Complexité de terrain : point de départ d'une recherche-action pour innover en contexte

Elsa Chachkine

▶ **To cite this version:**

Elsa Chachkine. Complexité de terrain : point de départ d'une recherche-action pour innover en contexte. Enseignement du et en français dans un contexte en évolution, 2008, Da Nang, Vietnam. pp. 85-90. hal-00767251

HAL Id: hal-00767251
https://hal.science/hal-00767251

Submitted on 19 Dec 2012

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.

Chachkine, E. (2009). « Complexité de terrain : point de départ d'une recherche action pour innover en contexte ». *Enseignement du et en français dans un contexte en évolution.* Actes du séminaire régional de recherche-action. Université de Danang, Vietnam. pp. 85-90.

Complexité de terrain : point de départ d'une recherche-action pour innover en contexte

Résumé : FICTIF est une formation à distance (FAD) de 9 semaines en français langue étrangère et français de l'informatique destinée aux étudiants de l'IFI. Cette FAD complète une formation en présentiel de 8 mois. FICTIF est l'objet de notre recherche-action : c'est la complexité du terrain qui est à l'origine de notre réflexion et finalement de notre recherche-action. L'utilisation des TIC dans notre contexte se justifiait largement du fait que nos ingénieurs maîtrisent les outils informatiques, en plus de savoir les concevoir. Dans un établissement bilingue comme l'IFI, la langue est objet d'étude, instrument cognitif et outil de communication : FICTIF est une formation où la langue a ce triple statut.

Le contexte

L'Institut de la Francophonie pour l'Informatique est une école internationale d'études supérieures située à Hanoi (Vietnam). Créée en 1993, elle est soutenue par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Le programme d'enseignement vise à former dans le cadre de son master des ingénieurs en informatique, futurs chefs de projets ou chercheurs. Les étudiants de l'IFI, débutants complets en français dans leur très grande majorité, suivent avant d'entrer en master une formation intensive en français de 8 mois en présentiel, appelée classe préparatoire. À l'issue de cette formation, les étudiants ont un niveau de français B1 (B1+/B2 en lecture de texte de spécialité). Trois mois de vacances séparent la fin de la classe préparatoire et l'entrée en master (de fin juin à début octobre). Une baisse de niveau en français est ressentie par les enseignants de langues et les étudiants eux-mêmes après cette période de vacances en contexte non francophone.

Une maîtrise insuffisante du français, langue de travail à l'IFI, conduit les étudiants à l'échec de leur master. La mission des enseignants de langues est donc complexe. Cette complexité (former vite et bien) nous pousse à réfléchir, à améliorer nos pratiques, à innover et finalement à nous engager dans une recherche-action. Pour la première fois en juillet 2008, la classe préparatoire est suivie d'une formation à distance (FAD) de 9 semaines. Cette FAD, qui utilise 2 mois de « vacances » aux étudiants fait l'objet de notre recherche-action.

Un besoin identifié

Une analyse de cette chute de niveau entre juin et septembre a été faite sur les étudiants n'ayant pas suivi de FAD (ces analyses sont consultables sur le site de l'IFI/ Langues). Quatre procédés ont été utilisés pour analyser cette chute ; ils montrent qu'une baisse de niveau en français a bien lieu. Sans être spectaculaire, cette baisse affecte toutes les compétences évaluées et évaluables. Pour la compétence phonétique (erreurs des unités rythmiques ; erreurs de prononciation des doubles consonnes ; syllabes finales omises, etc.), la baisse est quasiment généralisée. La FAD devait donc agir sur toutes les compétences et en priorité sur les compétences d'expression orale en interaction et en continu. Or il s'agit précisément de ce qu'une FAD en langues peut le plus difficilement faire !

Outre la baisse de niveau entre juin et septembre, la progression des étudiants est faible en français pendant les 18 mois de formation en Master malgré les cours d'informatique dispensés en français et les cours de langues (200 heures de français sur 3 semestres et 80 heures d'anglais sur 2 semestres). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette faible progression mais nous ne les évoquerons pas dans cet article. Ma position de coordinatrice de l'enseignement des langues et d'enseignante de français à l'IFI ne me permet pas d'agir sur l'enseignement des matières autres que linguistiques. C'est la raison pour laquelle l'objet de notre recherche-action se centre sur la consolidation des acquis en classe préparatoire en utilisant le temps de vacances et les TIC. D'une part, parce que les étudiants sont distants durant cette période d'été et parce que dans un institut où l'informatique est enseignée, les TIC ont une aura forte et que l'on peut bénéficier d'un soutien institutionnel de même que l'aval probable des étudiants. D'autre part, parce que nous avons toute latitude sur la formation pré-master et que la consolidation de cette pré-formation en l'allongeant semble pertinente.

Sur quoi la FAD doit-elle agir ?

Outre le niveau des étudiants en français à maintenir entre fin juin et début octobre, la FAD en langues, en prolongement de la formation en présentiel, a pour objectif d'accroître le sens des responsabilités des étudiants. Cela peut être favorisé par le cadre narratif lui-même (exemple : quitter le rôle de l'étudiant et prendre celui de professeur) mais aussi en confiant aux étudiants certaines tâches d'encadrement classiquement réservées au tuteur.

Il s'agit également dans cette FAD de favoriser la compréhension de phénomènes complexes qui nécessitent plus de temps et de réflexion ; la formation en présentiel permet plus difficilement leur compréhension. Grâce à une réflexion individuelle et collective guidée, cette FAD peut permettre de résoudre des difficultés linguistiques ciblées qui posent des problèmes aux étudiants à leur niveau (la modalisation, la détermination, l'utilisation des temps du passé, par exemple, ou encore favoriser la maturation phonétique et intonative des étudiants). Sans pour autant se limiter au statut d'« infirmerie », la FAD peut être le moment de réaliser un projet personnel validé par la communauté des apprenants.

Le cadre théorique

Le socioconstructivisme est largement répandu dans les formations à distance aujourd'hui, en Amérique du nord tout au moins. Nous n'avons pas fait preuve d'originalité en choisissant ce cadre théorique mais c'est en connaissance de cause que nous l'avons choisi : le constructivisme piagétien s'appuie sur l'idée « que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations mentales ou modèles du monde » (Legros, Pembroke, Talbi, 2002) et qu'il accorde une grande importance aux liaisons conceptuelles entre les éléments du savoir (Tomlinson et Henderson, 1995). Cette théorie conçoit l'activité de construction des connaissances comme un ensemble de processus « d'assimilation » des informations nouvelles aux schémas anciens (Piaget, 1977), schémas qui peuvent être plus facilement reconstruits par le contact de partenaires (Doise et Mugny, 1984). Dans cette optique, l'influence sociale est considérée comme une stimulation auxiliaire.

Or nous pensons que dans certaines situations pédagogiques, les influences sociales peuvent être des facteurs constitutifs de l'ontogenèse cognitive. Nous avons emprunté à Vygotski la conception sociale de l'apprentissage ainsi que l'importance de la médiation humaine (les experts ou les pairs) pour solliciter l'apprenant dans la zone de développement proche

(Vygotsky, 1985). Pour Piaget et Vygotsky, la question de la conceptualisation est centrale dans les apprentissages. Mais l'analyse du déroulement des activités de conceptualisation sous une forme collaborative que propose Vygotski (Brossard, 2004) mérite notre attention. La transmutation de cette idée à certaines situations didactiques de l'enseignement/apprentissage des langues à distance nous a semblé extrêmement intéressante aussi bien en terme de co-construction de connaissances que de pratiques « authentiques » de l'utilisation de la L2 dans la classe.

Pour notre second ancrage théorique, nous avons choisi de recourir à la théorie des opérations énonciatives élaborée par A. Culioli (Culioli, 1990). Ce choix, fréquemment réalisé par les didacticiens d'anglais, l'est beaucoup moins chez les didacticiens de FLE. Le recours à cette théorie linguistique est envisagé pour les impératifs de la didactique : cela signifie que d'objets d'études, les concepts énonciatifs deviennent « instruments d'un apprentissage » (Chini, 2004). L'énonciation, envisagée comme procédure, s'intéresse à la dynamique de l'activité d'apprentissage, par la mise à distance de la L2 par l'apprenant, « pour pouvoir l'observer, l'analyser, [...] adopter une attitude métalinguistique » (Chini, 2004). Ce second ancrage permet un cadre théorique global cohérent avec le premier grâce aux processus de recherche et de construction par l'apprenant et le processus de communication entre apprenants pour la construction collective de savoirs qu'il doit permettre.

Les activités de réflexion sont menées en L2 ou en langue maternelle (en vietnamien), mais du fait que les étudiants avec lesquels nous travaillons sont amenés à construire leurs apprentissages en informatique en français et que notre rôle est de les préparer à cela, l'usage du français est encouragé. Concernant la terminologie linguistique, comme Souesme (2003), nous avons remarqué les difficultés de traduction lorsqu'on se réfère à la théorie de Culioli et il paraît préférable de faire passer un contenu de pensée plutôt qu'une traduction vietnamienne du vocabulaire linguistique. Pour la conception, l'expérimentation et l'évaluation d'un tel environnement, nous avons emprunté à l'ingénierie de la formation des outils organisationnels adaptés à la formation à distance, ceux du LICEF en particulier (Paquette, 2005).

Le cadre narratif et le contenu de la FAD en langues

Le cadre narratif est le suivant : les étudiants conçoivent une formation en informatique, fictive, pour un public imaginaire d'étudiants francophones (français, africains, belges, canadiens, etc.) Le scénario s'articule autour de 3 modules complémentaires :

Dans le module 1, les étudiants se transforment en *professeurs* d'informatique. Ils choisissent collectivement une formation, font une veille pédagogique, montent un programme sommaire, se répartissent les cours à concevoir entre *professeurs*. Chacun conçoit un cours filmé de type diaporama. Les contenus (diapositives, discours) et la forme doivent être validés par des pairs.

Dans le module 2, les *professeurs* imaginaires cherchent à comprendre le public (issu de divers pays francophones) auquel les cours fictifs sont destinés. Ainsi, les étudiants vietnamiens de l'IFI interagissent avec des étudiants français, camerounais, québécois, via un forum, sur 5 grands thèmes tels que : « qu'est-ce qu'un bon professeur ? » ou encore « qu'est-ce qu'une personne bien élevée ? » selon eux. Les tâches individuelles alternent avec des tâches collectives en petit groupe. L'objectif final de ce module est que les étudiants réussissent à faire apparaître des ressemblances, des différences entre les étudiants vietnamiens, français, camerounais, etc. Ils ébauchent également, dans un forum dédié, des explications visant à comprendre les possibles différences. Ce module est inspiré du projet *Cultura* développé depuis 1997 au MIT (Massachusetts Institute of Technology) qui propose

une approche comparative interculturelle du même type. L'influence sociale entre pairs dans ce module 2 est primordiale car les étudiants, en interagissant avec d'autres étudiants de cultures différentes, expriment leurs idées, leurs représentations, lisent celles des autres, reconstruisent leurs représentations de l'autre.

Dans le dernier module, ces *professeurs*, soucieux de parfaire leur maîtrise du français, résolvent des énigmes linguistiques en petit groupe et en temps limité. Les travaux de chaque groupe sont présentés à la communauté. Chaque groupe élit ensuite l'analyse qu'il juge la meilleure. A titre d'exemple, la première énigme porte sur les adverbes « enfin » et « finalement » dans huit contextes différents : « sont-ils interchangeables et s'ils le sont, quelles sont les modifications de sens apportées » ? La pratique réflexive sur les langues - le français, le vietnamien et lorsque cela est opportun, l'anglais - induite par ces énigmes à résoudre s'effectue dans les forums où les étudiants communiquent leur réflexion, complètent celles d'un pair, expriment leur désaccord, traduisent, comparent, synthétisent les échanges et les communiquent à l'ensemble de la communauté. Quelques concepts énonciatifs (l'énonciateur, le co-énonciateur, la modalisation, le sujet grammatical, le moment d'énonciation, le temps de l'énoncé, l'aspect et les opérations de fléchage) sont des concepts linguistiques que les étudiants s'approprient et manient progressivement pour la résolution des énigmes.

La collaboration (qui implique une forte communication essentiellement écrite) est le fondement de cette formation à distance. Elle se présente de différentes manières : relecture du sens et de la forme des travaux d'un partenaire choisi, résolution de problèmes en petit groupe, confrontation des petits groupes à la communauté. Le produit final de cette formation est le « site de l'université virtuelle » créé collectivement par les étudiants de l'IFI. Les cours vidéos des *professeurs* figureront sur cette page. Les discussions sur les cinq grands thèmes du module 2, synthétisées sous forme d'articles par les étudiants, seront publiées sur leur journal web, le JIFI. Les 9 énigmes linguistiques, accompagnées de leur résolution en français et vietnamien seront téléchargeables sur le site de l'IFI.

Conclusion

Il serait prématuré de tirer un premier bilan de cette expérimentation dans la mesure où la formation n'est pas encore terminée. Les résultats, bien qu'encourageants en raison de la participation massive des étudiants à la FAD, seront publiés ultérieurement.

Dans cette FAD, le français est à la fois vecteur d'innovation, d'intégration et de valorisation grâce à son triple statut : celui d'objet d'étude (module 3 énigme linguistique), d'instrument cognitif pour comprendre le fonctionnement de la langue, pour mieux comprendre les autres (module 2), pour construire des connaissances en informatique (module 1) et d'outil de communication pour transmettre au public cette connaissance. Cette valorisation est largement appuyée par les TIC, utilisés comme moyen d'accès à la connaissance (pour la préparation des cours des *professeurs*), comme moyen de communication à distance (échanges asynchrones essentiellement via le forum), comme instrument cognitif (le forum, le traitement de texte, etc.) que comme lieu métaphorique d'apprentissage (la plateforme internet). Ce temps de vacances pris aux étudiants dispersés sur tout le territoire vietnamien représente en moyenne 8 heures par semaine de travail. Ce temps est réparti librement par les étudiants, ce qui ne doit pas bouleverser leur temps de vacances (retrouver leurs proches, travailler pour gagner de l'argent, flâner, etc.)

Références

Brossard, M. (2004) *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

Chini, D. (2004) *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?* Note de synthèse en vue de l'obtention de l'HDR, université de Pau et de Pays de l'Adour.

Culioli A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations*, tome 1, Ophrys, Paris.

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007. pp. 1-20.

Doise, W. et Mugny, G. (1984) *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris.

Duffy, T. & Jonassen, D. (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction : A conversation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Legros, D. et Crinon, J. (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris.

Paquette, G. (2005), *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*, Presses de l'université du Québec, Sainte-Foy.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003) *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

Souesme, J.-C. (2003) *Apprentissage grammatical de l'anglais, collège - lycée. Illustration d'une approche énonciative*, CRDP de l'Académie de Nice.

Vanhulle, S., (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexif*, PUF, Paris.

Vygotsky, L. S. (1985, trad.) « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In J.-P. Bronckart et B. Schneuwly (eds), *Vygotsky aujourd'hui,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.