

Apprentissage par l'action et réflexivité critique : quels enjeux pédagogiques pour l'enseignement en management ?

Angéline Pinglot

ESC Clermont Business School

angeline.pinglot@esc-clermont.fr

ST-AIMS 11 MACCA Management Biens communs et enseignement du management

Résumé

Dans le cadre d'un programme Executive de formation en Management, nous étudions la problématique des opportunités et des défis que procurent l'Apprentissage par l'Action et les conversations entre pairs. Comment ces démarches peuvent-elles apporter un soutien aux managers dans la résolution de problèmes complexes ? Comment contribuent-elles au développement d'une réflexivité critique nécessaire aux transformations managériales ? Nous menons pour cela une étude qualitative centrée sur un cas unique dans le monde de l'industrie et contribuons à montrer comment la création d'espaces structurés et sécurisés pour accompagner ces conversations entre pairs sont des opportunités pour améliorer l'apprentissage et la réflexivité.

Mots-clés : Apprentissage par l'Action, Conversation entre pairs, Réflexivité critique, Vulnérabilité.

INTRODUCTION

Le monde de l'enseignement en management est plus que jamais dans une urgence de transformation face aux multiples défis socio-environnementaux de notre planète. Il s'avère urgent de questionner et d'approfondir les connaissances en management de même que les méthodes d'enseignement pour un apprentissage plus pertinent et responsable, tant à travers ses contenus que ses méthodes pédagogiques (Anderson et al., 2018 ; Contu et al., 2003 ; Contu et Willmott, 2005). Universités et Business Schools ont ainsi une obligation de se renouveler vis-à-vis de leurs parties prenantes, en particulier des managers et des nouvelles générations, pour contribuer à développer des comportements responsables, collaboratifs et incarnés, au sein des organisations. Repenser l'enseignement du management, soutenir un enseignement créatif et incarné est ainsi nécessaire (Vandangeon-Derumez, et al., 2022) de même que contribuer à former les managers contemporains plus réflexifs, porteur d'une transformation organisationnelle (Deffrayet Davrout et al., 2017).

Dans ce contexte, nous nous intéressons aux enjeux de l'Apprentissage par l'Action (AA) dans sa dimension conversationnelle entre pairs, intégrant la réflexivité nécessaire à un enseignement plus incarné et porteur de changement. Même si l'AA a largement fait ses preuves dans la formation des managers, en particulier dans les programmes Executive, cette forme d'apprentissage fait face à de multiples défis (Brook et Pedler, 2020), tels que des résistances de la part des institutions en conflit de valeurs avec ces approches, ou des résistances de la part des enseignants eux-mêmes face à la variété des méthodologies ou encore des différences philosophiques, ces démarches pouvant être considérées comme athéoriques.

Nos travaux visent ainsi à mieux comprendre les apports de la réflexivité dialogique et critique dans une démarche d'AA pour accompagner la réalisation de projets créateurs de valeur par des managers en formation. Nous cherchons à cerner les opportunités qu'offrent les processus de conversations entre pairs dans ce cadre, ainsi que les défis pour les mettre en œuvre dans des

espaces d'apprentissage sécurisés. Notre recherche s'articule ainsi autour de la question suivante : quels sont les opportunités et les défis des conversations entre pairs dans un processus d'apprentissage par l'action au sein d'un programme Executive ?

Nous présenterons donc dans une première partie l'ancrage théorique en AA et Réflexivité que nous souhaitons mobiliser, puis dans une deuxième partie, nous introduirons le cas unique étudié, situé dans un contexte de formation en management coconstruite par une Ecole de Management et un grand groupe industriel français.

1. ANCORAGE THEORIQUE

1.1. L'APPRENTISSAGE PAR L'ACTION

L'Apprentissage par l'Action (AA) est un processus qui a fait ses preuves, autant dans l'amélioration de l'apprentissage, majoritairement pour des cadres en activité mais aussi pour des jeunes apprenants. Ainsi, le concept *d'Action Learning* à l'origine développé par Revans (1981, 1982, 2011) comme un ensemble de valeurs, une forme de sagesse, fait l'objet d'une littérature abondante (Pedler, 2009 ; Brook et Pedler, 2020 ; Coghlan et Coughlan, 2010 ; Smith et O'Neil, 2003), s'appliquant à une grande variété de démarches (*Learning by doing*, *Experiential learning*, *Reflecting in practice* ou encore *Collaborating*, pour n'en citer que quelques-unes). En revanche, si une multitude de pratiques y sont associées pouvant parfois semer la confusion, il existe un consensus sur les principes qui fondent ces dispositifs, avec « *l'action comme source d'apprentissage* », « *l'apprentissage par la réflexion sur l'action* » et « *le traitement de problèmes qui résistent à une solution simple* » (Brook et Pedler, 2020). Nous retiendrons tout d'abord la définition de Pedler (2008) considérant l'AA comme « *une démarche de développement personnel et organisationnel dans laquelle les participants travaillent en groupe pour s'attaquer à des problèmes organisationnels et tirent des*

enseignements de leur tentatives pour apporter des changements à leur pratique ». Nous compléterons par la définition du concept d'AA selon Zuber-Skerritt (2002) qui le caractérise comme une boucle réursive d'apprentissage actif : apprendre sur ce que nous apprenons et intégrer cet apprentissage pour apprendre encore.

1.2. DEVELOPPER SA REFLEXIVITE CRITIQUE

Les approches d'Apprentissage par l'Action ne sont pas très éloignées de la définition de l'apprentissage comme une activité dialogique et relationnelle (Cunliffe, 2002, 2004) décrivant un processus mobilisant le dialogue à différents niveaux entre pairs, entre apprenants et enseignants, et permettant de connecter la connaissance tacite à la connaissance explicite (Cunliffe 2004). Apprendre devient alors un processus centré sur la capacité à avoir un dialogue réflexif sur un état, une situation plutôt que simplement la capacité à comprendre une théorie et savoir l'appliquer (Cunliffe, 2002). De même, l'apprentissage par l'action critique (*Critical Action Learning*) constitue un virage vers l'enseignement critique de la gestion au même titre que les principes de l'approche réflexive critique et radicale (Cunliffe, 2009 ; Cunliffe et al., 2020).

L'opérationnalisation de la réflexivité dans un contexte d'enseignement peut cependant s'avérer un défi à plusieurs niveaux : premièrement pour articuler les différentes formes telles que définies par Cunliffe (2004), distinguant la simple réaction à une situation (*Reflex Interaction*), mue par les connaissances tacites mobilisées de façon instantanée, de l'analyse réflexive (*Reflective analysis*), mode communément utilisé dans l'apprentissage traditionnel, visant à appliquer des théories à des situations pratiques sans rechercher à les critiquer, et enfin de la réflexivité critique profonde (*Critically Reflexive Questioning*) remettant en cause les hypothèses et les croyances et rendant explicite une connaissance nouvelle remettant en cause les connaissances passées. Enfin, le concept de « *Radical-reflexivity* » apporte une nouvelle vision du rôle de la réflexivité, introspective et connectée à l'environnement naturel :

« l'attitude écocentree à l'égard de la durabilité qui nous invite à nous comprendre comme intégrés à la nature plutôt que détachés d'elle ». (Cunliffe et al., 2020, page 300).

Distinguer ces différents niveaux d'analyse réflexive permet ainsi de mieux cerner le niveau attendu pour la réflexivité critique ou radicale, supposant une introspection approfondie. Quel que soit le public, managers expérimentés ou jeunes étudiants avec une faible expérience du réel, cette étape nécessite un accompagnement de l'enseignant. Le deuxième défi pour mettre en œuvre la réflexivité critique repose sur l'adhésion des parties prenantes, enseignants, et institutions résistant aux formes critiques pouvant les déstabiliser.

Hibbert (2013) propose de même un schéma processuel itératif de réflexion et réflexivité, permettant de stimuler le niveau de réflexivité critique à travers quatre principes permettant de passer de la réflexion critique à la réflexivité : premièrement par un temps dédié à la réflexion critique au sein de la classe, deuxièmement en stimulant la pensée critique à travers le dialogue et la confrontation à la diversité, troisièmement en développant des méthodes pour déstabiliser les points de vue établis et enfin, en soutenant les explorations idéologiques et l'engagement par l'"imagination sociologique". Ces principes, peuvent cependant mettre apprenants et enseignants en difficulté, et il convient donc d'adapter la démarche selon le contexte (2013 : 812). Plus récemment, de nombreux auteurs démontrent l'importance, au sein des processus d'Apprentissage par l'Action, de rapprocher la réflexion et l'action de manière éthique, réflexive et critique (Cunliffe & Scaratti, 2017) pour permettre aux cadres de comprendre et relever les défis sociétaux et aussi contribuer à l'innovation sociale (Pedler, 2020).

1.3.CREER DES ESPACES D'APPRENTISSAGE SECURISES

De nombreux défis existent pour assurer une approche réflexive critique et des démarches d'Apprentissage par l'Action dans l'enseignement supérieur afin d'accompagner une démarche qui questionne les propres croyances des apprenants dans un but de transformation des actions

et des identités managériales. Tout d'abord, les enseignants peuvent rencontrer des freins institutionnels, de la part de l'Université ou de l'Entreprise s'il s'agit de cadres en formation (Brook & Pedler, 2020) car la remise en cause des postures de cadres, à travers un questionnement critique est encore difficile à accepter dans certaines institutions. Un deuxième type de défis concerne les freins culturels des apprenants à vivre une posture d'introspection profonde, ou à accepter que le pouvoir d'apprendre leur soit délégué (Mughal et al., 2018).

Enfin, les démarches d'AA basées sur les conversations entre pairs et qui visent une réflexion critique peuvent conduire à des situations d'inconfort, des émotions déstabilisantes pour les apprenants comme pour les enseignants. Pour les apprenants en premier lieu, le fait de s'ouvrir aux autres sur des questionnements remettant en cause leur propre identité de manager les place en situation de vulnérabilité qu'il est nécessaire d'encadrer. Créer des espaces d'apprentissage sécurisés procure un niveau de sécurité au sein du groupe permettant à l'individu de mieux accepter des émotions perturbatrices : en favorisant et en soutenant au sein d'un groupe la reconnaissance d'une vulnérabilité, celle-ci devient une force positive permettant de reconstruire ses perceptions et son identité (Corlett et al., 2019 ; Corlett et al., 2021). Ces espaces, caractérisés par l'ouverture, l'honnêteté et la confidentialité autorisent une acceptation de la vulnérabilité, ce qui constitue un défi important notamment pour des managers qui, dans leur espace de travail sont rarement autorisés à le faire.

L'apprentissage par l'Action peut ainsi être tout à la fois puissant et déstabilisant. Le défi de créer des espaces de confiance et de sécurité, incombe alors aux enseignants, facilitateurs pour créer ces conditions d'interactions positives, ouvertes et authentiques au sein des groupes engagés dans ces dispositifs. Le rôle du facilitateur-régulateur va également porter sur la capacité à guider le questionnement des pairs et à déléguer la construction de l'apprentissage au groupe.

2. CAS ETUDIE ET QUESTION DE RECHERCHE

Nous nous intéressons, dans ces travaux de recherche, à mieux comprendre les apports de la réflexivité dialogique et critique pour accompagner la réalisation de projets créateurs de valeur dans le cadre d'un enseignement Executive. Nous cherchons à cerner les opportunités qu'offrent les processus de conversations entre pairs pour susciter une réflexivité critique des apprenants, et les défis pour créer les espaces de confiance et de sécurité nécessaires à cet apprentissage entre pairs. Les objectifs sous-jacents sont de mettre en lumière :

- (1) quelles sont les opportunités académiques et managériales que procurent ces démarches d'AA ?
- (2) L'expérience d'apprentissage est-elle améliorée et porteuse de transformation managériale ?
- (3) Quels défis rencontrent les enseignants facilitateurs dans la mise en œuvre de ces dispositifs pédagogiques ?

Pour répondre à ces questions, nous menons une étude de cas au sein d'un grand groupe industriel français et d'une Ecole de Management ayant coconstruit un programme de formation en Management pour des salariés promus cadres au sein du groupe. Nous présentons premièrement le contexte du cas (Encadré) afin de situer notre terrain, puis nous présenterons l'articulation du dispositif pédagogique étudié ainsi que le design de la recherche.

Encadré – Présentation du Cas *Industrie*

Le Programme *Cadres Industrie* a été créé en 2021 en collaboration avec une grande Ecole de Management dans le cadre de ses programmes Executive. Ce programme concerne des promotions de 15 apprenants promus cadres au sein du groupe *Industrie* avec des objectifs professionnels centrés sur l'acquisition de compétences de Leadership, d'une culture économique et de gestion, de compétences pour accompagner le changement et développer des projets créateurs de valeur. Les apprenants suivent une formation de 30 jours, séquencée en 10

séminaires de 3 jours et articulée autour de 4 certificats correspondant à 4 blocs de compétences du MBA Executive de l'Ecole :

- Certificat 1/ Développer son leadership et animer une équipe
- Certificat 2/ Manager des projets
- Certificat 3/ Optimiser la performance de son activité
- Certificat 4/ Développer son agilité relationnelle et ses potentiels

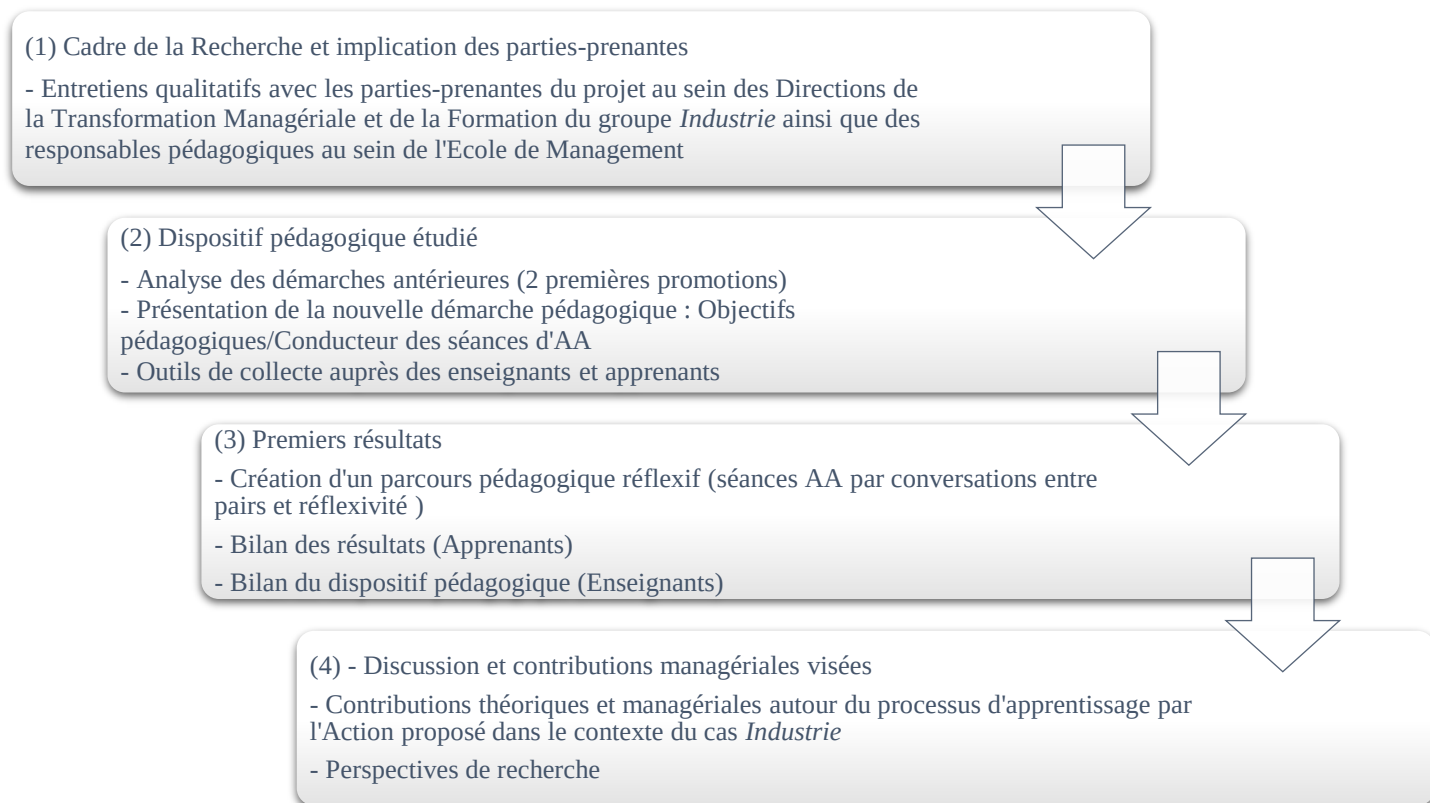
L'évaluation des compétences est basée sur un exercice final de synthèse, projet fil rouge tutoré par des enseignants pendant 12 mois. Cet exercice, intitulé « *Projet créateur de valeur* », doit mettre en évidence les compétences des apprenants pour (1) concevoir et mettre en œuvre un projet innovant et créateur de valeur, (2) mobiliser les outils et concepts enseignés dans les 4 certificats et (3) analyser leur expérience d'apprentissage de façon réflexive.

En 2023, les responsables pédagogiques décident de renforcer la démarche d'accompagnement à la réflexivité pour mieux préparer les apprenants dans cet exercice, les bilans des deux premières promotions faisant ressortir des faiblesses sur cette dimension. L'équipe pédagogique saisit cette évolution pour introduire une nouvelle approche dans l'accompagnement des apprenants à l'exercice final de synthèse en introduisant un processus d'apprentissage par l'action centré sur les conversations entre pairs et le travail réflexif de façon plus encadrée.

2.1. DESIGN DE LA RECHERCHE

La méthode de recherche envisagée consiste en une démarche qualitative, basée sur l'étude du cas unique *Industrie* avec un objectif, à moyen terme, de suivre de façon longitudinale, sur plusieurs années les effets de ce dispositif sur le leadership développé par les cadres concernés ainsi que l'impact en termes de qualité des projets réalisés. Dans un premier temps, et c'est l'objet de notre recherche actuelle ; nous cherchons à étudier les effets de cette démarche sur la qualité de l'apprentissage, dans le cadre du module de mémoire final, au sein de ce programme Executive. Le design de la recherche s'articule ainsi en 4 grandes étapes (Figure 1).

Figure 1. Design de la recherche



2.2. LE CADRE DE LA RECHERCHE

Le programme Cadres Industrie est un programme de formation destiné à accompagner le passage cadre de techniciens *Industrie*, identifiés comme salariés à potentiels par leur management et sélectionnés par les deux directions en charge du développement humain au sein du groupe : la Direction de la Formation Professionnelle et la Direction des Talents et de la Transformation Managériale. Le programme Cadres *Industrie* est centré sur l'acquisition des compétences managériales nécessaires aux fonctions de cadre. Ce programme a été coconstruit avec une Ecole de Management autour d'un référentiel de compétences centré sur le management de projets innovants, le développement du leadership, L'excellence opérationnelle centrée sur les principes du Lean Management et la performance financière.

Les compétences visées par les 4 certificats préparés dans ce programme sont alignées avec la stratégie de leadership du groupe Industrie, définie autour de 3 attributs (*Ouvert, Engagé, Authentique*) déclinés en 27 comportements managériaux.

2.3. DISPOSITIF PEDAGOGIQUE « PROJET CREATEUR DE VALEUR »

2.3.1. Objectifs pédagogiques

Le « Projet créateur de valeur » est l'intitulé du mémoire de fin de parcours et constitue l'exercice de synthèse permettant d'évaluer l'ensemble des compétences du référentiel. Le projet, mené individuellement par chaque participant, se construit grâce à un accompagnement de 12 mois comprenant 15 heures de tutorat collectif et 10 heures de tutorat individuel.

Les objectifs de ce mémoire sont énoncés dans le descriptif du programme : *« Cet exercice consiste à concevoir et à mettre en œuvre un projet d'innovation répondant aux enjeux de l'organisation et de leur service, afin de :*

- *Consolider leurs compétences managériales en intégrant des connaissances et des méthodes présentées au cours de la formation*
- *Faciliter leur transformation identitaire en leur proposant une expérience responsabilisante significative*

Chaque participant est invité à travailler sur un projet innovant ou dormant qui présente des caractéristiques de compétences et de responsabilités les plus proches possibles de celles qui seront occupées par les participants. »

Les sujets choisis sont laissés au libre choix du participant, qui doit valider avec sa hiérarchie l'intérêt du sujet puis le justifier en termes de création de valeur pour le collectif auprès d'un comité élargi d'enseignants de l'Ecole de Management et de référents pédagogiques du groupe *Industrie*. Les sujets sont très différents, certains sont ancrés sur le champ de l'excellence opérationnelle (« Comment mieux coordonner nos travaux réseaux pour une meilleur efficience de nos ressources ? Comment réorganiser les activités de Conception et de Réalisation pour mieux pour répondre à la surcharge d'activité de raccordement dans le cadre du développement des Energies Renouvelables ?), d'autres sont ancrés sur le développement du capital humain (« Comment soutenir les managers de proximité et développer un sentiment de fierté au travail ? ; Comment sécuriser le parcours de professionnalisation des salariés ?).

Le choix de concentrer l'évaluation des 4 blocs de compétences du référentiel de formation du programme *Cadres Industrie*, est justifié à la fois par les attentes du groupe Industrie, qui souhaite observer l'acquisition de compétences managériales de ces nouveaux cadres, ainsi que par les attentes de l'institution formatrice, pour délivrer les certificats permettant de capitaliser 4 blocs de son diplôme MBA. Pour être en conformité avec les attendus de France Compétences¹, il s'agit de démontrer les compétences acquises à travers ce projet : capacité à concevoir et mettre en œuvre un projet innovant, créateur de valeur, capacité à mobiliser les modèles et démarches de gestion découvertes lors du programme et enfin capacité à démontrer et à incarner une posture de leader au sein du groupe *Industrie*. L'exercice du mémoire « projet créateur de valeur » est ainsi parfaitement adapté à ces attentes, il implique toutefois une exigence élevée pour ce public essentiellement constitué de techniciens opérationnels très engagés dans la formation mais éprouvant pour beaucoup des difficultés à réaliser un mémoire professionnel de 30 pages, synthèse de toutes les compétences préparées et travail de prise de hauteur et de niveau d'analyse peu habituel pour eux.

2.3.2. Besoin de structuration des espaces d'apprentissage par l'Action

Nous analysons dans cette étude l'évolution du dispositif pédagogique mis en œuvre pour accompagner les apprenants dans la réalisation de leur « Projet créateur de valeur ». Nous observons les évolutions apportées d'une cohorte à l'autre depuis la création du programme, sur une temporalité de 3 ans correspondant à 3 promotions.

Les compétences préparées et les objectifs pédagogiques sont identiques pour chaque promotion, seul le dispositif pédagogique a évolué pour s'adapter aux besoins des apprenants face à l'exercice et pour améliorer l'accompagnement des apprenants.

Les deux premières cohortes (2021-2022 et 2022-2023) ont bénéficié d'un accompagnement basé sur un tutorat collectif autour de 5 séances structurées autour d'échanges et de présentations permettant une restitution des points d'étapes avec leurs pairs et leurs référents pédagogiques (Ecole et Industrie). En complément de ce tutorat collectif, deux enseignants-tuteurs suivaient, de façon individuelle et à la demande, les apprenants à raison de 5 heures par personne et par tuteur. Au total, les apprenants pouvaient donc bénéficier de 15 heures d'échanges collectifs entre pairs et 10 heures d'accompagnement individuel. Chaque apprenant

¹ France Compétences : Autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage https://www.francecompetences.fr/recherche_certificationprofessionnelle/

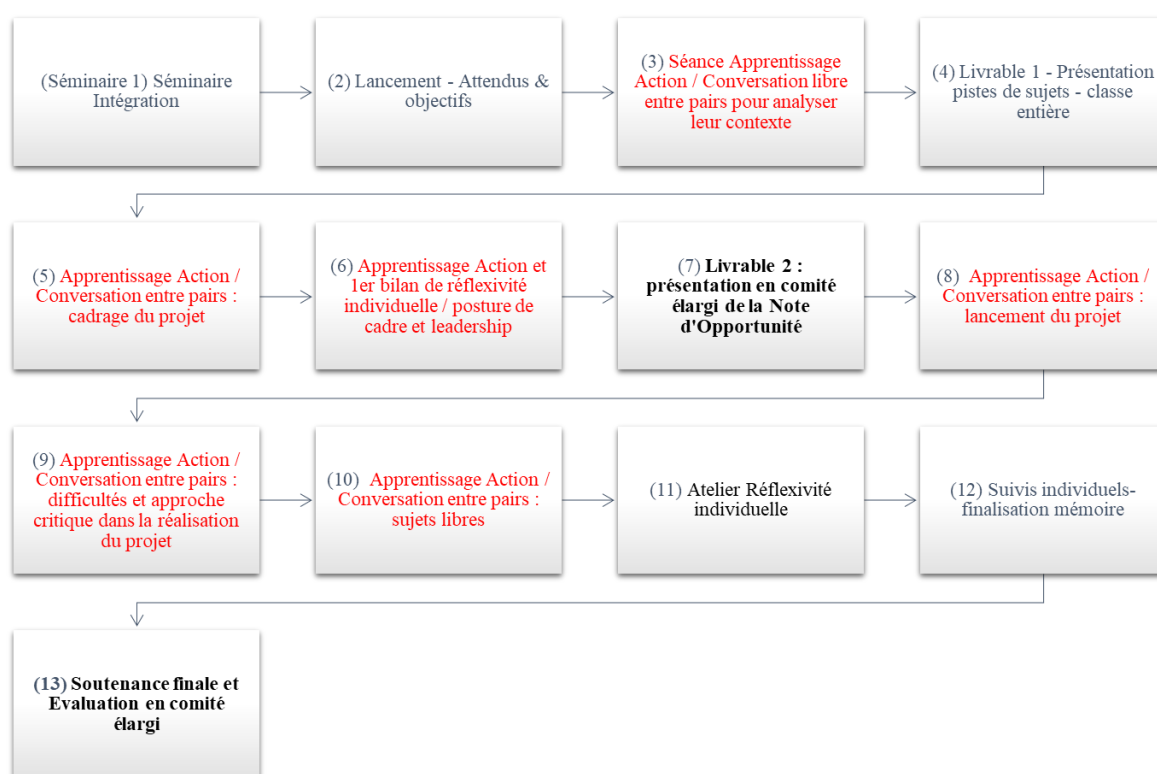
était suivi par 2 tuteurs différents pour avoir un avis croisé sur le projet et le rendu final. La posture réflexive était impulsée dès le début du programme de formation par la tenue d'un journal de bord, structuré autour des modules suivis et du projet. Ce travail était cependant réalisé librement par l'apprenant, sans échanges entre pairs ou avec les enseignants.

Les 15 participants de la première promotion ont validé les 4 blocs de compétences, dont 1 au rattrapage, ses réalisations ayant été évaluées insuffisantes pour valider ces compétences (Manque de prise de hauteur et compréhension insuffisante des politiques du groupe).

Les 15 participants de la deuxième promotion ont rencontré plus de difficultés, 5 ont nécessité un tutorat individuel renforcé jusqu'à la remise du mémoire et 3 n'ont pas validé pour différentes raisons : absence ou faiblesse des résultats obtenus, ne permettant pas d'observer les compétences acquises, absence de posture de leadership démontrée en lien avec le manque de résultat.

Forts de ce constat, l'équipe pédagogique a renforcé le dispositif pour la 3^{ème} promotion (2023-2024), avec des outils de cadrage supplémentaires (Plans, guides de rédaction, méthodologies complémentaires) ainsi que la mise en place de séances encadrées et sécurisées de conversations entre pairs pour améliorer la progression des participants dans l'émergence de leurs sujets d'étude et l'analyse réflexive critique tout au long du projet. Le programme d'accompagnement, toujours séquencé en 5 séances consacrées à l'Apprentissage par l'Action, est désormais bâti autour de conversations structurées entre pairs, et renforcé par une journée complète à mi-parcours, dédiée à la réflexivité individuelle, sur les acquis de la formation, à partir de travaux d'introspection et de questionnement structurés entre pairs. La figure 2 fait la synthèse des étapes séquençant le dispositif d'accompagnement des participants pour leur projet.

Figure 2. Séquencement de l'accompagnement du « Projet Créateur de valeur »



La progression des séances de questionnement réflexif entre pairs est conçue selon des objectifs de montée en puissance du groupe, sur les techniques de questionnement d'une part, sur leur maturité à l'égard du sujet d'autre part (Tableau 1). Les étapes en rouge dans la figure 2 sont les séances ayant fait l'objet de la création d'espaces dédiés et sécurisés pour mener à bien ce dispositif. Nous développons dans le tableau 1 les contenus de ces séances de conversation entre pairs conçus dans un objectif de progression dans le questionnement et l'acceptation d'une vulnérabilité positive.

Tableau 1. Espaces de conversations entre pairs dans le nouveau dispositif testé

Séances AA- Conversations entre pairs structurées	Objectifs et déroulement
Séance 1/Conversations entre pairs guidées autour de l'analyse du contexte de travail	Objectif : introduire les discussions entre pairs sur le sujet d'étude Cette séance se situe au tout début du projet au sein d'un module de méthodologie de gestion de projet. Les apprenants sont placés en trinômes pour exprimer à tour de rôle leur analyse du contexte de travail et les enjeux qui en émergent : - 30 mn d'exposé par personne

(Etape 3-Figure2)	- 30 mn de questionnaire libre de la part des 2 pairs - Restitution de celui qui est questionné, sur ce qu'il a appris, en séance suivante « Projet Créateur de valeur »
Séance 2/ Conversations entre pairs pour le cadrage du projet (Etape 5- Figure 2)	Objectif : découvrir les techniques de questionnaire critique, développer l'écoute, la sollicitude à l'égard de soi et des autres Séance Etape d'avancement du projet : les participants ont fait entre les 2 séances une première présentation et ils se retrouvent maintenant en phase de choix et d'argumentation du sujet. En trinômes de leurs choix : - 45 mn de présentation de leur sujet à tour de rôle et de sa valeur, - Questionnement structuré de 30/35 mn par les 2 pairs : relèvent le langage, interrogent sur les sujets évoqués (Qui ? Quoi ? Comment ? Combien ?) - 30 mn individuellement : chaque participant intègre les questions dans un temps réflexif personnel
Séance 3/ Conversations entre pairs guidées sur Posture de cadre et Leadership (Etape 6 Figure 2)	Objectif : Les techniques de questionnaire ont été testées, chaque participant doit maintenant proposer lors de cette séance une problématique managériale personnelle sur laquelle il se juge en difficulté. - 30 mn de présentation - 30 mn de questionnaire pour approfondir le problème : avec réponses et discussions - 30 mn de reformulation en groupe du problème identifié et des actions /questions à traiter.
Séance 4/ Conversations entre pairs guidées sur le lancement du projet (Etape 8- Figure 2)	Objectif : niveau de confiance et de sécurité suffisant pour traiter d'un problème lié au lancement du projet : - 30 mn de présentation - 30 mn de questionnaire pour approfondir le problème : avec réponses et discussions - 30 mn de reformulation en groupe du problème identifié et des actions /questions à traiter.
Séance 5/ Conversations entre pairs guidées sur les difficultés rencontrées pendant la réalisation du projet (Etape 9- Figure 2)	Objectif : idem séance précédente, le niveau de confiance et de sécurité est suffisant pour traiter d'un problème complexe lié à la réalisation du projet : - 30 mn de présentation - 30 mn de questionnaire pour approfondir le problème : avec réponses et discussions - 30 mn de reformulation en groupe du problème identifié et des actions /questions à traiter.
Séance 6/ Conversations entre pairs libres (Etape 10- Figure 2)	Objectif : cette séance située en fin d'accompagnement n'a pas de thème, nous laissons libres les participants de choisir le thème à discuter entre eux.

En plus de ce parcours offrant des espaces structurés pour favoriser des échanges entre pairs construits dans des espaces sécurisés et stimulant la réflexivité, chaque enseignant-tuteur suit une demi-classe, avec des séances collectives et individuelles, chacun étant libre, à l'intérieur de ce schéma, de mener l'approche la plus adaptée avec son groupe. L'objectif poursuivi est

d'enrichir la posture réflexive des apprenants à plusieurs niveaux : appui aux techniques de questionnement en séances, intégration individuelle des acquis des séances entre pairs et enfin, développement de la réflexivité critique à apporter au projet et à son déroulement à partir des discussions entre pairs.

2.4. MATERIAUX COLLECTES AUPRES DES ENSEIGNANTS ET APPRENANTS

En plus de l'analyse menée sur l'évolution du parcours pédagogique, notre analyse du fonctionnement du dispositif pédagogique reposera sur l'observation de la progression des apprenants dans le cadre de ce dispositif. Nous analyserons plusieurs types de données : (1) les bilans des séances de conversations réflexives du point de vue des apprenants et des enseignants ; (2) l'envergure et la pertinence des projets émergeant grâce au dispositif et (3) les résultats des évaluations finales. Ces dernières données ne seront disponibles qu'à partir de septembre 2024, échéance de remise de leur mémoire et de la soutenance finale.

2.5. PREMIERS RESULTATS

Nous avons amorcé le nouveau dispositif pédagogique auprès de la promotion 3 depuis septembre 2023, ce qui nous permet d'analyser les premiers résultats quant à l'efficacité du dispositif pédagogique.

Après les 2 premières séances de conversations entre pairs, l'émergence et la structuration des projets (définition, impact en termes d'innovation et de valeur) est déjà bien réalisée par tous les participants. Le niveau des présentations lors de la première restitution est très satisfaisant, et 100% des participants ont réalisé une présentation claire, argumentée et bien documentée. Nous avons obtenu avec la promotion précédente seulement 30% de rendus complets et bien réalisés. La dynamique impulsée par des séances d'échanges approfondis entre pairs a été un réel tremplin pour cette promotion qui témoigne favorablement de l'apport de cette pratique.

Les sujets abordés sont souvent techniques et complexes, le rôle des pairs s'est avéré clé pour mener des séances de questionnement approfondi sur les défis des différents projets. Les séances ont été menées en présentiel et distanciel. Chaque participant arrive en séance avec un état d'avancement orchestré par les enseignants, puis, en trinômes ou plus grands groupes, les sujets sont discutés à tour de rôle et une synthèse des points à retenir est décidée en

codéveloppement. En dehors des séances organisées par les enseignants, des groupes se sont créés pour poursuivre les réflexions en commun.

Les opportunités académiques et managériales que procurent ces démarches d'AA

Au niveau managérial, nos premiers constats sont très positifs, on assiste à de vraies prises de conscience aboutissant à des feuilles de routes plus fouillées et collaboratives engagées. Au niveau académique, pour ces publics Executive, en créant ce cadre sécurisé et centré sur les actions managériales à mener, les objectifs pédagogiques sont atteints plus facilement. Rappelons que ces travaux demandés aux apprenants sont des travaux lourds, pesant sur l'entièreté de l'évaluation de leur formation au passage cadres. Les exigences académiques sont élevées car l'Ecole délivre 4 certificats de son Executive MBA. Les apprenants doivent démontrer les compétences en action, le caractère innovant et créateur de valeur pour le collectif *Industrie*.

Une expérience d'apprentissage améliorée

Nous observons que l'expérience d'apprentissage est nettement améliorée sur cette promotion, même si le parcours n'est pas encore finalisé. Les apprenants témoignent de l'importance pour eux d'être encadrés dans cette démarche et appréhendent mieux la formation. Ils déclarent ne pas subir de stress, contrairement à la promotion précédente qui était, tellement stressée, voire découragée avait nécessité la mise en place de séances d'accompagnement supplémentaire.

L'objectif de mesurer l'impact en termes de transformation managériale ne peut être évalué pour le moment, cette dimension pourra être analysée en fin de parcours et pourra être complétée par un suivi post-formation.

Les défis rencontrés par les enseignants facilitateurs dans la mise en œuvre de ces dispositifs pédagogiques

Dans le dispositif étudié au sein d'*Industrie*, le défi repose surtout sur les modalités distancielles de certaines séances qui sont moins favorables aux échanges en profondeur et l'environnement de l'apprenant n'est pas toujours déconnecté du contexte de travail opérationnel. Les principales étapes réflexives ont été menées lors des séminaires, en présentiel, et cette modalité est à privilégier pour sécuriser la qualité et le cadre de l'échange.

La bienveillance entre participants et l'absence de toute compétition est une dimension nécessaire au bon fonctionnement de ce type de dispositif, ce qui est le cas dans notre terrain d'étude car les conditions de proximité et de confiance, créées par le contenu de la formation

(nombreux modules de développement personnel qui soudent le groupe au fur et à mesure de la progression dans le parcours) permet de bénéficier des conditions idéales pour ce type d'atelier entre pairs : ils sont à la fois dans des métiers différents mais comprennent la complexité organisationnelle et technique de chacun.

2.6. DISCUSSION ET CONTRIBUTIONS MANAGERIALES

Nos objectifs de contributions managériales s'inscrivent dans la volonté de faire avancer la connaissance opératoire de mise en œuvre de ces démarches et de les transmettre aux managers de la Formation Professionnelle et Transformation Managériale au sein des entreprises. L'apport managérial de l'approche réflexive et de la dimension collaborative à travers les conversations entre pairs est prometteur d'une meilleure compréhension des enjeux de transformation sociétaux et d'un meilleur apprentissage de la façon d'incarner ces nouvelles postures de leadership.

Au niveau théorique, nous espérons contribuer, par l'étude de ce cas, aux champs de l'Apprentissage par l'Action, de la Réflexivité et de la Vulnérabilité. Ces trois champs connexes sont à la fois éprouvés à l'égard de leurs contributions à l'apprentissage et offrent actuellement de nombreuses perspectives de recherches car ces démarches s'avèrent plus que jamais des soutiens à la remise en cause régénérative de nos modes de pensée et d'action, dans l'actualité des transformations écologiques et humaines du monde du travail.

CONCLUSION

Face à notre responsabilité de former des managers incarnés et de faire face aux besoins de renouveler nos méthodes d'enseignement dans un contexte éducationnel turbulent, nous nous intéressons, dans le cadre d'un programme Executive de formation en Management à l'étude des opportunités et des défis de l'Apprentissage par l'Action à travers les méthodes de conversations entre pairs. Plusieurs objectifs pédagogiques sous-tendent cette question de recherche, le soutien des managers à la résolution de problèmes complexes, le développement d'une réflexivité critique nécessaire aux transformations managériales ainsi qu'un meilleur accompagnement des apprenants dans la réalisation de leurs projets. Nous menons pour cela une étude qualitative centrée sur un cas unique, et observons des premiers résultats encourageants dans la mise en œuvre d'un programme structuré d'apprentissage par l'Action basé sur les conversations entre pairs. Ces premiers résultats seront complétés dans un deuxième

temps par une enquête auprès des 2 dernières cohortes sortantes du parcours de formation étudié, et plus largement par un suivi de quelques cadres dans leurs trajectoires après ce parcours.

Nous souhaitons, à travers ces travaux encore en progrès, contribuer, au niveau théorique, aux champs de l'apprentissage par l'Action et de la Réflexivité en apportant des résultats sur la mise en œuvre opérationnelle de ces démarches dans l'accompagnement de cadres au sein d'espaces structurés, sécurisés et permettant l'expression d'une vulnérabilité positive.

Au niveau managérial, ces travaux permettront d'enrichir les processus pédagogiques pour accompagner des managers dans des projets de transformation ou plus simplement dans un contexte de l'apprentissage. Enfin, la co-construction de ce type de dispositif avec les entreprises permettra également de diffuser les apports de l'approche réflexive et de l'Apprentissage par l'Action dans les transformations des comportements managériaux.

Bibliographie

Anderson A., Hibbert P., Mason K., Rivers C. (2018). Management Education in Turbulent Times, *Journal of Management Education* 42(4), 423-440.

Brook, C., & Pedler, M. (2020). Action learning in academic management education: A state of the field review. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100415.

Coghlan, D., & Coughlan, P. (2010). Notes toward a philosophy of action learning research. *Action Learning: Research and Practice*, 7(2), 193-203.

Contu A., Willmott H., (2003) Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science* 14(3):283-296.

Contu, A., Grey C., Örtenblad A. (2003). Against Learning, *Human Relations*, 56(8): 931-952.

Corlett, S., Mavin, S., & Beech, N. (2019). Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning. *Management Learning*, 50(5), 556-575.

Corlett, S., Ruane, M., & Mavin, S. (2021). Learning (not) to be different: The value of vulnerability in trusted and safe identity work spaces. *Management Learning*, 52(4), 424-441.

Cunliffe, A. L. (2002), Reflexive dialogical practice in management learning, *Management Learning*, 33(1), 35-61.

Cunliffe A. L., (2004), On becoming a critically reflexive practitioner, *Journal of management education*, Vol. 28 No. 4, August, 407-426.

Cunliffe A. L. (2009). The philosopher leader: On Relationism, Ethics and Reflexivity. A critical perspective to Teaching Leadership, *Management Learning* 40(1):87-101.

Cunliffe, A. L., & Scaratti, G. (2017). Embedding impact in engaged research: Developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. *British Journal of Management*, 28(1), 29-44.

Cunliffe A. L., Aguiar A. C., Goès V., Carreira F. (2020), Radical Reflexivity and Transdisciplinary as Paths to Developing Responsible Management Education, in *The SAGE Handbook of Responsible Management Learning and Education*.

Deffayet Davrout, S., Fronty, J., & Browne, N. (2017). Pour quoi fabriquer des managers réflexifs ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (0), 57-71.

Hibbert, P. (2013) Approaching Reflexivity through Critical Reflection: Issues for Critical Management Education. *Journal of Management Education*, 37:6 803-827.

Hibbert, P., & Cunliffe, A. (2015). Responsible Management: Engaging moral reflexive practice through threshold concepts. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 177-188.

Mughal, F., Gatrell, C., & Stead, V. (2018). Cultural politics and the role of the action learning facilitator: Analysing the negotiation of critical action learning in the Pakistani MBA through a Bourdieusian lens. *Management Learning*, 49(1), 69-85.

Pedler, M. (2008). *Action Learning for managers*. Adershot:Gower

Pedler, M. (2016). Reginald Revans: The pioneer of action learning. *The Palgrave handbook of organizational change thinkers*, 1-19.

Pedler, M. (2020). On social action. *Action Learning: Research and Practice*, 17(1), 1-9.

Smith, P. A., & O'Neil, J. (2003). A review of action learning literature 1994-2000: Part 1—bibliography and comments. *Journal of Workplace learning*, 15(2), 63-69.

Revans, R.W. (1981), “The nature of action learning”, *Omega*, Vol. 9 No. 1, pp. 9-24.

Revans, R. W. (1982). What is action learning? , *Journal of management development*, 1(3), 64-75.

Revans, R. W. (2011). *ABC of action learning*. Gower Publishing, Ltd.

Vandangeon-Derumez, I., Lépinard, P., & Calcei, D. (Éds.). (2022). *Former les managers de demain*. Presses des Mines. Collection Vademecum.

Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The learning organization*, 9(3), 114-124.