

UN DISPOSITIF DE PROBLEMATISATION DANS UNE FORMATION SUPERIEURE AU MANAGEMENT EN ALTERNANCE

*Corinne HAHN,
professeur associée à ESCP Europe*

■ L'alternance est une voie privilégiée de professionnalisation, puisqu'elle permet de mettre en relation expérience en entreprise et enseignement à l'école, favorisant la construction des compétences et de l'identité professionnelle (Geay, 2008). Encore faut-il que la formation soit pensée pour réellement mettre en musique le va et vient entre le monde de l'entreprise et le monde de l'école.

S'il a été beaucoup écrit sur cette nécessaire interaction, sa mise en œuvre sur le terrain ne va pas de soi et elle s'arrête généralement à la porte des salles de cours. En effet, le plus souvent, peu de changements interviennent dans le déroulement des enseignements disciplinaires et la question des savoirs et de leurs conditions d'appropriation est rarement considérée (Geay, 1998) : la pratique est encore souvent vue comme l'application des théories enseignées à l'école. Or la réussite de l'alternance implique de prendre en compte toutes ses dimensions, y compris cette dimension didactique.

Après avoir présenté le cadre dans lequel nous nous situons, nous nous interrogerons sur les dispositifs susceptibles de faciliter la mise en lien entre savoirs et expériences dans le cadre d'une formation en alternance. Nous illustrerons nos propos avec l'exemple de la formation au management, formation dans laquelle l'alternance s'est fortement développée ces dernières années (Geay, Hahn et Besson, 2005). Nous décrirons un dispositif de problématisation que nous avons conçu et nous présenterons les résultats de l'étude exploratoire qui a été menée avec un groupe de trente-sept apprentis de première année de Master d'une grande école de management française.

APPRENDRE ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE

Le paradigme socio-constructiviste dans lequel nous nous situons, combinant les apports de Piaget et Vygotski, articule dimension individuelle et dimension collective. Si le sujet est l'acteur de son apprentissage, il apprend en interaction avec les autres et en s'inscrivant dans une culture par l'appropriation d'artefacts : langage (Vygotski, 1993) mais aussi outils matériels et culturels (Rabardel, 2002). Il s'agit pour l'individu de construire "un 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). C'est l'abandon d'une vision linéaire de l'apprentissage au profit d'une vision en réseau (Noss et Hoyles, 1996).

Afin d'optimiser l'apprentissage, Vergnaud recommande de favoriser la co-construction du modèle cognitif et du modèle opératif et donc de permettre aux apprenants d'articuler forme prédicative, les concepts, et forme opératoire de la connaissance, les couples schème/situations (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006). Dans le cadre spécifique de la formation professionnelle, Pastré, s'inspirant de la dialectique concepts quotidiens/concepts scientifiques préconise d'organiser la relation dialectique entre les concepts pragmatiques que le sujet construit dans l'action et les concepts scientifiques qui sont enseignés à l'école (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006). Il faut, explique Geay en s'inspirant de Piaget, organiser en boucle le passage de la compréhension à la réussite et de la réussite à la compréhension (Geay, 1998).

L'alternance devrait faciliter cette mise en relation puisqu'il s'agit d'un système de formation qui organise et accompagne la construction des compétences professionnelles dans le cadre d'un aller et retour entre école et entreprise, entre situations de travail et activités scolaires. Toutefois la rencontre des objectifs des deux organisations n'est pas facile à organiser. En effet, en entreprise, c'est l'activité productive qui est visée et l'activité constructive n'est qu'une conséquence. Par contre c'est l'activité constructive qui est l'objectif de l'école, l'activité productive n'étant alors qu'un moyen (Pastré, 2008). Mais n'est-ce pas justement parce que l'alternance engendre des contradictions sur lesquelles il sera possible de construire (Mayen, 1999) qu'il s'agit d'un espace privilégié de développement ?

Exploiter le potentiel de l'alternance ne va donc pas de soi et il paraît indispensable que l'école construise des dispositifs adaptés permettant la continuité de la vie mentale des apprenants tout en accompagnant les ruptures épistémologiques nécessaires. En effet "l'idée d'une continuité psychologique de la vie mentale n'implique pas celle d'une continuité épistémologique entre les représentations" (Fabre, 2008, p. 38).

Bachelard insiste sur l'importance des épistémologies régionales, liées aux disciplines (Fabre, 2009). Ces épistémologies régionales, spécifiques à chaque discipline,

conduisent à définir des champs conceptuels différents. La difficulté est de concevoir leur articulation avec les champs professionnels, structurés autour des situations et non autour des problèmes : l'acteur est amené à sélectionner les savoirs d'un champ conceptuel qui lui seront utiles dans le cadre d'une action donnée (Pastré, 2007). Du moins espérons-nous qu'il le fasse... Aussi est-il important de penser la mise en relation de l'expérience professionnelle avec les contenus disciplinaires et par conséquent de mobiliser la dimension didactique de l'alternance (Hahn, 2008).

QUELLE ORGANISATION DIDACTIQUE ?

Il est généralement admis que la résolution de situations problématiques est la source de la connaissance (Vergnaud, 2002). Quelles situations problématiques proposer à l'école dans le cadre d'une formation en alternance ?

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. L'analyse du travail conduit à mettre à jour la "structure conceptuelle" de la situation et à identifier des concepts pragmatiques, organisateurs de l'action, qui serviront de pivot à ces situations. Cette structure conceptuelle est composée d'une part des dimensions "objectives" de la situation mais aussi de la représentation de la situation par le sujet (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006). Les problèmes génériques ainsi construits, s'ils sont en partie basés sur les représentations des sujets, restent néanmoins des problèmes élaborés par le formateur. D'autres auteurs, bien que s'inscrivant dans des cadres différents, proposent de se situer plutôt dans une épistémologie de problématisation et non de résolution de problème (Fabre, 2005 ; Gérard, 1999). Fabre définit le processus de problématisation comme "un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution du problème" (Fabre, 2005, p. 7). Gérard propose de prendre en compte les niveaux de familiarité et de problémité, de se demander tout d'abord en quoi le problème fait partie du vécu personnel du sujet, ensuite en quoi le problème est un réel obstacle pour lui (Gérard, 1999).

Reste à construire un dispositif susceptible, à partir des situations individuelles, vécues par les apprentis, de faire apparaître des situations "de référence" qui feraient intervenir des savoirs dont l'appropriation est visée par la formation parce que ces savoirs sont jugés nécessaires au développement professionnel.

Des dispositifs de problématisation ont été expérimentés avec succès au sein de formations initiales en alternance, notamment en cours de mathématiques (Gérard, 1999 ; Hahn, 2000). En formation initiale, il n'est évidemment pas envisageable, compte tenu des contraintes, de proposer un enseignement entièrement

basé sur des processus de problématisation à partir du vécu des alternants. Mais ce type de dispositif d'analyse de pratique à visée modélisatrice peut être proposé en amont des enseignements disciplinaires, comme le recommande Geay (2008). L'alternant n'est pas seulement conduit à analyser sa pratique mais aussi et surtout à construire à partir de cette pratique : la réflexivité est une condition nécessaire mais non suffisante à la problématisation (Fabre, 2005).

Nous avons cherché à construire un dispositif qui maximise à la fois familiarité et problémité, afin de permettre aux apprentis de lier leur expérience professionnelle propre avec les savoirs académiques. Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif permettrait l'émergence de situations "de référence", construites par les apprenants et non par le formateur. Nous avons choisi d'expérimenter ce dispositif dans une formation au management, compte tenu des spécificités de ce type de formation, spécificités que nous allons présenter maintenant.

L'ALTERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE MANAGEMENT

Depuis quelques années l'alternance fait l'objet de travaux en gestion des ressources humaines, travaux majoritairement centrés sur les dimensions institutionnelle ou personnelle selon la formation d'origine des chercheurs, sociologie ou psychologie. Certains auteurs néanmoins abordent également la question des conditions d'apprentissage de leur discipline (Noël et Pigeyre, 2008).

Cet intérêt s'explique probablement en partie par la réponse que pourrait apporter l'alternance aux interrogations récurrentes sur la formation supérieure au management (Hahn *et al.*, 2008) : comment 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), mais qui, à l'instar du praticien réflexif de Schön combinent intelligence pratique et souci éthique, et "gère les problèmes non seulement au mieux mais en vue du bien commun" (Fabre, 2005, p. 7) ?

La didactique professionnelle, développée initialement dans les métiers de l'agriculture et de l'industrie, s'est intéressée, plus récemment, aux métiers d'encadrement. Le terrain est plus complexe car les métiers du management reposent en grande partie sur des 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). En conséquence, l'analyse *a priori* de l'activité est 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, ou du moins à des approches mixtes. Ce n'est évidemment pas la même chose (Astier, 2006).

D'après Pastré, Vergnaud et Mayen (2006), en management, le modèle cognitif est implicite car il n'existe pas de corps de savoirs définis. Pourtant, comme toute formation initiale de haut niveau, l'enseignement supérieur au management est soumis à une forte structuration disciplinaire, basé principalement sur un ensemble de disciplines, les "sciences de gestion". Dans les sciences de gestion telles que l'économie, le droit ou la comptabilité, des savoirs sont identifiés et enseignés, à la fois comme une base culturelle et comme des outils susceptibles d'être mobilisés en situation. Par ailleurs, la prise de conscience de la dimension "existentielle", particulièrement importante dans les métiers du management a conduit, ces dernières années, à beaucoup développer les enseignements de sciences humaines. La formation "technique" est donc 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).

La question du lien entre le socle théorique des sciences de gestion et les compétences managériales étant au cœur des réflexions sur la formation au management, celle-ci nous est apparue comme un terrain particulièrement propice à l'expérimentation d'un dispositif de problématisation, dispositif que nous allons décrire après avoir présenté brièvement notre terrain.

LE TERRAIN

L'expérience que nous avons menée concerne une promotion d'apprentis de ESCP Europe. Cette école, une des "trois Parisiennes", recrute, pour son master Grande Ecole, 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. Ces étudiants étudient sur un ou plusieurs campus (Paris, Turin, Berlin, Londres et Madrid). Ils peuvent choisir d'effectuer leur formation en signant un contrat d'apprentissage sur les deux années de master. Le contrat est de vingt-quatre 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

¹ La durée des études est alors de trois ans minimum.

² La durée des études est alors de deux ans minimum.

(séminaires). Ils bénéficient également de plusieurs cours spécifiques et d'un séminaire de développement personnel et professionnel. Un espace réservé du blog 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 que nous allons décrire a été mis en place dans le cadre de ce séminaire. Il a été testé au premier trimestre 2009 avec un groupe de trente-sept étudiants en première année de master dont vingt-quatre étudiants issus de l'année prémaster (donc entrés par le concours destiné aux classes préparatoires) et treize étudiants issus du concours d'admission directe en cycle master (majoritairement de formation littéraire).

LE DISPOSITIF

Nous avons cherché à concevoir un dispositif dans l'esprit ce que propose Geay, en amont des enseignements disciplinaires, basé sur un processus de problématisation. Nous n'avons donc pas, comme en didactique professionnelle, élaboré nous-mêmes des situation-problème à partir d'une analyse *a priori* de l'activité des apprentis, mais organisé leur construction par les sujets.

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 en obligeant à clarifier sa pensée (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).

Nous sommes évidemment conscients que les situations sont ainsi basées sur le souvenir seul des acteurs et non sur un débriefing qui suit immédiatement l'activité. Nous convenons avec Pastré que ce n'est pas la même chose (Pastré, 1999) mais la didactique professionnelle s'est construite dans le champ de la formation des adultes, bien qu'elle ait élargi son champ d'action depuis, et la question, nous semble-t-il, se pose différemment en formation initiale.

Le dispositif que nous avons conçu comporte quatre phases :

- Phase 1 (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.
- Phase 2 (construction du problème)
Des groupes de trois à cinq apprentis ont été constitués autour de problématiques qu'ils avaient réellement rencontrées. L'objectif de cette deuxième 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 trois 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 quatre 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.
- Phase 3 (analyse du problème)
Chaque groupe a analysé la structure de sa situation. Ils ont cherché à expliciter ce qui conduisait leur personnage à mener l'action envisagée, en réponse au problème qu'ils posaient. Cette analyse les a conduit à constituer des "outils pour penser et agir" (Fabre, 2005, p. 7), en faisant appel aux savoirs disciplinaires susceptibles d'éclairer leur problématique.
- Phase 4 (institutionnalisation et exploitation en liaison avec les enseignements disciplinaires)
Les apprentis ont présenté une synthèse de leur travail sous la forme de six 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.

LA METHODOLOGIE

Nous avons conservé à chaque étape les réalisations des apprentis (problèmes individuels, versions successives des histoires rédigées par les groupes, grilles individuelles, diapositives des présentations). Durant les trois premières étapes de l'expérimentation, deux professeurs étaient présents. Leur rôle consistait principalement à répondre aux questions d'organisation et de veiller au respect des horaires. Ils ont également pris des notes sur le fonctionnement des groupes.

La quatrième étape a été gérée par un expert en gestion des ressources humaines, extérieur à l'école. Nous lui avons demandé d'évaluer les "cas" et en particulier de juger de la pertinence des références théoriques utilisées par les apprentis pour analyser leurs problèmes.

Après avoir décrit globalement les résultats obtenus, nous présenterons deux "vignettes", décrivant deux cas extrêmes jugés représentatifs, en nous inspirant de la méthodologie *two tails* proposée par Yin (2009). Pour sélectionner ces deux cas, nous nous sommes basés sur trois critères utilisés par l'expert pour évaluer les réalisations des apprentis : le réalisme des histoires, la pertinence des références théoriques ainsi que le lien entre histoire, théories et solution proposée. Nous n'avons pas pris en compte un quatrième critère, la proximité de l'histoire écrite par le groupe avec les problèmes individuels des membres de ce groupe. En effet, l'histoire écrite par le groupe reflétait toujours les problèmes individuels.

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. On peut penser que la formation qui leur avait été dispensée leur avait permis de maîtriser suffisamment ces aspects techniques et que les problèmes les plus difficiles à gérer étaient ceux liés à la dimension "existentielle" du management.

Ces problèmes ont été facilement regroupés en dix problèmes génériques. Nous avions prévu de le faire avec les apprentis mais cela ne nous a pas été possible car plusieurs apprentis nous avaient 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.

Nous n'avons malheureusement pas conservé trace, hormis quelques notes, des débats qui ont eu lieu lors de la construction en groupe de l'histoire et notamment de la difficulté éprouvée par certains apprentis à se situer dans cette histoire, conduisant alors souvent leur groupe à inventer une histoire sans héros. D'autres par contre

éprouvaient des difficultés à prendre du recul par rapport à une situation très proche de leur vécu personnel. Les discussions autour du nom à donner à l'histoire, notamment, ont été très révélatrices.

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'impact de ces discussions. La troisième phase a été très riche également bien que nous ayons manqué de temps (une seule séance de trois 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. Ce fut l'objet du débat lors de la quatrième phase du dispositif.

Les apprentis ont décidé de présenter une synthèse de leurs travaux, en regroupant les questions soulevées en quatre thèmes : communication, relations professionnelles, place de l'apprenti et culture, à leurs professeurs tuteurs et à leurs maîtres d'apprentissage durant la réunion bilan de fin d'année. Ce fut une cinquième étape que nous n'avions pas prévue... Cette présentation a donné lieu à un débat particulièrement riche entre les apprentis, les professeurs, qui prenaient conscience de l'usage que les apprentis faisaient (ou ne faisaient pas) des théories qu'ils leur avaient enseignées, et les maîtres d'apprentissage qui ont apparemment fait écho aux difficultés rencontrées par leurs apprentis.

DEUX CAS REPRESENTATIFS

Comme nous l'avons dit, nous avons choisi de présenter ici deux cas qui nous semblent particulièrement représentatifs, compte tenu des évaluations par notre expert des dix mini-cas réalisés par les apprentis.

"TRINFANTOM"

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). Ces apprentis sont apparemment 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.

"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, tout comme le héros, un stagiaire qui ne jouait qu'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.

UN AN APRES...

Nous avons interrogé individuellement les apprentis un 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 présenté le travail ci-dessus gardaient un souvenir clair de leur histoire, bien que ce souvenir soit beaucoup plus présent dans le cas de "Trinfantom". Les deux groupes ont décrit 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, avec le recul, analysé le problème très différemment. *"Nous avions 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.

CONCLUSION

Nous avons conçu et expérimenté un dispositif de problématisation avec un groupe de trente-sept apprentis d'une formation de master en management. Ce dispositif devait conduire les apprentis à construire, en groupe, des problèmes, sous la forme de mini-cas, à partir de leur vécu personnel en entreprise et à éclairer ces problématiques à l'aide des outils théoriques qu'ils avaient vus en cours. Il visait à maximiser à la fois les dimensions problématique et familiarité de l'activité scolaire (Gérard, 1999) de manière à faciliter la mise en lien des savoirs académiques et de l'expérience professionnelle des apprentis.

Nous avons observé que, dans les dix groupes qui ont été formés les histoires inventées reflétaient bien les problèmes individuels rencontrés par les membres du groupe. Ainsi le problème collectif présentait bien un fort niveau de familiarité. Par ailleurs les "cas" générés par les apprentis ont porté sur des problèmes auxquels sont fréquemment confrontés de jeunes managers. L'expert en gestion de ressources humaines ainsi que les managers auxquels nous avons soumis les histoires nous ont confirmé que celles-ci adressaient des questions vives dans le développement de l'expertise d'un manager. Le niveau de problématique serait ainsi également élevé.

Tous les apprentis n'ont pas été en mesure de lier de manière pertinente les problèmes qu'ils avaient construits à partir de leur vécu en entreprise aux théories vues à l'école. Certains apprentis, comme ceux du groupe "Trinfantom", ont,

apparemment, été en mesure d'analyser le problème qu'ils avaient conçu, d'autres, comme dans le cas de "l'erreur fatale", n'ont pas su le faire. La majorité a éprouvé des difficultés à mobiliser de manière efficace les outils théoriques qui avaient été vus en cours. Il nous a semblé que ce dispositif leur a permis d'en prendre conscience, ce que nous avons anticipé. Par contre nous n'avions pas prévu l'effet retour sur les professeurs et les maîtres d'apprentissage, qui nous a paru particulièrement prometteur.

Comme nous l'avons dit, certaines histoires étaient centrées sur un obstacle auquel se heurtent fréquemment les jeunes managers, obstacle dont le franchissement est source de développement pour le sujet. Ainsi les situations décrites, bien que ne résultant pas de l'observation directe de l'activité, comme en didactique professionnelle, nous ont semblé pouvoir être qualifiées de situations "de référence". Nous explorons actuellement cette question dans le cadre d'un nouveau projet de recherche.

Les résultats obtenus nous semblent confirmer l'apport de l'alternance dans la formation des managers, à la condition de donner la possibilité aux apprentis de problématiser leur expérience. Dans le cadre de l'étude exploratoire qui a été présentée ici, nous avons pu observer que les autres acteurs du système, professeurs et maîtres d'apprentissage, pouvaient également tirer bénéfice de ce type de dispositif et ainsi, peut-être, contribuer à faire évoluer leurs institutions respectives.

BIBLIOGRAPHIE

- Astier, P. (2006). Actions de formation, rencontres d'activités. *Education Permanente*, 166, 137-145.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'Education*, 26, 67-82.
- Crinon, J. & Guigne, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 117-169.
- Fabre, M. (2005). Formation et problématisation. *Recherche et Formation*, 48, 5-13.
- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formative : la pratique et le pragmatisme. *Recherche en Education*, 5, 9-20.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèse d'un paradigme. *Recherche en Education*, 6, 22-36.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geay, A. (2008). L'alternance comme processus de professionnalisation, implications didactiques. *Education Permanente*, 172, 27-38.

- Geay, A. ; Hahn, C. ; Besson, M. (2005). Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management. *Education permanente*, 163, 15-28.
- Gérard, C. (1999). *Au bonheur des maths, de la résolution à la construction de problèmes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geuser (de), F. & Fiol, M. (2003). Faire face aux situations complexes. In Moingeon B. (ed.). *Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche*. (p. 99-125). Paris, France : L'Harmattan.
- Hahn, C. (2008). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Hahn, C. ; Alexandre-Bailly, F. ; Geay, A. ; Vignon, C. (2008). *Former les managers : quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris, France : Vuibert.
- Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris, France : Hachette Education.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, 51-64.
- Noël, F. & Pigeyre, F. (2008). *L'alternance en GRH : une co-production de savoir actionnable ?* Actes des journées des IAE, Lille, septembre 2008.
- Noss, R. & Hoyles C. (1996). *Windows on mathematical learning*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer.
- Pastré P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. In Merri M. (ed.) *Activité humaine et conceptualisation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Rabardel P., Pastré P. (eds.) *Didactiques professionnelles et didactiques disciplinaires en débat*. (p. 53-79). Toulouse, France : Octares.
- Pastré, P. ; Vergnaud, G. ; Mayen, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Clot Y. (ed.) *Avec Vygotski* (p. 265-278). Paris, France : La Dispute.
- Schön, D.A. (1996). 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* (p. 201-222). Paris, France : Puf.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2-3), 133-170.

Vergnaud, G. (2002). On n'a jamais fini de lire Vygotski et Piaget. In Clot Y. (ed.) *Avec Vygotski.* (p. 65-68). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. (1993). *Pensée et langage.* Paris, France : La Dispute.

Yin, R.K. (2009). *Case study research, design and methods,* 4th edition. Londres, Royaume-Uni : Sage publication.