



**HAL**  
open science

# Recherche et formation universitaires en interaction : l'exemple d'un dispositif innovant d'accompagnement à l'écriture de vulgarisation

Anne-Laure Foucher, Véronique Quanquin

## ► To cite this version:

Anne-Laure Foucher, Véronique Quanquin. Recherche et formation universitaires en interaction : l'exemple d'un dispositif innovant d'accompagnement à l'écriture de vulgarisation. 2018. <hal-01906414>

**HAL Id: hal-01906414**

**<https://hal.science/hal-01906414v1>**

Preprint submitted on 26 Oct 2018

**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.



HAL Authorization

# RECHERCHE ET FORMATION UNIVERSITAIRES EN INTERACTION :

## L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF INNOVANT D'ACCOMPAGNEMENT A L'ÉCRITURE DE VULGARISATION

*Anne-Laure FOUCHER,*

*PR*

*Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA 999)*

*Université Clermont Auvergne – Clermont-Ferrand - France*

*Véronique QUANQUIN*

*MCF*

*Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA 999)*

*Université Clermont Auvergne – Clermont-Ferrand - France*

### RESUME

Le dispositif innovant présenté dans cette communication relève à la fois de la recherche et de la formation en contexte universitaire. Fondé sur des principes méthodologiques actionnels et réflexifs, intégrant les technologies, il est au cœur d'une recherche-action dont les objectifs globaux sont d'une part de recueillir, structurer et diffuser à la communauté des chercheurs en SHS des corpus d'apprentissage des langues, d'autre part, de développer des analyses contextualisées, portant sur des problématiques liées à l'enseignement/apprentissage des langues (maternelles ou étrangères), en écho aux préoccupations des acteurs de terrain et enfin, d'élaborer des "objets" pour la formation des enseignants de langues aux TICE lisibles et exploitables par des formateurs novices en matière de traitement de données et de corpus et proposer des pistes d'exploitation pédagogique de ces objets de formation à la communauté des formateurs.

### MOTS CLÉS

---

recherche-action, dispositif hybride, accompagnement distanciel, développement de la compétence écrite, formation à l'enseignement/apprentissage, apprentissage situé

### INTRODUCTION

Enseignantes-chercheuses en sciences du langage et plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des langues maternelles et étrangères médiatisé par les technologies, nous avons cherché à concilier les nécessités de la formation de nos publics et les exigences méthodologiques de la recherche dans notre domaine. Cette "conciliation" nous a amenées à mettre en place un dispositif innovant permettant à la fois d'atteindre des objectifs pédagogiques définis et de conduire une recherche-action. Ce dispositif est reconduit annuellement depuis maintenant cinq ans.

Concernant le volant pédagogique, ce dispositif innovant met en relation, au sein de l'Université Clermont Auvergne, deux publics en formation : des étudiant.e.s en master 2 mention Sciences du Langage parcours 'Linguistique, didactique des langues et des cultures, français langue étrangère et

---

seconde' (UFR LCSH) et des élèves-ingénieur.e.s en 4ème année de formation en Génie Electrique (Polytech Clermont-Ferrand), dans un encadrement assuré par les deux auteures de cette présentation. Les objectifs pédagogiques pour les deux groupes de participant.e.s sont de nature totalement différente. Il s'agit pour les étudiant.e.s de master (désormais "E-M2"), dans un module consacré à l'intégration du numérique dans l'enseignement/ apprentissage des langues, d'apprendre à construire un dispositif distanciel destiné à une situation didactique spécifique -un accompagnement à l'apprentissage-, à mettre en place cet accompagnement distanciel et enfin à utiliser les connaissances de la didactique de l'écrit pour développer au mieux, la compétence de production écrite d'un public ciblé. En ce qui concerne les élèves-ingénieur.e.s ("EI-GE4" pour la suite) qui suivent un module de communication dans le cadre de leur formation, l'objectif est triple lui aussi : il s'agit pour eux de progresser dans leur compétence de rédaction en portant une attention particulière à la révision de texte, de comprendre comment vulgariser des connaissances scientifiques et d'apprendre à travailler à distance. Pour atteindre les objectifs de formation des uns et des autres, nous avons opté pour un apprentissage dit situé : les E-M2 sont effectivement mis.e.s en situation de penser, mettre en œuvre et analyser un accompagnement à l'écriture professionnelle, médiatisé par la plateforme Moodle, au bénéfice du public des EI-GE4. Cet accompagnement, d'une durée de deux mois environ, porte plus particulièrement sur l'écriture d'articles de vulgarisation scientifique dans toutes les étapes de leur production et spécialement dans l'étape de révision de texte.

A ce double terrain pédagogique répondant aux questions de formation relatives à l'écrit et au distanciel dans l'apprentissage, a été adossé, dans un second temps, le volant recherche. Dans la mise en place du protocole, le choix a été fait de ne pas produire à l'excès des données de recherche -seuls des pré- et post-questionnaires ont été administrés aux participant.e.s - mais de se centrer essentiellement sur les données écologiques produites dans le dispositif.

Ce dispositif à plusieurs niveaux est fondé sur des principes théoriques empruntant à divers champs, que ce soit pour les aspects didactiques ou les paramètres scientifiques.

## **1 - REPERES THEORIQUES**

### **1. 1 - Apprentissage situé et mise en action**

Le choix d'un dispositif où les différent.e.s participant.e.s sont "mis en action" - conception, animation, réflexion pour les E-M2 et écriture et réflexion autour du processus pour les EI-GE4 - relève clairement de l'apprentissage situé de connaissances et de compétences (compétence au sens de Tardif (2003 : 37), c'est-à-dire des "savoir-agir complexe(s) prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources"). En effet, nous pensons comme Presseau (2000 : 517) à la suite de Tardif (1999) et d'autres que le transfert des apprentissages – « processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » - ne peut se faire que si des phases de contextualisation des apprentissages puis de décontextualisation et de recontextualisation sont organisées. Nous cherchons donc à mettre les étudiant.e.s de part et d'autre dans une situation réelle avec des enjeux authentiques afin qu'ils construisent chacun.e des connaissances et des compétences significatives car étroitement dépendantes des attributs du contexte et des partenaires impliqués.e.s.

---

Dans ce cadre, les étudiant.e.s de master expérimentent la conception et l'animation d'un vrai dispositif pédagogique afin de développer notamment des compétences relatives à l'analyse de leur public-cible, à la mise en place d'un accompagnement adapté à ce public sur le plan des contenus relatifs au développement de la compétence écrite de vulgarisation scientifique, du positionnement tutorial adopté, sur le plan des modalités d'interaction choisies y compris dans leur dimension technologique et des rétroactions fournies au public. Les élèves-ingénieur.e.s, quant à eux, apprennent à écrire en écrivant, en étant placés en situation d'écrire pour un véritable lectorat de novices en matière scientifique.

### 1. 2 - Posture réflexive et métacognition

La dimension actionnelle du dispositif (phase de contextualisation) est complétée par la mise en place d'un processus réflexif (phase de décontextualisation) participant d'un côté à la mise en place d'une posture réflexive chez les E-M2 et de l'autre, à la conscientisation du processus d'écriture des EI-GE4 .

Chez les E-M2, est donc encouragée une réflexion personnelle et collective (au sens de Donnay & Charlier, 2006) sur la situation d'accompagnement distancielle vécue, sur le plan des actions réalisées et des émotions ressenties. Cette réflexion prend différentes formes : forums réflexifs collectifs pendant le déroulement de l'accompagnement, synthèses réflexives individuelles et guidées à l'issue de l'accompagnement. Il nous semble que cette démarche est un pas vers l'adoption d'une posture réflexive chez les étudiant.e.s essentielle dans le développement professionnel enseignant et essentielle pour l'innovation pédagogique.

Les élèves-ingénieur.e.s sont amené.e.s à conscientiser le fait que l'écriture est un processus complexe car composite et récursif : en effet, les opérations cognitives de planification, de mise en texte, de révision sont soumises à un mécanisme de contrôle plus ou moins automatisé chez le scripteur (notamment Hayes & Flower, 1980, 1987 ; Piolat, 2004 ; Heurley, 2006). Afin de les conduire à construire des métaconnaissances et à s'auto-réguler lors de tâches d'écriture, les élèves-ingénieur.e.s sont accompagné.e.s de différentes manières : des connaissances sur le processus d'écriture leur sont apportées en présentiel, un guidage tutorial de la révision de leurs productions écrites est mis en œuvre par les E-M2, enfin la tenue d'un journal d'écriture pré-formaté tout au long de leur travail d'écriture est demandée.

### 1. 3 - Interaction recherche-action et formation

Notre dispositif de recherche-action a une visée générale praxéologique (Macaire, 2007) et implique un va-et-vient constant entre le terrain, les analyses scientifiques et les propositions didactiques : "la recherche-action est une recherche en interaction sociale, dans la vie réelle, et non en laboratoire, où il convient d'allier innovation, créativité, scientificité et donc distanciation" (Narcy-Combes, 2001).

L'ancrage au terrain est essentiel et nous permet de recueillir des données selon un cycle que nous pouvons décrire comme ceci : mises en situation contextualisées d'étudiants de master et d'apprenants → recueil écologique de données + recueil de données de recherche → structuration en corpus d'apprentissage → construction d'objets de formation pour les publics-cibles → conduite d'études sur des problématiques didactiques / linguistiques / numériques → propositions de nouvelles mises en situation contextualisées.

Dans ce cycle, notre positionnement de chercheuses est particulier : conceptrices du dispositif général mais pas des micro-dispositifs d'interaction mis en place entre les deux publics. En effet, les

---

groupes de tuteurs, dans le cadre donné, conçoivent et animent leur propre dispositif dans des espaces numériques distincts dans lesquels nous n'intervenons pas.

Le protocole de recherche mis en œuvre dans cette recherche-action s'appuie sur la signature par l'ensemble des participant.e.s d'un formulaire de consentement libre et éclairé à la participation à une recherche et permet le recueil de données avant tout écologiques (Van der Maren, 1995). Ces données sont aussi hétérogènes, langagières et techniques. Sont recueillies en effet des données d'interaction pédagogique (clavardages entre tuteurs et tutorés, forums des espaces de travail) et des productions langagières de différentes natures (ressources mises à disposition des EI-GE4 par les E-M2, différentes versions successives des articles de vulgarisation produites par les EI-GE4, synthèses réflexives des tuteurs, journaux d'écriture des EI-GE4, réponses aux pré- et post-questionnaires). Sont également collectées des données techniques comme les durées d'échange ou de connexion, le nombre de connexions, les téléchargements de ressources.

Dans notre dispositif de recherche-formation, les données peuvent être exploitées à différents niveaux :

- au niveau scientifique, pour documenter notamment le champs de recherche dédié aux interactions pédagogiques médiatisées ou encore celui des recherches portant sur l'écrit ;
- au niveau ingénierique, pour repenser le cadrage de nos modules de formation : par exemple, l'analyse des synthèses réflexives des tuteurs a largement montré des problèmes quant au démarrage de l'accompagnement distanciel, ce qui nous a conduites à intégrer dans la version 2017 un clavardage initial officiel commun à tous les groupes de tuteurs-tutorés (cf. plus bas) ;
- au niveau des contenus de formation : concernant la didactique de l'écrit par exemple, des objets de formation sont construits en direction des E-M2 à partir de, par exemple, "mini-corpus" composés de versions d'articles, de rétractions de tuteurs sur ces versions et des versions produites à la suite de ces rétroactions ;
- au niveau de la mise en situation des tuteurs : les pré-questionnaires administrés aux tutorés sont une source permettant aux tuteurs de construire un accompagnement distanciel adapté aux caractéristiques des EI-GE4 (profil linguistique, rapport à l'écrit...).

## **2 - PREMIERS RESULTATS**

Les premiers résultats obtenus, qui se situent plutôt à un niveau "micro", sont principalement le résultat d'une exploration manuelle des données dont la standardisation à l'aide de la TEI (Text Encoding Initiative) est encore en cours. Même si toutes les données recueillies n'ont pas encore fait l'objet d'une exploitation systématique, ces résultats montrent leur intérêt à la fois pour la recherche scientifique, pour l'optimisation du dispositif de cadrage dans le sens d'une recherche-action, et pour l'amélioration de la formation des apprenants. Dans le cadre de cette communication, nous ne présentons que trois études afin d'une part d'illustrer les thèmes de recherche en lien avec les fondements théoriques du dispositif et d'autre part de montrer les modifications effectuées sur la base de ces résultats.

Un des thèmes étudiés, à partir des données de la première mise en œuvre du dispositif (2013-2014), s'est centré la construction de l'identité numérique des apprentis-enseignants et concerne donc l'impact de la mise en situation des apprenants. Ce thème a ensuite été approfondi dans le cadre d'un master 2 de recherche (Ballo, 2015). L'étude porte sur le transfert, par les apprentis-enseignants, de leurs compétences numériques de la sphère privée vers la sphère professionnelle, et sur leur capacité à comprendre le potentiel des outils numériques et à les intégrer sans les dénaturer dans leur démarche d'enseignement. L'étude, basée sur les analyses réflexives des E-M2, montre

---

l'émergence de cette identité tout au long du dispositif, mais aussi la nécessité, dans la formation, d'accompagner davantage le processus réflexif qui est un levier pour faire émerger cette identité. Ainsi, à partir de la deuxième mise en œuvre du dispositif, des forums réflexifs centrés sur des problématiques précises ont été mis en place dans le module de formation des E-M2 (Foucher & al., 2014).

Afin d'explorer l'impact de la métacognition dans l'apprentissage, une étude a été effectuée pour analyser et évaluer la conscientisation des processus d'écriture et de révision chez les EI-GE4 (Quanquin & Foucher, à paraître). L'étude s'appuie d'une part, sur les rétroactions d'un tuteur suite aux différentes versions d'un article produites par un élève-ingénieur, d'autre part sur les modifications faites sur l'article par l'élève-ingénieur indiquant ou non la prise en compte des retours du tuteur et enfin, sur les traces verbalisées de la prise de conscience du processus d'écriture par ce même élève-ingénieur dans son journal d'écriture. L'étude montre les apports positifs, tant en termes d'amélioration des écrits que de compréhension par l'EI-GE4 du processus d'écriture et de révision, d'un accompagnement au fil de la rédaction, individualisé, apportant un feedback socio-affectif, cognitif ainsi que métacognitif. Notons qu'une thèse sur l'impact des différents types d'accompagnement tutoral est actuellement en cours.

Enfin, une analyse plus globale du dispositif observant les symétries et asymétries d'un tutorat distanciel (Quanquin & Foucher, 2016) a été effectuée à partir de l'étude des données relatives à l'organisation de l'espace Moodle par les tuteurs, à leurs synthèses réflexives et aux journaux d'écriture des EI-GE4. L'analyse a permis d'inventorier les symétries et asymétries constitutives du dispositif comme par exemple, la non maîtrise de la plate-forme Moodle par tous les apprenants (symétrie) ou comme le fait que les objectifs soient différents ou que l'intégration de ce travail dans l'ensemble de la formation des apprenants soit d'importance inégale (asymétries). A partir de ces analyses, il a été possible d'identifier des symétries et asymétries émergentes, c'est-à-dire qui apparaissent pendant le déroulement de l'accompagnement distanciel. Le travail a montré que les symétries et asymétries émergentes pouvaient se situer sur trois plans : stratégique, comportemental et structurel. Il a également mis en évidence la nécessité de former les apprentis-enseignants à être vigilants par rapport à ces émergences, c'est-à-dire être capables de les percevoir et de les intégrer dans leur accompagnement. Une asymétrie particulièrement impactante, concernant l'implication des participants dans le dispositif, a conduit à une modification importante du cadrage du dispositif : désormais, une séance de clavardage commune à tous les apprenants, E-M2 comme EI-GE4, marque le début "officiel" de l'accompagnement distanciel. Le levier que constitue les groupes classes de part et d'autre nous a semblé en effet être intéressant à explorer du point de vue de la socialisation des petits groupes de tuteurs-tutorés.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Reconduit et systématiquement ajusté depuis 2013, notre dispositif explore la fécondité de l'interaction entre recherche-action et formation sur les plans scientifique, ingénierique et pédagogique. Par sa forte contextualisation, il permet des "échanges" entre participant.e.s aux profils et aux compétences divers, tous acteurs et actrices et tous bénéficiaires du dispositif à hauteur de leurs besoins.

De nombreuses pistes de travail restent à creuser au rang desquelles la possibilité de conduire des études plus longitudinales sur des problématiques déjà explorées et la constitution plus systématique

---

d'objets de formation dont nous pourrions évaluer la pertinence auprès de nos publics d'enseignants en formation.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballo, C. (2015). *L'identité numérique des enseignants de Français Langue Etrangère : une étude théorique expérimentée*, Mémoire pour le master 2 mention Sciences du langage, spécialité professionnelle Didactique des langues et des cultures, français langue étrangère et seconde, Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand, France.
- Donnay, J. et Charlier É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Foucher, A.-L., Quanquin, V. et Rodrigues, C. (2014). Comment se construit l'identité d'un "enseignant numérique" via des mises en situation médiatisées ? Analyse de forums réflexifs portant sur du tutorat distanciel. *Les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures*, May 2014, Canada. <edutice-00932517>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S., (1980). « Identifying the organization of writing processes ». Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (dir.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 3-30.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive. *Langages* 40(164), 10-25. [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2006\\_num\\_40\\_164\\_2669](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669)
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-119. <hal-00554863>
- Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(2), 40-52. Repéré à <http://apliut.revues.org/4639> ; doi : 10.4000/apliut.4639
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74. Repéré à <http://linx.revues.org/174> ; doi : 10.4000/linx.174
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Quanquin, V. et Foucher, A.-L. (à paraître). Conscientisation du processus d'écriture et amélioration de la production écrite. Dans André, J., Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*. Paris : Les Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Quanquin, V. et Foucher, A.-L. (2016). Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel : l'exemple d'un dispositif de formation au français langue maternelle. *Distances et Médiations des Savoirs*. Repéré à <http://dms.revues.org/1542>
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Revue de pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
-