

Dispositif co-construit de formation au leadership : former au leadership réflexif au-delà de l'action

Christiane Gillet, Olivier Reynet, Damien Coadour

▶ **To cite this version:**

Christiane Gillet, Olivier Reynet, Damien Coadour. Dispositif co-construit de formation au leadership : former au leadership réflexif au-delà de l'action. QPES 2015. Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur., Jun 2015, Brest, France. hal-01238852

HAL Id: hal-01238852
https://hal.science/hal-01238852

Submitted on 9 Dec 2015

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.

DISPOSITIF CO-CONSTRUIT DE FORMATION AU LEADERSHIP

Former au leadership réflexif au-delà de l'action

Christiane Gillet[1], Olivier Reynet[2]et Damien Coadour[1]

[1] *ENSTA Bretagne, CRF-ENSTA Bretagne EA1410, Brest, France*

[2]*ENSTA Bretagne, Lab-STICC/CID/IHSEV, Brest, France*

damien.coadour@ensta-bretagne.fr

Résumé

Cet article présente un dispositif réflexif et co-construit de formation au leadership réalisé dans une école d'ingénieur. Il s'agit pour les auteurs de proposer aux étudiants une expérience concrète du leadership dans laquelle ils doivent de se projeter et s'évaluer. Les outils de co-construction de l'évaluation mis en place par l'équipe enseignante sont détaillés.

Mots-clés

Leadership, Co-construction, Réflexivité, Évaluation

I. INTRODUCTION

Enseigner la gestion d'équipe et le leadership à de futurs ingénieurs n'est pas chose aisée car cette discipline demande simultanément de la réflexion sur soi-même et sur ses relations avec les autres. Par ailleurs, il n'est pas facile de créer des transpositions didactiques représentatives des situations futures de leur vie professionnelle dans le cadre standard de nos classes. Or, le but de ce module de formation est bien d'aborder avec les étudiants les questions et les problématiques liées au management des équipes, au leadership et à l'évaluation, avec pour objectif d'apprendre à mieux gérer ces situations collectives. Le succès d'une équipe dépend en effet de la contribution de chacun et notamment du climat confiance que le leader doit savoir instaurer. En outre, celui-ci a pour mission de fixer des objectifs, de lever les obstacles, de faire des choix et de les assumer. Souvent, les enseignants font appel à des études de cas pour illustrer des bonnes pratiques. Or, le leadership est une action, « une praxis qui s'apprend en grande partie à l'épreuve de l'expérience, celle des autres d'abord, la sienne ensuite.»(Lapierre, 2006). C'est pourquoi notre approche consiste à combiner une expérience sur le terrain constituée de missions à

une expérience d'anticipation, de projection et de rétro-analyse réflexive en classe. Ces deux expériences placent les étudiants dans un contexte pédagogique, humain et environnemental dans lequel ils n'ont pas l'habitude d'évoluer, engendrant par la même une perte de repères et des opportunités réelles de formation. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif de formation en nous appuyant sur des convictions pédagogiques fortes : tout d'abord, l'utilisation de pédagogies actives en mettant en relation dynamique la triade Houssayrienne (Houssaye, 1988), c'est-à-dire que le contenu de formation n'est pas accessible sans la participation et la collaboration des enseignants et des élèves. Ensuite, nous avons appliqué le principe de la dévolution (Brousseau, 1998)- principe qui propose aux enseignants de diminuer leur emprise sur le cours et de déléguer leur responsabilité aux élèves - pour mettre en place une réelle co-construction des contenus d'enseignement pour provoquer un apprentissage individuel et parfois réciproque (élève et enseignant) et autorégulé (Saint-Arnaud, 2009). Les élèves et les enseignants sont donc co-acteurs des réflexions et contenus visés dans le dispositif.
Dans un premier temps, cet article décrit en détail le dispositif pédagogique mis en place.Puis, les auteurs expliquent comment ils ont cherché à produire des documents tangibles pour attester de la formation réflexive au leadership, et ils présentent les premiers résultats de leur analyse. Enfin, un bilan du dispositif est réalisé et des perspectives d'amélioration sont esquissées en conclusion.

II. DESCRIPTION

Ce dispositif de formation a été intégré au cursus de notre école sous la forme d'un événement sur une semaine. Il est extrêmement fédérateur pour les étudiants d'une même promotion, car ils vivent en fin de cursus une expérience collective et scolaire originale sur le plan pédagogique. Cet événement représente la clé de voûte de la formation humaine et sociale de notre école et mobilise des savoirs décloisonnés pour réussir. Tous les enseignants du pôle sciences humaines et sociales de l'école sont parties prenantes et ont co-construits ce dispositif ; chacun a par exemple proposé une mission avec ses convictions disciplinaires : l'enseignant de langue une activité à base de communication en anglais, l'enseignant de gestion une mission recherchant le consensus…
Le dispositif se déroule selon plusieurs phases et lieux géographiques comme détaillé sur la figure 1 : le premier et le dernier jour ont lieu à l'école ; l'élément central du dispositif est le bivouac de deux jours dans un camp militaire. Ce déplacement introduit un fort dépaysement malgré sa proximité de l'école (50 km) et permet de vivre une expérience inhabituelle en toute sécurité. Un scénario faisant référence à une actualité difficile a été imaginé par l'équipe enseignante : une équipe d'ingénieurs doit survivre à une attaque de terroristes qui cherchent à les prendre en otages. Pour s'en sortir, elle doit réussir un ensemble de 8 missions ([1]). Le succès de

[1] Une mission est un défi présenté sous forme de problématique que doit relever l'équipe. Par exemple l'une d'entre elle demande à l'équipe de se coordonner pour réaliser un système en papier qui

ces missions dépend de la capacité de l'équipe à comprendre et à partager l'objectif, à trouver une solution ensemble et à mettre en œuvre cette solution. Chacun des membres de l'équipe deviendra à tour de rôle chef de mission. Les missions sont conçues pour ne pas être réalisables par des individus seuls.

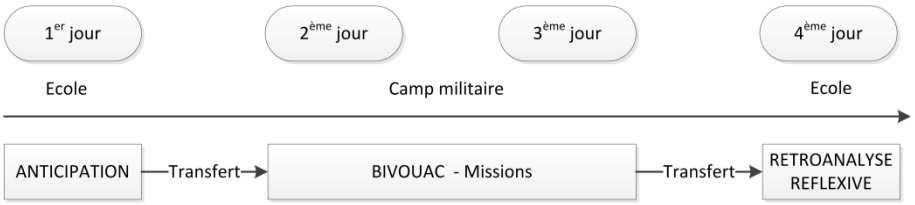


Figure 1Organisation générale du dispositif pédagogique

Les équipes sont constituées de 6 à 8 étudiants choisis de manière aléatoire, et non pas par affinités. Lors de la phase d'anticipation, ils découvrent les objectifs attendus par les enseignants, la constitution de leur équipe et les trois rôles pivots du dispositif qui leur seront attribués : celui d'équipier et de chef d'une mission, celui de chef d'atelier, et celui de contrôleur. Parmi les étudiants figurent des civils français, des civils étrangers, des militaires étrangers et des militaires français destinés à être officiers ([2]).En fonction de ce statut, des rôles différents sont confiés aux étudiants, comme décrit dans le tableau 1.

Rôles	**Statut de l'étudiant**	**Mission**
Chef d'atelier	Civil ou militaire	Animer un atelier sur le terrain
Contrôleur	Militaire	Responsable de l'équipe, respect des règles de sécurité, des horaires
Chef de mission	Civil	Coordonnateur de l'équipe pour la réalisation d'une mission particulière

Tableau 1: Rôles pivots du dispositif de formation au leadership

Toujours lors de cette phase d'anticipation, il est proposé à tous les élèves de réfléchir de manière individuelle et collective sur les rôles et responsabilités de chacun des membres d'un groupe lors de la réalisation d'un défi. Pour amorcer cette réflexion nous leur demandons de construire par équipe le plus long pont possible avec des spaghettis. Nous les questionnons ensuite individuellement et par écrit sur leur perception des étapes nécessaires pour relever le défi et les rôles qu'ils ont identifiés au sein de leur équipe.Puis collectivement, ils bâtissent avec les enseignants-animateurs une grille d'évaluation pour chaque rôle pivot du dispositif. Cette réflexion en équipe fait l'objet d'une présentation en séance plénière. La fin du

devra amortir la chute d'une grenade très sensible prête à exploser au moindre choc (représentée par un œuf frais) tombant de 2 mètres de haut ; le tout dans le plus strict silence.

[2] En effet, notre école forme un certain nombre d'Ingénieurs En Techniques de l'Armement (IETA) pour la DGA, élèves dont le statut est militaire.

premier jour se termine ainsi en amphi avec la présentation par les étudiants des critères d'évaluation ; les équipes sont constituées et les étudiants doivent se préparer pour être à l'école le lendemain matin à 7h30 pour le départ. Suivent 2 jours de bivouac sur le terrain avec la réalisation des 8 missions par toutes les équipes.
Le dernier jour de la formation est organisé dans l'objectif de croiser les expériences, et cela autour de deux activités que sont l'évaluation et un retour sur leur réflexion amorcée lors de la phase d'anticipation. Pour l'évaluation, chacun doit évaluer deux activités qu'il a rencontrées comme spécifié sur la Figure 2et négocier avec le groupe la note proposée d'après les critères de la grille préalablement constituée. Pour l'activité réflexive, il s'agit, comme lors de la phase d'anticipation, de les amener à questionner et analyser rétrospectivement les rôles au sein d'un groupe constitué permettant de relever un défi et de partager leurs analyses en amphi. Ce dispositif par son organisation permet de récupérer des données très intéressantes qui peuvent nous renseigner sur les perceptions des élèves avant et après avoir vécu la formation et l'apprentissage ainsi développé.

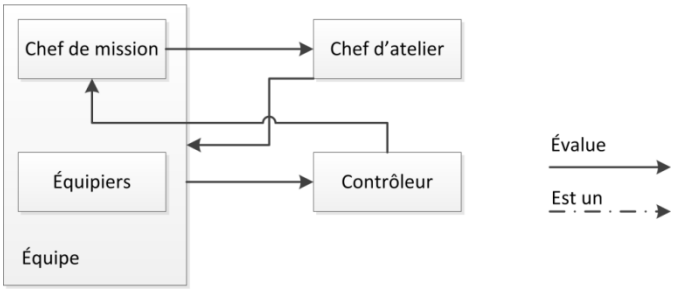


Figure 2Évaluations croisées des différents rôles pivots

III. OUTILS DE CO-CONSTRUCTION

Lors de la phase d'anticipation, les étudiants sont invités à réfléchir aux rôles et aux responsabilités qu'ils sont susceptibles d'avoir à assumer au cours des missions. Les livrables sont des matrices qui décrivent simplement les rôles par un verbe, les attitudes par un adjectif ainsi que des grilles d'évaluation pour chacun des rôles. Tous ces éléments constituent les matériaux analysés pour cette étude. L'idée est de comparer les productions des étudiants concernant leur perception du leadership en amont et en aval du bivouac. La limitation aux verbes et adjectifs a été motivée par des considérations d'efficacité et des observations récurrentes des capacités rédactionnelles des étudiants sur un laps de temps très court. Si l'on disposait d'une journée supplémentaire,la rédaction de textes descriptifs complets serait envisageable. L'analyse des données récoltées par les auteurs est en cours, mais déjà des premiers résultats sont disponibles[3] : ils concernent les préconceptions des étudiants des rôles qu'ils ont à incarner au cours du bivouac.

[3] Le logiciel utilisé est R et le package Text Mining.

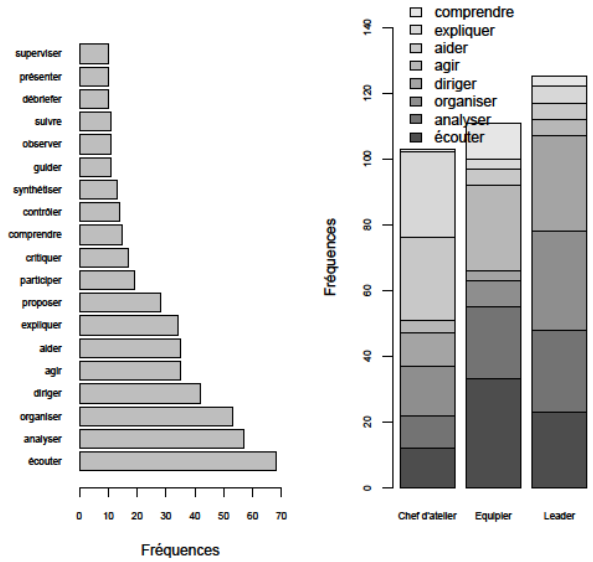


Figure 3Fréquences des verbes choisis par les étudiants pour caractériser les rôles

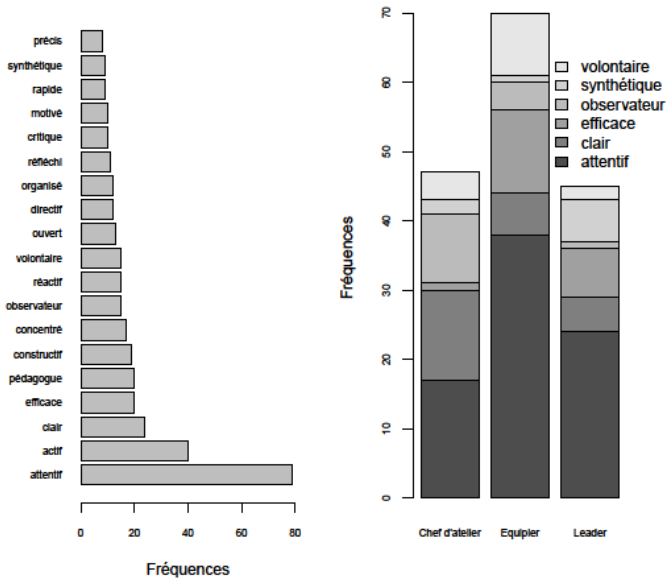


Figure 4Fréquences des adjectifs choisis par les étudiants pour caractériser les rôles

Les données initiales des étudiants contenaient 1146 verbes et 805 adjectifs. Les Figures Figure 3 et Figure 4 montrent les verbes et les adjectifs les plus fréquemment choisis par les étudiants pour décrire ces rôles. Si les capacités à écouter et à analyser une situation leur apparaissent incontournables, la répartition des verbes agir, aider, comprendre, diriger, expliquer ainsi que celle des adjectifs suggèrent qu'ils identifient clairement les rôles que nous souhaitons leur voir jouer (chef d'atelier, équipier et leader).

IV. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les retours des étudiants, des enseignants, de la direction de l'école et de nos hôtes militaires sont très encourageants pour une première expérience. Ils nous invitent à aller plus loin pour pérenniser l'événement. Dans ce but, nous analysons les données tangibles que nous avons collectées à l'aide d'un logiciel de traitement de données textuelles. Celui-ci nous permet de dégager des tendances et des perspectives pour l'amélioration du dispositif. D'ores et déjà la co-construction et la complémentarité des modes d'apprentissage tout au long de notre dispositif semblent être les éléments clef de son succès. Comme nous le rappellent Brougère et Ulmann (2009), il existe traditionnellement deux approches pédagogiques : l'apprentissage par transmission lié à l'enseignement et l'apprentissage par participation si l'on s'attache davantage à l'activité de l'étudiant. Notre dispositif s'appuie sur tout ce que les enseignants ont transmis aux étudiants au cours des quatre premiers semestres de leur scolarité. En outre, il propose aux étudiants d'être pleinement co-acteurs de leur formation, de s'engager dans une activité co-construite et co-évaluée, et ainsi de donner du sens à leur formation au leadership : inspirer, donner envie, convaincre, guider, plutôt que menacer, prescrire et imposer.

REFERENCES

Brougère, G. et Ulmann, A.-L. (2009),*Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, France : Presses universitaires de France.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* (Grenoble : La Pensée sauvage.).

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation*. Lang, P.

Lapierre, L. (2006). Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders? *Gestion, 31*(1), 10‑13. doi:10.3917/riges.311.0010

Saint-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation: pour un dialogue efficace*. Presses de l'Université de Montréal.