

**ORGANISER LA MISE EN RELATION DES SAVOIRS ACADEMIQUES
ET DES SAVOIRS D'ACTION DANS L'ALTERNANCE :
LE CAS D'UNE FORMATION AU MANAGEMENT**

Corinne Hahn

*ESCP Europe,
73 avenue de la République
75011 Paris, France
hahn@escpeurope.eu*

Mots-clés : Alternance, problématisation, management

Résumé : les formations en alternance devraient permettre une fertilisation croisée entre enseignements théoriques et expérience en entreprise et conduire les alternants à articuler expériences et savoirs acquis à l'école. Nous présenterons ici un dispositif, expérimenté avec un groupe de 37 étudiants en première année de master de management à ESCP Europe.

Ces dernières années l'alternance s'est fortement développée dans les cursus de formation initiale au management. Comme elles se situent à l'interface du monde de l'école et du monde de l'entreprise, les formations en alternance devraient permettre une fertilisation croisée entre enseignements théoriques et expérience en entreprise et conduire les alternants à articuler savoirs académiques et savoirs d'action.

Pourtant, cette mise en relation ne va pas de soi. Elle doit notamment être pensée d'un point de vue didactique, ce qui est rarement le cas (Geay, 2008) : la question se pose des activités à mettre en place à l'école afin de faciliter cette articulation entre savoirs formels de l'école et expérience professionnelle (Hahn, 2008). Le dispositif que nous nous proposons de présenter ici a pour objectif de faciliter cette mise en relation. Ce dispositif a été expérimenté avec un groupe de 37 étudiants en première année de master de management à ESCP Europe.

Après avoir exposé quelques éléments de notre cadre conceptuel et décrit notre terrain nous présenterons le dispositif mis en œuvre ainsi que les observations faites au cours du premier test, réalisé en 2009.

1. L'articulation entre savoirs théoriques et expériences

La didactique professionnelle, à partir d'une analyse de l'activité du sujet ainsi que par l'analyse réflexive rétrospective de son activité par le sujet, construit des situations-problème en vue de la formation. Elle offre donc un cadre propice aux travaux sur l'alternance (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006). Néanmoins, en formation première, l'articulation entre les situations de formation professionnelle, centrées sur les concepts pragmatiques organisateurs de l'action, et les enseignements disciplinaires reste à notre sens un défi. Par ailleurs, si l'ingénierie ainsi construite permet de faciliter l'accès à la culture professionnelle, peut-elle prendre en compte les pré-construits individuels de chaque apprenant ? En effet les problèmes qui sont construits, s'ils sont en partie basés sur les représentations des sujets, restent néanmoins des problèmes élaborés par le formateur.

Prendre en compte, au moins à certains moments clés de la formation, le sujet réel, ses expériences et sa culture personnelle conduit à se situer dans une épistémologie de problématisation, c'est-à-dire dans « un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution du problème » (Fabre, 2005) plutôt que dans une épistémologie de résolution de problème. L'alternance, cet espace frontière centré sur l'apprenant, apparaît comme un système propice à la mise en œuvre de dispositifs de problématisation, susceptibles de prendre en compte le sujet réel et ses expériences personnelles, car elle donne la possibilité de travailler sur des problèmes associant, comme le préconise Gérard (Gérard, 1999), un fort niveau de familiarité (le problème fait partie du vécu personnel du sujet) et de problémité (le problème est un réel obstacle pour lui).

En même temps, il est important de conduire l'apprenant à dépasser son vécu personnel et donc, à partir des situations individuelles, de lui faire construire les savoirs dont l'appropriation est visée par la formation. L'objectif est alors de faire apparaître des situations qui seraient à la fois proches de l'activité réelle et des savoirs (ce que Pastré appelle fidélité et problémité dans le cas d'un milieu, Pastré, 2008), sachant que, dans le cas d'un dispositif de problématisation, la proximité avec les savoirs ne peut pas être totalement anticipée ni construite en amont.

2. Les spécificités de la formation au management

La question de l'alternance fait écho à des interrogations récurrentes sur la formation supérieure au management : elle permettrait de prendre en compte non seulement la dimension technique des métiers du management mais également la dimension subjective, « existentielle » (Geay, Hahn et Besson, 2005). Il s'agit d'un enjeu fort : former des professionnels qui n'induisent pas les problèmes à partir de solutions pré-établies (De Geuser et Fiol, 2003) selon le modèle de la rationalité technique (Schön, 1996). Au contraire, le praticien réflexif de Schön combine intelligence pratique et souci éthique, il « gère les problèmes non seulement au mieux mais en vue du bien commun » (Fabre, 2005, p.7). Cette dimension éthique est particulièrement importante dans les métiers du management (Hahn *et al*, 2008) et est fortement liée à l'apprenant. La question de sa prise en compte dans la formation est donc particulièrement vive. Elle est aussi très complexe.

En effet, tout d'abord les formations au management sont des formations initiales de haut niveau, dont l'enseignement est soumis à une forte structuration disciplinaire. La formation technique est importante et précède généralement l'apprentissage sur le terrain, à l'instar de ce qui a été observé avec les ingénieurs formés à l'apprentissage de la conduite des centrales nucléaires (Pastré, 2005). Il s'agit par ailleurs de situations de relations entre êtres humains c'est-à-dire collectives, d'une grande variabilité interne et dont il n'est pas toujours facile d'appréhender le résultat de l'action (Mayen, 2007). Ceci rend l'analyse a priori de l'activité difficile, d'autant plus que cette activité est généralement soumise à des impératifs de confidentialité. Il faut alors renoncer à l'accession directe à l'action au profit de celle du discours sur l'action, ce qui n'est évidemment pas la même chose (Astier, 2006). Enfin nous avons observé que les étudiants, majoritairement issus des classes préparatoires, ont beaucoup de difficultés à adopter une posture réflexive. Or la réflexivité est une condition nécessaire (mais non suffisante) à la problématisation (Fabre, 2005).

3. Le terrain

L'expérience que nous avons menée concerne une promotion d'apprentis de ESCP Europe (anciennement Ecole Supérieure de Commerce de Paris). Cette école, une des « trois Parisiennes », recrute par le biais d'un concours très sélectif des étudiants issus de classes préparatoires commerciales¹ ou titulaires d'un diplôme équivalent au minimum à un bachelor² pour son master Grande Ecole. Ces étudiants étudient sur 2 ou 3 des 5 campus Européens, Paris, Turin, Berlin, Londres et Madrid. Ils peuvent choisir d'effectuer leur formation en signant un

¹ La durée des études est alors de 3 ans minimum

² La durée des études est alors de 2 ans minimum

contrat d'apprentissage sur les deux années de master. Le contrat est de 24 mois pour les étudiants issus de classes préparatoires ou de 18 mois pour les autres étudiants (ils doivent effectuer un semestre de mise à niveau). L'apprentissage a nécessairement lieu sur le campus de Paris et inclut un semestre à l'étranger, en accord d'échange avec une université partenaire.

Si les apprentis ont les mêmes obligations académiques que les autres étudiants, certains cours fondamentaux leur sont dispensés selon des modalités particulières (séminaires). Ils bénéficient également de plusieurs cours spécifiques et d'un séminaire de développement personnel et professionnel. Un espace réservé du site dédié à l'apprentissage est consacré au suivi des apprentis : ceux-ci doivent poster différents documents et tenir régulièrement un journal de bord auquel seuls leur professeur tuteur et le responsable de l'apprentissage ont accès.

Le dispositif décrit ici a été mis en place dans le cadre de ce séminaire. Il a été testé au premier trimestre 2009 avec un groupe de 37 étudiants en première année de master dont 24 étudiants issus de l'année prémaster (donc entrés par le concours destiné aux classes préparatoires) et 13 étudiants issus du concours d'admission directe en cycle master (majoritairement de formation littéraire).

4. Le dispositif

Nous avons choisi de construire un dispositif basé sur le récit. Il est largement admis que l'écrit favorise la prise de recul par rapport à la pratique (Crinon et Guigne, 2006). Nous avons fait l'hypothèse que le passage par le récit, qui donnait la possibilité de communiquer sans s'exposer, faciliterait l'implication des étudiants.

Par ailleurs la forme choisie, le cas, était suffisamment familière aux étudiants pour qu'ils puissent s'approprier facilement le dispositif. Nous l'avons vérifié lors d'une précédente expérience menée en 2001 dans un master de négociation (Hahn, 2008).

Ce dispositif a comporté quatre phases :

Une première phase, individuelle, de position du problème. Questionné par mail pendant la période en entreprise, chaque apprenti a décrit une situation, vécue en entreprise, qui lui avait posé problème et expliqué en quoi elle lui avait posé problème. A partir de la mise en commun de ces problèmes singuliers, des problématiques communes ont été identifiées.

Une seconde phase de construction du problème. Des groupes de 3 à 5 apprentis ont été constitués autour de problématiques qu'ils avaient réellement rencontrées. L'objectif de cette 2ème phase était de leur faire prendre du recul par rapport à leurs histoires singulières afin qu'ils élaborent un problème générique, une « situation de référence ». Les apprentis sont venus à l'école, pendant la période en entreprise, pour deux séances de 3 heures à trois semaines d'intervalle. Chaque groupe a rédigé une histoire, en s'inspirant des expériences personnelles des membres du groupe. Entre les deux séances, une grille d'analyse de l'histoire a été envoyée à chaque apprenti qui l'a complétée et renvoyée au professeur. Ces grilles comportaient 4 questions destinées à être mises en commun lors de la deuxième séance (le nom du cas, le contexte, le héros et le problème) et une question non transmise au groupe (« comment je me situe dans cette histoire ? »). Elles devaient permettre aux apprentis de prendre conscience des différences d'interprétation de l'histoire commune.

Une troisième phase d'analyse du problème. Chaque groupe a analysé la structure de sa situation. Les apprenants ont cherché à expliciter ce qui conduisait leur personnage à mener l'action envisagée, en réponse au problème qu'ils posaient. Cette analyse devait les amener à constituer des « outils pour penser et agir » (Fabre, 2005) en faisant appel aux savoirs disciplinaires susceptibles d'éclairer leur problématique.

Une quatrième phase, collective, d'institutionnalisation et d'exploitation en liaison avec les enseignements disciplinaires. Les apprentis ont présenté une synthèse de leur travail sous la forme de 6 transparents comportant le nom du cas, le contexte, les personnages, le problème, les outils théoriques, et le point de vue du groupe. Ces présentations ont fait l'objet d'un débat avec l'ensemble des apprentis et avec les professeurs qui ont assisté à ces présentations.

5. Observations et discussion

Nous allons présenter certains des résultats obtenus à partir de l'analyse des réalisations des apprentis (problèmes individuels, versions successives des histoires rédigées par les groupes, grilles individuelles, diapositives des présentations) ainsi que des notes que nous avons prises.

Les problèmes individuels évoqués par les apprentis portaient sur les notions de relations hiérarchiques, de reconnaissance, de confiance, d'erreur, d'autonomie etc. Les problèmes évoqués étaient donc principalement des problèmes d'ordre relationnel ou personnel mais jamais techniques. Ces problèmes ont été facilement regroupés en 10 problèmes génériques. Nous avions prévu de le faire avec les apprentis mais cela ne nous a pas été possible car plusieurs apprentis nous ont demandé de ne pas diffuser leur histoire. Cette construction des problématiques communes ainsi que la constitution des groupes a donc été effectuée par nous. Nous avons offert aux apprentis la possibilité de changer de groupe s'ils ne se reconnaissaient pas dans le problème proposé mais aucun n'a souhaité le faire.

Les grilles d'interprétation qui ont été envoyées aux apprentis ont eu un effet accélérateur indéniable. Nous avons pu observer, lors de la séance de travail en groupe que les débats autour du partage des grilles renseignées individuellement ont été très animés. Les deux versions des cas, remis avant et après cette séance rendent compte de l'effet de ces discussions.

La troisième phase a été très riche également bien que nous ayons manqué de temps (une seule séance de 3 heures). Les débats autour de l'action à mener par le personnage principal, jeune diplômé ou apprenti, ont conduit à confronter les différents pré-construits des étudiants, liés à leur vécu en entreprise mais aussi à d'autres expériences (sur l'erreur par exemple). Il est clair qu'entre un étudiant recruté par le concours destiné aux classes préparatoires technologiques et un étudiant diplômé de Sciences Po Paris la différence de vécu est importante, la manière d'appréhender les théories proposées à l'école également. Lors de la dernière phase au cours duquel un échange a eu lieu avec certains professeurs présents qui ont pu constater quel usage les apprentis faisaient (ou ne faisaient pas) des théories qu'ils leur avaient enseignées.

Par ailleurs les apprentis ont présenté une synthèse de leurs travaux devant leurs maîtres d'apprentissage lors de la réunion bilan en fin d'année. Lors de cette synthèse ils ont regroupé les questions soulevées en 4 thèmes : communication, relations professionnelles, place de l'apprenti et culture.

Certaines situations, bien que ne résultant pas de l'observation directe de l'activité, nous semblent pouvoir être qualifiées de situations « de référence ». En effet, elles sont centrées sur un obstacle auquel se heurtent fréquemment les jeunes managers, obstacle dont le franchissement est source de développement pour le sujet. Nous avons choisi de présenter ici deux situations qui nous semblent particulièrement représentatives des « cas » réalisés par les apprentis.

5.1 Le cas « Trinfanton ».

Ce cas, identifié par le groupe d'apprentis comme portant sur la différence de cultures est situé au sein d'une filiale d'une grande entreprise publique. Il décrit la difficulté que rencontre le héros, apprenti contrôleur de gestion, élève de l'école où se déroule l'expérimentation, à animer une réunion de concertation entre les différents acteurs, anciens fonctionnaires ou cadres issus du privé. Pour analyser ce problème les apprentis ont interrogé les notions de culture, pouvoir, motivation, changement, etc. Le problème reflétait bien les problèmes individuels relatés au cours de la première phase du dispositif : les trois apprentis avaient évoqué la difficulté qu'ils avaient eu à organiser le débat entre personnes de cultures différentes (chefs de groupes et cadres, responsables de zones/pays différents, médecins et infirmières du service vaccination) afin d'améliorer un processus organisationnel. Pourtant les trois apprentis de ce groupe travaillaient au sein d'entreprises très différentes (une multinationale du secteur du luxe, une société de conseil, une compagnie aérienne), dans des fonctions différentes (marketing, stratégie et ressources

humaines). Les apprentis sont passés de vécus multiples à une expérience théorisée reliées à des savoirs académiques. Par ailleurs il nous a semblé que le problème sur lequel portait le cas élaboré par ce groupe faisait écho aux difficultés rencontrées par les apprentis, tous trois issus de Sciences Po, à intégrer la culture d'une école de commerce. Il renvoyait à un vécu très personnel, ce qui expliquait sans doute pourquoi il était si prégnant.

5.2 *Le cas « L'erreur fatale »*

Ce cas portait sur la manière de réagir face à l'erreur, la sienne ou celle des autres. Les trois apprentis qui l'ont construit étaient tous les trois issus de l'année pré-master et donc du concours réservé aux étudiants issus de classes préparatoires. Comme dans le premier exemple, les trois apprentis du groupe travaillaient au sein d'entreprises très différentes (une multinationale du secteur du luxe, un cabinet d'audit, une compagnie d'assurance), dans des fonctions différentes (marketing, audit et ressources humaines). Les problèmes individuels reflétaient bien également la problématique commune : un apprenti disait avoir laissé passer un document incomplet parce qu'il ne jugeait pas l'information manquante importante, un autre avait dû expliquer à un collègue qui avait conçu un document que celui-ci n'était pas adapté, le troisième enfin avait dû justifier auprès d'un fournisseur une erreur du service comptabilité. L'histoire se situait dans une grande banque et portait sur une erreur de taux commise sur un dépliant envoyé aux agences. Elle était centrée sur la responsabilité de l'erreur entre deux managers. Le cas était caricatural et n'explorait pas vraiment le problème initial, il mobilisait peu de notions théoriques et la solution était centrée sur les relations interpersonnelles. Les deux protagonistes autour desquels était construite l'histoire étaient diplômés d'autres d'écoles, le héros, stagiaire issu lui aussi d'une autre école de commerce occupait un rôle de spectateur. Il nous a semblé que les apprentis mettaient volontairement à distance un vécu douloureux qu'ils n'étaient pas en mesure d'exploiter.

6. Conclusion

Nous avons interrogé individuellement les apprentis 1 an après l'expérimentation, à la fin de leur formation. L'entretien comportait trois parties : nous avons d'abord exploré leurs souvenirs de l'activité, puis les avons interrogés sur la manière dont leur groupe avait fonctionné enfin nous leur avons demandé quelle lecture ils faisaient de leur histoire aujourd'hui et en particulier ce qu'ils feraient à la place du héros.

Les étudiants des deux groupes dont nous avons décrit le travail ci-dessus gardaient un souvenir clair de leur histoire, bien que ce souvenir soit plus beaucoup plus présent dans le cas de Trinfantom. Les deux groupes ont présenté un mode de fonctionnement très différent, le groupe l'erreur fatale n'ayant pas dépassé la dimension ludique de l'activité. A l'exception d'un étudiant de ce groupe, tous ont expliqué que l'histoire présentait un problème important et qu'ils avaient vécu par la suite des expériences similaires. Tous ont néanmoins analysé le problème très différemment. « nous avons seulement vu le dessus de l'iceberg » dira un membre du premier groupe, « c'est là où on voit le chemin parcouru » dira un membre de l'autre groupe.

Le succès de cette expérience auprès des apprentis et l'intérêt des professeurs nous ont conduits à reconduire le dispositif en 2010 et à poursuivre notre travail sur le rôle facilitateur que joue l'alternance sur la construction par les sujets de cet « espace interne au sein duquel ces connaissances d'un niveau supérieur de généralisation viennent s'opposer, travailler et remanier des connaissances d'un moindre niveau de généralisation » (Brossard, 2008). Nous testons actuellement certains problèmes élaborés par les étudiants auprès de managers dans nos entreprises partenaires et auprès de professeurs de différentes écoles de management.

7. Références

- Astier P. *Actions de formation, rencontres d'activités*. Education Permanente n°166, p.137-145, 2006.
- Brossard M. *Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail*. Carrefours de l'Education 26, p.67-82, 2008.
- Crinon J. et Guigne M. *Ecriture et professionnalisation*. Revue Française de Pédagogie, p.117-169, 2006.
- Fabre M. *Editorial, Formation et problématisation*. Recherche et Formation 48, p.5-13, 2005.
- Geay A. *L'alternance comme processus de professionnalisation, implications didactiques*. Education Permanente n°172, p.27-38, 2008.
- Geay A., Hahn C. Besson M. *Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management*. Education permanente n°163, p.15-28, 2005.
- Gérard C. *Au bonheur des maths*, L'Harmattan, 1999
- Geuser (de), F., Fiol, M. *Faire face aux situations complexes, in Moingeon ed., Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche*, p.99-125. Paris : L'Harmattan 2003.
- Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A., Vignon C. *Former les managers, quand l'alternance s'invite dans le débat*. Vuibert, 2008.
- Hahn C. *Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur*. Education Permanente n°172, p.39-44, 2008.
- Mayen P. *Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre*. Recherches en éducation n°4, p.51-64, 2007.
- Pastré P. *Analyse d'un processus d'apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire, Pastré P (dir)*. Apprendre par la simulation, p.241-267. Toulouse : Octares, 2005.
- Pastré P. *Apprentissage et activité, Levoir Y., & Pastré P (dir)*. Didactiques professionnelles et didactiques disciplinaires en débat p.53-79), Toulouse : Octares, 2008.
- Pastré P., Vergnaud G., Mayen P. *La didactique professionnelle*. Revue Française de Pédagogie n°154, p.145-198, 2006.
- Schön D.A. *"A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes"*, in Barbier J.M., Savoirs théoriques et savoirs d'action