

● L'ENSEIGNEMENT PAR LES CONTEXTES EN MANAGEMENT ET GESTION DE L'ENTREPRISE

L'enseignement de management et gestion de l'entreprise proposé aux étudiants de classe préparatoire aux grandes écoles de la voie technologique se place dans la continuité des enseignements de management des organisations et de spécialités dispensés aux élèves de STG. S'il en approfondit certaines notions, il ambitionne surtout de former les étudiants à appréhender des solutions contingentes en privilégiant une pédagogie par les contextes stratégiques qui vont constituer le cadre des différentes activités opérationnelles.

Discipline	Management
Niveau	Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), filière économique et commerciale, option technologique (ECT)

Xavier Schneider*
et Quentin Leroux**

Les épreuves de management et gestion de l'entreprise (MGE) organisées dans la voie technologique des concours d'entrée aux écoles de commerce sont des études de cas qui présentent, à des degrés plus ou moins importants, deux niveaux d'exigence.

Elles mobilisent tout d'abord des éléments notionnels relevant de tous les domaines du management et de la gestion (schéma 1). Le programme de MGE se structure ainsi autour de deux parties. Une première porte sur « les fondements du cadre stratégique de l'entreprise » et valorise les acquis du programme de management des organisations de première et de terminale STG, principalement ceux relatifs à la démarche stratégique. Une seconde, plus opérationnelle, s'intéresse à « la mise en œuvre de la stratégie » et s'articule autour de six modules reprenant partiellement les contenus des programmes de chacune des quatre spécialités de terminale STG : CGRH, CFE, mercatique, GSI.

Les épreuves de MGE valorisent également la capacité des étudiants à « faire le lien », c'est-à-dire à percevoir la logique d'ensemble du problème d'entreprise posé et à mettre en évidence les transversalités entre les divers domaines du management et de la gestion mobilisés. En contrepartie, elles présentent la particularité de ne pas confronter les candidats à des difficultés techniques trop importantes. Ce n'est pas tant la maîtrise d'outils de

gestion en elle-même qui est dès lors privilégiée que la compréhension de leur utilité ainsi que l'interprétation des résultats obtenus dans un contexte particulier.

Nous nous proposons, dans cette contribution, de montrer dans quelle mesure enseigner par les contextes permet de concilier ces deux niveaux d'exigence.

POURQUOI ENSEIGNER PAR LES CONTEXTES ?

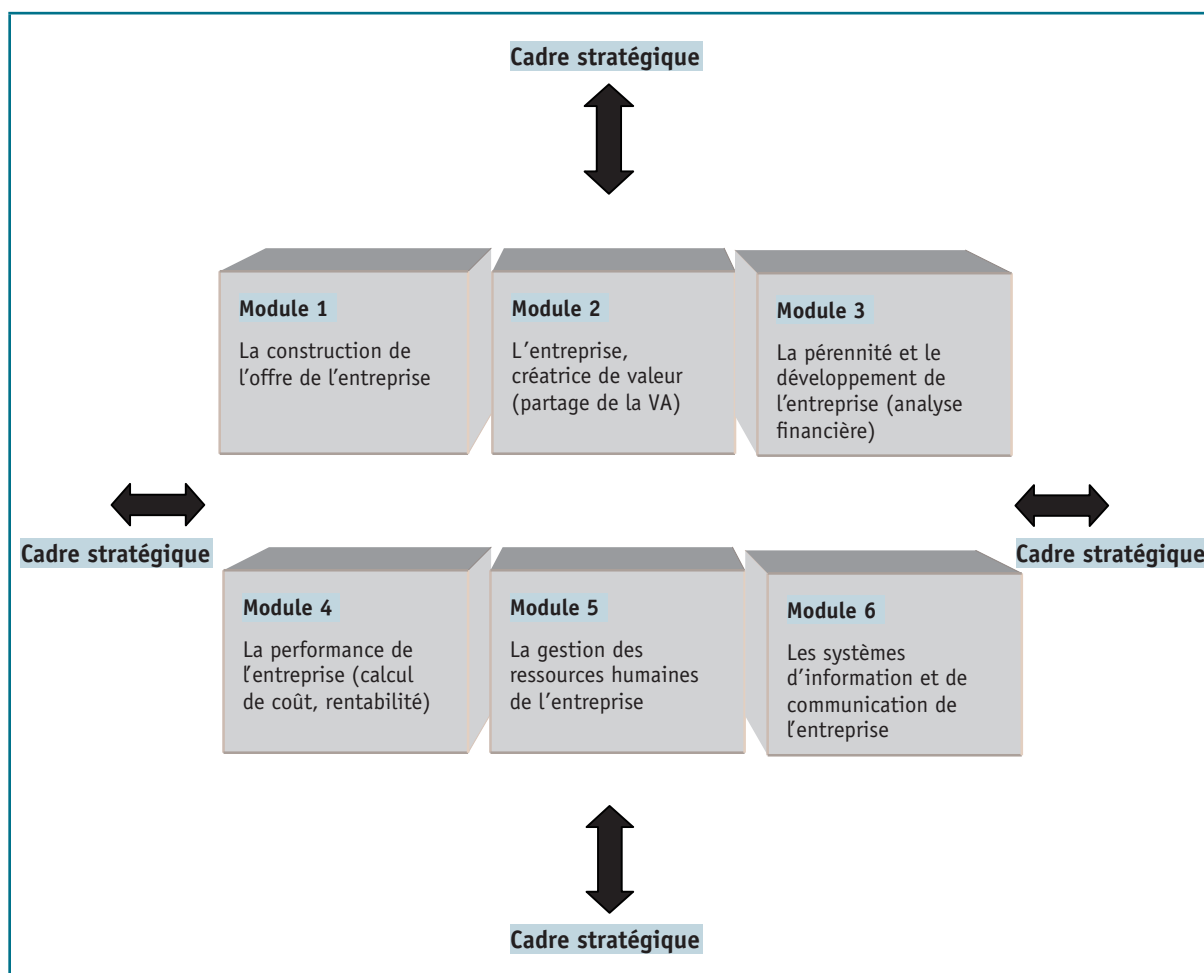
Une méthode adaptée à l'esprit du programme

Les deux grandes parties énoncées successivement dans le programme de MGE sont en réalité étroitement imbriquées. Il s'agit « non pas d'abord d'une étude théorique ou préalable » des éléments du management stratégique mais bien « d'en assurer l'acquisition au travers de l'analyse de situations significatives dans le but d'établir une liaison étroite entre les axes stratégiques et leur mise en œuvre » (programme des première et seconde années des classes préparatoires économiques et commerciales, option technologique – arrêté du 24-07-2007, JO du 04-09-2007).

* Professeur d'économie et gestion, enseignant le management et la gestion d'entreprise en CPGE ECT, lycée Chevrolier à Angers.

** Professeur d'économie et gestion, enseignant le management et la gestion d'entreprise en CPGE ECT, lycée Les-Bruyères à Sotteville-lès-Rouen.

Schéma 1. Représentation du programme de MGE en CPGE ECT



Par exemple, un étudiant ne doit pas uniquement connaître les différents avantages et inconvénients d'une stratégie de diversification mais bien repérer et justifier ceux qui expliquent le choix stratégique d'une entreprise donnée. De la même manière, lorsqu'une société externalise la gestion d'une partie de son système d'information dans le cadre d'un contrat d'infogérance, la justification à privilégier n'est pas la « variabilisation » des coûts fixes mais le recours aux compétences d'un spécialiste et la concentration de ses ressources sur le cœur de son métier.

Dès lors, il est attendu des étudiants qu'ils soient capables d'appliquer leurs connaissances à des situations et des contextes particuliers. L'utilisation des contextes dans l'apprentissage leur impose en permanence de hiérarchiser leurs connaissances et d'en étudier la pertinence *ad hoc*. Elle favorise également la mise en évidence de transversalités entre les problématiques fonctionnelles et le cadre stratégique d'une part, entre les différentes dimensions opérationnelles d'autre part. Elle participe d'ailleurs clairement de la nécessité

de repenser l'acte d'enseigner en sciences de gestion affirmée notamment par G. Solle et E. Rouby dans leur article « Changement de paradigmes et formation au management stratégique : plaider pour une transversalité pédagogique. » Partant du « [...] postulat selon lequel l'évolution du contenu des enseignements dans les sciences de gestion ne peut être totalement distancée d'une part, de celle observable dans la réalité entrepreneuriale et d'autre part, de la représentation qui en est faite par les enseignants et les chercheurs », les deux auteurs montrent en particulier « qu'une nouvelle approche de la stratégie, de l'organisation et de la performance a progressivement amené les managers mais aussi les chercheurs et les enseignants, à s'éloigner d'une représentation cloisonnée de l'entreprise et de ses fonctions » et que « graduellement, les organisations apparaissent plus transversales, c'est-à-dire comme des ensembles organisés dans lesquels les différentes fonctions y deviennent plus autonomes mais aussi plus communicantes et moins segmentées » (G. Solle et E. Rouby, 2003, p. 2).

Une source de motivation pour les étudiants

Dans la mesure où cette méthode valorise chez eux autant l'analyse et l'interprétation des résultats que la découverte et la maîtrise des techniques de gestion, elle leur permet de faire valoir, à un moment ou à un autre, un de leurs points le plus fort et de ne pas uniquement les confronter à des échecs répétés, ce qui est souvent le cas dans l'apprentissage des méthodes de calcul en gestion. Plus généralement, elle donne du sens aux connaissances et valorise chez l'étudiant ce que sont, selon Rolland Viau (1994, p. 32), les principaux leviers d'action sur sa motivation. L'auteur établit en effet qu'un élève motivé (vs démotivé) considère que la matière et les activités qui lui sont proposées, sont utiles (vs inutiles), et/

ou se sent capable (vs incapable) de faire ce qu'on lui demande, et/ou a l'impression qu'il a un certain contrôle (vs aucun contrôle ou aucune responsabilité) dans le déroulement de ses apprentissages. La mobilisation de contextes peut rendre dès lors non seulement actifs les étudiants, mais peut également permettre une co-élaboration du sens et une co-construction des apprentissages. Le fait de répondre à une problématique d'entreprise plus ou moins complexe et de prendre conscience des interdépendances qui caractérisent la gestion d'une entreprise augmente la valeur de l'activité réalisée, renforce l'appropriation des outils mobilisés et est susceptible d'affermir, du moins en partie, le contrôle qu'a l'étudiant sur l'acquisition des connaissances et des capacités du programme.

LES CONTEXTES : UNE GRANDE VARIÉTÉ D'UTILISATIONS POSSIBLES

Des principes de construction communs aux différents contextes mobilisés

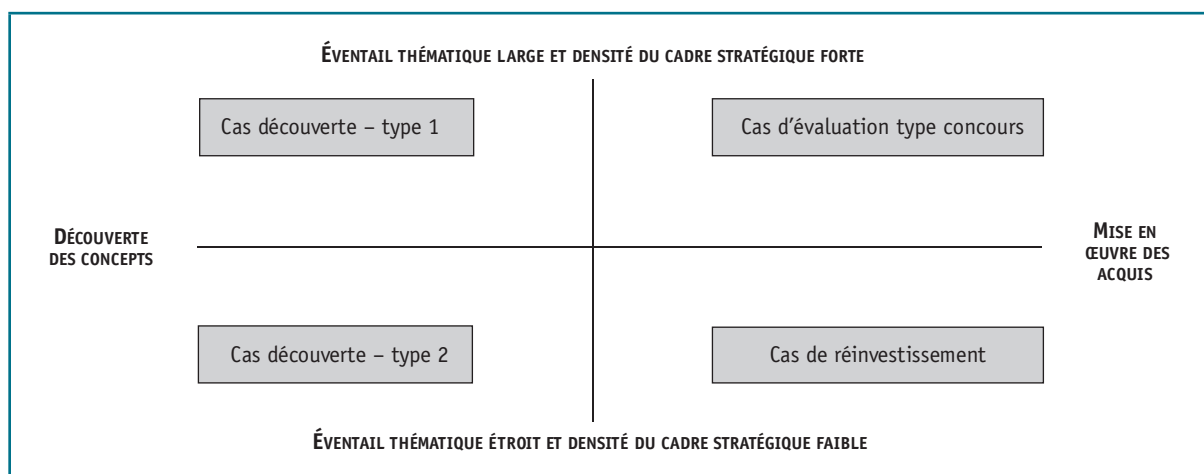
Principes de construction	Exemples
Il existe un cadre stratégique structuré autour d'une problématique d'entreprise suffisamment marquée.	Une entreprise réalise un investissement dans un équipement à commande numérique afin de répondre à la pression de ses distributeurs qui lui imposent une réduction de ses délais de fabrication.
Cette problématique est systématiquement précisée par la caractérisation de facteurs de contingence.	L'entreprise est de taille moyenne et ses marges de manœuvre sont limitées par son pouvoir de négociation et l'intensification de la concurrence. Elle ne dispose pas des moyens nécessaires pour mettre en place une réelle structure RH et doit trouver une solution intermédiaire.
Elle se traduit ensuite par une ou plusieurs problématiques fonctionnelles.	Faute d'une mise en place d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, l'entreprise n'a pas anticipé les conséquences de sa décision d'investissement en termes de gestion des ressources humaines.
Le contexte mobilise enfin une ou plusieurs transversalités avec d'autres points du programme (éventuellement déjà abordés).	La décision d'investissement s'accompagne de la mise en place d'un échange de données informatisé, dont les conséquences sur l'organisation de la production et la logistique donc sur la GRH sont également analysées.

Précisons que les facteurs de contingence sont au cœur de l'approche par les contextes, dont l'apport essentiel consiste à montrer qu'il n'y a pas une réponse invariante (exemple : « Le fonds de roulement net global doit être positif et couvrir le besoin en fonds de roulement » ou bien « Une entreprise doit augmenter son score de notoriété assistée »), mais des réponses pertinentes dans un certain contexte (exemple : « L'exploitation peut générer un dégagement en fonds de roulement dans certains secteurs d'activité et justifier un fonds de roulement négatif sans que la santé financière de l'entreprise ne soit préoccupante » ou « La quête de la notoriété n'est un objectif de communication pertinent que lorsque l'entreprise a les moyens financiers de l'assumer, ce qui est rarement le cas des petites et moyennes entreprises »). Ces facteurs de contingence peuvent être variés et permettent une grande latitude

pour l'enseignant qui rédige un contexte : taille, secteur d'activité, processus de production et système d'information, maturité du marché sur lequel l'entreprise se trouve, nature du contexte concurrentiel, taux de croissance de l'entreprise, contexte social, etc.

Fort de ces principes de construction, les contextes conduisent les étudiants à proposer une réponse adaptée aux problématiques fonctionnelles et/ou à la problématique stratégique de l'entreprise. Dans notre exemple, ils sont amenés à proposer des mesures d'ajustement faisant appel aux différentes dimensions de la GRH (recrutement, formation, rémunération, gestion des compétences, etc.). De ce point de vue, la résolution des contextes va non seulement favoriser la compréhension des liens entre stratégie et mise en œuvre opérationnelle, mais également légitimer la mobilisation d'outils de gestion.

Schéma 2. Les différents types de contexte possibles



La grande variété des contextes

En fonction de la composition de la classe ou des choix pédagogiques de l'enseignant, l'utilisation des contextes peut se faire de manière graduelle, en complément d'exercices plus classiques par exemple. Comme le montre le schéma 2, elle peut également s'articuler autour de types de contextes différents pour lesquels la construction et l'exploitation par l'enseignant varient fortement.

Les contextes peuvent tout d'abord être utilisés pour introduire des notions et construire des savoirs et des capacités (contexte de découverte) comme pour en vérifier l'acquisition lors d'applications (contextes de réinvestissement et d'évaluation).

Les cas utilisés peuvent ensuite être d'envergure très variable en touchant un éventail thématique plus ou moins large autour d'un cadre stratégique plus ou moins dense. La démarche de construction est alors différente (schéma 3). Lorsque le contexte s'appuie sur un cadre stratégique riche et un éventail thématique important, la stratégie de l'entreprise fait l'objet d'une étude à proprement parler conduisant, par exemple, les étudiants à réaliser un diagnostic stratégique et à justifier la pertinence des choix stratégiques effectués. Les problématiques fonctionnelles ensuite abordées correspondent aux conséquences opérationnelles de la problématique générale à laquelle elles vont être systématiquement rattachées lors de leur étude (tableau – cas Floressence, document proposé en ligne sur notre site).

À l'inverse, un contexte peut amener les étudiants à focaliser directement leur attention sur une problématique fonctionnelle définie. Le cadre stratégique est alors plus ciblé et ne fait pas l'objet d'une étude approfondie. Il est en quelque sorte inféré de la problématique fonctionnelle que l'on cherche à étudier (tableau – cas Rose et Jasmin, document proposé en ligne sur notre site).

UNE CONSTRUCTION DIFFÉRENTE SELON LE TYPE DE CONTEXTE

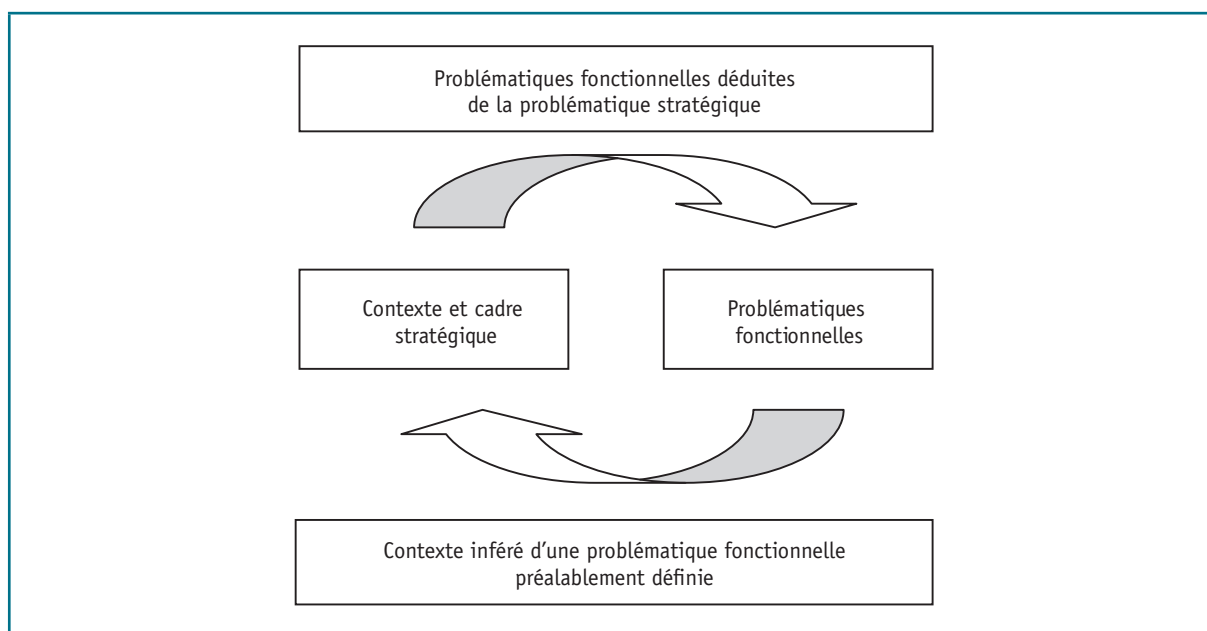
Dans le cadre d'un contexte de découverte, à l'inverse des contextes de réinvestissement et d'évaluation, des éléments notionnels sont apportés par l'enseignant qui dispose pour cela d'une grande liberté d'action. Sous la forme de documents ressources joints au contexte, de fiches de synthèse distribuées au fur et à mesure de la résolution des questions, ou, plus simplement, sous une forme orale, l'enseignant s'emploie à caractériser progressivement les éléments tant notionnels que méthodologiques à partir des réponses proposées par les étudiants.

Concernant les contextes d'évaluation, il est important de souligner la nécessité de les concevoir non seulement dans un souci de mobiliser autant que possible les capacités des différentes parties et des différents modules du programme, mais également comme un apprentissage de la gestion stratégique du temps¹. Il s'agit en particulier de sensibiliser les étudiants à la nécessité pour eux d'appréhender le niveau de difficulté des questions proposées et de leur apprendre à choisir celles qui sont à leur portée, dans un temps limité. Par exemple, le fait de leur proposer un contexte dans lequel les questions longues et/ou particulièrement difficiles figurent au début de l'épreuve, doit, au cours des deux années de préparation, lever le frein qu'ont beaucoup d'étudiants à passer sur certaines questions.

Le degré de technicité est lui aussi différent. Il est préférable de limiter les obstacles techniques liés à la construction des capacités dans

1. Pour au moins l'une des deux épreuves de MGE que passent les étudiants, à savoir celle choisie pour les écoles les plus sélectives (HEC, ESSEC, ESCP Europe, etc.), seule une part très réduite des étudiants parvient à traiter l'intégralité des questions. Le classement des candidats se fait alors au moins autant sur leur maîtrise notionnelle et technique que sur leur capacité à sélectionner les questions qu'ils parviendront à traiter.

Schéma 3. Les démarches de construction d'un contexte



un contexte de découverte. Par exemple, afin d'aborder la méthode des coûts complets, il s'agira d'éviter de perdre les étudiants dans un processus de production et de commercialisation trop complexe ou de s'attarder sur la question de la valorisation des stocks, mais de les amener, avant tout, à percevoir l'enjeu de la répartition des charges indirectes et la façon dont on y parvient (en mobilisant des unités d'œuvre évidentes, au prorata du chiffre d'affaires par exemple), quitte à les inviter ensuite à discuter de la pertinence des unités choisies en fonction des différents centres d'analyse. Les approfondissements techniques indispensables peuvent alors faire l'objet de compléments de cours et d'exercices d'application (en khôlle en particulier) avant d'être mobilisés à nouveau dans un contexte de réinvestissement.

L'enseignant peut enfin utiliser un questionnement différent selon le type de contexte. Si les questions des contextes d'évaluation répondent aux exigences du concours et sont le plus souvent précises (par exemple, établir un bilan fonctionnel ; calculer le FRNG, le BFR, la trésorerie nette ; calculer une capacité d'autofinancement ; commenter les résultats obtenus), celles des contextes de découverte et de réinvestissement peuvent être volontairement plus larges (par exemple, analyser les marges de manœuvre de l'entreprise en matière de financement). Il s'agit :

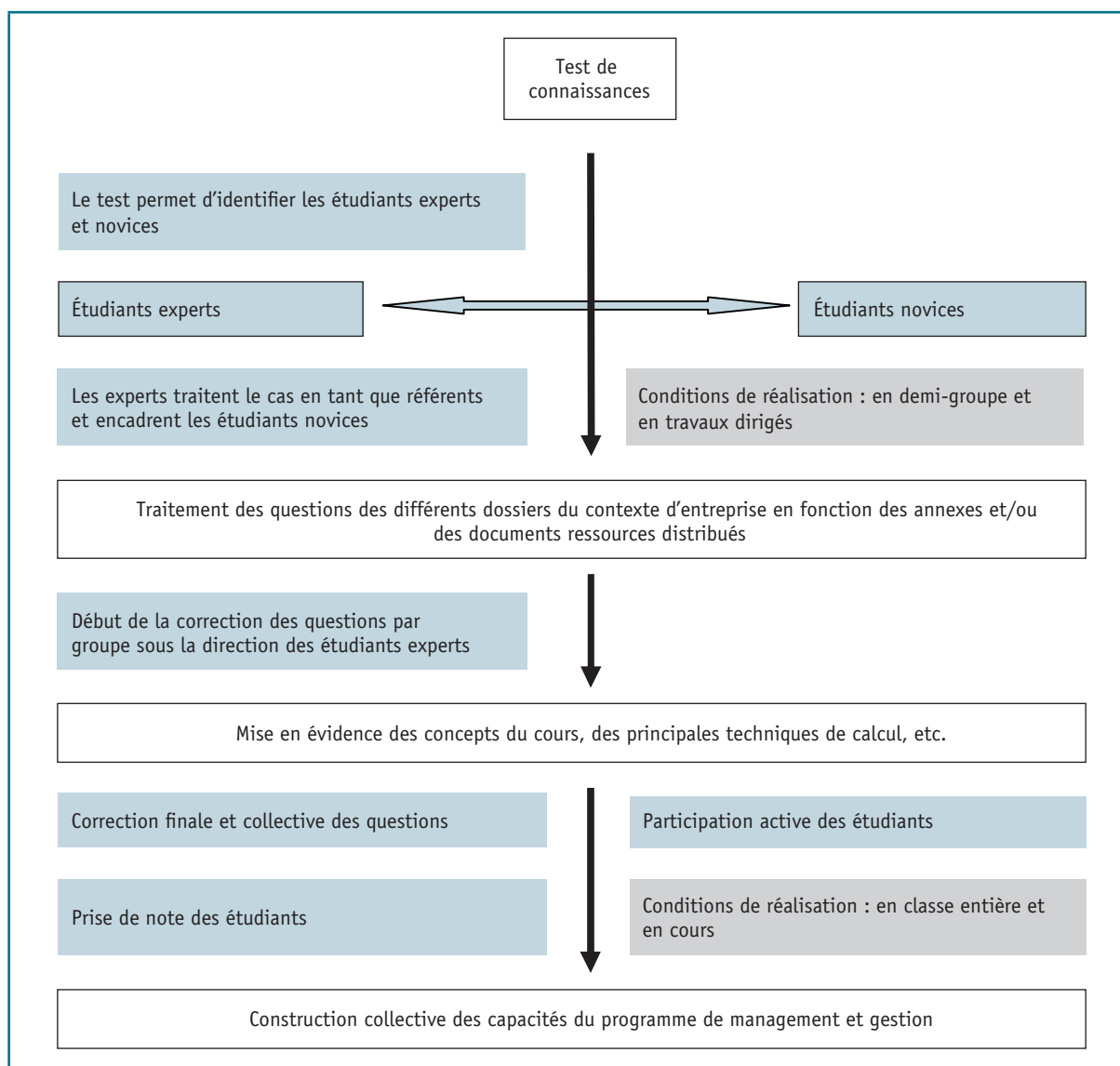
- pour les contextes de découverte, de développer l'autonomie des étudiants dans la recherche des informations et la résolution des problèmes les conduisant à mobiliser les apports notionnels mis à leur disposition, quitte à préciser, par la suite, le questionnement ;

- pour un contexte de réinvestissement, de renforcer la perception qu'ils ont de leurs connaissances et de leurs lacunes.

UNE EXPLOITATION DE L'ENSEIGNANT DISTINCTE SELON LES CONTEXTES DE DÉCOUVERTE OU DE RÉINVESTISSEMENT

Les contextes de découverte sont une occasion privilégiée de favoriser le travail collaboratif entre étudiants issus de spécialités différentes. L'oral devient alors le mode de résolution des questions à privilégier, l'écrit n'intervenant que dans un second temps, après la réalisation du travail d'appropriation du contexte et des apports notionnels. La correction collective réalisée par les étudiants sous la direction de l'enseignant n'a pas, qui plus est, à être exhaustive. Dans le cas des contextes de découverte de type 1 en particulier (schéma 3) pour lesquels un cadre stratégique très riche a été défini, il n'est attendu ni que les étudiants mobilisent l'ensemble des informations à leur disposition ni qu'ils se conforment à un corrigé précis – celui de l'enseignant –, le plus important étant qu'ils utilisent à des degrés différents les éléments contextuels fournis dans une argumentation susceptible d'aboutir à des réponses très différentes. Dans une logique de pédagogie différenciée et en fonction des thématiques abordées, il est en outre possible de valoriser les acquis de chaque étudiant en constituant des groupes composés « d'experts » (c'est-à-dire d'étudiants qui ont une maîtrise relativement affirmée des capacités travaillées pour les avoir en particulier utilisées en terminale dans

Schéma 4. Exemple de déroulement de séquence autour d'un contexte



l'enseignement de spécialité)² et de « novices » (schéma 4).

À l'inverse, pour un contexte de réinvestissement, le travail est d'abord individuel et écrit. Afin de renforcer l'autonomie des étudiants, il peut être intéressant de favoriser autant que possible l'autocorrection des étudiants, l'enseignant pouvant, de temps en temps, leur fournir un corrigé qu'ils vont s'approprier progressivement sur ses conseils en repérant, par exemple, les difficultés notionnelles ou méthodologiques sur lesquelles ils ont buté ou en le complétant.

L'IMPORTANCE DE LA MOBILISATION DE CONTEXTES PLUS QUE LEUR UTILISATION SYSTÉMATIQUE

Les contextes peuvent tout d'abord être utilisés en complément de méthodes plus traditionnelles de l'enseignement.

Pour proposer « des situations de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, afin d'installer chez l'apprenant (à terme ?), ce "savoir-faire abstrait", acontextuel, que l'on nomme capacité ». (F. Raynal et A. Rieunier, 2010), la séquence suivante peut être ensuite envisagée :

1. la mobilisation d'un contexte de découverte qui n'a pas toujours vocation à être longue (cf. contexte de découverte de type 2) ;
2. l'utilisation d'exercices d'approfondissements nécessaires pour décontextualiser les connaissances et envisager, entre autres, tous les aspects techniques des outils de gestion ;
3. la mobilisation de contextes de réinvestissement pour lesquels le traitement individuel des

2. À cette fin, un « test » est proposé aux étudiants. Il a pour vocation d'identifier les étudiants maîtrisant déjà tout ou partie des notions et techniques liées aux capacités du programme.

questions par les étudiants est aussi important que le processus autonome de correction ;

4. la vérification des acquis grâce à un contexte d'évaluation conçu également comme un entraînement à la gestion stratégique du temps.

Il est enfin possible de systématiser le recours aux contextes qui peuvent structurer l'ensemble de la progression pédagogique, notamment au niveau de la découverte.

Les différents thèmes de la première partie du programme – la définition d'une stratégie ; le diagnostic stratégique ; l'avantage concurrentiel ; la stratégie de spécialisation/diversification ; la stratégie de domination par les

coûts/différentiation ; la stratégie d'intégration/d'externalisation – sont alors traités progressivement et répartis dans le temps (tableau ci-dessous). À chaque contexte étudié sont ensuite associées une ou plusieurs problématiques fonctionnelles des différents modules de la deuxième partie du programme.

Cette démarche suppose donc de renoncer à la linéarité de l'apprentissage dans la mesure où la partie stratégique et les différents modules du programme ne sont quasiment jamais étudiés intégralement en une seule fois. Les notions du cours et les capacités du programme se construisent progressivement et tous les modules sont étudiés en parallèle. ●

STRUCTURE D'UNE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE AUTOUR DE CONTEXTES

Cas		Partie 1 – Le cadre stratégique	Partie 2 – La mise en œuvre de la stratégie
N° 1	Septembre-octobre année 1	La définition de la stratégie (objectifs, moyens d'action, ressources, DAS)	Module 1 – La construction de l'offre Analyse de la demande
N° 2	Novembre-janvier année 1	Le diagnostic stratégique L'avantage concurrentiel	Module 2 – L'entreprise, créatrice de valeur La formation de la VA Module 4 – La performance de l'entreprise Le calcul des coûts Module 6 – Le système d'information et de communication Le SI de l'entreprise
N° 3	Février-avril année 1	Les stratégies de spécialisation et de diversification Les stratégies de différenciation et de domination par les coûts	Module 2 – L'entreprise, créatrice de valeur Le résultat de la période (approche par le compte de résultat, approche par le bilan) Module 3 – La pérennité et le développement de l'entreprise La gestion et les décisions financières Module 6 – Le système d'information et de communication : le système d'information comptable
N° 4	Mai-juin année 1, septembre année 2	Les stratégies de différenciation et de domination par les coûts Les stratégies d'externalisation et d'intégration	Module 5 – La gestion des ressources humaines
Septembre-octobre année 2		Révisions mobilisant des contextes de réinvestissement	
N° 5	Octobre-janvier année 2	Le diagnostic externe Les stratégies de différenciation et de domination par les coûts	Module 1 – La construction de l'offre Définition de l'offre (politiques de produit, de prix et de distribution) Module 3 – La pérennité et le développement de l'entreprise L'analyse du résultat et les SIG Module 4 – La performance de l'entreprise Les facteurs clés de performance (le seuil de rentabilité, l'effet levier)
Février-avril année 2		Révisions mobilisant des contextes de réinvestissement	