

# Pédagogie du risque dans une formation au management : effets, limites et valeurs

(par Christian Verrier)

Communication au colloque AFIRSE de 2009 « Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ? »

Cet article se propose d'examiner quelques aspects d'un dispositif pédagogique mis en place en 2008 par le CIRPP (Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris à ESCP-EAP (European School of Management), dispositif qui visait, pendant une durée limitée de trois jours (plus quelques soirées en salle) à former à la pratique de l'escalade des étudiants futurs managers d'un master spécialisé « Management des projets internationaux ».

Ces étudiants n'avaient pas d'expérience de la haute montagne, et le dispositif, préparé par une équipe de guides et par le professeur instigateur de l'expérience, comportait une école d'escalade en salle à Paris, puis à Chamonix une école de glace suivie de l'ascension d'un sommet requérant la mise en application des apprentissages précédents. La réflexion sur cette expérience a eu lieu sous la forme d'une recherche-action existentielle (Fourcade, 2009), et cette communication en reprend et commente plusieurs points. Par nombre de ses caractéristiques, il semble que ce dispositif expérimental vienne bousculer certaines conceptions pédagogiques du management, et du même coup interroger la politique générale de l'enseignement de la CCIP dans ses pratiques et valeurs, avec des retentissements possibles en termes institutionnels et même politiques. Afin de clarifier et d'interroger ce dispositif, innovant selon la perspective axiologique du colloque (valeurs préconisées ou mises en place et défendues par les acteurs et les systèmes), cette communication abordera tout d'abord quelques-uns des effets pédagogiques produits par la pratique de l'escalade en haute montagne ; dans un deuxième temps seront formulées quelques interrogations sur le dispositif ainsi que sur ses limites entrevues ; pour terminer seront examinés les effets éducatifs possibles du dispositif en termes institutionnels et politiques.

## I) Quelques effets pratiques et théoriques du dispositif

L'observation réflexive de cette expérimentation fait se dégager avec assez de netteté quelques conséquences pédagogiques, à la fois théoriques et pratiques. Une énumération sélective permet d'en dresser une sorte de carte d'identité rapide :

1°) Il est intéressant d'observer que cette pédagogie, par certains de ses aspects, n'est pas extrêmement éloignée d'une forme « directive » (le projet a été pensé à part des étudiants, les contenus, objectifs et méthodes sont à prendre comme tels, etc.). Mais, ne serait-ce que par l'action d'escalader, à l'intérieur même de cette directivité, l'étudiant est très rapidement placé devant le fait qu'il va devoir accomplir « seul » l'ascension, par lui-même (que ce soit en salle ou sur la « vraie » paroi rocheuse), mettant en jeu des espaces personnels très vifs et profonds, comme la peur, la confiance en soi ou l'intelligence du corps. Alors que le passage au faire par

soi-même est en général relativement lent et au moins progressif, dans notre cas l'étudiant est très rapidement conduit « au pied du mur », la leçon sitôt délivrée il doit se lancer « de lui-même », sans délai (ou presque). On serait ainsi confronté à du directif, mais qui pousse très vite l'étudiant dans ses retranchements physiques et expérientiels. L'un des effets de cette expérience est que en cet endroit une part de l'autoformation entre en jeu. L'autonomie doit advenir rapidement, c'est une des règles de l'hétéronomie du dispositif. Il serait peut-être judicieux de parler ici de l'autoformation éducative (Carré, 1992 ; Leselbaum, 2002 ; Portelli, 1992 ; Prévost, 1994), qui renvoie à l'inclusion et/ou à la prise en compte et à la stimulation dans le dispositif de cette part de l'autoformation qui existe en tout apprentissage. Sans doute la directivité du dispositif a-t-elle affaire avec cette part de l'autoformation, sans laquelle elle serait confrontée à de grandes difficultés, voire à des impossibilités de réalisation. Sur fond de directivité, cette autoformation éducative apparaît comme une composante indispensable du dispositif.

2°) Par conséquent, on peut estimer dans une certaine mesure que l'un des effets du projet a pour résultat de faire entrer dans une éducation formelle (celle de l'ESCP) une dimension de formation ou de l'éducation non formelle (Brougère, 2007). Ce qui constituerait un débordement de la sphère strictement scolaire et instituée, en un spontanisme éducatif et formatif, en une sorte de braconnage éducatif (Poizat, 2003), allant puiser son inspiration dans des contrées hétérodoxes par rapport à ce que propose couramment l'institution éducative (fut-elle supérieure). clubs sportifs et autres associations thématiques fort nombreuses organisant des activités, Universités populaires, et même le vaste secteur de la formation des adultes, sans oublier les formes éducatives religieuses. On serait donc en présence d'un croisement de non formel dans du formel, en une sorte de croisement de natures et de conceptions éducatives qui normalement ne devraient pas se croiser dans l'institution ESCP. Par ailleurs, l'autoformation éducative évoquée dans le point précédent fait émerger, à côté du non formel, la dimension supplémentaire de l'éducation informelle (Pain, 1990), constituée entre autres du phénomène d'imprégnation qui vient sans doute mobiliser l'ensemble de ce que l'étudiant va devoir ressentir face à la paroi, qui ne peut être transmis d'une façon ou d'une autre, mais qui lui sera indispensable pour progresser. De cette expérience pédagogique semble ressortir fortement l'activation du triptyque conceptuel formel/non-formel/informel, qui prendrait en l'occurrence des contours forts, permettant l'entrecroisement de formes éducatives plurielles.

3°) Seraient présents dans l'expérience des traits de l'apprentissage social ». Evoquant celui-ci, Albert Bandura (1980) souligne trois procédures d'acquisition ayant leur source dans l'entourage de l'individu : - un apprentissage imitatif ou « vicariant », qui résulte de l'observation d'autrui exécutant le comportement à acquérir ;

- ▶ une facilitation sociale qui désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou plusieurs observateurs ;
- ▶ une anticipation cognitive qui est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires. S'ils valent aussi pour de nombreux apprentissages où le social est recherché et valorisé, on retrouverait sans doute les deux premiers points avec une force particulière dans l'escalade.

4°) Malgré ses traits directifs, le désir d'innovation pédagogique va clairement dans le sens d'une expérience de pédagogie dans et par l'action. En ce sens, celle-ci

s'inscrirait contre ou au moins en parallèle à une pédagogie traditionnelle, en salle, avec une relativisation de l'importance du discours professoral habituel. Serait momentanément valorisé le savoir d'expérience sur le savoir « savant ». Un objectif serait de faire passer l'étudiant de connaissances déclaratives (de l'ordre des discours, des savoirs formels scolaires) à des connaissances procédurales (de l'ordre de l'action, du savoir-faire) ainsi qu'à des connaissances expérientielles (de l'ordre de la réflexion après coup sur ce qui a été vécu dans l'action). Les connaissances expérientielles dégagées dans le dispositif s'enracinent dans du vécu, et sont, justement, davantage ancrées peut-être dans la réflexion approfondie sur soi (avec la difficulté que représente de ne pas être encore forcément familier de l'introspection suivie), sur un « soi » pris dans une dynamique nouvelle et inattendue, elles sont étrangères à ce que normalement les étudiants avaient prévu d'accomplir en s'inscrivant dans le master de l'ESCP. Par rapport à cette dimension d'expérience et selon les recherches sur la formation expérientielle (Bezille et Courtois, 2006 ; Kerjean, 2006), c'est bien la réflexion a posteriori qui apportera de réels enseignements. Ce qui ne vacue pas l'intérêt des expériences non réfléchies par la suite, qui peuvent malgré tout rester présentes en la personne, et participer d'une façon discrète, voire non consciente, à ce qu'elle devient, à ce qu'elle sera capable de réaliser et de penser demain (Verrier, 2006).

5°) Le dispositif développerait chez les étudiants un certain rapport au corps. Une bonne question pourrait être : comment les expériences du corps participent-elle à la formation de soi ? (Berger, 2005, p. 51). Et de fait, sur le thème devenu récurrent de l'achèvement de l'homme (Lapassade, 1997) il conviendrait de voir en chacun un potentiel de croissance humaine, ceci psychologiquement mais aussi physiquement, corporellement. L'adulte qui a fini sa croissance biologique n'a pas achevé sa croissance de conscience par rapport à son corps, n'est pas « à terme » en ce qui concerne ses facultés de perception et d'expression de sa corporéité dans le milieu. Un effet du dispositif serait, par la pratique de la haute montagne, de développer des corps plus perceptifs, qui se conscientiseraient plus aisément à l'une des difficultés auxquelles on les confronte. Il ne s'agirait pas, comme dans les leçons de gymnastique de jadis, de dresser ou de redresser le corps dans un but disciplinaire et hygiéniste, mais plutôt d'éduquer à être mieux en harmonie et en écho avec lui.

6°) Mais cette connaissance du corps ne peut bien se réaliser que si la personnalité entière est engagée également dans ses zones de savoir-être. Savoir-être dans la situation, vis-à-vis de soi-même, vis-à-vis du groupe d'escalade, vis-à-vis du milieu géographique, géologique. Par le dispositif, l'autre devient une sorte de miroir dans lequel on peut se jauger, estimer ses possibilités, de là où on en est actuellement de sa progression (la facilité ou la difficulté, la réussite ou l'échec momentanés dans la voie d'escalade ; la façon d'assumer et de vivre aussi bien les montées d'adrénaline que les baisses d'intensité), progression se voulant symbolique de ce qu'il faudra vivre professionnellement sous les traits du manager. Le savoir-être doit faire avec l'altérité, il grandit et se développe en partie grâce à elle (altérité de « l'autre physique » des compagnons d'escalade, mais aussi de « l'autre » élément-montagne). De ce point de vue la prégnance du groupe-escalade, éventuellement la cordée-résumé du groupe, prennent une densité singulière. Et la confiance en soi se développe peut-être simultanément avec une meilleure connaissance de soi accompagnée d'une meilleure connaissance de l'autre.

7°) Différemment de ce qui est mobilisé dans les enseignements traditionnels, parmi les intelligences multiples repérées par Howard Gardner (1996), il serait possible de considérer que le dispositif en concerne au moins quatre :

- ▶ l'intelligence kinesthésique, favorisant une utilisation précise du corps pour effectuer tel geste, tel déplacement.
- ▶ l'intelligence spatiale, particulièrement présente chez des artistes comme les sculpteurs ou les peintres, et qui intervient fortement pour l'orientation dans l'espace.
- ▶ l'intelligence interpersonnelle, celle de personnes « intuitives », qui leur permet d'être très sensibles aux différences de humeur, de motivation et d'attention des autres.
- ▶ l'intelligence intrapersonnelle, c'est-à-dire l'aptitude à la connaissance introspective de soi, la capacité d'analyse de ses émotions et sentiments, au bénéfice d'une meilleure orientation de son comportement. L'un des effets du dispositif serait donc la mise en valeur de formes d'intelligence habituellement assez peu sollicitées par une pédagogie magistrale classique, mais pouvant se révéler de première importance, non seulement pour la réussite de l'expérience elle-même, mais également pour l'avenir à la fois des étudiants et des lieux dans lesquels ils exerceront professionnellement.

8°) L'un des objectifs est de métaphoriser les tâches professionnelles à venir. Il est supposé que la pratique de l'escalade, le côtoiement du risque, avec ce qu'ils sollicitent au niveau individuel et collectif, pourront être transposés sur le professionnel de demain. Par la métaphorisation, il s'agirait de « donner à toucher » pendant une durée limitée ce qui aura pu être théorisé avec plus ou moins de force dans les enseignements en salle durant la phase « formelle » de la formation. Ce qui vient poser la question de ce que les pédagogues pensent qu'il est possible ou non de transmettre avec suffisamment d'impact dans une salle de cours. En quelque sorte, le dispositif pointerait qu'il y a certains domaines qui doivent se prouver pour être bien appréhendés. Le dispositif miserait sur un éprouvé du vécu, qui viendrait en renforcement de l'aspect magistral. Cela renvoie probablement à des conceptions pédagogiques particulières, à des représentations singulières de ce qui est transmissible classiquement ou pas. Cette idée de « métaphoriser » est intéressante, reste à voir comment elle peut vraiment être efficace. On y reviendra.

9°) Un effet voisin consisterait à travailler au dégagement de parcelles de ce qui constituera demain l'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1985 ; Dubar, 1998) de l'étudiant. Il serait intéressant de s'interroger sur ce que l'expérience pédagogique est susceptible de venir bouger dans l'identité individuelle et sociale de chacun, puis sur ce que ce mouvement identitaire personnel peut ensuite venir bouger dans la construction d'une identité professionnelle originale, peut-être plus singulière et moins prédéfinie par l'institution. L'un des effets pédagogiques pourrait être de travailler ce devenir identitaire professionnel. Si l'idée de métaphorisation est un tant soit peu pertinente, si les singularités identitaires que découvre ou repère en lui l'étudiant sont elles aussi suffisamment « senties », il deviendrait possible de poser l'hypothèse qu'un peu d'identité professionnelle du futur manager commence à émerger, avec la perception de ce qu'il y aura à travailler processuellement pour que soit vécue au mieux la situation future.

10°) Un des effets a peut-être été d'amener l'étudiant à approcher quelques « noyaux durs » de l'existence, tels ceux liés à la vie, à la mort, aussi à la joie, au plaisir, à l'angoisse, à l'échec, avec possiblement, au-delà du ressenti personnel limité à son propre vécu, des prolongements existentiels entraînant des questions ontologiques et peut-être même spirituelles (la densité de l'expérience et même son cadre, majestueux, s'y prêteraient assez bien). Serait ainsi activée cette capacité de chacun de poser et de se poser des questions fondamentales sur l'être humain et le monde (et aussi sur l'éducation, intimement mêlée aux deux), sur la destinée, mais encore sur la réussite, le fourvoiement, la peur archaïque (la chute, le vide). En ce sens, le dispositif pédagogique pourrait être un pourvoyeur appréciable d'interrogation et de réflexion d'ordre existentiel (Pineau, 1995 ; Roelens, 1996). Là aussi une part importante d'éducation . cette part qui est centrale, primordiale, bien au-delà de toute formation au management . a dû s'y jouer.

## II) Quelques limites et conséquences possibles du dispositif

Pour effectuer maintenant un changement d'angle de vision, tentons d'examiner ce que serait quelques limites du dispositif, ou tout au moins ce qui peut faire problème, et est au moins source de questionnements.

1°) Le dispositif est basé sur le volontariat des étudiants, ce qui semble d'emblée compromettre une éventuelle généralisation. Les risques physiques encourus, s'ils sont très largement canalisés et prévenus par les membres de l'équipe encadrante, ne sont pas nuls pour autant. Aussi tout caractère de contrainte serait-il malvenu et même possiblement contre-productif, d'autant plus (autre versant de la question), qu'à un premier regard l'étudiant peut avoir de la difficulté à percevoir l'intérêt et le rapport de l'escalade avec la préparation de son master en management (de plus il n'a pas initialement « signé » pour cela). Des stages de formation incluant des passages par de la haute montagne et autres contenus « risqués » sont parfois proposés à des managers en activité, et ils revêtent ici et là une sorte de caractère contraignant plus ou moins diffus dans le cadre d'une formation continue, ou même initiale. Un tel caractère d'obligation est à interroger dans une société dite « du risque », où la prise de risque et tout à la fois son évitement . paradoxe significatif . sont fortement recommandés, ou donnés comme inéluctables. Mais quoi qu'il en soit, dans notre cas, le volontariat semble indispensable (14 étudiants sur 53 ont accepté de participer). Ceci étant posé, plusieurs points retiennent l'attention, dont la question : pourquoi des étudiants se portent-ils volontaires ?

- ▶ s'agirait-il d'une volonté de parfaire sa formation, jugée insuffisante par endroits ?
- ▶ s'agirait-il d'une sorte de quête d'excellence supplémentaire, venant s'ajouter à la démarche d'excellence que les étudiants ont adoptée depuis longtemps ?
- ▶ sur un plan individuel et légèrement déconnecté des études stricto sensu, il s'agirait par le volontariat de saisir une occasion de se « dépasser » (thème revenant fréquemment dans les propos des étudiants concernés), d'accomplir quelque chose qu'on n'aura peut-être plus l'occasion d'accomplir dans un autre contexte (sorte ici de proposition d'un « curriculum caché » lors de l'inscription en master, décalé et inattendu par rapport aux attentes, et qui se révèle en cours d'année). Outre le fait que « se dépasser » apparaisse actuellement comme une sorte de leitmotiv personnel aussi bien qu'économique et même politique (et que l'on retrouverait par

conséquent dans un type de management assimilé à une sorte de sport de compétition avec ses performances, ses classements, ses champions-héros), il y aurait aussi dans ce besoin et cette envie de dépassement à travers l'escalade, sans doute, une part de « ludique » importante.

► en terme de psychologie, il y aurait de la part des étudiants volontaires un phénomène proche d'un transfert sur l'enseignant faisant la proposition. Un peu sur le même thème, le professeur apparaîtrait comme un professeur idéal, un « enseignant rêvé », celui dont le style pédagogique vient trancher avec le reste de la pédagogie proposée dans le cursus. Ce qui suppose de la part des étudiants un minimum de goût pour des tentatives pédagogiques peu orthodoxes dans une école de commerce.

► conséquemment, sur l'autre face de la relation, l'étudiant volontaire peut aussi apparaître à l'enseignant proposant le dispositif comme l'étudiant « rêvé » (Giust-Desprairies, 1989), qui vient adhérer au désir d'expérimentation pédagogique, qui accepte de venir sur un terrain à l'origine extérieur à l'enseignement supérieur, mais qui est cher depuis longtemps à l'enseignant. Sans doute une forme de désir (au moins pédagogique) circule-t-elle de part et d'autre, empreinte d'un fort imaginaire, d'une représentation particulière de l'autre (côté étudiant et côté enseignant). Une sorte d'idéal-typique des fonctions et rôles de chacun (vus comme créatifs, entreprenants, volontaristes) circulerait ainsi dans le choix d'être volontaire, avec un renforcement du terme « idéal ».

► le rôle possible de l'imaginaire dans la décision d'être volontaire : Tout d'abord, il y aurait dans l'escalade une sorte de condensé symbolique de ce que peut être l'acte d'éduquer. Sous un certain angle, éduquer, et l'acte du pédagogue, est bien d'aider l'enfant, l'élève, l'étudiant, à se lever, à l'accompagner dans son passage d'un « bas » vers un « plus haut », à quitter les profondeurs pour prétendre à du plus élevé et du différent, en le préservant des risques encourus grâce à divers outils, concrètement dans notre cas la corde de rappel par exemple. Au fond, avec ce passage du bas vers le haut, nous pouvons voisiner avec le passage de l'obscurité à la lumière, présent dans le mythe de la caverne. Cette expérience utilisant l'escalade, peut, par analogie avec le mythe platonicien, prendre un aspect très puissant sur le plan de son symbolisme éducatif. Ne serait-ce que pour cela, elle est porteuse d'un sens éducatif fort. Plus avant le volontariat doit, à un endroit ou un autre, être conditionné plus ou moins par un imaginaire, certes lié à la relation pédagogique elle-même, mais également lié étroitement à la montagne et à l'escalade. Sur ce registre, Gilbert Durand analyse les images fournies par la montagne et l'ascension, ainsi que les symboles ascensionnels associés à la verticalisation, pointant la fréquence mythologique des pratiques ascensionnelles et leur rapport avec le surmoi (chez Hugo par exemple) (Durand, 1992, p. 140). Le contrepoint négatif en serait la chute, symbolisée par le gouffre, la gueule noire, le soleil noir, la tombe, le labyrinthe, autant de repoussoirs moraux et psychologiques qui mettent en évidence l'héroïsme de l'ascension. Celle-ci constituerait un « voyage en soi » dont rêve la nostalgie innée de la verticalité pure, du désir d'évasion au lieu hyper, ou supra, céleste (Durand, p. 141). Gilbert Durand conclut sur le fait que les symboles ascensionnels sont marqués par le souci de la reconquête d'une puissance perdue, d'un tonus dégradé par la chute. Sans doute ces représentations mythiques, symboliques et imaginaires ne sont-elles pas tout à fait étrangères au choix de l'étudiant d'être ou

non volontaire (car elles peuvent aussi être génératrices de crantes entraînant le refus de participer).

► les étudiants volontaires sont des individus motivés. Du coup, ils offrent par avance, dans une certaine mesure, des garanties de succès. Et quand bien même tous ne parviendraient pas à réaliser les objectifs de escalade, préférant finalement rester « en bas », sans nul doute leur perception de ce qu'ils sont en train de vivre serait tout autre que s'ils avaient été contraints de participer. Naturellement, la question se pose de savoir ce qu'il en serait avec des étudiants « captifs », contraints de se livrer à l'expérience. La généralisation du dispositif à tous en paraît encore une fois de plus irréalizable et douteuse dans ses résultats.

► bien entendu, la question est centrale de savoir pourquoi d'autres étudiants ne se portent pas volontaires (et de fait ils sont en nombre important). A première vue, il serait trop rapide de penser que leurs raisons de ne pas participer sont l'inverse des raisons supposées être celles des étudiants volontaires. Il doit en être d'autres qu'il faudrait se donner les moyens d'inventorier. Et rien ne dit que ce refus lui-même ne soit pas formateur, manifestation éventuelle d'une bonne connaissance de soi. Le refus de la proposition d'un acte pédagogique novateur mais présentant certains aspects forts et certains risques particuliers peut aussi être le résultat d'une délibération intérieure riche, dialectique dans la prise en compte de ce que l'on est et ce que l'on se sent capable d'accomplir, ce que l'on envisage de devenir et de vivre. Ne pas « entrer » dans le jeu peut être tout à fait sérieux, reposer sur des fondements tout aussi significatifs que l'est de son côté l'engagement.

2°) A la suite de ces réflexions concernant le volontariat, on peut essayer de poser rapidement quelques autres limites ou questionnements :

► l'expérience peut-elle comporter des effets pervers ? On pourrait poser l'hypothèse que si le dispositif est insuffisamment soutenu par une importante réflexion individuelle et collective d'ordre éthique, il en résulte l'effet contraire à celui attendu. Sont « attendus » des managers d'un style autre, différents, plus humanistes, plus ouverts aux autres et au monde. Mais sans réflexion suivie, le dispositif peut dériver vers une sorte de compétition vis-à-vis de soi-même au moins, dont le résultat serait un renforcement de la dominance classique dans le monde de l'entreprise, avec tous les « avantages » et ressources que procurerait le fait de avoir vécu le dispositif sur d'autres qui ne l'auraient pas vécu (sorte de darwinisme social ou managerial). Pourrait se développer à l'extrême un esprit proche du « culte » de la performance, correspondant à une certaine vision classique de l'entrepreneur et du manager.

► les étudiants se montrent peu critiques en général. Il est possible de se demander si ce « silence critique » ne viendrait pas du fait que les zones de la personne touchées par le dispositif (l'expérience personnelle, l'émotivité, le passage progressif à une meilleure connaissance de soi, le questionnement existentiel, etc.), sont des espaces que l'enseignement et la pédagogie que les étudiants connaissent depuis toujours ne les a pas accoutumés à explorer, un peu comme si l'on agissait de dimensions personnelles taboues en éducation. De fait, le dispositif touche à un noyau d'existentialité du sujet, mais sans que ce dernier soit a priori familier de la réflexion existentielle, plus difficile à appréhender que le conceptuel auquel les étudiants sont habitués. Il serait sans doute nécessaire au sein du dispositif de cultiver de l'esprit critique, qui se développerait tant sur le dispositif lui-même que sur ce qui est vécu processuellement sur les plans expérientiels et existentiels. Le

danger éthique mentionné au point précédent (renforcement d'une certaine dominance) serait alors peut-être mieux perçu et contenu.

► on pourrait s'interroger sur les dangers (ou chances) que pourrait le dispositif de devenir pour les étudiants qui finiraient par connaître son existence par avance, une sorte de rite de passage (Van Gennep, 1990) officieux. Le fait qu'il se situe entre la fin des études théoriques et le début du stage pratique viendrait renforcer l'effet de transition symbolique. Olivier Galland (1981) rappelle l'apparition historique de rites de passage correspondant à des seuils scolaires, comme les concours, les remises de prix, également les bizutages. Pour Pierre Bourdieu (1982), ces rites scolaires distingueraient les « élus » de ceux qui ne le sont pas, ceux qui passeraient par le rite sont en quelque sorte « choisis », les autres non. Même si le dispositif risque peu de devenir institutionnellement et officiellement un tel rite de passage, il se pourrait que malgré tout certains étudiants le vivent et le ressentent ainsi. L'inconvénient du rite de passage est sans doute d'avoir tendance à figer quelque chose, à le rendre immuable. Mais ce serait peut-être en même temps une chance si, dans « rite de passage », on fait monter en puissance le sens du mot « passage », capable de symboliser l'évolution vers un autrement (et on serait alors en accord, peut-être, avec les finalités du projet). Il symboliserait bien le franchissement d'une étape des études et l'entrée dans une autre (passage du théorique au pratique, de l'abstrait au concret), il opérerait une différence symbolique entre les étudiants ayant choisi de le faire (ils ne seraient plus choisis pour participer au rite comme chez Bourdieu, ils choisiraient eux-mêmes), mais également il représenterait, en accord avec les finalités implicites du dispositif, une entrée dans une autre « façon d'être », un autre savoir-être dans le management.

► en rapport avec le dessein de métaphoriser, quels sont les résultats de cette métaphorisation, comment cette expérience de groupe pourra-t-elle éventuellement être transposée dans l'organisation, l'entreprise ? La réflexion porterait sur l'adaptabilité dans le réel aléatoire de ce qui a été vécu dans un dispositif artificiel, en essayant de voir avec suffisamment de recul ce qui se passera lors de cette adaptation que le sujet effectuera, au moins professionnellement. Car il n'existe pas de transposition mécanique et automatique, qui fonctionnerait idéalement à l'identique pour tous, c'est bien le sujet lui-même qui au final transposera ou non l'expérience, toujours de façon singulière, en fonction de ses représentations et sensibilité personnelles. La métaphorisation puis la transposition est une question centrale posée par le dispositif : qu'est-ce qu'il en reste, quelle alchimie va se produire quand l'expérience de l'escalade et du risque sera « remémorée » durant la progression professionnelle et mise en présence des risques (d'autre nature) qui lui seront attachés ? Une évaluation à plusieurs années de distance serait bienvenue, par des entretiens approfondis par exemple.

### **III) Cadre théorique possible, répercussions institutionnelles et politiques**

Pour tenter d'éclairer globalement le dispositif en terme d'éducation élargie, on peut se référer à l'approche théorique des trois maîtres (Pineau, 1983) inspirée de Rousseau, qui met en valeur les pôles : auto (soi), hétéro (les autres), éco (les choses) :

► le Soi (dimension auto de la formation) est vu ici, en référence à E. Morin « non comme un fondement mais comme une émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'ont fait émerger » (Pineau, 1983, p. 106). Cette



dimension est particulièrement concernée par les espaces intérieurs nouvellement touchés par l'escalade (expérience, existentiel, émotions, etc.). Le préfixe auto renvoie à ce qui dans le dispositif (et grâce à lui) ne peut être perçu et atteint que par l'étudiant lui-même, lui seul pouvant découvrir ce qui lui convient le mieux, à sa façon. C'est une sorte de auto-référence qui se nourrit des conditions offertes par le dispositif, et qui se nourrit autant du physiologique que du psychologique qui sont à l'œuvre.

► la dimension des autres (hétéro) est particulièrement présente et indispensable pour la cordée, ne serait-ce que pour la sécurité. Le dispositif fait apprécier les interrelations, les faisant apparaître avec un relief saisissant. Le dispositif fonctionne également sur une partie de co-formation se générant spontanément (« fais comme cela », « au même endroit je suis passé à gauche », etc). Les autres (ensemble du groupe, accompagnateurs inclus) sont pour chacun tout autant des compagnons, des professeurs (peut-être devenu lui-même plus formateur que professeur en l'occasion) que des guides. Durant le moment de l'escalade, l'autre, l'hétéro habituel de la salle de cours (le professeur), se démultiplie, devient multiple, chacun est susceptible à un moment ou un autre de le devenir partiellement à son tour, par la transmission dans l'action de ce qu'il sait, ou même par l'exemple (bon ou mauvais, suivi ou non) de ce qu'il fait.

► la dimension éco (les choses) est constituée de l'action de la nature, mais c'est aussi l'expérience directe des choses et des éléments qui la composent, ainsi que l'ensemble des relations que nous établissons avec eux. « Le feu, l'air, l'eau, la terre, peuvent être le support de nouveaux rapports au monde » (Pineau, 1983, p. 98), et le contact avec eux est porteur de connaissance (d'eux-mêmes et de soi). Cet éco est principalement présent dans le dispositif sous forme de montagne, de neige, de glace, aussi de tempêtes, de vent, de froid. Les choses . les éléments, le monde - sont aussi séduisantes qu'inquiétantes, impliquant des activités allant de l'agréable au périlleux. La montagne impose et enseigne par ce qu'elle est, elle l'enseigne aux pas, aux gestes, au souffle ; elle enseigne le comportement qui doit être adopté pour en franchir les difficultés, elle implique d'être en harmonie avec elle. Une altérité puissante se dégage de la montagne, sa fréquentation soutenue en fait un vrai maître. Cette dimension éco établit une différence majeure par rapport à d'autres dispositifs qui l'ignoreraient ou la minoreraient. Ces trois « maîtres » sont en constante interpellation dans le dispositif, entretiennent un dialogue incessant. Ils ne se succèdent pas de façon alternative, ils agissent simultanément. Au-delà de cette présence des trois maîtres, le dispositif poserait des questions importantes à l'institution ESCP-CCIP en général, et plus particulièrement à la politique d'enseignement suivie, tant par la CCIP que par les promoteurs du dispositif. Du point de vue de ses effets généraux en termes institutionnels et politiques, le dispositif pourrait, très schématiquement, avoir trois conséquences :

1°) comme déjà dit, et contrairement peut-être à ses objectifs et à sa philosophie interne, il viendrait renforcer l'emprise du futur manager, dans le sens classique du management ; 2°) à l'inverse et à sa limite, par l'orientation éventuelle vers d'autres choix, il pourrait éloigner du management (par ce que l'étudiant découvre d'autre en lui) ; 3°) en une sorte de voie médiane, il pourrait permettre de proposer des réponses à la question des valeurs et des finalités politiques d'un management se réinventant. Le point 1 délivre une vision statique, le dispositif vient renforcer le système et conforte le management dans ses soubassements axiologiques habituels. Le point 2

pose une hypothèse libératoire et émancipatrice sur un plan existentiel et social, qui peut éloigner de l'institution et de ses visées, l'institution demeurant intacte par ailleurs (seule la personne est modifiée). Sans doute ces deux visions pêchent-elles par leur radicalité (mais elles peuvent se concrétiser néanmoins, dans certains cas). Le point 3 propose quant à lui une voie intermédiaire, peut-être davantage porteuse de renouvellement pour l'institution et ses acteurs, suggérant des réponses à la question des finalités politiques du rôle d'un management nouvelle manière. Suivant cette troisième voie, des pistes peuvent se dégager pour un type de présence modifiée au sein de l'organisation où travaillera le manager actuellement en formation. Malgré sa brièveté, mais en vertu de sa force, les étudiants doivent sortir de l'expérience un tant soit peu « changés », ouverts et disponibles au moins à une réflexion sur des horizons nouveaux (valeurs collectives, repères philosophiques, réflexion sur l'être). Ils ont rencontré des aspects cachés d'eux-mêmes (Soi, auto), appris en partie à gérer leurs potentialités, leurs ressources, leurs craintes, leur sens de pénétrer l'inconnu et d'être actif et créatif ; mais rencontré aussi une certaine forme nouvelle de résonance avec les hommes (les autres, hétéro), dans un groupe composé de membres impliqués comme eux, avec leurs caractéristiques propres, confrontés à des configurations de vie, d'environnement et d'éléments (éco, les choses) inenvisagées auparavant, avec des responsabilités nouvelles à prendre pour assurer soi-même tout en assurant autrui face au risque. On peut supposer que ces qualités acquises (ou au moins entrevues) seraient précieuses dans des organisations nouvelles, se rêvant, comme le constate Eugène Enriquez (1997), un rôle institutionnel à égal des grandes institutions telles l'École, l'Église ou l'armée. Dans cette entreprise, il pourrait être nécessaire que chacun puisse exister d'une autre façon, par des inter-relations renouvelées par de l'échange, du débat, de la discussion, des responsabilités partagées devant les tâches à accomplir, également par de la possibilité de pouvoir exprimer ses potentialités de créativité. Il s'agit là pour Enriquez de caractéristiques qui sont aujourd'hui devenues nécessaires pour que l'organisation ait une chance de devenir un vrai pôle de culture doté d'une réelle créativité sociale. C'est en en passant par là que les membres de l'organisation, comme indifférenciés, pourraient devenir sujets, avec de l'esprit critique, une volonté d'autonomisation allant dans le sens d'une avancée collective capable éventuellement de donner un nouvel essor à l'organisation, et par contrecoup à la société. Ce qui ne peut que recouper le politique dans un sens encore plus large et englobant la société en son entier (et donc, la question des finalités politiques : quelle société veut-on ? . reprend ses droits). Cela fait ou devrait faire partie de la toile de fond du dispositif, dans la mesure où nous sommes dans une école de commerce, en train de former des managers, et d'autant plus en une période comme la nôtre où l'on voit, sur fond de crise mondiale financière, économique et sociale très importante, s'effondrer quelques-uns des grands dogmes de la réussite qui ont structuré les modes de la pensée économique (avec leurs relais naturels dans le management et ses écoles) durant plusieurs décennies. En ce sens, cette expérience pédagogique vient interroger fortement la politique générale de l'enseignement de l'école de commerce où elle trouve place, et plus largement encore le management. Par exemple, la question est posée de savoir si une école, quelle qu'elle soit, peut et doit intégrer dans ses programmes des dimensions d'autoformation existentielle, et si elle est en capacité de mettre en doute le culte de la performance, en s'orientant vers la formation de personnes critiques au sein de l'entreprise. A l'intérieur même d'une institution d'enseignement supérieur qui les porte, une autre conception éducative et pédagogique peut-elle sembler s'attaquer

aux dogmes d'un management classique, lui préférant et valorisant des finalités autres, jugées plus porteuses d'avenir en terme d'humanité au sens large, intégrant la nécessité en ce début de nouveau siècle de se découvrir une conscience planétaire pour mieux avancer internationalement ensemble sur des plans économiques et écologiques ? Il convient de rappeler que cette expérience pédagogique est née d'un désir d'innovation dans ses enseignements de la part de la CCIP, qui a ouvert un centre de recherche (CIRPP) à cette fin. Mais désir d'innovation ne signifie pas que soit systématiquement connu par avance ce vers quoi déboucheront les innovations développées (ce que peuvent d'ailleurs ignorer en partie les innovateurs eux-mêmes sur le terrain, ce serait une règle de toute expérimentation), quelles valeurs elles appuieront, et également si celles-ci seront validées et avalisées, si la volonté et les moyens existeront pour leur donner une véritable envergure d'application engendrant de réelles transformations institutionnelles, politiques et axiologiques (ce serait là la fréquente opposition s'exprimant entre le plan pédagogique innovateur et le principe de réalité de la pédagogie en place, instituée). Pour des raisons qu'il conviendrait d'étudier, l'institution concernée (CCIP) semble être à la recherche de nouvelles méthodes, être en quête de nouvelles valeurs permettant du renouvellement, sans que celles-ci apparaissent forcément avec netteté. C'est ici, en réponse aux velléités innovantes de l'institution, que le facteur de l'innovation a sans doute un rôle capital à jouer, en proposant des sens nouveaux et convaincants, qui deviennent dans le monde contemporain de plus en plus urgents, et à terme certainement incontournables. C'est ici aussi, en plus de l'innovation, qu'il peut être en mesure de proposer un changement porté par des finalités génératrices d'autres façons de faire. Une réflexion approfondie sur les valeurs et finalités s'impose donc, tant pour le dispositif lui-même que pour l'institution où il trouve place et qu'il interroge, voire « provoque », au moins pédagogiquement. Institution qui peut aussi, à l'extrême, se voir prise à contre-pied par ce que finalement elle engendre de propositions et de pratiques nouvelles, capables même, en poussant le raisonnement, de remettre en question ce qui fait ses valeurs et ses fondements pédagogiques, capables aussi, encore plus avant, de venir bousculer les traditions du management. Si l'hypothèse formulée ici d'une « troisième voie » est réaliste, jusqu'à où l'institution pourrait-elle l'accepter et la promouvoir ? Ayant donné naissance à quelque chose pouvant la dépasser, voire remettre en question ce qui la fonde, elle ne manquerait certainement pas d'opposer à cette avancée instituante sa propre résistance au changement, sa force d'inertie. Un jeu de tension devrait alors être assumé par les différents acteurs qui se sont inscrits dans le dispositif (y compris les étudiants eux-mêmes d'une certaine façon, dans leur avenir professionnel, s'ils ont été un tant soit peu touchés par l'expérience). Généralement, étant donné qu'aucun dispositif déjà existant ne correspond jamais absolument à ce qu'il souhaite faire, le pédagogue se voit contraint à une sorte de « bricolage » au sens positif du terme, entre différentes méthodes, différents dispositifs, pour en inventer un qui lui paraîtrait adéquat. Il a en été probablement de même dans notre cas, plus ou moins consciemment, le dispositif empruntant à la méthode directive, aux méthodes actives, à la pédagogie par objectifs, voire à la pédagogie par projet, sans oublier une part d'autoformation. Ce qui est vrai pour la méthode pédagogique l'est sans doute également, en partie, pour les finalités. Au final, quelles sont précisément les valeurs et finalités éducatives portées par le dispositif, qu'il s'agirait de ne pas confondre avec de « pseudo-finalités » (Ardoino, 1999, p. 133) édulcorées et commodes pour tout le monde, satisfaisant à bon compte l'institution commanditaire qui pourrait se contenter de leur faux-semblant ?

Rendre plus explicites les valeurs et finalités implicites du dispositif par un travail d'approfondissement et de dénonciation serait certainement profitable à tous, rendant plus discernables peut-être les façons de les concrétiser dans le réel de l'organisation (l'école de commerce elle-même, mais également les entreprises où oeuvreront demain les étudiants). Ceci valant tant pour l'institution en demande d'innovation que pour les acteurs-innovateurs sur le terrain, aux différents niveaux de décision et d'action auxquels ils se situent.

## Bibliographie

- Ardoino (J), 1999, *Education et politique*, Paris, Anthropos, 395 p.
- Bandura (A), 1980, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 206 p.
- Berger (E), 2005, « Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? », *Pratiques de formation/Analyses*, décembre 2005, pp. 51-64
- Bézille (H), Courtois (B) (Dir), 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, 256 p.
- Bourdieu (P), 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, juin 1982, pp. 58-63
- Brougère (G), « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue Française de pédagogie*, Juil/Août/ Septembre 2007, n° 160, pp. 5-12.
- Carré (P), 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 212 p.
- Dubar (C), 1998 (rééd 2002), *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- Durand (G), 1992, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 536 p.
- Enriquez (E), *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997, 409 p.
- Galland (O), 2000 (rééd de 1981), « Rites de passage », in P. Champy et C. Etévé (coord), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 876-877
- Gardner (H), 2004, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 126 p.
- Giust-Despraries (F), 1989, *L'enfant rêvé ; signification imaginaire d'une école nouvelle*, Paris, Colin, 218 p.
- Fourcade (F), 2009, « La recherche action existentielle en science de l'éducation comme méthodologie de déploiement de politiques et de réformes éducatives : le cas de la chambre de commerce et d'industrie de Paris », communication au Colloque de l'Afirse, Montréal, mai 2009
- Kerjean (A), 2006, *L'apprentissage par l'expérience*, Paris, ESF, 223 p
- Lapassade (G), 1997, *L'entrée dans le vie. Essai sur l'achèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 219 p.
- Leselbaum (N), 2002, « Structuration des savoirs et autonomie des apprenants », in G. Le Meur et A. Moisan (coord), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, Paris, L'Harmattan, pp. 343-347
- Pain (A), 1990 *L'éducation informelle ; les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- Pineau (G), 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, Saint-Martin, Montréal, 419 p.
- Pineau (G), 1995, « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Éducation Permanente*, n° 122, pp. 165-178

- Poizat (D), 2003, *L'Education non formelle*, Paris, L'Harmattan, 222 p.
- Portelli (P), 1992, « Une pratique d'autoformation tutorée dans les actions Nouvelles Qualification », *Education permanente*, n° 112, pp. 115-124
- Prévost (H), 1994, *L'individualisation dans la formation : autonomie et/ou socialisation*, Lyon, Chronique sociale, 184 p.
- Roelens (N), 1996, « L'énigme existentielle de l'autoformation », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 32-33, pp. 120-127.
- Sainsaulieu (R), 1977 (rééd 1985), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 480 p.
- Van Gennep (A), 1990, *Les rites de passage*, Paris, Picard, 288 p
- Verrier (C), 2006 : « Expérience réfléchie et expérience non réfléchie » in Hélène Bézille, Bernadette Courtois (Dir) *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, pp. 71-81