14), 107-122..
- Filser, M. (2002). Le marketing de la production d'expérience : statut théorique et implications managériales. *Décisions marketing*, 13-22.
- Finchelstein, G. (2013). *La dictature de l'urgence*. Mantilly, France : Pluriel.
- Firat, A. F. (1996). The unmanageable consumer: Contemporary consumption and its fragmentations. *Journal of Consumer Policy*, 19(3), 393.
- Firat, A. F., Venkatesh, A. (1995). Liberatory Postmodernism and the Reenchantment of Consumption. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 239.

- Fitchett, J. A., Patsiaouras, G., Davies, A. (2014). Myth and ideology in consumer culture theory. *Marketing Theory*, 14(4), 495-506.
- Flacandji, M. (2016). De l'expérience au souvenir de l'expérience : étude des invariants et des décalages entre parcours de magasinage et souvenir immédiat. *Management & Avenir*, 86, 79-100
- Floch, J.-M. (1989). La contribution d'une sémiotique structurale à la conception d'un hypermarché. *Recherche et Applications en Marketing*, 4(2), 37-60.
- Floch, J.-M. (1990, puis Ed. 2022). *Sémiotique, marketing et communication*. Paris, France : PUF.
- Floch, J.-M. (1995). *Identités visuelles*. Paris, France : PUF.
- Fontanille, J. (1995). *Sémiotique du visible. Des mondes de lumière*. Paris, France : PUF.
- Fromm, E., Carlier, T. (2004). *Avoir ou être ?* (1ère édition : 1978 éd.). Paris, France : R. Laffont.
- Gabriel, Y. (1998) Using stories in organizational research. In: Cassell C et Symon G (éds) *An Essential Guide to Qualitative Research Methods in Organizations*. London, UK : SAGE Publications.
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in Organizations: Facts, Fictions, and Fantasies* (1re éd.). New York, USA : Oxford University Press.
- Gabriel, Y. (2017). Stories and narratives. Dans : Cassel, C., Cunliffe, AL, Grandy, G. *The sage handbook of qualitative Business and Management research Methods*. London, UK : Sage, 63-81.
- Gabriel, Y., Lang, T. (2006). *The Unmanageable Consumer: Vol. 2nd ed*. SAGE Publications Ltd.
- Garreau, L., Romelaer, P. (2019). *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*. Paris, France : Economica.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- Gibbs, P. (2002). From the invisible hand to the invisible handshake: marketing higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 325-338.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Paris, France : PUF.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age* . Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gilmore, J. H., Pine, B. J. (2007). *Authenticity: What consumers really want*. Harvard Business Press.
- Ginsberg-Carré, C. (2006). « Le frère de mon frère n'est pas mon frère »: Dynamique des fratries dans les familles recomposées. *Imaginaire & Inconscient*, 18(2), 193-202.
- Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier frioulan du xvie siècle*, Paris, France : Aubier.
- Ginzburg, C., Poni, C. (1981), « La micro-histoire », *Le Débat*.
- Giret, J. F., Van de Velde, C., Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. Paris, France : La Documentation française.
- Girin, J. (1989) L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations, Communication à la journée d'étude « La recherche-action en action et en question », AFCET, Collège de systémique, Ecole Centrale de Paris - 10/03/1989.
- Glance, D. G., Barrett, P. H. R., Hugh, R. (2014). Attrition patterns amongst participant groups in Massive Open Online Courses. In *Ascilite Conference, Dunedin, New Zealand*.
- Glaser, B. G., Strauss, A.L. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, USA : Aldine de Gruyter.
- Godin, S. (2011). *Storytelling et marketing : tous les marketeurs racontent des histoires*. Paris, France : Maxima.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, France : Minuit.
- Gokcen, N. (2014). The rise of student consumerism. *Psychologist*, 27(2), 940-941.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, USA : Bantam Books
- Gonzalez, T ., De la Rubia, M., Hincz, K., Comas-Lopez M, Subirats L, Fort S. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS ONE* 15(10): e0239490.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., Moore, M. (2004). *Researching Life Stories - Method, theory and analysis in autobiographical age*. New York, USA : RoutledgeFalmer.

- Goor, D., Ordabayeva, N., Keinan, A., Crener, S. (2019). The Impostor Syndrome from Luxury Consumption. *Journal of Consumer Research*, 46(6), 1031-1051.
- Gould, S. J. (2012). The emergence of Consumer Introspection Theory (CIT): Introduction to a JBR special issue. *Journal of Business Research*, 65(4), 453-460.
- Goulding, C., Shankar, A., Canniford, R. (2013). Learning to be tribal: facilitating the formation of consumer tribes. *European Journal of Marketing*.
- Graebner, M. E., Martin, J. A., Roundy, P. T. (2012). Qualitative data: Cooking without a recipe. *Strategic Organization*, 10(3), 276-284.
- Grahovac, S. (2013). *La nostalgie de soi*. Saint Geours de Marenne, France : Accarias.
- Graillot, L. (2001). La sémiotique comme analyse des comportements touristiques. *Revue française du marketing*, (181), 7.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémiotique structurale*. Réédition 1986. Paris, France : PUF.
- Greimas, A. J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. Paris, France : Seuil
- Greimas, A. J., Courtes, J. (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, France : Hachette.
- Grendi, E. (2009). « Micro-analyse et histoire sociale », *Écrire l'histoire*, 3, 2009, p. 67-80
- Grey, C. (2002). What are business schools for? On silence and Voice in Management Education. *Journal of Management Education*, 26(5), 496-511.
- Grey, C. (2004). Reinventing Business Schools: The contribution of Critical management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178-186.
- Grunert, K. G., Dedler, K. (1985). Misleading advertising: in search of a measurement methodology. *Journal of Public Policy & Marketing*, 4(1), 153-165.
- Guérin, F., Zannad, H. (2016). Recherche et pédagogie-Exploration d'un lien plus complexe qu'il n'y paraît. *Revue française de gestion*, 42(261), 77-91.
- Guyot, A., Huenen, R. L. (2006). *L'itinéraire de Paris à Jérusalem de Chateaubriand*. Paris, France : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Habermas, T., Bluck, S. (2000). Getting a life : The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Hagel, P., Shaw, R. N. (2010). How important is study mode in student university choice?. *Higher Education Quarterly*, 64(2), 161-182.
- Hall, H., Davison, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. *Library and Information Science Research*, 29(2), 163-187.
- Hamilton, K., Dunnett, S., Downey, H. (2012). Researcher identity: Exploring the transformatory power of the research experience. *Journal of Consumer Behaviour*, 11(4), 275-282.
- Hamilton, R., Ferraro, R., Haws, K. L., Mukhopadhyay, A. (2020). Traveling with Companions: The Social Customer Journey. *Journal of Marketing*, 002224292090822.
- Harari, Y.N. (2015). *Sapiens*. Paris, France : Albin Michel.
- Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXIe siècle*. Paris, France : Albin Michel.
- Harker, M. J., Caemmerer, B., Hynes, N. (2016). Management Education by the French Grandes Ecoles de Commerce: Past, Present, and an Uncertain Future. *Academy of Management Learning & Education*,
- Hastak, M., Mazis, M. B. (2011). Deception by implication: A typology of truthful but misleading advertising and labeling claims. *Journal of public policy & Marketing*, 30(2), 157-167.
- Hawley, K. (2019). What is impostor syndrome?. In *Aristotelian Society Supplementary Volume* (Vol. 93, No. 1, pp. 203-226). Oxford University Press.
- Hayes, D., Wynyard, R. (2002). *The McDonaldization of Higher Education*. London : Bergin & Garvey.
- Heilbrunn, B., Hetzel, P. (2003). La pensée bricoleuse ou le bonheur des signes : ce que le marketing doit à Jean-Marie Floch. *Décisions Marketing* (29)
- Heilbrunn, B. (1998). In search of the lost aura: the object in the age of marketing romanticism. *Romancing the market*, 187-202.

- Heinich, N. (2010). Pour en finir avec l'«illusion biographique». *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (195-196), 421-430.
- Held, J., Germelmann, C. (2018). Deception in consumer behavior research: A literature review on objective and perceived deception. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 21(3).
- Henry, G. T. (1990). *Practical sampling*. Newbury Park, USA : Sage.
- Hernandez, É. (2006). Les trois dimensions de la décision d'entreprendre. *Revue française de gestion*, 168-169(9), 337-357.
- Hetzel, P. (2002). La Mise en scène de l'identité d'une marque de luxe sur son lieu de vente : L'approche expérientielle des magasins Ralph Lauren. *Revue Française du Marketing*, 187, 61-72.
- Hewer, P., Hamilton, K. (2010). On emotions and salsa: Some thoughts on dancing to rethink consumers. *Journal of Consumer Behaviour: An International Research Review*, 9(2), 113-125.
- Hirschman, E. C., Holbrook, M. B. (1982). Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92-101.
- Hobsbawm, E., Ranger T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.
- Hoffman, R., Casnocha, B. (2012). *The start-up of you*. Currency.
- Holak, S.L., Havlena, W.J. (1992), Nostalgia: An Exploratory Study of Themes and Emotions in the Nostalgic Experience, *Advances in Consumer Research*, 19, eds. J.F. Sherry Jr. et B. Sternthal, Provo, Utah, Association for Consumer Research, 380-387
- Holbrook, M.B. (1986). I'm hip: An autobiographical account of some consumption experiences. In R. J. Lutz (Ed.), *Advances in consumer research*, vol.13 (pp. 614-618). Provo (UT): Association for Consumer Research.
- Holbrook, M. B. (1987). What is Consumer Research? *Journal of Consumer Research*, 14(1), 128.
- Holbrook, M. B.(1988), "Steps Toward a Psychoanalytic Semiology of Artistic Consumption: Toward a Meta-Meta-Meta-Analysis of Some Issues Raised by the Consumer Behavior Odyssey," *Advances in Consumer Research*, Vol. 15, Michael J. Houston, ed., Provo: Association for Consumer Research, 537-542.
- Holbrook, M. B. (1995). *Consumer Research: Introspective Essays on the Study of Consumption* (1re éd.). Thousand Oaks, USA: SAGE .
- Holbrook, M. B. (2018). A subjective personal introspective essay on the evolution of business schools, the fate of marketing education, and aspirations toward a great society. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 70-78.
- Holbrook, M. B., Hirschman, E. C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research*, 9(2), 132.
- Holbrook, M. B., Schindler, R. M. (1991). Echoes of the Dear Departed Past : Some Work in Progress on Nostalgia, *Advances in Consumer Research*, 18, eds. R.H. Holman et M.R. Solomon, Provo, Utah, Association for Consumer Research, 330-333.
- Holbrook, M.B., Schindler, R. M. (2003). Nostalgic bonding : exploring the role of nostalgia in the consumption experience. *Journal of Consumer Behaviour*, 3(2), 107-127.
- Hollebeek, L. D., Glynn, M. S., Brodie, R. J. (2014). Consumer brand engagement in social media: Conceptualization, scale development and validation. *Journal of interactive marketing*, 28(2), 149-165.
- Holt, D. B. (1995). How Consumers Consume: A Typology of Consumption Practices. *Journal of Consumer Research*, 22(1), 1.
- Holt, D. B. (1997). Poststructuralist Lifestyle Analysis: Conceptualizing the Social Patterning of Consumption in Postmodernity. *Journal of Consumer Research*, 23(4), 326.
- Holt, D. B., Thompson, C. J., Craig, J. (2004). Man-of-Action Heroes: The Pursuit of Heroic Masculinity in Everyday Consumption: Figure 1. *Journal of Consumer Research*, 31(2), 425-440.
- Hombourg, C.; Jozic, D. , Kuehnl, C. (2017). « Customer experience management : toward implementing an evolving marketing concept », *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 45, n° 3, p. 377-401.

- Honoré, C. (2005). *In Praise of Slowness: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*. London, GB : Orion Books.
- Howarth, J., D'Alessandro, S., Johnson, L., White, L. (2017, 2 janvier). MOOCs to university : a consumer goal and marketing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 144-158.
- Howarth, J., D'Alessandro, S., Johnson, L., White, L. (2017). MOOCs to university: a consumer goal and marketing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 144-158.
- Humphreys, A. (2010). Megamarketing : The creation of markets as a social process. *Journal of Marketing*, 74(2), 1-19.
- Ilahiane, H. (2011). Mobile Phone Use, Bricolage, and the Transformation of Social and Economic Ties of Micro-Entrepreneurs in Urban Morocco. *International Journal of Business Anthropology*, 2(1).
- Illouz, E., Cabanas, E., Joly, F. (2018). *Happycratie - Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris, France : Premier Parallèle.
- Illouz, E., Joly, F., Honneth, A. (2019). *Les marchandises émotionnelles*. Paris, France : 1^{er} Parallèle.
- Johnson, D. L., Maddux, C. D. (2002). *The Web in Higher Education: Assessing the Impact and Fulfilling the Potential*. Binghampton : Taylor & Francis.
- Kahneman D. (2012). *Système 1 / Système 2, les deux vitesses de la pensée*. Paris, France : Flammarion.
- Kalafatis, S., Ledden, L. (2013). Carry-over effects in perceptions of educational value. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1540-1561.
- Kapor, A., Neilson, C., Zimmerman, S. (2016). Heterogeneous beliefs and school choice. *American Economic Review*.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Keinan, A., Kivetz, R. (2011). Productivity orientation and the consumption of collectable experiences. *Journal of consumer research*, 37(6), 935-950.
- Khatri, P., Duggal, H. K. (2022). Well-being of higher education consumers: A review and research agenda. *International Journal of Consumer Studies*.
- Kim, S. (1992) A propos d'un projet d'histoire de la sémiotique. *Questions et problèmes épistémologiques*. Vol 107 (28-37).
- Kinsella, E. L., Ritchie, T. D., Igou, E. R. (2015). Zeroing in on heroes: A prototype analysis of hero features.
- Kosslyn, S. M., Kosslyn, S. M., Nelson, B., Kerrey, B., Kerrey, R. (2017). *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. Cambridge, USA : MIT Press.e
- Kotler, P. (1967). *Marketing Management: Analysis, Planning, and Control*. Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Kotler, P. (1986). Megamarketing. *Harvard business review*, 64, 117-124.
- Kotler, P., Murphy, P. E. (1982). Strategic Planning for Higher Education. *Journal of Higher Education*, 52, 57-86..
- Kvålshaugen, R., Amdam, R. P. (2014). Stability and change in managerial elites: the institution of management education in Norway from 1936 to 2009. *Management & Organizational History*, 9(3), 272-287.
- Ladwein, R. (2005). « L'expérience de consommation, la mise en récit de soi et la construction identitaire : le cas du trekking », *Management & Avenir*, 2005/3 (n° 5), p. 105-118.
- Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris, France : Desclée de Brouwer
- Lambert, A. (2010). Le comblement inachevé des écarts sociaux. *Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83(3), 106-124.
- Lamine, A.-S. (2018). Religion as experience: Dialogue with John Dewey. *Social Compass*, 65(5), 667-683.
- Langa Rosado, D., David, M. E. (2006). 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of education policy*, 21(03), 343-365.
- Laurent, G., Kapferer, J.-N. (1985). Measuring Consumer Involvement Profiles. *Journal of Marketing Research*, 22(1), 41

- Lavidge, R. J., Steiner, G. A. (1961). A model for predictive measurements of advertising effectiveness. *Journal of marketing*, 25(6), 59-62.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books, Inc.
- Lazuech, G. (1999). *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lazuech, G. (2000). Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*, 69(1), 5-19.
- Le Breton, D. (2000). *Éloge de la marche*. Paris, France : Métailié.
- Lee, R. M., (1993). *Doing research on sensitive topics*. Thousand Oaks, New York, USA : Sage
- Leidner, D. E., Jarvenpaa, S. L. (1993). The Information Age Confronts Education: Case Studies on Electronic Classrooms. *Information Systems Research*, 4(1), 24-54.
- Lemon, K. N., Verhoef, P. C. (2016). Understanding Customer Experience Throughout the Customer Journey. *Journal of Marketing*, 80(6), 69-96.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition - Éducation et tournants de vie*. Paris, France : Anthropos
- Lévi-Strauss, C. (1985). *La pensée sauvage* (Date de première édition : 1962 éd.). Paris, France : Plon.
- Li, H., Hecht, B. (2021). 3 Stars on Yelp, 4 stars on google maps: a cross-platform examination of restaurant ratings. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(CSCW3), 1-25.
- Linde, C. (1993). *Life Stories: The Creation of Coherence* (Oxford Studies in Sociolinguistics) (1re éd.). Oxford, USA : Oxford University Press.
- Lioure, A. (2019). *Désintégration*. Paris, France : Edition Books On Demand
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide*. Paris, France : Gallimard.
- Litten, L. H. (1980). Marketing Higher Education: Benefits and Risks for the American Academic System . *Journal of Higher Education*, 51(1), 7-28.
- Loewenstein, G. (1987). Anticipation and the Valuation of Delayed Consumption. *The Economic Journal*, 97(387), 666-684.
- Lorber, J. (1994). The social construction of gender. *Reconstructing gender: A multicultural anthology*, Mayfield Publishing, 96-103.
- Lovelock, C. H., Rothschild, M. L. (1980). *Uses, Abuses and Misuses of Marketing in Higher Education*. New York, USA : The College Board.
- Lunardo, R., Saintives, C. (2019). Comment l'autonomie rend-elle une expérience agréable ? Les rôles de la perception du risque et du contrôle personnel. *Recherche et Applications en Marketing*, 35(1), 45-64.
- Lundby, K. (Ed.). (2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. Peter Lang.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus : le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Coll. Sociologies au quotidien. Paris, France : Méridiens Kleincksieck
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondage initiatique*. Paris, France : Le livre de poche
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondage initiatique*. Paris, France : Le livre de poche
- Maffesoli, M. (2007). *Le Réenchantement du monde. Morales, éthiques, déontologies*. Paris, France : Table Ronde
- Maffesoli, M. (2008). *Iconologies. Nos idolâtries postmodernes*. Paris, France : Albin Michel.
- Maffesoli, M. (2018). *Etre postmoderne*. Paris, France : Les éditions du cerf
- Maffesoli, M. (2019). *La force de l'imaginaire*. Montréal, Canada : Editions Liber
- Manceau, D., Volle, P. (2004). Haro sur le Marketing. *Decisions Marketing*, 34, 5-6
- Marion, G. (1989). *Les images de l'entreprise*. Paris, France : Editions d'Organisations.
- Marion, G. (2003). Apparence et identité : une approche sémiotique du discours des adolescentes à propos de leur expérience de la mode. *Recherche et Applications en Marketing*, 18(2), 1-29.
- Marion, G. (2003). Idéologie et dynamique du marketing : quelles responsabilités ?. *Décisions Marketing*, 31, 49- 61.
- Marion, G. (2004). *Idéologie marketing*. Paris, France : Eyrolles.

- Marion, G. (2016). *Le consommateur, coproducteur de valeur. L'axiologie de la consommation.* (Vol. Collection Versus). Caen, France : Editions EMS.
- Marion, G. (2019). Que celles et ceux qui n'ont jamais enseigné les 4 Ps lèvent la main ! Du marketing standard au prisme des pratiques, *Les Carnets de la Consommation*, Vol 1, 1-64.
- Marion, G. Hetzel P. (1993). Les contributions françaises de la sémiotique au marketing et à la publicité » , *Gestion* 2000, 3, 117-154.
- Marion, G., Azimont, F., Mayaux, F., Michel, D., Revat, R. (2005). *Antimanuel de marketing.* Paris, France : Editions d'Organisation.
- Marks, R. B., Sibley, S. D. (2006). Distance education and learning styles: Some interesting results. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 3(3).
- Martinet, A.-C., Pesqueux, Y. (2013). *Epistémologie des sciences de gestion* (Collection Fnege éd.). Paris, France : Vuibert.
- Mazzalovo, G., Darpy, D. (2014). Gestion expressive des marques dans un contexte de baroquisation. *Décisions Marketing*, 83-96
- McAdams, D.P., (1993). *The stories we live by – Personal Myths and the making of the self.* New York, USA : Guilford.
- McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A. (2006). *Identity and story: Creating self in narrative.* American Psychological Association.
- McAdams, D. P., McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- McCarthy J., (1960). *Basic Marketing. A Managerial Approach.* Richard Irwin.
- McGovern, E., Baruca, A. (2013). Want to enroll in a MOOC? No thanks, my professors have their own videos. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 21(2), 64–76.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide.* 2d ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (1st éd.). San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1st éd.). San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education.* (74):5–12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult : Core Concept of Transformation Theory." In *Learning of Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*, edited by Jack Mezirow, 3–34. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (1re éd.). San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Mias, C. (2005). L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (34/1), 29-45.
- Mias, C., Courtois, L. (2019). *Autobiographie raisonnée.* Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 285-288). Toulouse, France: ERES.
- Michel, G., Collin-Lachaud, I. (2019). Collaborer, coopérer et co-créer en recherche. *Decisions Marketing*, 95, 5–14.
- Mick, D. G. (1986). Consumer Research and Semiotics: Exploring the Morphology of Signs, Symbols, and Significance. *Journal of Consumer Research*, 13(2), 196.
- Mick, D. G. (2006). Meaning and mattering through transformative consumer research. *Advances in consumer research*, 33(1), 1-4.
- Mick, D. G. (2006). Meaning and mattering through transformative consumer research. *Advances in Consumer Research*, 33, 1–15.
- Mick, D. G., Fournier, S. (1998). Paradoxes of technology: Consumer cognizance, emotions, and coping strategies. *Journal of Consumer research*, 25(2), 123-143.

- Mick, D. G., Broniarczyk, S. M., & Haidt, J. (2004). Choose, choose, choose, choose, choose, choose, choose, choose: Emerging and prospective research on the deleterious effects of living in consumer hyperchoice. *Journal of Business Ethics*, 52(2), 207-211.
- Mick, D. G., Oswald, L. R. (2006). The semiotic paradigm on meaning in the marketplace. *Handbook of qualitative research methods in marketing*, 31, 45.
- Mick, D. G., (1986). Consumer Research and Semiotics : Exploring the Morphology of Signs, Symbols, and Significance, *Journal of Consumer Research*, Vol. 13, Issue 2, 196–213.
- Milles, M. B., Huberman, M. A., Saldana, J. (1984). *Qualitative data analysis*. New York, USA : Oxford University Press,
- Mills, W. C. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. London, UK : Financial Time Press.
- Mischel, W., Ebbsen, E. B., Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 21(2), 204
- Molesworth, M., Nixon, E., Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287.
- Molino, R., Lafhail-Molino, R. (2003). *Homo fabulator*. Arles, France : Actes Sud.
- Morald, D. (2014). *Analysé sociologiquement les biographies*, SociologieS, premiers textes.
- Mourad, M., Ennew, C., Kortam, W. (2011). Brand equity in higher education. *Marketing Intelligence and planning*, 29(4), 403-420.
- Mourad, M., Meshreki, H., Sarofim, S. (2019). Brand equity in higher education : comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 1-23.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mulder, M. R., Rapp, J. M., Hamby, A., Weaver, T. (2015). Consumer transformation through volunteer service experiences. *The Service Industries Journal*, 35(15-16), 865-882.
- Musso, P. (2009) *Usages et imaginaires des TIC. L'évolution des cultures numériques*, Limoges, France : FYP éditions, 201 :210.
- N'Goala, G., Collin-Lachaud, I. (2022). Faut-il et peut-on contrôler la communication ?. *Décisions Marketing*, 106, 5-9. <https://www-cairn-info.em-lyon.idm.oclc.org/revue--2022-2-page-5.htm>.
- Naidoo, R., Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20(3), 267-281.
- Naylor, G., Kleiser, S. B., Baker, J., & Yorkston, E. (2008). Using transformational appeals to enhance the retail experience. *Journal of Retailing*, 84(1), 49-57.
- Newman, S., Jahdi, K. (2009). Marketisation of education: marketing, rhetoric and reality. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 1-11.
- Nietzsche, F. W. (1908, 7ème éd). *Le crépuscule des idoles*. Traduction d'Henri Albert, Editions Mercure de France.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative: entendre et écouter le sujet contemporain*. Erès.
- Niewiadomski, C., Delory-Momberger, C. (2013). Territoires contemporains de la recherche biographique. *Territoires contemporains de la recherche biographique*, 1-239.
- Obermiller, C., Fleenor, P., Peter, R. (2005). Students as Customers or Products: Perceptions and Preferences of Faculty and Students. *Marketing Education Review*, 15(2), 27-36.
- Ogilvie, M., Mizerski, K. (2011). Using Semiotics in Consumer Research to Understand Everyday Phenomena. *International Journal of Market Research*, 53(5), 651-668.
- Ogouchi, M. (2016). *Grandeur et descendance des MOOCs : Synthèse de quatre années de veille sur les MOOCs dans le cadre du sous-projet uTOP-Inria*. pp.24.

- Oliveri, N. (2016) Apprendre en ligne. Quel avenir pour le phénomène MOOC ?. Paris, France : L'Harmattan, coll. « Communication et Civilisation ».
- Oliveri, N., Rasse, P. (2017). Les Mooc et leurs dérivés, ou l'imaginaire des technologies pédagogiques. *Hermès, La Revue*, 78, 110-117.
- Oreopoulos, P., Von Wachter, T., Heisz, A. (2012). The short-and long-term career effects of graduating in a recession. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), 1-29.
- Ozcaglar-Toulouse, N. (2009). Quel sens les consommateurs responsables donnent-ils à leur consommation ? Une approche par les recits de vie. *Recherche et Applications en Marketing*, 24(3), 3-23.
- Ozcaglar-Toulouse, N., Cova, B. (2010). Une histoire de la CCT française : parcours et concepts clés. *Recherche et Applications en Marketing*, 25(2), 69-91.
- Parker, M. (2018). *Shutdown the business schools !*. The Pluto Press
- Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*: 3-22.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris, France : Armand Colin.
- Peters, M. A. (2016). Inside the global teaching machine: MOOCs, academic labour and the future of the university. *Learning and Teaching*, 9(2), 66-88.
- Petr, C. (2002). La gestion de l'expérience : de la recherche au contrôle. *Décisions Marketing*, 77-84.
- Phelan, L., Drew, A., Yardy, A. (2019). A New World of Communications in Higher Education and Its Implications. *The Oxford Handbook of Higher Education Systems and University Management*, 191-203.
- Pine B. J., Gilmore J. (1999). *The Experience Economy : Work is Theatre and Every Business a Stage*, HBS Press, Harvard.
- Pinel, E. C., Warner, L. R., Chua, P.-P. (2005). Getting There is Only Half the Battle: Stigma Consciousness and Maintaining Diversity in Higher Education. *Journal of Social Issues*, 61(3), 481-506.
- Pitman, T. (2000). Perceptions of Academics and Students as Customers: A survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165-175.
- Pras, B., Roux, E., Desmet, P., Dussaix, A. M., Lilien, G. L. (2009). *Market-Fondements et méthodes des recherches en marketing*. Dunod.
- Price, L. L., Cardoso, F., Scaraboto, D., Gaviria, P. R. (2018). Extended consumption experiences. *Advances in Consumer Research*, (46), 276-282.
- Price, L. L., Coulter, R. A., Strizhakova, Y., Schultz, A. E. (2017). The Fresh Start Mindset: Transforming Consumers' Lives. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 21-48.
- Propp, V. (1928). *Fairy-Tale Transformations. Narrative Dynamics : Essays on Time, Plot, Closure, and Frames*, 73-93.
- Propp, V., Méléntinski, E. (1970). *Morphologie du conte*. Paris, France : Seuil.
- Rabaté, D. (2010). *Le roman et le sens de la vie (Les Essais éd.)*. Paris, France : Corti.
- Ram, R. (2003). The global market for higher education: sustainable competitive strategies for the new millennium. *Economics of Education Review*, 22(6), 650.
- Rao, H., Monin, P., Durand, R. (2003). Institutional change in Toque Ville: Nouvelle cuisine as an identity movement in French gastronomy. *American journal of sociology*, 108(4), 795-843.
- Rapp, L. (2014). *Les MOOCs, révolution ou désillusion ?*. Les notes de l'Institut, Institut des entreprises.
- Reber, A.-S. (1985), *The Penguin Dictionary of Psychology*, , New-York, USA : Penguin Books
- Redpath, L. (2012). Confronting the Bias Against On-Line Learning in Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 125-140.
- Retzinger, S., Scheff, T. (2000). Emotion, alienation, and narratives: Resolving intractable conflict. *Mediation Quarterly*, 18(1), 71-85.
- Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie*. Berchem, Belgique : De Boeck.
- Richins, M. L. (1994). Valuing things: The public and private meanings of possessions. *Journal of consumer research*, 21(3), 504-521.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, tome III. Le temps raconté*. Paris, France : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.

- Ritzer, G. (1998). *The McDonaldization thesis : Explorations and extensions*. Sage.
- Roederer, C. (2012). Contribution à la conceptualisation de l'expérience de consommation: Émergence des dimensions de l'expérience au travers de récits de vie. *Recherche et Applications en Marketing*, 27(3), 81-96.
- Rosa, H. (2003). Social acceleration : ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellations*, 10(1), 3-33.
- Rosa, H., Chapoutot, J. (2013). Mouvement historique et histoire suspendue. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 117(1), 89.
- Rosa, H., Chaumont, T. (2012). *Aliénation et accélération*. Paris, France : La Découverte.
- Rosa, H., Mannoni, O. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris, France : La Découverte.
- Rossi, F. (2010). Massification, competition and organizational diversity in higher education: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 35(3), 277-300.
- Russell, C. A., Levy, S. J. (2012). The temporal and focal dynamics of volitional reconsumption : A phenomenological investigation of repeated hedonic experiences. *Journal of Consumer Research*, 39(2), 341-359
- Rynes, S. L., Giluk, T. L., Brown, K. G. (2007). The very separate worlds of academic and practitioner periodicals in human resource management: Implications for evidence-based management. *Academy of management journal*, 50(5), 987-1008.
- Saegert, J. (1987). Why marketing should quit giving subliminal advertising the benefit of the doubt. *Psychology & Marketing*, 4(2), 107-120.
- Sakellaris, P., Spilimbergo, A. (2000). Business cycles and investment in human capital: international evidence on higher education. In *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy* (Vol. 52, pp. 221-256). North-Holland.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage.
- Salerno, F., Benavent, C., Volle, P., Manceau, D., Trinquécoste, J. F., Vernet, E., Tissier-Desbordes, E. (2013). Eclairages sur le marketing de demain : prises de décisions, efficacité et légitimité. *Décisions marketing*, 17-42.
- Sanséau, P. Y. (2022). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.
- Sansot, P. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Payot & Rivages.
- Sapin, M., Spini D., Widmer E. (1994). *Les parcours de vie, de l'adolescence au grand âge*, Presses Polytechniques Et Universitaires Romandes
- Saussure, F. D., Sechehaye, F. (1995). *Cours de linguistique générale* (1ère : 1922 éd.). Paris, France : Payot.
- Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Paris, France : PUF
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif* (1ère éd: 1991 éd.). Paris, France : Éditions Logiques.
- Schouten, J. W. (1991). Selves in Transition: Symbolic Consumption in Personal Rites of Passage and Identity Reconstruction. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 412.
- Schumpeter, J. A., Fain, G. (1951). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris, France : Payot.
- Schwandt, H., Von Wachter, T. (2019). Unlucky cohorts: Estimating the long-term effects of entering the labor market in a recession in large cross-sectional data sets. *Journal of Labor Economics*, 37(S1), S161-S198.
- Scott, R., Cayla, J., Cova, B. (2017). Selling pain to the saturated self. *Journal of Consumer Research*, 44(1), 22-43.
- Scullion, R., Molesworth, M. (2016). Normalisation of and resistance to consumer behaviour in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 129-131.
- Semprini, A. (1992). *Le marketing de la marque*. Rueil-Malmaison, France : Editions Liaisons.
- Sennett, R. (1998) *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York, USA : Norton
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris, France : Le pommier

- Shaïri, H. R. (2007). Réexamen du parcours narratif : place et types de la sanction : « Comment peut-on être Persan? ». *Protée*, 35(3), 89–101.
- Sheehan, D., Dommer, S. L. (2020). Saving your self: How identity relevance influences product usage. *Journal of Consumer Research*, 46(6), 1076-1092.
- Sherry Jr, J. F., Belk, R. W. (2007). *Research in Consumer Behavior*. JAI Press Incorporated.
- Sherry, J. F., Fischer, E. (2009). *Explorations in Consumer Culture Theory (Routledge Interpretive Marketing Research)* (1re éd.). London, U.K. : Routledge.
- Sheth, J. N. (1972). The future of buyer behavior theory. *ACR Special Volumes*.
- Sheth, J. N., Sisodia, R. S. (2005). A dangerous divergence: Marketing and society. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24(1), 160-162.
- Gopaldas, A., & Siebert, A. (2022). What You're Getting Wrong About Customer Journeys. *Harvard Business Review*, 100(7-8), 92-99.
- Smith, L. R., Cavusgil, T. S. (1984). Marketing Planning for Colleges and Universities. *Long Range Planning*, 17(6), 115-116.
- Smith, S., Wheeler, J. (2002). *Managing the customer experience: Turning customers into advocates*. Pearson Education.
- Solti R. (2016). «Histoire et histoires : ajustement biographique et mythe personnel». *Strathèse, Revue doctorale*, vol 3. Varia, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg
- Solti, R. (2020). Mythologie personnelle et processus de biographisation: La reconversion professionnelle comme espace de production de soi. *Mythologie personnelle et processus de biographisation*, 1-248.
- Soriano, E. (2007). Sur quelques illusions sur "l'illusion biographique" - à propos d'un texte de Pierre Bourdieu. In Rousseau, F., Coppolani, A., *Le genre biographique en histoire. Jeux et enjeux d'écriture*. Paris, France : Editions Houdiard.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sutton, H. (2018). Recruiting heroes to campus: Crafting powerful narratives to drive enrollment. *Enrollment Management Report*, 22: 1-8.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris, France : Calmann-Levy.
- Thiercelin, C. (1993). Peirce et le pragmatisme. Paris, France : PUF, coll. « Philosophies ».
- Thiétart, A.- R. (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris, France : Dunod.
- Thiétart, R.- A. (2014). *Méthodes de recherche en management (4e éd.)*. Paris, France : Dunod.
- Thompson, C. J., Haytko, D. L. (1997). Speaking of Fashion: Consumers' Uses of Fashion Discourses and the Appropriation of Countervailing Cultural Meanings. *Journal of Consumer Research*, 24(1), 15-42.
- Toffler, A. (1984). *La Troisième Vague*. Paris, France : Denoël.
- Trahar, S., Hyland, F. (2011). Experiences and perceptions of internationalisation in higher education in the UK. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 623-633.
- Tumbat, G., Belk, R. W. (2011). Marketplace tensions in extraordinary experiences. *Journal of Consumer Research*, 38(1), 42-61.
- Uncles, M. D. (2018). Directions in higher education: A marketing perspective. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 187-193.
- Van Boven, L., Gilovich, T. (2003). To Do or to Have? That Is the Question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1193-1202.
- Van de Ven, A. H., Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of management review*, 31(4).
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris, France : Picard
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 24-34.
- Van Zanten, A., Obin, J. P. (2008). *La carte scolaire* (p. 127). Paris, France : PUF.
- Van Zanten, A., Felouzis, G., Maroy, C. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, France : PUF.

- Verstraete, T., Philippart, P. (2019). La valorisation sociétale et managériale de la recherche en gestion. *Revue française de gestion*, 45(284), 77-102.
- Virilio, P. (2009). *Le futurisme de l'instant*. Stop-Eject. Paris, France : Galilée.
- Visscher, K., Heusinkveld, S., O'Mahoney, J. (2018). Bricolage and identity work. *British journal of management*, 29(2), 356-372.
- Visscher, K., Heusinkveld, S., O'Mahoney, J. (2017). Bricolage and Identity Work. *British Journal of Management*, 29(2), 356-372.
- Volle, P. (2011). *Marketing : comprendre l'origine historique*. Eyrolles. MBA Marketing, Editions d'Organisation, 23-45.
- Volle, P. (2016). Postface. Dans : Meyronin, B. Spencer, T. éd., *Management de la relation client : Symétrie des attentions, digitalisation et coproduction*, 203 : 205. Paris, France : Vuibert.
- Volle, P. (2018). « Expérience client et relation : une perspective stratégique. Dans : Dauphine Recherches en Management éd., *L'état du management*, 55 : 63. Paris, France : La Découverte.
- Vukasovič, T. (2015). Managing consumer-based brand equity in higher education. *Managing Global Transitions*, 13(1), 75-90.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives de recherches en gestion*. Paris, France : Economica.
- Wallendorf, M., Brucks, M. (1993). Introspection in consumer research: implementation and implications. *Journal of consumer Research*, 20(3), 339-359.
- Watson, T. J. (2009). Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work. *Human Relations* 62 (3): 425-452
- Weber, M., Kalinowski, I. (Parution originale 1905, réédition 2017). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris, France : Flammarion.
- Weinberger, M. F., Zavisca, J. R., Silva, J. M. (2017). Consuming for an Imagined Future: Middle-Class Consumer Lifestyle and Exploratory Experiences in the Transition to Adulthood. *Journal of Consumer Research*, 44(2), 332-360.
- Werner, O., Schoepfle, G. M. (1987). *Foundations of ethnography and interviewing*. New York, USA : Sage.
- Westbrook, R. A. (1987). Product/consumption-based affective responses and postpurchase processes. *Journal of marketing research*, 24(3), 258-270.
- Whitaker, J., New, J. R., Ireland, R. D. (2016). MOOCs and the Online Delivery of Business Education What's new? What's not? What now? *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 345-365.
- Whyte, W.F. (1955). *Money and Motivation : An Analysis of Incentives in Industry*, New York, USA : Harper & Bros.
- Wildschut, T., Sedikides, C., Arndt, J., Routledge, C. (2006). Nostalgia: Content, trigger, functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 975-993.
- Wirtz, D., Kruger, J., Scollon, C. N., Diener, E. (2003). What to do on spring break? The role of predicted, on-line, and remembered experience in future choice. *Psychological Science*, 14(5), 520-524.
- Woodside, A. G., Megehee, C. M. (2009). Travel Storytelling Theory and Practice. *Anatolia*, 20(1), 86-99.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.
- Youn, S. (2020). A trip down memory lane : Antecedents and outcomes of ad-evoked nostalgia on Facebook. *Journal of Consumer Behaviour*, 1-12.
- Yu, H., Miao, C., Leung, C. et al. (2017). Towards AI-powered personalization in MOOC learning. *npj Science Learn* 2, 15 (2017).

13. SOMMAIRE DETAILLE

1. CONTEXTE	19
1.1 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LE MONDE	19
1.1.1 <i>Le marché mondial de l'enseignement supérieur : une croissance attractive</i>	19
1.1.2 <i>Une concurrence mondiale qui abolit les frontières</i>	20
1.1.3 <i>De nouveaux entrants sur le marché</i>	20
1.1.3.1 De nouveaux entrants pédagogiques basés sur l'entrepreneuriat : les incubateurs	20
1.1.3.2 De nouveaux entrants pédagogiques basés sur la technologie : les Edtechs dont les MOOCs	21
1.1.3.3 Des partenariats qui permettent à des entrants non pédagogiques de délivrer des diplômes	22
1.1.3.4 Une bataille de réputation avec des grandes entreprises de renom	23
1.1.3.5 Des mastodontes type GAFAM aux aguets	23
1.1.3.5.1 Coup de projecteur sur You Tube Learning	23
1.1.3.5.2 Coup de projecteur sur LinkedIn	24
1.1.3.5.3 Coup de projecteur sur Adecco	24
1.1.4 <i>Des crises internes au modèle fragilisent l'enseignement supérieur mondial</i>	25
1.1.4.1 La recherche, concurrencée par celle des cabinets de conseils	25
1.1.4.2 Une course à la taille critique	25
1.1.4.3 Des valeurs qui remettent en cause la valeur même du diplôme	25
1.1.4.4 Une rigidité du diplôme traditionnel de plus en plus critiquée	26
1.1.4.5 Une faculté dont les pratiques évoluent	27
1.1.4.6 Des étudiants dont les pratiques évoluent	27
1.1.5 <i>Des crises fragilisent l'enseignement supérieur mondial : Brexit, Covid, Climat</i>	27
1.1.5.1 La crise du Brexit n'est pas anodine	27
1.1.5.2 La crise du Covid-19 est un challenge de plus	28
1.1.5.3 La crise climatique invite les étudiants au militantisme	32
1.1.5.4 Conséquence des crises, les Edtechs se mettent à proposer un capital social scolaire	33
1.1.6 <i>Synthèse des défis de l'enseignement supérieur dans le monde</i>	34
1.2 LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE	35
1.2.1 <i>En France, l'enseignement supérieur privé tire le marché</i>	35
1.2.2 <i>Le marché Edtechs français est encore modeste</i>	36
1.2.2.1 Des regroupements en réseau fortifient l'écosystème Edtechs France	37
1.2.2.2 Des événements mondiaux donnent de la visibilité aux Edtechs France	37
1.2.2.3 Des fonds d'investissement se spécialisent en France et en Europe	37
1.2.3 <i>Le rôle de l'État français, favorable au numérique et donc aux Edtechs</i>	39
1.2.3.1 Le soutien de l'Etat Français au numérique n'est pas nouveau	39
1.2.3.2 L'état prend des mesures symboliques en faveur des Edtechs : le Next40	39
1.2.3.3 L'état légifère en faveur des Edtechs : des barrières à l'entrée tombent	40
1.2.4 <i>Synthèse des défis de l'enseignement supérieur en France</i>	40
1.3 LES DEFIS DES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES	41
1.3.1 <i>La concurrence interne entre écoles françaises s'accroît du fait de la mondialisation</i>	41
1.3.2 <i>Certaines réformes de l'état menacent les business models des écoles de commerce</i>	42
1.3.3 <i>La hausse des prix des écoles de commerce fragilise le secteur tout entier</i>	43
1.3.4 <i>Le système des classements pérennise les avantages des acteurs historiques</i>	44
1.3.5 <i>Synthèse des défis des écoles de commerce françaises</i>	45
1.4 LE DISCOURS MEDIATIQUE ALERTE SUR LE SUJET DES EDTECHS ET DES MOOCs	45
1.4.1 <i>Des investissements gigantesques font craindre le pire</i>	45
1.4.2 <i>Les thinktanks alertent les acteurs historiques de l'enseignement supérieur sur le danger</i>	46
1.4.3 <i>Quelques extraits du discours médiatique mondial sur les MOOCs</i>	46
1.4.3.1 Les MOOCs nés aux USA en 2012, font les gros titres	47
1.4.3.2 En France, la presse quotidienne emboîte le pas au discours alarmiste	49
1.5 POURTANT LES MOOCs NE SONT PAS MENAÇANTS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIVE FRANÇAIS	51
1.5.1 <i>La recherche académique met en doute la catastrophe annoncée par les médias</i>	51
1.5.2 <i>La taille du marché de l'enseignement supérieur privé français est importante</i>	51
1.5.3 <i>Les acteurs de l'écosystème des écoles de commerce sont plutôt confiants</i>	53
1.6 SYNTHESE DU CONTEXTE	54

2.	QUESTION MANAGERIALE.....	58
2.1	PARTI PRIS : LE MARKETING S'APPLIQUE AUSSI AU CHAMP DE L'EDUCATION	58
2.1.1	<i>La mondialisation est en marche sur ce secteur comme ailleurs</i>	58
2.1.2	<i>La digitalisation est en marche sur ce secteur comme ailleurs</i>	59
2.1.3	<i>Des marques puissantes existent dans ce secteur comme ailleurs</i>	60
2.1.4	<i>La marketisation de ce secteur peut donc être actée.....</i>	61
2.1.5	<i>L'éducation, un marché qui conserve des particularités</i>	62
2.2	LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE	64
2.2.1	<i>L'offre d'une école de commerce.....</i>	64
2.2.2	<i>Les atouts d'une école de commerce.....</i>	65
2.2.2.1	Les écoles de commerce participent de la logique de Distinction de Bourdieu.....	65
2.2.2.2	Les écoles de commerce sont tiraillées entre deux logiques	66
2.2.2.3	La valeur du diplôme reste forte en business schools en France	66
2.2.3	<i>Les consommateurs d'une école de commerce</i>	67
2.2.3.1	Les jeunes étudiants face au choix de leur formation	67
2.2.3.2	Description des activités d'un étudiant en école de commerce.....	67
2.2.3.3	Les entreprises classiques, employeurs préférés des étudiants d'écoles de commerce	68
2.2.3.4	La pression financière sur les étudiants et leur famille	69
2.2.3.5	Les étudiants et les nouvelles technologies.....	70
2.3	L'ENJEU DES MOOCS POUR LE MARKETING D'UNE ECOLE DE COMMERCE	70
2.3.1	<i>Les associations de marketing placent la digitalisation au cœur des enjeux marketing actuels ...</i>	71
2.3.2	<i>Les MOOCs sont à la fois des concurrents des écoles de commerce et des outils promotionnels .</i>	71
2.3.3	<i>Le rapport des étudiants aux MOOCs.....</i>	72
2.3.3.1	Les MOOCs sont encore relativement peu connus des étudiants.....	72
2.3.3.2	Les étudiants ne les achèvent pas.....	73
2.3.3.3	Les étudiants déclarent qu'ils n'inscriraient pas leurs MOOCS sur leur CV.....	73
2.3.3.4	Les étudiants et diplômés d'écoles de commerce n'affichent pas de certificat Edx sur LinkedIn	74
2.4	FORMULATION DE LA QUESTION MANAGERIALE	74
2.5	DESTINATAIRES DE LA QUESTION MANAGERIALE	76
2.5.1	<i>Les Directeurs de programme PGE d'écoles de commerce françaises</i>	76
2.5.2	<i>Les responsables marketing des écoles de commerce.....</i>	77
2.5.3	<i>Les chercheurs.....</i>	78
2.5.4	<i>Les étudiants.....</i>	79
2.5.5	<i>La société</i>	79
3.	CADRE THEORIQUE	81
3.1	UN CADRE DISCIPLINAIRE GENERAL : LE MARKETING.....	81
3.1.1	<i>Une recherche qui s'inscrit en marketing</i>	81
3.1.2	<i>Définition du marketing.....</i>	81
3.1.2.1	Le marketing.....	82
3.1.2.2	Le marketing management	82
3.1.2.3	La recherche en marketing	83
3.1.3	<i>Le secteur de l'éducation, priorité de l'ONU.....</i>	84
3.1.4	<i>Le marketing peut être responsable, priorité de la TCR</i>	84
3.2	AU SEIN DU MARKETING, LE CHOIX DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR	85
3.2.1	<i>La posture particulière du champ de la Consumer Research</i>	85
3.2.1.1	L'objet de la Consumer Research.....	86
3.2.1.2	La revendication d'un statut à part entière	87
3.2.1.3	Un courant de recherche ouvert à d'autres.....	87
3.2.1.4	Intérêt de notre objet de recherche pour la Consumer Research.....	88
3.3	AU SEIN DE L'ORIENTATION CONSOMMATEUR, LE CHOIX DE LA CONSUMER CULTURE THEORY	88
3.3.1	<i>Justification du choix du cadre théorique de la CCT</i>	88

3.3.2	<i>La CCT : un cadre récent</i>	88
3.3.3	<i>La CCT : un développement institutionnel abouti</i>	89
3.3.3.1	Un journal phare, le Journal of Consumer Research (JCR)	89
3.3.3.2	Une association phare.....	89
3.3.4	<i>La CCT : ses caractéristiques majeures</i>	90
3.4	SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE	92
4.	REVUE DE LITTERATURE	94
4.1	REVUE DE LITTERATURE SUR L'EXPERIENCE DE CONSOMMATION	94
4.1.1	<i>Étymologie et définition du terme expérience</i>	95
4.1.2	<i>Des expériences de consommation extraordinaires et ordinaires</i>	96
4.1.3	<i>Des collectionneurs d'expériences de consommation</i>	96
4.1.4	<i>Des expériences de consommation douloureuses</i>	97
4.1.5	<i>Des expériences de consommation créatrices de mythes</i>	97
4.1.6	<i>Des expériences de consommation ritualisées</i>	99
4.1.7	<i>Des expériences de consommation qui réenchangent la consommation</i>	100
4.1.8	<i>Synthèse de la revue de littérature sur le concept d'expérience</i>	100
4.2	REVUE DE LITTERATURE SUR LA MANAGEMENT EDUCATION.....	101
4.2.1	<i>Les choix scolaires, objets de travaux sociologiques de Van Zanten</i>	101
4.2.2	<i>La liberté comme valeur clef des étudiants</i>	102
4.2.3	<i>La segmentation des étudiants dans l'éducation supérieure</i>	102
4.2.4	<i>Les étudiants utilisent quatre modes pour s'adapter aux écoles de commerce</i>	103
4.2.5	<i>L'importance des apprentissages informels en plus des cours</i>	104
4.2.6	<i>Un « jeu scolaire » sans « enjeu »</i>	104
4.2.7	<i>Synthèse de la revue de littérature sur la Management Education</i>	105
4.3	REVUE DE LITTERATURE SUR L'IDENTITE.....	105
4.3.1	<i>Un concept ancien redevenu central</i>	105
4.3.1.1	L'étymologie de l'identité	106
4.3.1.2	L'identité est un concept charnière à l'émergence de l'âge adulte	106
4.3.2	<i>L'identité selon Erikson</i>	106
4.3.2.1	Erikson en sciences économiques, humaines et sociales	107
4.3.2.2	Erikson et le concept de crise d'identité	107
4.3.2.3	Erikson et la crise d'identité des jeunes adultes.....	108
4.3.2.4	Les limites du modèle d'Erikson.....	109
4.3.2.5	Pour compléter Erikson.....	109
4.3.2.6	Les pièges de la recherche d'identité distinctive	110
4.3.3	<i>L'identité narrative selon Ricoeur</i>	111
4.3.3.1	Une théorie qui comble trois manques	111
4.3.3.2	Une théorie qui place le langage au centre	111
4.3.3.3	Idées principales de la théorie de l'identité narrative	112
4.3.3.3.1	Une identité qui se fait et se défait	113
4.3.3.3.2	L'identification à des héros.....	113
4.3.3.3.3	La mise en intrigue.....	113
4.3.3.3.4	Le narrateur se raconte en construisant l'identité de son personnage	114
4.3.3.3.5	La narration n'est pas objective.....	114
4.3.3.4	Une théorie qui s'appuie sur deux concepts clés	114
4.3.3.5	Opérationnaliser Ricoeur : Le concept du « mythe personnel » de McAdams	116
4.3.4	<i>Précaution théorique</i>	117
4.3.5	<i>Synthèse de la revue de littérature sur l'identité</i>	118
4.4	SYNTHESE DE LA REVUE DE LITTERATURE	119
5.	PROBLEMATIQUE THEORIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	121

5.1	PROBLEMATIQUE THEORIQUE	121
5.2	QUESTION DE RECHERCHE	122
6.	DESIGN DE RECHERCHE	124
6.1	POSTURE DE RECHERCHE	124
6.1.1	<i>Langue et règles d'écriture de cette thèse</i>	124
6.1.2	<i>Ontologie</i>	125
6.1.3	<i>Epistémologie</i>	125
6.1.4	<i>Méthodologie</i>	125
6.2	UNE METHODE INDUCTIVE.....	126
6.3	UNE METHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE INNOVANTE : L'APPROCHE SEMIOTIQUE	126
6.3.1	<i>Une fragilité institutionnelle qui oblige le chercheur à préciser sa position</i>	126
6.3.2	<i>Les penseurs du sens</i>	127
6.3.3	<i>Le choix de la sémiotique structurale</i>	127
6.4	JUSTIFICATION DE L'APPROCHE SEMIOTIQUE STRUCTURALE DE LA CONSOMMATION	128
6.4.1	<i>La sémiotique structurale est utilisée en recherche marketing</i>	128
6.4.2	<i>La sémiotique est utilisée dans le cadre CCT</i>	128
6.4.3	<i>Holbrook a lié CTT, sémiotique et business schools</i>	129
6.4.4	<i>Les deux outils sémiotiques retenus dans cette thèse</i>	129
6.4.4.1	Le schéma narratif.....	130
6.4.4.2	Le carré des valeurs de la consommation	130
6.5	LE NIVEAU D'ANALYSE CHOISI EST L'INDIVIDU	131
6.6	PLUS PRECISEMENT LE NIVEAU D'ANALYSE EST LE « RECIT » D'UN INDIVIDU	132
6.7	JUSTIFICATION DE LA METHODOLOGIE.....	133
6.7.1	<i>Pertinence d'un cadre unique</i>	133
6.7.2	<i>Pertinence de emlyon</i>	134
6.7.2.1	Une école typique sur de nombreux aspects.....	134
6.7.2.1.1	Une école fondée en France	134
6.7.2.1.2	Une école centenaire	134
6.7.2.1.3	Une école qualifiée de prestigieuse par son écosystème	134
6.7.2.1.4	Une école triple-accréditée	135
6.7.2.1.5	Une école reconnue par la Conférence des Grandes Écoles.....	135
6.7.2.1.6	Une école qui contredit le discours alarmiste de la presse annonçant la disruption	136
6.7.2.2	Une école qui possède des caractéristiques propres intéressantes.....	137
6.7.2.2.1	La tradition de l'ambiguïté : la « parisienne » lyonnaise.....	137
6.7.2.2.2	Une devise qui place au centre les étudiants	137
6.7.2.2.3	Une charte graphique distinctive	138
6.7.2.3	Emlyon, un opportunisme méthodique.....	139
6.7.2.3.1	En tant qu'étudiante, une expérience vécue	139
6.7.2.3.2	En tant que salariée, une connaissance de « l'envers du décor ».....	139
6.7.2.3.3	Un accès aux données et des regards croisés sur la question de recherche	140
6.7.2.3.4	Précautions méthodologiques liées à une position du chercheur « multi-facettes ».....	140
6.8	METHODE DE COLLECTE DES DONNEES.....	141
6.8.1	<i>La recherche biographique, un courant issu de la sociologie</i>	141
6.8.2	<i>La recherche biographique, un courant inspirant pour la recherche en marketing</i>	142
6.8.3	<i>La recherche biographique, un courant inspirant pour la recherche en sciences de l'éducation</i>	143
6.8.4	<i>La recherche biographique éducative</i>	143
6.8.5	<i>Une collecte de données secondaires pour écarter « le paradoxe de l'intimité »</i>	144
6.8.6	<i>Précisions des données secondaires collectées : des récits autobiographiques</i>	146
6.8.6.1	Les spécificités d'un document autobiographique	146
6.8.6.2	Précision des termes	146
6.8.6.3	Différence entre « récits de vie « dialogiques » et « autobiographiques ».....	147
6.8.6.4	L'autobiographie est une forme de discours dite narrative	147
6.8.6.5	Une conception minimaliste de la période couverte par l'autobiographie.....	147
6.8.6.6	Un intérêt porté uniquement sur le contenu des récits, pas la réalité de l'expérience.....	147

6.8.6.7	Un récit reconstruit a posteriori, qui ne saisit pas l'expérience « en train de se faire »	148
6.9	JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA DONNEE COLLECTEE	148
6.9.1	<i>Un texte sans biais de production dû à la recherche</i>	148
6.9.2	<i>Un texte qui résulte d'une introspection des étudiants</i>	148
6.9.3	<i>Une méthode originale qui a fait ses preuves dans d'autres disciplines</i>	149
6.9.4	<i>Une production réflexive et rétrospective</i>	149
6.9.5	<i>Nature et nombre de récits à collecter</i>	150
6.9.5.1	Des récits rédigés par des individus au profil homogène	150
6.9.5.2	400 récits collectés en 20 ans, 30 analysés	151
6.9.5.3	Des récits envoyés à des professeurs de disciplines variées	151
6.9.5.4	Des récits témoins d'une période de temps homogène : 2017-2019	152
6.9.5.5	Des récits asynchrones	152
6.9.5.6	La consigne donnée aux étudiants	153
6.9.5.7	Des récits d'un moment de la vie	154
6.9.5.8	Des récits rédigés dans une langue identique : le français	154
6.9.5.9	Des récits anonymes	154
6.10	METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	155
6.10.1	<i>Une grille sémiotique et non sociologique</i>	155
6.10.2	<i>Commencer par les récits les plus aisés à appréhender</i>	155
6.10.3	<i>Pratiquer une analyse en deux temps</i>	156
6.10.4	<i>Analyse infra-récit</i>	156
6.10.5	<i>Analyse inter-récits</i>	156
6.11	METHODE DE CODAGE	157
6.11.1	<i>Précaution méthodologique pour justifier du statut de « récit »</i>	157
6.11.1.1	Critère 1 : Un début, un milieu, une fin	157
6.11.1.2	Critère 2 : Un principe de causalité narrative	157
6.11.1.3	Critère 3 : Un thème	158
6.11.1.4	Critère 4 : Une implication d'intérêts humains	158
6.11.1.5	Critère 5 : Une conclusion imprévisible et congruente	158
6.11.2	<i>Le choix d'un codage par question de recherche</i>	159
6.11.3	<i>Premier codage : les 8 éléments de l'intrigue du récit</i>	160
6.11.3.1	Histoire du schéma narratif	160
6.11.3.2	Justification de l'usage de cet outil dans la thèse	161
6.11.3.3	Forme du codage dans Nvivo	162
6.11.4	<i>Deuxième codage : les 4 valeurs de la consommation</i>	165
6.11.4.1	Histoire du carré sémiotique	165
6.11.4.2	Justification de l'usage de cet outil dans la thèse	166
6.11.4.3	Forme du codage dans Nvivo	168
6.11.5	<i>Troisième codage : les 2 concepts de l'identité narrative</i>	169
6.11.5.1	Justification de l'usage de ce code théorique	169
6.11.5.2	Forme du codage dans Nvivo	170
6.12	SYNTHESE SUR LE DESIGN DE RECHERCHE	170
6.12.1	<i>Synthèse des trois étapes successives de codage</i>	170
6.12.2	<i>Synthèse des objectifs des trois codages</i>	172
7.	RESULTATS ET DISCUSSIONS	174
7.1	RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES TROIS SOUS-QUESTIONS	174
7.2	EXPLICITATION DE LA PRESENTATION DE CETTE SECTION	174
7.3	Q1 – LE ROLES ATTRIBUE AUX COURS DANS LES RECITS DES ETUDIANTS : UNE SIMPLE COMMODITE	174
7.3.1	<i>Q1 - Validation du codage</i>	174
7.3.1.1	Rappel de la logique du premier codage : le schéma narratif	175
7.3.1.2	Validation du premier codage	175
7.3.1.2.1	Un parcours narratif proche de celui des contes	175
7.3.1.2.2	Un schéma narratif complet	179
7.3.1.2.3	Le cours a bien une place à part au cœur des récits	186

7.3.2	<i>Q1 - Résultats</i>	189
7.3.2.1	Le cours, une balise de continuité avec les années de la classe préparatoire	189
7.3.2.1.1	Conserver un vocabulaire scolaire (mais trompeur)	189
7.3.2.1.2	Constituer des repères fragiles.....	190
7.3.2.2	Le cours, une boussole pour s'orienter.....	190
7.3.2.2.1	Le cours, une boussole qui permet de se diriger.....	190
7.3.2.2.2	Le cours, une boussole qui permet de clarifier les intuitions.....	191
7.3.2.3	Le cours, un aimant qui attire ou repousse	191
7.3.2.3.1	Les cours aident à savoir ce qui attire	191
7.3.2.3.2	Les cours aident à savoir ce qui répulse	191
7.3.2.4	Le cours, une longue vue pour élargir sa vision	192
7.3.2.4.1	Permettre de voir plus loin	192
7.3.2.4.2	Donner une vision à 360°	193
7.3.2.5	Le cours, une arme pour équiper le narrateur	193
7.3.2.5.1	Une arme pour attaquer les situations.....	193
7.3.2.5.2	Une arme pour se protéger et faire face.....	195
7.3.2.6	Les cours, un bac à sable rassurant.....	195
7.3.2.6.1	Les cours, un lieu d'entraînement pour faire semblant	196
7.3.2.6.2	Les cours, des espaces clos pour se rassurer.....	196
7.3.2.6.3	Les cours, un espace puéril qui fait grandir	197
7.3.2.7	Les cours, un monde parallèle à la vraie vie	198
7.3.2.7.1	Une activité mineure	198
7.3.2.7.2	Une activité bien insipide	198
7.3.2.8	Le cours, un lieu agaçant et contraignant.....	199
7.3.2.8.1	Un lieu qui agace.....	199
7.3.2.8.2	Un lieu qui freine et fait perdre du temps.....	200
7.3.2.9	Synthèse sur le rôle des cours dans l'expérience des étudiants	201
7.3.3	<i>Q1 - Discussion</i>	203
7.3.3.1	Le rôle narratif, induit par les deux champs lexicaux, n'est pas central	203
7.3.3.2	Les cours sont assignés à un rôle périphérique, une panoplie	204
7.3.3.3	Puisque les cours ne sont pas centraux, les MOOCs ne sont pas des rivaux.....	205
7.3.3.4	Une quête plus riche que la recherche du plaisir immédiat.....	205
7.3.3.4.1	En 1972, le Test du marshmallow ou le concept de « plaisir différé ».....	206
7.3.3.4.2	En 2008, la Société Immédiate	206
7.3.3.4.3	Implication marketing : inciter les clients à « savourer » l'attente	206
7.4	<i>Q2 – LES MYTHES PERSONNELS DES ETUDIANTS : 4 HEROS ARCHETYPaux</i>	207
7.4.1	<i>Q2 – Validation du codage</i>	207
7.4.1.1	Rappel de la logique du deuxième codage : le carré sémiotique des valeurs de consommation.....	207
7.4.1.2	Validation du deuxième codage.....	207
7.4.2	<i>Q2 - Résultats</i>	208
7.4.2.1	Analyse des résultats du codage de la valorisation PRATIQUE.....	209
7.4.2.1.1	La notion de règle	209
7.4.2.1.2	La notion d'efficacité	209
7.4.2.1.3	La notion d'optimisation.....	210
7.4.2.1.4	La notion de tactique	211
7.4.2.1.5	La notion de performance	212
7.4.2.1.6	Le groupe désigné par le vocable « équipe »	213
7.4.2.2	Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation pratique	213
7.4.2.3	La figure héroïque de référence : Zidane.....	214
7.4.2.4	Analyse des résultats du codage de la valorisation EXISTENTIELLE.....	214
7.4.2.4.1	La notion de destin	215
7.4.2.4.2	Le lyrisme du commencement	216
7.4.2.4.3	La notion d'entraide.....	216
7.4.2.4.4	La notion de dépassement de soi	217
7.4.2.4.5	La notion du collectif qui prime sur l'individu	217
7.4.2.5	Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation existentielle	218
7.4.2.6	La figure héroïque de référence : Ulysse	219
7.4.2.7	Analyse des résultats du codage de la valorisation LUDIQUE	220
7.4.2.7.1	La notion de « faire semblant »	220
7.4.2.7.2	La notion d'amusement.....	221
7.4.2.7.3	La notion de surprise	222

7.4.2.7.4	La notion de jeu	222
7.4.2.8	Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation ludique	223
7.4.2.9	La figure héroïque de référence : Superman	224
7.4.2.10	Analyse des résultats du codage de la valorisation CRITIQUE	224
7.4.2.10.1	La notion de déception	225
7.4.2.10.2	La notion de naïveté	226
7.4.2.10.3	La notion de prise de conscience	227
7.4.2.11	Proposition de l'archétype du héros associé à la valorisation critique	227
7.4.2.12	La figure héroïque de référence : Néo	228
7.4.3	<i>Q2 - Discussions</i>	229
7.4.3.1	Le mythe du groupe soudé	229
7.4.3.1.1	La notion de promotion	229
7.4.3.1.2	La notion de cohorte	231
7.4.3.2	Le mythe des premières fois ritualisées	232
7.4.3.2.1	Première fois sans les parents (pour certains) ou avec un regard nouveau sur eux	232
7.4.3.2.2	Première fois qu'il faut faire des choix personnels	234
7.4.3.2.3	Première fois qu'il faut choisir des cours	234
7.4.3.2.4	Première fois seul à l'étranger	235
7.4.3.2.5	Première fois en entreprise	236
7.5	<i>Q3 – LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE DES ETUDIANTS : UNE EPOPEE ESSENTIELLE</i>	237
7.5.1	<i>Q3 – Validation du codage</i>	237
7.5.1.1	Rappel de la logique du troisième codage : Ipsité et mêmété	237
7.5.1.2	Validation du troisième codage	237
7.5.2	<i>Q3 - Résultats</i>	239
7.5.2.1	La notion de transformation	242
7.5.2.2	La notion de bricolage identitaire	243
7.5.2.3	La notion du sacré dans la société postmoderne	245
7.5.2.4	La notion de la tyrannie du choix dans la société postmoderne	246
7.5.3	<i>Q3 - Discussion</i>	247
7.5.3.1	La figure du héros	247
7.5.3.1.1	La figure du héros, construction sociale	247
7.5.3.1.2	La figure du héros, héritage historique	248
7.5.3.1.3	L'épopée, un genre à part	248
7.5.3.1.3.1	L'épiphanie héroïque	249
7.5.3.1.3.2	Le rôle de la mise en récit pour le héros	249
7.5.3.1.3.3	Les figures de héros célèbres	249
7.5.3.1.3.4	Evolution historique des traits moraux des héros	250
7.5.3.1.3.5	Héros et héroïnes	250
7.5.3.1.3.6	Les combats et la compétition, valeurs fondamentales des épopées grecques	250
7.5.3.1.3.7	Le fait d'être déraciné, une dimension qui caractérise les héros	250
7.5.3.1.3.8	Remise en cause de la violence du héros	251
7.5.3.1.3.9	Le tournant de la première guerre mondiale	251
7.5.3.1.3.10	Dans l'entre-deux guerres : l'instrumentalisation des héros	251
7.5.3.1.3.11	De nos jours, héros individualistes	251
7.5.3.2	Les motifs communs dans les mythes des étudiants	251
7.5.3.2.1	Les motifs communs positifs	251
7.5.3.2.1.1	La transformation	251
7.5.3.2.1.2	La révélation sur soi	252
7.5.3.2.1.3	Le parcours émotionnel riche	253
7.5.3.2.2	Les motifs communs négatifs	254
7.5.3.2.2.1	Le motif commun du deuil	254
7.5.3.2.2.2	Le motif commun de la difficulté	259
7.5.3.3	Les motifs distincts dans les mythes des étudiants	260
7.5.3.3.1	Les motifs distincts positifs	260
7.5.3.3.1.1	Le motif de la chance	260
7.5.3.3.1.2	Le motif de la fierté	261
7.5.3.3.1.3	Le motif du bonheur	262
7.5.3.3.2	Les motifs distincts négatifs	263
7.5.3.3.2.1	Le motif du syndrome de l'imposteur	263
7.5.3.3.2.2	Le motif de la nostalgie	264
7.5.3.3.2.3	Le motif du regret	267

7.5.3.4	Focus sur le motif héroïque de la réalisation de soi par la souffrance	267
7.5.3.4.1	Discussion sur un cas archétypal : le cas de JC en stage en Suisse.....	269
7.5.3.4.2	Ce qui ne me tue pas me rend plus fort (Nietzsche)	271
7.5.3.4.3	Tout être blessé est contraint à la métamorphose (Cyrulnik).....	272
7.6	SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSIONS LIEES AUX 3 CODAGES	273

8.	CONTRIBUTIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE	277
8.1	CONTRIBUTIONS.....	278
8.1.1	<i>Contribution théorique</i>	278
8.1.1.1	Contribution à un courant émergent.....	278
8.1.1.2	Proposition de deux nouveaux concept théoriques	279
8.1.1.2.1	Une des particularités de la PTCE est son caractère « Transformationnel »	279
8.1.1.2.2	Une des particularités de la PTCE est son caractère « Progressif »	280
8.1.1.2.3	Un des moyens de prolonger la PTCE est le ECT	280
8.1.1.2.4	Champs d'application de ces deux nouveaux concepts	281
8.1.1.2.5	Précision sémantique.....	281
8.1.1.2.6	Compatibilité de ces deux nouveaux concepts avec le cadre de la CCT	282
8.1.2	<i>Contribution méthodologique</i>	283
8.1.2.1	Sur les pas de Bertaux.....	283
8.1.2.2	L'intérêt de la biographisation pour la recherche en marketing	283
8.1.3	<i>Contribution managériale pour toutes sortes d'organisations</i>	285
8.1.4	<i>Contribution managériale pour les écoles de commerce</i>	286
8.1.4.1	Au niveau de la construction de l'offre.....	286
8.1.4.2	Au niveau de la construction de la pédagogie	288
8.1.4.3	Au niveau de la construction de la communication	290
8.1.4.4	Inspiration pour les managers des écoles de commerce.....	291
8.1.4.4.1	Le cas Minerva	292
8.1.4.4.2	Le cas Draper University of heroes	292
8.1.5	<i>Contribution managériale pour emlyon</i>	293
8.1.5.1	Enrichir l'expérience étudiante.....	293
8.1.5.1.1	Conserver la spécificité des cours « à la carte »	293
8.1.5.1.2	Reconnaître la richesse des compétences acquises dans les associations	294
8.1.5.1.3	Accompagner les différentes phases critiques du parcours.....	294
8.1.5.1.3.1	Phase d'acculturation à l'admission	294
8.1.5.1.3.2	Phase de deuil à la diplomation	295
8.1.5.1.4	Poursuivre sa communication early maker	297
8.1.5.1.4.1	La communication en 2018	297
8.1.5.1.4.2	L'évolution de la communication de 2018 à 2022	300
8.1.5.1.4.3	La communication de demain	301
8.1.5.2	Application opérationnelle à emlyon.....	303
8.1.5.2.1	IOGA, ou le storytelling des étudiants face caméra.	304
8.1.5.2.2	HIGHDAY, ou le coup de pouce pour tenir un carnet de bord électronique.....	305
8.1.5.3	De l'implémentation d'outils simples à un changement de business model ?	305
8.1.5.3.1	Utiliser les témoignages des étudiants pour la communication d'emlyon est-il souhaitable ?....	305
8.1.5.3.2	Mettre l'usage de plateformes de MOOCs et de storytelling au cœur d'emlyon en change-t-il le modèle d'affaire ?	307
8.1.5.4	Prospective imaginaire.....	308
8.1.6	<i>Contribution sociétale</i>	308
8.1.6.1	Oui les MOOCs faisaient peur aux écoles de commerce françaises	310
8.1.6.2	Non, ils ne les disrupteront pas tant qu'elles vendront une expérience transformationnelle	311
8.1.6.3	Mais attention elles doivent adapter leur marketing	313
8.2	LIMITES	315
8.2.1	<i>Limite conceptuelle : tout est expérience</i>	315
8.2.2	<i>Limite méthodologique : la mise en récit n'est plus possible pour les consommateurs</i>	316
8.2.3	<i>Limite méthodologique de récolte : La critique bourdieusienne de la recherche biographique</i> ..	316
8.2.3.1	Les arguments de Bourdieu contre l'illusion biographique (1958)	317
8.2.3.1.1	La vie ne se déroule pas vers un but.....	317

8.2.3.1.2	L'identité qui se donne à voir est artificielle	317
8.2.3.1.3	La vie n'est pas un roman classique	317
8.2.3.1.4	Le narrateur construit un modèle officiel de lui-même	318
8.2.3.1.5	La notion de trajectoire est illusoire et absurde	318
8.2.3.1.6	L'identité narrative est socialement contrainte	319
8.2.3.2	Les arguments « pour en finir avec l'illusion biographique » (Heinich, 2010)	319
8.2.3.2.1	Bourdieu fait un faux procès au chercheur et à l'enquêté.....	319
8.2.3.2.2	Bourdieu a tort de rejeter toute la méthode basée sur les récits de vie	320
8.2.3.2.3	Bourdieu n'a pas suivi les théories sur la puissance du langage	320
8.2.3.2.4	Bourdieu cherche à comprendre des « choix » et non le « sens ».....	320
8.2.3.2.5	Bourdieu a tort de penser que les histoires sont vides de signification.....	321
8.2.3.2.6	Bourdieu ou la critique annihiliste.....	321
8.2.4	<i>Limite méthodologique de codage : le schéma narratif peut être bousculé</i>	322
8.2.5	<i>Limite de représentativité : l'impossibilité de la généralisation de tous les résultats</i>	323
8.2.6	<i>Limites managériales</i>	323
8.2.6.1	Un enjeu organisationnel.....	324
8.2.6.2	Un enjeu technologique.....	325
8.3	VOIES DE RECHERCHE	325
8.3.1	<i>Voie de recherche théorique</i>	325
8.3.1.1	Voie théorique : questionner les autres modalités du souvenir de l'expérience.....	325
8.3.1.2	Voie théorique : questionner le décalage entre le souvenir de l'expérience et l'expérience réelle..	326
8.3.1.3	Voie de recherche théorique : la logique des possibles narratifs de Bremond.....	327
8.3.1.4	Voie de recherche : la Critical Management Education.....	327
8.3.1.5	Voie de recherche : le bien-être des étudiants-consommateurs	328
8.3.2	<i>Voie de recherche terrains</i>	328
8.3.2.1	L'executive education	328
8.3.2.2	L'international	329
8.3.2.3	Les gender studies.....	330
8.3.2.4	Les étudiants diplômés après la Covid-19.....	330
9.	CONCLUSION	335
9.1	TAKE-AWAYS POUR LES DESTINATAIRES NON-ACADEMIQUES DE LA THESE	335
9.2	RESUME ACADEMIQUE DE TOUTE LA DEMARCHE DOCTORALE EN 5 PAGES.....	336
10.	SOMMAIRE DES ANNEXES	343
10.1	ANNEXE 1 : STATISTIQUES NATIONALES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS	344
10.2	ANNEXE 2 : LISTE DES 16 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES « TRIPLE-ACCREDITEES »	349
10.3	ANNEXE 3 : STATUTS ET POSTES OCCUPES A EMLYON	350
10.4	ANNEXE 4 : LES ANNEES DE CREATION DES 5 ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES DU HAUT DU CLASSEMENT	351
10.5	ANNEXE 5 : ANALYSE QUANTITATIVE DES PROFILS LINKEDIN UTILISATEURS DE MOOC EDX.....	352
10.6	ANNEXE 6 : DETAIL DES MOYENS MIS EN ŒUVRE PENDANT 1 AN POUR FAIRE EMERGER LA PROBLEMATIQUE	353
10.7	ANNEXE 7 : OUTIL DE COMPREHENSION DE LA QUESTION MANAGERIALE (CV FICTION)	359
10.8	ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ARTICLES ALARMISTES QUI ALERTENT SUR LA DISRUPTION POSSIBLE	360
10.9	ANNEXE 9 : ARTICLE « L'EXPERIENCE EN FACE A FACE EST TOUJOURS RECHERCHEE » (USA, 2014)	362
10.10	ANNEXE 10 : INSPIRATION METHODOLOGIQUE D'ANALYSE DE RECITS.....	363
10.11	ANNEXE 11 : EXTRAIT DU MANUEL DE L'ETUDIANT	364
10.12	ANNEXE 12 : TABLEAU DESCRIPTIF DES DOMINANTES DES 30 PPP RECOLTES (6 X 5)	365
10.13	ANNEXE 13 : TABLEAU DE LA REPARTITION DES GENRES DES 30 AUTEURS DES PPP	366
10.14	ANNEXE 14 : EXEMPLE DE LA DESCRIPTION DES INTITULES DE CODES NVIVO	367
10.15	ANNEXE 15 : EVALUATION D'UN OUTIL DE STORYTELLING VIDEO / EXPERIMENTATION EMLYON.....	368
10.16	ANNEXE 16 : PUBLICITE FAITE PAR UN OUTIL PROPOSANT DES CARNETS DE BORD	371
11.	SOMMAIRE DES FIGURES	372

12. BIBLIOGRAPHIE.....	374
13. SOMMAIRE DETAILLE.....	391

"On ne mesure pas la vie à sa longueur mais à sa largeur"

Proverbe attribué à Avicenne, Xe siècle.

Fin du document
Décembre 2022
rioualice@yahoo.fr