

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, Michel.beney@univ-brest.fr

THÉPOT-CAUDAN, Karine, CECJI – EA 7289, Karine.thepot@univ-brest.fr

Université Bretagne Loire – Université de Bretagne Occidentale, Brest.

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, diversité des outils et méthodes, et surtout diversité de mise en œuvre de ces formations. Constatant qu'aucune formation sur cette thématique n'a pu se dérouler à l'identique, nous l'avons interrogée du point de vue des rôles que chacun s'attribue et qui génère des 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 : un des formateurs devient l'objet d'une analyse de pratique par l'autre co-animateur, tandis que les formés doivent jouer le rôle d'étudiants puis analyser leurs propres pratiques d'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 animer la formation en mettant en application le contenu du cours et faire des mises en situation contextualisées. Cela permet de montrer que des changements de rôle sont possibles voire nécessaires. Pour cela nous avons développé les notions d'interrogation participative et de climat. La formation est devenue l'objet même de nos interrogations sur l'interactivité, et c'est cet auto-questionnement participatif permanent qui nous a permis d'interroger autrement la formation d'adultes dans un groupe divers et hétérogène.

Summary

Training university's teachers about interactivity needs to take in account alterity especially because of a great variety of culture, experience and teaching conditions. After seven years of practising this training, we have been conducted to analyse it in term of role "played" by the actors (teachers and students), in particular to permit teachers in training to understand situations which could be outside of their own practices and so, to be able to make sense for them . Things have considerably changed

just when we have found how to change the roles by introducing the idea of participative self-interrogation. We show how it works.

Mots-clés : interactivité, rôle, climat, hétérogénéité, transfert, contextualisation, formation de formateur

Introduction

Dans le cadre d'une formation d'enseignants du supérieur d'une université pluridisciplinaire, les formateurs se trouvent confrontés à une triple dialectique : former des adultes, des professionnels enseignants de disciplines, de culture et d'expérience hétérogènes en leur proposant des situations ou des exemples accessibles à tous, et 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 généraux utilisables par tous.

Deux obstacles apparaissent alors : d'une part les enseignants expérimentés sont des professionnels experts dans leur domaine, qui, en tant que tels, n'appliquent pas de règles précises ou de méthodes standardisées (Dreyfus, 1980). D'autre part les outils et les méthodes que les formateurs transmettent dans leurs formations ne sont que des artefacts (Rabardel, 1995), et ne deviendront des instruments que lorsque l'enseignant-stagiaire les utilisera 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. Le rôle d'étudiant endossé par les stagiaires est tout particulier en ce qu'il réactive des comportements typiques liés 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 à l'Université de Brest et qui est co-animée par deux formateurs-enseignants. C'est une formation d'adultes, et la méthodologie adoptée est de les mettre en situation en leur faisant pratiquer l'interactivité, tout en se référant à leurs pratiques professionnelles.

Dans cette formation avec un public hétérogène, la prise en compte de la diversité des rôles de chacun dans un cours se révèle essentielle : le formateur avec les stagiaires eux-mêmes enseignant(e)s qui acceptent dans cette formation de jouer le rôle d'étudiants, les formateurs entre

eux, et les stagiaires entre eux. La diversité est considérée dans le cas présent comme un enrichissement, permettant de se remettre en question tout en se décentrant pour aller vers les autres (Abdallah-Preteceille, 2003).

Nous nous sommes engagés dans un processus d'auto-analyse de notre formation, nous développerons ici notre démarche en quatre étapes (Kolb, 2015) : l'expérience concrète telle qu'elle a été pensée et conduite, l'observation réflexive, la conceptualisation avec la notion de rôle, et l'expérimentation avec la mise en application.

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 d'interactivité, le climat de la formation a changé, faisant émerger un auto-questionnement permanent et participatif sur la formation de formateurs elle-même.

Contexte : une formation pour enseignants sur l'interactivité

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 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 œuvre 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.

Ces 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 à partir de 2009 aux enseignants, enseignants-chercheurs et doctorants de l'Université de Brest, au SIAME (Service d'Ingénierie, d'Appui et de Médiatisation pour l'Enseignement).

Description de la formation sous sa forme standardisée

Description

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 (par exemple l'histoire médiévale, l'électronique, la microbiologie, la civilisation espagnole, la psychologie cognitive, la sociologie, l'informatique, l'urbanisme, le marketing, le droit du travail, etc. ; différences des publics, de 12 à 500 étudiants ; différence de situations d'enseignements, entre TP, TD, CM, études de cas, sorties terrain. 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. Cette formation questionne les conditions d'enseignement et d'interactivité des participants et donne des outils afin de rendre les cours plus interactifs.

La co-animation a pour fonction de révéler davantage la 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 de 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 en deux temps : tout d'abord les stagiaires sont invités à chercher les raisons qui les poussent à rendre les cours interactifs (pourquoi ?). Puis ils doivent se questionner sur les manières de rendre les cours plus interactifs (comment ?).

Le contenu d'informations sur la dynamique de groupe, sur les processus d'apprentissage et de mémorisation, ou encore sur le langage du corps est toujours identique. L'approche de l'interactivité selon trois points de vue, celui de l'enseignant, de l'étudiant et du groupe, se confirme. 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 intitulée « boîte à outils de l'interactivité », en fonction des retours d'expérience ou des idées développées dans le groupe.

Une problématique émergente

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 quadruple vision :

- celle du formateur sur le stagiaire,
- celle du formateur sur lui-même,
- celle des stagiaires entre eux,
- celle des stagiaires sur le formateur.

Qui plus est, le rôle de stagiaire est lui-même soumis à une double interrogation liée à l'interactivité :

- en tant qu'enseignant-témoin qui vient exposer un cas concret de situation 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.

Nous sommes bien ici dans ce que nous avons appelé un auto-questionnement participatif permanent : un questionnement que chacun des formateurs se pose à lui-même à haute voix, que chaque formateur pose à l'autre ou aux stagiaires sur les objectifs de la formation, les attentes réciproques du stagiaire et du formateur et le rôle de chacun. Ce questionnement offre la possibilité de se mettre « dans la tête du formateur » qui repense et adapte en temps réel sa formation.

De l'importance des rôles et du climat dans une formation

S'adresser à un public adulte varié pose deux questions : comment adapter le contenu du cours à la diversité du public (diversité culturelle, sociale et professionnelle) inconnue à priori ? Comment distribuer la place et le rôle de chacun (enseignant, étudiants) dans un groupe ?

Pour répondre à ces questions, notre expérience précédente nous a amenés à faire deux constats : d'abord, dans le cadre d'une formation chacun adopte un rôle qui rend difficile l'adaptabilité d'un cours ; ensuite, 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 du contenu du cours 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.

Dans cette phase d'expérimentation active 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.

Une situation contextualisée qui rend possible les changements de rôle

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. Ils établissent ainsi 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.

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.

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 œuvre de la méthode. Ce faisant celui qui fait le cours perd une partie de ses prérogatives d'enseignant lorsqu'il veut favoriser le questionnement et modifie la représentation du rôle d'enseignant : il ne juge pas les questions, et ce n'est pas lui qui fait poser des questions sur son cours. Les stagiaires sortent de la représentation du rôle qu'il peuvent s'attribuer en tant qu'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, ni par leurs questions, et les stagiaires ne se sentent pas jugés, ni par l'enseignant ni par les autres.

Il s'agit alors maintenant de tester la généralisation de notre analyse.

Un transfert à d'autres situations

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.

Souvent ce genre de situation reste formelle, car 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.

Conclusion

Nous sommes partis d'une situation particulière de formation de formateurs que nous avons auto-analysée. Ce type de formation s'appuie fortement sur le vécu professionnel des stagiaires. Préparer notre formation revenait à essayer de standardiser les situations proposées. Mais à défaut d'être contextualisées, elles ne rendaient pas compte de la diversité des situations professionnelles des stagiaires. Ce faisant, l'appropriation des méthodes et leur transfert dans les situations réelles rencontrées par les stagiaires était difficile, voire impossible.

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, grâce à la mise en place d'un climat basé sur ce que nous avons appelé l'auto-questionnement participatif. Cette notion d'auto-questionnement participatif nous semble généralisable à d'autres situations d'enseignement. Il sera nécessaire d'en délimiter les contours, de la tester dans différents environnements et de développer ce que pourrait être une formation au questionnement participatif.

Références bibliographiques

- Abbet Jean-Pierre (2016). « Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? », *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*
- Abdallah-Pretceille Martine. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.
- 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*.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Pearson Education, FT press.
- Lombardo Evelyne, Bertacchini Yann, Malbos Eric (2006). « De l'interaction dans une relation pédagogique à l'interactivité en situation d'apprentissage : des théories aux implications pour l'enseignement », *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, numéro 24.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.