



HAL
open science

Comment susciter la réflexion pédagogique chez les enseignants dans une école d'ingénieurs ?

Christophe Romano

► **To cite this version:**

Christophe Romano. Comment susciter la réflexion pédagogique chez les enseignants dans une école d'ingénieurs?. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Didactique des langues, didactique des sciences, 17, pp.115-119. hal-04051611

HAL Id: hal-04051611

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051611>

Submitted on 30 Mar 2023

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.

Comment susciter la réflexion pédagogique chez les enseignants dans une école d'ingénieurs?

Christophe Romano

Responsable pédagogie, Université de Toulouse (INSA)
christophe.romano@insa-toulouse.fr



L'objectif de cette communication est de rendre compte modestement d'une expérience de terrain.

Avant d'exposer les actions initiées et déployées pour susciter la réflexion pédagogique, il est important d'identifier la nature des obstacles, puis de rappeler quelques références théoriques sur la question du changement.

Observation du terrain

Dans un premier temps, observons le terrain et attardons-nous sur les différents acteurs.

Du côté des enseignants

Nous rencontrons des enseignants qui expriment peu, voire pas de besoins. Ils sont très pris, ils n'ont pas le temps. Ils valorisent la recherche qui, elle même, valorise leur carrière.

Ils ne voient pas pourquoi changer, pourquoi changer quand tout va bien, ni comment faire autrement.

Ils craignent une évaluation de leur pratique, une réduction de leur liberté.

Certains pensent très fort que ce n'est pas de la pédagogie dont il doit être question, mais des étudiants qui en particulier ne sont pas (plus) motivés.

Et puis, ils vous regardent dubitatifs et vous interrogent sur votre légitimité à vous occuper particulièrement des questions de pédagogie.

On le voit, les obstacles ne manquent pas et, de plus, ils ne sont pas du même ordre, statut, conception, intérêts matériels. La mission n'en est que plus passionnante!

Du côté des étudiants

Eux, ils changent, ils deviennent clients, voire exigeants, ils sont désireux d'être partie prenante. Quand ils ne voient pas l'intérêt d'un cours, ils n'y vont pas.

Ils défient l'autorité de celui qui sait, ils accèdent différemment aux savoirs, en particulier par le développement des nouvelles technologies.

Que disent les psycho-sociologues sur la question du changement?

Parmi les classiques, nous avons tout d'abord l'expérience de Kurt Lewin (1943) au États-Unis. Durant la seconde guerre mondiale et face aux restrictions alimentaires, il s'intéressa au meilleur moyen de modifier les habitudes alimentaires et d'amener les consommateurs à acheter des abats. Il compara deux procédures appliquées à des ménagères américaines: des conférences classiques sur la valeur nutritive des abats et sur la façon de les préparer et des débats en petits groupes. Un constat s'imposa. L'information, voire l'exhortation pure et simple, n'a guère d'impact sur les comportements effectifs des personnes alors que dans les débats en petits groupes, les individus se sentent directement concernés, ils deviennent plus actifs et plus adaptables.

La théorie de l'engagement de Kiesler (1971) nous explique que seuls nos actes nous engagent vraiment. Nos opinions, nos idées n'ont que peu d'incidence sur nos conduites effectives. En conséquence, pour modifier le comportement d'une personne, nous devons l'amener à poser préalablement un acte, même minime: il facilitera des changements beaucoup plus importants. Ces résultats sont largement utilisés par le marketing.

Avec Joule et Beauvois (2002) et leur théorie sur la soumission librement consentie, nous apprenons que sans autorité, sans moyens de pression, sans persuasion, nous pouvons obtenir d'autrui à peu près n'importe quoi. L'essentiel est que le sujet éprouve un sentiment de totale liberté. Plus le manipulateur souligne ce soi-disant libre arbitre, plus le manipulé s'enferme dans la dépendance.

Watzlawick (1975) insiste sur la distinction à faire entre un changement qui s'inscrit dans un système sans le modifier et joue le rôle de palliatif et un changement qui modifie le système, dénonce les postulats implicites et qui représente une solution durable.

Alors quelle approche adopter dans notre cas?

Nous pourrions parler de stratégie: *Nous rendons la pédagogie incontournable.*

Notre souhait est que les enseignants rencontrent la pédagogie le plus souvent possible. Elle doit devenir, au sens propre, inévitable. Alors concrètement, nous multiplions les approches et nous communiquons. S'ils ne vont pas à la pédagogie, elle ira à eux, même dans leur laboratoire.

Nous prenons en compte leurs contraintes.

Classiquement, nous proposons des formations, mais elles portent sur des questions pratiques et les formats sont courts.

De plus, nous déployons un programme de formation pour les nouveaux entrants quand ils intègrent l'école, basé sur de courtes rencontres régulières.

Nous valorisons les pratiques innovantes.

Il faut avant tout les repérer. Puis il s'agit de valoriser toutes les initiatives, les innovations, les expériences différentes. On peut faire autrement que la succession cours TD, TP. L'échange d'expériences doit permettre ensuite à chacun d'élargir son répertoire.

Nous informons sur les pédagogies actives.

Même si l'accent est porté sur le développement de l'Apprentissage par Problème (APP), nous informons sur tous les dispositifs dans lesquels l'élève participe activement à la constitution de ses savoirs.

Nous mettons en œuvre des pédagogies actives.

Nous développons des dispositifs de pédagogie active et impliquons les enseignants dans ces nouveaux dispositifs afin de leur montrer que leur position peut être différente. Pour donner une image, ils ne se situent plus debout en face mais assis à côté des étudiants.

Nous développons des supports.

Nous avons travaillé en particulier sur ceux qui vont permettre aux enseignants de mieux préciser leurs objectifs pédagogiques et leur niveau d'attentes. Pour être dans le vent, je devrais parler de "Learning Outcomes".

En effet, plus les objectifs du cours et le niveau d'exigence de l'enseignant sont clairs, plus les étudiants se sentent encadrés et les cours deviennent utiles à leurs yeux car ils y trouvent du sens.

Nous communiquons sur des résultats de recherche.

Tout d'abord, nous nous attachons à adopter une "attitude scientifique". Cela peut paraître étonnant avec une population d'enseignants-chercheurs, mais lorsque la discussion porte sur la pédagogie, nous nous situons souvent dans le

registre de l'opinion, de l'intuition et sur "ce qui se fait d'habitude". Ce registre ne permet pas de discuter sans langue de bois.

En communiquant sur des résultats de recherche, nous invitons les enseignants à les consulter, voire à y réfléchir et peut-être à les mettre en œuvre en les adaptant en fonction des besoins de leurs étudiants.

Nous nous intéressons aux étudiants.

Nous impliquons et faisons participer les étudiants dans la réflexion sur des questions de pédagogie. Ils sont acteurs du système et en fin de compte bénéficiaires.

D'autre part, il paraît essentiel de savoir comment l'étudiant apprend, et pas seulement comment il devrait apprendre, pour donner aux enseignants une meilleure connaissance des personnes auxquelles ils s'adressent.

Il existe à ce sujet une description de "l'étudiant-apprenant" (Noël & Parmentier, 1997) qui s'appuie sur des travaux récents et qui donne un aperçu synthétique, dans un langage accessible, au lecteur peu familier des théories pédagogiques.

Nous persévérons.

Nous mettons en place des mesures incitatives pour faciliter la mise en place de dispositifs de pédagogie active ou pluridisciplinaire en accordant des décharges de service et un accompagnement pour la conception.

Nous envisageons la mise en place d'un dossier valorisant l'engagement en pédagogie des enseignants.

Pour quel impact?

Un exemple: quand je mets en place une formation en APP, j'introduis la nécessité de formuler les objectifs d'apprentissage, la question de l'alignement entre les objectifs, le dispositif, l'évaluation, la possibilité d'occuper une autre place, la possibilité de parler pédagogie avec ses collègues. Même si l'enseignant ne s'engage pas dans un APP à la sortie de ma formation ? il modifie son enseignement.

En conclusion

Nous attendons plus une progressive transformation qu'une révolution.

Je défends l'idée d'une approche globale, portée par une stratégie d'ensemble.

Langevin (2009) propose "une sorte de partenariat qui peut s'étendre sur une longue période" (p. 140).

Il ne s'agit pas de demander à l'enseignant de changer son enseignement, au pire de jeter l'ancien pour en prendre un nouveau, pas plus de recommander, mais plutôt de suggérer, de réfléchir, d'imaginer ensemble, d'analyser, de proposer, etc. Ce ne sont pas que des mots, il s'agit d'une position. Le but est

donc moins de donner des conseils pédagogiques aux enseignants que de transformer avec eux leurs approches de l'enseignement pour en faire si possible des sujets de recherche.

J'ai souvent lu qu'il fallait favoriser une pratique réflexive chez les enseignants, habituellement en se référant aux travaux de Kolb (1984) sur un modèle de l'apprentissage "expérientiel". Je suis moi-même convaincu que la réflexion personnelle à propos de sa propre façon d'enseigner permet de développer ses compétences en la matière. Cette pratique réflexive ne s'ordonne pas plus que le changement. Nous essayons de la provoquer en développant notamment les moments d'interactions.

Il me paraît également important de veiller à maintenir la confiance, faire un travail de proximité, aller à la rencontre.

Références bibliographiques

LANGÉVIN, L. 2009. Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. D. Bédard & J. Bécharde (dir.). *Innové dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France. 139-150.

KIESLER, C. 1971. *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. New York: Academic Press.

KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

LEWIN, K. 1943. Defining the "Field at a Given Time." *Psychological Review* 50: 292-310. Republié in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997.

NOËL, B., & P. PARMENTIER. 1997. Introduction. M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (dir.). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck Université. 7-14.

NARDONNE, G., & P. WATZLAWICK. 1993. *L'art du changement*. Bordeaux: L'esprit du temps.

JOULE, R.V. & J.-L. BEAUVOIS. 1998, 2002. *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire*. Paris: Presses Universitaires de France.

WATZLAWICK, P., J.-H. WEAKLAND & R. FISCH. 1975. *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.