

A la recherche du Palais de la Reine : Bilan intermédiaire d'une collaboration belgo-malgache dans la conception et la réalisation d'un dispositif de formation continue en pédagogie universitaire à l'université d'Antananarivo

Pr. Jean-François Guillaume

(Université de Liège, Liège, Belgique, jean-françois.guillaume@uliege.be)

Lalaina Nomena Ravelosaona

(Université de Liège, Liège, Belgique, lalainaravelosaona@gmail.com)

Pr. Raft Razafindrakoto

(Université de Fianarantsoa, Fianarantsoa, Madagascar, rraft@gmail.com)

Résumé

A Madagascar, les efforts portés pour l'intérêt d'innover pédagogiquement dans l'enseignement supérieur se sont matérialisés après l'instauration du système LMD¹. Un des éléments qui supporte cette idée est l'initiation d'une formation en pédagogie universitaire intitulée « PFS-CPU ² ». Cette formation, ayant débuté en 2019, résulte du partenariat entre l'ARES³ et l'Université d'Antananarivo. Une collaboration d'enseignants belges et malgaches a donné naissance à une formation à l'innovation pédagogique pour les enseignants-chercheurs de l'université d'Antananarivo. Elle se répartit en quatre ateliers et séminaires tout au long de l'année de formation. Ces composantes sont évaluées par la réalisation d'un projet pédagogique dont la soutenance est sanctionnée par un certificat en pédagogie universitaire. Au terme de la première cohorte, des réunions d'évaluation ont eu lieu en Belgique. En parallèle à cette formation, un doctorat a été initié au cours de la formation de cette première cohorte pour étudier l'implémentation de ce dispositif dédié à l'innovation pédagogique. L'intérêt de cette thèse serait de pouvoir déterminer trois axes de recherche : identifier les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs, comprendre la perception de l'innovation pédagogique et enfin

¹ Licence-Master-Doctorat

² PFS-CPU : Projet de Formation Sud-Certificat en Pédagogie Universitaire

³ ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur

déterminer les potentiels atouts ou obstacles à la pérennisation de ce dispositif au sein de l'université d'Antananarivo. Parmi ces trois axes de recherche, et grâce à une observation participante durant les réunions d'évaluation de la première cohorte en Belgique, nous avons pu dégager une première série d'éléments -issus de la dynamique entre formateurs belges et malgaches- qui pourraient agir sur la pérennisation ou le blocage de l'implémentation du dispositif. Cette communication toucherait alors les questions des modes d' « *agir ensemble* ». Elle tend à analyser la dynamique collective - à travers la collaboration des formateurs belges et malgaches durant toute la formation-, ainsi que les éléments-clés qui s'en sont découlées durant les sessions d'évaluation de la première cohorte. Trois éléments de réflexion ont guidé l'évaluation de la première cohorte : les questions reliées à la collaboration entre les formateurs, à l'organisation du CPU et au contenu même de la formation. Au sein de ces trois éléments, nous avons pu ressortir les constats suivants :

- (i) nécessité d'une meilleure répartition des tâches et des responsabilités des formateurs dans la tenue des ateliers et dans le suivi des formés.
- (ii) réorganisation d'une partie du contenu de la formation afin d'assurer une meilleure cohérence des activités et une meilleure assimilation de la formation.
- (iii) réédition des critères d'évaluation du CPU pour en asseoir la validité.

Cette communication a été réfléchiée à la lumière des fondements théoriques de la sociologie pragmatique qui permettra d'analyser les situations de désaccords nées de la dynamique collective entre les formateurs belges et malgaches, comme des « épreuves ».

Abstract

In Madagascar, the efforts toward pedagogical innovation in higher education took place after the establishment of the LMD system at the university. One of the elements that support this idea is the initiation of a training course in university pedagogy called "PFS-CPU". This training, which began in 2019, is the result of the partnership between ARES and the University of Antananarivo. A collaboration of Belgian and Malagasy teachers gave birth to training in educational innovation for teacher-researchers at the University of Antananarivo. It is divided into 4 workshops and seminars throughout the year. These components are ultimately assessed by carrying out an educational project and its defence is sanctioned by a certificate in university education. At the end of the first cohort, evaluation meetings were held in Belgium. In parallel with this training, a PhD was initiated during the training of this first cohort to study the implementation of this device dedicated to educational innovation. The interest of this thesis

would to determine three lines of research: to identify the teaching practices of teacher-researchers, to understand the perception of educational innovation and finally to determine the potential assets or obstacles to the sustainability of this formation within the university of Antananarivo. Among these three lines of research, and by observing the evaluation meetings of the first cohort in Belgium, we were able to identify a first series of elements resulting from the dynamic between Belgian and Malagasy trainers that could have an impact on the perpetuation or blocking of the implementation of the device. This communication would then touch the methods of "acting together". It tends to analyse the collective dynamic - which was created through the collaboration of Belgian and Malagasy trainers throughout the training -, as well as the key elements that resulted from it during the evaluation sessions of the first cohort. Three elements of reflexion guided the evaluation of this first cohort: questions related to the collaboration between the trainers, to the organization of the CPU and to the content of the training itself. Within these three elements, we were able to observe the following wishes:

- (i) the desire for a better distribution of tasks and responsibilities in the holding of workshops as well as in the monitoring of trainees.
- (ii) the need to reorganize the actual content of the training in order to ensure better consistency of activities and training.
- (iii) the need to align with the CPU evaluation criteria to establish their validity.

This communication has been studied using the theoretical foundations of pragmatic sociology, which helps to analyse situations of conflicts and disagreements as “conflicts” arising from the collective dynamic between groups of people, Belgian and Malagasy trainers.

Mots-clés

innovation pédagogique, collaboration, création de dispositif de formation, épreuve

L'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) de la Communauté française de Belgique a soutenu la réflexion institutionnelle initiée à l'Université d'Antananarivo (UA) en matière de pédagogie à travers deux grands programmes de coopération. Le premier visait l'amélioration de l'employabilité des diplômés et la professionnalisation des formations universitaires. Le second portait sur la création, en 2019, d'un Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU). Ce dispositif certifiant, dont la charge de travail est de 30 crédits (ou ECTS), est ouvert à des enseignants-chercheurs de l'UA. Constitué de quatre ateliers et de quatre séminaires organisés tout au long d'une année et animés par des formateurs belges et

malgaches, il a pour objectifs d'amener les participants à inscrire leurs pratiques pédagogiques dans la perspective d'un « apprentissage actif » et innovant.

Deux doctorats sont également en cours. Celui que nous menons est centré sur les modalités d'implémentation de ce dispositif de formation pédagogique continue au sein de l'UA. Cette thèse vise notamment à déterminer les potentiels atouts ou obstacles à la pérennisation institutionnelle de ce dispositif. Comme il est prévu qu'après la formation de quatre cohortes, le dispositif soit pleinement pris en charge à l'échelle locale et qu'entretemps, la contribution belge aille en décroissant, le déroulement de l'agir-ensemble propre à cette équipe de formateurs ne peut être ignoré.

Sur la base d'une observation participante des ateliers, des séminaires, des réunions d'évaluation de la première année de fonctionnement du CPU, nous avons pu dégager une première série d'éléments qui ont marqué et orienté l'*agir ensemble* des formateurs malgaches et belges. Il nous est possible d'identifier certains moments au cours desquels des désaccords ont émergé.

En prenant appui sur la sociologie pragmatique, nous envisagerons ces moments de disputes qui engagent « la question du juste » (Boltanski, 2013 : 11). Nous explorerons ensuite comment les formateurs belges et malgaches s'y sont pris pour « s'entendre, sans nécessairement s'accorder, en prenant appui sur des repères normatifs de validité plus ou moins généraux, à la fois intégrés à leurs compétences cognitives et inscrits dans des dispositifs (notamment des dispositifs d'objets), enracinés dans les situations » (ibid.).

Ces moments de « dispute » constituent des « épreuves » au cours desquelles « les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un » (Nachi, 2013 : 57).

« Hors de l'épreuve, personne ne connaît sa force ni sa faiblesse » (Boltanski, 1990) : les formateurs belges et malgaches sont-ils parvenus à traduire avec suffisamment de cohérence et de conviction la norme de l'apprentissage actif pour susciter leur propre adhésion au dispositif et l'adhésion des candidats ? Ces candidats sont-ils parvenus à s'emparer de cette « nouvelle » organisation du travail pédagogique ? Les difficultés rencontrées ont-elles contribué à consolider l'agir ensemble au sein de l'équipe des formateurs belges et malgaches ou à accentuer les divergences ?

Ce dispositif d'agir ensemble est en soi une épreuve : les formateurs ont soumis à l'épreuve des faits la validité d'un dispositif de formation continue orienté par une norme située aux antipodes

des pratiques pédagogiques habituelles dans l'institution malgache où prime le cours magistral. Mais dans l'épreuve, d'autres moments de dispute sont survenus.

1. La communication des résultats aux candidats

Certains candidats ont eu connaissance de leur résultat (réussite ou non), avant que celui-ci ait fait l'objet d'une communication officielle. Lors de la réunion d'évaluation d'octobre 2021, l'imprécision continuait de régner autour du caractère final des résultats individuels, de la nature du feedback qui serait communiqué aux candidats, de la possibilité pour ceux qui n'auraient pas réussi de présenter à nouveau leur rapport final. L'une des formatrices faisait état des doléances d'un candidat malheureux, qui ressentait une forme d'injustice et déplorait son échec, alors que, disait-il, les collègues avec lesquels il avait préparé son rapport avaient obtenu leur certificat. Cette interpellation a suscité une réflexion sur la pertinence des critères académiques « classiques » – et notamment celui d'un processus linéaire dont la réussite est liée à la qualité d'un produit final – dans la conception d'un dispositif de formation continue à destination d'enseignants universitaires déjà en place.

2. Les critères d'évaluation de la qualité de la prestation des candidats et la traduction concrète des objectifs de la formation

Trois points devaient être pris en compte dans l'évaluation finale des candidats : une production écrite (présentation d'une séquence d'apprentissage « innovante »), une présentation de ce rapport final devant un jury et un portfolio. Dans les faits, le portfolio n'a pas été pris en considération. On ne lui donnait pas la même place dans l'appréciation de la prestation du candidat. Mais tous s'accordaient pour estimer que les portfolios présentés par les candidats ne répondaient pas aux exigences requises. Une question s'est imposée : à quoi doit servir le portfolio ?

3. Une répartition jugée déséquilibrée dans l'accompagnement individuel des candidats

Chaque candidat devait s'engager dans la conception d'un dispositif d'apprentissage innovant sous la tutelle d'un binôme belgo-malgache. L'appréciation de cet encadrement a été mitigée : déséquilibre dans la charge de travail – plutôt assumée par l'équipe malgache ; contradictions dans les commentaires, remarques et suggestions formulés par les formateurs à l'intention du candidat. La cohérence des conceptions pédagogiques et didactiques était clairement mise à l'épreuve, et force était de constater que tous les formateurs ne s'accordaient pas sur

l'orientation à donner au projet de chaque candidat. Les tourments subis par ces candidats soumis à des injonctions contradictoires ajoutaient au sentiment de confusion.

4. L'articulation et l'animation des ateliers et des séminaires

La planification des quatre ateliers avait tout autant perturbé les candidats. Selon eux, ce n'est qu'au dernier atelier que le contenu essentiel à la bonne compréhension du dispositif de formation et de ses objectifs avait été abordé. Leur parcours était parsemé d'embûches : il leur avait fallu, disaient-ils, gommer certaines propositions tirées de certains ateliers pour en adopter d'autres... « C'est comme si on disait à quelqu'un que le Palais de la Reine – édifice phare de la ville d'Antananarivo – était dans cette direction-là, et puis qu'après qu'il se soit mis en route, on lui dise que ce n'est pas le bon chemin », déplorait l'un d'entre eux.

Par ailleurs, le sentiment que l'animation des ateliers a été accaparée par les formateurs belges, a été exprimé maintes fois. À l'opposé, les séminaires -encadrés par les formateurs malgaches et d'une durée plus courte- ne justifiaient pas un long déplacement de l'équipe belge. Cette division du travail supposait une articulation étroite entre ateliers et séminaires – un séminaire étant destiné à compléter les démarches et contenus de l'atelier qui l'avait précédé, en prenant appui sur des productions individuelles des candidats – ainsi qu'une scénarisation cohérente de l'ensemble du dispositif. Or les formateurs ont dû faire le constat que tel n'était pas le cas.

Ces moments de dispute ou de tension sont tous marqués par une forme de déstabilisation d'un équilibre que l'on croyait acquis. La mise en œuvre concrète du travail collaboratif, par et entre les deux équipes partenaires, a pu faire émerger ou accroître l'incertitude qui entourait certains des principes pédagogiques initialement retenus (i.e., l'idée d'un « apprentissage actif »).

Nous ne réduisons pas les aspérités rencontrées dans le cadre de ce dispositif de coopération entre des enseignants de l'Université d'Antananarivo et des enseignants d'établissements d'enseignement supérieur et université de Belgique francophone, à des incompréhensions de nature culturelle. Cela supposerait en effet que deux visions intégrées, unifiées et culturellement orientées se sont confrontées dans la conception, la scénarisation, l'animation et l'évaluation de ce dispositif. Or, même si cette expérience d'interculturalité a effectivement placé les formateurs « en situation d'inconfort culturel » (Jeannin & Brassier-Rodrigues, 2021) et les a fait « entrer dans une démarche de questionnement (décentration, déconstruction, réflexivité, etc.) » (ibid.), le déroulement effectif de la collaboration a fait apparaître des lignes de fracture plus déterminantes au sein même des possibles univers culturels de référence, qui séparaient les uns et les autres, tant dans l'équipe du Nord ou que dans celle du Sud... En d'autres termes,

une « compétence interculturelle » (ibid.) n'est ni suffisante ni salutaire pour le bon déroulement du dispositif : l'agir ensemble s'est heurté à d'autres obstacles, tenant par exemple au degré de consensus sur les modalités :

- de traduction ou de transposition didactique des principes pédagogiques retenus initialement, d'opérationnalisation des résultats attendus au terme du CPU,
- d'implication « des services ad hoc des établissements après le montage » (Hardouin, 2021),
- d'ouverture des participants au CPU à l'environnement socioprofessionnel des diplômés qu'ils forment
- et, de transposition didactique des savoirs disciplinaires fondamentaux.

Comment formateurs belges et malgaches s'y sont-ils pris pour poursuivre leur collaboration, pour maintenir le cap d'un agir ensemble ?

Premièrement, en s'accordant sur un constat de semi-échec ou de semi-réussite : seul un nombre limité des candidats étaient parvenus à concevoir un dispositif pédagogique innovant et opérationnel. Dans les termes de la sociologie pragmatique, les formateurs ont pu qualifier les choses de façon consensuelle : le dispositif imaginé présentait des faiblesses. Les formateurs n'étaient pas parvenus à convaincre les participants du bien-fondé de l'innovation pédagogique et du modèle de l'apprentissage : certains ont limité leur production à une amélioration d'un dispositif « magistral ».

Un défaut majeur de leurs productions a été pointé : les dossiers pédagogiques présentés restaient centrés sur une démarche d'enseignement et non d'apprentissage ; ils laissaient peu de place au travail de l'étudiant. Or cette distinction entre enseignement et apprentissage (actif) avait vraisemblablement été considérée de manière un peu trop rapide au moment de la conception du dispositif. Le « jugement » porté par cette formatrice a été décisif dans la (re)formalisation de l'épreuve.

Deuxièmement, en maintenant des relations interpersonnelles chaleureuses et amicales. Si les disputes n'ont pas été délétères, c'est parce que les formateurs ont pu non seulement s'engager et agir ensemble, mais aussi prendre le temps de la convivialité.

Troisièmement, la mise à l'épreuve du dispositif n'a pas contribué à exacerber des divergences. Pourquoi ? Parce qu'un accord s'est dégagé sur un « ordre de grandeur commun » (Boltanski & Chiapello, 1999) : les formateurs se sont rejoints sur la nécessité d'une efficacité, les

ressources disponibles étant limitées, notamment du côté des candidats au CPU qui devaient rester disponibles pour leurs engagements professionnels quotidiens.

Quatrièmement, les procédés novateurs introduits durant les ateliers ont été testés, mis à l'épreuve par certains formateurs malgaches dans leurs propres enseignements. En contrepartie, certains formateurs belges se sont interrogés sur la pertinence de certains concepts abordés durant les ateliers (p.ex., la notion problématique... de « situation-problème ») et sur la pertinence des plateformes utilisées pour échanger et publier des supports.

Enfin, la décision a été prise d'inverser radicalement le sens des choses : l'atelier final est devenu le premier atelier. Une nouvelle ligne de conduite s'est imposée : partir du défi didactique pour glisser à la démarche analytique portée par des intervenants en pédagogie. La scénarisation initiale a donc été abandonnée, et une tension latente à la conception du processus de formation continue a été mise à jour et discutée. La programmation des ateliers et des séminaires a donc été revue : les candidats seront d'emblée invités à visiter le Palais de la Reine, puis à s'interroger sur les conditions, les ressorts et les motivations de sa construction.

Il reste aux formateurs belges et malgaches à s'accorder sur le contenu et les modalités de cet *agir ensemble* dans la perspective d'une pérennisation institutionnelle de ce dispositif de formation continue au sein de l'Université d'Antananarivo.

Références bibliographiques

Boltanski L., (2013), « Préface », Dans Nachi M., 2013, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Armand Colin, Cursus.

Boltanski L. & E. Chiapello, (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Hardouin M., (2021), « Construction et mise en œuvre d'un doctorat international : des enjeux aux problèmes. Le cas des doctorats Erasmus Mundus », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* » [En ligne], 37(2), mis en ligne le 15 mars 2021, consulté le 2 novembre 2021, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/3183> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.3180>

Jeannin L. & C. Brassier-Rodrigues, (2021), « Pratiques pédagogiques innovantes, interculturalité et compétences », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 37(1), mis en ligne le 15 février 2021, consulté le 2 novembre 2021, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2968> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2968>

Nachi M., (2013), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Armand Colin, Cursus