



**HAL**  
open science

# L'intégration d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche

Marina Bourgain

► **To cite this version:**

Marina Bourgain. L'intégration d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche. Finance Contrôle Stratégie, 2023, Association FCS, NS-13, pp.1-33. 10.4000/fcs.9567 . hal-03969868

**HAL Id: hal-03969868**

**<https://uca.hal.science/hal-03969868>**

Submitted on 2 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

# L'intégration d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche

*Implementing an Experiential Pedagogy in a Research Method Module*

**Bourgain Marina**

---



**Electronic version**

URL: <https://journals.openedition.org/fcs/10126>

ISSN: 2261-5512

**Publisher**

Association FCS

**Electronic reference**

Bourgain Marina, "L'intégration d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche", *Finance Contrôle Stratégie* [Online], NS-13 | 2022, Online since 16 December 2022, connection on 19 December 2022. URL: <http://journals.openedition.org/fcs/10126>

---

This text was automatically generated on 19 December 2022.

All rights reserved

---

# L'intégration d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche

*Implementing an Experiential Pedagogy in a Research Method Module*

**Bourgain Marina**

---

*Je tiens à remercier chaleureusement Tatiana Savranski pour le traitement des données quantitatives (savranski\_t@yahoo.com)*

## 1. Introduction

- 1 Cet article souhaite contribuer au mouvement de recherche sur l'enseignement créatif et critique en gestion dans le supérieur (Saives et al. 2017 ; Chevalier et al., 2018 ; Huault & Perret, 2011 ; groupe thématique MACCA<sup>1</sup> de l'AIMS ; *Management Learning*). On attend des futurs professionnels/managers qu'ils fassent preuve de capacité d'initiative, de discernement et d'auto-organisation pour soutenir les organisations face à des défis à la fois économiques, environnementaux, sociaux et politiques parfois imprévisibles (Saives et al., 2017). Cette autonomie souhaitée permettrait d'accélérer et d'adapter la capacité de décision aux problèmes locaux (arguments classiques de la décentralisation et de la délégation). Elle faciliterait la flexibilité et la gestion par processus en vue de gains de productivité dans la ligne hiérarchique (Everaere, 2006 ; Greenan et al., 2003).
- 2 L'injonction de former des individus autonomes, capables d'apprendre par eux-mêmes en situation, est ainsi reportée vers les institutions académiques (Ushioda, 1996 ; Woon et al., 2015). L'objectif est de renforcer le socle de compétences clés que sont la créativité (avoir de nouvelles idées), la collaboration (réfléchir avec les autres), la communication (partager ses idées) et la pensée critique (penser par soi-même) (Fadel et al., 2015). Goria (2020) et Saives et al. (2017) soulignent que la capacité d'agir autonome est nécessaire à l'innovation, à l'agilité et à la créativité pour soutenir les

transformations des organisations. On conviendra qu'il semble difficile de développer la capacité d'agir autonome d'étudiants s'ils doivent rester passifs et silencieux dans un cours *ex-cathedra*.

- 3 Notre contribution suit le cheminement suivant. La partie 2 revient sur les apports de la perspective pragmatiste à un enseignement orienté par l'activité et par la délibération. L'activité se doit d'être incarnée, située et cognitive alors que la délibération active la dimension collective de l'apprentissage. Cette partie examine ensuite les éléments de la controverse autour de la place de l'autonomie dans les modalités pédagogiques de l'enseignement supérieur en gestion. La partie 3 présente la genèse et le déroulement de notre initiative pédagogique d'où sont issues deux enquêtes (l'une en 2019 et l'autre en 2020) ainsi que la méthodologie mixte suivie. Nos résultats sur l'autonomie perçue des apprenants et les liens avec les diverses dimensions sont exposés dans la partie 4. La partie 5 met en perspective ces résultats alors que la partie 6 expose les limites et les perspectives de ce travail.
- 4 Notre contribution s'organise en cinq parties. La première partie revient sur les apports de la perspective pragmatiste à l'enseignement orienté par l'activité (incarnée, située et cognitive) et par la délibération (dimension collective), avant de rappeler les débats sur la place de l'autonomie dans le cadre de modalités pédagogiques renouvelées dans l'enseignement supérieur en gestion. La deuxième partie présente la méthodologie suivie ainsi que notre terrain (une initiative pédagogique) d'où sont issues deux enquêtes (en 2019 et en 2020). Nos résultats sur l'autonomie perçue des apprenants et les liens avec les dimensions du projet expérientiel, des postures de l'enseignant et du travail en équipe sont exposés dans la troisième partie. La quatrième partie met en perspective ces résultats avant de tracer les limites et les perspectives de notre travail dans la conclusion.

## 2. L'enjeu de modalités renouvelées d'enseignement dans une perspective pragmatiste

- 5 Cette partie revient d'abord sur les apports de la perspective pragmatiste à l'enseignement créatif avant de rappeler les débats sur un renouvellement des modalités d'enseignement et la place de l'autonomie dans nos formations.

### 2.1. Les apports de la perspective pragmatiste

- 6 Notre démarche partait d'un constat que le format magistral du cours de Méthodologie de la recherche posait problème et nous étions guidés par la conviction floue que l'on pouvait faire mieux. Notre initiative pédagogique s'inspire des réflexions d'auteurs contemporains du mouvement pragmatiste initié par Dewey, James, Mead et Pierce. Le pragmatisme est avant tout une pensée critique qui s'oppose au courant dominant de la pensée rationaliste avec une visée d'être utile et actionnable en contexte.
- 7 Un point central de la perspective pragmatiste est que la connaissance et l'action (*l'agir*) sont indissociables (Elkjaer & Simpson, 2011 ; Lorino, 2020 ; Joas, 1996 ; Kolb, 1984). Dewey rappelle que « *l'action est de nature à exiger une réflexion* » (Dewey, 1916, p. 98). Le savoir relève d'une activité en soi (Gillberg & Vo ; 2011) : l'expérience externe par l'agir et l'expérience interne éprouvée lors de l'action, ainsi qu'une mise à l'épreuve d'un

raisonnement. Dans la même perspective, la théorie de l'*apprentissage expérientiel* de Kolb (1984) insiste pour placer les apprenants dans des situations reflétant la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages. L'apprentissage est alors davantage compris comme un processus que comme un résultat (Cohard, 2015 ; Kolb, 1984). Ce processus s'effectue en boucle. Il vise à transformer l'expérience par la réflexion autour de l'expérience et par la mise en action de cette réflexion. L'apprentissage est ainsi considéré comme ayant lieu à plusieurs niveaux, en créant des habitudes d'association et de prévision qui font partie du processus permanent de développement de l'identité (Minnich, 2005). Tout apprentissage est alors un réapprentissage qui permet de confronter ses idées et ses croyances (Kolb, 1984). Selon Morandi (2004) citant Rorty (1994), la rencontre avec les choses est aussi une rencontre avec soi : il nous faut considérer que le savoir n'est pas la représentation de la réalité mais le fait d'avoir à faire à elle.

- 8 Dans la perspective pragmatiste, l'environnement capacitant qui rompt avec la centration sur l'enseignant (l'expérience) conduit au but émancipateur de l'éducation. L'autonomie est donc centrale non seulement comme fin mais aussi comme moyen : Dewey (1938) attire notamment l'attention sur le fait que, pour être de qualité, l'apprentissage par l'agir doit intégrer trois éléments : (1) des processus sociaux et interactifs d'apprentissage, (2) la perception d'un sens de la finalité de l'apprentissage en question (cf. aussi Balleux, 2000), et enfin (3) du temps libre pour cultiver sa propre liberté d'intelligence. L'ensemble constitue alors un « environnement d'apprentissage » qui privilégie des situations authentiques d'investigation sur des problèmes réels (Beckett, 2005), alors que tout exercice ou cas même réaliste réalisé en cours est toujours un « faire comme si », ne serait-ce que parce que ses enjeux ne sont pas ceux de la réalité en question.
- 9 Notre initiative pédagogique s'inspire des points évoqués plus haut. Nos étudiants choisissent un terrain réel d'investigation sur un problème de gestion (tableau 3). De nombreux travaux montrent l'intérêt de l'apprentissage par projet ou *Project-Based-Learning* (McCarthy, 2010 ; Sahli, 2017 ; Stoller, 2006) car le projet engagerait le processus d'apprentissage. Il responsabiliserait les apprenants les uns envers les autres. Surtout le projet créerait une finalité d'apprentissage de nature à favoriser le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003 ; Woon et al., 2015). Parce qu'apprendre prend du temps, le projet inciterait les étudiants à travailler en dehors des heures de cours (Skehan, 1998 ; Fried-Booth, 2002) mais son efficacité dépendrait de l'engagement réciproque de l'enseignant et de l'apprenant (Sahli, 2017).
- 10 Nos étudiants choisissent également leurs co-équipiers et leur thème de projet. En effet, l'apprentissage par/avec les pairs (ou *Peer Learning*) faciliterait les processus sociaux et interactifs d'apprentissage lors de délibérations autour de réalisations concrètes : le choix de la question de recherche et de l'échantillon, l'élaboration collective de la trame d'entretien, l'analyse des données. Les apprenants confrontent ainsi leurs avis et expériences personnelles. Enfin, durant toute l'investigation, les étudiants sont amenés à mobiliser et à construire des connaissances adaptées à leur situation (Vandangeon-Derumez & Djedidi, 2020). L'environnement d'apprentissage par l'agir solliciterait ainsi les deux dimensions sociale et transactionnelle.
- 11 Le tableau 1 donne un aperçu des différences entre ces deux environnements de cours : une pédagogie expositive transmissive vs expérientielle par/avec les pairs et en projet.

Tableau 1 – Les différences entre les deux formats pédagogiques

Pédagogie transmissive	Pédagogie expérientielle avec les pairs et en projet (Peer Learning & Project-based-Learning)
Des situations structurées d'apprentissage	Une mise en œuvre d'un projet en situation réelle ou la réalisation d'une expérience. Les étudiants font des choix - censés augmenter la volition propice à l'apprentissage.
Une « dépendance » envers l'enseignant	Des étudiants responsabilisés les uns envers les autres et envers l'enseignant : respect des délais intermédiaires, appréciation de la qualité du travail intermédiaire...
Un enseignant censé avoir toutes les réponses	Des étudiants incités à rechercher, rassembler et vérifier les informations.
Un enseignant qui fait figure d'autorité dans/hors de la classe	L'enseignant répond aux étudiants dans leur recherche d'informations, il les soutient dans leur projet.
Des techniques de mémorisation et de répétition	Des étudiants encouragés à apprendre par la pratique, sur un mode d'auto-découverte pour résoudre "leur" problème.
Une peur de l'erreur de l'étudiant (mauvaise note, échec)	Les essais et les erreurs sont acceptés, sous réserve d'une tentative de dépassement.

Source : adapté de McCarthy, 2010, p. 224

- 12 Cela nous amène à retracer, dans la partie suivante, les débats au sujet de l'autonomie des apprenants dans le supérieur et du rôle des nouvelles modalités d'enseignement.

## 2.2. Les débats sur la place de l'autonomie dans l'enseignement supérieur

- 13 Les Ecoles et Universités sont des lieux hiérarchiques contraints par les programmes et les exigences inhérentes aux études. Les pédagogies de type expositive transmissive y sont toutefois bousculées par des pédagogies actives pour rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages.
- 14 En gestion, le mode d'enseignement strictement expositif fait face à de nombreuses critiques. Premièrement, il lui est reproché un manque d'articulation entre la théorie et la pratique. En second lieu, il incite à recourir à des solutions standardisées (très attendues au demeurant par les apprenants) aux dépens d'une compréhension réfléchie et contextualisée des phénomènes. Il donne généralement une primauté aux outils managériaux, à travers une transmission objectivée de connaissances et de techniques mobilisées dans des exercices d'application, comme des « entraînements » (Gautheron et al., 2022). Une pédagogie expositive incite davantage les apprenants à synthétiser beaucoup d'informations (certes approfondies et de qualité) qu'à s'investir dans une réflexion indépendante (Briest, 2018 ; Dehler & Welsh, 2013). Lorsque les problèmes à résoudre en cours sont introduits et traités d'une manière relativement directive, voire

interventionniste, il existe alors un risque d'enseignement désincarné et décontextualisé (Chevalier et al., 2018 ; Martensson et al. 2008 ; Durand & Dameron, 2008). Surtout, les professionnels fraîchement diplômés risquent d'être démunis face à des environnements complexes (Rubin & Dierdorff, 2009 ; Mintzberg, 2004). Au final, prioriser des « techniques de gestion » se fait aux dépens « d'éduquer » au sens large par le développement qualités intellectuelles et morales en vue d'affronter une vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. L'étude auto-ethnographique de Sambrook et Willmott (2014) montre par exemple qu'une orientation étroitement instrumentale et fonctionnaliste banalise, voire exclut, le développement personnel des étudiants.

- 15 Quant à la question de l'autonomie de l'apprenant, elle soulève généralement des prises de position opposées chez les acteurs de l'enseignement supérieur (Roche, 2018) : soit l'ingénierie de cours part du principe que l'autonomie est un prérequis en s'appuyant sur les capacités existantes de l'individu ; soit l'ingénierie de cours considère le développement de l'autonomie comme partie intégrante de l'offre de formation. Lorsque l'ingénierie est centrée sur le contenu, l'autonomie est souvent un prérequis, voire fait l'objet d'une injonction paradoxale : « *Soyez autonome(s)!* » (Albero, 2002, p. 469). Dans le cas inverse, l'apprenant n'est pas laissé seul face à ses (in)capacités : l'ingénierie de cours cherche alors à intégrer son degré d'autonomie à travers de l'accompagnement ou du tutorat afin qu'il puisse améliorer « *ses capacités autonomes en situation* » (Albero, 2002, p. 472).
- 16 En fait, l'autonomie va au-delà d'une capacité à agir par soi-même, elle intègre la possibilité de choisir par soi-même et de penser par soi-même (Foray, 2017). C'est un processus de renforcement des capacités qu'ont les individus de faire des choix et de concrétiser ces choix par des actions qui leur permettent d'atteindre les résultats souhaités. L'autonomie associe donc des registres objectifs « la capacité à », et des registres subjectifs « la volonté ou l'envie de » (Everaere, 2006 ; Sinclair, 1999 ; Deci et Flaste, 1995). C'est pourquoi il nous a paru pertinent de laisser les apprenants choisir leur équipe, leur thème et la méthode de travail, ainsi que leur projet/question de recherche.
- 17 L'autonomie est donc fondamentalement spécifique (ou unique) à une situation donnée (de travail, entre autres). Elle renvoie alors notamment aux contradictions possibles entre le respect des règles et l'efficacité, où intervient notamment l'expérience antérieure (de Terssac, 1992). Diverses échelles de niveaux d'autonomie en situation de travail existent. Celle de Lewin (cité par Everaere, 2007) distingue les critères de dépendance/contre-dépendance/interdépendance/autonomie. L'échelle de Lunacek (1994) intègre des considérations plus sociologiques (dépendant/critique/constructif/apparatchik/franc-tireur/stratège). Les enquêtes DARES *Conditions de travail* mesurent des perceptions relatives aux marges d'initiative à partir de questions indirectes<sup>2</sup>. Les travaux de la DARES ont mis en évidence que l'autonomie est une capacité contingente de nombreux paramètres organisationnels, notamment « de la particularité du problème à résoudre, du droit à l'erreur, du degré d'urgence, de la disponibilité ou de la pertinence des instructions, de la disponibilité de supports hiérarchiques ou d'expertise » (Everaere, 2007, p. 46) – voire une stabilité relative au poste de travail (Everaere, 2006). On comprend dès lors que l'autonomie est davantage un processus et qu'elle puisse être remise en question lors de situations nouvelles.

- 18 C'est dans cette perspective que nous nous situons ici : nous définissons l'autonomie perçue comme un gain progressif sur la dépendance à l'autorité et aux savoirs de l'enseignant. Ce gain s'incarne dans le sentiment d'être capable de gérer seul (agir, choisir, penser) certaines tâches. C'est une dimension fondamentale de l'émancipation.
- 19 Dans le cadre de notre initiative pédagogique, nous souhaitons analyser empiriquement l'impact de l'introduction d'une pédagogie expérientielle dans un module de méthodologie de la recherche sur l'autonomie perçue par les apprenants en fin de module. Nous postulons qu'en fonction de chaque situation, l'apprenant peut bénéficier d'apports de l'enseignant (savoirs, instructions) tout en restant libre de les mobiliser (ou non), voire de les adapter à son problème de gestion. L'intérêt de gagner en autonomie sur ces aspects méthodologiques dès le M1 tient aux diverses occasions de mobiliser ces apprentissages dans un futur proche, à travers des enquêtes pour les spécialisations, le mémoire de fin d'études ou des investigations dans le cadre professionnel.

### 3. La méthodologie suivie et le terrain

- 20 Dans cette partie, nous rappelons notre démarche méthodologique ainsi que la genèse, le contexte et le déroulement de notre initiative pédagogique. Nous nous intéressons à la dynamique d'amélioration à engager dans notre Module (Méthodologie de la recherche) afin de faire progresser les apprenants dans leur capacité d'agir autonome pour enquêter sur un problème de gestion – qui leur sera utile pour leur mémoire de fin d'études et pour leur vie professionnelle plus généralement.

#### 3.1 Notre démarche méthodologique

- 21 Le champ des travaux sur l'apprentissage s'est développé grâce à des d'études qualitatives visant à sa compréhension en profondeur. Nous avons choisi une approche mixte avec deux enquêtes sur deux échantillons indépendants : une première enquête qualitative en 2019, une seconde quantitative en 2020 (Creswell, 2009). Les questions sont disponibles sur demande à l'autrice. Le tableau 2 présente les caractéristiques des deux enquêtes. La population regroupe l'ensemble des étudiants de M1 inscrits à un Module de Méthodologie de la recherche, au sein du tronc commun du Programme Grande Ecole de Management. Une majorité de ces étudiants intègre en M1 le Programme via le concours Passerelle (80 %) et seulement un cinquième a suivi un cours de Méthodologie dans un cursus antérieur (22 %). La proportion d'alternants (35 %) est en nette progression chaque année.
- 22 La première enquête a été menée en 2019 auprès de 120 étudiants avec un taux de réponse de 78 %. La deuxième enquête en 2020 auprès 277 étudiants avec un taux de réponse de 61 % (questionnaire complet) et 71 % (rempli partiellement) après deux relances. 10 % des répondants ont abandonné à la moitié du questionnaire. Le tableau 2 reprend les caractéristiques des deux enquêtes.



Tableau 2 – Les caractéristiques des deux enquêtes menées

Année	Type d'enquête et visée	Type de questions	Cohorte (équipes)	Nombre de répondants	Taux de réponse
2019	Qualitative – visée exploratoire des ressentis	4 questions ouvertes	120 étudiants (28 équipes)	93	78 %
2020	Quantitative – visée représentation statistique actionnable	65 affirmations, échelle de Likert en 5 points	277 étudiants (65 équipes)	196 [170-complet]	61 % complet 71 % partiel

23 Note : L'enquête de 2019 visait à une exploration du ressenti des étudiants sur les points forts/faibles du module et sur l'autonomie perçue. L'enquête de 2020, sur une nouvelle cohorte, visait à une représentation statistique actionnable.

- La première enquête qualitative en 2019 compte quatre questions ouvertes, posées à la fin d'un QCM de connaissances qui conclut le Module en janvier 2019. Il était clairement explicité que les questions ne faisaient pas partie de l'évaluation et que l'objectif était l'amélioration continue du Module. L'enquête qualitative nous a permis de recueillir la perception de l'autonomie dans diverses tâches (collecte et analyse de données), les apports du « projet » et du « travail en équipe », enfin le ressenti des étudiants sur les points forts/faibles du module qui a fait émerger l'importance de « la posture de l'enseignant ». Nous avons alors réalisé un traitement manuel des réponses (plus de 300 affirmations que nous avons regroupées par sous-thèmes et thèmes, présentés dans la Partie 3 Résultats) :
  - émergence des trois sous-thèmes : temporalités, pédagogie et environnement, transposition vers le mémoire, connaissances et confiance en soi, regroupés sous le thème « enseignement » ;
  - émergence des sous-thèmes : connaissances et compétences, *softskills* transversales, authenticité de l'expérience, regroupés sous le thème « projet expérientiel » ;
  - émergence des sous-thèmes : dimension informationnelle, dimension performative, dimension compétence, regroupées sous le thème « équipe ».
- 24 Le fait de transmettre ces résultats au Responsable programme en mai 2019 a favorisé la mise en place d'améliorations pour répondre aux attentes des étudiants telles que : l'augmentation du temps de face-à-face (passant de 12h à 15h dès l'année suivante) et l'allongement de la durée globale du Module (passant de 5 semaines à 8 semaines) dès l'année suivante.
- 25 L'année suivante, la deuxième enquête quantitative de 2020 mobilise une nouvelle cohorte d'étudiants. Les trois dimensions « projet », « travail en équipe » et « la posture de l'enseignant » sont reprises en raison de leur pertinence par rapport à l'autonomie (cf. page 4 et Tableau 1). Cette enquête vise à obtenir une représentation statistique et plus actionnable des éléments de perception des apprenants précédemment identifiés : plus de 300 affirmations que nous avons regroupées en 65 items/affirmations avec une échelle de Likert à 5 points : 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord avec une modalité neutre (3). Le questionnaire est mis en ligne une semaine après le cours, en

spécifiant qu'il n'entre pas dans l'évaluation de l'étudiant mais sert de base pour l'amélioration continue du Module et pour une recherche sur l'apprentissage. Après deux relances, le taux de réponse atteint 71 %, soit 196 répondants.

Exemples de questions et Echelle de Likert : pas du tout d'accord, (2) pas d'accord, (3) neutre, (4) d'accord, (5) tout à fait d'accord.

Question 23 - Avec le projet, j'ai compris que la recherche prend du temps

Question 28 - Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux cerner ce qui était demandé

Question 37 - Je me suis investi dans ce Module à cause du projet

- 26 Pour l'analyse statistique des réponses, nous avons fait le choix d'utiliser le logiciel R ainsi que l'environnement de développement RStudio (<https://www.R-project.org/>). R est un langage de programmation ainsi qu'un logiciel de traitement statistique *opensource* (sans licence) de très haut niveau, très apprécié des *data miners* et aujourd'hui incontournable en économétrie, en statistiques, en médecine et en bio-statistiques (Bourque et al., 2020 ; Bringé, 2013 ; R-Core Team, 2017).
- 27 Nous avons sélectionné parmi les 65 items du questionnaire de l'enquête de 2020 les indicateurs qui présentent à la fois **le lien le plus fort à l'autonomie perçue** (coefficient V de Cramer le plus élevé) et **la moyenne la plus élevée (voir Partie 3, les résultats)**. Ce tableau présente les résultats pour les 25 indicateurs retenus et leur regroupement en trois variables (le rôle du projet, le rôle de l'équipe, les postures de l'enseignant). L'annexe 1 présente les données compilées sur différents indicateurs de l'enquête de 2020 : autonomie, postures de l'enseignant, projet expérientiel, équipe. L'annexe 2 présente les tableaux croisés entre « l'autonomie perçue dans la tâche » et les indicateurs étudiés de l'enquête de 2020. Nous avons réalisé un alpha de Cronbach pour chaque variable pour tester la fiabilité de notre instrument de mesure (annexe 3).

## 3.2. Genèse, et déroulement de l'initiative pédagogique

- 28 Nous présentons ici quatre temps distincts. La genèse de l'initiative pédagogique, les deux temps de collecte et les développements actuels.

### 3.2.1. La Genèse du projet en 2018

- 29 Ce Module était auparavant dispensé sous forme de 12h de cours magistral, à raison de 4 séances de 3h par semaine. Nous observions à l'époque un désintérêt croissant de la part des étudiants (travaux non réalisés, rattrapages en hausse) mais aussi de la part des trois enseignants du Module. Par ailleurs, les tuteurs Mémoire se plaignaient d'une qualité dégradée des Mémoires, malgré un accompagnement individuel en M2. Il arrivait fréquemment que le Mémoire soit terminé à la hâte, voire "bâclé", générant de la frustration pour les tuteurs comme pour les étudiants. Certains tuteurs allaient jusqu'à dire que le Mémoire de fin d'études avait « perdu son sens » malgré ses dimensions académiques, managériales, intellectuelles et symboliques manifestes par la consécration du cycle d'études. En janvier 2018, trois enseignantes-chercheurs engagent alors une réflexion de fond en glanant des retours d'étudiants, d'enseignants et de tuteurs. Une piste envisagée dans la perspective pragmatiste est d'intégrer un projet expérientiel « réel » (un problème de gestion), par un apprentissage incarné et situé, au sein d'une petite équipe (de 4 ou 5 étudiants) offrant des possibilités de co-construction d'enrichissement du travail de compréhension du problème.

### 3.2.2. L'année 2018/2019

- 30 Une évolution du programme d'études représente une fenêtre d'opportunité pour mettre en place cette initiative pédagogique que l'autrice présente en séminaire académique de juin 2018. Sept enseignants-chercheurs se portent volontaires. On compte alors 120 étudiants en M1. L'équipe pluridisciplinaire couvre 6 domaines (Marketing, Management, RH, Finance, Business Analytics, Innovation et Entrepreneuriat) ce qui permet de proposer des thèmes de projet très diversifiés (tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3 – Les disciplines, thèmes des projets de recherche et techniques de collecte (2018 à 2021)

Discipline	Thème de recherche (année)	Technique collecte de données
RH	Les offres d'emploi à travers le prisme de la discrimination sexuelle (2018, 2019)	Netnographie
RH	Les tensions de rôle perçues (2020)	Entretiens semi-directifs
RH	Les représentations de l'allongement du congé paternité (2021)	Entretiens semi-directifs
RH	La qualité de vie au travail (2018)	Entretiens semi-directifs
RH	Les critères subjectifs de carrière (2019, 2020)	Entretiens semi-directifs
RH	Accompagner la définition de la marque employeur d'une start-up (2019)	Recherche-Action
Stratégie	Entrepreneuriat et liens spatiaux (2018)	Entretiens semi-directifs
Stratégie	Gestion des aéroports et expérience client (2019)	Entretiens semi-directifs
Stratégie	La digitalisation en entreprise (2020)	Entretiens/ Observations
Stratégie	Les formes de participation à l'économie circulaire (2021)	Entretiens semi-directifs
Finance	Les obligations vertes (2019, 2020)	Extraction données de places boursières EU
Finance	Les obligations convertibles : fonds propres ou dette ? (2018)	Extraction données de places boursières EU
Business Analytics	Le seuil critique pour l'adoption d'un nouveau produit par le consommateur -> construction d'une échelle de mesure. (2018)	Entretiens semi-directifs
Marketing territorial	Smart City (2018, 2019, 2021)	Entretiens semi-directifs
Management	Les pratiques managériales (2018, 2019, 2021)	Ethnographie. Entretiens semi-directifs
Management	Les représentations de la proximité/distanciel en temps de Covid (2021)	Entretiens semi-directifs
Management	Processus de libération de l'entreprise (2019)	Entretiens semi-directifs

- 31 Les étudiants sondés en juin 2018 considèrent l'initiative intéressante. Une première réunion des enseignants-chercheurs relève des questionnements en termes d'apprentissage expérientiel : peu de connaissances, aucune pratique antérieure. On note néanmoins parmi eux une réelle appétence pour l'expérimentation. Ils décrivent la première année de rodage comme « intense et positive ».
- Lors de la première session du Module (3h), les enseignants-chercheurs présentent leur thème de recherche singulier et des lectures associées. C'est l'occasion d'assumer leur rôle de chercheur en évoquant les recherches émergentes ou les résultats contradictoires pour aiguïser l'intérêt des étudiants. Chaque étudiant choisit ses coéquipiers et le thème de son projet dans une liste pré-établie. Chaque projet nécessite un processus d'enquête sur le terrain, le tableau 3 présente cette liste de thèmes à forts enjeux sociétaux.
  - Durant la deuxième session (3h), chaque équipe élabore sa question de recherche à résoudre, son échantillon et son outil de collecte de données (trame d'entretien, grille d'observation..) après des apports sur les techniques d'enquête. En cas de blocage dans l'équipe, et plus

généralement pour accompagner les équipes dans cette phase, les enseignants ont souvent pris une posture de « questionneur » pour les aider à se projeter dans le monde réel pour affiner leur problématique et leur outil de collecte. Un temps dédié est prévu pour accompagner chaque équipe séparément. Un dialogue s'instaure entre les co-équipiers et avec l'enseignant sur l'échantillon et l'élaboration de l'outil de collecte (par ex. sur une trame d'entretien : le choix des questions et leur pertinence, comment formuler les questions pour éviter les biais éventuels et construire la confiance de l'interviewé...). Les coéquipiers argumentent leur position en interne et vis-à-vis du questionneur. Pour une plus grande sérénité dans la préparation du travail, les enseignants ont rappelé les attentes académiques.

- Grâce à une anticipation dans le planning, une période de 3 semaines (portée à 5 semaines en 2020) est laissée libre pour une collecte individuelle des données sur la base de l'outil de collecte élaboré en commun.
- La mise en commun des données collectées individuellement s'effectue au plus tard à la troisième session. Un temps dédié est prévu pour accompagner chaque équipe dans l'analyse de ses données. Cette phase est considérée comme la plus complexe par les étudiants qui doivent organiser et hiérarchiser leurs données, comme par les enseignants accompagnateurs qui suivent plusieurs projets. Elle fait parfois apparaître des contributions inégales au sein des équipes – certains étudiants s'engagent alors d'eux-mêmes à refaire leur collecte lorsqu'ils réalisent que leur travail n'est pas conforme aux attentes de l'équipe. Par ailleurs, la lecture croisée d'un même entretien sensibilise les étudiants à diverses interprétations possibles d'un même discours ou d'une même observation. Cela engendre une certaine perplexité des étudiants instruits dans le positivisme. Enfin, certaines équipes ont eu plus de difficultés que d'autres pour rendre compte de la complexité du réel en cas de forte diversité interne de l'échantillon. L'analyse des données s'est donc souvent prolongée à la 4<sup>ème</sup> session prévue pour les présentations. Néanmoins, un moment d'échange collectif a permis à chaque équipe de restituer sa question de recherche, son outil de collecte et ses résultats préliminaires. Nous avons organisé une délibération sur les critères à appliquer pour évaluer la présentation des projets. Nous avons constitué un jury tournant d'équipes, par tirage aléatoire, pour commenter le fond et la forme de chaque présentation, ce qui fut assez lourd à gérer dans un temps très court. Néanmoins, le regard croisé entre équipe lors des restitutions est perçu comme « stimulant » et un « moyen de s'autoévaluer par comparaison aux autres ». L'enquête 2019 est réalisée auprès de l'ensemble des étudiants (population de 120) à l'occasion d'un quiz obligatoire une semaine après la fin du Module.

### 3.2.3. L'année 2019/2020

- 32 277 étudiants, dont près de la moitié d'alternants, étaient inscrits au tronc commun en 2020, formant 64 équipes. En raison de cette forte hausse de nombre d'étudiants, quatre enseignants-chercheurs qui s'étaient ralliés à l'initiative sont contraints d'abandonner temporairement ce Module pour se consacrer à l'enseignement de leur discipline. Deux vacataires rejoignent alors le Module et sont formées par l'autrice à la philosophie du Module autour du projet expérientiel en équipe qui nécessite de nouvelles postures avec les apprenants. Les sessions se déroulent comme l'année précédente. Suite aux retours des étudiants de l'année précédente, deux améliorations ont été validées par le Responsable du Programme : un temps dédiées allongé pour la collecte et 3h de face-à-face en plus que nous avons dédié à la phase d'analyse des données jugée complexe.

- 33 Rapidement, la situation sanitaire oblige à transférer le contenu, le face-à-face et les interactions des équipes sur les plateformes Moodle et Teams, notamment le partage de questions avec l'ensemble de la communauté (par exemple : *comment gérer la transcription et la restitution lorsque l'entretien est mené en langue étrangère, ...*). L'ensemble des audio, transcriptions et documentation secondaire/d'entreprise, est déposé individuellement sur cette plateforme, ce qui permet à l'enseignant le suivi à distance.
- 34 Nous remarquons que lors des restitutions, les étudiants ont tendance à commenter les faiblesses des autres équipes (ou ce qu'ils n'ont pas compris). Les enseignants-chercheurs appuient sur les points positifs et valident les points à renforcer, demandant des rectifications à intégrer. Une semaine après la fin du Module, l'enquête 2020 est réalisée auprès de l'ensemble de la population des 277 étudiants à travers un questionnaire en ligne.

### 3.2.4. Développements actuels

- 35 En 2021/2022, l'équipe est composée de sept enseignants-chercheurs, dont trois nouvellement recrutés. Nous expérimentons dans deux classes la tenue individuelle d'un journal de bord, déposé sur la plateforme, dans lequel l'étudiant note ses doutes, ses étapes d'avancement, ce qu'il a appris et ce qu'il a pu mettre en pratique et, enfin, ce qui lui a semblé utile (ou non) dans le cadre du projet, mais aussi à plus long terme. La régularité de cet exercice réflexif est évaluée dans la note globale. Nous avons également démarré une autre enquête sur la base d'entretiens semi-directifs approfondis pour un suivi longitudinal d'étudiants actuellement en M2. L'objectif est d'évaluer la mobilisation de leurs acquis dans d'autres modules ou pour le mémoire de fin d'études.

## 4. Les résultats des deux enquêtes

- 36 Les résultats de nos deux enquêtes de 2019 et 2020 font apparaître des éléments nuancés actionnables pour améliorer notre initiative pédagogique. Nous présentons tout d'abord les éléments concernant le sentiment d'autonomie perçue en fin de Module, puis les liens entre cette autonomie perçue et les dimensions du projet expérientiel, de l'équipe et des postures de l'enseignant..

### 4.1 Le sentiment d'autonomie en fin de Module

- 37 En fin de Module en 2019, 89 % des répondants se déclare en mesure de réaliser seul (de manière autonome) une collecte et une analyse de données. Ce résultat élevé de l'autonomie perçue nous semble très satisfaisant. Il peut néanmoins refléter une surévaluation du sentiment d'autonomie des répondants peu de temps après la fin du cours, voire exprimer une synergie positive entre l'investissement des étudiants en miroir d'une forte implication des enseignants-chercheurs la première année de l'initiative. En témoignent les retours spontanés des étudiants en 2019 sur le « *bon accompagnement* » avec de l'information « *pertinente, complète et concrète* » et « *la disponibilité et la flexibilité* » de leur enseignant parmi les points forts du Module.
- 38 En 2019, 11 % des répondants (10 individus) ne se perçoivent pas autonomes à la fin du Module et évoquent des freins de nature diverse. Ils déclarent ne pas avoir acquis une

autonomie suffisante dans la collecte et l'analyse de données, non pas par manque de volition (acte de volonté), mais plutôt par manque de connaissances adaptées à leur niveau (manque de conseils personnalisés), par manque de temps pour correctement mobiliser leurs connaissances acquises ce semestre, ou le besoin ressenti pour un environnement supplémentaire de cadrage et de réassurance – divers retours font état de « *manque de confiance en moi et stress* » ou « *le cours me permet d'être cadré pour avancer régulièrement* ». Sachant que les étudiants peuvent ne pas oser demander des connaissances de base qu'ils ignorent, le debrief du module de fin d'année avec les enseignants impliqués a souligné l'importance de capter et décoder les signaux faibles provenant des apprenants. Notamment en cas d'absence de questions d'une équipe, il s'agit de s'assurer que les étudiants, individuellement, ont compris (à travers quelques questions) les notions de base, les consignes et ce à quoi il faut faire attention.

- 39 A l'issue de la deuxième enquête, en janvier 2020, 77 % des répondants se déclare en mesure de réaliser seul les principales étapes d'une recherche - une baisse par rapport à l'année précédente qui peut s'expliquer en partie par les difficultés du contexte sanitaire (passage au distanciel dès octobre 2019) et le renouvellement partiel de l'équipe d'enseignants suite à une plus grande cohorte d'étudiants. Toutefois, trois quarts des répondants se perçoivent comme autonomes sur les principales étapes d'une recherche, ce qui reste élevé. La majorité des répondants a choisi la modalité 4 sur l'échelle de Likert (d'accord), et 22 % est tout à fait d'accord. Une majorité d'entre eux avait déjà suivi un cours de méthodologie de type magistral dans un cursus antérieur (bachelor ou universitaire).
- 40 En 2020, un quart des répondants ne se perçoit pas du tout autonome (4 étudiants ou 2 % de l'échantillon), ou pas autonome (10 étudiants) ou ne prend pas position (33 étudiants ou 17 % de l'échantillon). Le questionnaire leur laissait la possibilité de s'expliquer. Ces commentaires ont été traités manuellement. L'analyse fait apparaître trois sous-thèmes (consignés dans le tableau 4) : un premier sous-thème "pédagogie et environnement", un deuxième sous-thème "transposition vers le mémoire", un troisième sous-thème "connaissances / confiance en soi".
- Le thème « pédagogie et environnement » regroupe toutes les formes de réticence, à l'égard soit de la méthode pédagogique expérientielle, soit sur le volume d'heures et leur séquençement.
  - Sous le thème « transposition vers le Mémoire » nous avons classé les inquiétudes en lien avec la transposition de l'expérience acquise dans notre Module (dans un collectif, avec l'accompagnement d'un enseignant) vers une autre réalité, celle de la réalisation individuelle du Mémoire de M2. Ces répondants décrivent notamment l'appréhension face à la rédaction et aux normes du Mémoire, ce qui n'est pas l'objet de notre Module et qui est abordé en M2. Ces aspects ne peuvent pas être inclus dans les 15h du module, déjà limitées pour couvrir le projet expérientiel en équipe.
  - Sous le thème « connaissances et confiance en soi », nous avons regroupé les retours autour de ces deux notions liées dans les travaux de Bandura (2003) et d'Everaere (2007). Ces retours soulignent davantage une attente de « faire plus », notamment de manière plus individualisée, qu'une remise en cause de la pédagogie du projet expérientiel en équipe.



Tableau 4 – Les retours de divers répondants non-autonomes en fin de Module (2020)

Pédagogie et environnement	Transposition vers le Mémoire	Connaissances/confiance en soi
<p>-La pédagogie de ce cours ne m'a pas plu du tout.</p> <p>-Pas eu assez de cours</p> <p>-Le volume d'heures proposées dans la matière est bien trop faible.</p> <p>-Les espacements entre les séances font qu'on n'est pas assez plongé dans le module même si on se voit en dehors des heures dédiées pour travailler cela n'aide pas vraiment.</p>	<p>-Je ne connais pas les attentes, ce que va devoir contenir le mémoire</p> <p>-J'ai pas de notions de bases pour rédiger un rapport avec toutes les techniques fondamentales qu'il faut mettre en œuvre</p> <p>-Je ne vois pas comment ce cours nous a aidé pour notre thèse. Nous ne voyons rien sur la thèse (structure, écriture, sujets...) et c'est une thèse individuelle pas comme ce projet.</p>	<p>-Il faut que j'améliore plus mes connaissances en recherche et un encadrement pour réussir mon mémoire</p> <p>-Nous avons eu de manière assez constante l'aide de notre professeur quand nous en avons eu besoin... Je sais pas si j'arriverai à faire seul quelques points</p> <p>-J'ai besoin de plus d'explications pour être capable de faire cela de manière autonome.</p> <p>-j'ai encore besoin d'apprendre étape par étape</p> <p>-Parce que ce cours ne m'a rien appris, pas assez d'explications</p> <p>-Toujours besoin d'être suivi, surtout lors d'un travail individuel</p> <p>-Parce que j'ai pas une assez grande expérience, je devrai avoir de l'aide et du soutien de quelqu'un qui la maîtrise</p> <p>-il y a encore certaines notions qui me paraissent assez floues, je ne me sens toujours pas bien maîtriser la méthodologie des recherches</p> <p>-La quantité de travail de recherche et d'analyse à effectuer semble intimidante pour le moment. Mais avec un peu plus de pratique, ce sera plus facile à faire</p>

Source : Enquête 2019. Note : nous avons respecté intégralement les formes utilisées par les répondants.

- 41 Le manque de temps avait déjà été signalé dès la première enquête de 2019 parmi les points faibles du Module (tableau 5). Nos répondants insistent sur le fait que la durée globale du Module n'était pas suffisante. Le fait de rendre visible cette insatisfaction en 2019 avait permis l'allongement de la phase de collecte de données et donc de la durée globale du Module (de 5 à 8 semaines) et l'augmentation du temps de face-à-face (passant de 12h à 15h en 2020), soit une amélioration de l'environnement d'apprentissage.

Tableau 5 –Le point faible du temps : les réponses significatives de divers étudiants (2019)

« manque d'heures pour approfondir certains aspects » ; « le timing du cours » ; « le délai de rendu final et la difficulté pour se coordonner sur l'analyse » ; « l'aménagement des horaires » ; « le manque de temps » ; « pas assez de temps pour les apports théoriques et projet très prenant » ; « manque de temps pour continuer le travail commencé » ; « contraintes de temps » ; « prévoir plus de temps pour le traitement des données » ; « peu de temps pour réaliser les travaux » ; « pas assez de temps en cours » ; « j'ai mis du temps à entrer dans le module »<sup>3</sup>.

Source : Enquête 2019. Notes : nous avons respecté intégralement les formes utilisées par les répondants ;

- 42 Nous nous focalisons maintenant sur les liens entre l'autonomie perçue et les dimensions issues de nos deux enquêtes, celle qualitative de 2019 et celle quantitative de 2020.

## 4.2 La question des liens entre l'autonomie et les différentes dimensions de la pédagogie expérientielle

- 43 A travers l'enquête de 2020, nous souhaitons savoir si les perceptions des trois dimensions (projet expérientiel, postures de l'enseignant, travail en équipe) sont

partagées au sein de la nouvelle promotion et si elles présentent un lien de corrélation avec l'autonomie perçue des étudiants.

- 44 Nous avons sélectionné parmi les 65 items du questionnaire de l'enquête de 2020 les indicateurs qui présentent à la fois **le lien le plus fort à l'autonomie perçue** (coefficient V de Cramer le plus élevé) et **la moyenne la plus élevée** (cf tableau 6). Pour notre échantillon, les coefficients V de Cramer s'échelonnent de 0,15 à 0,35. Les moyennes des scores obtenus s'échelonnent de 2,6 à 4,3 sur 5 par indicateur.
- 45 Le tableau 6 présente les résultats pour les 25 indicateurs retenus. Nous avons ensuite regroupé ces indicateurs en trois variables : le rôle du projet expérientiel, le rôle de l'équipe, les postures de l'enseignant. Puis nous avons réalisé un alpha de Cronbach pour chaque variable (annexe 3). Ainsi, nous avons testé la fiabilité de notre instrument de mesure. Cette fiabilité est déterminée pour un alpha de Cronbach compris entre 0,60 et 1,00. Les alpha de Cronbach pour les dimensions « Projet expérientiel » et « Equipe » révèlent une bonne cohérence interne (entre 0,70 et 0,79). L'alpha de Cronbach pour la dimension des postures de l'enseignant reste en dessous de 1 seuil de redondance de certains items. A ce stade, nous ne souhaitons pas construire d'échelle de mesure.

**Tableau 6 - Les indicateurs retenus regroupés en trois variables.  
Moyennes et coefficients V de Cramer avec l'autonomie perçue des étudiants**

Codes	Variables et leurs Indicateurs (moyenne et V de Cramer)	moyen. sur 5	V de Cramer
<b>Variable : Autonomie</b>			
Q3	Je me sens en mesure de réaliser seul.e les principales étapes d'une enquête	3,9	NA
<b>Indicateurs liés à la variable « projet expérientiel »</b>			
Q8	J'ai besoin d'un projet pour me stimuler à travailler	3,9	0,18
Q19	A travers le projet, j'ai appris à chercher de l'information par un autre biais qu'internet	3,7	0,25
Q21	Le projet m'a appris à être plus rigoureux lors de la collecte des données	3,9	0,24
Q22	Grâce au projet, je me sens capable de proposer des recommandations après avoir effectué une collecte de données	3,8	0,21
Q23	Avec le projet, j'ai compris que la recherche prend du temps pour être bien organisé.e	4,3	0,27
Q24	Grâce au projet, je comprends l'intérêt d'interroger des personnes aux caractéristiques différentes pour répondre à la question de recherche.	4,1	0,29
Q37	Je me suis investi.e dans ce Module à cause du projet	3,8	0,35 **
Q40	Je me suis investi.e dans ce Module parce que j'avais le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre	3,8	0,31 **
Q42	Je me suis investi.e dans ce Module car je me suis senti(e) en confiance, même si je faisais des erreurs	3,7	0,28
<b>Indicateurs liés à la variable « équipe »</b>			
Q7	J'ai besoin d'une équipe pour me stimuler à travailler	3,0	0,18
Q11	Dans ce cours, j'ai noté le soutien dans l'équipe	3,5	0,22
Q28	Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux cerner ce qui était demandé	3,9	0,08
Q29	Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux comprendre les points abordés	3,8	0,16
Q32	L'analyse en équipe m'a permis de confronter plusieurs interprétations	3,9	0,20
Q33	L'analyse en équipe m'a aidé à voir les convergences et divergences dans l'échantillon	3,8	0,17
Q34	Le travail en équipe nécessite une confrontation sur la question de recherche, le type de données et la manière de les collecter	3,9	0,19
Q36	Je me suis investi.e dans ce Module car j'ai dû pallier aux manques/absences de certains membres de mon équipe	2,6	0,16
Q38	Je me suis investi.e dans ce Module en raison de l'engouement collectif	3,4	0,23
Q41	Les délibérations dans l'équipe m'obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment	3,7	0,31 **
<b>Indicateurs liés à la variable « postures de l'enseignant »</b>			
Q10	J'ai noté le soutien du travail par l'enseignant	3,7	0,17
Q55	Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant qui m'a semblé plus proche	3,6	0,30 **
Q56	L'enseignant nous a considérés différemment en exigeant plus de nous	3,3	0,19
Q57	Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant car nos relations étaient plus professionnelles	3,5	0,24
Q58	L'enseignant nous a laissés plus libres que dans un cours traditionnel	3,9	0,25



Codes	Variables et leurs Indicateurs (moyenne et V de Cramer)	moyen. sur 5	V de Cramer
<b>Indicateurs liés à la variable « équipe »</b>			
Q7	J'ai besoin d'une équipe pour me stimuler à travailler	3,0	0,18
Q11	Dans ce cours, j'ai noté le soutien dans l'équipe	3,5	0,22
Q28	Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux cerner ce qui était demandé	3,9	0,08
Q29	Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux comprendre les points abordés	3,8	0,16
Q32	L'analyse en équipe m'a permis de confronter plusieurs interprétations	3,9	0,20
Q33	L'analyse en équipe m'a aidé à voir les convergences et divergences dans l'échantillon	3,8	0,17
Q34	Le travail en équipe nécessite une confrontation sur la question de recherche, le type de données et la manière de les collecter	3,9	0,19
Q36	Je me suis investi.e dans ce Module car j'ai dû pallier aux manques/absences de certains membres de mon équipe	2,6	0,16
Q38	Je me suis investi.e dans ce Module en raison de l'engouement collectif	3,4	0,23
Q41	Les délibérations dans l'équipe m'obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment	3,7	0,31 **
<b>Indicateurs liés à la variable « postures de l'enseignant »</b>			
Q10	j'ai noté le soutien du travail par l'enseignant	3,7	0,17
Q55	Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant qui m'a semblé plus proche	3,6	0,30 **
Q56	L'enseignant nous a considérés différemment en exigeant plus de nous	3,3	0,19
Q57	Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant car nos relations étaient plus professionnelles	3,5	0,24
Q58	L'enseignant nous a laissés plus libres que dans un cours traditionnel	3,9	0,25

Source : Enquête 2020.

\*\* V de Cramer supérieur ou égale à 0,3 attestant d'un fort degré d'association avec l'autonomie perçue des étudiants (Q3)

- 46 Ce tableau ne recense que les indicateurs combinant les plus fortes moyennes et les plus forts coefficients V de Cramer, le degré d'association avec la mesure d'autonomie Q3. Le V de Cramer l'une des mesures la plus fréquemment employée pour mesurer le degré d'association entre variables, sa valeur est toujours comprise entre 0 et 1. Entre 0,180 et 0,360, l'intensité du lien est « forte » selon Amyotte et Pépin (2017, p. 369). Nous avons grisé les valeurs du V de Cramer supérieures ou égale à 0,3. Les indicateurs correspondants sont analysés plus en détail dans les sous-parties 3.2.1 et suivantes.
- 47 Il ressort du tableau 6 issu de l'enquête de 2020 que plusieurs indicateurs ont un lien fort avec l'autonomie perçue par les apprenants. Il s'agit en particulier de plusieurs indicateurs liés au projet expérientiel mis en place pour ce module : « *Je me suis investi dans ce Module à cause du projet* » (V de Cramer de 0,35) et « *Je me suis investi dans ce Module parce que j'avais le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre* » (V de Cramer de 0,31), et, dans une moindre mesure, l'affirmation « *Grâce au projet, je comprends l'intérêt d'interroger des personnes aux caractéristiques différentes pour répondre à la question de recherche* » (V de Cramer de 0,29). En se référant aux pourcentages de retours sur chacune des 5 modalités pour chaque dimension agrégée (annexes 1 et 2), on observe que le projet expérientiel se démarque des rôles de l'enseignant et de l'équipe par un maximum de retours positifs 73 % (dont 47 % des retours d'accord et 26 % des retours tout à fait d'accord).
- 48 L'indicateur de la variable « équipe » a également un lien fort avec l'autonomie perçue par les apprenants, notamment le rôle des délibérations dans l'équipe « qui obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment » (V de Cramer de 0,31).
- 49 Enfin, un indicateur de la variable « postures de l'enseignant » a également un lien fort avec l'autonomie perçue par les apprenants : il s'agit d'un rapport modifié avec l'enseignant « *qui m'a semblé plus proche* » (V de Cramer de 0,30). Les autres indicateurs sont moins alignés avec l'autonomie perçue, notamment « *le soutien du travail par l'enseignant* » ou « *une plus grande exigence de l'enseignant* ». Les travaux de Raucant (2010) apportent un éclairage particulier à ces résultats analysés dans la partie discussion (partie 4).

#### 4.2.1 Le projet expérientiel fortement plébiscité en 2019 comme en 2020

- 50 Toutes choses égales par ailleurs, c'est donc la variable projet expérientielle qui est la plus alignée avec l'autonomie perçue des étudiants en fin de module. Plus exactement, cette autonomie perçue est liée à l'investissement des étudiants « en raison du projet » et parce qu'ils avaient « le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre ». En comparaison, l'autonomie perçue est peu alignée avec le « besoin d'une équipe pour être stimulé à travailler » et le soutien ou les exigences de l'enseignant.
- 51 L'enquête qualitative de 2019 rapporte des commentaires positifs et souvent redondants qui nous éclairent plus finement sur les apports du projet expérientiel. Nous les avons regroupés autour de trois dimensions (tableau 7). D'une part, une dimension « connaissances et compétences » sur les types de données, l'apprentissage dans la collecte de données, leur organisation, leur analyse et leur restitution, leur classement et leur hiérarchisation. D'autre part, une dimension de développement de soft-skills avec la rigueur, la manière d'être lors d'un entretien et la gestion du temps reviennent souvent. Enfin, la dimension authentique du projet expérientiel est soulignée (« une vraie démarche à faire », « ailleurs qu'internet ») et c'est dans cette confrontation avec la réalité extérieure que les apprentissages spontanément cités ont été les plus marquants dans l'enquête de 2019.

Tableau 7 – Les retours de divers répondants sur les apports du projet expérientiel (2019)

Connaissances et compétences	Softskills transversales	Authenticité de l'expérience
<ul style="list-style-type: none"> <li>- j'ai appris à observer l'environnement au sein de mon entreprise, à mieux le comprendre pour l'analyser</li> <li>- j'ai travaillé sur la manière de collecter les données, de les organiser, de les analyser et de les restituer</li> <li>- j'ai retenu qu'il faut interroger plusieurs personnes de caractéristiques différentes pour traiter le sujet</li> <li>- j'ai appris à interroger les personnes les plus adéquates à m'aider dans mes recherches</li> <li>- cela m'apporte un recueil de données pertinentes et où chercher les données</li> <li>- j'ai appris la distinction des types de données (primaires/secondaires)</li> <li>- Je suis capable de proposer des recommandations après avoir effectué différents types d'entretiens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le projet de recherche guidé m'a appris à être plus rigoureux lors de la collecte de données</li> <li>- j'ai appris avec le projet que diriger un entretien, et surtout la manière d'être, est très importante</li> <li>- à travers le projet, j'ai surtout appris à classer mes idées, hiérarchiser les informations obtenues</li> <li>- avec le projet, j'ai compris qu'il ne faut pas se précipiter, que la préparation est une étape très importante à faire en amont</li> <li>- j'ai compris que les recherches demandent du temps, une bonne organisation et un travail d'analyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- on a eu une vraie démarche à faire,</li> <li>- j'ai beaucoup appris sur le parcours de mon manager</li> <li>- il n'était pas toujours facile de trouver des personnes qui acceptent l'entretien,</li> <li>- la chose qui me sera la plus utile à travers le projet aura été d'apprendre à chercher/trouver de l'information par un autre biais qu'internet</li> </ul>

Source : Enquête 2019. Note : nous avons respecté intégralement les formes utilisées par les répondants.

#### 4.2.2 Le rapport modifié avec l'enseignant corrélé avec l'autonomie perçue

- 52 Parmi les indicateurs liés à la variable Postures de l'enseignant, l'indicateur le plus aligné avec l'autonomie perçue est le rapport modifié avec l'enseignant « qui [m']a semblé plus proche » - cela signifie que l'enseignant s'investit dans la relation avec les étudiants, une forme subtile de soutien non-intrusif au projet en fonction des difficultés rencontrées. L'enseignant partage ses connaissances et expériences en tant que chercheur tout au long de l'avancée des projets de chaque équipe. Il s'agit autant d'écoute que d'orientation de la part de l'enseignant qui ne place pas les étudiants en dépendance vis-à-vis d'une aide ou d'une exigence. Ces deux indicateurs (« le soutien du

travail » et « *une plus grande exigence* » de l'enseignant) sont d'ailleurs moins bien alignés avec l'autonomie perçue. A l'inverse, une pédagogie expositive transmissive peut se passer de proximité entre enseignant et apprenant.

- 53 Dès 2019, les étudiants soulignaient spontanément parmi les points forts du Module des enseignants « *à l'écoute* », « *disponibilité et flexibilité* », un « *bon accompagnement car l'information est pertinente, complète et concrète* », de « *bonnes interactions étudiants/prof* ».

#### 4.2.3 Les apports de l'équipe

- 54 L'indicateur de l'équipe le plus aligné avec l'autonomie perçue se rapporte aux délibérations dans l'équipe « *qui m'oblige à expliciter ce que j'ai fait et comment* » (V de Cramer de 0,31 cf tableau 6). Le processus de délibération entre pairs (sur la question de recherche, la trame d'entretien ou l'analyse) favorise l'autonomie dans l'activité vis-à-vis de l'enseignant. Le processus de délibération participe à la mobilisation et à l'émergence de connaissances.
- 55 Les retours spontanés en 2019 concernant le rôle de l'équipe ont été regroupés sous trois dimensions (information, performance, compétences) distinctes quoique interreliées (tableau 8). La première dimension de l'équipe est l'échange d'informations entre pairs, un échange plus fluide et horizontal, sans avoir à passer par l'enseignant : l'équipe m'a permis « *de mieux cerner ce qui est demandé* », « *de comprendre le sujet et les méthodes* », « *d'écouter des points de vue différents ou complémentaires* ». La deuxième dimension est performative avec « *un travail final plus complet* », « *un travail de comparaison* » entre les contextes, les entretiens et les interprétations individuelles. La troisième dimension touche à diverses compétences comme « *expliquer ce que j'ai fait et comment* », « *comparer les pratiques d'entretien* », « *cerner les convergences* », « *confronter des avis* ». Ces trois dimensions constituent le socle du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) sur lequel repose en partie le sentiment d'autonomie perçue en fin de Module.
- 56 Mais l'équipe peut être une complexité de plus à gérer. Certains étudiants ont été déçus par l'équipe qu'ils ont eux-mêmes choisie, notamment en cas d'équipe de niveau trop homogène ou lorsque l'étudiant était plus expérimenté que le reste de l'équipe. Nous avons nous-mêmes observé l'émergence d'une équipe dysfonctionnelle sur 8 équipes environ, caractérisée par l'absence d'un ou plusieurs membres de l'équipe ou par le défaut de collecte de données, ce qui a perturbé le travail d'équipe. Nous avons signalé que l'absence de collecte de données entraînerait la non-validation du module. Néanmoins, une situation de collecte de moyenne qualité ou le retard justifié sur cette collecte se révèle complexe à gérer.

Tableau 8 – Les retours de divers répondants sur les apports du travail en équipe (2019)

Dimension informationnelle	Dimension performative	Dimension compétence
<p>- m'a permis de mieux cerner ce qui était demandé</p> <p>-m'a permis d'appréhender certaines méthodes où j'étais moins à l'aise et de mieux comprendre le sujet grâce aux informations du groupe;</p> <p>- des points de vue différents sur l'analyse avec toujours une bonne entente a permis de bons échanges;</p> <p>– avantage d'avoir des avis différents du sien; des points de vue complémentaires;</p> <p>- échanges de connaissances et de perceptions du sujet à traiter ;</p>	<p>- permet d'obtenir des réponses plus complètes</p> <p>- a permis de comparer et donc de mieux comprendre et de trouver des points communs</p> <p>- analyse plus riche car les étudiants du groupe étaient dans divers secteurs d'alternance et issus de parcours différents;</p> <p>- oui car contextes différents et appréciations différentes et enrichissantes;</p> <p>- analyse intéressante car les membres du groupe étaient dans le même secteur (bancaire) mais dans différentes entreprises;</p>	<p>-les discussions de mise en communs obligent à expliciter ce qu'on a fait et comment ;</p> <p>- a permis de comparer nos pratiques d'entretien;</p> <p>-le travail en équipe m'a aidé à voir les aspects convergents et divergents de l'échantillon ;</p> <p>- m'a permis de confronter plusieurs avis lors de l'analyse ;</p>

Source : Enquête 2019. Note : nous avons respecté intégralement les formes utilisées par les répondants.

- 57 Pour conclure, nous retenons que les indicateurs et dimensions fortement alignées avec l'autonomie perçue en fin de Module sont :
- deux indicateurs du projet-expérientiel : *investissement à cause du projet* [V de Cramer de 0,35] et *sentiment de mettre en pratique et d'apprendre* [V de Cramer de 0,31]
  - un indicateur de l'équipe : *les délibérations m'obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment* [V de Cramer de 0,31]
  - et un indicateur de posture de l'enseignant : *ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant qui m'a semblé plus proche* [V de Cramer de 0,30]).
- 58 Nos résultats de l'enquête de 2020 montrent combien la perception de l'autonomie est liée à l'investissement dans le projet. Ce dernier a donné aux étudiants le sentiment d'apprendre, de développer et d'appliquer des compétences spécifiques en termes d'organisation ainsi que de rigueur dans la collecte et dans l'analyse de données.
- 59 L'indicateur de l'équipe ayant le lien le plus fort à l'autonomie perçue (*les délibérations dans l'équipe qui obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment*) est tout à fait pertinent vis-à-vis des travaux sur l'apprentissage conversationnel théorisé par Baker et al. (2005).
- 60 Les apprenants affichent un moindre besoin d'équipe (moyenne générale aux scores obtenus de 3,55 sur 5 plus basse que celle du projet expérientiel). Nous l'avons vu en 2019, le groupe donne lieu à des tensions, voire des conflits, qui viennent parfois compliquer le travail et allonger le temps de travail. On constate que 23 % des répondants en 2020 n'ont pas apprécié le travail en équipe, présenté comme trop chronophage pour un quart d'entre eux, mais aussi en raison de connaissances qui ne seraient ni suffisamment diverses ni, par suite, suffisamment complémentaires, ce qui est congruent avec les résultats de Clément et al. (1994) et les analyses de Lorino (2009). Néanmoins, le travail en équipe des apprenants présente deux moments-clés. Au démarrage du projet, les délibérations au sein de l'équipe doivent permettre d'explicitier la question de recherche, puis de s'accorder sur l'échantillon ainsi que sur la méthode de collecte (typiquement entretiens et/ou observations), ce qui demande l'activation d'une terminologie méthodologique. Puis à la fin du projet, c'est l'analyse

conjointe qui mobilise le plus les répondants : *le travail en groupe m'a permis de confronter plusieurs avis lors de l'analyse* (moyenne 3,9 sur 5 modalités). Enfin, le bon déroulement du projet bénéficie de la dynamique du groupe en lien avec l'émulation pour tenir les délais de collecte. Ainsi, les répondants ont reconnu « *l'importance des discussions nécessitant d'expliquer ce que nous avons fait et comment nous l'avons fait* » (76 % d'opinions positives) et que « *le travail en groupe nous a permis de discuter des perceptions et opinions individuelles pour l'analyse des données* » (66 % d'opinions positives), voire dans une moindre mesure, « *le travail en groupe m'a permis de mieux comprendre certaines méthodes où j'étais moins à l'aise* » (57 % des répondants).

- 61 Ainsi, nous réfléchissons à diverses possibilités d'amélioration du travail en équipe. Une piste est de découpler les choix du thème et de l'équipe. Hahn et Vignon (2019) constituent les équipes sur la base du ralliement individuel à un thème afin de s'assurer une plus grande mobilisation individuelle sur le thème du projet – il s'agit d'une mobilisation autour d'un thème par des co-équipiers qui peuvent ne pas se connaître. Dans la réalité, certains étudiants s'arrangent pour se positionner sur un thème choisi par leurs amis. Nous pensons qu'il y a moins d'engagement individuel lorsque les équipes sont formées en premier, et délibèrent, en second, sur le projet à traiter. Pour le moment, nous n'acceptons pas que certains étudiants puissent faire leur projet en *solo* en raison d'un risque d'appauvrissement de l'expérience globale.
- 62 Une autre piste a été d'inciter les 20 % d'étudiants ayant déjà suivi un cours de méthodologie à rejoindre une équipe sans connaissance préalable. L'objectif est de favoriser le coaching entre pairs et/ou mobiliser les niveaux variés d'expérience entre étudiants. Nous avons offert cette possibilité au printemps 2022. Les étudiants expérimentés ont massivement refusé le rôle de coach. Nous explorons actuellement les freins à cette proposition. Plusieurs pistes sont évoquées : le souhait de rester avec une équipe qu'ils ont choisie, le risque de rejoindre une équipe moins expérimentée donc perçue comme plus « faible », le manque d'assurance à prendre un rôle de coach, voire le refus d'être en posture coach et de sentir responsabilisé vis-à-vis des résultats de l'équipe, la crainte de devoir faire « à la place du professeur », le sentiment d'incertitude sur leurs connaissances, voire d'incomplétude de leurs connaissances ou leur potentielle non-transférabilité à ce nouveau projet. La réponse tient sans doute à l'intersection de plusieurs éléments de préoccupation. Il convient maintenant de se pencher sur la mise en perspective de ces résultats.

## 5. La mise en perspective des résultats

- 63 La discussion des résultats porte sur le sentiment d'autonomie et sur les points saillants des apports du projet expérientiel, de l'équipe et de la posture de l'enseignant.
- 64 Nos deux enquêtes soulignent l'impact positif du format pédagogique expérientiel sur l'autonomie des apprenants en fin du module. Il est remarquable qu'à la fin du Module, plus de 3/4 des étudiants se perçoivent en mesure de réaliser seul les principales étapes d'une enquête en 2019 comme en 2020. Certes la mesure est déclarative sans mesure *ex-ante*, toutefois les enseignants ont fait part de la qualité des travaux réalisés lors du debrief de fin d'année. Nous montrons que les zones d'autonomie, autorisées et favorisées, par le processus d'apprentissage participent à un développement personnel d'autonomie en fin de Module. L'appropriation du savoir se joue ici dans la confrontation avec le réel et à travers le projet en équipe, ouvrant des possibilités de



traduction et d'invention, telles que souhaitées par Dewey (1938). En effet, le risque de non-appropriation est toujours présent en contexte de pédagogie strictement expositive transmissive. Nous notons également que, pendant la crise sanitaire, la pédagogie expérientielle a pu s'accommoder d'un mode en distanciel, du fait que l'apprentissage par l'agir dans la réalité extérieure est conservé et dans la mesure où les équipes virtuelles de 4 à 6 membres fonctionnent plutôt bien.

- 65 Nous avons souligné que la moitié des répondants tout à fait d'accord avec le sentiment d'autonomie appartient à la minorité ayant suivi un cours magistral sur le sujet dans une formation antérieure (11 % des répondants). Ceci nous conforte sur notre format pédagogique pour deux raisons. D'abord, la pédagogie expérientielle réactive différemment les connaissances, les complète et les fait évoluer (Vandangeon-Derumez & Djedidi, 2020). Ensuite, elle évite une répétition du cours magistral potentiellement démobilisatrice pour ces étudiants. La pédagogie expérientielle a surtout permis à une majorité d'étudiants sans connaissances préalables en méthodologie de s'entraîner sur un projet réel et prégnant pour gagner en autonomie sur les différentes étapes d'une recherche. L'agir donne un sens à la finalité de cet apprentissage et permet une auto-évaluation de l'étudiant, source de confiance en lui (Bandura, 2003 ; Woon et al., 2015).
- 66 Dans la perspective pragmatiste, l'autonomie comme but nécessite un cheminement autonomisant, capable de construire en conscience l'autonomie constitutive des acquisitions cognitives à travers l'expérience. C'était le but recherché de l'introduction de notre pédagogie expérientielle : les étudiants ont pu faire l'expérience d'autonomie d'action, de choix et de pensée par eux-mêmes – les trois dimensions de l'autonomie selon Foray (2017). Concernant les choix individuels et collectifs, les étudiants ont choisi leur équipe et leur thématique. En équipe, ils ont élaboré leur question de recherche, et la trame d'entretien qui en découlait, pour les exposer à l'enseignant. Si chacun a mené sa collecte dans le monde professionnel comme il l'entendait, la qualité de la collecte est examinée par l'équipe pour les besoins du projet. Cela a poussé certains étudiants à refaire leur entretien – dans une tentative de dépassement des erreurs. Kolb (1984) insiste sur l'intérêt d'intégrer les « essais-erreurs » pour les étudiants qui adoptent un style d'apprentissage qui combine l'expérimentation active et l'expérience concrète (appelés les « accommodateurs »).
- 67 La phase d'analyse des données collectées par les étudiants débute également par des choix de l'équipe sur les comparaisons les plus pertinentes à mener. La phase de restitution, très attendue et suivie, permet aux étudiants de prendre connaissance des autres projets sur la même thématique et d'apprécier pour chaque projet la cohérence interne entre la question de recherche, l'échantillon, les résultats préliminaires et les biais et limites. La recontextualisation des résultats apporte des éclairages nouveaux, suivant le secteur d'activité ou l'échantillon retenu. Par exemple, pour traiter de l'usage du congé paternité (CP) : une équipe a interrogé des dirigeants de PME (leur perception du CP, leur usage pour eux-mêmes et l'usage pour leurs équipes), une autre équipe des hommes cadres de la grande distribution (leur perception du CP, leur usage pour eux-mêmes et l'usage pour leurs équipes), une autre équipe des femmes employées et cadres (leur perception du CP, l'usage par leur conjoint, l'usage dans leur entreprise). La restitution a mis en lumière des perceptions très différentes selon les échantillons interrogés, ce qui participe d'une meilleure compréhension des différentes facettes d'un même phénomène. Pour citer Bachelard (1938) : « *Pour un esprit*

*scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »*

- 68 Les étudiants qui se perçoivent autonomes plébiscitent le projet comme le pivot de l'investissement dans ce Module, notamment parce qu'ils ont le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre. Comme prévu par Skehan (1998) et Fried-Booth (2002), le projet les motive à travailler en dehors des heures de cours. Le fait d'immerger tous les projets dans la réalité extérieure dépasse les actions d'apprentissage créatif usuelles répertoriées par Auster et Wylie (2006) telles qu'introduire une discussion tirée du *real world* en début de cours, ou utiliser des cas ou des témoignages en mode synchrone ou asynchrone. Nous avons conçu notre pédagogie comme l'occasion d'une confrontation avec la réalité extérieure dans un souci fort d'authenticité. L'enquête qualitative de 2019 cite spontanément cette authenticité : « *une vraie démarche à faire* », « *ailleurs qu'internet* ». Radovic et al. (2021) confirment que les étudiants sont particulièrement sensibles au niveau d'authenticité de l'environnement pédagogique. L'expérimentation pédagogique qu'ils ont menée contrôle le niveau d'authenticité pour chaque groupe, ce qui permet de distinguer l'importance relative de l'authenticité de la tâche, celle du contexte social et celle du contexte physique. Ainsi, le niveau d'authenticité de la tâche diffère entre une observation *in situ* et la simple mobilisation d'un support vidéo en classe. La confrontation (ou non) aux processus sociaux à l'œuvre dans la « vraie vie » (*real life*) comme la difficulté à obtenir un entretien vs lire un entretien en classe relève du niveau d'authenticité du contexte social. Si l'acquisition-restitution des connaissances (évaluation notée) est équivalente quel que soit le niveau d'authenticité, la motivation et l'investissement sont d'autant plus importants que le niveau d'authenticité est élevé. L'environnement authentique d'apprentissage favorise à la fois la re- et de-contextualisation des apprentissages. Notre enquête de 2020 corrobore les résultats de Radovic et al. (2021) sur une motivation prolongée et un apprentissage approfondi des étudiants grâce à ces liens entre la théorie et la pratique avec un fort niveau d'authenticité. Dans notre travail, les plus fortes corrélations sont obtenues entre l'autonomie perçue et deux indicateurs de la variable Projet Expérientiel que sont (1) l'investissement dans le module à cause du projet et (2) l'investissement en raison du sentiment de mettre en pratique et d'apprendre. Le libre choix du projet est moteur de l'investissement de l'étudiant. Cet investissement est entretenu par la mise en pratique. En cela, le projet active la volition et la capacité, ce qui conforte le sentiment d'autonomie.
- 69 Concernant la minorité des répondants qui ne se considère pas autonome dans la tâche à la fin du Module, les freins sont de trois ordres : le manque de confiance en soi, la question du transfert dans un autre contexte (le Mémoire de fin d'études), le malaise lié à la pédagogie expérientielle (tableau 4). Concernant le premier point, il faut accepter que la pédagogie expérientielle demande une capacité à convertir une dépendance (vis-à-vis de l'enseignant) en ressources pour agir, choisir ou penser (Foray, 2007). L'autonomie dépend du rythme de chacun pour développer ses capacités individuelles par l'éducation et la pratique. Cela rejoint l'idée de cycle de renouvellement de la pratique ou de l'expérience (Kolb, 1984). Concernant le deuxième point, Everaere (2007) souligne combien l'autonomie est une capacité « contingente » de la particularité du problème à résoudre, du degré d'urgence, de la disponibilité ou la pertinence des instructions. Néanmoins, nous notons que les répondants se focalisent plus sur les éléments de rédaction et de mise en forme du Mémoire qu'ils ne s'inquiètent de la transposition des savoirs acquis dans le module (dans un collectif) vers une autre

réalité (celle du Mémoire). Enfin, certains répondants expriment un malaise avec la pédagogie expérientielle qui demande plus de temps (tableau 5), plus de travail, plus d'implication. Cela soulève des attentes d'ordre culturel-comportemental (l'habitude de s'appuyer totalement sur l'enseignant), ou des attentes d'efficience. Ces attentes d'efficience s'opposent, à notre avis, à un processus d'apprentissage à plusieurs niveaux (Kolb, 1984), notamment au développement de la réflexion autour de l'expérience et du savoir comme processus (Rorty, 1994) et au développement de l'identité (Minnich, 2005). Cela rejoint la problématique de l'apprentissage approfondi, tel que développé par Vandangeon-Derumez et Djedidi (2020) dans notre introduction.

- 70 En 2019 comme en 2020, les apprenants soulignent les apports de l'équipe pour le partage d'informations et l'apprentissage à travers la possibilité d'explicitier leurs pratiques, les comparer pour apprendre de leurs erreurs et des erreurs des autres, en dehors d'un jugement évaluateur de l'enseignant. Dewey (1938) souligne que ces processus sociaux et interactifs d'apprentissage sont indispensables à un apprentissage par l'agir de qualité. En effet, l'équipe fonctionne comme un système d'interlocution (Lorino, 2009) entre les coéquipiers qui argumentent leur position en interne, et vis-à-vis de l'enseignant. Le projet en équipe s'enrichit d'une activité de délibération (sur la question de recherche à explorer, l'élaboration de la trame d'entretien, l'analyse des données collectées). Cette dimension a notamment été analysée par les théoriciens de l'apprentissage conversationnel qui montrent l'importance des échanges (interlocutions) dans la construction de sens et le retour réflexif sur les expériences personnelles et collectives (Baker et al., 2005). Par ailleurs, Clément et al. (1994) soulignent que l'activité conjointe apporte des points de vue différents et une plus grande richesse d'analyse.
- 71 Néanmoins, dans notre échantillon, ces dimensions ne sont pas fortement alignées avec le sentiment d'autonomie. La seule proposition alignée avec le sentiment d'autonomie est celle des délibérations au sein de l'équipe qui « obligent à expliciter ce qu'on a fait et comment ». L'équipe engage l'individu dans une démarche réflexive (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984). Nous soulignons ici que l'enseignant peut avoir un rôle facilitateur (lorsqu'il prend les différents avis des membres de l'équipe pour engager la délibération) et lorsqu'il leur fait prendre conscience des progrès de la réflexion. Il peut aider à recadrer une équipe dysfonctionnelle en cas de tensions. Il faut parfois réguler les interactions au sein du groupe. Les enseignants ne sont pas suffisamment formés sur ces points et cela demande du soutien et de l'entre-aide entre enseignants. Pour améliorer notre initiative pédagogique sans compromettre nos objectifs, nous sensibilisons les enseignants aux signaux faibles de manque de connaissances (par exemple, vérifier individuellement les connaissances lorsqu'une équipe ne pose pas de question), l'échange régulier sur les contenus avec les apprenants. Nous allons renforcer le nombre de supports (chapters d'ouvrages, articles et vidéos sur la plateforme moodle).
- 72 Nous avons progressé dans notre compréhension des différentes postures de l'enseignant, spontanément remarquées par les répondants de 2019 et systématiquement analysées lors de l'enquête de 2020. Les résultats de l'approche quantitative indiquent que le sentiment d'autonomie en fin de Module est le plus aligné avec le « rapport de proximité avec l'enseignant-chercheur ». Cette proximité ne se confond pas avec « plus de soutien » ou « plus d'exigence » de la part de l'enseignant, deux dimensions moins alignées avec le sentiment d'autonomie. Il semblerait qu'il



s'agit plutôt d'accessibilité et de disponibilité mentale : nous expliquons aux enseignants d'aller vers les groupes de travail et de s'asseoir avec eux comme le ferait « un chercheur en soutien à des équipes de recherche » : (1) écouter les membres du groupe pour affiner leur questionnement, (2) aider le groupe à s'organiser, voire lui rappeler de planifier son travail ou l'aider à structurer sa démarche, (3) souligner les divergences et convergences dans les matériaux collectés, (4) questionner la validité interne/externe de leurs résultats, etc... En effet, les pédagogies innovantes requièrent une modification de la posture de l'enseignant qui endosse de nouveaux rôles (Flamand & Glee, 2021 ; Raucent, 2010). L'enseignant est attendu comme facilitateur d'activités en soutenant l'accomplissement de la tâche (éléments cités plus haut en (2)). L'activité de l'apprenant focalise l'attention de l'enseignant (éléments cités plus haut en (1)). Il apporte au cas par cas, et en fonction de l'avancement du projet de chaque équipe, des savoirs scientifiques et techniques utiles à la tâche (éléments cités plus haut). Raucent (2010) rappelle qu'il s'agit de soutenir les étudiants sans les replacer dans le confort de la relation pédagogique habituelle.

- 73 Dans notre initiative pédagogique expérientielle, l'enseignant reste le garant de la mise en œuvre du cadre spatial, temporel et institutionnel dans lequel se déroulent les activités et les tâches des étudiants. Nous avons ainsi déterminé les étapes qui rythment le cours (cf. partie 2 – le déroulement de l'initiative pédagogique) : des activités collectives en présence de l'enseignant (choix d'une problématique, élaboration de la trame d'entretien commune, analyse des données, restitution et d'évaluation par les pairs) encadrent une activité individuelle cruciale pour le projet : la passation et transcription d'au moins un entretien. L'enseignant répond enfin du processus puisqu'il permet de situer l'avancement de la tâche aux apprenants grâce à des retours sur leur activité au regard de ce qui est attendu. Il accompagne chaque équipe pour qu'elle affine son projet en lien avec le monde réel. Après la discussion des résultats de notre étude, notre conclusion expose les limites et les perspectives de cette recherche.

## 6. Conclusion, limites et perspectives de cette recherche

- 74 L'enseignement supérieur est confronté à un enjeu de professionnalisation de ses étudiants, dont il est attendu qu'ils soient capables d'apprendre par eux-mêmes dans des contextes organisationnels en transformation. Pour relever ces défis, nous défendons l'intérêt de pédagogies autres que transmissives-expositives. Nous avons mobilisé les apports de la perspective pragmatiste et la notion d'autonomie en vue d'intégrer une pédagogie expérientielle dans un cours de méthodologie de la recherche. Notre initiative s'appuie sur des projets à fort niveau d'authenticité (l'enquête de chaque équipe se déroule dans le monde réel et extérieur à la salle de classe), sur la possibilité de choix des étudiants de leur équipe et de leur objet de recherche, sur des délibérations en équipe, et enfin sur une posture modifiée de l'enseignant. Notre étude témoigne de l'intérêt à mobiliser une telle pédagogie expérientielle en termes de gain d'autonomie perçue pour les apprenants sur des compétences pratiques et sur des connaissances théoriques pour mener des investigations.
- 75 Le passage à une pédagogie expérientielle demande aux enseignants comme aux apprenants de beaucoup s'investir. Ce passage n'est pas sans heurts du côté des

étudiants, des enseignants et des institutions. Certains aspects gagneraient à être explorés à l'avenir. Du côté des étudiants, le processus autonomisant implique qu'ils prennent activement en charge ce qui constitue leur apprentissage, sa réalisation jusqu'à son évaluation, du moins en partie. Or, Sambrook et Willmott (2014) constatent que certains étudiants ne prennent pas toutes leurs responsabilités, s'impliquent peu, ou n'ont pas toujours conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans leur propre apprentissage. Nous avons également montré que des étudiants rencontrent des difficultés à gérer leur temps correctement dans le cadre d'un projet. Certains restent plus à l'aise avec une pédagogie expositive-transmissive. Par ailleurs, une pédagogie expérientielle reste chronophage, pour les enseignants comme pour les étudiants, et son usage ne peut qu'être limité dans l'année par programme. Un entretien individuel avec les étudiants qui ne se considèrent pas autonomes en fin de Module stimulerait une prise de conscience sur certaines acquisitions, et comment dépasser certaines dépendances / difficultés. Il faudrait pour cela que nos institutions s'intéressent réellement au développement personnel de ces étudiants en difficulté et prévoient un temps d'accompagnement, justement valorisé, du corps professoral.

- 76 Pour le pilote du Module, convertir des enseignements théoriques transmissifs en activités expérientielles reste un travail conséquent, tout comme engager d'autres enseignants vers cette pédagogie. En effet, l'enseignant fait face à une situation plus inconfortable car il n'est plus « au centre » de l'apprentissage. Il peut être sollicité là où il n'a pas de réponse. Une stratégie serait d'enrichir la formation des enseignants à travers des mises en situation de différentes postures (par exemple sur le modèle de leadership situationnel d'Hersey & Blanchard) et sur le développement de l'autonomie des apprenants.
- 77 Ces points doivent être pris en considération par les institutions éducatives. De nombreuses Ecoles et Universités hésitent à introduire une pédagogie expérientielle : cela ne fait pas partie de leur ADN et la massification des cohortes comme l'intensification des tâches d'enseignement, voire l'absence d'assistance support dédiée, compliquent la mise en place de telles expérimentations (Ball, 2012). La réservation de salles plates (non gradinées) adaptées pour les délibérations en petits groupes peut relever du parcours d'un combattant. De plus, une pédagogie expérientielle demande une coordination forte avec le planning et les programmes, pour allouer plus d'heures ou pour donner une « respiration » nécessaire à l'agir entre chaque séance, alors que la tendance est plutôt à l'intensification des plages horaires. Une dernière difficulté réside dans la possible dislocation d'une équipe enseignante pluridisciplinaire sur ce type de projet. Il y a un vrai travail d'acculturation à ce type d'initiatives pédagogiques. Changer les orientations dominantes demande certainement des tactiques adaptées qu'il faudrait explorer.
- 78 Nous terminerons par les limites de notre travail. Tout d'abord le caractère déclaratif des données n'exclut pas la possibilité d'un biais de complaisance de la part des répondants habitués à dépendre de l'enseignant pour leurs notes, malgré l'anonymat des enquêtes. Dans l'enquête de 2020, l'effet de fatigue du répondant est apparent en raison d'items trop nombreux menant à l'abandon du questionnaire. Cela peut également entraîner une diminution de la discrimination dans les réponses ou l'apparition d'un effet de cohérence du fait que les individus évitent de donner des réponses en opposition avec ce qui a été indiqué précédemment. Nous travaillons actuellement sur de nouvelles collectes de données. L'une s'appuie sur des entretiens

semi-directifs approfondis d'étudiants actuellement en M2 pour un suivi longitudinal des étudiants interrogés en 2020, notamment sur la mobilisation d'acquis dans d'autres modules ou pour le mémoire de fin d'études. L'autre se penche sur les carnets de bord individuels d'une nouvelle cohorte d'étudiants pour une compréhension plus en profondeur des processus d'apprentissage à l'œuvre. Il pourrait être utile de mobiliser des observations et des descriptions de situations pédagogiques par un tiers ingénieur pédagogique.

- 79 Nous souhaitons que notre initiative pédagogique puisse alimenter de futurs travaux et expériences. Notre initiative peut rassurer les acteurs éducatifs, confrontés aux mêmes défis de transformation de leurs pratiques, sur les possibilités de transformation en douceur (Sambrook & Willmott, 2014) qui ne repose pas sur une technologie spécifique coûteuse. Notre initiative ne prétend pas être une révolution pédagogique. C'est aussi là que se situe sa portée opérationnelle.

---

## BIBLIOGRAPHY

Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. In G. Le Meur (éd.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris, L'Harmattan, 459-483.

Amiotte, L. & Pépin, J.N. (2017, 4eme ed.). *Méthodes quantitatives*. Montréal : Pearson.

Auster, E. & Wylie, K.K. (2006). Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach. *Journal of Management Education*, 30 (2), 333-353.

Ball, S. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28.

Beckett, G. (2005). Project-based instruction: ESL student perspectives and issues. *Journal of Asian Pacific Communication*, 15 (1), 191-206.

Bachelard, G (1938, reed. 1993). *La formation de l'esprit scientifique*, Bibliothèque Des Textes Philosophiques - Poche

Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, 262, 263-286.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. & Nadeau, J. (2020). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 45 (2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>

Briest, C.-N. (2018). *Expérimentations locales, contextualisation des solutions : pour préparer la mobilisation des ressources humaines à la métamorphose des organisations*. Communication Congrès AGRH 2018.

- Bringé, A. (2013). Logiciels statistiques appliqués aux sciences sociales. *Population*, 68, 179-195. <https://doi.org/10.3917/popu.1301.0179>
- Bué, J. & Rougerie, C. (1999). L'organisation du travail : entre contrainte et initiative. Résultats de l'enquête Conditions de travail de 1998. *Premières informations et premières synthèses n° 32.1*, DARES.
- Chevalier, F., Dejoux, C. & Poilpot-Rocaboy, G. (2018). Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH. *@GRH*, 26(1), 9-21.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cohard, P. (2015). L'apprentissage dans les *serious games* : proposition d'une typologie. *@GRH*, (16), 11-40.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Creswell, J.W. (2009, 3eme ed.). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Deci, E. & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. Penguin.
- Dehler, G.H. & Welsh, M.A. (2013). Against Spoon-Feeding. For Learning. Reflections on Students Claims to Knowledge. *Journal of Management Education*, 38(6), 875-893. doi : 10.1177/1052562913511436
- de Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Durand, T. & Dameron, S. (Ed.) (2008). *The Future of Business Schools. Scenarios and Strategies for 2020*. Houndmills and New-York : Palgrave-MacMillan.
- Elkjaer, B. & Simpson, B. (2011). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? In H. Tsoukas & R. Chia (Eds.), *Philosophy and Organization Theory*, 32, 55-84.
- Everaere, C. (2007). Proposition d'un outil d'évaluation de l'autonomie dans le travail. *Revue française de gestion*, vol. 180, 45-59. <https://doi.org/10.3166/rfg.180.45-59>
- Everaere, C. (2006). Pour une échelle de mesure de l'autonomie dans le travail. *Revue internationale sur le travail et la société*, Vol. 4, n° 2, 105-123.
- Fried-Booth, D. (2002). *Project Work* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Flamand, G. & Glée-Vermande, C. (2021). *Pédagogies innovantes en GRH : la gestion du doute par les enseignants-chercheurs*. Communication Congrès AGRH 2021.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3917/tele.051.0019>
- Joas, H. (1996). *The Creativity of Action*. Chicago, University of Chicago Press.
- Gautheron, L., Vignon, C., & Ruiller, C. (2022). Transmettre ou éduquer ?, in I. Vandangeon-Derumez, P. Lépinard, & D. Calcei (eds), *Former les managers de demain : kit créatif pour les formateurs* (pp. 19-29). Presses de l'Ecole des Mines.

- Gillberg, C. & Vo, L. (2011). Approche pragmatiste de la connaissance et de l'apprentissage dans les organisations. *Management & Avenir*, 43, 410-427. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0410>
- Goria, S. (2020). L'entreprise sous le prisme des combinaisons des méthodes d'agilité, de créativité et de veille. *Marché et organisations*, vol. 3, n° 3, 17-38.
- Greenan, N., Hamon-Cholet, S., & Walkowiak, E. (2003). *Autonomie et communication dans le travail*. DARES Premières informations et premières synthèses, n° 20.1.
- Hahn, C. & Vignon, C. (2019). Management education from episteme to phronesis: The contribution of French didactic theory. *Management Learning*, 50 (3), 337-354. Doi 10.1177/1350507619831118.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1974). SO you want to know your leadership style? *Training and Development Journal*, 28(2), 22-37.
- Huault, I. & Perret, V. (2011). L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière. *M@n@gement*, vol. 5, n° 5, p. 282-309.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Lorino, P. (2020). *Pragmatisme et étude des organisations*. Paris : Économica.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique, *Activités*, 6-1. doi : <https://doi.org/10.4000/activites.2154>
- Lunacek, C. (1994). *La délégation efficace. Pour un nouveau management plus responsabilisant*. Paris : ESF Éditeur.
- Martensson, P., Bild, M. & Nilsson, K. (2008). *Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education*. Burlington: Gower Publishing Company
- McCarthy, T. (2010). Integrating Project-based learning into a traditional skills-based curriculum to foster learner autonomy: An action research. *Kanda University of International Studies*, vol. 22, 221-244.
- Minnich, E. (2005, 2nd ed.). *Transforming knowledge*. Philadelphia: Temple University Press
- Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. *Éduquer [en ligne]*, vol. 6. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318>
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. Financial Times Press.
- RADOVIC, S., FIRSSOVA, H., HUMMEL, K. & VERMEULEN, M. (2021). STRENGTHENING THE TIES BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: AN INVESTIGATION INTO DIFFERENT LEVELS OF AUTHENTICITY AND PROCESSES OF RE- AND DE-CONTEXTUALISATION, *STUDIES IN HIGHER EDUCATION*, 46:12, 2710-2725, DOI: 10.1080/03075079.2020.1767053
- RAUCENT, B., Dornyei Z., & Noels, K.(2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.rauce.2010.01.
- Rubin, R. & Dierdorff, E. (2009). How Relevant Is the MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208-224.

- Roche, Y. (2018). Pédagogie dans le supérieur : faut-il vraiment miser sur l'autonomie des étudiants?, in *The Conversation*, <http://theconversation.com/pedagogie-dans-le-superieur-faut-il-vraiment-miser-sur-lautonomie-des-etudiants-98963>
- R-Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rorty, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et Vérité*, Paris : P.U.F.
- Sahli, R. (2017). *An Examination of the Effectiveness of Project-Based Learning on Student Academic Achievement and Teacher Perceptions of Project-Based Learning*, Dissertation Concordia University Irvine.
- Saives, A-L., Ebrahimi, M., Holford, D. & Bédard, M., (2017). *Le management réhumanisé*. Montréal : Chenelière Éditions.
- Sambrook, S. & Willmott H., (2014). The rigor of management education and the relevance of human resource development: Natural partners or uneasy bedfellows in management practice?, *Management Learning*, vol. 45(1) 39-56.
- Sinclair, B. (1999). Wrestling with a jelly: The evaluation of learner autonomy. in Morrison (éd.) *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*, HASALD, p. 95-110.
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. in Beckett et Miller (Eds.). *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*, 19-40.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy: The role of Motivation*. Authentik.
- Vandangeon-Derumez, I. & Djedidi, A. (2020). *Apprendre à se préparer à la conduite du changement*. XXIXe Conférence de l'AIMS, Juin 2020, France.
- Woon, C.L., Wang J.C., & Ryan R. M. (ed., 2015). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Berlin: Springer.

## APPENDIXES

### Annexe 1 – Données compilées sur différents indicateurs (Enquête 2020)

#### AUTONOMIE

	<b>Q3</b>
Effectif	<b>196</b>
Moyenne	<b>3.9</b>
Déviatiion standard (racine de la variance)	<b>0.9</b>
Modalité la plus fréquente	<b>4</b>
Effectif modalité 1 – pas du tout d'accord	<b>4</b>
Effectif modalité 2 – pas d'accord	<b>9</b>
Effectif modalité 3 – neutre	<b>33</b>
Effectif modalité 4 – d'accord	<b>107</b>
Effectif modalité 5 – tout à fait d'accord	<b>43</b>

Source : Question n°3 - Je me sens en mesure de réaliser seul.e les principales étapes d'une enquête :pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

#### POSTURES DE L'ENSEIGNANT

	5 indic.	Q.10	Q.55	Q.56	Q.57	Q.58
Effectif/ observations	876	196	170	170	170	170
moyenne	<b>3.60</b>	3.7	3.6	3.3	3.5	3.9
Déviatiion std		1	1.1	1	1	0.9
mod. + fréq.	4	4	4	4	4	4
Eff. mod 1	28	5	9	7	5	2
Eff. mod 2	97	23	18	23	22	11
Eff. mod 3	235	46	40	62	51	36
Eff. mod 4	(39%) 344	76	64	63	66	75
Eff. mod 5	(20%) 172	46	39	15	26	46

Source :

**Question n°10- j'ai noté le soutien du travail par l'enseignant** : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

**Question n°55- Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant qui m'a semblé plus proche** : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

**Question n°56- L'enseignant nous a considérés différemment en exigeant plus de nous** : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

**Question n°57- Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant car nos relations étaient plus professionnelles et moins académiques** : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

**Question n°58- L'enseignant nous a laissé plus libres que dans un cours traditionnel** : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

#### PROJET EXPERIENTIEL

	9 ind.	Q.8	Q.19	Q.21	Q.22	Q.23	Q.24	Q.37	Q.40	Q.42
Effectif/observ.	1659	181	181	196	196	196	196	171	171	171
moyenne	3.89	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3	4.1	3.8	3.8	3.7
Déviat. std		1	1.1	0.9	0.9	0.7	0.9	1		1 0.8
mod. + fréq.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Eff. mod 1	38	5	9	3	3	1	3	5	6	3
Eff. mod 2	88	13	14	12	12	1	6	12	10	8
Eff. mod 3	314	29	37	36	52	20	30	34	34	42
Eff. mod 4	(47%) 783	83	75	103	91	96	87	73	81	94
Eff. mod 5	(26%) 436	51	46	42	38	78	70	47	40	24

Source : Question n°8 - J'ai besoin d'un projet pour me stimuler à travailler : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°19 - à travers le projet, j'ai appris à chercher de l'information par un autre biais qu'internet : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°21 - le projet m'a appris à être plus rigoureux lors de la collecte de données : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°22 - Grâce au projet, Je me sens capable de proposer des recommandations après avoir effectué une collecte de données : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°23- avec le projet, j'ai compris que la recherche prend du temps pour être bien organisé.e: pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°24 - Grâce au projet, je comprends l'intérêt d'interroger des personnes aux caractéristiques différentes pour répondre à la question de recherche : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°37- Je me suis investi(e) dans ce module à cause du projet : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°40 - Je me suis investi(e) dans ce module Car j'ai eu le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre des choses pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°42 - Je me suis investi(e) dans ce module Car je me suis senti(e) en confiance, même si je faisais des erreurs : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

## EQUIPE

	10 indic.	Q.7	Q.11	Q.28	Q.29	Q.32	Q.33	Q.34	Q.36	Q.38	Q.41
Effectif/observ.	1726	177	181	171	171	171	171	171	171	171	171
moyenne	3.55	3	3.5	3.9	3.8	3.9	3.8	3.9	2.6	3.4	3.7
Dév. std		1.1	1	0.8	0.9	0.8	0.8	0.8	1.3	1	1
mod. + fréq.	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4
Eff. mod 1	92	17	9	3	4	2	3	2	40	7	5
Eff. mod 2	163	37	13	6	6	8	5	3	49	21	15
Eff. mod 3	448	64	61	34	41	36	49	33	33	54	43
Eff. mod 4	(43%) 749	44	73	90	88	92	86	99	34	67	76
Eff. mod 5	(16%) 274	15	25	38	32	33	28	34	15	22	32

Source :

Question n°7 - J'ai besoin d'une équipe pour me stimuler à travailler : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°11 - Dans ce cours, j'ai noté Le Soutien entre étudiants : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord



Question n°28 - Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux cerner ce qui était demandé : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°29- Les discussions dans l'équipe m'ont permis de mieux comprendre les points abordés : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°32- L'analyse en équipe m'a permis de confronter plusieurs interprétations : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°33 - le travail en équipe m'a aidé à voir les convergences et divergences de l'échantillon : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°34 - le travail en équipe nécessite une confrontation sur la question de recherche, le type de données et la manière de les collecter : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°36- Je me suis investi(e) dans ce module Car j'ai dû pallier les manques/ absences de certains membres de mon équipe pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°38- Je me suis investi(e) dans ce module en raison de l'engouement collectif : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Question n°41- Les délibérations dans l'équipe m'obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment : pas du tout d'accord / pas d'accord / neutre / d'accord / tout à fait d'accord

Annexe 2 – Tableaux croisés entre l'autonomie perçue dans la tâche (Q3) et les indicateurs étudiés (Enquête 2020)

Effectif 171		Q.37 : Je me suis investi.e dans ce Module à cause du Projet				
Modalités		1	2	3	4	5
Q3	1	3	1	0	0	0
	2	0	1	3	4	1
	3	0	3	3	17	4
	4	0	5	24	39	27
	5	2	2	4	13	15

Effectif 171		Q.40 : Je me suis investi.e dans ce Module parce que j'avais le sentiment de mettre en pratique et d'apprendre				
Modalités		1	2	3	4	5
Q3	1	3	0	1	0	0
	2	1	1	2	3	2
	3	0	0	7	13	7
	4	0	8	17	49	21
	5	2	1	7	16	10

Effectif 171		Q.41 : les délibérations dans l'équipe m'obligent à expliciter ce que j'ai fait et comment				
modalités		1	2	3	4	5
Q3	1	3	0	1	0	0
	2	0	3	3	2	1
	3	0	3	7	11	6
	4	0	8	22	48	17
	5	2	1	10	15	8

Effectif 170		Q.55: Ce cours a modifié mon rapport avec l'enseignant qui m'a semblé plus proche				
	modalités	1	2	3	4	5
Q3	1	3	1	0	0	0
	2	0	0	5	1	3
	3	1	4	12	5	5
	4	3	12	16	40	23
	5	2	1	7	18	8

### Annexe 3 – Fiabilité mesurée par alpha de Cronbach

Dimensions	Nombre d'items	Population	Alpha de Cronbach	l'intervalle de confiance à 95 %
Projet expérientiel	9	156	0,78 **	[0,729- 0,822]
Equipe	10	152	0,73 **	[0,676- 0,784]
Postures de l'enseignant	5	170	0,92 **	[0,779- 0,990]

Lecture : pour la dimension « Projet expérientiel » qui compte 9 indicateurs, la population retenue de 156 répondants (qui ont répondu à toutes les questions de cet ensemble de questions), l'alpha de Cronbach est de 0,78 et l'intervalle de confiance à 99 % est [0,729- 0,822].

## NOTES

1. Méthodes et Approches Créatives et Critiques de l'Apprentissage et de la formation au Management
2. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/> Exemples de questions en 1998: (1) Les indications données par vos supérieurs hiérarchiques vous disent-elles comment faire votre travail ou vous indiquent-elle plutôt l'objectif en vous laissant choisir la façon d'y arriver ? (2) Pour faire votre travail correctement, appliquez-vous strictement les consignes ou faites-vous autrement ? (3) Quand il se produit quelque chose d'anormal au cours de votre travail, faites-vous appel à d'autres pour régler l'incident ou le réglez-vous vous-même? Source : Bué, J. & Rougerie, C. (1999). *L'organisation du travail : entre contrainte et initiative. Résultats de l'enquête Conditions de travail de 1998*. Premières informations et premières synthèses. DARES, n° 32.1.
3. Ce dernier verbatim ne relève pas de la même catégorie de référence au temps. Il souligne peut-être davantage un manque de compétence, une compréhension incomplète des attendus ou un démarrage plus lent du travail d'équipe. La conséquence en termes de temps reste la même.

## ABSTRACTS

Empirical evidence is lacking that sheds light on the development and impact of experiential learning in business schools. The purpose of this study is two-fold: to report on the integration of experiential learning, inspired by the pragmatist perspective, and to understand its impact on

how students perceive their autonomy at the end of a research methodology seminar. We conducted two investigations on two cohorts of students, one qualitative and the other quantitative, as part of a mixed-methods approach. Our results indicate there are strong links between the students' perceived autonomy and the following three dimensions: the experiential project, the teamwork and the teacher's posture.

Nous manquons de résultats empiriques qui éclairent le développement et l'impact de pédagogies expérientielles en écoles de gestion. L'objectif de cette étude est double : rendre compte d'une initiative expérientielle inspirée par la perspective pragmatiste et apprécier son impact en termes d'autonomie perçue des apprenants en fin de module – ici un module de méthodologie de la recherche. Deux enquêtes sur deux cohortes sont mobilisées, qualitative puis quantitative, dans une approche mixte. Les résultats montrent les liens entre l'autonomie perçue et les trois dimensions du projet expérientiel, de l'équipe et de la posture de l'enseignant.

## INDEX

**Mots-clés:** autonomie, enseignement supérieur, innovation, apprentissage expérientiel, enseignement interactif

**Keywords:** Keywords: autonomy, higher education, innovation, experiential learning, interactive learning

## AUTHOR

### BOURGAIN MARINA

CleRMa - ESC-Clermont Business School ; Chercheur au CAR Cereq-Clermont ; Membre associée Magellan (Université de Lyon) ; Membre associée Chaire Capital Humain (Univ. Bordeaux).