

# LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE : LA MÉTHODE FREINET POUR LES MANAGERS

Mélissa SANCHEZ  
ISEOR et Magellan  
IAE Lyon  
Université Jean Moulin  
(France)

## RÉSUMÉ :

En entreprise, la prise de décision n'a rien d'un énoncé bien structuré comme l'école l'enseigne : les acteurs doivent faire face au complexe systémique, au multiple et au changeant. Néanmoins, nous pensons que les acteurs en entreprises sont inhibés par des préceptes inculqués via les méthodes pédagogiques traditionnelles. Par quelle méthode pédagogique le manager peut-il inciter son équipe à participer à l'apprentissage organisationnel de l'entreprise ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé l'évolution des méthodes pédagogiques à l'école sous le prisme de l'évolution des méthodes de management entreprise. Puis, nous nous sommes intéressée à la méthode pédagogique de Célestin Freinet, instituteur et philosophe, qui prône la *pédagogie active*. Ce dernier a inspiré le concept de *pédagogie interactive* en entreprise, développé par Henri Savall.

**Mots-clés :** Pédagogie active, Méthode Freinet, Apprentissage organisationnel, Pédagogie interactive

## INTRODUCTION

« Rien n'est permanent, sauf le changement » disait le philosophe grec Héraclite d'Ephèse. Cette citation est d'autant plus vraie à l'ère de la mondialisation, des nouvelles technologies et des crises successives. Les entreprises ont besoin plus que jamais de s'adapter rapidement à leur environnement. En sciences de gestion, Argyris et Schön (1976 ; 1978) montrent que cette agilité permanente implique de véritables capacités d'apprentissage organisationnel qui représentent un avantage concurrentiel. Plus tard, dans son livre *The fifth discipline* (1990), Senge popularise le concept d'organisation apprenante et propose plusieurs facteurs pour développer l'apprentissage organisationnel, tels que la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la remise en question des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe.

Cependant, notre système éducatif ne forme pas ou peu les étudiants à être « *explor-acteur* » de solutions dans un environnement complexe et turbulent. En effet, les méthodes pédagogiques classiques qui dominent encore nos cours

magistraux mettent en scène le maître « savant », qui énonce les connaissances, et l'élève « apprenant », qui les prend en notes afin de les restituer le plus fidèlement possible. Il s'agit de l'apprentissage selon la pédagogie comportementaliste dont les auteurs précurseurs sont Pavlov (1932) et Skinner (1938). Seulement, la prise de décision en entreprise n'a rien d'un énoncé bien structuré : certaines informations sont manquantes ou restent à construire et il n'existe pas de solution parfaite. La crise du pétrole et ses conséquences dans les années 1970 ont marqué un tournant dans les méthodes pédagogiques. Les auteurs constructivistes, tels que Piaget (1937) ou Ausubel (1968), expliquent que l'assimilation de nouvelles connaissances passe par l'expérimentation. Le courant socioconstructiviste met ensuite en lumière la richesse des échanges interindividuelles pour construire de nouvelles connaissances. Les interactions et retours d'expériences constituent des éléments fondamentaux sur le plan de l'apprentissage. Les apprenants évoluent ainsi en s'appuyant les uns sur les autres (Vygotski, 1926). Malgré ces évolutions dans l'histoire des sciences de l'éducation, le cours magistral pavlovien reste dominant dans notre système éducatif. En effet, les classes ne cessant de s'agrandir, rendant difficile la mise en œuvre un accompagnement personnalisé dans l'expérimentation ou d'animation d'échanges interactifs. Le comportement d'« apprenant consommateur de connaissances » est par conséquent en décalage avec le besoin d'agilité des entreprises et organisations.

Si les enseignants actuels ne forment pas ou peu nos jeunes actifs à être agiles, nous pensons que les managers de proximité peuvent changer la donne en entreprise. La proposition de cette communication est que les managers de proximité peuvent poursuivre l'objectif que les enseignants scolaires n'arrivent à atteindre, à savoir favoriser l'apprentissage organisationnel. Comme Girin (1990), nous pensons que les collaborateurs et managers sont des « savants ordinaires », producteurs de connaissances. Nous nous demandons dans cette communication quelles pourraient être les méthodes pédagogiques d'un manager pour participer activement au *changement organisationnel* de l'entreprise ?

La méthode Freinet émerge à contre-courant des méthodes traditionnelles dans l'enseignement. Cet instituteur et philosophe prône le processus heuristique, aussi dit par « tâtonnement », l'expérimentation, la coopération en équipe et le développement de la créativité. L'objectif est que l'individu apprenne à trouver sa route. Pour ce faire, il « (...) doit apprendre à réagir au complexe et au multiple, et les dominer » (Freinet, 1994, vol. 2, p.161). En sciences de gestion, Henri Savall, imprégné par la pédagogie de Célestin Freinet, expérimente ses méthodes pour outiller les managers de proximité dans l'animation de leurs équipes. Après l'accompagnement de plus de 2 000 entreprises et organisations, il propose le concept de *pédagogie interactive* comme méthode d'apprentissage collective.

D'un point de vue théorique, nous construisons une passerelle interdisciplinaire entre les sciences de l'éducation et les sciences de gestion. Pour ne pas faire *tabula rasa* des enseignements passés, nous souhaitons présenter dans une première partie le dialogue entre les besoins des entreprises et l'évolution des courants pédagogiques, leurs apports et leurs limites. Dans une deuxième partie, nous présentons la *pédagogie active* développée par l'instituteur Freinet dans l'enseignement et qui a inspiré le concept de *pédagogie interactive*, développé

par Henri Savall, pour aider les acteurs à développer l'apprentissage organisationnel au sein de leurs équipes.

## **1. ÉVOLUTION DES BESOINS DES ENTREPRISES ET MUTATION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES**

Cette partie a pour objet la présentation de l'évolution des besoins des entreprises et la mutation parallèle qui s'est déroulée au niveau des méthodes pédagogiques.

### **1.1. La pédagogie comportementaliste ou la frontière entre le « sachant » et « l'apprenant »**

Dans cette section, nous commençons notre analyse de l'évolution dialectique entre les besoins des entreprises et les méthodes pédagogiques par la présentation de la pédagogie comportementaliste.

Les années 1960 à 1970 sont marquées par le courant classique des théories organisationnelles, notamment avec l'apogée du Taylorisme (Taylor, 1911), du Fayolisme (Fayol, 1916) et du Weberisme (Weber, 1922) dans les industries. Dans un objectif production de masse, la spécialisation des tâches et le mode de management vertical apparaissent comme deux leviers déterminants pour une organisation du travail performante. Les entreprises nécessitent beaucoup de main d'œuvre formée à exécuter des tâches techniques et de manière efficace.

Parallèlement, comme dans les entreprises, la relation pédagogique est verticale et hiérarchique : les formateurs, professeurs ou instituteurs sont appelés « maîtres ». Ils apparaissent comme une autorité légitime aux yeux des apprenants car ils sont détenteurs du savoir. Sur le plan pédagogique, le courant behavioriste caractérise cette époque (Pavlov, 1932 ; Skinner, 1948). Les auteurs behavioristes expliquent que l'apprentissage repose sur un mécanisme déterministe où un stimulus X provoque un comportement X. En fonction du comportement ciblé, l'enseignant est incité à utiliser le stimulus adéquat. Le stimulus est généralement une sanction positive ou négative. Cette démarche pédagogique est déductive (Rétif, 2017) dans le sens où les principes généraux sont présentés par l'enseignant, puis les apprenants pratiquent des exercices pour assimiler ces enseignements. Il s'agit d'un processus répétitif : l'enseignant transmet son savoir, l'apprenant l'écoute et reproduit jusqu'à ce que la méthode soit assimilée. Ces principes fondent selon nous la pédagogie traditionnelle. Cette démarche pédagogique répond au besoin massif de main d'œuvre des entreprises, puisqu'elle permet d'intégrer de nouveaux automatismes à un grand nombre d'apprenant pour exécuter des tâches répétitives. Plusieurs inconvénients sont relevés sur le plan pédagogique. Les apprenants sont conditionnés à exécuter, ce qui leur laisse peu d'espace pour prendre des initiatives ou expérimenter de nouvelles techniques. Une telle méthode pédagogique rend donc difficile l'accompagnement personnalisé pour développer l'innovation ou monter en autonomie. Le choc pétrolier marque la fin des « Trente Glorieuses ». La crise et les difficultés économiques qui ont suivi cet évènement historique ont stimulé des changements à la fois dans les modes de consommation. Dans ce contexte d'incertitude et face à un environnement changeant, les limites de la pédagogie comportementaliste et du Taylorisme sont

mis en lumière : la passivité des travailleurs, la déresponsabilisation des personnes et l'aliénation de l'homme au travail, notamment imagée par la métaphore « métro-boulot-dodo ».

Les besoins de la société industrielle changent : les dirigeants d'entreprise requièrent des acteurs polyvalents, doués de capacité d'initiative et d'innovation. C'est dans ce contexte que les méthodes pédagogiques connaissent, elles aussi, une évolution que nous présentons dans la prochaine section.

## **1.2. La pédagogie constructiviste et socioconstructiviste : construire des connaissances à partir de l'expérience individuelle et collective**

Nous présentons dans cette section la pédagogie constructiviste et socioconstructiviste.

- **La pédagogie constructiviste**

Au début des années 1980, les entreprises font face à un environnement mondialisé et complexe, notamment avec l'apparition des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication qui accélèrent la circulation des informations. Dans un tel contexte, l'objectif de compétitivité-prix n'est plus une fin en soi : les entreprises doivent s'adapter aux besoins de la demande et faire preuve d'innovation pour se différencier sur le marché. Argyris et Schön (1976 ; 1978) montrent que cette adaptation permanente implique de véritables capacités d'apprentissage organisationnel. Ainsi, elles requièrent des acteurs qui soient force d'initiatives et apprennent continuellement pour répondre à un environnement aussi dynamique. Schein (1992, p. 372) met ainsi l'accent sur le besoin d'un « système d'apprentissage permanent » pour évoluer avec son environnement. Selon Senge 1990, la vitesse à laquelle les organisations apprennent constitue finalement la seule source durable d'avantage compétitif. Les chercheurs du Tavistock Institute ont développé une conception de l'*organisation apprenante* basée sur l'idée de la participation collective d'équipes d'individus, notamment d'ouvriers, à la mise au point de nouveaux schémas de travail. En effet, sans l'apport du « regard terrain » des opérateurs, cette procédure peut se révéler absurde et coûteuse (Bonnet, Zardet, Savall, & Peron, 2016).

Au niveau de l'enseignement, le courant constructiviste se développe dans les années 1970. Plusieurs auteurs pionniers forgent ce courant, tels que Piaget (1937) ou Ausubel (1968). Piaget met en lumière l'importance des expériences par l'apprenant pour donner du sens et assimiler de nouvelles connaissances. L'apprentissage passe par la découverte et l'acquisition de connaissances est le fruit d'une construction par l'apprenant. Le rôle du formateur évolue en conséquence : le maître devient un « tuteur » qui valorise l'expérience des apprenants pour construire de nouveaux savoirs. Cette méthode pédagogique est notamment basée sur le questionnement pour rendre les apprenants « acteurs » de leur propre apprentissage. Le « maître » délaisse son pupitre pour se mettre au niveau de l'apprenant et les retours d'expériences. La démarche pédagogique constructiviste est inductive : l'enseignant part de cas concrets pour aller vers des principes généraux théoriques. La relation pédagogique devient horizontale et non hiérarchique pour réfléchir et collaborer. De plus, ce courant préfère valoriser les processus heuristiques essai-erreur pour la résolution de problèmes plutôt que sanctionner les erreurs.

- **La pédagogie socio-constructiviste**

Dans les années 1990, les entreprises connaissent des restrictions budgétaires, une compétition exacerbée et l'intensification de la mondialisation. Les individus doivent être autonomes et forces de propositions pour répondre rapidement aux besoins de l'environnement externe. La mise en œuvre rapide des actions se fait parfois au détriment d'une réflexion collective sur la durabilité des actions. Cet apprentissage collectif n'est pas stimulé par l'approche constructiviste qui reste focalisée sur l'apprentissage individuel. À la différence du courant constructiviste, le socioconstructivisme met en exergue l'importance des interactions dans le processus d'apprentissage. Le socioconstructivisme tire principalement ses sources des travaux de Piaget (1896-1980) et Vygotski (1896-1934). Les tenants du socioconstructivisme considèrent l'apprentissage comme une « co-construction » où l'apprenant développe ses connaissances à travers ses interactions avec les autres (Vienneau, 2005 ; Adams, 2006). La finalité de ce courant de pensée est le développement de la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes de façon autonome (Vienneau, 2005). Dans les approches éducatives s'inspirant du socio-constructivisme, nous identifions l'apprentissage par problèmes (Cody & Gagnon, 2010), par projets (Arpin & Capra, 2001), coopératif (Gamble, 2002) et expérientiel (Balleux, 2000 ; Cyr, 1981 ; Kolb, 1984).

L'enseignant cherche à mettre en contradiction des connaissances les unes par rapport aux autres, à comparer différents systèmes pour jauger le pour et le contre afin de formuler des principes et des règles générales. Pour stimuler ou déclencher des processus cognitifs chez l'apprenant, Vygotski (1926) montre l'importance des échanges interactifs où des informations s'entrechoquent et s'ajustent, ce qui favorise l'appropriation des connaissances. Parallèlement, l'apprenant assimile de nouvelles connaissances avec et via les autres membres du groupe. Vygotsky montre ainsi que l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre. Doise et Mugny (1981) prolongent les travaux de Vygotsky. Ils présentent les interactions interindividuelles comme source de développement cognitif, à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. En effet, la confrontation de conceptions divergentes produit un déséquilibre interindividuel au sein du groupe, chacun prenant conscience de son opinion par rapport à celle des autres, et un déséquilibre intra-individuel, l'apprenant reconsidérant ses propres représentations et celles des autres pour construire un nouveau savoir. Le dialogue devient ainsi un moyen de "penser notre propre pensée" (Bruner, 1995). Finalement, selon ce schéma, l'enseignant ne détient pas le savoir, il le construit avec le collectif apprenant. Il tient la posture d'un médiateur des acteurs dont le rôle est de développer la capacité à « apprendre à apprendre » et d'inviter les acteurs à coconstruire des connaissances en équipe. À l'inverse de l'approche comportementaliste, où un stimulus entraîne nécessairement un comportement, l'approche socioconstructiviste montre plutôt que l'apprentissage est systémique et repose sur différentes conditions qu'il convient de soigner. La pédagogie socioconstructiviste favorise ainsi un apprentissage individuel permanent par et grâce au groupe. Seulement, l'animation d'un groupe pour aboutir à la construction de connaissances ne constituent pas un exercice inné. Le groupe peut réunir différents types d'acteurs : des timides, des extravertis, des bavards, des muets, des moteurs, des résistants etc. Le tableau 1 ci-après présente une synthèse de l'évolution de la posture du formateur en fonction de l'histoire.

L'instituteur et philosophe Célestin Freinet développe et expérimente des méthodes pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des individus en groupe. Nous pensons que cette approche prolonge le courant socioconstructiviste et permet de répondre aux limites des méthodes pédagogiques scolaires dans le monde de l'entreprise. Ses travaux dans le milieu scolaire ont marqué l'apprentissage du professeur émérite en sciences de gestion, le professeur Henri Savall, qui en a fait l'expérience pendant son enfance. Imprégné par les méthodes de Freinet et après 40 années de recherche-intervention dans les entreprises, il définit le concept de *pédagogie interactive* et propose de reconnaître aux managers un rôle prépondérant dans l'andragogie. Au sens de Knowles (1977 ; 1990), l'andragogie est l'art et la science d'apprendre aux adultes. Nous présentons les travaux de Célestin Freinet et le concept de *pédagogie interactive* développé par Henri Savall dans la prochaine partie.

**Tableau 1. Évolution du rôle de formateur dans l'enseignement au cours de l'histoire des organisations**

Courant pédagogique	Posture du formateur	Fonction	Période	Contexte	Mode de management	Apports	Limites
<b>COMPORTEMENTALISTE</b>	<b>Maître :</b> Transmet son savoir à l'apprenant	Enseignement de masse	1960 - 1970	Trente Glorieuses, apogée du Taylorisme (spécialisation des tâches), besoin important de <b>main d'œuvre</b>	Vertical	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assimilation d'automatisme par un grand nombre d'apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hyperspécialisation des personnes</li> <li>Dichotomie entre les exécutants et les concepteurs de solutions</li> <li>Manque d'autonomie et de capacité d'initiative</li> </ul>
<b>CONSTRUCTIVISTE</b>	<b>Tuteur :</b> Valorise l'expérience individuelle de l'apprenant	Apprentissage grâce à l'expérience des apprenants	1970 - 1990	Choc pétrolier, crise économique, mondialisation, besoin de <b>différenciation</b> sur le marché	Horizontal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement de la capacité d'initiative et d'innovation par l'expérimentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manque de réflexion collective sur la durabilité des actions</li> <li>Difficulté à réaliser un accompagnement personnalisé dans les classes de grande taille</li> </ul>

SOCIO- CONSTRUCTIVISME	Partenaire : Coconstruit des connaissances avec les apprenants	Résolution de problèmes	1990 - 2020	Accélération de la transmission d'information, intensification de la mondialisation, crises, besoin d'agilité des organisations	Vertical et horizontal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-construction de connaissances grâce à l'interactivité entre les apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés à animer les interactions dans des classes de grande taille</li> </ul>
---------------------------	---	-------------------------	-------------	---	------------------------	---	---

## 2. PROPOSITION DU CONCEPT DE PÉDAGOGIE INTERACTIVE POUR DÉVELOPPER L'ORGANISATION APPRENANTE

Dans cette partie, nous présentons le concept de pédagogie active à l'école et de pédagogie interactive en entreprise pour développer l'organisation apprenante.

### 2.1. Célestin Freinet et la pédagogie active à l'école

Cette section est dédiée à la *pédagogie active* à l'école développée par l'instituteur et philosophe Célestin Freinet.

Au début du XIXe siècle, avant le développement de la pédagogie constructiviste, un courant émergent rompt avec la pédagogie traditionnelle basée sur la transmission déductive de connaissances : c'est la pédagogie active. Cette méthode inductive repose sur l'appropriation et la découverte par l'enfant lui-même. Les pionniers de ce courant sont Fröbel (1826), Pestalozzi et Ferrière (1909), certains trouvant leur inspiration dans l'œuvre de Rousseau *Émile ou De l'éducation* (1762). En effet, le philosophe y expose un projet pédagogique consistant à respecter l'évolution naturelle de chaque individu et son développement intellectuel, afin d'élever des personnes capables de s'adapter à la vie en société. En Italie, Maria Montessori approfondit ce concept en formant les enseignants à accompagner l'enfant et à adapter son environnement sensoriel pour favoriser son développement (Montessori, 1935). En France, le mouvement de l'*École moderne* est marqué par les travaux de l'instituteur et philosophe Célestin Freinet. Une des lignes directrices majeures de son enseignement est l'expression libre des enfants qui stimule le travail coopératif sur la base de l'intérêt des élèves. Sur base des observations sur l'apprentissage de sa propre fille (Freinet, 1956), il prône également l'expérience par tâtonnement pour que l'enfant éprouve le monde extérieur par lui-même. C'est la *pédagogie active*. L'objectif est que l'enfant apprenne à trouver sa route dans le complexe et le multiple (Freinet, 1994). Il rejoint ainsi l'analyse de Piaget (1937) selon laquelle l'action effective guide le développement des fonctions cognitives. Le rôle de l'enseignant est ainsi d'inviter les élèves à employer une démarche scientifique en induisant des lois théoriques à partir de leurs expériences pratiques, ce qui favorise une assimilation durable des savoirs.

À la différence de ses pairs, Freinet (1926) propose d'appréhender l'apprentissage de l'enfant selon sa sensibilité individuelle. En effet, il insiste sur la nécessité de laisser l'enfant faire ses propres découvertes selon sa sensibilité individuelle. Le rythme de progression est lui aussi adapté et ne suit pas un parcours unique et imposé : avec le principe des fichiers autocorrectifs, Freinet propose que les enfants se corrigent eux-mêmes et à leur rythme. Dans ce modèle, l'erreur n'est pas un mal ou un critère de classement mais plutôt une opportunité pour la classe de réfléchir collectivement et rappeler des règles théoriques. L'enfant est également responsabilisé en tant qu'individu autonome : il doit établir son plan de travail, faire des exposés, participer aux décisions de groupe concernant la vie de classe. Comme l'approche socioconstructiviste, la proposition de Freinet est de développer les conditions pour stimuler la co-construction de connaissances entre apprenants. L'enseignant est sollicité en dernier lieu pour compléter les connaissances manquantes. De plus, la coopération est mise sur un piédestal, notamment par la réalisation d'un journal scolaire, les travaux autocorrectifs, les conférences données par les élèves et les décisions de groupe concernant la vie de classe. Enfin, l'évaluation finale n'est pas un examen global et se substitue à des évaluations partielles mais rigoureuses réalisées tout au long de l'année. Freinet remet également en question l'autorité absolue de l'enseignant traditionnel qui punit les communications entre élèves et pousse à la compétition. Celle-ci se matérialise notamment par le classement, la médaille d'honneur ou le bonnet d'âne. A ce sujet, Louis Legrand met en évidence en quoi le fonctionnement par classement basé sur les examens et le redoublement lorsqu'un palier n'est pas atteint a pour effet l'écartement de certaines « couches » de la population (Legrand, 1971). Les apprenants en effet peuvent avoir des niveaux de compréhension différents, ces derniers étant notamment influencés par la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents (Goux & Maurin, 1997). Depuis la création de l'école de Vence avec sa femme Élise en 1934, les méthodes de Freinet se sont diffusées à travers un réseau coopératif d'enseignants. Ils se réunissent au cours de stages, de travaux de commissions et de réunions départementales pour échanger sur les difficultés rencontrées dans leur métier. Ce travail d'équipe entre enseignants est nouveau à son époque et Freinet en fait la promotion à l'international en 1957 à travers la Fédération internationale des mouvement d'Ecole moderne (la FINEM). En somme, la *pédagogie active* de Freinet favorise le développement de la capacité d'expérimentation exploratoire et de la créativité, de plus en plus nécessaires dans le monde moderne. Néanmoins, ces méthodes nécessitent un accompagnement de proximité de la part de l'enseignant, ce qui est infaisable dans des classes de grande taille et constitue la fragilité de la pédagogie Freinet dans notre système éducatif actuel (Legrand, 1970). De plus, Freinet propose des méthodes pédagogiques pour l'apprentissage individuel dans le milieu scolaire. Nous pensons que, en entreprise, l'enjeu va au-delà de cette intention et réside dans l'animation d'un groupe de personnes en vue d'atteindre un objectif commun. À ce titre, les managers de proximité ont inévitablement un rôle à jouer. Néanmoins, au niveau de l'enseignement supérieur, nous pouvons déplorer un déficit d'enseignement de compétences pédagogiques pour nos futurs managers. De la même manière, en sciences de gestion, la recherche produit un « armement » d'outils de gestion sans réellement proposer des méthodes d'animation pédagogiques pour entraîner un groupe dans un processus



de changement.

Face à ces carences et au besoin criant de méthodes d'animation de la conduite du changement dans les entreprises, Henri Savall propose le concept de *pédagogie interactive* que nous développons dans la prochaine section.

## **2.2. Henri Savall et la pédagogie interactive en entreprise**

Nous présentons dans cette section les travaux du professeur Henri Savall et le concept de pédagogie interactive en entreprise.

- **Théorie socio-économique et recherche-intervention qualimétrique, les travaux fondateurs de la *pédagogie interactive***

Dans les entreprises et organisations, les méthodes traditionnelles de l'enseignement renforcent les concepts portés par le Taylorisme (Taylor, 1919), le Fayolisme (Fayol, 1916) et le Weberisme (Weber, 1921), à savoir l'hyperspécialisation des tâches et des fonctions (Taylorisme), la dichotomie entre ceux qui conçoivent et ceux qui font (Fayolisme), ainsi que la dépersonnalisation des postes de travail, des organigrammes, des processus, des règles et des méthodes de travail (Weberisme). Henri Savall (1975) qualifie ce triptyque théorique par le terme de « virus TFW ». Il explique que ces concepts de management étaient pertinents à leur époque au regard des besoins des entreprises, mais qu'ils apparaissent inappropriés dans notre environnement actuel, à la fois complexe et changeant. Pour autant, ces théories ont façonné les organisations et perdurent encore de nos jours (Savall, 2011).

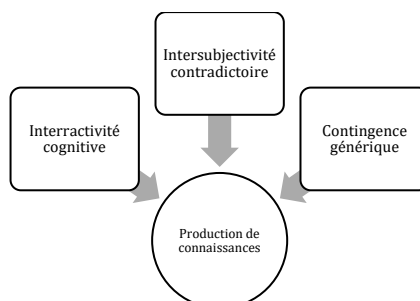
Dans sa thèse en 1974, Henri Savall expose la théorie socio-économique des organisations à travers laquelle il explique que la performance sociale influence la performance économique, et que cette « réconciliation » repose sur le management du *potentiel humain*. Le potentiel humain représente un gisement de ressources qui ne peut être stimulé que par le management de proximité. La mobilisation du potentiel humain permet à l'organisation de renforcer la cohésion, d'innover, de s'adapter à son environnement et ainsi de rester compétitive (Savall, Zardet, Péron, & Bonnet, 2014). Ce potentiel humain regroupe trois composants : les compétences, les comportements et l'énergie individuelle et collective. Le terme « potentiel » n'est pas choisi au hasard et renvoie à l'idée que ces ressources sont inaliénables, à la différence du capital financier ou technique (Savall, 1974 ; Savall & Zardet, 1987 ; Cappelletti, 2010, Cappelletti, 2012).

Célestin Freinet critiquait la posture autoritaire de l'enseignant « sachant », Henri Savall montre que l'obéissance aveugle des collaborateurs envers leur manager est une imposture. En effet, chaque individu est intelligent, comédien, stratège, amnésique et désobéissant. Ces caractéristiques ne sont pas positives ou négatives mais confèrent à chaque individu le pouvoir informel de stimuler ou de freiner la conduite du changement (Savall, 1979). *Négocier* le changement semble ainsi plus efficace que *l'imposer*. Les travaux d'Henri Savall représentent un appel à la modernisation des pratiques de management, qui doivent passer par l'écoute des collaborateurs et la considération de leur capacité de négociation. Pour jouer pleinement ce rôle, un management de proximité est nécessaire et repose sur une taille d'équipe inférieure à environ 10 collaborateurs. Il fonde l'Institut Socio-économique des Entreprises et Organisations (ISEOR) en 1975

pour conduire des programmes de recherche-intervention<sup>1</sup> (Plane, 1997 ; Savall, 1977, 1979 ; Savall, Zardet, & Bonnet, 1984 ; Hatchuel, 2015 ; David, 2000 ; Savall & Zardet, 2004).

La méthode de recherche-intervention qualimétrique développée par Henri Savall et son laboratoire de recherche, l'ISEOR, s'appuie sur un triptyque épistémologique illustré par la figure 1 (Savall & Zardet, 1995 ; 1996 ; 2004). L'interactivité cognitive entre les acteurs permet de valoriser les savoirs individuels par itérations successives. L'intersubjectivité contradictoire est également un moyen pour confronter les différentes perceptions subjectives en vue de s'approcher d'une vision commune objective, même partielle, pour prendre des décisions pertinentes. Ce principe rejoint les travaux de Piaget (1937) qui explique que le monde est coconstruit par ses acteurs. Enfin, la contingence générique est un aspect déterminant de tout processus heuristique : c'est l'accumulation d'expériences spécifiques qui permet d'identifier des connaissances contingentes et génériques pour progresser constituer un noyau dur de connaissances présentant une certaine stabilité. Ces trois principes épistémologiques sont utiles à la fois pour construire des connaissances scientifiques et accompagner des acteurs dans la conduite du changement.

**Figure 1. Principes épistémologiques de la recherche-intervention qualimétrique**



- **La pédagogie interactive comme réponse aux besoins de méthodes pédagogiques pour la conduite du changement dans les entreprises**

Après 46 années de recherche-intervention dans plus de 2000 entreprises et organisations de 46 pays différents, Henri Savall réalise que les pratiques de management socio-économique qu'il véhiculait étaient en partie profondément imprégnées par la méthode Freinet, méthode qu'il avait vécue dans son parcours scolaire durant son enfance. Il développe en 2019 une formation regroupant ces méthodes inspirées du philosophe et instituteur Célestin Freinet, qu'il définit par le concept de *pédagogie interactive*.

Ce concept pourrait d'ailleurs s'appeler *andragogie active* puisqu'il se tourne particulièrement vers les adultes qui évoluent en entreprise. Le postulat de la *pédagogie interactive* est que l'apprentissage se détermine par trois dimensions.

---

<sup>1</sup> La recherche-intervention a une visée transformative : l'intervenant-chercheur se donne pour objectif d'améliorer la situation de l'entreprise ou de l'organisation. Cette méthodologie favorise l'interactivité cognitive entre les praticiens et chercheurs, ce qui permet de faire émerger des connaissances à la fois par une approche hypothético-déductive et empirico-inductive (Savall & Zardet, 1996). L'objectif est de construire des connaissances utiles pour les praticiens, tout en créant une passerelle entre le monde académique et le monde professionnel (Savall, Zardet, Bonnet, & Cappelletti, 2019).

L'apprentissage est en premier lieu multidimensionnel : un résultat ne dépend jamais d'une cause unique sinon d'un système de facteurs. L'apprentissage est multiforme, c'est-à-dire qu'il peut passer par l'écriture, la parole, l'expérimentation, l'écoute etc. Enfin, et c'est ce qu'apporte la *pédagogie interactive* à la *pédagogie active*, l'apprentissage est stochastique : les apprenants évoluent en fonction des rencontres qu'ils font au cours de leur vie. Avec la *pédagogie interactive*, le fatalisme sur les capacités de l'apprenant est proscrit : l'enjeu du formateur est de créer les conditions et de provoquer les rencontres utiles pour l'apprenant. Chaque apprenant suit sa propre courbe d'apprentissage à son rythme, en s'appuyant sur ses expériences et ses rencontres passées. Cette méthode d'apprentissage est à la fois déductive et inductive. Elle est déductive dans le sens où le manager qui souhaite former un collaborateur à une nouvelle opération commence par lui montrer les gestes, à « faire avec » la personne, à la manière du compagnonnage. Elle est inductive car le formateur « fait faire » dans un deuxième temps. Cette approche inductive permet au formateur d'appréhender le niveau de connaissances assimilées par l'apprenant et de compléter ensuite les manques. Comme la *pédagogie active*, la *pédagogie interactive* montre que le passage à l'action est essentiel pour intégrer les savoirs théoriques transmis. L'apprenant ne doit pas être « consommateur » (passif) de connaissances mais « constructeur » (actif). Comme Freinet, Henri Savall met en avant la richesse de l'erreur qui fait partie du processus d'apprentissage heuristique : ce sont les itérations essai-erreur qui vont permettre d'intérioriser progressivement le savoir-faire. « *Je l'ai déjà dit* », « *j'ai beau répéter, il n'imprime pas ce que je lui dis* », « *cette personne est fermée, il n'y a rien à faire* » sont les signes d'impatience récurrents observés chez les managers dans les entreprises en cas de formation non assimilée ou d'erreurs répétées. Henri Savall invite les managers à ne pas tomber dans le piège de l'« impatience criminelle » qui peut inciter le formateur à recentraliser la réalisation d'opérations qu'il souhaitait déléguer ou à corriger l'erreur de l'apprenant à sa place. « Faire à la place de » reviendrait à soustraire une étape de l'apprentissage déterminante pour intégrer la notion d'erreur. En d'autres termes, le manager a tout à intérêt à construire les conditions ou à les ajuster si l'assimilation de savoir-faire s'avère inefficace. Cet exercice demande une certaine endurance de la part des managers qui s'apparentent à des « entraîneurs » dont l'enjeu est de réussir à stimuler leur changement ainsi que leur autoévaluation. L'autoévaluation est en effet un facteur d'apprentissage individuel. Elle peut être collective ou individuelle mais la correction est réalisée par l'individu ayant produit l'erreur pour intérioriser la connaissance non assimilée.

Cette méthode pédagogique peut être utile sur d'autres dimensions managériales. Dans le cas d'une réunion, les managers peuvent rencontrer des difficultés à stimuler la participation et l'écoute actives de tous les acteurs, ce qui les conduit à monopoliser la parole. Avec les méthodes de *pédagogie interactive*, le manager est l'animateur des échanges entre les participants. Son objectif est de stimuler le questionnement et la réflexion collective pour favoriser la co-construction de sens (*sensemaking*, Weick, 1988). Le processus de pensée se développe ainsi dans les interactions pour finalement être « promulgué » par les acteurs eux-mêmes. C'est le principe d'énaction (Weick, 1988). De la même manière que les socioconstructivistes, l'objectif est de favoriser l'intersubjectivité contradictoire

entre les acteurs, c'est-à-dire faire émerger des idées nouvelles qui n'auraient pu naître sans l'interaction collective.

La *pédagogie interactive* présente des méthodes pour à la fois accompagner individuellement les apprenants en entreprise et développer les capacités d'expérimentation collectives dans un projet exploratoire. Nous pensons que ce sont des éléments déterminants pour favoriser l'apprentissage organisationnel. Le tableau 2 ci-dessous présente les points de convergence et spécificités entre les deux méthodes.

**Tableau 2. Convergences et spécificités entre la pédagogie active de Freinet et la *pédagogie interactive* de Savall**

Thèmes	Convergences	Spécificités	
		<i>Pédagogie active</i>	<i>Pédagogie interactive</i>
<b>Lieu principal d'application</b>		École	Entreprise
<b>Rôle du formateur</b>	Accompagnateur Animateur des interactions créatrices de connaissances		Provocateur des rencontres favorisant l'apprentissage
<b>Dimensions de l'apprentissage</b>	Multidimensionnel Multiforme		Stochastique
<b>Méthodes d'apprentissage</b>	Expérimentation par processus heuristique Libre expression Écriture	Arts plastiques	Modélisation par des schémas et dessin
<b>Approche de l'apprentissage</b>	Inductive et déductive		
<b>Perception de l'erreur</b>	Source d'apprentissage		Facteur incontournable de la conduite du changement
<b>Fonctions du groupe</b>		Créer des interactions	Stimuler l'interactivité cognitive, l'intersubjectivité et la contingence générique
<b>Objectif du groupe</b>	Coopérer		Créer de la valeur ajoutée
<b>Caractéristiques de l'apprenant</b>	Acteur de son propre apprentissage	Sensible aux connaissances qui le relie à ses centres d'intérêt personnels	Intelligent Comédien Stratège Amnésique Désobéissant

<b>Déterminants</b>	Écouter les besoins Accompagnement personnalisé au rythme d'apprentissage propre à chacun	Accompagnement personnalisé en fonction des intérêts individuels	Reconnaître la capacité de négociation des apprenants Dialoguer
---------------------	---	--	---

## CONCLUSION

Nous avons pu constater que les méthodes pédagogiques tentaient d'évoluer pour former des acteurs capables de s'adapter à des situations nouvelles, à coopérer, à innover. Néanmoins, un hiatus existe toujours entre la formation scolaire et les besoins d'agilité en entreprise. En effet, les méthodes pédagogiques traditionnelles restent prédominantes dans les classes qui ne cessent de s'agrandir. L'expérimentation et la co-construction de solutions en équipe face à des problématiques complexes sont ainsi difficiles à enseigner dans notre système scolaire. Ces compétences sont pourtant cruciales dans les entreprises qui doivent perpétuellement changer et s'adapter face à un environnement dynamique et complexe. Face aux limites de l'enseignement scolaire, nous pensons que les managers de proximité peuvent développer des méthodes pédagogiques/andragogiques pour développer l'apprentissage organisationnel dans leur équipe. Nous nous demandions ainsi quelles pourraient être les méthodes pédagogiques d'un manager pour participer activement au *changement organisationnel* de l'entreprise ? Les méthodes pédagogiques de Célestin Freinet émergent à contre-courant des méthodes traditionnelles dans l'enseignement, en parallèle des méthodes constructivistes. Célestin Freinet montre que l'apprentissage des individus passe par leur mobilisation dans la réalisation d'expérimentations, l'animation de débats, l'accomplissement de productions individuelles et en groupe. L'enjeu pour le formateur est de « donner le goût d'apprendre » aux apprenants. En sciences de gestion, Henri Savall, imprégné par la pédagogie de Célestin Freinet, expérimente ses méthodes pour outiller les managers de proximité dans l'animation de leurs équipes. Après l'accompagnement de plus de 2 000 entreprises et organisations, il propose le concept de *pédagogie interactive* comme méthode d'apprentissage collective, facteur clé de succès d'un processus de changement. Cette méthode propose des leviers aux managers pour mobiliser les acteurs de leur équipe et révéler leur potentiel pour contribuer au changement organisationnel. En termes de contributions théoriques, ce papier met en perspectives les évolutions des méthodes pédagogiques dans l'enseignement face aux besoins des entreprises et organisations. Nous avons également mis en lumière les convergences et spécificités entre la *pédagogie active* à l'école de Célestin Freinet et la *pédagogie interactive* en entreprise de Henri Savall. Mettre en place les méthodes de *pédagogie interactive* peut se heurter au contexte de digitalisation grandissant et constitue une perspective de recherche. Nous avons pour perspectives d'expérimenter le concept de *pédagogie interactive* dans des études de cas et en évaluer ses effets.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education, 34*(3), 243-257.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly, 363-375*.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Mass: Addison Wesley.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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, 26*(2), 263-286.
- Bonnet, M., Zardet, V., Savall, H., & Peron, M. (2016). *Le capitalisme socialement responsable existe*. Éditions EMS.
- Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current sociology, 43*(2), 161-177.
- Cappelletti, L. (2010). La recherche-intervention: quels usages en contrôle de gestion? *Crises et nouvelles problématiques de la Valeur*.
- Cappelletti, L. (2012). *Le contrôle de gestion de l'immatériel: une nouvelle approche du capital humain*. Paris: Dunod.
- Cody, N., & Gagnon, R. (2010). *Apprendre autrement. L'apprentissage par problèmes*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Cyr, J. M. (1981). L'apprentissage expérientiel: concept et processus. Dans *L'apprentissage expérientiel* (pp. 13-40).
- David, A. (2000). La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion? *Conférence de l'AIMS*.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. FeniXX.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod.
- Ferrière, A. (1909). *Projet d'école nouvelle*. Neuchâtel: Foyer solidariste.
- Freinet, C. (1926). *L'imprimerie à l'école*. Boulogne: E. Ferrary.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. FeniXX.
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Wienbrack: Keilhau-Leipzig.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie, 30*(2), 30-45.
- Girin, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode. *Epistémologies et sciences de gestion, 141-182*.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique, 306*(1), 27-39.
- Hatchuel, A. (2015). Apprentissages collectifs et activités de conception. *Revue française de gestion, 41*(253), 121-137.
- Knowles, M. (1977). Adult learning processes: Pedagogy and andragogy. *Religious Education, 72*(2), 202-211.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.

- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc.
- Legrand, L. (1971). Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui. *Revue française de pédagogie*, 20, 69-71.
- Montessori, M. (1935). *L'Enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Pavlov, I. (1932). *Réflexes conditionnels et inhibitions*. Genève: Gonthier.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Plane, P. (1997). Privatization and economic growth: an empirical investigation from a sample of developing market economies. *Applied Economics*, 29(2), 161-178.
- Rétif, N. (2017). *La pédagogie active à la crèche. Pour des enfants autonomes, libres et authentiques*. Paris: Dunod.
- Savall, H. (1974). *L'enrichissement du travail humain dans les organisations*. Paris Dauphine: Thèse de doctorat.
- Savall, H. (1977). Propos d'étape sur la régulation socio-économique dans l'entreprise par la recherche de compatibilité entre l'efficacité économique et le développement humain. *Communication au Collège de France*, 3-4.
- Savall, H. (1979). *Reconstruire l'entreprise. Analyse socio-économique des conditions de travail*. Paris: Economica.
- Savall, H. (2011). L'infection des entreprises par le virus Taylor-Fayol-Weber. *Revue Economie et Management*.
- Savall, H., & Zardet, V. (1987). *Mâtriser les Coûts et les Performances Cachés*. Paris: Economica.
- Savall, H., & Zardet, V. (1996). A qui profitent les stratégies d'assurance qualité? Essai d'analyse du partage de la valeur économique. *Conférence Internationale de Management Stratégique*, 211-214.
- Savall, H., & Zardet, V. (1996). La dimension cognitive de la recherche-intervention: la production de connaissances par interactivité cognitive. *Revue internationale de systémique*, 10, 157-189.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion: Approche qualimétrique, observer l'objet complexe*. Paris: Economica.
- Savall, H., Zardet, V., & Bonnet, M. (1984). Gestion socio-économique innovatrice et qualité des produits: Cas d'expérimentation. *Séminaire international de recherche en marketing*, 7-10.
- Savall, H., Zardet, V., Bonnet, M., & Cappelletti, L. (2019). Valoriser la recherche par l'expérimentation en entreprise-Cas du modèle de management socio-économique. *Revue française de gestion*, 45(284), 147-167.
- Savall, H., Zardet, V., Péron, M., & Bonnet, M. (2014). Potential contribution of the socio-economic approach to management to a better integration of CSR norms and economic standards: Case study of a pastry company. *Society and Business Review*.
- Schein, E. H. (1992). *How can organizations learn faster?: the problem of entering the Green Room*. Massachusetts : Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. Hackett Publishing.

- Taylor, F. W. (1919). *The principles of scientific management*. Harper & brothers.
- Vienneau, R. L. (2005). On labour demand and equilibria of the firm. *The Manchester School*, 73(5), 612-619.
- Vygotsky, L. S. (1926). *Psychologie de l'éducation*. Moscou.
- Weber, M. (1921). *Économie et Société, trad fr 1971*. Paris: Plon.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of management studies*, 25(4), 305-317.