

Apprendre grâce au Maître Ignorant : Analyse d'une expérience pédagogique

Martineau Régis

Calcei Didier

Groupe ESC Troyes

Regis.martineau@get-mail.fr

Didier.calcei@get-mail.fr

Résumé :

A la suite d'auteurs critiques sur la manière dont est enseignée la gestion dans les écoles de management, nous avons cherché à développer un dispositif pédagogique visant à : (1) redonner toute leur richesse aux situations de gestion, loin des modèles simplistes et stéréotypés ; et (2) demander une attitude plus active de la part des étudiants dans cette recherche de complexité. Pour y parvenir, la méthode du Maître Ignorant (Rancière, 1987) (dite aussi méthode « Jacotot ») a été retenue et adaptée. Celle-ci se démarque des méthodes explicatives classiques et des pédagogies actives par le fait qu'elle suppose l'égalité entre le maître et l'apprenant : ce faisant, elle ne vise pas à amener l'apprenant à reconstituer un savoir préétabli, mais plutôt à lui faire prendre confiance en ses capacités à constituer un savoir, quel qu'il soit, sur un sujet. Cette méthode a été testée auprès de 234 étudiants durant quatre expériences dans différents programmes d'une business school. Les résultats montrent un intérêt et une bonne appropriation de la connaissance par les apprenants, au détriment toutefois de certains aspects techniques de l'apprentissage. Cette expérience montre aussi la difficulté de mettre en œuvre, dans un cadre institutionnel qui impose certaines contraintes, les principes d'une méthode par nature profondément critique.

Mots-clés : Critical Management Education, Jacotot, Maître Ignorant, Pédagogies Actives

Apprendre grâce au Maître Ignorant : Analyse d'une expérience pédagogique

*« Expliquer quelque chose à quelqu'un,
c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas
le comprendre par lui-même. »*
(Rancière, 2004, p.15)

INTRODUCTION

L'enseignement du management dans les business schools fait depuis longtemps l'objet de réflexions, interrogations et critiques, regroupées sous le label des Critical Management Education. Selon ce courant, la pédagogie déployée dans les formations en management serait marquée par une perspective techniciste, articulée autour de la notion de « best practice » et du « problem solving », et perpétuerait des systèmes de représentation stéréotypés basés essentiellement sur une vision concurrentielle et non collaborative des rapports économiques que les étudiants seront amenés à reproduire dans le monde professionnel (Huault & Perret, 2012 ; Reynolds, 1998 ; Reynolds, 1999 ; French & Grey, 1996 ; Dehler, 2009). Plus particulièrement, selon Reed & Anthony (1992), la communauté des enseignants en management met en avant une conception fonctionnelle et technique des compétences managériales, au détriment des aspects sociaux, moraux, politiques et idéologiques du travail managérial. La littérature managériale, quant à elle, serait basée sur l'hypothèse tacite que le management est un processus neutre et désintéressé de développement des moyens les plus efficaces et efficients pour atteindre des fins prédéfinies (Grey & Mitev, 1995 ; French & Grey, 1996). Ainsi, l'enseignement du management aurait tendance, d'une part, à appauvrir la complexité de la réalité des situations de gestion au profit de modèles simplistes et stéréotypés; et, d'autre part, de placer l'enseignant dans le rôle d'un détenteur d'un savoir technique et l'apprenant dans une situation passive l'amenant à répliquer la technique managériale, évalué sous l'angle de sa capacité à répliquer le « mode d'emploi » préétabli. Or, selon Alvesson & Willmott (1992), l'impact des managers sur la vie et le mode de vie des

salariés et leur influence sur les conditions morales, économiques et écologiques sont trop grands pour être réduits à une forme de rationalité étroite et instrumentale.

En réaction, des auteurs critiques militent pour un éducateur en management dont le rôle serait d'amener les futurs managers à prendre conscience de la complexité inhérente aux situations de gestion, plutôt que d'encourager les apprenants à ne pas voir cette complexité au profit de modèles stéréotypés (Reed & Anthony, 1992 ; Reynolds, 1998). Toutefois, ils notent aussi la difficulté de cette entreprise, notamment du fait de la position « moralisatrice » dans laquelle se placent les éducateurs critiques face aux managers (Reynolds, 1998).

Tenant compte de ces critiques, nous avons cherché, en tant qu'enseignants en gestion dans une école de management, à développer une pédagogie permettant à la fois d'agir sur le contenu (la connaissance transmise) et la forme (la méthode d'enseignement). En effet, d'après Reynolds (1998), une pédagogie critique en management se doit, sur le fond, de traiter des savoirs managériaux de manière transdisciplinaire et non plus seulement technique, et ainsi apporter une perspective historique, linguistique, culturelle, et, sur la forme, d'employer des méthodes pédagogiques non hiérarchiques, permettant aux apprenants de faire des choix et de dialoguer. C'est pourquoi nous avons cherché à développer un dispositif pédagogique visant à : (1) redonner toute leur richesse aux situations de gestion, loin des modèles simplistes et stéréotypés ; et (2) demander une attitude plus active de la part des étudiants dans cette recherche de complexité.

Afin de réaliser ces objectifs, nous nous sommes tournés vers les méthodes en pédagogie active, qui font référence à des pédagogues comme Adolphe Ferrière, l'un des premiers au début du XX^e siècle à utiliser le terme « actif » pour parler d'éducation ; Célestin Freinet, qui développa la pédagogie Freinet dans la première partie du XX^e ; ou John Dewey, qui a mis en place, au sein de l'Université de Chicago, une école-laboratoire, la University of Chicago Laboratory Schools, reposant sur des méthodes de pédagogie active et qui fut l'initiateur du « hands-on learning » ou pédagogie de projet (Westbrook, 1993). Celles-ci, pratiquées depuis longtemps à travers le monde entier, ne sont pas nouvelles, mais sont devenues une des pierres angulaires du renouveau pédagogique, de la transformation et de l'innovation pédagogique, et de la stratégie des établissements d'enseignement supérieur. Dans le cas de la France, le rapport de la STRANES ambitionne ainsi d' « *inventer l'éducation supérieure du*

XXIe siècle [ce qui] suppose de passer à une pédagogie active, intégrant les apports du numérique et appuyée sur la recherche » (STRANES, 2015, p. 19). Dans sa partie « Plan d'actions et propositions : Axe stratégique 4 », le rapport propose de « Rendre les étudiants acteurs de leur formation et développer les pédagogies actives », ce qui concrètement se traduit par « Placer les étudiants en situation de contributeurs et de co-auteurs des supports d'enseignement » (STRANES, 2015, p.103).

Parmi les méthodes de pédagogie active, la méthode Jacotot dite du « Maître Ignorant », du nom d'un pédagogue français du XIXe siècle, a plus particulièrement retenu notre attention. Comme nous le verrons, celle-ci s'appuie sur plusieurs principes permettant de remettre en cause la méthode classique dite « explicative » qui pose l'éducateur en détenteur du savoir et l'élève en « imitateur » du maître (Rancière, 1987/2004 ; Cornelissen, 2010). Ainsi, l'élève est mis en position de constituer son propre savoir et d'apprendre par lui-même sans chercher à reconstruire un savoir préétabli et stéréotypé. Nous montrons que cette méthode est tout particulièrement indiquée pour : (1) amener l'apprenant à s'intéresser à un sujet dans toute sa complexité, dans la mesure où, du fait de l'« ignorance » (réelle ou simulée) du professeur, aucun savoir simpliste ou stéréotypé n'est attendu, ce qui amène l'apprenant à mobiliser des sources variées et des savoirs multidisciplinaires ; (2) amener l'apprenant à adopter une attitude active face au savoir, en brisant la relation traditionnelle entre un maître explicateur et un apprenant répliquant le raisonnement du maître (Rancière, 2004).

Nous avons donc adapté la méthode Jacotot et expérimenté cette approche dans deux cours de deux programmes Bachelor (l'un spécialisé en management international pour des étudiants de deuxième année ; l'autre spécialisé en management du tourisme pour des étudiants de première année) et un cours du Programme Grande Ecole (en première année). Ce sont au final 234 étudiants qui ont expérimenté cette méthode. De nombreuses données ont été récoltées afin d'en évaluer les impacts sur la capacité des étudiants à s'approprier un savoir et à apporter une réflexion critique.

La première partie présente les grands principes de la méthode Jacotot, et la manière dont celle-ci se distingue des autres pédagogies actives. La deuxième partie présente le dispositif pédagogique par lequel nous avons adapté la méthode Jacotot. Enfin, la troisième partie présente les résultats obtenus et en discute les apports.

1. LES PRINCIPES PHILOSOPHIQUES ET PEDAGOGIQUES DU MAITRE IGNORANT

En 1818, Joseph Jacotot (1770-1840) est chargé, à l'Université de Louvain, d'enseigner le français à des étudiants dont il ne comprend pas la langue. Il utilisera une édition bilingue du Télémaque de Fénelon et observera ses étudiants faire des progrès remarquables, sans que lui-même ne leur fournisse d'explications. Par la suite, le "Maitre Ignorant" et sa méthode pédagogique étonnante deviendra célèbre dans l'Europe du Nord du XIXe siècle, et sera combattue par les institutions académiques établies.

Si cette expérience n'est pas tombée dans l'oubli, on le doit principalement à Jacques Rancière, dont la démarche philosophique consiste à s'intéresser à la « voix des sans-voix », c'est-à-dire aux voix des individus qu'habituellement les structures officielles et institutionnelles du pouvoir n'entendent pas et auxquels la parole n'est pas accordée (Rancière, 2012). La découverte de ce professeur iconoclaste qui remettait en cause la position de supériorité du Maître par rapport à l'élève mena donc Rancière à lui consacrer en 1987 un ouvrage qui relève à la fois de la biographie, de la pédagogie et de l'essai philosophique et politique (Rancière, 1987/2004). Récemment, Huault & Perret ont repris la pensée de Rancière pour en montrer l'intérêt pour le management de manière général (2014) et pour la pédagogie du management en particulier (2012). Par ailleurs, Cornelissen (2010) a approfondi la distinction entre maître explicateur, maître socratique et maître ignorant. C'est principalement à partir de ces sources que nous résumons ici la méthode du Maître Ignorant, en trois principes.

- *Principe 1: "Tous les hommes ont une égale intelligence"*

Ce qui surprit Jacotot dans son expérience avec le Télémaque de Fénelon, c'est que les étudiants hollandais apprirent quelque chose sans la médiation de sa propre intelligence. Jusque-là, il pensait qu' « *Enseigner, c'était, d'un même mouvement, transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du plus simple au plus complexe* » (Rancière, 2004, p. 10). Mais, manifestement, les élèves avaient

appris quelque chose sans lui, ou plutôt sans ses explications de ce quelque chose. Il se mit alors à douter de la nécessité des explications, cette hypothèse de base reposant derrière tout enseignement : que le but de l'acte pédagogique est de supprimer la distance entre l'intelligence (supérieure) du Maître et l'intelligence (inférieure) de l'élève et que cette suppression est un problème de transfert de connaissance, que ce soit par l'explication ou par une maïeutique socratique (Cornelissen, 2010).

Jacotot remet alors en cause la méthode explicative classique (qu'il appellera « la Vieille »), qui invite l'étudiant à imiter et à reconstituer le savoir du professeur: "*On apprend quelques règles et quelques éléments, on les applique à quelques morceaux choisis de lecture, quelques exercices correspondant aux rudiments acquis. Puis l'on passe à un niveau supérieur; autres rudiments, autre livre, autres exercices, autre professeur... A chaque étape se creuse l'abîme de l'ignorance que le professeur comble avant d'en creuser un autre.*" (Rancière, 2004, p. 38). Ainsi, la « Vieille » postule une inégalité des intelligences : elle sépare l'intelligence du maître, d'un côté, qui est seule à même de discerner une vérité cachée derrière un texte ou un problème mathématique et une intelligence inférieure de l'élève, qui pourra peut-être s'élever à l'intelligence du maître s'il s'approprie les explications qui lui sont données. Avec la méthode du Maître Ignorant, en revanche, comme le professeur n'explique pas, l'élève est obligé de trouver et d'examiner par lui-même des éléments de savoir. On découvre alors qu'il peut le faire, sans le recours à des explications. Les élèves de Jacotot ont ainsi reconstitué la langue française à partir du texte de Fénelon.

Dans la philosophie de Jacques Rancière, l'égalité des intelligences est centrale. Toutefois, cet énoncé prend un statut très particulier de « syllogisme égalitaire » : Rancière (2012) ne nie pas, bien entendu, les asymétries de pouvoir, les rapports de force ou l'inégal accès aux ressources des individus. Mais l'égalité doit être une supposition à actualiser : le seul moyen pour atteindre effectivement l'égalité dans une société donnée est de l'affirmer, de la poser pour imposer sa réalisation (Huault & Perret, 2012). Supposer l'inégalité crée, de manière performative, l'inégalité ; supposer l'égalité créera effectivement l'égalité.

Pour comprendre cette idée contre-intuitive selon laquelle des élèves peuvent apprendre par eux-mêmes, Jacotot puis Rancière à sa suite prennent l'exemple de l'apprentissage de la langue maternelle : « *Dans l'inégal rendement des apprentissages intellectuels divers, ce que*

tous les enfants d'hommes apprennent le mieux, c'est ce que nul maître ne peut leur expliquer, la langue maternelle. On leur parle et l'on parle autour d'eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode, et, à un âge trop tendre pour que les explicateurs puissent entreprendre leur instruction, sont à peu près tous – quels que soient leur sexe, leur condition sociale et la couleur de leur peau – capables de comprendre et de parler la langue de leurs parents. » (Rancière, 2004, p. 14). Les enfants apprennent leur langue maternelle sans aucun cours; les musiciens autodidactes sont légions; les cordons bleus le plus souvent apprennent par eux même l'art de la cuisine ; le chercheur apprend l'essentiel de son métier au moment de rédiger sa thèse (alors, nul besoin d'un cours sur les citations bibliographiques). En somme, nul ne sait vraiment que ce qu'il a appris pour son propre usage.

La « vieille » méthode explicative est considérée alors comme abrutissante. Quand commence l'instruction, « *Tout se passe maintenant comme s'il ne pouvait plus apprendre à l'aide de la même intelligence qui lui a servi jusqu'alors, comme si le rapport autonome à la vérification lui était désormais étranger* ». (Rancière, 2004, p. 14). Cette idée que l'institution scolaire serait l'agent de l'abrutissement des masses a largement été décrite notamment par Ilich (1971).

- *Principe 2: "Le rôle du professeur est de forcer l'élève à user de son intelligence"*

Mais, dans ces conditions, quel est le rôle du maître ?

A première vue, le maître « savant » n'a plus lieu d'être. En effet, Jacotot se veut très radical, et affirme sans ambages qu'il vaut mieux que le maître soit réellement ignorant : « *Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore. Il n'y a besoin d'aucune science pour faire de telles questions. L'ignorant peut tout demander, et seules ses questions seront, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence.* » (Rancière, 2004, p. 53). Le rôle du maître sera, en revanche, de vérifier que le travail de l'élève se fait avec attention, qu'il ne dit pas n'importe quoi pour se dérober à la contrainte. Même en ne sachant pas de quoi il retourne dans le contenu du travail, le maître est toujours capable de reconnaître quand un apprenant ne fait

pas réellement l'effort, n'est pas réellement attentionné, ne fait pas de progrès. Sur ce point, les maîtres savants et instruits partent en effet avec un désavantage qui est précisément leur savoir : *« la science du maître savant lui rend bien difficile de ne pas gâcher la méthode. Il connaît la réponse et ses questions y mènent naturellement l'élève. C'est le secret des bons maîtres : par leurs questions, ils guident discrètement l'intelligence de l'élève (...). Il y a un Socrate qui sommeille en chaque explicateur. »* (Rancière, 2004, p.51). Il faut noter que l'insistance de Jacotot sur l'ignorance se comprend par son projet émancipateur : à une époque où les parents illettrés étaient légion, ils les encourageaient malgré leur illettrisme à s'intéresser à l'apprentissage de la lecture de leurs enfants.

En réalité, le rôle du maître est essentiel (même si, théoriquement, chacun peut jouer ce rôle). Le rôle du professeur est de mettre en place les conditions pour forcer l'élève à user de son intelligence et vérifier que les élèves fournissent un niveau d'effort et d'attention élevé. C'est en effet la nécessité qui fait apprendre : l'apprentissage de la langue maternelle est proprement *vital* pour l'enfant, et c'est précisément pour cela qu'il l'apprend. C'est l'« *état d'exception* », l'« *urgence qui commande l'exploration du monde par l'enfant* » (Rancière, 2004, p.24). Le rôle du professeur est alors d'organiser cette nécessité : *« L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie »* (Rancière, 2004, p.25).

S'il y a une inégalité, elle est précisément là : *« Il y a inégalité dans les manifestations de l'intelligence, selon l'énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l'intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n'y a pas de hiérarchie de capacité intellectuelle. »* (Rancière, 2004, p.48). Le rôle du maître est alors de briser cette inégalité dans l'effort. Il doit toujours relancer cet effort de l'élève par des questions du type : "Que vois-tu? Qu'en penses-tu? Qu'en fais-tu?". Il doit amener l'élève à se rendre compte qu'il n'a pas encore creusé suffisamment, mais toujours en évitant de se substituer son intelligence à celle de l'élève : *« Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est le seul à chercher et ne cesse de le faire »* (Rancière, 2004, p. 58).

- *Principe 3 : Se garder des « manèges améliorés »*

On comprend mieux maintenant pourquoi la « Vieille » méthode explicative ne trouve pas grâce aux yeux de Joseph Jacotot. Mais, alors, dira-t-on, cette méthode n'est rien d'autre qu'une de ces méthodes actives qui prônent la reconstruction du savoir par l'élève lui-même.

Mais, là encore, Jacotot se démarque de ces méthodes qui étaient déjà en vogue à son époque et sont aujourd'hui devenues très populaires dans les différents types d'institutions d'enseignement : « *Parmi les progressifs et les industriels une méthode était alors en honneur, l'enseignement mutuel. Il permettait de réunir dans un vaste local un grand nombre d'élèves divisés en escouade, dirigées par les plus avancés d'entre eux, promus au rang de moniteurs. Ainsi le commandement et la leçon du maître rayonnaient-ils, par le relais de ces moniteurs, sur toute la population à instruire. (...) Cette sorte de progrès, pour Jacotot, sentait la bride. Manège amélioré, disait-il.* » (Rancière, 2004, p. 32). La réelle originalité de la méthode du Maître Ignorant, qui reste profondément actuelle, réside en effet dans le fait qu'elle propose aussi une alternative à ces pédagogies qui accordent une place plus centrale à l'activité des apprenants que les méthodes relevant du modèle explicatif/transmissif.

La pédagogie active et les méthodes en pédagogie active - qu'il s'agisse de *learning through reflection on doing*, de *cooperative learning*, de *problem-based learning* ou de la méthode des cas - sont effectivement en rupture avec le modèle transmissif : dans ce modèle, l'enseignant, ou le Maître, est le détenteur d'un savoir qu'il s'attèle à transmettre à un apprenant tandis que celui-ci essaye par la suite de reproduire du mieux que possible le savoir qui lui a été transmis. Avec les méthodes en pédagogie active, l'apprenant va au contraire être mis dans des situations de co-création de connaissances et de savoir à partir d'informations, d'autres connaissances et d'autres morceaux de savoir. Pour autant, une partie des méthodes en pédagogie active, même si elles font jouer un rôle (plus) actif aux apprenants, attendent des apprenants qu'ils répondent à un problème existant et connu à l'avance. C'est par exemple le cas des méthodes reposant sur le *problem solving* : par définition, comme le problème est connu, il va s'agir de répondre à ce problème donné en utilisant des méthodes ou des modèles existants. Dans son essai sur le sens et la valeur du travail, *Eloge du carburateur*, Crawford (2016) traite de cette question dans le cadre spécifique de sa pratique de réparation de motos et la généralise aux activités de fabrication et de réparation. Expliquant qu'un mécanicien doit

parfois déchiffrer le sens d'une situation donnée, il ajoute que « *Bien souvent, cette opération implique non pas tant de résoudre le problème (problem solving) que de trouver le problème (problem finding) . Quand vous résolvez une équation présentée à la fin d'un chapitre d'un manuel d'algèbre, c'est effectivement du problem solving. Si ledit chapitre est intitulé « Système de deux équations à deux inconnues », vous savez exactement quelle méthode utiliser. Dans une situation aussi nettement délimitée, le contexte pertinent dans lequel s'inscrit le problème est déjà déterminé d'avance et, par conséquent, aucun effort d'interprétation n'est requis. Mais dans le monde réel, les problèmes ne se présentent pas sous cette forme prédigérée ; en général, vous disposez de trop d'éléments d'information, mais sans vraiment savoir lesquels sont pertinents et lesquels ne le sont pas. Identifier à quel genre de problème vous êtes confronté vous permet de savoir quelles caractéristiques de la situation vous pouvez vous permettre d'ignorer. Et même les frontières de ce qui peut passer pour une « situation » sont parfois ambiguës ; ce n'est pas en appliquant des règles que vous pouvez discriminer entre le pertinent et le négligeable, mais seulement en exerçant le type de jugement qui naît de l'expérience. » Dans l'exemple que donne Crawford de la résolution d'une équation ou d'un système d'équation à deux inconnues, le problème existe, ce faisant la seule tâche de l'apprenant sera de le résoudre, ce qui lui prendra plus ou moins de temps. En revanche, une grande partie des situations de la vie réelle – et la pédagogie active et les méthodes de pédagogie active aspirent à proposer aux apprenants des situations les plus proches de la vie réelle – sont des situations de « *problem solving* », des situations dans lesquelles les problèmes ne sont pas connus à l'avance, n'existent tout simplement pas. C'est essentiellement pour cette raison que la Méthode du Maître Ignorant a été utilisée dans le cadre de cette expérience pédagogique : lorsqu'un sujet est donné à un apprenant, l'enseignant ne s'attend pas à ce qu'il résolve un problème mais davantage à ce qu'il trouve un problème à résoudre.*

En effet, Jacotot considérait qu'expliquer doctement aux élèves (comme avec la « Vieille ») ou préparer à l'avance les problèmes qu'il devront résoudre par eux-mêmes pour retrouver la « bonne » réponse attendue constituent deux manières, l'une évidente, l'autre cachée, de maintenir la même sorte d'inégalité entre les intelligences. Ainsi, Jacotot se méfie des « manèges améliorés » que mettent en place astucieusement « *ces pédagogues réformateurs qui, comme le précepteur d'Emile, égarent leurs élèves pour mieux les guider et balisent*

astucieusement un parcours d'obstacles qu'il faut apprendre à franchir par soi-même. »
(Rancière, 2004, p.19).

Rancière va alors qualifier cette forme d'enseignement, qui selon lui s'inspire de Socrate : « *Le socratisme est ainsi une forme perfectionnée de l'abrutissement.* » (Rancière, 2004, p. 52). On le sait, Socrate amenait ses interlocuteurs à découvrir l'idée juste par ses questions : il les faisait accoucher de la bonne réponse (*maïeutique*). Mais, par l'acte d'interrogation, Socrate installe l'inégalité des intelligences. En somme, c'est une forme de pédagogie où le maître *feint* l'ignorance afin de provoquer la capacité de penser de l'élève (Cornelissen, 2010) : mais entre feindre l'ignorance et l'être réellement, il y a toute la distance qui sépare le Maître Ignorant du Maître Socratique. A cet égard, bon nombre de méthodes largement utilisées dans les business school (« *learning by doing* », « *problem solving* », méthode des cas, etc...) ressemblent beaucoup, dans la pratique, à ces « manèges organisés ».

Précisons toutefois, avec Cornelissen (2010), que ce serait faire un injuste procès à bon nombres de ces pédagogies actives que de les qualifier toutes uniformément de méthodes « abrutissantes ». Nombreuses parmi ces méthodes sont celles qui entendent briser l'inégalité entre maîtres et apprenants (les approches « *student-centered* »). Partant d'une critique de l'objectivisme, qui considère le savoir comme un objet extérieur, caché dans le monde, et qu'un maître devrait révéler aux élèves (le « *sage on the stage* »), ces méthodes s'inspirent du constructivisme et considèrent que l'élève doit produire le savoir et non le reproduire (King, 1993). Le rôle du maître est lors celui d'un guide (« *a guide on the side* »), qui crée un environnement d'apprentissage dans lequel évoluera l'apprenant au gré de ses apprentissages et du développement de ses compétences (Barr & Tagg, 1995). La trajectoire individuelle de chaque apprenant est suivie avec attention, et l'environnement est adapté à son évolution personnelle.

La méthode du Maître Ignorant partage beaucoup de ces principes. Toutefois, selon Cornelissen (2010), les méthodes « *student-centered* » ne font que déplacer l'inégalité depuis le savoir (le maître ne considère certes plus une inégalité entre lui et l'élève devant le savoir), vers une autre forme d'inégalité, au niveau des capacités d'apprentissages individuelles de chaque élève. Avec ces méthodes, chaque apprenant se trouve à une place bien particulière et différente des autres en termes d'intérêt, de style d'apprentissage, de genre, de culture, etc. A

contrario, le Maître Ignorant place tous les élèves devant une *chose en commun* (qui peut être le Télémaque de Fénelon ou tout autre support), qui n'est ni un objet de savoir à acquérir (comme avec le maître explicateur ou le maître socratique), ni un élément d'un environnement d'apprentissage placé là sur le parcours de l'élève (comme avec le maître-guide), mais un support commun de discussion et d'examen, en somme quelque chose d'intéressant.

2. OPERATIONNALISATION DE LA METHODE DU MAITRE IGNORANT

On mesure toutefois, à ce stade, la difficulté de mettre en œuvre cette méthode dans le cadre d'institutions scolaires très réglementées soumises à des impératifs de validation d'acquis et de compétences. Jacques Rancière souligne que ce n'est pas une méthode d'enseignement, mais une méthode d'émancipation : le support utilisé, ainsi que le savoir acquis par l'étudiant est imprévisible et même secondaire. Ce qui compte, c'est la confiance dans sa propre intelligence acquise par l'élève. Huault & Perret (2012, p.296) considèrent d'emblée l'ampleur de la difficulté, et leur scepticisme sur une opérationnalisation potentielle : *« Évidemment, l'expérience de Jacotot ne saurait être lue comme un dispositif susceptible d'être reproduit à l'identique dans les formations au management aujourd'hui, parce qu'elle trouve son origine dans un contexte socio-historique singulier. Elle ne saurait non plus être considérée comme une pratique pédagogique à imiter. »* Par ailleurs, la position philosophique même de Jacques Rancière ne s'y prête guère : *« Le désintérêt revendiqué pour la question des formes d'organisation des collectifs et de réponses pratiques aux questions stratégiques qu'elles soulèvent, pourrait laisser à penser que l'œuvre de Rancière est difficilement « opérationnalisable » dans le champ du management. Elle n'apporte pas en effet de réponse directe ou mécanique aux questions soulevées par la CME concernant les méthodes de l'enseignement à institutionnaliser. Elle ne suggère aucun dispositif concret d'éducation dont on pourrait a priori présupposer l'effet. »* (Huault & Perret, 2012, p.300).

Ces remarques préliminaires nous obligent à poser d'emblée une séparation entre une méthode du Maître Ignorant « pure », qui était celle que Joseph Jacotot mettait en œuvre et qui le poussait parfois à des mises en scène extravagantes et audacieuses (Rancière, 2004), et

une méthode « aménagée », que nous allons décrire ici, et dont la difficulté consiste à rentrer dans un cadre institutionnel acceptable tout en conservant l'esprit de la méthode.

Notre étude se situe dans le contexte de la formation initiale de l'Ecole Supérieure de Commerce Troyes, dans le cadre d'un module d'enseignement consacré à la méthodologie de recherche d'information. Ces modules doivent permettre aux étudiants d'apprendre à maîtriser les principaux outils méthodologiques pour rédiger des documents satisfaisants sur la forme et sur le fond, pour répondre aux exigences des exercices les plus employés dans l'ensemble des enseignements (rapport de stage, dossier, étude de cas, rapport de fin d'étude, etc.). Traditionnellement, l'étudiant est amené à faire une recherche documentaire, sélectionner les sources bibliographiques pertinentes, mettre en forme sa bibliographie, et produire une revue de littérature sur un sujet précis.

Au fil du temps et des expériences précédentes durant lesquelles nous mettions en œuvre une méthode pédagogique classique de type explicative (4 années avec différents publics, de la 1^{ère} à la 3^{ème} année), nous nous sommes rendu compte que ce cours posait un certain nombre de problèmes récurrents : désintérêt des étudiants pour un cours "rébarbatif"; manque de sens pour des publics au profil "entrepreneurial" plutôt que "recherche"; manque d'utilisation des techniques enseignées dans les différents rendus les années suivantes (spécialement sur les mémoires de stage); manque d'implication et approche superficielle et "scolaire" des sujets et des thèmes traités; peu de progrès réels sur les capacités à chercher, notamment sur Internet, des ressources documentaires. Particulièrement, nous avons pu faire le constat du maintien d'une certaine inégalité: les étudiants ayant déjà un bagage culturel et intellectuel satisfaisant se contentaient de répéter un exercice déjà maîtrisé alors que les étudiants ne possédant pas encore ces compétences ne les apprenaient finalement guère.

C'est pourquoi, depuis trois années, nous testons un nouveau dispositif inspiré des principes du Maître Ignorant. Le tableau 1 suivant précise les expériences menées :

Tableau 1 : Expériences pédagogiques menées

Période du module d'enseignement	Programme	Niveau	Volume horaire	Nombre d'apprenants concernés	Code

Septembre- Octobre 2014	Bachelor BTM	1 ^{ère} année	15h	45	BTM
Octobre- Novembre 2014	Bachelor BBA	2 ^{ème} année	15h	68	BBA
Septembre- Octobre 2015	Bachelor BTM	1 ^{ère} année	15h	49	BTM
Septembre- Novembre 2016	MBA PGE	1 ^{ère} année	30h	72	PGE

Les modalités de chacune des expériences menées ont été sensiblement différentes selon les contextes et les contraintes qui différaient sur quelques aspects (type de programme, volume horaire, effectifs, disponibilités, etc.). C'est pourquoi nous différencions trois codes différents : BTM (Bachelor spécialisé en tourisme), BBA (Bachelor tourné vers l'international, et PGE (Programme Grande Ecole). En revanche, l'expérience menée en Bachelor BTM a été menée pendant deux années consécutives selon les mêmes modalités, c'est pourquoi nous regrouperons par la suite cette expérience sous le même code BTM. Au total, ce sont 234 étudiants qui ont expérimenté la méthode aménagée du « Maître ignorant ».

Le tableau 2 suivant présente quatre modalités opérationnelles, qui sont ensuite expliquées, mises en œuvre en application des trois principes théoriques de la méthode du Maître Ignorant (ci-après « MI »), déclinées différemment en BTM, BBA et PGE.

Tableau 2 : Opérationnalisation de la méthode du Maître Ignorant

Adaptation des principes	Description du dispositif	Cas BTM	Cas BBA	Cas PGE
Modalité opérationnelle 1 : Choix du support en commun	Un sujet choisi par le MI à l'avance, puis imposé à chaque apprenant (voir liste des sujets en annexe A)	1 site touristique par élève Ex : la ligne Maginot, le Corcovado, la route 66...	1 sujet d'ordre managérial pour 3 étudiants Ex : le Community Management, le Knowledge Management, le Burnout	1 entreprise par groupes de 4 étudiants Ex : Dassault, Puma, Twitter, Lego

Modalité opérationnelle 2 : Forcer l'élève à faire l'effort	Une recherche bibliographique sur le sujet était exigée	A l'issue de l'exercice, l'étudiant devait fournir une prestation orale s'appuyant sur une bibliographie respectant les normes bibliographiques	A l'issue de l'exercice, le groupe d'étudiants devait fournir un document écrit de 5 à 10 pages respectant les normes bibliographiques et une prestation orale	A l'issue de l'exercice, le groupe d'étudiant devait fournir une « business story » de 5 à 10 pages sur le modèle des magazines économiques, respectant les normes bibliographiques, et une prestation orale
Modalité opérationnelle 3 : Dialogue imposé	Le MI s'assurait que les efforts étaient fournis, en posant des questions du type : qu'est-ce que c'est ? pourquoi est-ce intéressant ? qu'est-ce que cela apporte ?	A chaque séance, l'étudiant avait obligation de venir discuter avec le MI. Une mise en perspective historique et compréhensive du site touristique était exigée.	A chaque séance, le groupe d'étudiants avait obligation de venir discuter avec le MI. Une définition du phénomène, une théorie l'éclairant, des exemples concrets et des préconisations managériales étaient exigées.	A chaque séance, le groupe d'étudiants avait obligation de venir discuter avec le MI. Une problématisation et une mise en perspective théorique de l'entreprise considérée était exigée.
Modalité opérationnelle 4 : L'évaluation comme outil de mise en urgence	Au final, l'étudiant devait se considérer comme un expert ou un spécialiste de son sujet	A la dernière séance, l'étudiant devait exposer son sujet durant 7 minutes, devant le professeur et d'autres étudiants, comme s'il était un expert du site touristique	A la dernière séance, chaque groupe devait défendre son document, comme le ferait un consultant, devant le MI (jouant le rôle d'un PDG) et parfois des invités spécialistes du problème de management considéré.	A la dernière séance, chaque groupe devait défendre sa « business story », comme le ferait un journaliste devant un comité de rédaction d'une revue

- *Modalité opérationnelle 1 : Choix du support en commun*

Nous avons fait le choix d'imposer un sujet à chaque apprenant. Le sujet, choisi en rapport avec les thématiques des programmes (un site touristique pour le BTM, une entreprise pour le PGE, un sujet de management pour le BBA), devient alors le *support en commun* sur lequel

les discussions entre le MI et les élèves portent. Le fait d'imposer le sujet apporte plusieurs avantages :

- Le MI choisit de préférence un sujet qu'il ne connaît pas ou peu, pour éviter que le professeur n'attende une réponse particulière, en respect du principe 3.
- L'apprenant ne peut ainsi pas choisir un sujet qu'il pense connaître ou qu'il croit maîtriser, ce qui pourrait le dispenser de mener les efforts nécessaires (principe 2)
- Les sujets sont volontairement obscurs et peu connus, pour assurer l'ignorance de toutes les parties, et aussi pour favoriser la prise de confiance de l'apprenant dans ses capacités devant un sujet au départ intimidant (en application de l'idée selon laquelle toute intelligence peut examiner et comprendre un objet inconnu (principe 1)).

Pour des raisons d'effectifs, nous avons été obligés de grouper certains apprenants autour d'un même sujet. Lorsque cela était possible, un sujet individuel était imposé (ce fut le cas en BTM) pour s'assurer un maximum d'effort de la part de chaque apprenant (principe 2).

- *Modalité opérationnelle 2 : Forcer l'élève à faire l'effort*

L'objectif institutionnellement imposé veut que les apprenants s'approprient les méthodes de recherche d'information et de citation des sources lors de ces cours. Pour « forcer » cet apprentissage, nous avons demandé des rendus dont le format, variable selon les programmes, devait toujours comprendre une bibliographie respectant la norme bibliographique Harvard Set, prouvant l'utilisation de sources diverses, depuis les sources de presse et internet jusqu'aux sources académiques. Ce rendu était utilisé à la fois comme vérification que certaines compétences étaient acquises (sur un format de validation assez classique), et comme support pour évaluer le niveau d'effort fourni dans le traitement du sujet (principe 2).

Afin de ne pas rentrer dans une logique explicative (principe 3), un document résumant les principes de la méthodologie de recherche d'information et de citation des sources était fourni, mais sans être commenté, au tout début du module d'enseignement. Toutefois, ce support d'information est une entorse assez forte à la méthode Jacotot (car il guide fortement

les apprenants au lieu de les laisser expérimenter par eux-mêmes) et représente une concession à la pression institutionnelle qui contraint ce qui doit être appris.

- *Modalité opérationnelle 3 : Dialogue imposé*

Les séances de cours commençaient d'abord par une présentation d'une vingtaine de minutes faite devant tous les étudiants par le MI. Ce moment avait pour objectif non pas d'expliquer quelque chose (principe 1), mais, tout d'abord, d'exiger et de vérifier la présence (selon le principe 2, pour mettre les apprenants en condition de travail et d'effort), et, deuxièmement, pour remobiliser les apprenants autour de l'objectif du cours, des différentes exigences attendues de l'apprenant et les efforts à fournir. Il est vrai toutefois que ces moments, nécessaires du fait du besoin d'encadrement et de présence qu'impose l'institution, relèvent d'un guidage des apprenants qui constitue une entorse au principe 3.

Ensuite, les apprenants avaient l'obligation de venir dialoguer avec le MI, qui articulait ces rencontres autour de trois questions réitérées à chaque rencontre : « qu'est-ce que c'est ? », « quelles sont vos sources ? », « qu'est ce qui est intéressant ? » Ces trois questions aménagent les trois questions génériques énoncées dans le principe 2 : « que vois-tu ? », « qu'en penses-tu ? », « qu'en fais-tu ? » Ces questions ont pour objectif de rappeler à l'élève qu'il faut examiner toujours plus avant le support de leur étude et aussi de permettre au MI de vérifier que des efforts ont été faits, que la connaissance du sujet est approfondie, que des documents ont été consultés et que l'étudiant a recours à une pensée autonome pour remettre en perspective ce qu'il a appris. Par ailleurs, en application du principe 3, ces questions, dans leur formulation, évitent d'amener l'apprenant à trouver une réponse attendue (comme dans la méthode socratique). Ces questions sont, naturellement, des préalables à une discussion qui se déclenche ensuite entre le MI et l'étudiant et parfois avec d'autres étudiants invités à y participer.

- *Modalité opérationnelle 4 : L'évaluation comme outil de mise en urgence*

Une des grandes difficultés pour décliner opérationnellement la méthode Jacotot est le besoin d'une évaluation, réclamée par l'institution. Dans la méthode Jacotot « pure », l'évaluation,

qui suppose la conformité avec un standard de savoir à acquérir, est tout à fait antinomique avec la démarche, qui ne s'intéresse pas au contenu de ce qui est appris. Dans notre méthode aménagée, l'évaluation sur un rendu noté (nécessaire institutionnellement) a été utilisée comme un moyen d'organiser la nécessité pour l'étudiant : rappelons en effet que le rôle du MI est d'organiser la nécessité et l'urgence pour l'étudiant (principe 2). Toutefois, nous avons pris soin de toujours prévenir les apprenants que ce qui était évalué était moins le contenu du rendu, que le niveau d'effort fourni pendant les séances.

De plus, afin de mieux organiser l'urgence, les apprenants étaient mis en situation : dans le cas BTM, ils devaient produire un discours d'expert sur le site touristique qui leur avait été imposé ; pour les BBA, un travail de consultant sur le problème de management considéré ; enfin les PGE devaient produire à l'écrit et défendre à l'oral leur « business story ». Au final, ces modalités opérationnelles constituent une méthode du Maître Ignorant « aménagée », dans la mesure où elle doit concéder à des demandes institutionnelles contraignantes. La partie suivante détaille les résultats obtenus en termes pédagogiques.

3. EVALUATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

Afin d'évaluer l'impact de ce dispositif pédagogique, nous présentons les résultats obtenus puis nous les discutons ensuite.

3.1. RESULTATS

Nos analyses se basent sur deux matériaux principaux collectés: d'une part, les observations faites par le MI et l'équipe pédagogique ayant accompagné le professeur lors des présentations orales (voir résultats détaillés en Annexe B) et, d'autre part, les réponses exploitables à un questionnaire Qualtrics envoyé à l'issue des différents cours à l'ensemble des étudiants (voir questions et résultats détaillés en Annexe C).

Pour rendre compte qualitativement et quantitativement de l'expérience pédagogique, nous avons retenu cinq thèmes en rapport avec les objectifs de la méthode du MI : l'appropriation

du sujet, le niveau de l'effort fourni, la qualité de l'interaction avec le professeur, le niveau de maîtrise des outils et l'appropriation des compétences pour l'avenir.

- Thème 1 : Appropriation du sujet

Avant la mise en place du nouveau dispositif pédagogique, les étudiants ne se passionnaient nullement pour le sujet à traiter, et le considéraient comme un exercice scolaire au sens négatif du terme. Depuis, nombreux ont été les élèves qui se sont réellement intéressés à leurs sujets et le considèrent maintenant comme leurs. Sur les 181 sujets traités pendant les 4 expériences pédagogiques, 109 (soit 60,2%) ont été, selon les enseignants, réellement bien appropriés par les étudiants. 13,8% ont été de réels échecs, et 26% ont été traités de manière sommaire. Les enquêtes Qualtrics confirment plutôt ces résultats plutôt positifs puisque plus de 75% (81 sur 104) des élèves répondants se considèrent comme ayant une connaissance forte ou très forte sur le sujet qui leur était imposé à l'issue de l'exercice.

- Thème 2 : Niveau de l'effort fourni

Cet aspect est particulièrement important, en application du principe 2. Selon les observations des enseignants, près de la moitié des apprenants (91 sur 181) ont réellement fourni un vrai effort soutenu. Cet effort se manifestait par des recherches bibliographiques prolongées, l'utilisation de sources scientifiques comme support de documentation, ou encore la présence assidue et active lors des rencontres avec le professeur. Selon les enquêtes, presque 80% des répondants (83 sur 104) estiment avoir fourni un effort d'intensité forte ou très forte pour cet exercice.

- Thème 3 : Qualité de l'interaction avec le professeur

Puisque le professeur était dans la posture du « Maître ignorant », il était intéressant pour nous de connaître la réaction des étudiants par rapport à cet aspect plutôt novateur et déstabilisant pour eux, habitués à un enseignant détenteur de la connaissance et du savoir. Or cet aspect a été tout à fait bien accepté, que ce soit au niveau du ressenti par le professeur (bonne ambiance globale, discussions et débats parfois passionnés), qu'au niveau des

réponses aux questionnaires : 82% des répondants (91 sur 110) estiment que les explications collectives données en début de cours par l'enseignant étaient suffisantes et 88% des répondants (97 sur 109) estiment que les discussions avec le « Maître Ignorant » étaient suffisantes ou largement suffisantes. Enfin, 57% des répondants (60 sur 105) souhaiteraient discuter davantage avec les autres élèves, ce qui démontre un réel intérêt pour l'exercice, mais aussi que beaucoup d'entre eux ne participeraient pas si ce genre d'agora était mis en place.

- Thème 4 : Niveau de maîtrise des outils

Le respect des normes bibliographiques de citation est un aspect important de l'apprentissage. Nous pensons que cette méthode fait perdre un peu de la rigueur nécessaire à cet exercice : en effet, dans l'ancien dispositif pédagogique, les étudiants étaient amenés à travailler longuement sur cet aspect au travers d'exercices d'application strictement contrôlés. A force, bien que ne s'y passionnant guère, l'étudiant finissait par l'appliquer correctement. Dans le nouveau dispositif pédagogique, les aspects « procédurier » et « technique », mais nécessaires, de la méthodologie en ont souffert. D'après l'évaluation des professeurs, 90 sur 181 documents rendus, soit 49,2%, étaient vraiment satisfaisants au regard des méthodes bibliographiques (ce qui est insatisfaisant, dans la mesure où c'est là un objectif majeur du module d'enseignement). En revanche, 70% des répondants (73 sur 104) estiment quant à eux qu'à l'issue de l'exercice leur capacité à citer correctement les sources en respectant les normes bibliographiques est forte ou très forte.

- Thème 5 : Appropriation des compétences

Enfin, ce thème était destiné à mieux cerner la dimension « émancipatoire » de l'exercice, car, rappelons-le, le but premier de la méthode du Maître Ignorant n'est pas l'appropriation d'un sujet précis, ni même l'apprentissage d'une technique, mais bien plutôt d'amener l'élève à prendre confiance dans ses propres capacités. Du côté des questionnaires, près de 65% des répondants (67 sur 103) se déclarent en forte ou très forte capacité de reproduire cette démarche à l'avenir. Mais c'est surtout les commentaires libres qui insistent assez spontanément sur la confiance en eux qu'ils ont pu acquérir, comme par exemple celui-ci : « *Un très bon exercice que ce soit au niveau des recherches et du passage à l'oral. (...). J'ai*

personnellement beaucoup aimé car cela m'a permis de m'organiser, de gérer mon stress à l'oral et surtout à rechercher par moi-même des informations sur un sujet que je ne connaissais pas et que je connais bien désormais! », « Ce cours m'a également permis de développer mes compétences en matière d'élocution en public et mieux effectuer une présentation PowerPoint » ou encore « Très bon entraînement à la fois pour les recherches et la prise de parole en public, ainsi que pour s'exprimer sur un sujet précis ».

3.2. DISCUSSION

En réaction aux critiques faites aux enseignements en gestion, nous avons cherché à développer une pédagogie permettant, sur le fond, de traiter des savoirs managériaux de manière transdisciplinaire et non plus seulement technique, et ainsi apporter une perspective historique, linguistique, culturelle ; et, sur la forme, d'employer des méthodes pédagogiques non hiérarchiques, permettant aux apprenants de faire des choix et de dialoguer (Reynolds, 1998). C'est pourquoi nous avons cherché à développer un dispositif pédagogique visant à : (1) redonner toute leur richesse aux situations de gestion, loin des modèles simplistes et stéréotypés ; et (2) demander une attitude plus active de la part des étudiants dans cette recherche de complexité.

Sur ces deux points, la méthode du MI, même aménagée, se révèle efficace. Pour la plupart des sujets, le rendu proposé par les apprenants fait montre d'une transdisciplinarité remarquable. Les sujets ont été abordés sous des angles très divers selon les goûts et les intérêts des apprenants. Le tableau 3 suivant donne quelques exemples de la diversité des regards proposés :

Tableau 3 : Pluridisciplinarité dans la manière de traiter les sujets

Cas	Support commun	en	Concept empruntés à	Angle d'attaque défendu
Cas PGE	Groupe Dassault		Entreprenariat ; Leadership	Les personnalités croisées de Serge et Marcel Dassault
	Entreprise « Puma »		Marketing ; Histoire	L'utilisation du « celebrity marketing » pour faire oublier un passé trouble
	Entreprise « Lego »		Apprentissage organisationnel ; Marketing	La participation des communautés de fan Lego à la conception des produits Lego

	Entreprise « La Redoute »	Management de l'Innovation	L'échec du virage numérique de La Redoute, pourtant innovante dans la VPC
	Entreprise « H&M »	Ethique des affaires	Les pratiques de développement durable de H&M
Cas BTM	Le Familistère de Godin	Sociologie ; Théorie des Organisations	Le paternalisme social dans une entreprise industrielle au XIXe siècle
	L'œil de Londres	Marketing	L'utilisation marketing d'un monument
	Le panthéon de Rome	Architecture	L'architecture spécifique d'un monument
	Amnéville	Géographie urbaine	La reconversion touristique d'un site industriel sinistré
	Le Vieux Port de Marseille	Géographie urbaine	La « gentrification » d'un quartier
Cas BBA	Le mécénat	Philosophie, Ethique	Les fondements moraux du mécénat
	ISO 9000	Théorie Néo-Institutionnelle	Les comportements cérémoniels autour des normes ISO
	Le plafond de verre	Sociologie	La domination masculine au travail

Les principes du MI expliquent cette transdisciplinarité. En vertu du principe 1, en n'attendant pas de réponse prédéfinie, le MI laisse une liberté aux apprenants dans le traitement du sujet ; et, par ailleurs, le MI leur accorde la confiance dans leur capacité à traiter le sujet de la manière qu'ils veulent. En application du principe 2, le MI pousse les apprenants à utiliser différentes sources documentaires relevant de plusieurs domaines académiques et relevant aussi de supports variés, sortant de ceux habituellement mis en valeur par l'institution scolaire (par exemple, nous encourageons l'utilisation de podcasts, de vidéos, de documentaires, de romans graphiques, ... et les conversations réelles avec des connaisseurs). Au fil des recherches que les élèves sont forcées de réaliser, ils découvrent différents points de vue sur le même sujet, relevant de différentes sources disciplinaires. De plus, comme ils sont à la recherche d'un point de vue intéressant à développer (le MI leur pose toujours la question : « qu'est ce qui est intéressant ? »), ils sont amenés naturellement à développer un point de vue critique. Cela est cohérent avec Huault & Perret (2012, p.300) : « *l'enseignement critique doit plutôt se construire sur la possibilité laissée à l'aléatoire, au hasard et à l'imprévu* ».

d'émerger ». Pour la plupart des sujets imposés (environ 2/3), un aspect inattendu ou surprenant a été trouvé et a éveillé l'intérêt commun des apprenants et du MI.

En revanche, il est bien difficile de respecter le principe 1. Même sur des sujets inconnus, le MI n'est jamais totalement ignorant, surtout sur des sujets relevant du management. Trop souvent, la « science » du maître, comme le dit Rancière, constitue un obstacle plutôt qu'une aide à la méthode (d'autant que les étudiants recherchent constamment de l'aide et des indications, qu'il faut savoir refuser). Par ailleurs, le rôle de guide ou de maître socratique (principe 3) est souvent difficile à éviter. Les contraintes institutionnelles obligent à ce que les étudiants avancent rapidement dans leur recherche, et il n'est pas possible de les laisser explorer durablement une impasse ou de s'y complaire: il est parfois nécessaire, de manière pragmatique, d'orienter les apprenants vers tel ou tel aspect du sujet qu'ils n'auraient pas vu, ne serait-ce que pour montrer l'exemple. Cela constitue une entorse souvent nécessaire à la méthode « pure ».

De plus, ce qui est gagné en termes d'intérêt et de « sensemaking » pour le sujet se perd en partie sur l'apprentissage technique. Comme le veut la méthode Jacotot pure, ce qui importe n'est pas tant le contenu de ce qui est appris que la confiance que gagne l'apprenant dans ses capacités. Par ailleurs, comme le soulignent Huault & Perret (2012), la place laissée au hasard et à l'imprévu est susceptible de mettre à mal la finalité initiale. Il est certain, dans notre cas, que l'apprentissage des normes bibliographiques se faisait de manière plus rigoureuse lorsque, les années précédentes, nous mettions en place une méthode d'enseignement explicative classique. Sans doute, le MI qui mettrait en place cette méthode aménagée doit s'attendre à une perte au niveau de certains apprentissages « techniques » qui nécessitent des encadrements plus directifs, ou davantage de temps et d'efforts. Mais, alors que, les années précédentes, le sentiment qu'un exercice "scolaire" avait été effectué et "validé" dominait, avec le nouveau dispositif pédagogique, la plupart des élèves ont réellement pris conscience de certaines de leurs capacités, ce qui, nous l'espérons, les amènera à développer à l'avenir des recherches documentaires plus poussées, plus complètes, argumentées et plus critiques.

CONCLUSION

Dans la lignée des critiques adressées à l'enseignement du management dans les business schools, nous avons appliqué, depuis 3 ans et auprès de 234 élèves, une méthode du Maître Ignorant, inspirée de la méthode Jacotot, afin de (1) redonner toute leur richesse aux situations de gestion, loin des modèles simplistes et stéréotypés ; et (2) demander une attitude plus active de la part des étudiants dans cette recherche de complexité. Globalement, cette méthode se révèle satisfaisante sur ces deux points. Toutefois, trois éléments en limitent les apports. D'abord, les contraintes institutionnelles obligent à des entorses à la méthode « pure », qui risquent de la dénaturer. Ensuite, le Maître Ignorant ne l'est pas réellement et il est bien difficile pour lui de le feindre. Enfin, ce qui est gagné sur le plan du sens et de l'engagement de l'apprenant peut être contrebalancé par une perte sur le plan de l'apprentissage de certains aspects techniques du savoir qui, dans le temps limité imposé par le temps scolaire, requièrent des explications formelles.

Les expériences que nous avons menées se limitent pour le moment à des cours de méthodologie. Ces cours se prêtent bien à l'exercice car l'objectif d'apprentissage (recherche documentaire, citation de sources, esprit de synthèse) laisse beaucoup de liberté sur le choix des sujets. Qu'en serait-il pour un cours de management stratégique où le contenu est plus précis et imposé ? En ce qui nous concerne, nous n'avons pas réussi pour le moment à aménager cette méthode pour ce type de cours, mais nous l'envisageons pour l'avenir. En effet, les outils d'analyse stratégiques (SWOT, PESTEL, etc...) sont trop souvent utilisés de manière superficielle pour analyser des "cas d'école" sans grand rapport avec la complexité du réel. Afin de faire ressentir aux élèves la vraie difficulté qu'il y a à manipuler ces outils en situation réelle, nous amènerions les élèves à les appliquer sur des entreprises réelles inconnues du professeur. Le cas PGE mené récemment a montré que lorsque les étudiants mènent une revue de littérature fouillée et pluridisciplinaire sur une organisation, ils sont ensuite mieux armés pour comprendre et discuter sa stratégie. L'application des outils de la stratégie en serait enrichie et éviterait alors des usages stéréotypés. Par rapport au cas d'école classique, l'intérêt serait, rappelons-le, non pas de mieux apprendre une technique stratégique (gagions que les professeurs réussissent habituellement à transmettre ces connaissances), mais bien plutôt de forcer chaque élève à fournir un niveau d'effort bien supérieur, pour qu'il prenne confiance dans sa capacité à évaluer la stratégie d'une entreprise.

Mais pour réaliser un tel cours, cela nécessite que la contrainte institutionnelle se desserre et soit au clair avec son ambition, ce qui revient, au fond, à tout l'enjeu des enseignements critiques en management : si, comme le montre cette expérience, les élèves gagnent sur le plan du sens mais perdent (un peu) sur le plan technique, il faut alors se demander quel genre d'étudiants on cherche à former. De bons techniciens ou de bons explorateurs?

REFERENCES

Alvesson, M. & H. Willmott (1992) Critical theory and management studies: An introduction. *Critical management studies*, 1-20.

Barr, R. B. & J. Tagg (1995) From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27, 12-26.

Cornelissen, G. (2010) The Public Role of Teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 523-539.

Crawford, M. B. (2016) *Éloge du carburateur: essai sur le sens et la valeur du travail*. la Découverte.

Dehler, G. E. (2009) Prospects and possibilities of critical management education: Critical beings and a pedagogy of critical action. *Management learning*, 40, 31-49.

French, R. & C. Grey. (1996). *Rethinking Management Education*. ERIC.

Grey, C. & N. Mitev (1995) Management Education A Polemic. *Management learning*, 26, 73-90.

Huault, I. & V. Perret (2012) L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation: Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière. *M@n@gement*, 14, 282-309.

Huault, I., V. Perret & A. Spicer (2014) Beyond macro-and micro-emancipation: rethinking emancipation in organization studies. *Organization*, 21, 22-49.

Illich, I. (1971) Une société sans école. *Le Seuil*.

King, A. (1993) From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41, 30-35.

Rancière, J. 2004. *Le maître ignorant*. Fayard.

Rancière, J. (2012) La méthode de l'égalité.

Reed, M. & P. Anthony (1992) Professionalizing management and managing professionalization: British management in the 1980s. *Journal of management studies*, 29, 591-613.

Reynolds, M. (1998) Reflection and critical reflection in management learning. *Management learning*, 29, 183-200.

Reynolds, M. (1999) Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23, 537-553.

Westbrook, R. B. (1993) Dewey, John. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23.

ANNEXES
Annexe A : Listes des sujets imposés aux apprenants
Tableau 1-A : Cas BTM

Stonehenge	Broadway	Le Mont Rushmore	La tombe du soldat inconnu
Ellis Island	L'orient Express	Le pèlerinage de St. Jacques de Compostelle	La Bourbon Street
La Chappelle Sixtine	La Route 66	Le projet Moïse	Le Mur des Lamentations
La grotte de Lascau	Le Corcovado	Le phare de Cordouan	La Place Rouge
La ligne Maginot	L'Ile de Pâques	Amnéville	La Grande Motte
La Tour Eiffel	Le Mont Athos	Pont de Brooklyn	Le Queen Mary 2
L'Amazonie	La Mecque	Les temples d'Angkor	Le pôle nord
Las Vegas	Borobudur	La Cité interdite	Le Palais du Potala
Le carnaval de Rio	Les Météores	Le pôle sud	Le Sacré Cœur
Le Festival de Cannes	Le Taj Mahal	La Grande Muraille de Chine	La Sagrada Familia
Le Grand canyon	Le Machu Picchu	Le Sidney Opera	Le mur des Fédérés
Le Louvre	Le pays Dogon	Le Lincoln Memorial	Le Haut-Koenigsbourg
Le Golden State	Atlantic City	Les machines de Nantes	Omaha Beach
Mausolée de Lénine	La cathédrale de Cologne	Le Lac Balaton	Cimetière du Père Lachaise
Le Colisée	Le Palais royal de Madrid	Opéra Garnier	Porte de Brandebourg
La Grande Barrière de Corail	La Sky Tower	Catacombes de Paris	Parc Guell
Le Panneau Hollywood	La Space Needle	Place Vendôme	Ibiza
Christiania	Le Mont Fuji	Le Vieux-port de Marseille	Camp Nou
Tchernobyl	L'arc de Triomphe	Abbaye de Clairvaux	Tombouctou
Le Familistère de Godin	L'Abbaye de Westminster	Chinatown	Mosquée Hassan II
L'œil de Londres	La tour de Londres	Jemaa el-Fna	Le Klondike
Le Mont Saint Michel	Tower Bridge	Stade Maracana	La Terre de Feu
Marinaleda	Ground Zero	La promenade des Anglais	Copacabana
Le Panthéon de Rome	Grand Bazar d'Istanbul	Le Panthéon	Cayenne
Pulacaya	L'Everest		

Tableau 2-A : Cas BBA

La Génération Y	Le plafond de verre	Les stagiaires	Externaliser
Le burnout	ISO 9000	La stratégie océan bleu	Le mécénat
Les équipes multiculturelles	L'empowerment	Le présentéisme	Le turnover
Le télétravail	La marque employeur	Le branding	La RSE
Community Manager	Les poles de compétitivité	Knowledge Management	Cloud Computing
Distribution multi-canal	Stratégie Low Cost		

Tableau 3-A : Cas PGE

Greenpeace	Zara	Twitter	Amazon
Puma	Hilton Hotels & Resorts	Prada	Lego
H&M	Dassault	Ferrari	Nintendo
FairTrade Max Havelaar	Wikipedia	Philip Morris	Starbucks
La Redoute	Harvard		

Annexe B : Cumul des résultats des 4 expériences selon l'évaluation de l'équipe pédagogique

Cumul des quatre expériences	Mauvais	Moyen	Bon
Thème 1 : Appropriation du sujet par l'étudiant	25 (13,8%)	47 (26,0%)	109 (60,2%)
Thème 2 : Niveau d'effort fourni	24 (13,3%)	66 (36,5%)	91 (50,2%)
Thème 4: Apprentissage des techniques de base	46 (25,4%)	45 (24,9%)	90 (49,7%)

NB : les thèmes 3 et 5 n'apparaissent pas ici car ils étaient exclusivement évalués via l'enquête Qualtrics

Annexe C : Résultats de l'enquête Qualtrics

Thème 1 : Niveau d'appropriation du sujet imposé

1. Votre niveau de départ sur le thème qui vous a été imposé était

	Question	Réponse	%
1	Très faible	29	26,4%
2	Faible	37	33,6%
3	Moyen	35	31,8%
4	Fort	9	8,2%
5	Très fort	0	0%
	Total	110	100%

2. Votre niveau à l'issue de l'exercice sur le thème est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	1	0,9%
3	Moyen	22	21,2%
4	Fort	64	61,5%
5	Très fort	17	16,4%
	Total	104	100%

3. Votre capacité à parler de ce sujet devant un public est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	2	1,9%
3	Moyenne	34	32,7%
4	Forte	55	52,9%
5	Très forte	13	12,5%
	Total	104	100%

Thème 2: Niveau d'effort fourni

4. Votre niveau d'effort fourni pour cet exercice a été:

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	2	1,9%
3	Moyen	19	18,3%
4	Fort	61	58,7%
5	Très fort	22	21,1%
	Total	104	100%

5. Votre degré d'utilisation des sources scientifiques a été

	Question	Réponse	%
1	Très faible	1	0,9%
2	Faible	17	16,3%
3	Moyen	48	46,1%
4	Fort	33	31,7%
5	Très fort	5	5%
	Total	104	100%

Thème 3: Interactions avec le professeur/ déroulement du cours

6. Les explications collectives du professeur en début du cours étaient

	Question	Réponse	%
--	----------	---------	---

1	Pas suffisantes	0	0%
2	Peu suffisantes	3	3%
3	Moyennement suffisantes	16	16%
5	Suffisantes	73	73%
6	Largeement suffisantes	18	18%
Total		100	100%

7. Les interactions en face à face avec le professeur étaient

	Question	Réponse	%
1	Pas suffisantes	0	0%
2	Peu suffisantes	2	1,8%
3	Moyennement suffisantes	10	9,2%
4	Suffisantes	59	54,1%
5	Largeement suffisantes	38	34,9%
Total		109	100%

8. Seriez-vous intéressé par davantage de discussions sur les autres sujets avec les autres élèves ?

	Question	Réponse	%
1	Pas du tout intéressé	6	5,7%
2	Peu intéressé	7	6,7%
3	Moyennement intéressé	32	30,5%
4	Assez intéressé	44	41,9%
5	Très intéressé	16	15,2%
Total		105	100%

Thème 4 : Niveau de maîtrise des outils

9. Votre niveau de maîtrise en recherche documentaire à l'issue de cet exercice est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	1	0,9%
3	Moyen	44	41,9%
4	Fort	54	51,4%
5	Très fort	6	5,7%
Total		105	100%

10. Votre capacité à distinguer entre documents académiques, journalistiques et professionnels à l'issue de cet exercice est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	3	2,9%
3	Moyenne	35	33,3%
4	Forte	55	52,4%
5	Très forte	12	11,4%
Total		105	100%

11. Votre capacité à citer les sources en respectant les normes bibliographiques à l'issue de cet exercice est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	6	5,8%
3	Moyenne	23	22,1%
4	Forte	61	58,7%
5	Très forte	14	13,4%
Total		104	100%

Thème 5 : Appropriation de compétences

12. Votre capacité à vous approprier tous types de sujet à l'avenir est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	1	0,9%
3	Moyenne	31	29,8%
4	Forte	67	64,4%
5	Très forte	5	4,9%
Total		104	100%

13. Votre capacité à reproduire cette démarche d'apprentissage tout seul dans d'autres contextes (en entreprise, dans votre vie personnelle) est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	1	0,9%
3	Moyenne	35	33,9%
4	Forte	54	52,4%
5	Très forte	13	12,8%
	Total	103	100%

14. Votre capacité à transmettre et à expliquer cette démarche à une autre personne est

	Question	Réponse	%
1	Très faible	0	0%
2	Faible	0	0%
3	Moyenne	48	46,6%
4	Forte	52	50,5%
5	Très forte	3	2,9%
	Total	103	100%