



**HAL**  
open science

# Relever les défis de l'altérité par l'auto-questionnement participatif

Michel Beney, Karine Thépot-Caudan

► **To cite this version:**

Michel Beney, Karine Thépot-Caudan. Relever les défis de l'altérité par l'auto-questionnement participatif. Questions de pédagogie dans le Supérieur, Jun 2017, Grenoble, France. hal-02391556

**HAL Id: hal-02391556**

**<https://hal.univ-brest.fr/hal-02391556>**

Submitted on 3 Dec 2019

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

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

# **Relever les défis de l'altérité par l'auto-questionnement participatif**

## ***Exemple d'une formation pour formateurs sur l'interactivité***

BENEY Michel, CREAD - EA 3875

THÉPOT-CAUDAN Karine, CECJI – EA 7289

Université Bretagne Loire – Université de Bretagne Occidentale, Brest.

[Michel.beney@univ-brest.fr](mailto:Michel.beney@univ-brest.fr)

[Karine.thepot@univ-brest.fr](mailto:Karine.thepot@univ-brest.fr)

### **Résumé**

Pour interroger la notion d'altérité, nous nous sommes appliqués à analyser une formation d'enseignants sur l'interactivité, qui elle-même s'appuie sur des principes forts de diversité : diversité des animateurs, car cette formation se fait en co-animation, diversité des publics, entre enseignants et doctorants aux cultures et expériences différentes, et diversité des outils et méthodes, et surtout diversité des formations. Constatant qu'aucune formation sur cette thématique n'a pu se dérouler à l'identique, nous l'avons interrogé du point de vue des rôles que chacun s'attribue et qui génère les attitudes. Une étape a été franchie le jour où nous avons choisi de proposer une activité qui a modifié le rôle de chacun dans la formation : l'enseignant-formateur s'est retrouvé être l'objet d'une analyse de pratique alors même qu'il animait sa formation par l'autre co-animateur qui a conduit les formés à jouer le rôle d'étudiants puis à s'interroger sur leurs propres pratiques en tant qu'enseignant. A partir de ce moment, cette formation est apparue comme exemplaire au titre de l'interactivité, puisqu'elle interroge les rôles en contexte : si on veut faire de l'interactivité, il faut faire le cours en mettant en application le cours, faire des mises en situation contextualisées à la formation. Cela permet de montrer que des changements de rôle sont possibles, et cela renforce la mise en place d'un climat basé sur l'auto-interrogation participative. La formation est devenue l'objet même de nos interrogations sur l'interactivité, et c'est cet auto-questionnement

permanent qui nous a permis d'interroger autrement la formation de formateurs dans un groupe divers et hétérogène.

### **Summary**

We have lead an analyse of a formation for university's teacher about interactivity. Because such a formation take in account a great diversity of the teachers (professionnal expérience or situation), the purpose is to question the concept of alterity. Beacuse this formation which had been conducted several times without having the possibility to do the same thing, we have questionned it through the concept of "rules". Things have consederably changed just when we have found how to change the rules of each (those who conducted the formation, and teachers who followed it). We show here how to settle down a specfic climate based on particpative self-interrogation.

### **Mots-clés** (maximum 5)

interactivité, rôle, climat, hétérogénéité, transfert, contextualisation, formation de formateur

## **1. Introduction**

Dans le cadre d'une formation d'enseignant du supérieur d'une université pluridisciplinaire les formateurs se trouvent confrontés à une double dialectique : former des enseignants de disciplines, de culture et d'expérience professionnelles hétérogènes en leur proposant des situations ou des exemples accessibles à tous, amener les enseignants à transposer leurs apprentissages dans leurs pratiques professionnelles à partir des situations vues en formation.

Une tendance pour les formateurs, est de trouver des situations a-contextuelles qui seraient compréhensibles pour tous et de fournir des outils ou méthodes suffisamment générales pour tous.

Deux obstacles apparaissent alors : d'une part les enseignants expérimentés qui sont devenus des experts dans leur domaine ont un recul tel qu'ils agissent de manière rapide et spontanée en n'appliquant pas de règles précises ou de méthodes standardisées (Dreyfus, 1980), d'autre part les outils et les méthodes sont des artéfacts (Rabardel, 1995) et ils ne deviennent instruments (ou outils ou méthodes) que lorsque l'utilisateur les utilise véritablement en contexte.

Dans le cadre des formations, Brigitte Albero (Albero, 2010) distingue l'idéal (ce que cherche le formateur), le fonctionnel de référence (la mise en pratique de l'idéal) et le vécu. Le vécu « *correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants), et à l'aménagement continu qu'ils réalisent : en fonction de leur histoire, de leurs aspirations et dispositions propres, mais également de leurs statuts et de leurs rôles, ainsi que des formes d'interactions et de négociations...* ».) (Albero, 2010, p. 3). D'après elle : « *Cette conceptualisation permet d'analyser le fonctionnement des dispositifs en tant qu'entités sociotechniques complexes : évolutives, polymorphes, en partie imprévisibles, résultats fluctuants de l'interaction entre leurs trois dimensions constitutives. Chaque dispositif devient ainsi une organisation spécifique, située dans un espace-temps précis, fonction d'un modèle stratégique particulier d'intervention et de transformation sociocognitive, constamment soumis aux résultats en retour de son propre fonctionnement.* »

Dans une formation d'enseignant il y a toujours cette tension entre l'enseignant formateur et les stagiaires qui passent d'un rôle d'enseignant à celui d'étudiant. Ces rôles induisent des comportements d'autant plus spécifiques que le formateur essaye de standardiser la formation, en particulier celui d'étudiant renvoie à ce que Coulon a appelé le métier d'étudiant (Coulon, 2005).

Dans le cas présent, nous allons évoquer une formation pour enseignants sur l'interactivité dans une démarche d'enseignement (et non basée sur l'utilisation d'outils informatiques, telle qu'elle est évoquée, qui est proposée par E. Lombardo, Y. Bertacchini et Eric Malbos, ) à l'Université de Brest et qui est co-animée par deux formateurs-enseignants

Après une longue préparation qui permet d'enrichir le contenu de nouveaux concepts théoriques, d'exemples concrets, et de cas pratiques, les formateurs se retrouvent face à un groupe de stagiaires à chaque fois différent, qui les conduit à modifier la formation en cours d'animation.

L'hétérogénéité des stagiaires a conduit systématiquement les formateurs à s'interroger sur l'interactivité en tant que concept, mais aussi en tant que pratique, dans sa dimension d'altérité.

La thématique de l'interactivité permet en effet de prendre en compte l'altérité sous plusieurs aspects, car elle pose la question de la relation à l'autre. D'une part elle implique d'emblée la prise en compte l'altérité des rôles de chacun dans un cours : le formateur avec les stagiaires eux-mêmes enseignant(e)s, et acceptant dans cette formation de jouer le rôle d'étudiants.

D'autre part, elle décline l'altérité des outils et méthodes d'animation comme clé d'adaptabilité dans la dynamique de groupe.

Nous sommes partis pour cela d'une expérience d'enseignement sur l'interactivité, qui a révélé un état nouveau, et nous a permis d'interroger le rôle du formateur et du formé, de prendre en compte l'altérité des enseignants dans la diversité de leurs propres expériences d'enseignement, et ainsi d'éviter la standardisation. La formation est devenue l'objet même de nos interrogations sur l'interactivité, et c'est cet auto-questionnement permanent et participatif qui nous a permis d'interroger autrement la formation de formateurs.

Pour mieux mettre en lumière la manière dont la formation proposée aux enseignants sur l'interactivité nous a permis de faire émerger des questions sur les défis de l'altérité, nous allons analyser la situation pédagogique, en décrivant ses constantes et son évolution. Nous verrons ensuite comment, à partir d'une étude de cas particulièrement révélatrice de l'importance de l'altérité des rôles que chacun, formateur ou stagiaire, joue dans une situation d'interactivité, le climat de la formation a changé, faisant émerger un auto-questionnement permanent et participatif sur la formation de formateurs elle-même.

## **2. Contexte : une formation pour enseignants sur l'interactivité**

### **2.1 Les origines de cette formation**

La formation sur l'interactivité répondait à une problématique récurrente de la part des enseignants de l'enseignement supérieur, développée notamment à l'URAFF (Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs) de l'Université de Bretagne Occidentale et au GET - Groupe des Écoles de Télécom (Télécom ParisTech, Télécom Bretagne et Télécom SudParis). Le questionnement reposait sur le manque de réactivité des étudiants et la volonté de rendre les cours plus interactifs, pour permettre aux enseignants de retrouver du plaisir à enseigner et re-motiver des étudiants pour qu'ils soient plus pro-actifs en cours. A ce questionnement récurrent venait se rajouter la volonté de deux formateurs respectivement spécialiste de la pédagogie et de l'apprentissage, et spécialiste de la communication et de la dynamique de groupe, de lier les thématiques de la diversité des processus d'apprentissage, et celles de la communication dans un groupe. Une première formation fut donc proposée en 2007. Les objectifs de cette formation, intitulée « *Rechercher l'excellence pédagogique :*

*compléments de formation en pédagogie, apprentissage, communication et apprentissage* », étaient de développer les capacités de pédagogue des enseignants-chercheurs, en les sensibilisant aux méthodes pédagogiques, et de maîtriser les techniques de communication et d'écoute pour mieux appréhender les spécificités culturelles des étudiants internationaux dans la relation enseignant-élève. Les objectifs en terme de compétences attendues des participants se déclinaient autour de la mise en oeuvre de méthodes pédagogiques appropriées et de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement, pour transmettre efficacement un contenu et adapter son enseignement à l'auditoire, et enfin autour de l'intégration de la dimension multiculturelle dans les techniques pédagogiques, et des représentations culturelles de la relation enseignant/étudiant.

Tant d'objectifs mettaient en lumière le nécessaire lien entre les notions de pédagogie et de relation à l'autre. C'est ainsi que la question de l'interactivité est apparue avec encore plus d'évidence, car d'emblée perçue par les formateurs comme le thème qui fédère à la fois la question des interactions dans le groupe (entre étudiants, entre l'enseignant et les étudiants) et de son animation, mais aussi la question des stratégies pédagogiques à mettre en place selon les objectifs recherchés.

Une nouvelle formation, intitulée « Pourquoi et comment rendre les cours interactifs ? », fut donc proposée aux enseignants, enseignants-chercheurs et doctorants de l'Université de Brest à partir de 2009.

## **2.2 Description de la formation sous sa forme standardisée**

La formation sur l'interactivité se déroule auprès d'un public composé d'enseignants, d'enseignants-chercheurs, et de doctorants. L'hétérogénéité du public est forte, car la formation est proposée soit aux enseignants, soit aux doctorants, soit aux deux en même temps, qui ont tous des particularités très marquées : différences d'âge, et d'expérience d'enseignement, entre les doctorants qui commencent leur service d'enseignement et les enseignants qui ont une expérience de plus de 25 ans; différences de disciplines avec une palette très large des spécialités qui sont enseignées à l'UBO ; différences des publics, de 12 à 500 étudiants ; différence de situations d'enseignements, entre TP, TD, CM, études de cas, sorties terrain. Nous avons par exemple des doctorants et des enseignants en histoire, électronique, microbiologie, espagnol, psychologie, sociologie, informatique, géographie, etc.

L'altérité se décline également à travers la différence de culture et d'origine (altérité, étrangers, âge, expérience, culture). Le nombre de personnes est limité à 15, ce qui représente un petit groupe, où les interactions peuvent être riches et variées. La formation d'une journée (6 heures) s'articule en deux temps forts : une matinée consacrée au questionnement sur la problématique de l'interactivité dans l'enseignement, et une après-midi consacrée aux stratégies d'interactivité à mettre en place, avec des mises en situations concrètes, et une boîte à outils de l'interactivité à remplir tout au long de la journée. L'objectif principal est de questionner les conditions d'enseignement et d'interactivité des participants et de donner des outils afin de rendre les cours plus interactifs. Il s'agit véritablement d'aborder toutes les situations d'enseignement dans leur plus grande diversité.

Une telle formation met en lumière toutes les situations d'interactivité ou de non interactivité en cours liées à des conditions d'organisation de la salle, à la présence ou non d'ordinateurs, de téléphone portable ou de tablette, à l'intérêt porté au cours, aux outils de communication et de transmission de connaissances (diaporama, documents écrits, films), aux interactions entre les étudiants (bavardages, discussions en sous-groupes), ou encore à la relation établie entre l'enseignant et les étudiants.

La co-animation a pour fonction de révéler davantage cette notion d'altérité. En effet l'interactivité est abordé de deux manières différentes, par deux formateurs qui apportent de manière complémentaire leur domaine de compétences : l'un en termes de pédagogie et théories d'apprentissage, et l'autre en termes de dynamique de groupe et de communication.

L'animation se fait de manière très variée : par alternance, avec des séquences et temps de parole bien séparés, mais aussi avec de nombreux échanges entre les deux animateurs au gré des questions soulevées par les stagiaires. Depuis près de 10 ans cette formation sur l'interactivité qui a été proposée une vingtaine de fois a produit un questionnement permanent qui a creusé un fossé entre le vécu et l'idéal qu'évoque Brigitte Albéro. Jamais il n'a été possible faire exactement la même formation, amenant les formateurs à prendre de plus en plus conscience qu'il était impossible pour eux de standardiser cette formation, de la reproduire à l'identique avec un protocole bien établi.

Il existe bien pourtant une trame identique, reposant sur une démarche progressive, partant d'un questionnement sur les raisons qui poussent à vouloir plus d'interactivité (pourquoi ?)

pour aboutir aux manières de rendre les cours plus interactifs (comment ?). Les informations sur la dynamique de groupe, les processus d'apprentissage et de mémorisation, ou encore sur le langage du corps sont toujours identiques. L'approche de l'interactivité selon trois points de vue, celui de l'enseignant, de l'étudiant et du groupe, se confirme certes. Le rythme entre temps d'échanges, temps d'apports théoriques et temps de mises en situation reste bien soutenu, reprenant ainsi les caractéristiques même de la majorité des formations pour enseignants du service de pédagogie universitaire de l'UBO (le SIAME). Au cours de la formation la possibilité est toujours offerte aux stagiaires de remplir régulièrement une fiche intitulé « boîte à outils de l'interactivité » en fonction des retours d'expérience ou des idées développées dans le groupe. Cependant même si les étapes de la formation suivaient le même chemin, le principe de l'altérité s'est imposé de plus en plus. En effet, en questionnant le principe même des interactions dans le groupe, en allant chercher des exemples concrets d'interactions ou de non-interactions en cours, autrement dit entre l'enseignant et le groupe d'étudiants, ou encore au sein du groupe d'étudiants, cette formation intègre une double vision : celle de l'enseignant sur l'étudiant, et de l'enseignant sur lui-même et sur le groupe, qu'il soit homogène ou hétérogène.

La question de l'interactivité dans une formation pour formateurs vient fondamentalement interroger le rôle de l'enseignant de deux manières :

- en tant qu'enseignant-témoin qui vient exposer un cas concret de situation de cours vécue tous les jours;
- en tant qu'enseignant-stagiaire qui se retrouve dans une situation d'étudiant face à un formateur, et face à ses pairs avec lesquels il doit interagir.

### **3. De l'importance des rôles et du climat dans une formation**

S'adresser à un public varié pose deux questions :

- Adapter le contenu du cours à un public divers (du point de vue culturel, social et professionnel) inconnu à priori,
- Interroger la place et le rôle de chacun (enseignant, étudiants) dans un groupe ;



Pour répondre à ces questions, notre expérience précédente nous a amenés à formuler deux hypothèses :

- Dans le cadre d'une formation chacun adopte un rôle qui rend difficile l'adaptabilité d'un cours.
- Un cours qui s'adresse à un public varié s'appuie souvent sur des situations standardisées basées sur l'utilisation d'outils et de méthodes. Ce faisant l'appropriation par chacun devient difficile faute d'une contextualisation. Lorsque les formateurs proposent une étude de cas, ils s'aperçoivent en effet qu'il est difficile pour les stagiaires de s'approprier ce cas précis, car il ne correspond pas à une situation d'enseignement familière.

Il fallait donc trouver des situations réalistes (et contextualisées) permettant des changements de rôle durables à l'échelle du temps de la formation, et d'en mesurer les effets.

### **3.1 Une situation contextualisée qui rend possible les changements de rôle**

#### **3.1.1 Phase 1 : instauration d'un climat**

Les deux formateurs interviennent dans des domaines disciplinaires différents et identifiables. Cependant chacun peut intervenir quand l'autre parle, par ailleurs ils expliquent au groupe leurs doutes et la volonté qu'ils ont de se questionner à voix haute. Ce faisant ils établissent un climat de confiance où les frontières entre les rôles sont plus flous que dans une formation classique : les formateurs détenteurs du savoir peuvent être questionnés par l'autre qui, en posant des questions, prend un rôle de stagiaire. Le questionnement à voix haute devient une modalité de fonctionnement du groupe, il permet de réguler la formation. C'est ce que nous avons appelé l'auto-questionnement participatif. Nous l'avons même généralisé à l'ensemble du groupe (formateurs et stagiaires), en proposant une mise en situation pratique particulièrement révélatrice.

### **3.1.2 Phase 2 : Une mise en situation**

Il est proposé au groupe une "technique" pour rendre un cours interactif : il s'agit d'interrompre un cours toutes les 2 minutes et de poser une question, la réponse devant être donnée par un apprenant (l'enseignant ne devant pas intervenir).

La mise en situation n'est pas artificielle : c'est le formateur qui fait un exposé centré sur les apprentissages qui voit son cours interrompu. L'autre formateur, qui a proposé la situation, joue le rôle d'arbitre du temps et de régulateur en distribuant la parole. La situation fonctionne très bien : des stagiaires posent des questions y compris embarrassantes (comme "*on ne voit pas le rapport entre ce qui est dit et le cours en lui même*"). Les réponses sont apportées par des stagiaires, le formateur valide les réponses.

### **3.1.3 Analyse de la situation**

Le formateur qui fait le cours a une fonction d'enseignant. Cependant ce n'est pas lui qui dit : "*je m'arrête et vous posez des questions*". C'est l'autre formateur qui joue le rôle de régulateur et de mise en oeuvre de la méthode. Ce faisant il perd une partie de ses prérogatives (questionner et donner la "bonne réponse") et modifie la représentation du rôle d'enseignant : il ne juge pas et ce n'est pas lui qui fait poser des questions sur son cours. Les stagiaires sortent de la représentation du rôle d'enseigné : ils posent des questions mais dans un autre cadre que celui de l'enseignement donné. Enfin, la diversité joue ici à plein : les stagiaires s'approprient le cours de manière très diverses et cette diversité sert à trouver des réponses.

L'enseignant ne se sent pas remis en question par les stagiaires (par leurs questions), les stagiaires ne se sentent pas jugés (ni par l'enseignant ni par les autres).

## **3.2 Un transfert à d'autres situations**

### **3.2.1 Une étude de cas**

Une étude de cas est proposée en fin de séance aux stagiaires. Un stagiaire doit proposer un cas d'enseignement, les autres devant proposer des solutions interactives avec des outils et des méthodes vues en formation. Une difficulté de ce type de situation est de faire en sorte que chacun puisse s'approprier le cas qui reste très contextualisé et centré sur une personne et une discipline. La diversité peut être alors un obstacle. Dans cette situation, les formateurs interviennent au même niveau que les stagiaires, ils n'ont pas de statut de guide ou de juge.

### **3.2.2 Analyse**

Souvent ce genre de situation reste formelle, les rôles se distribuent avec un stagiaire qui expose et les autres qui jouent le rôle d'enseignants qui appliquent les méthodes vues en formation. Ici, nous avons pu constater que les stagiaires ne se distribuaient pas des rôles mais oscillaient d'un rôle à un autre : prenant l'initiative de donner des avis et des solutions ou bien de questionner en ramenant le cas à leur propre expérience. Nous avons retrouvé la même dynamique que dans la première situation : les formateurs jouaient le rôle de régulation, les prises de parole et les questions posées étaient également distribuées, les solutions trouvées variées et adaptées.

## **4. Conclusion**

Nous sommes partis d'une situation particulière de formation de formateurs pour poser la question de la prise en compte de l'altérité en particulier en terme des relations qui s'instaurent dans un groupe (formateurs et stagiaires). Souvent les situations proposées en formation sont standardisées, elles ne permettent pas de prendre en compte la diversité. Les situations proposées sont souvent non contextualisées afin de s'adapter à tous (et à la diversité des publics). Ce faisant, l'appropriation des méthodes et leur transfert dans les situations réelles rencontrées par les stagiaires est difficile voir impossible. La recherche d'une standardisation et le développement d'outils et de méthodes, se révèlent donc en partie improductifs. La difficulté reste de pouvoir adapter une formation à cette diversité d'acteurs et de vécu professionnel.

Nous avons alors interrogé l'effet des rôles que revêtent les différents acteurs impliqués dans la formation. La formation sur l'interactivité est à ce titre exemplaire puisqu'elle interroge les rôles en contexte (si on veut faire de l'interactivité, il faut faire le cours en mettant en application le cours). Nous avons pu mettre en évidence qu'il était possible de faire changer les rôles en cours de formation et que ce changement permettait de mieux s'approprier notamment des études de cas. Cela passe par une mise en situation contextualisée à la formation qui doit permettre de montrer que des changements de rôle sont possibles, par la mise en place d'un climat basé sur ce que nous avons appelé l'auto-questionnement participatif.

Au delà de la méthode que nous avons développée, il reste à évaluer les transferts en contexte d'enseignement et à développer ce que pourrait être une formation au questionnement participatif.

## 5. Références bibliographiques :

ABBET Jean-Pierre. Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? », *Éducation et socialisation* (<https://edso.revues.org/1709>)

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers, Paris, Anthropos, 2003.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER L. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 1998.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Education et didactique*, 2010, 4 (1), 7-24

Coulon, A . (2005). *Le métier d'étudiants, l'entrée dans la vie universitaire*. 2e éd. Paris : Economica, Anthropos.

Dreyfus, S.E, Dreyfus,H.L. (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. *California univ berkeley operations research center*.

DUPRIEZ V., DRAELANTS H., (2004). *Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*. *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-septembre 2004, 145-165.

LOMBARDO Evelyne, BERTACCHINI Yann, MALBOS Eric . De l'interaction dans une relation pédagogique à l'interactivité en situation d'apprentissage : des théories aux implications pour l'enseignement » (<http://isd.m.univ-tln.fr>)

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains* . Paris : Armand Colin.