

# Les défis de l'altérité

LOUISE MÉNARD

Professeure associée, sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal,

[menard.louise@uqam.ca](mailto:menard.louise@uqam.ca)

Ce numéro spécial fait suite au colloque qui a eu lieu en juin 2017 à Grenoble et dont les co-présidents étaient Yvan Pigeonnat et Julien Douady. Dix textes ont été choisis pour représenter son thème : *Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*.

Le concept d'altérité est emprunté du latin *alteritas*, dérivé de l'étymologie alter. Il désigne le caractère de ce qui est autre (Ferréol et Jucquois, 2003). L'altérité reconnaît l'autre en tant que personne différente. Elle permet de dépasser une perspective dichotomique du moi et de l'autre, car l'autre, reconnu en tant que tel, contribue à définir ma propre identité. L'altérité s'inscrit dans un rapport à l'autre comme le définit Ricœur (1990) : « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité » (p. 30).

La prise en compte du concept d'altérité nous invite à réfléchir et à agir, car nous vivons aujourd'hui dans des sociétés foncièrement hétérogènes : « Socialisation, enculturation, scolarisation, éducation se déclinent désormais au pluriel » (Abdallah-Preteceill et al., 1997, p. 123). En enseignement supérieur, la reconnaissance et la prise en compte de la différence et de la diversité individuelle et collective constituent un défi important, car l'université est souvent définie comme un lieu de transmission des savoirs sans tenir compte de l'hétérogénéité sociale. Mais voilà que s'impose cette réalité qui amène certains enseignants à explorer l'apprentissage de la différence, de la diversité. Cet engagement implique d'accueillir et de s'ouvrir à la diversité et à la différence : « Une telle finalité éducative suppose que soit pleinement reconnue la singularité individuelle et que soient pris en compte les multiples facteurs de différenciation qui la composent : différenciation psychologique, mais aussi linguistique, culturelle, sociale, etc. » (Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils, 2015, p. 11).

Mais comment intégrer pédagogiquement l'autre ? Cela n'est possible qu'en considérant l'université comme un lieu où l'apprentissage se déploie dans un vivre-ensemble. Il s'agit alors, dans le cadre des activités et des apprentissages communs, de mettre en place des conditions, des dispositifs pour que l'on puisse échanger et travailler ensemble ; de créer un lieu pour partager éventuellement nos représentations, nos croyances, nos référents culturels, nos modes de compréhension et d'action liés à la diversité (Matthey et Simon, 2009). Une telle démarche a pour conséquence de remettre en question les approches centrées sur l'enseignant comme l'exposé magistral ou la démonstration. Elle ne peut être actualisée que dans le cadre d'une pédagogie centrée sur le dialogue et la collaboration, d'une pédagogie novatrice centrée sur l'étudiant.

Les textes présentés ci-après ont abordé, comme proposé dans l'Appel à communication (Pigeonnat et Douady, 2016), différents aspects de l'altérité : la dimension collaborative, l'individualisation, l'interculturalité, le passage à l'échelle d'innovations pédagogiques et l'accompagnement des transformations pédagogiques. Ils décrivent de quelle manière les auteurs ont relevé le défi de l'altérité dans des contextes fort différents.

Le texte de Coppens et Van Neck « met la table » en explorant les formes que peut prendre l'altérité dans nos pratiques en éducation en les situant dans quatre « lieux de crise ». Ils développeront cette réflexion en discutant plus spécifiquement de ce qu'ils nomment les pratiques de confrontation dans les formations professionnalisantes.

Plusieurs textes de ce numéro sont en lien avec la dimension dite collaborative. Les auteurs traitent de l'altérité en examinant les effets de la relation entre moi et l'autre dans le cadre de dispositifs impliquant le travail en groupe. Le texte de Verzat et O'Shea explore les effets des émotions ressenties par les étudiants travaillant en équipe sur l'efficacité du groupe. L'étude est réalisée selon que le cadre d'intervention soit autodirigé (autonomie étudiante et enseignant facilitateur) ou dirigé (activités conçues et dirigées par un enseignant expert et directif). Les auteurs concluent que les émotions influencent la capacité des groupes à s'engager dans leurs apprentissages et à persévérer et que les stratégies d'apprentissage sont engagées différemment selon le type de dispositif. Brisson et Karmann examinent également les effets d'un dispositif collaboratif, le jeu de rôles, sur les apprentissages complexes effectués par des populations étudiantes très hétérogènes. Les

auteurs concluent que ce dispositif est « particulièrement bien adapté » à la prise en compte de la diversité des étudiants, mais qu'il mérite d'être encore exploré. Grandjean analyse, pour sa part, les effets d'un séminaire de retour d'expérience d'un stage d'ingénieur sur le développement des compétences collaboratives. L'auteur convient qu'après une année en milieu professionnel, cette expérience de groupe a été positive : « L'approche pédagogique analysée aide les étudiants à passer du "penser à", solitaire, au penser "avec" d'autres sujets pensants ». Badets s'aventure aussi sur le terrain de l'étude des effets d'un dispositif axé sur la collaboration d'ingénieurs. Elle aborde le développement de l'identité professionnelle d'étudiants ingénieurs qui expérimentent l'apprentissage par projets dans le cadre d'une formation offerte en alternance. Les résultats révèlent que la « tension à autrui » vécue lors du travail en équipe à l'école est plus importante chez ceux ayant vécu une expérience en milieu de travail; une simulation en équipe devenant plus difficile à vivre lorsqu'on a vécu une expérience de travail où les rapports entre individus sont hiérarchisés. Les résultats de cette expérience sont différents de ceux présentés par Grandjean. Il semble que les modalités d'accompagnement peuvent l'expliquer, car, selon Badets, il serait nécessaire de former les tuteurs de manière à ce qu'ils puissent favoriser un retour réflexif des étudiants soutenant le développement de leur identité professionnelle.

Quant à eux, Bélanger et al. ont examiné le niveau de collaboration qui s'est développé entre les bibliothécaires ainsi qu'entre les bibliothécaires et les enseignants à l'occasion de l'évaluation des dispositifs mis en place dans des bibliothèques universitaires visant à développer les compétences informationnelles des étudiants. Si les prestations s'avèrent de qualité et que la relation entre bibliothécaire et enseignants est bonne, la faible collaboration entre les bibliothécaires et la faiblesse des stratégies pédagogiques utilisées constituent des points faibles. Les auteurs concluent que les déficits de collaboration entre professionnels représentent par ailleurs le point faible le plus important et qu'il est nécessaire de mettre en place un travail véritablement collaboratif basé sur l'interdépendance.

L'individualisation est traitée dans le texte rédigé par Hoffmann et Buisson. Les auteurs proposent d'étudier l'engagement d'étudiants ingénieurs d'une grande école qui ont choisi individuellement de suivre un cours magistral soit en présentiel, soit en vidéo. Il semble que cette individualisation du choix ait favorisé l'engagement de la grande majorité des

étudiants. Les auteurs expliquent que chacun, motivé et conscient de son profil, a su en effet faire le bon choix et adapter ses stratégies d'apprentissage.

Tirtiaux et Romainville regardent de près le terrain de l'innovation pédagogique. Ils tentent d'identifier, dans le cadre d'un appel à projets d'une université, les raisons pour lesquelles des enseignants soumettent un projet d'innovation et comment ils comptent innover. Ils constatent que le plus grand nombre de projets soumis par les enseignants vise à améliorer la qualité des apprentissages étudiants en mettant en place une pédagogie active visant le développement de compétences.

La dimension d'accompagnement des transformations se révèle à la lumière de deux études, l'une s'intéressant à l'importance d'accompagner les tuteurs en formation et l'autre à la démarche d'accompagnement d'étudiants-ingénieurs par des étudiants en ressources humaines. La première réalisée par Labrique, Ducarme et Raucent analysent les bénéfices de la formation hybride offerte à des assistants-chercheurs pour les former au tutorat. Cette formation essentiellement asynchrone vise à les habilitier à encadrer des étudiants en licence dans le cadre d'activités pédagogiques réalisées en petits groupes (comme l'apprentissage par problèmes). L'étude démontre « l'importance à donner à l'autre » dans l'apprentissage ; les assistants-chercheurs demandant de vivre cette activité plus souvent en groupe et d'être accompagnés régulièrement par un tuteur. La seconde menée par Billaudeau et Debski décrit les avantages d'une démarche d'apprentissage par les pairs dans la rédaction de leur CV. En effet, les commentaires des étudiants formateurs et formés mettent en exergue que ce travail entre pairs a favorisé les échanges et la prise de responsabilités d'étudiants de parcours différents et a permis à chacun de faire des apprentissages signifiants.

À la lecture de ce numéro, les lecteurs auront donc l'occasion d'appivoiser le concept d'altérité et d'en explorer les possibilités d'intégration en éducation. Peut-être vous permettra-t-il d'en tirer des idées pour vos cours ou vos accompagnements.

## Références bibliographiques

Abdallah-Preteceill, M., Chené, A., Roy, G.-R. et Ferrer, C. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 1997, p. 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>

Delory-Momberger, C. et Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 37, 1-24. <https://doi.org/10.4000/edso.1195>

Ferréol, G. et Jucquois, G. (dir.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin/VUEF.

Matthey, M. et Simon, D.-L. (2009). Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 5-18. <https://doi.org/10.4000/lidil.2733>

Pigeonnat, Y. et Douady, J. (2016). Appel à communication Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur, *IX Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) 2017*. Grenoble, France. <http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/appel-com-septembre-QPES.pdf>

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.