Pratiques de la communication

N° 4 | 2022
Varia

Dilemmes en jeu(x) dans la posture de formateur en communication dans l'enseignement supérieur : entre intentions pédagogiques et intérêts d'apprentissage

Marlène MANACH

Édition électronique :
URL :
https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-4/2218-dilemmes-en-jeux-dans-la-posture-de-formateur-en-communication-dans-l-enseignement-superieur-entre-intentions-pedagogiques-et-interets-d-apprentissage
DOI : numerev_1988
Date de publication : 01/04/2022

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MANACH, M. (2022) Dilemmes en jeu(x) dans la posture de formateur en communication dans l'enseignement supérieur : entre intentions pédagogiques et intérêts d'apprentissage. *Pratiques de la communication*, (4). https://doi.org/10.34745/numerev_1988

Le référentiel de compétences du grade de Licence (bac+3) mentionne la maîtrise de l'expression écrite et orale en langue française comme une compétence à acquérir. Les étudiants inscrits en Licence Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF) projettent, pour la plupart, de devenir enseignants. Les compétences en communication écrite et orale apparaissent donc comme étant essentielles à leur future pratique professionnelle, notamment pour transmettre des consignes claires, faciliter la compréhension et l'apprentissage ou encore encourager la participation des apprenants.

Cette contribution propose de décrire un retour d'expérience sur une séquence ayant pour objectif le développement des compétences en expression orale, menée auprès d'une quarantaine d'étudiants de Licence 2 SEF à l'Université de Bretagne Occidentale. L'objectif est de faire un retour réflexif sur une pratique de formateur, en tentant de répondre à cette question : comment créer les conditions propices au développement des compétences communicationnelles chez les étudiants, au service de leur professionnalisation ?

Cette analyse réflexive prend appui sur les principes de l'analyse de pratiques professionnelles développés par Zeitler et Leblanc (2005). Ces principes s'inscrivent dans une approche centrée sur l'analyse de l'activité, à savoir une prise en compte de l'activité réelle de l'individu avec une centration sur l'observation, l'analyse de l'activité de l'individu et le sens qu'il lui accorde (Albero & Guérin, 2014 ; Barbier, 2013). L'intérêt est de questionner la pratique professionnelle, d'adopter une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994), en établissant des liens entre une activité singulière et des concepts issus des sciences de l'éducation et de la formation.

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Abstract:

The Bachelor's degree (bac+3) competency framework mentions mastery of written and oral expression in the French language as a skill to be acquired. Most students enrolled in the Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF) program plan to become teachers. Written and oral communication skills therefore appear to be essential to their future professional practice, particularly for conveying clear instructions, facilitating comprehension and learning, and encouraging learner participation. This contribution describes the experience of a sequence aimed at developing oral expression skills, carried out with some forty students in the Licence 2 SEF program at the Université de Bretagne Occidentale. The aim is to take a reflective look at a trainer's practice, in an attempt to answer the following question: how can we create conditions conducive to the development of students' communication skills, in the service of their professionalization?

This reflective analysis is based on the principles of professional practice analysis developed by

Zeitler and Leblanc (2005).
These principles are based on an approach centered on the analysis of activity, i.e. taking into account the individual's actual activity,
with a focus on observation, analysis of the individual's activity and the meaning he or she attributes to it.
(Albero & Guérin, 2014; Barbier, 2013). The aim is to question professional practice, to adopt a "reflective practitioner" stance (Schön, 1994), by
establishing links between a specific activity and concepts from the sciences of education and training.

In this document, the masculine gender is used as a generic term, for the sole purpose of not burdening the text.

Mots-clés :
Formation des enseignants, Teacher training, Expression orale, Analyse de l'activité, Licence, Analyse de pratiques, Formation initiale, Compétences communicationnelles, Sciences de l'éducation et de la formation, Oral expression, Activity analysis, Degree, Practice analysis, Initial training, Communication skills, Education and training sciences

---

Introduction

Le référentiel de compétences du grade de Licence (bac+3) mentionne la maîtrise de l'expression écrite et orale en langue française comme une compétence à acquérir. Dans ce cadre, le programme de formation de la deuxième année de Licence Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF) à l'Université de Bretagne Occidentale alloue 18 heures d'enseignement au premier semestre sous l'intitulé « communication écrite et orale ». La focale sera portée ici sur la formation en communication orale et sur la conduite de ces séances face à un public d'une quarantaine d'étudiants. Les cours ont lieu une fois par semaine dans les locaux de l'université et durent 1h30.

La séquence présentée pour cette analyse concerne l'évaluation des travaux des étudiants pour le premier semestre (épreuve orale en groupe). Pour respecter les étapes de l'analyse de pratiques selon Zeitler et Leblanc (2005), il s'agira dans un premier temps de présenter la situation et ses moments significatifs du point de vue du formateur ; dans un second temps, l'analyse de la situation ainsi que sa problématisation permettront de faire un pas de côté sur la situation et de l'observer par le prisme de concepts liés au champ de l'éducation et de la formation ; enfin, dans une troisième partie, des pistes de remédiation seront proposées.

Présentation de la situation

Dans le cadre du cours « communication écrite et orale », le formateur a en charge 18 heures d'enseignement pour un semestre auprès des étudiants de deuxième année de Licence SEF. Pour cet enseignement qui dure un semestre, l'intention pédagogique est de faire travailler, pour l'expression orale, des points qui semblent utiles à de futurs professionnels de l'éducation ou de la formation, à savoir la présentation orale devant un public et plus particulièrement la transmission de consignes et de concepts à un public novice.

L'évaluation est donc axée sur cet objectif et le sujet de l'évaluation, à savoir : « apprenez-nous ou sensibilisez-nous à quelque chose que vous connaissez en 10 minutes » est présenté aux étudiants. L'exercice consiste à construire et animer un mini-cours, de type tutoriel, en groupes de 2-3 étudiants à destination du reste de leur promotion (qui joueront le rôle des apprenants et devront donc participer). Les étudiants sont libres de choisir le sujet à traiter. Ils ont pour contrainte un plan bien précis à respecter. La grille d'évaluation est présentée par le formateur, qui comprend une partie collective, en lien avec le contenu et le respect du plan imposé, et une partie individuelle, en lien avec la communication verbale (langage adapté), non verbale (posture, gestuelle) et para verbale (prosodie). Les étudiants comprennent rapidement l'exercice et en acceptent le principe. Pour mener les étudiants à cette évaluation, l'intention pédagogique est d'aider à développer et/ou à révéler leurs compétences communicationnelles (la compétence concernant un individu capable d'agir de manière pertinente, dans un certain type de situation et grâce à un certain nombre de ressources), ce qui implique des mises en situation, parfois associées à des apports théoriques.

Les premières séances sont dédiées à la place du corps, du regard, à l'articulation ou encore à la manière de transmettre des consignes, avec entre autres des mises en situation, des exercices en dyade, des exercices d'articulation en individuel. Ces séances qui ont lieu en demi-groupes (entre 20 et 25 étudiants) ou en groupe complet (entre 40 et 50 étudiants) ne se passent pas comme prévu. En effet, les étudiants sont nombreux, ce qui empêche le formateur de les accompagner aussi efficacement que souhaité, en particulier ceux qui craignent de parler en public et ne veulent pas participer ; en outre, les étudiants sont dispersés, ils semblent se désintéresser des exercices, ils échangent entre eux ou regardent par la fenêtre. Pour motiver les étudiants, le formateur tente de faire en sorte qu'ils s'impliquent dans les exercices proposés, en les encourageant, en leur demandant leur attention ou en les interpelant sur le sens que peut avoir l'exercice proposé.

Suite à ces premières séances, trois séances sont consacrées à la préparation de l'évaluation, où les étudiants travaillent leur présentation par groupe. Le rôle du formateur, tel qu'il est présenté, est d'être une personne ressource, à qui ils peuvent faire appel s'ils ont des questions ou des doutes sur leur présentation. Lors de la première séance, les étudiants constituent les groupes et choisissent le sujet de leur mini-cours. Au moment de la deuxième séance, certains étudiants n'arrivent plus à se mettre d'accord sur les sujets ; certains sujets sont similaires à plusieurs groupes,

poussant des étudiants à renoncer à un sujet qui les motivait ; un conflit éclate avec une étudiante ; une autre étudiante confie en aparté avoir des appréhensions à présenter son mini-cours face à un groupe par lequel elle craint d'être jugée. Beaucoup de questions sont soulevées par le formateur à l'issue des séances : l'évaluation est-elle adaptée ? Le formateur est-il clair et suffisamment guidant dans les consignes ? Qu'est-ce qui pousse les étudiants à se saisir de l'exercice de cette manière ?

La semaine suivante, l'attitude des étudiants est très différente de celle des cours précédents : les étudiants sont concentrés, ils échangent uniquement sur le sujet de l'évaluation et s'entraînent à présenter leur mini-cours en toute autonomie.

Le jour de l'évaluation, les étudiants sont impliqués dans les exercices proposés par leurs collègues qui présentent : ils participent lorsqu'ils y sont invités, ils s'écoutent et s'encouragent tout au long de la journée (en tout, ce sont 19 groupes d'étudiants qui se succèdent et se prêtent au jeu de l'animation pédagogique). Les mini-cours sont de qualité, la majorité des consignes sont respectées. Un bilan est fait avec le formateur à l'issue de la journée d'évaluation au cours duquel les étudiants font un retour positif sur la forme de l'évaluation et le sens qu'ils ont accordé à l'exercice. Ils expriment également le regret de ne pas continuer au second semestre (cet enseignement n'étant prévu que pour un semestre).

Bien que cette séquence se soit achevée sur une note positive et sur une réussite des étudiants à l'évaluation, des questions restent en suspens sur la pratique du formateur, qui a le sentiment d'avoir davantage endossé un rôle de « gendarme », garant de l'ordre et du cadre, que celui d'un formateur créant des situations propices à l'apprentissage et au développement des compétences.

Cette situation, du point de vue du formateur, soulève donc ces questionnements : Comment donner le « bon exemple » en termes de compétences communicationnelles, à de futurs professionnels de l'éducation et de la formation ? Comment créer un climat de travail serein, au sein du groupe d'étudiants et pour le formateur, au service d'un projet soumis à évaluation ?

Analyse et problématisation

La situation qui vient d'être décrite est significative dans l'expérience du formateur. Il convient maintenant d'en faire l'analyse puis d'aller au-delà de l'analyse singulière vers une logique de problématisation, c'est-à-dire en déterminant ce qui structure, ce qui organise les difficultés rencontrées (Zeitler & Leblanc, 2005). Cette analyse sera étayée par des concepts mobilisés dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, afin de contribuer à les rendre intelligibles. L'objectif est ainsi de se distancier de la situation et de montrer son caractère prototypique.

Pour mener cette analyse, quelques questions peuvent être posées : qu'est-ce qui a mené à cette situation ? Quels éléments de l'environnement de formation ont permis une adhésion des étudiants au moment de l'évaluation ? Qu'est-ce qui a créé des jeux de tensions entre l'intention pédagogique et la manière dont a été menée cette

séquence ? De manière générale, quels sont les dilemmes professionnels mis en exergue dans cette situation ?

Le dilemme de la posture du formateur : entre facilitateur et garant du cadre

Dans le cadre d'un enseignement dédié à la communication orale, l'intention pédagogique est de mettre l'accent sur la pratique, avec des exercices sur l'articulation, l'intonation, la place du corps, au service de l'action enseignante (les étudiants se destinent aux métiers de l'éducation et de la formation). L'animation de ces séances cherche donc à relever de la pédagogie active, où le formateur crée des espaces d'actions encouragées (Durand, 2008), c'est-à-dire des environnements, des espace-temps propices à l'apprentissage et au développement des compétences. La posture[1] du formateur, dans ce cadre, est celle d'un facilitateur qui laisse les apprenants apporter des informations et met des ressources à disposition, propose des situations contextualisées et incite les apprenants à travailler en groupe pour produire quelque chose de concret (Lebrun, 2007).

L'intention pédagogique est de créer une situation concrète ayant un air de famille avec les situations que les étudiants pourraient rencontrer ailleurs et plus tard : proposer un projet, transmettre un contenu, une consigne, aider des apprenants, les encourager, évaluer leurs acquis, leur apporter du feedback. Par le projet qu'il propose, le formateur cherche à susciter l'intérêt, la motivation chez les étudiants en activant les facteurs de motivation mis en lumière par Ryan et Powelson (1991) : l'autonomie (l'étudiant peut choisir son sujet, il gère le temps et la manière dont il veut procéder avec les autres pour mener à bien son action) ; le sentiment personnel de compétence (l'étudiant a la possibilité de mettre en avant un sujet qu'il maîtrise et de le transmettre aux autres, comme il pourrait le faire plus tard en situation d'enseignement) ; le sentiment de participation/proximité (les étudiants composent eux-mêmes les groupes de travail et collaborent sur des sujets qui ont du sens pour eux, ils mutualisent leurs connaissances et leurs compétences).

Or, dans cette situation, le formateur est dans une posture ascendante, cherchant à maintenir l'ordre et le calme alors que son intention est de les inciter à s'exprimer de manière constructive et adaptée à la situation d'enseignement. Les étudiants sont nombreux, discutent entre eux de manière périphérique, ce qui ne permet pas d'accompagner au mieux les étudiants en retrait, qui ne veulent pas (ou n'osent pas) participer et s'exposer devant le groupe. La posture du formateur, due à son inconfort, est en inadéquation avec ce qu'il cherche à instaurer et à maintenir : un cadre de sécurité psychologique (Edmondson, 2002), où les étudiants peuvent s'exprimer librement sans crainte d'être jugés ou de subir des représailles. Cette posture de contrôle n'est pas au service d'un climat favorisant l'apprentissage par « essai-erreur », où, par le moyen de jeux, l'étudiant peut s'essayer au mime, aux variations d'intonations, à l'éloquence, etc., en ayant un retour de ses pairs.

De plus, le formateur ne met pas en place un environnement facilitant la collaboration entre apprenants. Il propose bien aux étudiants de former des groupes de travail ; cependant, le fait de mettre les étudiants en présence ne signifie pas qu'ils vont

travailler ensemble. En effet, l'apprentissage, et de manière plus générale le travail collaboratif, supposent une participation volontaire, une responsabilité collective, une compréhension mutuelle et une coordination des membres mais aussi des formes de négociation, dans le sens où les membres du groupe doivent partager leurs points de vue respectifs, voire leurs divergences pour arriver à un consensus ou à un apprentissage (Baudrit, 2007, 2009). Or, ces aspects inhérents au travail collaboratif ne vont pas de soi. Dans la situation exposée, les étudiants ont des difficultés à négocier au sein des groupes mais aussi entre les groupes. En effet, il est fait état, par des étudiants et par des collègues enseignants/formateurs, de conflits entre les étudiants. Dans ce contexte, il est d'autant plus difficile pour les étudiants de se réguler et de collaborer mais aussi pour le formateur de créer un climat motivationnel (Sarrazin & al., 2006) prenant en compte l'état d'esprit du groupe et son histoire commune.

Le dilemme de l'évaluation : entre reconnaissance des compétences et intention de conformité

Un second dilemme en jeu dans cette situation se situe dans l'intention d'évaluer. En effet, le projet du mini-cours a une visée évaluatrice : à la fin du semestre, chaque groupe d'étudiants présente son mini-cours à l'oral devant les autres groupes ; dans le même temps, leur travail est évalué à partir d'une grille d'évaluation conçue par le formateur et dont ils ont pris connaissance en amont. Du point de vue du formateur, cette manière d'évaluer permet soit de mettre en valeur leurs compétences communicationnelles à l'oral, c'est-à-dire leurs capacités à « prendre part à des activités langagières de manière appropriée dans un contexte donné » (Lambert, 2021) (en l'occurrence ici le contexte pédagogique), soit de les aider à développer ces compétences par un feedback précis.

Dans un premier temps, les intentions du formateur divergent avec celles des étudiants. Le formateur souhaite créer un espace d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) où les étudiants ont la possibilité d'expérimenter, d'avoir du feedback puis de recommencer jusqu'à l'évaluation (cette évaluation étant une étape institutionnelle) mais surtout de se servir de cette expérience plus tard lors de leur stage, en situation réelle. L'intention des étudiants, quant à elle, relève d'une motivation extrinsèque : le fait d'être évalués les poussent à s'impliquer dans le projet, jusqu'à mettre de côté les conflits inter-groupes à l'approche de la date de l'évaluation. La motivation extrinsèque a une fonction de régulation du comportement des apprenants (Nuttin, 1996), ce qui pourrait expliquer le climat plus « calme » lors de la deuxième séance de préparation à l'évaluation.

Dans un second temps, les intentions se rejoignent : en effet, lors de l'évaluation, les étudiants participent activement aux activités proposées par leurs collègues, posent des questions, s'impliquent dans l'animation de leurs propres mini-cours. C'est surtout le retour positif qu'ils en font à l'issue de la journée qui amène à penser que leur motivation devient intrinsèque, dans le sens où ils ont pris du plaisir à partager leurs connaissances. Plus précisément, cette motivation intrinsèque est une motivation d'affiliation (Nuttin, 1996), c'est-à-dire une motivation en lien avec la recherche de liens sociaux pour mieux apprendre. Les étudiants réalisent également qu'ils ont des

compétences puisque ces compétences sont reconnues comme telles par leurs pairs par des signes de reconnaissance (Berne, 1984 ; Sarrazin & al., 2006) comme les applaudissements, les réponses aux questions posées ou la réalisation correcte d'une action montrée au préalable. Ainsi, les étudiants modifient la perception de leurs compétences, perception qui est une des sources de la motivation dans l'apprentissage (Viau, 1998). Les retours positifs des étudiants entre pairs montrent également un développement des compétences sociales telles que l'altérité, fondée sur la reconnaissance mutuelle et la réciprocité entre individus (Ricœur, 2004).

Évaluer dans le cadre de la pédagogie active est complexe : il ne s'agit pas uniquement de vérifier au moment de la présentation que la tâche est réalisée avec succès ; il s'agit également de vérifier le choix et l'appropriation de ressources au moment de la préparation. Ce double accent de l'évaluation (Bachy & al., 2010) implique un jeu d'équilibre dans la posture du formateur, à la fois facilitateur, accompagnateur, médiateur et garant du cadre et de la norme.

Proposition de pistes de remédiation

À la lumière de l'analyse de la situation et de sa problématisation, des pistes de remédiation peuvent être proposées. Ces pistes ont pour objectif, au-delà de remédier à la situation *a posteriori*, d'anticiper une situation future qui aurait un air de famille avec la situation évoquée.

Créer un climat de collaboration entre les étudiants : la communication vectrice de l'activité collective

L'analyse montre que la collaboration n'est pas toujours naturelle au sein des groupes d'étudiants. Le recours aux méthodes de pédagogie active implique un temps d'apprentissage au travail collaboratif. Il revient donc au facilitateur d'accompagner les étudiants dans ce sens, en mettant à leur disposition des pistes de repérage des différentes compétences au sein du groupe *via* des questions du type : qui est le plus compétent pour réaliser telle tâche ? Qui peut coordonner les idées du groupe ? Qui vérifie le temps qu'il reste ? Qui peut apporter tel matériel ? Quelle méthode adopter pour échanger les idées et s'organiser ? Etc. L'objectif est de montrer aux étudiants que leur projet va résulter d'une intelligence collective (Zara, 2008), c'est-à-dire non pas de la simple juxtaposition de leurs compétences mais bien de l'articulation de ces compétences au service d'un projet collectif.

Des principes de bon fonctionnement du groupe peuvent être partagés et soumis à l'adhésion du groupe lors de la première séance. Ces principes reposent, entre autres, sur la communication : Le Boterf (2011), par exemple, donne comme indicateur de compétence collective la possibilité d'exprimer sans crainte, dans l'action ou hors de l'action, ses doutes, ses limites, ses besoins d'aide pour ne pas mettre en difficulté le groupe. Clarck et Wilkes-Gibb (1986, cités par Baudrit, 2007) nomment « l'effort collaboratif minimum » le fait de faire attention à écouter les autres et de participer aux discussions. Pour Anzieu et Martin (1982), du bon fonctionnement d'un groupe dépend les échanges entre ses membres, notamment dans la prise de décision ou la recherche

de consensus.

Des règles en termes de communication constructive peuvent donc être établies en concertation avec le groupe. Cette contractualisation contribuerait à créer un climat favorisant des buts de maîtrise (désir d'apprendre et de progresser) plutôt que des buts de performance (être meilleur que l'autre) (Darnon & al., 2006 ; Sommet & al., 2011).

Communiquer pour construire du sens

L'environnement de l'université est un environnement de formation bien spécifique, où le monde des enseignants et celui des étudiants peuvent être « étrangers l'un à l'autre » (Coulon & Paivandi, 2008). L'apprentissage du métier d'étudiant peut être difficile car l'interaction entre l'étudiant et l'environnement universitaire marque une rupture avec l'environnement scolaire (Paivandi & Espinosa, 2013), d'autant plus lorsque que ce passage s'est fait à distance, hors des locaux de l'université, en pleine crise sanitaire.

Les interactions sociales entre enseignants et étudiants étant corrélées aux compétences sociales (*soft skills*) des enseignants (Berthaud & Duguet, 2022), il paraît essentiel non seulement de développer les compétences sociales des enseignants et formateurs à l'université (par des formations à la gestion des conflits, la gestion du stress, par exemple) mais aussi de valoriser et de sensibiliser les étudiants aux compétences sociales à mettre en œuvre dans le travail de groupe (écoute active, reconnaissance mutuelle, collaboration, assertivité, intelligence émotionnelle). Proposer des mises en situation en suivant le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), c'est-à-dire en vivant une expérience (par exemple, s'exprimer par le mime devant les autres) puis débriefer sur cette expérience en groupe (ce que l'étudiant a vécu), la problématiser (en évoquant l'influence des émotions sur la mise en scène de soi, par exemple), en tirer des conclusions et agir de nouveau à la lumière des conclusions tirées de l'expérience précédente (recommencer l'exercice du mime avec une nouvelle consigne) permettrait de construire du sens par le biais de l'expérience. Ceci constitue un enjeu dans la formation des étudiants : accompagner à construire du sens à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Ce sens se construit en situation et dans le cadre de la relation et des interactions avec les enseignants (Perrenoud, 1996).

Conclusion

L'analyse de cette situation de formation soulève la complexité de l'instauration d'une pédagogie de la facilitation, fondée sur l'invitation à l'activité d'apprentissage, l'accompagnement et l'évaluation (Carré, 2015), dans le contexte universitaire où les groupes d'étudiants sont nombreux. Dans le cadre du développement des compétences communicationnelles, créer un espace d'actions encouragées fondé sur la reconnaissance et l'écoute mutuelle aurait pour but de montrer l'impact d'une communication constructive, en particulier dans les métiers « adressés à autrui » (Piot, 2009), tels que les métiers de l'éducation et de la formation. En effet, l'engagement

dans ces métiers implique des compétences communicationnelles développées, particulièrement à l'oral (écoute active, reformulation, discours fluide, ouverture au dialogue et à l'échange…), au service de la transformation des individus tout au long de la vie. Ces compétences sociales ont tout intérêt à être davantage développées lors de l'éducation scolaire pour être nourries dans l'enseignement supérieur, par le biais de la pédagogie active. C'est là tout le dilemme dans la posture du formateur/facilitateur qui privilégie le processus de formation et la réalisation de soi plus que le résultat (Pratt & Associates, 1998, cités par Deschryver & Lameul, 2016) face à des apprenants attirés par cette intention mais également accoutumés à un système éducatif et une société fondée sur une « économie du savoir » (Le Boterf, 1994).

Références bibliographiques

Albero, B., & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l' « activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *Transformations : recherches en éducation et formation des adultes*, *11*, 11-45.

Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF. 7ème édition 1982.

Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/ripes/307

Barbier, J. M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, *3*(33), 9-22.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratifâ¯: des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantiqueâ¯? *Carrefours de l'éducation*, *1*(27), 103â116.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratifâ¯: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, *40*(1), 115â136.

Berne, E. (1984). *Des jeux et des hommes*. Paris : Stock.

Berthaud, J. & Duguet, A. (2022). Interactions verbales enseignants-étudiants en cours magistral et compétences transversales des enseignants. *Éducation et socialisation* [En ligne], 63. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/edso/17865

Carrel, P. (2015). De l'apprentissage al la formation. Pour une nouvelle psychopelagogie des adultes, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/rfp/4688

Coulon A. & Paivandi S. (2008). *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le*

personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.

Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiantsâ¯: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, (155), 35â44.

Deschryver, N. & Lameul. G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], *32*(3). Consulté à l'adresse : https://journals.openedition.org/ripes/1151

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, *2*(3), 97-121.

Edmondson, A.C. (2002). *Managing the risk of learning. Psychological safety in work teams*. Boston, MA: Division of Research, Harvard Business School.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learningâ¯: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall : Englewood Cliffs. Traduction de Samuel Chartier.

Lambert, P. (2021). Compétence de communication. *Langage & Société*, numéro hors-série, 57-60.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.

Le Boterf, G. (2011). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lebrun, M. (2007, 2eìme eìd.). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.

Paivandi, S. & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4. Consulté à l'adresse : http://journals.openedition.org/dms/425

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives*, (11), 260-275.

Pratt, D.D. & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education.* Malabar, FL : Krieger Publishing.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

Ryan, R.M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to

motivation and education. *Journal of experimental education*, 60, 52-54.

Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147-177

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Sommet, N., Darnon, C., & Butera, F. (2011). Le conflitâ¯: une motivation à double tranchant pour l'apprenant. In Bourgeois, E., Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF 2ème édition.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collectiveâ¯: vers une nouvelle gouvernance*. Paris : M21 Editions.

Zeitler, A., & Leblanc, S. (2005). Utiliser l'analyse de pratique à des fins de formation. *Éducation permanente*, *164*, 91-104.

---

[1] L'acception choisie pour le terme « posture » est celle de Lameul (2008), à savoir « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ».