

Des ateliers d'apprentissage collaboratif pour développer les compétences interculturelles des étudiants

LYDIA BEDOURET

CLLE-LTC Université Toulouse Jean Jaurès, lydia.bedouret@univ-tlse2.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Dans les écoles d'ingénieurs toulousaines, la question du développement des compétences interculturelles est au cœur de nouvelles actions pédagogiques. Ces formations sont conçues la plupart du temps selon une approche mêlant modèles d'apprentissage expérientiel et collaboratif. Cet article présente les résultats d'une étude réalisée dans le cadre du projet IDEFI-DEFI Diversités qui évalue et compare la perception de l'expérience d'apprentissage vécue par les étudiants au cœur de dispositifs de formation à l'interculturel mettant en œuvre différentes pratiques pédagogiques. Il propose d'identifier des sources de résistances potentielles à la proposition de formation à partir des expériences menées par les enseignants.

SUMMARY

For the Engineering Schools of Toulouse (France) Educational, the development of intercultural competences is the target of new educational actions. Training is most often designed according to experiential and collaborative learning models. This paper introduces the results of a study carried out for the IDEFI-DEFI Diversités project which assesses and compares the perception of learning experiences of students within intercultural workshops based on different instructional practices. The aim is to identify potential resistance sources to the training purposes based on teaching experiences.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Apprentissage expérientiel, ingénierie pédagogique, interculturalité, médiation, réflexivité

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Experiential learning, instructional design, interculturality, mediated learning, reflexivity

1. Introduction

D'abord destinées aux diplomates dans les années 1950, puis aux cadres supérieurs, les formations à la communication interculturelle font leur apparition dans l'Enseignement supérieur depuis une dizaine d'années dans un contexte sociopolitique et économique incitatif. Dans les écoles d'ingénieurs toulousaines, elles prennent souvent la forme d'ateliers intensifs, souvent inspirées des *workshops* nord-américains, qui viennent répondre à de

nouveaux enjeux pour la formation de l'ingénieur. Les compétences interculturelles (désormais CI) sont identifiées dans la littérature comme un nouvel élément du portefeuille de compétences transversales des futurs professionnels et constituent en ce sens un nouvel objectif pour la formation de l'ingénieur (Weisser, 2015). Dès lors, les motivations de cette démarche interrogent : Quel enseignement pour quel apprentissage ? Sous quelle(s) forme(s) le développement des CI est-il envisagé par les enseignants ayant conçu des dispositifs de formation à l'interculturel ? Comment cette nouvelle expérience d'apprentissage est-elle vécue par les étudiants non-spécialistes ?

Cet article repose sur les résultats d'une enquête visant à questionner l'hypothèse pédagogique sur laquelle se fondent les expérimentations des enseignants dans le contexte toulousain¹. À travers l'analyse de la perception de l'expérience d'apprentissage des étudiants au cœur de différents types de dispositifs, nous identifions des éléments susceptibles d'affecter l'adhésion à la proposition pédagogique et de provoquer des résistances potentielles à l'apprentissage chez les étudiants puis nous proposons des pistes de réflexions pour la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation à l'interculturalité.

2. Hypothèse pédagogique

Depuis les années 2010, la manière de concevoir l'apprentissage interculturel et les objectifs pédagogiques associés dans l'Enseignement supérieur s'est complexifiée. En intégrant cet objectif dans un curriculum formel non-spécialisé, les enseignants des écoles d'ingénieurs proposent de traiter l'interculturalité de manière explicite comme un objet de savoir à enseigner et non plus comme un apprentissage implicite lié exclusivement à l'expérience de la mobilité ou à l'apprentissage des langues étrangères. Il ne s'agit pas uniquement d'accumuler de connaissances théoriques et conceptuelles ou des expériences (Gregersen-Hermans & Pusch, 2012) mais de développer des compétences issues d'un apprentissage réflexif et intentionnel. En contexte d'enseignement formel, cela se traduit par la prise en compte de méthodes d'analyse des processus en jeu en situation de communication, voire à des stratégies métacognitives (Dervin, 2017; Narcy-Combes, 2009) dans la conception et la mise en œuvre des formations. Dans cette logique, l'importance de la

¹ Commanditée par le projet IDEFI DEFI Diversités en 2017 dans le cadre de ses actions portant sur le déploiement de formations à l'interculturalité, elle vise à valoriser et à diffuser les bonnes pratiques dans les écoles d'ingénieurs toulousaines.

médiation de l'apprentissage des étudiants est soulignée. Les préparer en les accompagnant dans l'explicitation et la mobilisation de leurs CI permettrait d'optimiser leur développement au cours d'expériences d'apprentissage en contexte multiculturel qui, seules, n'en sont pas garantes (De Wit, 2011).

Sur notre terrain, une série d'entretiens réalisés auprès d'enseignants ayant conçu des formations à l'interculturalité a permis d'identifier un objectif récurrent : favoriser la communication et l'intégration d'étudiants de tous horizons en tirant partie de leur diversité dans les enseignements pour développer les CI. Ces dernières sont essentiellement envisagées à travers des compétences en communication et en coopération en équipe multiculturelle, l'adaptabilité ainsi que l'esprit critique des étudiants. Bien qu'aucune définition des CI ne fasse consensus à ce jour dans la littérature, la proposition qui satisfait au mieux à la formulation de compétences pour l'enseignement et l'ingénierie de formation (voir Jonnaert, 2009) précise qu'être « interculturellement compétent » revient à « agir et communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations interculturelles pour atteindre ses objectifs² » (Berardo & Deardorff, 2012). En ce sens, l'enjeu de l'actualisation de ces compétences réside dans le déploiement de l'« inter » qui caractérise la situation à traiter. En effet, ces compétences reposent sur un socle d'aptitudes à la coopération de nature primaires, universelles et transculturelles³ (Tomasello, 2015, p. 12). Par ailleurs, du point de vue développemental, chaque individu se construit à la confluence de dynamiques culturelles tout au long de sa vie. Pour Tomasello (1999), l'héritage culturel de chacun est constitué en partie de ressources cognitives et comportementales issues du processus de socialisation qui permettent de saisir le sens des manières de penser, de faire et d'interagir avec le monde. Ce bagage peut être remis en question en situation interculturelle, c'est-à-dire lorsque la situation rend saillant un jeu de négociation des identités (identification et différenciation) et de pouvoir qui repose sur la perception d'écarts. Ces écarts perçus par les individus (deux ou plus), le plus souvent relatifs aux catégories socio-culturelles, influent sur leur interaction.

La nature des CI est envisagée comme un levier pour la conception des activités d'apprentissage et oriente le plus souvent le choix des enseignants vers la mise en place

² Nous traduisons.

³ Ces compétences se développent tôt durant l'enfance et permettent d'apprendre des autres membres du groupe social.

d'activités d'apprentissage collaboratives et expérientielles (Berardo & Deardorff, 2012). En travaillant conjointement pour atteindre un objectif commun, les étudiants mettent en œuvre leurs CI au cours d'une expérience d'apprentissage en contexte multiculturel, ce qui permettrait d'agir directement sur le développement de leurs composantes. Dans notre contexte, une majorité des enseignants explorent ce format et proposent aux étudiants des ateliers intensifs basés sur la résolution de problématiques professionnelles ou de projets de recherche d'informations (Approche par Problème ou par Projet désormais APP) en équipes multiculturelles, le plus souvent en amont du départ à l'étranger. Des formats plus traditionnels, de type cours magistral, sont également proposés.

3. Problématique

Alors que de nombreuses voix émergent tant du côté des praticiens et que des chercheurs pour souligner le manque de cadre de référence de l'éducation à l'interculturalité (Abdallah-Preteuille, 2011; Dervin, 2017), des spécialistes identifient deux sources principales de résistance à la proposition d'enseignement : le contenu et la démarche pédagogique (Gregersen-Hermans & Pusch, 2012). En la matière, plusieurs facteurs contrôlables par le concepteur du dispositif de formation ont un impact sur l'apprentissage (Kirschner, Sweller, Kirschner, & Zambrano R., 2018, p. 226-228). Le type de tâche assignée, le type de médiation de l'activité des apprenants envisagé, ainsi que les caractéristiques individuelles de ces derniers mais aussi les caractéristiques propres à la composition du groupe font partie des facteurs à prendre en compte pour l'analyse des dispositifs d'apprentissage collaboratifs. Comment ces nouveaux dispositifs de formation originaux pour le public visé, tant du point de vue du contenu thématique que du point de vue du format et des méthodes pédagogiques déployés, sont-ils perçus par les élèves ingénieurs ?

4. Méthodologie

Nous proposons d'analyser trois ateliers mis en œuvre dans trois écoles d'ingénieurs différentes qui se rejoignent sur leurs objectifs d'apprentissage. En l'absence de modèle faisant consensus, chacun d'entre eux se présente comme une proposition originale des enseignants concepteurs avec ses caractéristiques propres, les contenus et les méthodes prévues dans les scénarios pédagogiques variant sensiblement. Cet article propose une synthèse des résultats saillants d'une étude comparative basée sur un recueil mixte de données. Il rend compte plus particulièrement de l'évaluation de la perception de l'expérience

d'apprentissage des étudiants au cœur de trois dispositifs. La perception du sens du contenu visé par la formation ainsi que la perception de l'environnement d'apprentissage et des interactions constituent les macro-variables de notre analyse. L'objectif n'est pas d'évaluer les résultats d'apprentissage mais de recueillir des indications sur l'adhésion de l'apprenant à la proposition pédagogique pour identifier des sources de résistances potentielles aux dispositifs de formation à l'interculturel collaboratifs (Lebrun, 2011 ; Gregersen-Hermans & Pusch, 2012).

Pour cela, une série d'entretiens⁴ avec les enseignants et une analyse du matériel pédagogique disponible a permis d'explicitier les objectifs visés et de dégager les caractéristiques des scénarii pédagogiques conçus par ces derniers (voir la synthèse du Tableau 1). Tous les ateliers annoncent explicitement aux étudiants que l'objectif est de les sensibiliser aux dynamiques interculturelles et de développer leurs CI. A1⁵ consiste en deux séances de cours magistraux réalisés dans le cadre de la préparation au départ à l'étranger. Seuls les candidats à la mobilité sont invités à y participer. Cet atelier est optionnel, non-évalué, aucune production n'est attendue de la part des étudiants. A2 et A3 sont proposés dans le cadre des cours de langues étrangères sous la forme de projets collaboratifs de groupe de type APP; la réflexivité et l'esprit critique sont des priorités pour les enseignants. On distingue deux approches différentes de la médiation de l'activité des apprenants. Pour A2, la médiation est réactive, elle est proposée au moment de regroupements par le formateur à la demande des étudiants. Ces derniers sont libres du choix du sujet, qui doit rester en lien avec le champ interculturel, et ils travaillent à la réalisation de leur projet à distance en totale autonomie pendant le reste du semestre. La composition des groupes est laissée à l'appréciation des étudiants. Pour A3, la médiation est proactive, elle est prévue à l'issue de chaque mise en activité pour accompagner la réflexivité des étudiants, en particulier pour les amener à conceptualiser à partir de l'expérience vécue. Ils disposent également d'un livret d'accompagnement et d'une bibliographie indicative. La composition des groupes est strictement contrôlée de manière à faire apparaître le plus de diversité possible (nationalité, genre, spécialité en ingénierie). Pour ces deux ateliers, les étudiants sont évalués sur leur

⁴ 2 entretiens d'environ 2h réalisés auprès de chacune des 3 équipes pédagogiques de trois établissements différents.

⁵ Nous anonymisons les ateliers concernés par l'étude.

production finale (pour une synthèse des caractéristiques saillantes des ateliers voir Tableau 1).

Une enquête par questionnaire, conçue autour des dimensions du modèle de Lebrun pour les dispositifs basés sur l'apprentissage actif (Lebrun, 2011) ainsi que des critères d'évaluation spécifiques à la formation interculturelle (Gregersen-Hermans & Pusch, 2012) a été proposée aux étudiants a posteriori des ateliers. Les résultats de chaque atelier sont mis en perspective afin de comparer la perception des dispositifs selon leurs caractéristiques.

Tableau 1 Typologie des dispositifs analysés

Dispositifs	A1	A2	A3
Objectif(s)	Sensibiliser les étudiants à l'interculturel et développer leurs CI		
Format(s)	Atelier intensif et ponctuel		
Temporalité	2x2h	1 semestre / 3 séances d'1h20	25h, 1 semaine
Approche	Magistro-centrée - transmissif	Apprentissage collaboratif – APP – groupes de 5 à 6 étudiants	
Matériel didactique	NA	Recherche d'infos en autonomie complète	Livret d'accompagnement et bibliographie
Médiation de la réflexivité	NA	Réactive	Proactive / débriefing et accompagnement réflexif
Interactions interculturelles	Non	Aléatoires – composition des groupes libre	Systématiques – composition des groupes contrôlée
Production	Non	Oui	Oui
Évaluation	Non	Oui	Oui

5. Résultats et discussion

Le profil des répondants met en avant une forte projection à l'international ; leur intérêt pour le contenu thématique ne constitue donc pas un élément de résistance potentielle à l'apprentissage. Dans notre analyse, nous interrogeons le rôle de l'interaction directe avec l'objet d'apprentissage (ici la communication interculturelle) dans l'intégration de l'expérience d'apprentissage dans le projet de l'étudiant. Les résultats de la comparaison de la perception de l'expérience d'apprentissage vécue dans des dispositifs mettant en œuvre une approche collaborative (A1 et A2) avec celle du dispositif de type transmissif (A3) indiquent qu'en termes de perception de l'atteinte des objectifs pédagogiques, les répondants valident les composantes relatives à la « sensibilisation à l'interculturalité » dans les trois configurations.

La comparaison de la perception de la démarche pédagogique et des types d'interactions dans les trois ateliers met en avant la plus-value des interactions interculturelles au cours des ateliers collaboratifs ; plus les interactions permises sont diversifiées et contrôlées, plus la perception de leur plus-value est positive. Les répondants expriment cependant une insatisfaction en ce qui concerne l'apport théorique et d'outils pratiques, une tendance qui est davantage marquée dans les dispositifs collaboratifs expérientiels. A1 bénéficie quant à lui d'une appréciation davantage positive en ce qui concerne les apprentissages réalisés par rapport aux deux autres. Relativement au contenu, à la durée de l'activité et à la profondeur des apprentissages visés, ces résultats sont inattendus. L'interaction directe avec l'objet de l'apprentissage au cours de l'activité de l'apprenant permise dans les formats collaboratifs expérientiels ne semble pas influencer plus positivement la perception du gain en compétences des apprenants.

Par ailleurs, nous supposons que moins l'activité réflexive de l'apprenant serait encadrée dans le dispositif plus la perception des résultats d'apprentissage serait négative. Les réponses des participants à A2 indiquent une insatisfaction concernant l'encadrement des activités et la charge de travail induite par le degré d'autonomie laissé aux apprenants dans la recherche de ressources documentaires et théoriques sur des thématiques situées hors de leur cœur de métier. Paradoxalement, la comparaison des trois types d'atelier laisse apparaître que plus le format choisi permet d'encadrer la réflexivité de l'apprenant au cours de son activité moins ce dernier est convaincu par les résultats d'apprentissage.

Enfin, pour les deux ateliers collaboratifs, bien que les objectifs pédagogiques liés à la thématique aient été compris par les répondants, ces derniers n'ont étonnamment pas perçu la pertinence du format APP pour atteindre les objectifs visés, format qu'ils trouvent plus approprié aux cours en sciences de l'ingénieur.

6. Conclusions et perspectives

Les ateliers de formation à l'interculturel basés sur l'apprentissage collaboratif sont fondés sur l'hypothèse que les étudiants développeront plus efficacement leurs compétences coopératives en les exerçant au contact de l'Autre et avec lui, et que cet apprentissage est favorisé par une approche expérientielle. Nous retenons de notre étude que la perception de la plus-value des interactions pour l'apprentissage est davantage positive dans les ateliers basés sur une approche collaborative. Cependant, la perception des résultats d'apprentissage est

davantage positive dans le format plus traditionnel, magistro-centré et transmissif. Quelles peuvent en être les explications ? Que doit-on retenir de ces expérimentations ?

Dans un domaine hors cœur de métier pour les élèves ingénieurs, ici la communication interculturelle, le format d'activité APP est remis en question. Une piste de réflexion semble indiquée par la théorie de la charge cognitive collaborative. Si la coopération repose sur des compétences primaires cela ne signifie pas pour autant que nous soyons capables de les mettre en œuvre de manière efficace dans tous les domaines (Kirschner et al., 2018, p. 48). Il y aurait des compétences coopératives propres à la réalisation de tâches spécifiques à des domaines définis. De la même manière que communiquer des objectifs d'apprentissage clairs en termes de contenu disciplinaire est essentiel, formuler des objectifs pédagogiques prenant en compte le niveau d'expérience de l'apprenant avec l'approche pédagogique collaborative dans le domaine spécifique de la communication interculturelle devrait permettre à ce dernier de se représenter l'utilité du format de l'atelier et sa plus-value en termes d'apprentissage.

D'autre part, nos résultats sont contre-intuitifs en ce qui concerne la perception de la médiation de la réflexivité de l'apprenant. Les apprenants ayant bénéficié d'un cadrage systématique de leur réflexivité sont moins convaincus par leurs résultats d'apprentissage que dans les formats où la médiation est administrée au besoin, voire absente. En ce sens, il a été démontré que les apprenants apprécieraient davantage les expériences d'apprentissage les moins guidées parce qu'elles sont moins coûteuses en termes d'attention, même s'ils y apprennent moins (Kirschner et al., 2006, p. 82). La littérature souligne par là-même l'importance d'une approche guidée adaptée, y compris dans les dispositifs fondés sur une approche expérientielle.

En analysant la perception de l'expérience d'apprentissage, nous avons pu identifier des sources de résistance potentielle aux propositions de formation à l'interculturel qui se sont développées dans les écoles d'ingénieurs toulousaines. Ces résultats n'indiquent pas l'impact effectif de ces différents dispositifs sur l'apprentissage et le développement des CI mais signalent néanmoins des précautions à prendre dans la présentation des objectifs pédagogiques poursuivis à travers la réalisation des tâches que l'on propose aux étudiants et dans la médiation de l'apprentissage à des moments cruciaux de leur activité. À la lumière des avancées de la recherche sur l'apprentissage collaboratif, les résultats de cette étude permettent de proposer des recommandations issues de la pratique pour la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation à l'interculturalité. Ils ouvrent également la voie pour des analyses plus approfondies qui permettraient de dépasser le niveau réactif de cette

évaluation pour interroger l'impact effectif de ces formations sur le développement des compétences visées.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (éd. 3ème édition). Paris: PUF.
- Berardo, K., & Deardorff, D.-K. (2012). *Building cultural competence, Innovative Activities and Models*. Sterling, Virginie, Etats-Unis : Stylus.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education* (64), pp. 6-7.
- Gregersen-Hermans, J., & Pusch, M.-D. (2012). How to design and assess an intercultural learning experience. Dans K. Berardo, & D.-K. Deardorff, *Building cultural competence, Innovative Activities and Models*. Sterling, Virginia : Stylus.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R., J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18, 20 p.
- Narcy-Combes, M.-F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 28(1), 93-104.

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine / Michael Tomasello ; traduit de l'anglais par Yves Bonin*. Paris: Retz.

Tomasello, M., Grimaud, G., Jones, C., & Sensevy, G. (2015). *Pourquoi nous coopérons*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Weisser, M. (2015). Former aux compétences interculturelles en école d'ingénieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (31), 31-33.