



11^{ème} congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation

L'autonomisation au cœur des pratiques pédagogiques :
réflexion sur le système d'interactions

Frédérique ALLARD

Université Paul Sabatier Toulouse 3,

Laboratoire de Gouvernance et Contrôle Organisationnel (LGCO), France

Ketty BRAVO

Université Paul Sabatier Toulouse 3,

Laboratoire de Gouvernance et Contrôle Organisationnel (LGCO), France

1. Contexte

1.1. Éléments de cadrage

Nous présenterons ici un dispositif d'apprentissage expérimenté sur un module intitulé « Formes de l'Organisation Transversale » dans le programme pédagogique d'un Master 1 en Entrepreneuriat et Management des Petites et Moyennes Organisations sur un site délocalisé d'une Université en Occitanie. Il a lieu au premier semestre dans une Unité d'Enseignement dédiée au management transversal de l'entreprise dont les objectifs de compétence sont les suivants : concevoir et animer les systèmes de gouvernance de l'organisation en déployant des règles de pilotage et de contrôle appropriées aux cadres organisationnels et institutionnels ; accompagner le changement en mettant en œuvre le management transversal (coordination et animation) approprié.

Ce cursus Master existe depuis dix ans et à l'aube d'une nouvelle accréditation nous avons l'ambition de tester des pratiques encore inédites ici. Il s'agit à la fois de rendre plus proactifs des étudiants dont les attentes et comportements ont fortement évolué ces dernières années, et de leur donner l'autonomie requise dans leurs apprentissages pour développer les compétences entrepreneuriales visées. Le dispositif présenté est conçu et animé par deux enseignants-chercheurs en Sciences de Gestion qui se complètent dans leur approche. Cette expérimentation a pour ambition d'inspirer la refonte pédagogique de notre formation dont le besoin d'adaptation à la diversification de ses cibles, à l'ouverture à la formation tout au long de la vie, est une condition de sa pérennité. De même, elle s'inscrit dans le cadre de la transformation pédagogique et numérique entreprise au nouveau plus global de la mention qui porte ce master.

1.2. Objectifs pédagogiques et philosophie éducative sous-jacente

Ce cursus vise à répondre à des besoins locaux de reprise d'entreprise et de développement d'activité. Il s'agit en effet pour lui non seulement de mettre à disposition des TPE-PMO locales les compétences requises pour leur survie ou leur développement, mais aussi de participer activement à l'émergence, à la structuration et à l'ancrage de nouvelles entreprises sur le territoire (Allard, Bravo & Loup, 2017).

Les objectifs du Master sont donc de former de futurs professionnels spécialistes à la fois du pilotage organisationnel pour porter, accompagner ou soutenir le développement de TPE ou de PMO dans tout secteur d'activité ; mais également de l'ingénierie et de la conduite de projets entrepreneuriaux, de l'accompagnement et du conseil de dirigeants d'entreprises dans des structures d'aide et de soutien à l'entrepreneuriat et à l'innovation.

Il s'inscrit également dans une mention de master dédiée au management des systèmes d'information et attire donc des étudiants aux motivations et profils variés. Les étudiants recrutés sont essentiellement issus de licences à dominante gestionnaire mais aussi de parcours scientifiques et techniques, dans une perspective de reconversion ou de double compétence (pour accéder à des niveaux de responsabilité d'encadrement, porter et développer des projets innovants, créer ou reprendre une activité).

A ces besoins en compétences variées, le parcours répond en s'ancrant dans une logique d'apprentissage par l'action qui vise à redonner aux étudiants un rôle moteur dans leur parcours de professionnalisation. A cette fin, il combine projets et activités pédagogiques mixant formation, accompagnement et évaluation, en mode présentiel ou distanciel. En posant l'activité en situation comme étant à la fois productive et constructive (génératrice de ressources pour agir et de transformation du sujet agissant), on s'ancre dans la perspective forgée par Pastré (2011), avec la didactique professionnelle pour appréhender l'activité de travail et les apprentissages qu'elle génère.

L'équipe enseignante (28 intervenants) qui le porte sur les 2 années de formation est composée à 40 % d'enseignants-chercheurs en Sciences de Gestion et à 60% d'intervenants dit vacataires professionnels issus de secteurs d'activité visés par la formation et pour 40% d'entre eux diplômés du master.

Si les compétences visées sont utiles au futur créateur/repreneur d'entreprise, elles dépassent largement ce seul cadre. Tout professionnel sur le marché du travail aujourd'hui et encore plus demain, en raison de nouvelles façons de travailler exigeant de chacun plus d'autonomie, de créativité et de responsabilisation, est concerné. Ce master professionnalisant a ainsi l'ambition de jouer sur plusieurs registres du développement des personnes : professionnellement, il vise leur employabilité dans les différents champs de l'insertion professionnelle visées ; personnellement, il vise aussi à les doter d'un pouvoir d'agir de façon éthique et responsable dans leur trajectoire de vie [ou leur parcours citoyen].

Nous attendons de l'évolution de nos pratiques éducatives que nos étudiants soient plus actifs, plus participatifs et plus collaboratifs en les mettant au cœur de leurs apprentissages. Ce qui nous importe aujourd'hui, c'est de consolider nos taux d'insertion professionnelle en répondant aux demandes des entreprises. Nous faisons le pari que ce type de dispositif, après essaimage dans le parcours, permettra aux étudiants de reconnaître son jeu sur l'intégration dans la vie active et l'amélioration de leur évolution professionnelle.

2. Le dispositif concret

Le module intitulé « formes de l'organisation transversale » répond aux objectifs d'apprentissage suivants : identifier les formes et spécificités de l'organisation transversale et connaître les principaux outils du management transversal ; reconnaître les caractéristiques de l'organisation qui lui confèrent une souplesse (agilité) et identifier les conséquences de l'assouplissement des structures avec la montée en puissance du mode projet. Son programme s'articule autour du design des organisations transversales (leviers de conception et principaux agencements) et du management transversal (ce qu'il veut dire, ce qu'il recouvre et les « outils » qu'il demande).

Théorique en première approche, le résultat visé est bien un savoir agir en situation que le stage, à court terme, permettra d'éprouver en s'engageant dans un contexte qu'il s'agira alors de décrypter pour concevoir une intervention possible, en prenant en compte les performances à atteindre et les critères de réalisation souhaitables, en disposant d'une ensemble de ressources personnelles et de support et en mettant en œuvre les pratiques jugées pertinentes par rapport aux problématiques identifiées (La Boterf, 2018). C'est à cette fin que le cheminement suivant, en 20 heures, est proposé.

Tableau 1. Descriptif du dispositif pédagogique

	Intervenant/animateur 1	Intervenant/animateur 2
Timing	Formule séminaire intensif : 1 séance de 6 h. et 1 séance de 4 h. sur 2 journées consécutives.	Formule semi-intensive : 2 séances de 5 h. sur 2 journées dissociées.
Contenu et activités proposées	<p>En amont des séances (1 mois avant) découverte par chacun d'un ouvrage de management transversal avec fiche de lecture (non évaluée) à déposer sur la plateforme de travail collaboratif une semaine avant la séance.</p> <p>Séance 1 : 3 h. de partage autour d'une introduction sur le management transversal (définition, spécificités, formes, pratiques) construite chemin faisant en interaction avec les étudiants et leurs réponses aux questions posées en lien avec l'ouvrage.</p> <p>Puis 3 h. de préparation en groupes (3 ou 4 étudiants tirés au hasard) constitués autour des différents chapitres de l'ouvrage (en l'occurrence cette année 6 groupes sur 6 thématiques développées dans l'ouvrage). Chaque groupe en fait une synthèse au regard des échanges autour de leur fiche de lecture individuelle et d'une analyse critique. Il leur est également demandé de prolonger leur réflexion avec la lecture d'un</p>	<p>En amont des séances : rappel des prérequis (la connaissance des questions de structuration organisationnelle pour invitation à les redécouvrir).</p> <p>Séance 1 : questionnaire d'évaluation (QCM et QROC) des prérequis dont la correction, dans la foulée (avec la mobilisation de chaque étudiant comme évaluateur du travail d'un de ses pairs), permet un retour sur les points-clés (logique d'évaluation formative). Les échanges autour des problèmes de compréhension ou des besoins d'approfondissement permettent une synthèse, par l'intervenante, sur la thématique traitée (les leviers de l'assouplissement organisationnel et d'une coopération agile) autant que des éclairages méthodologiques, chemin faisant, sur la façon de traiter un besoin exprimé (dans une</p>

	<p>article de recherche sur la thématique traitée.</p> <p>Dépôt du support de présentation sur la plateforme juste avant la fin de la séance.</p> <p>Séance 2 est consacrée pendant 3 h. à la présentation (en 15 à 20 minutes) des différents groupes avec possibilité pour chaque auditeur d'interrompre le groupe pour commentaires (au regard de sa propre lecture de l'ouvrage) et de poser des questions. Une synthèse d'une heure est proposée par l'enseignante en fin de séance.</p>	<p>note de cadrage ou un cahier des charges).</p> <p>Séance 2 : zoom avant sur les principales formes d'organisations transversales et leur mise en œuvre à travers un exercice d'application. Ce travail collectif, par groupes restreints, est soutenu par quelques supports (l'un sur les formes globales d'organisation, l'autre sur la gestion de la transversalité) qui doivent aider à envisager le déploiement de démarches ou de dispositifs transversaux (que chaque groupe doit choisir dans l'actualité socio-économique) dans différentes formes ou modèles d'organisation. L'objectif de cette projection, dans différents cas de figure, est de pouvoir expliquer le fonctionnement organisationnel à l'œuvre en dégagant atouts, points de fragilité et conditions de mise en œuvre. Ce travail en séance fait l'objet d'un accompagnement destiné à favoriser la réflexion collective, donc les interactions entre membres du groupe, et la</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		résolution des problèmes auxquels, sur le fond et la forme, il les confronte ¹ .
Système d'évaluation et place des étudiants	<p>Chaque étudiant a une grille d'évaluation (avec critères pondérés) pour commenter et proposer des voies d'amélioration au groupe qui expose. Cette fiche fait partie intégrante de l'évaluation. Elle est déposée 15 jours après le séminaire afin de laisser le temps à chaque étudiant de commenter sérieusement la note qu'il propose.</p> <p>L'évaluation est donc composée pour partie de la note de l'enseignante, de la moyenne des notes des pairs. La note finale est pondérée par le sérieux des évaluations individuelles (pour éviter les notes de convenance et inciter à une vraie réflexion sur le travail de leur camarade).</p> <p>Une évaluation terminale autour de questions de réflexion vient compléter les modalités de contrôle des connaissances.</p> <p>En fin de séance les étudiants évaluent le module (à l'aide d'une</p>	<p>Au-delà de l'évaluation par les pairs que mobilise le traitement du questionnaire d'évaluation, l'exercice d'application permet une évaluation à un double niveau qui, dans l'interaction que l'accompagnement personnalisé autorise, implique conjointement intervenante et étudiants : 1) appréciation du niveau d'appropriation et d'intégration, dans les réflexions individuelles et collectives, des questions abordées ; 2) évaluation, à l'épreuve des faits (la confrontation concrète des étudiants aux problèmes d'ensemble qui se posent à leur groupe), de la coopération et des relations horizontales au sein d'une telle équipe.</p> <p>Le livrable produit par chaque groupe est déposé en fin de séance sur la plateforme <i>via</i> le forum du cours, dans une</p>

¹ Au-delà même du travail de conception ou de modélisation d'une action à transférer dans différents contextes qui, par leurs caractéristiques organisationnelles, ne vont pas influencer de la même manière sur son déploiement, il s'agit là de faire vivre aux étudiants l'épreuve d'une activité collective qui, pour son initialisation comme pour sa production, les confronte à des problèmes de coopération, donc à des enjeux de confrontation de points de vue, d'échanges mutuels et d'élaboration progressive de référentiels partagés. Ce sont explicitement les apprentissages qui se jouent autant dans l'interaction coopérative que dans l'autonomie à l'œuvre dans ces situations (de Terssac et Friedberg, 1996) qui sont aussi visés ici. C'est tout aussi explicitement ce que l'accompagnement des groupes s'efforce d'élucider, de rendre sensible.

	fiche d'évaluation), son contenu, son format, ...	logique de mutualisation, rendant alors possible une évaluation participative (elle est déployée en introduction d'un module d'approfondissement, au second semestre, des questions de coordination et d'animation).
Rôles et postures	<p>Les postures d'expert, de facilitateur d'apprentissages, de coach sont tour à tour endossées par les intervenantes. Cette <i>mobilité des postures</i> exige d'elles une adaptation permanente, ce qui peut les déstabiliser dans leur rôle d'enseignante. La réaction des étudiants, parfois décontenancés par ces formats d'apprentissage non standards, peut accentuer ce risque du déséquilibre.</p> <p>Le rôle des étudiants est également évolutif car ils passent tour à tour d'apprenants à experts, d'évalués sur un domaine précis à évaluateurs sur des aspects plus larges.</p>	
Technologie utilisée	<p>La plateforme d'apprentissage en ligne utilisée est celle que l'université a adoptée : Moodle. Elle permet à la fois d'informer sur le format et le contenu des séances, de déposer les ressources nécessaires à découvrir en amont et pendant les séances, de récupérer les travaux des étudiants et de communiquer les résultats commentés des évaluations.</p> <p>Le forum permet également en amont et après la séance d'échanger, de questionner, de débattre.</p>	

Les deux intervenantes demandent aux étudiants de venir en cours en ayant préparé en amont les séances qui deviennent alors un espace d'échange, de réponse aux questions et de co-construction des réponses. Ce qui les différencie principalement est le choix fait du travail en distanciel qui est mené par la 2^{ème} intervenante.

Ces deux approches, présentiel/intensif combiné à du distanciel/semi-intensif, ont été proposées pour la complémentarité qu'elles permettent sur le registre de la flexibilité donnée aux étudiants, et, de fait, du développement qui peut en résulter de leur travail en autonomie.

Les résultats d'apprentissage ne sont pas visibles à court terme pour ce qui est de nos objectifs d'autonomisation des étudiants, toutefois si nous regardons les notes qui restent un des marqueurs des objectifs d'apprentissage, pour attester si une compétence est atteinte ou non, la moyenne est sensiblement la même, légèrement en dessous pour la 2^{ème} intervenante.

L'évaluation du module par les étudiants en dit finalement plus. En révélant un manque d'implication dans le travail à distance, elle souligne aussi la non exploitation des opportunités d'apprentissage qu'il présente. Prendre l'initiative de consulter une personne-ressource pour lui exposer un problème de compréhension ou un besoin d'approfondissement est bien du même ordre que savoir puiser dans son environnement l'équipement en ressources dont on a besoin, entre autres, pour agir avec compétence.

3. Questionnement

Quelles réflexions critiques l'étude de ce dispositif suggère-t-elle ?

En visant l'autonomisation des étudiants, c'est-à-dire autant le développement de leur pouvoir d'agir que leur capacité d'apprendre à apprendre, les pratiques pédagogiques à l'œuvre se revendiquent émancipatrices (Bacqué & Biewener, 2013 ; Descombes, 2004)². Mais elles ne le seront vraiment que si elles réussissent. Le propos est identique sur le registre de l'autonomie dans le travail et notamment de la capacité à s'auto-organiser, à régler soi-même ses propres actions dans un espace discrétionnaire beaucoup plus ouvert qu'avant (de Terssac et Maggi, 1996).

C'est pourquoi il y a un enjeu aussi fort à porter prioritairement un regard critique sur l'effectivité et l'efficacité des dispositifs déployés comme sur les points sensibles qu'ils peuvent

² Le Bossé (2003) a traduit le concept d'*empowerment* par celui de « développement du pouvoir d'agir » qu'il définit comme étant la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) à exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient. C'est notamment dans les travaux de Tilman et Grotaers (2016) que le développement cognitif ou l'apprentissage de l'apprentissage est posé comme une des conditions de l'émancipation.

présenter. Un examen en a déjà été fait dans d'autres contextes (Allard, Bravo & Loup, 2017 ; Allard & Bravo, 2018) ; cette expérimentation peut permettre d'aller encore plus loin.

Cette perspective suggère aussi, dans une logique que l'agir entrepreneurial explore (Schmitt, 2015), de poser les actions de développement de l'esprit d'entreprendre (Surlémond & Kearney, 2009 ; Verzat, 2015) comme des leviers de l'autonomisation par les capacités qui en résultent.

Plus spécifiquement ici, on s'attachera à questionner le système d'interactions que le dispositif mis en œuvre privilégie en réintégrant l'apprenant comme tiers inclus dans les pratiques pédagogiques à l'œuvre. En faisant bouger les lignes des modèles pédagogiques traditionnels et en redistribuant, par alternance, les rôles et les postures, cette forme de codéveloppement (ou coproduction) déstabilise évidemment les repères habituels. Mais elle offre surtout aux étudiants l'opportunité de redécouvrir l'altérité ou de vivre l'épreuve sensible de la constitution conjointe et de l'intersubjectivité en interagissant dans un champ de préoccupations partagées.

Les contextes de travail contemporains font de cette redécouverte une question sensible en misant sur une coopération et une collaboration accrues alors même que la montée de l'individualisme et la tendance à ignorer l'autre dans la société actuelle ne les favorisent pas. Les travaux sur l'agir entrepreneurial y contribuent fortement en s'attachant à restaurer le jeu des pratiques d'action dans un contexte d'interdépendances vis-à-vis des autres qui permet d'apprécier les relations co-constitutives de l'action individuelle et de l'action collective et organisée. Conjointement, ils imposent aux acteurs éducatifs des stratégies et des séquences d'apprentissage qui y prépareraient ou favoriseraient cette reconnaissance.

Concrètement, par les activités collectives à produire comme par l'autonomie, individuelle et collective, à développer à travers ces coproductions, le dispositif étudié met les étudiants à l'épreuve de situations d'interactions dont le potentiel d'expérience et d'apprentissage est déterminant dans le contexte actuel. Il peut aussi permettre de prendre la mesure de leurs impacts à travers l'évaluation qualitative des activités conjointes déployées, tant celles associant les étudiants entre eux (dans la diversité de leurs profils) que celles qui les font travailler avec les membres de l'équipe pédagogique ou d'autres acteurs de leur écosystème.

C'est résolument sur ce registre professionnel que se situe, d'abord et avant tout, la portée d'un tel dispositif pédagogique.

C'est en ce sens que l'on pense pouvoir expliciter les caractéristiques et les conséquences du système d'interactions expérimenté.

Note bibliographique

Allard, F. & K. Bravo (2018). L'émancipation au cœur de la coopérative d'activité et d'emploi : entre évidence et exigence. Dans *Gestion des Entreprises Sociales et Solidaires*. Coord. Par Béji-Bécheur, Codello & Château-Terrisse. Editions EMS.

Allard, F., Bravo, K., & Loup, S. (2017). La refonte d'un cursus en entrepreneuriat centré sur l'autonomisation des étudiants. *Projectique*, 2, (17), p. 77-92.

Bacqué, M.-H. & Biewener C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La Découverte, 175 p.

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard, 525 p.

De Terssac G. & Friedberg E., sous la direction de (1996), *Coopération et Conception*, Octarès Editions.

De Terssac G. & Maggi B. (1996), « Autonomie et conception », sous la direction de de Terssac et Friedberg, *op. cit.*, p. 243-266.

Le Bossé, Y. (2003). « De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no 2, 30-51.

Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives. Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*. Eyrolles

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. PUF, 318 p.

Schmitt, C. (2015). *L'agir entrepreneurial, repenser l'action des entrepreneurs*, Québec : presses de l'université du Québec, 146 p.

Surlemont, B. & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles : de Boeck, 144 p.

Tilman, F. & Grootaers, D. (2016). *Le défi pédagogique : Emanciper par l'action sociale et l'éducation*. Broché. 205 p.

Verzat, C. (2015). « “Esprit d'entreprendre, es-tu là ?” Mais de quoi parle-t-on ? ». *Entreprendre & Innover* 2015/4 (n° 27), p. 81-92.