

Devenir chercheur en management

De la thèse au premier poste

Coordonné par
Hervé Laroche
Géraldine Schmidt

Préface de
Jérôme Caby

Vuibert

Devenir chercheur en management : de la thèse au premier poste

Coordonné par

HERVÉ Laroche

GÉRALDINE Schmidt

Préface de

JÉRÔME CABY

Vuibert

Mise en page : IDT

Couverture : Nathalie Dudek

ISBN : 978-2-311-41139-3

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur.

S'adresser au centre français d'exploitation ou du droit de copie :

20 rue des Grands-Augustins, F-75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70



© Magnard-Vuibert, mars 2023 – 5, allée de la 2^e DB, 75015 Paris

Site internet : www.vuibert.fr

Sommaire

Préface	5
<i>Jérôme Caby, délégué général de la FNEGE, professeur à l'IAE Paris</i>	

Introduction	7
<i>Hervé Laroche et Géraldine Schmidt</i>	

Partie 1. Concevoir la thèse : une boîte à outils

Chapitre 1. L'histoire qui est dans ma thèse	17
<i>Hervé Laroche (ESCP Business School)</i>	

Chapitre 2. Imagination et créativité méthodologiques	31
<i>Assaad El Akremi (Université Toulouse Capitole – TSM)</i>	

Chapitre 3. À quoi sert une revue de littérature et comment l'écrire ?	45
<i>Hervé Laroche (ESCP Business School)</i>	

Chapitre 4. Dessine-moi un « modèle » !	59
<i>Amina Béji-Bécheur (IRG, Université Gustave Eiffel, UPEC) Avec la participation de Lucie Cortambert (UCLY-ESDES) et Géraldine Schmidt (IAE Paris)</i>	

Chapitre 5. Passer de l'objet au sujet de recherche Ou comment ne pas faire une thèse... sur rien	79
<i>Géraldine Schmidt (IAE Paris)</i>	

Chapitre 6. Assurer la cohérence du projet de recherche	93
<i>Pierre Volle (Université Paris-Dauphine)</i>	

Partie 2. De la thèse à la carrière

Chapitre 7. L'écriture de l'introduction d'un article de recherche	107
<i>Thomas Roulet (Judge Business School & King's College, University of Cambridge)</i>	
Chapitre 8. L'évaluation par les pairs : comprendre le système, s'y adapter et... le transformer ?	119
<i>Isabelle Martinez (Toulouse School of Management – TSM Research UMR 5303 CNRS – Université Toulouse 1 Capitole) Hélène Rainelli-Weiss (Université de Rennes – CNRS, CREM – UMR 6211)</i>	
Chapitre 9. Après la thèse – Clarifier ses choix de carrière	131
<i>Géraldine Schmidt (IAE Paris)</i>	
Chapitre 10. Extension du territoire de la recherche doctorale et nouvelles collaborations : le losange de positionnement de la recherche	147
<i>Béatrice Parguel (directrice de recherche, CNRS, et Université Paris Dauphine)</i>	
Chapitre 11. Doctorants, n'oubliez pas de travailler votre personal branding !	159
<i>Géraldine Galindo (ESCP Business School)</i>	
Chapitre 12. Comment contribuer vraiment ? Les contributions et les impacts d'une recherche	173
<i>Xavier Lecocq (IAE Lille – LUMEN, Université de Lille)</i>	
Conclusion Une invitation à développer la pédagogie de la formation doctorale	187
<i>Hervé Laroche et Géraldine Schmidt</i>	
Présentation des auteurs	195
Liste des encadrés	199
Liste de figures et des tableaux	201
Table des matières	203

Préface

JÉRÔME CABY, DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL DE LA FNEGE,
PROFESSEUR À L'IAE PARIS

La FNEGE a été créée par les pouvoirs publics en 1968 pour professionnaliser l'enseignement de la gestion des entreprises au sein tant des universités que des écoles de commerce, essentiellement consulaires à l'époque. L'enseignement de la gestion était alors le fait principalement soit de professionnels issus des entreprises, qui venaient professer en s'appuyant sur leur expérience pratique, soit d'académiques issus du droit ou de l'économie, dont les apports étaient certes bénéfiques aux étudiants, mais dont les contenus relevaient plus du contexte de la gestion ou d'une vision des entreprises plus schématique – un agent économique – qu'opérationnelle et organique. La première action de la FNEGE fut d'envoyer et de financer de jeunes collègues pour faire leur thèse de doctorat en Amérique du Nord où le champ de la gestion s'était déjà affranchi de ses parents juridiques et économiques pour connaître un développement académique autonome et où le déploiement mondial de la puissance économique américaine en faisait une référence. Ceux-ci devant à leur retour faire profiter leurs étudiants de ces nouvelles compétences.

On me pardonnera, dans le cadre de cette préface, d'enfoncer des portes ouvertes ou de rappeler des évidences qui peuvent parfois malheureusement être oubliées. Il n'existe pas de bonnes formations supérieures qui ne s'ancrent pas dans la recherche. Cela ne signifie pas que le recours à des professionnels expérimentés est inutile. Bien au contraire, ils apportent aux étudiants une vision du réel que les académiques seraient bien en peine de leur prodiguer. Cela signifie simplement qu'une formation en gestion de qualité est plus qu'une boîte à outils de techniques opérationnelles mais périssables ; c'est une formation qui arme les étudiants de compétences qui les accompagneront tout au long de leur carrière professionnelle. C'est là que la formation par la recherche de leurs formateurs au travers du doctorat est cruciale. Elle est la garantie qu'au-delà du développement de connaissances nouvelles, leurs enseignements seront fécondés et façonnés par la rigueur académique.

La création du CEFAG par la FNEGE, il y a près de quarante ans, s'inscrit dans cette double perspective. D'une part, elle prolongeait les actions initiales d'expatriation doctorale. La création d'un véritable corps d'enseignants-chercheurs et la reconnaissance institutionnelle de la discipline des sciences de gestion permettaient de structurer une formation de docteurs en gestion endogène tant sur

le plan de l'encadrement que des idées. D'autre part, elle contribuait, en formant des doctorants, parmi les meilleurs de leur génération, qui deviendraient de futurs professeurs, à la robustesse et à la légitimité des enseignements de gestion et des écoles de management – qu'elles ressortent de l'université, comme les IAE ou l'université Paris Dauphine, ou de la Conférence des grandes écoles et de la CDEFM. Cela à une époque où l'on n'imaginait pas qu'aujourd'hui près d'un étudiant sur cinq dans l'enseignement supérieur français serait inscrit en sciences de gestion à titre principal.

Comme l'indiquent Hervé Laroche et Géraldine Schmidt dans l'introduction de l'ouvrage, le contenu de la formation du CEFAG a évolué au cours du temps, s'adaptant aux évolutions réglementaires du doctorat et au contenu de la formation doctorale prodiguée au sein des établissements. On aurait d'ailleurs pu imaginer que l'avenir du CEFAG était de disparaître une fois que les écoles doctorales des établissements auraient acquis suffisamment de maturité, mais les directeurs successifs du programme ont su constamment le réinventer pour que sa valeur ajoutée demeure incontournable. Car si la FNEGE assure le financement et l'administration de cette formation pour le bénéfice mutuel de la communauté, ce sont les femmes et les hommes qui l'encadrent et l'animent qui en sont les principales ressources.

Je voudrais remercier au nom de la FNEGE les directeurs successifs du CEFAG : dans l'ordre alphabétique, les professeurs Frank Bournois, Pierre-Louis Dubois, Patrick Hetzel, Hervé Laroche, Xavier Lecocq, Cédric Lesage, Alain-Charles Martinet, Isabelle Martinez, Bernard Pras, Pierre Romelaer, Géraldine Schmidt, Raymond-Alain Thiétart et Pierre Volle. Mes remerciements vont également à l'ensemble des collègues qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à l'animation des séminaires, aux doctorants, à leurs directeurs de thèses, leurs établissements et leurs écoles doctorales qui nous font confiance, aux anciens étudiants structurés au sein des Ateliers de Thésée, qui prolongent les activités du CEFAG, et à l'équipe de la FNEGE avec en particulier Valérie Fourcade, Maëlle Brumard et Laurianne Giteau.

Cet ouvrage est à hauteur d'homme, il nous fait vivre par procuration l'expérience du CEFAG et permet aux lecteurs de profiter de cette expérience inédite et de la diffuser au-delà du cercle restreint des étudiants du CEFAG. L'exercice de transposition de l'animation de séminaires en un document écrit est délicat, pour ne pas dire difficile, et je remercie l'ensemble des contributeurs, sous la houlette tout autant bienveillante qu'exigeante d'Hervé Laroche et de Géraldine Schmidt, qui se sont pliés à l'exercice.

Introduction

HERVÉ LAROCHE ET GÉRALDINE SCHMIDT

Cet ouvrage est le fruit d'une expérience partagée : la codirection et l'animation du programme de formation doctorale CEFAG. Il résulte d'une triple volonté : de partage, de concrétisation et de décentrement.

Une volonté de partage

« *Et si on faisait un livre...?* » L'idée a germé à l'issue d'un séminaire du CEFAG que nous avons coordonné et au cours duquel une série d'interventions, d'ateliers, d'expériences ou simplement de moments venaient de se succéder, générant chez les participants-doctorants une multitude de réactions et d'émotions, mais aussi et surtout l'impression d'avoir réalisé un saut qualitatif dans l'avancement de leur réflexion autour de leur thèse. C'est dans l'objectif de faire partager – nécessairement partiellement – ce qui se passe et ce qui se joue au sein du CEFAG que ce projet d'ouvrage est né.

Le CEFAG est aujourd'hui présenté et connu comme un programme de formation doctorale avancée et comme un « accélérateur de carrière ». Il a été créé en 1986 par la FNEGE autour de cet acronyme dont peu connaissent le sens (Centre européen de formation avancée à la gestion) et qui correspond assez mal à son objectif actuel. Dans les années 1980 et 1990, la thèse de doctorat en sciences de gestion était un travail plutôt solitaire, inscrit dans un échange bilatéral avec le directeur de thèse, au mieux en lien avec des petits collectifs de recherche. Le CEFAG s'employait alors à former de jeunes doctorants à la recherche dans leur domaine et les envoyait s'immerger quelque temps dans des équipes à l'étranger pour compléter leur apprentissage du métier.

La formation doctorale s'est structurée en France avec la réforme du LMD, en 2004, et l'arrêté de 2006 sur le doctorat stipule dans son article 3 que « *Les écoles doctorales proposent aux doctorants les formations utiles à leur projet de recherche et à leur projet professionnel ainsi que les formations nécessaires à l'acquisition d'une culture scientifique élargie.* » En 2022, un nouvel arrêté est publié. Il précise que ces formations doivent favoriser « *l'interdisciplinarité et l'acquisition d'une culture scientifique élargie incluant la connaissance du cadre international de la recherche* » et que les écoles doctorales « *veillent à ce que chaque doctorant reçoive une formation à*

l'éthique de la recherche et à l'intégrité scientifique ». Au-delà de ces préconisations générales, les écoles doctorales, pluridisciplinaires à de rares exceptions, déploient un « menu » d'activités et de sessions de formation dans lequel les doctorants piochent selon leurs besoins et envies. Ces sessions portent majoritairement sur les aspects méthodologiques et épistémologiques, avec des éclairages additionnels sur certaines perspectives théoriques, certaines approches disciplinaires, les carrières de l'enseignement et de la recherche, etc. Ces différents contenus se sont avérés d'autant plus importants à proposer aux doctorants que l'accès au doctorat n'était plus nécessairement conditionné à l'obtention d'un master recherche (anciennement DEA). Les écoles de management développent également des programmes de formation doctorale, de même que certaines associations académiques qui organisent, à l'occasion de leur congrès annuel par exemple, des *doctoral bootcamps* ou autres sessions réservées aux doctorants.

Le format du programme CEFAG (trois séminaires intensifs et résidentiels ainsi qu'un séjour à l'étranger) s'écarte délibérément des formations traditionnellement développées au sein des écoles doctorales, qui sont étalées sur la durée de la thèse à raison de quelques heures souvent éparpillées. Il se démarque également des ateliers ponctuels organisés par les associations académiques. La composition du groupe est également différente : groupe de petite taille (aujourd'hui douze à quatorze participants), composé de doctorants de deuxième année, inscrits dans différents champs des sciences de gestion mais en provenance de différents établissements et laboratoires. L'interaction directe entre les intervenants experts et doctorants y est privilégiée, ainsi que l'interaction directe entre les doctorants eux-mêmes. Le mode d'approche et le contenu du programme se veulent très complémentaires aux autres offres de formation doctorale. Ils se sont affinés au fil des ans pour s'ajuster au mieux aux évolutions du contexte de la recherche dans notre domaine et à celles du métier d'enseignant-chercheur, et donc aux attentes et besoins des doctorants. Comment mieux résumer ce contenu et cette approche qu'en s'appuyant sur ce qu'en disent celles et ceux qui en ont bénéficié ? Une synthèse éclairante en est donnée ci-dessous : « *Le CEFAG apporte un cadre de gestion des connaissances qui rassemble toutes les facettes d'un apprentissage complet : la construction d'une **identité de chercheur** (en réponse au sentiment de transformation du doctorant), la compréhension des **ficelles du métier** (en réponse au sentiment d'incompréhension du doctorant face à un écosystème complexe) et l'**appartenance à une communauté** (en réponse au sentiment de solitude du doctorant)¹. »*

1. Aubert-Hassouni C., Perez F., Renou S. et Valès M., in Cloarec J., Gaillard H., Grandazzi A. et Senn J., *L'expérience de la thèse en management. Regards croisés de jeunes docteurs*, EMS, à paraître en 2023.

Une volonté de concrétisation

L'objectif de notre ouvrage est alors de tenter de rendre plus concrètes ces différentes dimensions de l'apprentissage qui se construit au cours du programme CEFAG, d'en matérialiser les principaux apports et, ce faisant, de capitaliser sur l'engagement de la FNEGE depuis plus de trente-cinq ans dans ce projet. Les différentes contributions doivent se comprendre, d'une part, comme une série de réflexions transversales qui sont autant de ressources mobilisables par les doctorants (mais aussi, et de manière générale, par tous les acteurs des formations doctorales) et, d'autre part, un ensemble d'outils de travail visant à les équiper un peu plus solidement encore pour perfectionner leur projet et préparer leur entrée dans la profession d'enseignant-chercheur. Cette double dimension « réflexions transversales + outils de travail » constitue l'originalité et l'apport de l'ouvrage par rapport aux ouvrages existants sur les méthodes de recherche et sur la préparation d'une thèse.

L'ouvrage est structuré autour de deux parties : la première est consacrée à la phase de conception/construction de la thèse dans ses différentes dimensions, avec l'idée de proposer un ensemble d'outils et de ressources pour les doctorants ; la seconde porte sur la préparation de l'après-thèse et propose quelques conseils appliqués et illustrés pour mieux s'y préparer. Six chapitres composent chacune de ces deux parties.

La première partie débute par ce qui occupe les toutes premières heures du premier séminaire du CEFAG : une discussion autour de la manière dont chaque participant a choisi de mettre en récit sa propre thèse. **Hervé Laroche** rappelle dans ce **chapitre 1** la puissance de la narration, pour mieux diffuser les recherches et les valoriser auprès d'un large public, mais aussi et de plus en plus pour publier dans des revues académiques exigeantes. À l'aide d'une matrice qui croise amplitude et articulation des différents ingrédients d'une recherche, il souligne le processus d'élaboration d'un projet de thèse. Il illustre à travers plusieurs exemples la finalité heuristique de cet exercice de mise en récit d'un projet de thèse, qui permet de développer la réflexivité du chercheur et de décaler son regard sur sa thèse pour *in fine* la clarifier et l'affiner.

Ce décalage du regard et cette nécessaire réflexivité sont également au cœur du propos d'**Assâad El Akremi (chapitre 2)** qui encourage les doctorants à faire preuve de plus d'imagination méthodologique afin de générer des contributions innovantes sur ce plan. L'imagination méthodologique peut s'exercer dans la collecte et l'analyse des données, mais aussi dans la manière de présenter les résultats de sa recherche et dans la capacité à penser simultanément théorie et méthode. Un exercice réflexif à organiser en atelier doctoral est proposé pour inciter les doctorants à cette imagination accrue.

Dans le **chapitre 3**, **Hervé Laroche** s'empare d'une question très concrète que se posent tous les doctorants au début de leur travail : « À quoi sert une revue de

littérature et comment l'écrire ? » Après avoir rappelé l'objectif de la revue de littérature (« établir la nature et la pertinence du point de vue théorique adopté par le chercheur ») et les deux principaux formats qu'elle peut adopter (narrative ou systématique), il propose des outils pour choisir au mieux la structure de la revue de littérature et pour réfléchir au style d'écriture le plus adéquat.

La revue de littérature doit être au service de la problématique et de sa justification. En ce sens, elle participe au processus qui permet la construction progressive et itérative de l'objet et du sujet de recherche : c'est ce cheminement entre objet et sujet qui est décrit et analysé par **Géraldine Schmidt** dans le **chapitre 4**, là aussi sur la base de plusieurs exemples tirés de projets de thèse en train de se faire et de plusieurs exercices à réaliser entre doctorants. L'idée est de dépasser ce que l'on présente souvent comme du *gap spotting* pour privilégier une approche qui conduit à choisir le point de vue spécifique par lequel on va étudier son objet de recherche et définir son sujet.

Amina Béji-Bécheur s'arrête, dans le **chapitre 5**, sur une « activité », la modélisation, dont la visée peut être pédagogique (on formalise un ou plusieurs éléments du travail pour le ou les rendre plus lisibles) et/ou heuristique (on modélise pour avancer dans son travail) : au cours d'une recherche, et à différentes étapes, l'exercice de modélisation a de nombreuses vertus, et plusieurs exemples tirés de publications, de thèses finalisées et de thèses en cours viennent l'illustrer dans ce chapitre.

Enfin, un critère fondamentalement transversal et central pour une recherche est celui de sa cohérence. **Pierre Volle**, dans le **chapitre 6**, discute d'abord de cette notion de cohérence très polysémique (selon le sens commun, en linguistique et dans le domaine de la logique) avant de proposer quelques pistes concrètes pour améliorer la cohérence d'un projet de thèse : il distingue à cet effet la cohérence théorique, la cohérence méthodologique et la cohérence formelle.

La seconde partie de l'ouvrage sort de l'exercice même de la thèse pour aborder quelques-unes des questions qui se posent après la thèse. Trois chapitres sont consacrés à la publication.

Thomas Roulet livre, dans le **chapitre 7**, toute une série de conseils tirés de son expérience d'auteur, de *reviewer* et de rédacteur en chef pour rédiger une introduction d'article académique. Les ingrédients clés d'une bonne introduction sont présentés, ainsi que la manière de les articuler. Deux exemples d'introduction sont commentés pour montrer comment structurer et rédiger cette partie cruciale d'un article. Les contributions et les impacts d'une recherche sont une autre dimension cruciale pour pouvoir être publié et, bien au-delà, pour « peser » dans les conversations scientifiques et les débats sociétaux. C'est l'objet du **chapitre 8** rédigé par **Xavier Lecocq** qui insiste sur le caractère processuel des contributions et des impacts : le chercheur doit s'efforcer de les construire bien plus que simplement les identifier. À cette fin, une série de conseils pratiques sont formulés pour mieux maîtriser ce processus entre résultats, contributions et impacts.

Isabelle Martinez et **Hélène Rainelli** se proposent, dans le **chapitre 9**, d'aider les doctorants à décrypter le système d'évaluation par les pairs qui prévaut dans la publication scientifique en prenant tour à tour le point de vue du réviseur et celui de l'auteur. Un ensemble de conseils sont formulés à destination des chercheurs souhaitant soumettre un article à ces revues. Et une réflexion sur les évolutions ou les transformations souhaitables du système d'évaluation par les pairs vient clore ce chapitre.

Les trois derniers chapitres sont consacrés à la « gestion » du parcours de carrière du jeune docteur. Dans un premier temps (**chapitre 10**), **Géraldine Schmidt** tente de poser quelques « balises » pour aider les doctorants à préparer leur après-thèse et réfléchir à leur(s) carrière(s). Cela nécessite tout d'abord de savoir décrypter le paysage institutionnel dans son domaine, mais aussi de savoir valoriser ses compétences et identifier ses aspirations personnelles. Des exercices réflexifs sont proposés et des exemples et conseils pratiques sont développés à cet effet.

Au-delà des choix de parcours de carrière, les jeunes docteurs doivent également réfléchir à leur parcours scientifique à partir de leur travail doctoral, mais en le dépassant grâce notamment à des explorations théoriques et méthodologiques et des collaborations diverses : le « losange » développé par **Béatrice Parguel** dans le **chapitre 11** permet de réfléchir précisément à ces extensions du territoire de la recherche, en dépassant les frontières de la recherche doctorale.

Enfin, c'est aux stratégies de communication et de promotion qu'est consacré le **chapitre 12** rédigé par **Géraldine Galindo**. Le milieu académique n'échappe pas au *personal branding* : l'idée de savoir gérer (organiser et contrôler) la diffusion de ses activités, la promotion de ses réalisations et la construction de son image – des éléments importants pour développer ses réseaux académiques et son employabilité.

Une volonté de décentrement

Le défi de ce livre est de produire des textes transposant au mieux l'expérience d'interventions d'experts qui sont conçues comme des séances de travail en groupe restreint. Pour cela, il est nécessaire de se décentrer par rapport à la posture généralement adoptée dans les écrits académiques, et en particulier dans ceux qui font référence : les articles de revues. Le texte académique est en général hautement abstrait, non seulement par l'élévation conceptuelle, le faible recours aux exemples, l'absence de narration, mais encore et peut-être plus fondamentalement parce qu'il ne semble y avoir ni auteur ni lecteur. Les conventions de l'écriture académique exigent l'effacement de l'auteur, fait connu, mais également, ce qui est beaucoup moins noté, l'effacement du lecteur. Le discours académique n'est pas directement adressé. Le lecteur n'y est pas interpellé, il n'est pas même présent à l'arrière-plan. L'idéal du texte académique est d'être un objet et non un acte de communication, un objet complet, autonome, inaltérable et échappant autant que possible à son inscription dans le temps. Un texte académique est, en ce sens, l'opposé d'un message

électronique ordinaire, celui qu'on échange avec un proche ou un collègue. Cet idéal n'est évidemment jamais atteint mais, lorsque nous rédigeons nos articles et nos chapitres, nous consacrons énormément d'efforts à nous en approcher.

Il en résulte un écart énorme entre le texte écrit (publié) et la séance de cours ou l'intervention devant un public. Même lorsque le contenu conceptuel est identique, la séance, qui est par essence un acte de communication, va inévitablement impliquer de rendre présents ces effacés, de redonner vie à ces ectoplasmes : l'auteur qui ici devient l'intervenant et le lecteur qui ici devient le participant. Bien entendu, il est toujours possible à l'intervenant de lire son texte, mais il faut reconnaître que cette pratique n'a aujourd'hui plus cours – et c'est heureux ! Cependant, les intervenants peuvent être tentés de reproduire une forme atténuée de ce soliloque en s'appuyant sur une présentation projetée qui se rapproche d'un texte académique, toutefois restructuré, résumé et parfois illustré. Au CEFAG, pour sortir de ce modèle, d'une manière qui n'a rien de très original, nous demandons aux participants de prendre connaissance d'un ensemble de matériaux avant la séance. Certains intervenants (nous les encourageons dans ce sens) diffusent leur support de présentation (l'inévitable PowerPoint) avant la séance. Nous demandons également aux intervenants de réserver la moitié de la séance à des moments de travail (que nous appelons « ateliers ») portant directement sur les projets des participants, sous la forme d'exercices et de discussions. L'idée est bien de faire de la séance un moment de communication, avec des interlocuteurs présents, actifs et concrets (c'est-à-dire des personnes porteuses de projets, d'idées, d'opinions, d'expériences, etc.). Nulle utopie égalitaire ou démocratique ici : il y a bien, à nos yeux, une asymétrie entre le possesseur d'une expertise et des novices en apprentissage. Le souci est d'exploiter au mieux cette asymétrie, au bénéfice des participants novices, et si possible pour le plaisir de l'intervenant expert.

Cette insistance sur l'acte de communication et sur la présence de l'auteur comme du lecteur, nous l'avons maintenue dans la conception de cet ouvrage. Les chapitres sont, le plus possible, adressés à des doctorants, c'est-à-dire taillés à leur mesure dans leur perspective (répondre à un point de vue de doctorant, adopter l'horizon de ses préoccupations), dans leur contenu (proposer des idées, techniques, trucs et ficelles qui puissent avoir une utilité concrète pour le projet doctoral) et dans leur style (direct et simple, pas trop encombré de périphrases, atténuations, précautions et justifications usuelles). Bien entendu, certains sujets s'y prêtent mieux que d'autres. Certains auteurs se sentent à l'aise dans cet exercice, d'autres moins. Chacun se fera son idée. Il est intéressant de noter, cependant, que les auteurs qui sont restés relativement proches de la forme académique classique n'ont pourtant (nous pouvons en témoigner) pas eu de difficulté à concevoir et animer des séances très vivantes, tout à fait alignées avec la demande de produire un acte de communication. Cela révèle peut-être à quel point la formation académique (et l'excellence académique) peut formater l'écriture au point d'imposer un modèle

même lorsque, comme dans ce livre, celui-ci n'est pas requis. Comme si l'expression orale devait conserver un caractère privé, fugitif, voire clandestin ; comme si l'écrit, du moment qu'il est produit dans le cadre académique, devait respecter le code de l'abstraction et de l'effacement. Il y a peut-être là une piste à explorer pour développer une pédagogie de la formation doctorale (voir également sur ce sujet le chapitre de conclusion) : comment développer un discours écrit authentiquement pédagogique sur ces sujets ? Comment tracer une voie intermédiaire entre la séance « chaude » et le texte « froid » ? Comment, finalement, s'affranchir des codes académiques, non pas nécessairement pour les transgresser, mais pour s'en rendre autonome, les dominer au lieu de s'y soumettre ?

Finalement, ces trois volontés que nous venons d'exprimer, nous les avons fait « subir » aux auteurs des différents chapitres de cet ouvrage, sans toujours savoir les exprimer clairement : merci à eux pour leur enthousiasme face à ce projet d'ouvrage et à leurs efforts dans les différentes phases de sa réalisation pour répondre à nos remarques, suggestions, voire... pinaillasses. Nous tenons aussi à remercier tous les directeurs qui se sont succédé à la tête du CEFAG avant nous, plus largement tous les intervenants, collègues et anciens du CEFAG, qui contribuent à chaque nouveau séminaire à nourrir le programme du CEFAG et à le faire évoluer pour s'adapter au mieux aux transformations de notre métier et aux attentes des doctorants. Merci également aux institutions, écoles et universités, et aux directeurs de thèse, qui relaient l'information sur le programme et envoient régulièrement des candidats. Enfin, merci à la FNEGE pour le soutien indéfectible à ce programme et pour l'appui à la publication de cet ouvrage.

Partie 1

Concevoir la thèse : une boîte à outils

Chapitre 1

L'histoire qui est dans ma thèse

HERVÉ LAROCHE (ESCP BUSINESS SCHOOL)

Ce chapitre tire les enseignements d'un exercice proposé aux doctorants, dont voici la consigne :

« **Présentation narrative de votre projet de thèse.** Vous êtes invité à préparer une mise en récit de votre thèse sous la forme d'une histoire. Le type de fiction est laissé à votre inspiration : roman, théâtre, conte, cinéma, série, bande dessinée, dessin animé, etc. Bien entendu, il s'agit de préparer une esquisse de cette fiction et non de la réaliser entièrement. Faites preuve de créativité et sentez-vous libres ! »

Cette proposition peut surprendre. À bien des égards, la scientificité peut être vue comme l'inverse de la narrativité : raconter, c'est se rapprocher de la fiction, et la fiction, ce n'est pas bien sérieux – quand ce n'est pas tout simplement le mensonge (Lavocat, 2016). La science, du moins dans les conceptions habituelles, est censée procéder par des moyens analytiques et formels qui garantissent un haut degré de transparence du contenu. La persuasion du texte scientifique ne procède pas de son arrangement textuel mais découle de son contenu intrinsèque (éléments théoriques, méthodologiques, empiriques, conceptuels, etc.) et de l'articulation logique de ces éléments. Le pouvoir du récit – la force séductrice propre à la narration – serait à tenir à l'écart.

Pourtant, c'est de plus en plus explicitement qu'on demande aux chercheurs de mettre leur recherche en récit de manière convaincante.

En premier lieu, la diffusion des connaissances, reconnue comme une des missions du chercheur, requiert que ce dernier soit capable de communiquer ses travaux sous des formes accessibles aux non-spécialistes. La spectaculaire popularité des exercices de type « Ma thèse en 180 secondes » en témoigne. La présentation de la recherche doit retrouver les formes usuelles de l'expression en se rapprochant de la forme d'une histoire.

En second lieu, et c'est bien plus étonnant, les exigences spécifiques des écrits les plus hautement scientifiques (notamment, les articles des revues) tendent à rejoindre cette demande de narrativité. Un éditorial du très sérieux et très exigeant *Academy*

of Management Journal demande ainsi aux auteurs d'être des Schéhérazade (Pollock et Bono, 2013). Certes, ce récit doit suivre un modèle bien précis : l'histoire d'un problème scientifique à la recherche d'une solution. Ce modèle se décline ainsi (Patriotta, 2017) :

1. Voici ce dont je vais parler.
2. Voici pourquoi c'est pertinent.
3. Voici ce qui est connu et ce qui ne l'est pas (et voici pourquoi il faut s'y intéresser).
4. Voici la question brûlante que je pose.
5. Voici comment je vais traiter cette question (théoriquement/empiriquement).
6. Voici ce que j'ai fait.
7. Voici ce que j'ai trouvé.
8. Voici ce que ça signifie.
9. Voici ce que je propose.
10. Voici pourquoi vous devriez vous en soucier.

D'une extrémité du spectre scientifique à l'autre, il y a là une surprenante convergence.

Sans totalement oublier ces demandes, c'est à une autre préoccupation que répond l'exercice ici discuté. Il s'agit avant tout de permettre au doctorant de progresser dans la compréhension et la maîtrise de son propre projet. Dans cette démarche réflexive et heuristique, l'objectif n'est pas ici de séduire ni de convaincre un auditoire (qu'il soit profane ou au contraire très averti), mais de susciter des autoquestionnements (éventuellement démultipliés par des échanges), de progresser vers une intelligence plus profonde de l'entreprise de recherche et finalement de se convaincre soi-même.

L'exercice n'a pas les mêmes vertus ni les mêmes fonctions selon les moments (degré d'avancement de la thèse notamment) et selon le contexte (individuel ou collectif). Dans le cadre du CEFAG, il est utilisé en introduction du premier séminaire. Les doctorants se rencontrant pour la première fois, ils tendent à être relativement peu audacieux dans le contenu de leur exercice (mais ils sont plus aventureux dans les formes). L'exploitation de l'exercice est double. Tout d'abord, c'est une manière de constituer le groupe en permettant aux participants de se connaître en tant qu'individus et de découvrir les projets de chacun (même si les projets « sérieux » sont également mis à disposition). Ensuite, une exploitation réflexive a lieu, à travers les questions et réactions des participants et des animateurs. Elle est relativement limitée sur le moment mais se poursuit, plus ou moins explicitement, tout au long du séminaire : les références à l'exercice sont fréquentes dans les discussions. À ce stade de la thèse (de 15 à 18 mois) et dans ce contexte, il s'agit d'une première étape.

Dans le cadre du programme doctoral ESCP Business School, il est utilisé en groupe très restreint, avec davantage de temps. Les participants se connaissent bien,

ils sont davantage en confiance. Il est possible de procéder en deux temps, avec un commentaire de l'animateur sur une première version, puis une discussion sur une seconde. Le commentaire ayant principalement consisté à encourager les participants à plus d'audace et de liberté, les secondes versions ont été bien plus créatives.

Je vais commencer par proposer un cadre général qui établit un parallèle entre la démarche de thèse et la construction d'un récit. Je développerai ensuite divers exemples et variations à l'intérieur de ce cadre.

1. Thèse et récit

Un projet de thèse peut être vu comme un ensemble d'éléments ou ingrédients nécessaires (un thème, un objet empirique, une ou des théories, des données, des méthodes, une question de recherche, des contributions, etc.). Ces éléments doivent être élaborés, approfondis, précisés, etc., mais aussi alignés, ajustés et intégrés dans un ensemble cohérent (voir chapitre 6). La progression dans le projet de thèse consiste à préciser chacun des ingrédients et à les ajuster les uns aux autres.

Il en va de même pour une histoire. Un roman, par exemple, peut embrasser un monde plus ou moins vaste, de restreint (le roman intimiste) à très vaste (les grands cycles romanesques du XIX^e siècle, les « sagas »). Les différents éléments du monde créé (personnages, milieux, intrigues, etc.) peuvent également être plus ou moins étroitement imbriqués dans le récit global (de la juxtaposition, comme dans le roman choral, à l'articulation serrée au sein d'une intrigue globale très focalisée, comme dans le *mystery novel*). Les amateurs de séries télévisées n'auront aucun mal à faire la transposition à leur univers favori.

Appelons « amplitude » la dimension caractérisant le nombre d'éléments de la recherche/de l'histoire simultanément pris en compte. Elle va de faible (peu d'éléments, voire un seul) à forte (tous les éléments).

Appelons « articulation » la dimension caractérisant le degré de cohérence et d'intégration des différents éléments de la recherche/de l'histoire. L'articulation est faible lorsque les éléments sont simplement juxtaposés ou arrangés en une séquence. L'articulation est forte lorsque chaque élément renforce les autres et que l'ensemble dépasse la somme des éléments en produisant un sens général. Plus l'univers embrassé est vaste, plus l'imbrication dans une structure cohérente est difficile. Il est techniquement difficile de concilier amplitude forte et articulation forte. La figure 1.1 visualise ces deux dimensions et distingue cinq grands types de positions possibles.

Devenir chercheur en management

**Vous êtes doctorant et souhaitez réussir votre thèse ?
Vous voulez aussi poser les bases de votre carrière
d'enseignant-chercheur en management ?**

Cet ouvrage vous fournit tous les outils pour questionner votre projet, explorer vos préférences et vos capacités :

- **Comment formuler simplement l'« histoire »** qui sous-tend votre projet de recherche ?
- **Comment étudier l'éventail** des possibilités méthodologiques ?
- **Comment construire une revue** de littérature pertinente ?
- **Comment élaborer et raffiner la problématique** en utilisant la modélisation ?
- **Comment concevoir la cohérence** de l'ensemble du projet ?

La thèse est abordée ici comme une construction personnelle, faite de nombreuses itérations. Elle est également traitée comme la première étape d'un projet de carrière plus vaste :

- **publier des articles dans des revues** en répondant aux attentes des éditeurs, des relecteurs et des lecteurs ;
- **trouver un premier poste** dans une institution qui répondra à vos aspirations et vos compétences ;
- **initier et structurer un flux de travaux de recherche** à partir de votre thèse.

Cet ouvrage s'appuie sur les enseignements et les apports du CEFAG, programme sélectif de soutien aux doctorants en sciences de gestion mis en place par la FNEGE il y a plus de 35 ans. Il bénéficie des contributions de professeurs ayant **une longue expérience de l'encadrement doctoral**. D'ailleurs, les chapitres sont illustrés de **nombreux exemples** et enrichis d'**exercices** à faire seul ou en groupe.

Hervé Laroche

est professeur à ESCP Business School. Il a été codirecteur puis directeur du CEFAG (2017-2022) et directeur du programme doctoral d'ESCP BS à Paris (2009-2018). Ses recherches portent sur les processus de décision dans les organisations, la fiabilité organisationnelle, le travail managérial ainsi que sur l'écriture scientifique.

Géraldine Schmidt

est professeur à l'IAE Paris où elle a été directrice de la recherche de 2001 à 2019. Elle a été codirectrice du CEFAG (2018-2022) et en est la directrice depuis février 2023. Elle est également rédactrice en chef de FNEGE-Médias. Elle enseigne et mène ses recherches dans les champs de la GRH et du management stratégique. Ses travaux et publications portent notamment sur l'analyse des pratiques de restructuration dans les entreprises et dans les organisations de l'ESS.

Public

- Doctorants en sciences de gestion
- Jeunes docteurs
- Enseignants-chercheurs se préparant à encadrer des recherches

Retrouvez tous les ouvrages Vuibert sur :

www.vuibert.fr 



ISBN : 978-2-311-41139-3



9 782311 411393