

Vers des produits pédagogiques spécifiques aux apprenants-praticiens:

Invitation à développer de nouveaux formats d'enseignement

François-Xavier de Vaujany
Chercheur Préactis
Maître de Conférences
ISEAG, université Jean Monnet

2, rue Tréfilerie
42023 Saint-Etienne

devaujaf@univ-st-etienne.fr

Plusieurs expériences de cours récentes nous ont amené à réfléchir aux méthodes pédagogiques employées face à des publics en alternance. La question que nous souhaitons approfondir dans la réflexion qui suit est la suivante: **quelles sont les démarches pédagogiques les plus adaptées face à des publics en alternance ou en formation continue?** La thèse à laquelle nous sommes arrivés est en fait que **les outils actuels sont insuffisants pour exploiter au mieux le profil des apprenants-praticiens** (les étudiants de formation continue ou d'alternance) et créer des échanges pleinement fructueux entre eux ou entre le groupe et l'enseignant-animateur.

Nous allons commencer par passer en revue les outils pédagogiques traditionnels (cours magistral, jeux, cas, module théorique) afin de bien montrer l'intérêt et les limites de ceux-ci face à un public d'apprenants-praticiens (1.). Puis dans la lignée de la thèse que nous avons proposée un peu plus haut, nous ferons quelques suggestions afin de penser et développer des outils nouveaux et spécifiques aux étudiants d'alternance et de formation continue (2.).

1. Les formats habituels: intérêt et limites

Nous allons commencer par présenter successivement la méthode magistrale, la méthode des cas, la méthode des jeux d'entreprise puis la méthode du module théorique avant de suggérer une limite générale de ces approches liée à la particularité des publics d'apprenants-praticiens.

1.1 Cours magistral

Parmi les outils pédagogiques les plus classiques, on trouve le cours magistral. Il consiste essentiellement dans la production d'un exposé sur un thème donné, par un intervenant spécialiste. Les avantages sont multiples. Les cours magistraux sont sécurisants pour l'enseignant, utilisables sur des groupes de grande taille et peu coûteux en moyens de présentation. Cependant, ils restent plutôt adaptés à des savoirs formels et explicites (comme le droit). Ils sont moins adaptés aux savoirs tacites et empiriques qui sont au cœur de la gestion. Pour reprendre un commentaire d'un enseignant sur cette démarche, il est aussi «impensable d'apprendre à conduire une voiture avec un cours magistral que de construire un parcours pédagogique en gestion sans l'articuler avec des formes de pratiques».

Il n'empêche que ce type de pédagogie doit évidemment garder sa place en gestion, à la fois parce que certains enseignements se prêtent bien à l'exercice et parce qu'il contribue également à un apprentissage social, à la construction d'un "univers intellectuel" qui va permettre de distinguer¹ certains gestionnaires.

¹ Au sens de Bourdieu (1979).

1.2 La méthode des cas

La méthode des cas commence à orienter davantage les étudiants vers des formes de pratique.

On peut distinguer la "méthode des cas" du "cas" lui-même (Cova et de La Baume, 2004). La méthode des cas revient à utiliser des «situations dans le domaine des affaires -appelées cas- à des fins pédagogiques ; ces situations sont étudiées individuellement par les apprenants, analysées en sous-groupes et discutées en séance plénière avec l'aide d'un animateur" (site CCMP, 2004). Un des pères de la méthode définit ensuite un cas comme étant l'«exposé d'un problème dans le domaine des affaires, tel que des dirigeants ont dû réellement l'affronter, complété des faits, opinions et préjugés de l'environnement, dont les décisions des dirigeants devaient dépendre.» (Gragg, 1940). Un cas se veut donc le récit centré d'une expérience professionnelle.

Il va correspondre à une forme plus interactive de pédagogie, à un enseignement "par l'exemple" alimenté par des multiples dynamiques de groupes, au sein du collectif d'apprenants ou bien entre les apprenants et l'enseignant animateur de la méthode (cf. Allouche-Benavoun et Parriat, 2000; Le Brun 2002; Croué, 2000).

La méthode des cas est ainsi un formidable outil d'enseignement qui peut être pensé de façon substantive (amener à trouver LA bonne réponse aux questions qui le clôturent) ou plus procédurale (un ensemble de réponses satisfaisantes ou de re-formulations des questionnements). Pas une faculté de gestion, pas une école de commerce, pas une école d'ingénieur n'est pas aujourd'hui devenue adepte de la méthode.

Celle-ci n'est pourtant pas dénuée de limites, liées à la forme de l'animation (qui peut correspondre à une démarche parfois trop substantive sur certains questionnements) ou à certaines richesses qu'elle laisse de côté. La structure et les thèmes du récit n'encouragent ainsi que faiblement la réflexivité et l'échange ouvert d'expériences entre les apprenants. Certains, comme Mintzberg, soulignent également le côté artificiel des apprentissages portés par la méthode. D'un point de vue psychologique, elle ne déboucherait pas vraiment sur la constitution de schème cognitif intégré par l'apprenant qui pourrait ensuite les redéployer plus ou moins intuitivement en situation de gestion.

1.3 Les jeux d'entreprises

Les jeux d'entreprise encouragés notamment par Mintzberg répondent directement à la dernière critique. Ils sont une formation *par, dans* et *à* la pratique, basés sur des simulations de situation de gestion. Certains jeux sont informatisés, d'autres ressemblent à des jeux de rôles plus classiques.

Dans tous les cas, ils vont contribuer à aider le gestionnaire à développer des schèmes cognitifs.

Ce format pédagogique n'est cependant pas exempt de défaut. Tout d'abord, il se prête mal à la transmission de savoirs formels. Ensuite, il peut déboucher sur des modalités d'action réductrices liées aux règles intégrées par l'enseignant dans le système de jeu. Cela est

particulièrement flagrant pour certains types de jeux informatisés². Le jeu a de fortes chances d'être éloigné de toute la richesse économique, politique et culturelle de nombreuses situations de gestion. Il risque donc d'orienter l'apprenant vers des modes d'actions simplifiés dans certains cas où l'outil n'intègre pas une part d'aléa et où l'accompagnement effectué par les enseignants (notamment dans la phase de débriefing) mène à des interprétations trop substantives.

1.4 Le module théorique

Le dernier format pédagogique mêle à la fois les logiques théoriques du cours magistral et les logiques empirique de l'étude de cas. Il s'agit notamment de ce que la centrale des cas a proposé depuis peu: des modules de connaissance. Il s'agira soit de cours relié ensuite à des grappes de cas illustratives, ou alors de cas développés de façon à intégrer directement certaines notions théoriques ou certaines grilles d'analyse.

Cela permet de joindre deux avantages liés au cours et aux cas: la transmission de certains savoirs formels qui deviendront alors plus vivants et appropriables (notions, théories, grilles d'analyse) et l'encouragement à alimenter le processus de réflexivité par des notions théoriques. Ce format permet ainsi de dépasser une partie des limites de la méthode des cas en valorisant l'importance liée à la possibilité de différentes interprétations (notamment la différence entre celle à laquelle arrive intuitivement l'apprenant et celle vers laquelle le guide la théorie utilisée).

Dans tous les cas, on remarque que ces différentes techniques (cas, CM, jeux, modules théoriques) peuvent s'appuyer sur du multimédia afin de donner vie à l'enseignement. Le multimédia est une technique davantage qu'un format pédagogique. Il n'est qu'un outil au service d'un projet pédagogique d'un des quatre types précédents.

1.5 Limites générales de ces approches

Au-delà des limites que nous avons relevées pour ces différentes approches pédagogiques, nous souhaitons relever maintenant une limite commune: elles n'exploitent pas directement l'expérience des participants. Elles ne prennent pas en compte le fait que les apprenants ont souvent des expériences à partager et que ce partage lui-même et l'incitation à une certaine réflexivité dans les pratiques, peuvent être à l'origine d'apprentissages innovants. La qualité des animations multimédias, quelle qu'elle soit, ne peut en rien compenser le problème.

Une explication à cette limite générale tient peut-être aux objectifs de ces méthodes et à leur contexte de conception. Conçue et pensée essentiellement pour des publics de formation initiale, elles n'ont pas vocation à exercer une certaine maïeutique chez le participant. Même lorsqu'elles visent ou bien sont animées de façon à favoriser les échanges, c'est davantage dans l'idée de varier les points de vue et de développer une certaine dynamique de construction critique à partir de discussions du groupe.

² A titre personnel, je me souviens d'un jeu d'entreprise informatisé que l'on avait dû suivre en école de commerce et pour lequel plusieurs groupes d'apprenants avaient eu accès aux règles intégrées dans le logiciel par l'intermédiaire du BDE.

Nous allons maintenant essayer de réfléchir à des nouveaux formats ou des déclinaisons nouvelles des formats précédents qui seront davantage susceptibles de concerner des publics de praticiens cherchant à analyser réflexivement leurs propres pratiques. Le problème se pose ici différemment, puisque d'une certaine façon, les apprenants apportent leurs propres études de cas avec eux que l'intervenant va chercher ensuite à rapprocher les unes des autres.

2. Réflexion sur des outils tournés vers l'apprenant-praticien

Nous allons commencer par suggérer quelques nouveautés dans l'environnement de la formation en gestion avant de proposer plusieurs pistes au développement de nouveaux outils pédagogiques tournés vers les apprenants-praticiens.

2.1 Les nouveaux contextes de formation

L'environnement de la formation en gestion a fortement changé ces vingt dernières années, que ce soit en France ou aux Etats-Unis.

Tout d'abord, on peut relever le développement du "sur-mesure", pratiqué notamment par l'EM Lyon ou HEC. Cette démarche pédagogique consiste à développer des programmes de formation spécifiques à une entreprise et le plus souvent, à les délivrer sur place³. Les apprenants sont alors non seulement des praticiens, mais également un groupe unis par un même contexte et souvent un même projet d'entreprise.

L'autre évolution majeure concerne le développement (notamment sous l'impulsion des pouvoirs publics) de programmes en alternance ou en formation continue. Là-aussi, la rupture avec les formations initiales classiques est radicale. Ces apprenants viennent avec leurs préoccupations professionnelles et des expériences riches et nuancées.

Parallèlement, on remarque également des parcours pédagogiques nouveaux, inspirés de certaines pratiques d'enseignement en psychologie. Il s'agit de parcours basés essentiellement sur des présentations et échanges entre intervenants où l'on va les encourager à réfléchir et échanger sur leur projet professionnel et leurs pratiques. C'est le cas notamment du "cours de méthode" ou des cours d'analyse des pratiques en FC utilisés à l'IUP Management depuis une dizaine d'années⁴.

³ Par exemple, au sein d'"universités d'entreprise" comme celle de Suez.

⁴ Sous l'impulsion de Gérard Labaume, maître de conférences à l'université Jean Monnet.

2.2 Quelques suggestions sur des pistes d'adaptation pédagogique

Face à toutes ces évolutions, le développement d'outils modulaires, interactifs et multimédia semble souhaitable.

Ces solutions pourront reposer sur une combinaison des différentes approches précédentes, mais avec une granularité différente.

Le but pourrait être d'utiliser des mini-cas ainsi que des briques de cours sur transparents sortis au fil de discussion non-orientées avec les apprenants-praticiens autour de thématiques plus ou moins émergentes. Le cours serait ainsi partiellement improvisé et partiellement lié à des éléments préparés par l'animateur. On pourrait imaginer le recours à des PowerPoint rétroprojectés et alimentés dans le cadre de cours en groupe restreint. L'animateur projeterait une interface présentant des titres de mini-cas ou de briques de cours sur lesquels il pourrait cliquer afin d'approfondir un élément des échanges qui lui semble intéressant ou de relancer la discussion⁵.

Un format de cours déployés à Saint-Etienne (les cours de méthode évoqués dans la partie précédente), la formation par projet pratiquée au sein de l'université de Sherbrook ou encore la méthode des cas telle que la suggère Argyris et Schön (1996) pourraient servir d'illustrations au projet pédagogique que nous suggérons.

Les cours de méthode correspondent à des enseignements de trois heures déployés à des intervalles de plusieurs semaines et auxquels assistent des petits groupes d'alternants (5 à 8 personnes). Ces personnes ont été regroupées en fonction de proximités dans leur thème d'alternance autour d'un enseignant-tuteur qui animera les sessions. Le cours prend une forme particulière mêlant des tours de tables pour des points sur les missions et les difficultés rencontrées, des improvisations sur des éléments de cours de l'enseignant ou encore des échanges plus libres entre les apprenants sur une difficulté rencontrée par l'un d'entre eux.

On retrouve aussi la "formation par projet" offerte par l'université de Sherbrook qui vise elle à développer chez l'apprenant une réflexivité par rapport à ses pratiques, qu'elles soient liées à son projet professionnel ou à des projet d'étude. L'idée est de faire échanger l'apprenant avec un "superviseur" et/ou un groupe d'apprenants sur des pratiques en cours. Le principe est proche de celui des cours de méthode, mais non décliné nécessairement auprès de publics d'apprenants-praticiens.

Enfin, on peut remarquer la variante de la méthode des cas utilisée par Argyris et Schön (1996) dans leurs interventions de conseil qui s'approche également de l'esprit des nouvelles méthodologies auxquelles nous pensons dans cette partie. Les deux auteurs suggèrent d'inviter des praticiens à rédiger leurs propres études de cas basées sur leurs expériences afin de mettre à plat leurs "théories en usage" qui entreront inexorablement (d'après eux) en contradiction avec leurs "théories professées". Le but est donc à nouveau d'engager les praticiens à davantage de réflexivité.

⁵ A titre personnel, il m'arrive de puiser en cours de discussion dans une bibliothèque de mini-cas afin d'approfondir ou de relancer un point de la discussion de groupe d'alternants.

En conclusion de cette réflexion, nous souhaitons commencer par souligner que les outils classiques sont évidemment incontournables dans un parcours pédagogique. Ils ont chacun des intérêts qui les rendent même très efficaces dans certains contextes. En revanche, il nous semble qu'ils ne répondent pas encore pleinement à certaines évolutions de l'environnement pédagogique liées au sur-mesure, à l'alternance et la formation continue. **D'une façon générale, si les méthodes ou démarches tournées vers l'apprenant-praticien existent bien, les "produits pédagogiques" qui en découlent sont encore peu nombreux.** Nous suggérons donc le développement d'offres complémentaires aux cas, jeux ou autres cours magistraux. Dans le travail d'innovation pédagogique auquel nous invitons les praticiens de la pédagogie, nous pensons que l'utilisation des outils multimédias peut-être une voie à explorer... et lançons donc un appel aux participants au concours lancé par la centrale sur ce sujet!

Bibliographie

Allouche-Benavoun J. et Pariat M. (2000), *La fonction de formateur*, Dunod.

Argyris C. et Schön D. (1996), *L'apprentissage organisationnel*, De Boeck université.

Bourdieu PI. (1979), *La distinction*, Editions de Minuit.

Cova B. et de La Baume C. (1991), "Cas et Méthode des Cas : fondements, concepts et universalité", *Gestion 2000*, n°3.

Croué 2 (2000), *Introduction à la méthode des cas*.

Gragg C. (1940). "Because wisdom can't be told". *Harvard Alumni Bulletin*:Oct 1940.

Le Brun M. (2002), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quel place pour les NTIC dans l'éducation?*, De Boeck et Larcier.

Mathieu et Dubau (2002), "Méthode des cas: apprentissage par problèmes et apprentissage par projet: caractéristiques communes et différences", *Le trait d'union Express*, vol 4, n°7.

http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_7/methode.html