
Quel design pédagogique pour un parcours technologique et interculturel de taille ! L'apprentissage actif « en mode projet » au sein de l'université

Cynthia EID

Laboratoire DeVisu
Université de Montréal, Canada
eidcynthia@yahoo.fr

Michel MARTIN

Laboratoire DeVisu
Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, France
chmi.martin@orange.fr

June SRICHINDA

Doctorante au Louvain Learning Lab
Université catholique de Louvain, Belgique
Enseignante au Clarife Université catholique de Lille, France
june.srichinda@univ-catholille.fr

Mots clés : classe inversée, simulation globale, CV Vidéo, scénario pédagogique, design pédagogique

RÉSUMÉ. Notre cours de Français s'adresse à des étudiants adultes immigrants, évalués au niveau B2 (CECRL). En faisant appel aux nouvelles technologies nous avons pensé qu'une simulation globale imprégnée de pédagogie inversée bâtie sur un mode projet allait permettre d'intégrer l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs et culturels) en mobilisant chaque étudiant autour de la conception de son CV vidéo. Cela a pu se faire à distance grâce à un scénario pédagogique conçu par un groupe d'étudiants chapeautés par leur enseignant de Français. Dans le dispositif pédagogique développé force est de constater que la communication interactive, présente tout au long des sous-objets d'étude abordés, constitue un instrument de médiation indispensable pour toute situation de conception avec un design inspiré de nos expérimentations scientifiques parlant de méta-communication.

ABSTRACT. Our French course targets adult immigrant students assessed at a B2 level (CEFR). Using new technology, we thought that a global simulation using the flipped

2 L'apprentissage actif « en mode projet »

classroom method based on project based learning would allow the teacher to integrate all the required knowledge (linguistic, discursive and cultural) by mobilizing each student around the conception of creative a video CV. This could be done remotely thanks to an educational scenario designed by a group of students and supervised by their French teacher. In the pedagogical framework developed, it must be noted that the interactive communication, present throughout the study, is an indispensable mediation instrument for any situation with a design inspired by our scientific experiments of meta- communication.

MOTS-CLÉS : classe inversée, simulation globale, CV Vidéo, scénario pédagogique, design pédagogique

KEYWORDS: Flipped classroom, global simulation, Video CV, teaching scenarios, design thinking

1. Introduction

À l'École de langue de l'Université de Montréal nous enseignons le Français Langue des Affaires (FLA¹) à des étudiants² adultes immigrants, provenant d'horizons culturels et professionnels variés. Notre cours vise le développement des compétences linguistiques et pragmatiques nécessaires pour une insertion professionnelle réussie dans le monde des affaires québécois et canadien d'aujourd'hui. Le cours dont nous allons parler s'est déroulé sur un peu plus de trois mois, du 15 janvier au 30 avril 2014 à la fréquence de 3 heures hebdomadaires. Les 28 apprenants concernés sont originaires de vingt nationalités différentes et ont été évalués initialement au niveau B2, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Or, vu les contraintes du marché du travail et sachant que la pratique du CV anonyme lutte contre toutes formes d'exclusion et de discrimination, nous avons décidé que la tâche principale de nos étudiants serait de « créer un CV vidéo », s'ancrant dans une pratique sociale existante.

2. Le contexte de la situation pédagogique de départ et notre question³

Pour un tel projet, nous nous sommes organisés pour qu'en classe la plupart des activités des 4 groupes de 7 étudiants soient axées sur la découverte et la compréhension du milieu des affaires québécois et canadien. Notre cours de FLA s'inscrit dans une perspective actionnelle qui conduit l'étudiant à s'investir dans des situations authentiques et des tâches créatrices de sens se rapportant à l'entreprise privée et/ou au service public. Ils ont aussi été encouragés à participer seul ou en groupe et de façon autonome à des activités à l'extérieur de la classe, favorisant ainsi leur intégration en milieu francophone.

Dans ce contexte, nous nous demandons si un tel projet peut permettre aux étudiants de développer une compétence avancée de communication orale et écrite en FLA et les rendre capables de communiquer de façon appropriée dans diverses situations liées au milieu des affaires, c'est-à-dire si le design de notre dispositif pédagogique mis en place est pertinent.

3. L'exploration des travaux sur lesquels nous nous appuyons

¹ Le FLA est une discipline d'enseignement composante du FLE Français Langue Etrangère.

² Le masculin est utilisé dans le seul objectif d'alléger le texte.

³ Nous essaierons de suivre les 7 étapes décrites dans l'ouvrage suivant : Manuel de recherche en sciences sociales, Raymond Quivy, Luc Van Campenhoudt, Dunod, Paris, 1995.

4 L'apprentissage actif « en mode projet »

Voyons d'abord comment se positionne notre situation d'enseignement-apprentissage par rapport aux trois pôles du triangle pédagogique d'Houssaye⁴ (1996). Ce triangle met en relation trois acteurs, c'est-à-dire l'apprenant, le savoir et l'enseignant au niveau de trois pôles liés par les processus enseigner, former et apprendre. Le processus « enseigner » fait interagir le savoir et l'enseignant dans la mesure où ce dernier transmet son savoir à des apprenants passifs, pouvant rester inactifs et silencieux dont le seul but est de s'approprier de manière autonome le savoir transmis. Or, dans notre cours de FLA, composante de FLE, « l'enseignant n'est pas le seul à détenir un savoir sur la langue et la culture. Les étudiants, eux aussi, sont amenés à faire exister leurs savoirs, les partager et même les transmettre à l'enseignant ou aux autres apprenants », selon Belyasova p.97. Personnellement, nous tenons à partager notre enseignement avec nos étudiants pour mieux voir comment passent les messages, c'est-à-dire leurs interprétations. L'autre processus, consistant à mettre en relation l'enseignant et l'enseigné pour le « former », place le savoir hors-jeu, selon d'Houssaye (1996), alors qu'il est en train de se construire. Avec nos étudiants, nous tenons vivement à entretenir des relations fines et épistémologiques à propos du savoir, c'est-à-dire des objets et sous-objets d'étude le composant, comme nous l'avons vécu nous-mêmes avec nos maîtres-formateurs lorsqu'ils évoquaient leur pédagogie. Quant au troisième processus pendant lequel l'apprenant manipule le savoir pour « apprendre », l'auteur souligne que l'enseignant s'efface à ce moment pour laisser la possibilité aux étudiants d'entrer en contact direct avec le savoir, de trouver et d'intégrer les informations comme il se doit. Nous savons que pendant notre cours de FLA, face à toute demande de nos étudiants le fait de nous éclipser ne nous viendrait pas à l'idée mais plutôt celui de communiquer avec eux à propos du savoir et de la manière de l'apprendre. Nous serions contraint d'abandonner la posture de sage on the stage pour adopter celle du guide on the side⁵.

Nous avons le souci, tout comme Altet⁶ (2001) « de développer dans notre classe un quatrième pôle réservé à la communication ». Cela pourrait s'ajouter aux trois pôles d'Houssaye (1996), « formant ainsi une sorte de pyramide pédagogique autour de laquelle pourrait régner diverses interactions dynamiques réciproques sur chaque face latérale, constituant alors une méta-communication », comme le souligne Martin (2008) p.2. Après cette introduction générale, nous allons montrer, qu'au niveau de la communication établie entre notre enseignement et nos étudiants à propos du savoir, nous utilisons les nouvelles technologies de l'information et de la communication actuelles (ordinateurs portables, tablettes, iPhones, sous réseaux et

⁴ Houssaye J., 1996, Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F

⁵ King, Alison (1993). "From Sage on the Stage to Guide on the Side" in *College Teaching*, v. 41, n°1, p. 30-35.

⁶ Altet M., 2001, Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser, in *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies, Quelles compétences*, Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., De Boeck Université.

Wifi, etc.) dans un design pédagogique innovant ce qui « permet à des étudiants différents d'apprendre à chaque intervention » Altet (2001), p.31.

D'autre part, il y a le projet de « créer un CV vidéo » avec des activités collectives qui indiquent la répartition des tâches et le déroulement de notre cours. Il nous semble que nous sommes dans le cadre d'une pédagogie de projet voire en « mode projet ». En effet, les étudiants ont bien à réaliser « un ensemble finalisé d'activités et d'actions dans des délais fixés », selon notre interprétation du site Richpaul⁷(2015) qui définit en 5 points le fonctionnement en « mode projet ». Nous ne retiendrons que 3 points plus spécifiques de notre façon de faire qui permet de :

- stimuler l'intelligence collective (chacun de nos étudiants peut émettre sans souci des idées, s'approprier celles des autres pour en faire siennes, les remanier et en trouver de nouvelles, etc.),
- provoquer le décloisonnement des compétences (chaque membre d'un groupe peut retoucher une idée d'où qu'elle vienne et la proposer jusqu'à ce que cela fasse l'unanimité dans le groupe),
- mettre en œuvre la fusion des talents et promouvoir la relation d'équipe (en cours d'activité, nous nous encourageons les uns les autres dans l'effort de recherche d'idées nouvelles en répétant les consignes propres aux sous-projets étudiés tout en gardant les idées fortes du groupe en tant ressources).

En plus du fonctionnement en « mode projet », notre manière de faire est typique de ce que l'on appelle une « pédagogie inversée » puisqu'il n'y a plus de cours magistral dans notre cours de FLA à l'UdeM: les 4 groupes d'étudiants se retrouvent face aux tâches et sous-tâches à réaliser dans le plan de travail. Embarqués dans le même projet, il existe une véritable interactivité communicationnelle à propos de ce qu'il y a à faire. Pour notre part, nous supervisons en continu le traitement par les étudiants de tous ces objectifs pédagogiques prévus pour « créer un CV vidéo » et nous répondons aux questions lors de notre passage d'un « village⁸ » à un autre. A ce propos, nous connaissons personnellement ce genre de pratique pour l'avoir vécue et appréciée au cours de la journée du Hack'Apprendre 2016 en compagnie d'une communauté interculturelle composée d'environ 80 enseignants et formateurs appartenant à une trentaine d'établissements différents d'enseignement supérieur et de recherche.

Pour revenir au cours de FLA, nous avons aussi prévu « qu'un ensemble de ressources documentaires soit mises à la disposition des étudiants (ouvrages, pertinents ou non pour la tâche en cours d'étude), à quoi s'ajoute un accès à Internet par Wifi afin qu'ils puissent travailler avec leurs ordinateurs ou tablettes en « Bring Your Own Device », un tableau blanc interactif, ainsi qu'un tableau blanc classique » comme cela se fait dans certaines classes où la pédagogie est dite

⁷ Richpaul, (2015), Travailler en mode projet, Article consultable sur le site Elqui 2.0 à l'adresse : <https://elqui.fr/blog/travailler-en-mode-projet.html>

⁸ Nous appelons « village » la zone où se trouvent réunis chacun des 4 groupes de 7 étudiants.

« renversée », De Stercke⁹ (2015), concept proche de celui de classe « inversée ». Afin de vérifier qu'il s'agit bien de cela dans nos pratiques, voyons l'origine de cette pédagogie.

Selon notre interprétation de Dufour¹⁰ (2014), c'est pour aider à distance sa jeune cousine en mathématiques, qu'un enseignant a réalisé des vidéos. Postées sur YouTube, ces vidéos ont été peu à peu visionnées puis finalement vues par des milliers de gens ! Fort de ce succès, d'autres enseignants décident, comme leur collègue, de produire des résumés de leurs propres cours à destination de leurs élèves absents. Surpris alors par le fait que nombre de leurs élèves se saisissent des vidéos, les enseignants vont demander à tous leurs élèves de les regarder avant le cours pour avoir plus de temps pour travailler sur les exercices en classe. Cette manière pertinente d'utiliser des nouvelles technologies et le fait de demander aux apprenants de regarder le cours à la maison avant de venir en classe, promeut une pédagogie dite « inversée », c'est-à-dire à l'envers de ce qui se fait traditionnellement, selon notre interprétation de l'auteur.

Pour le premier point, concernant l'usage des nouvelles technologies, nos étudiants sont rodés en tant que natifs numériques, pour les plus jeunes d'entre eux. Pour le travail personnel chez soi, vu leur statut d'étudiants, ce sont eux qui vont, en toute autonomie et comme à leurs habitudes rechercher tous-azimuts les ressources qui peuvent les intéresser sans que nous leur demandions expressément de le faire chez eux ou ailleurs. Par conséquent, le design de notre cours ne se limite pas seulement à de la pédagogie en « mode projet » mais aussi à celle d'une classe « inversée » et, peut-être faut-il compter aussi sur d'autres concepts vu l'approche communicative induite dans notre organisation pédagogique.

Pour Lehuen¹¹ & Kitlinska (2006) « l'approche communicative décrite par la didactique des langues étrangères¹² vise à développer des compétences de communication langagière dans un contexte socioculturel donné ». Cela correspond tout à fait à ce que nous cherchons à développer auprès de nos étudiants. Nous sommes convaincu aussi que « *le postulat psychologique qui sous-tend cette approche est qu'apprendre une langue, c'est s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère, les apprentissages émergent dans et par l'interaction* »,

⁹ De Stercke, J. (2015). Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(2), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a60>

¹⁰ Dufour H., « La classe inversée », *Technologie*, n 193, septembre-octobre 2014, p. 44-47 (lire en ligne) https://www.acparis.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-10/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf

¹¹ Lehuen J.et Kitlinska S., Simulation Globale en Réseau pour le FLE ? La Plate-forme Informatique MEPA-2D, *Revue STICEF*, Volume 13, 2006, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 28/11/2006, <http://sticef.org>

¹² Le Français Langue Administrative ou FLA est une composante du FLE pour nos étudiants originaires de 20 pays.

Puren (2001)¹³. Par ailleurs et selon notre interprétation de Puren¹⁴(2006), il est à retenir que « parmi les différents types d'agir, l'« action » sera logiquement considérée comme la plus proche de l'agir auquel on veut former les étudiants. De quelle « action » s'agit-il ?

La « simulation globale », bien connue en français langue étrangère, peut alors être interprétée historiquement comme une émergence de cette préoccupation pour l'agir social, la priorité y est en effet donnée à l'action, mais à l'action simulée donnant lieu à communication simulée, Puren (2006) p.80-81.

Dans notre classe, les étudiants ont bien compris que pour être aptes à communiquer dans la vie courante et dans la vie professionnelle à tous les niveaux : des relations dans l'entreprise et à l'extérieur de celle-ci, des relations avec la clientèle ou la hiérarchie, de la compréhension du monde du travail, du savoir-faire et du savoir-être ; ils doivent être concepteurs et producteurs d'un « CV Vidéo » satisfaisant. Pour cela, nous leur expliquons que notre cours de FLA s'appuie sur le concept de « simulation globale » du monde de l'entreprise, c'est-à-dire une situation virtuelle la plus vraisemblable ou authentique possible. Et cela se fera en travaillant les 5 habiletés que sont la compréhension et l'expression de l'écrit, la compréhension et l'expression de l'oral et l'interculturel sans oublier de mettre en exergue le volet interculturel de l'approche à travers des supports différents et variés répondant aux exigences du développement et du progrès dans le domaine professionnel.

Travailler le CV vidéo pour apprendre une langue était une nouveauté pour les étudiants. Avec ce but concret (celui de créer son CV vidéo), les étudiants peuvent suivre leur progression dans la langue. Ils sont considérés aussi comme des acteurs sociaux car ils font quelque chose avec la langue, même s'il s'agit de simulation globale. Un tel design pédagogique est tout à fait inconnu de nos étudiants habitués à apprendre le français par cœur (listes de mots, tableaux de conjugaison, etc.).

L'utilisation du concept de « simulation globale » d'une entreprise intégrée dans notre cours vise donc à aider les étudiants à apprendre la langue tout en découvrant les 4 étapes principales de la vie d'une entreprise, à savoir :

- planter le décor, créer l'environnement de l'entreprise virtuelle, se poser les questions fondamentales relatives au bassin d'emploi, au cadre juridique, à l'image de marque, etc.
- créer des acteurs et inventer les personnages fictifs.

¹³ Puren C. (2001). Les nouvelles technologies face aux nouvelles options didactiques, Actes du Colloque apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies, Paris, Goethe-Institut. <https://hal.inria.fr/hal-00005659/document>

¹⁴ Puren C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Le Français dans le Monde n°347, sept.-oct. 2006, pp.37-40. Fiche pédagogique correspondante : « Les tâches dans la logique actionnelle », pp. 80-81. paris: FIPF-CLE international. Republication en ligne avec l'aimable autorisation de la revue : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>.

8 L'apprentissage actif « en mode projet »

- donner vie à l'entreprise virtuelle, la faire vivre.
- la faire disparaître.

Dans notre cours, les étudiants venant de 20 nationalités différentes se sont donc rassemblés en 4 groupes. Ils ont travaillé sur l'implantation d'entreprises virtuelles à Montréal (démarches administratives, juridiques, économiques, commerciales et autres) et sur l'interculturel à travers les membres de l'équipe, formant ainsi 4 villages spécifiques dont les 4 projets finaux virtuels sont les suivants :

1- *Le hammam turc à la montréalaise*

2- *La cuisine des grands chefs à domicile*

3- *La garde des enfants 24heures/ 24 heures au cœur de la Métropole montréalaise*

4- *Les objets d'art des 6 coins du monde au cœur de Montréal.*

Dans la simulation globale de chacun des villages les étudiants sont prêts à se faire embaucher dans l'entreprise virtuelle qui les concerne en « créant un CV vidéo ». Une fois embarqués dans cette sorte de jeu de rôles « en vraie grandeur », ils vont agir et interagir en endossant une identité fictive, selon notre interprétation de (Debyser¹⁵, 1991), (Yaiche¹⁶, 1996). Ici, c'est ce que nous avons prévu mais qu'en est-il vraiment ?

4. L'expression de la problématique qui nous préoccupe

A ce stade de notre cours, nous pouvons espérer que les 4 lieu-thèmes choisis par les étudiants permettraient de convoquer et de fédérer les activités pédagogiques atomisées vu la liste des tâches à accomplir et leur permettraient de se glisser dans la peau d'un personnage virtuel, selon notre interprétation de Lehuen et Kitlinska (2006). Dans ce contexte, nous pouvons penser qu'une simulation globale imprégnée de pédagogie inversée bâtie sur un mode projet allait permettre d'intégrer l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs et culturels) dans leurs divers niveaux de complexité afin que chaque étudiant se mobilise autour de son CV vidéo. Mais en réalité, nous sommes bien ici dans une « situation-problème adéquate », au sens de Martin (2008) p.11 où il s'agit de conception puisque chaque étudiant doit créer un « CV vidéo » à partir d'une liste de tâches à réaliser. Ce n'est pas rien ! Comme nous allons le montrer maintenant car cela dépasse la liste des compétences exigées pour se former en FLA !

De l'idée initiale très imprécise des propriétés que doit posséder le « CV vidéo » à concevoir c'est-à-dire ce à quoi correspond le but à atteindre ou ici la liste des tâches à réaliser, « l'étudiant devenant « concepteur » devra se représenter à quoi

¹⁵ Debyser F. (1991). Les simulations globales, *Education et Pédagogies* (10), CIEP.

¹⁶ Yaiche F. (1996). Les simulations globales, mode d'emploi, Paris, Hachette.

correspond chacune des sous-tâches appelées aussi sous-buts » par Richard¹⁷ (1995). En fait, pour l'auteur, « créer un sous-but revient à décomposer un but global en sous-buts intermédiaires. L'ordonnancement des différents sous-buts représente alors une des premières difficultés de la situation de conception », (ibid. page 165) », éléments rapportés en page 123 par Martin (2003) qui ajoute en page 125 avec Hoc¹⁸ (1987) que « d'un point de vue général, la résolution des problèmes de conception fait appel, en tant que guides de l'activité, à des stratégies de planification » non maîtrisées ici, ni par les enseignants, ni par nos étudiants.

En fait, pour chaque tâche à réaliser, les étudiants interagissent naturellement entre eux et avec le monde en utilisant les nouvelles technologies à leur portée (internet, ordinateur, blogs, iPhone, etc.). Nous avons constaté que la communication active entre humains et la multiplication des échanges technologiques favorisent la naissance des idées mais cela n'enlève pas la difficulté de leur ordonnancement nécessaire à la conception et production de solutions répondant à ladite tâche. Nous pensons que dans un tel processus de conception vécu et commenté par les étudiants, nous nous appuyons finalement sur le modèle de méta-communication élaboré par Martin (2008) à partir de ses expérimentations scientifiques (Martin, 2003), modèle issu de l'enseignement de la conception industrielle ou architecturale et d'autres recherches concernant notamment l'enseignement du FLE, modèle rappelé dans Martin (2014) p.56 On peut alors mieux comprendre que les étudiants vont être face à de grandes difficultés vu la complexité du processus de conception pouvant les conduire à la création d'un CV vidéo. Analysons le modèle de la figure 1 où l'on parle de la communication des informations circulant pendant la conception de réponses à des questions précises.

Pour toute situation-problème complexe, cela se passe en 2 temps. Tout d'abord, à l'entrée « E », chacune des sous-tâches ou questions à développer dans le projet de « CV vidéo » va être ressourcee par des idées plus ou moins intéressantes provenant de l'interactivité communicative issue des nouvelles technologies ce qui apporte une médiation épistémique, éclairant ce dont parle ladite sous-tâche. Suite à cela, dans un élan de médiation heuristique, c'est-à-dire sous l'impulsion de ce que pense chaque étudiant, de nouvelles autres idées créatives vont lui naître en tête. Et, dans un deuxième temps, après réflexion, l'étudiant va profiter d'une médiation pragmatique due à son expérience, par exemple pour concevoir et produire au niveau de la sortie « S », des réponses plus ou moins satisfaisantes à la sous-tâche ou question demandée à l'entrée.

¹⁷ Richard J.F., *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, A. Colin, 1995.

¹⁸ Hoc J.-M., (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, P.U. Grenoble.

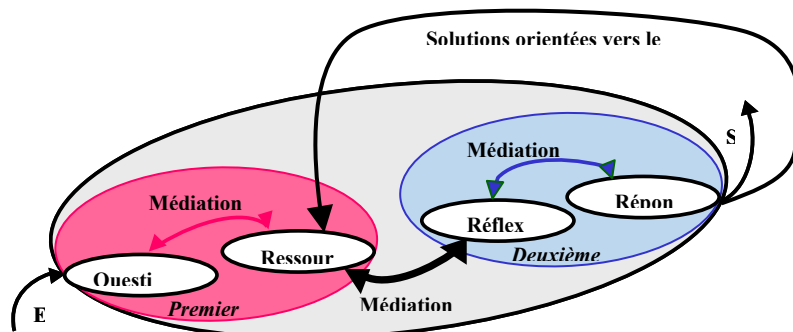


Figure 1. Modèle de méta-communication du processus de conception

Pour les solutions ou réponses moins satisfaisantes, elles seront tout de même retenues et viendront grossir par recyclage les ressources déjà-là pour alimenter la continuité du processus de conception afin de traiter les autres sous-tâches à développer, favorisant ainsi la conception de nouvelles autres idées créatives et ainsi de suite jusqu'à ce que le projet « CV Vidéo » soit reconnu satisfaisant par chaque étudiant.

Au regard de cette complexité nous pouvons nous demander si le projet de « créer un CV Vidéo » va pouvoir effectivement se faire sachant que nous avons initié au départ cette idée pour permettre aux étudiants de développer une compétence avancée de communication orale et écrite en FLA et les rendre capables de communiquer d'une façon appropriée dans diverses situations liées au milieu des affaires. Autrement dit, avec les seules listes des tâches à réaliser et des habilités travaillées en réalisant les tâches tout en communiquant de manière interactive, nous pouvons nous demander si cela reste pertinent. On peut espérer avec Martin (2008) p.2 « que la communication entre les 3 pôles d'Houssaye (1996) soit effectivement prise en charge par un dispositif pédagogique comportant une série d'instruments très sophistiqués, réalisant des médiations bien spécifiques ». Quel dispositif s'offre à nous ?

5. La construction du modèle d'analyse qui va nous concerner

Par bonheur, si l'on peut dire, nous participons depuis 2008 au projet FORTTICE qui signifie FORMation en Tandem aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education. Ce projet, créé et piloté par Thierry SOBRIE, maître de conférences à l'Université Grenoble en France, existe depuis 2007. Son objectif est de sensibiliser enseignants et étudiants à l'utilisation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) en

classe de FLE¹⁹ (Français Langue Étrangère) en les amenant à concevoir de manière concertée des scénarios pédagogiques à distance. Et, pour l'année 2014 nous avons voulu expérimenter l'échange interculturel dans un scénario pédagogique de FLA entre l'Université de Montréal au Canada et celle de Grenoble en France. Avant de définir précisément notre nouvel environnement, voyons ce que l'on peut retenir des travaux de George²⁰ (2001) sur un domaine voisin.

La démarche de cet auteur consiste, selon notre interprétation, à réfléchir tout d'abord aux conditions à créer pour avoir de réelles activités collectives entre apprenants se trouvant dans des lieux A et B distincts, puis à concevoir l'environnement informatique qui soutiendra ces activités. Pour sa part, l'auteur propose la mise en place d'une pédagogie s'appuyant sur une organisation humaine composée d'étudiants situés en A prêts à aider des étudiants situés en B et engagés dans le même projet avec un tuteur chef de projet pour suivre et assister les apprenants présents en chaque lieu avec leurs enseignants. Pour cet auteur, l'organisation temporelle du projet étant très importante, il préconise une structuration en étapes composées elles-mêmes de phases synchrones et asynchrones qui rythment le déroulement du projet. Afin de supporter cette pédagogie de projet à distance, l'auteur a conçu et développé un environnement informatique nommé **SPLACH** (Support d'une pédagogie de **P**rojet pour **L'**Apprentissage **C**ollectif **H**umain). Revenons au projet créé et piloté par Thierry SOBRIE.

Nous faisons donc l'hypothèse que le design pédagogique du projet FORTTICE peut aider l'étudiant dans la création de son CV vidéo fictif inséré dans la simulation globale de la création d'une entreprise virtuelle tout en développant les compétences linguistiques recensées. Le projet FORTTICE de 2013 contient 5 phases :

- **Phase 1** : Présentation et constitution des groupes, une fiche contexte remplie en détail par l'enseignant qui souhaite mener l'expérience est envoyée aux étudiants en Master FLE afin de monter le projet TICE en fonction de ses besoins.
- **Phase 2** : Cette étape est décisive, car il s'agit de se mettre d'accord sur les grandes orientations des scénarios. L'échange entre étudiants Master FLE et enseignants se fait sur un forum pendant 6 heures de cours en présentiel. Cette sous-tâche fait appel à de la simulation globale.
- **Phase 3** : Conception pendant 4 semaines, ici la place est accordée à l'écriture proprement dite du scénario. L'échange entre étudiants Master et enseignants continue à se faire sur un forum, mais c'est dans cette phase que les étudiants créent le scénario.
- **Phase 4** : Expérimentation, au cours de cette phase, les enseignants expérimentent le matériel pédagogique élaboré par les étudiants de l'Université

¹⁹ Le FLE Français Langue Etrangère comprend le FLA Français Langue des Affaires comme composante.

²⁰ Georges S. (2001), Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet. Education. Université du Maine. Français. <edutice-00000207>, <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000207/>

Stendal (Grenoble) et répondent à l'issue de la phase de test à quelques questions, soit à l'écrit par le biais du forum, soit à l'oral à partir de Skype.

- **Phase 5** : Analyse, après une longue période de réflexion, qui s'est passée cette fois-ci en dehors des forums de discussion, les rapports réflexifs sont rédigés. Les étudiants ont travaillé à partir de différentes données (échanges en ligne, production des apprenants, entretien avec l'enseignant, questionnaires, etc.) pour analyser les écarts entre scénario prescrit et scénario réalisé.

Du projet FORTTICE défini par les 5 phases qui caractérisent son design pédagogique, nous passons par un effet d'hypertextualisation au design du scénario pédagogique qui nous semble être un véritable instrument de médiation, concept à prendre au sens de Rabardel²¹ et Vérillon (1985). Selon notre interprétation de Martin (2003) p.195, par l'usage d'un tel instrument (l'organisation en 4 étapes du scénario pédagogique), le problème à traiter (créer son CV vidéo) n'apparaîtrait plus de la même manière à l'étudiant qui va s'approprier les informations de manière pertinente. Selon les auteurs, un tel instrument exercerait sur l'étudiant une action psychologique qui modifierait son activité sur la tâche sur laquelle il est en train d'agir. Le scénario est constitué des 4 étapes chronologiques distinctes :

Etape N°1 : Phase de prise de contact avec la pratique sociale (par un CV vidéo québécois humoristique). Phase de brainstorming, grâce à laquelle les apprenants ont pu entrer dans la thématique.

Etape N°2 : Phase de découverte dans laquelle les apprenants se sont familiarisés avec la pratique sociale par le biais de vidéos, d'une BD et d'un article (avantages et les inconvénients du CV vidéo).

Etape N°3 : Phase d'analyse linguistique et pragmatique d'un CV québécois écrit et de deux CV vidéo (l'un français, l'autre québécois). Etude approfondie de la structure et la forme des CV vidéo.

Etape N°4 : Phase de production de leur propre CV vidéo, phase dans laquelle ils utilisent toutes les connaissances des précédentes étapes pour créer leurs propres capsules vidéo. La production finale s'est manifestée par la création d'une capsule vidéo sur laquelle les étudiants se présenteront (macro-acte de langage du scénario). Elle sera postée sur StudiUM, la plateforme de l'UdeM (type Moodle) ou sur un site d'hébergement de vidéos (tel que YouTube).

6. L'observation du déroulement du projet et l'analyse des informations

Dès le début de la phase 1 du projet FORTTICE « Présentation et constitution des groupes », des étudiants²² en Master FLE de Grenoble sont entrés en contact avec nous afin de définir précisément les questions à traiter répondant aux besoins

²¹ Rabardel P. et Vérillon P., (1985). *Relations aux objets et développement cognitif*, in Actes des 7ième journées Internationales sur l'Education Scientifique, Chamonix.

²² Les trois jeunes sont : Anthony Vivacqua, Juliette Lucas et Rosanne Tuyenman.

liminaires des étudiants en FLA de Montréal et la forme des ressources utilisées pour communiquer les informations (billets de blog, chronique, publicité, reportage, diaporama, articles, cartes postales sonores, podcasts, exposés, échanges en ligne, prose, poèmes, CV vidéo, etc.). De manière informelle, nous savons qu'entre les deux sites, de multiples échanges courriels ont eu lieu ainsi que plusieurs rencontres Skype et d'autres sur le forum de la plateforme collaborative (StudiUM) de l'UdeM. Cela met en évidence une communication active à propos des tâches à réaliser et du scénario pédagogique inventé par les étudiants grenoblois, amenant les étudiants québécois à la création de leur CV vidéo. Ces moments d'échanges fructueux montrent que le scénario a été perçu comme un guide « *décrivant un ensemble cohérent et structuré pour l'étudiant et lui indiquant du même coup ses libertés* », s'ancrant de ce fait dans une pratique sociale bien réelle. Que dire alors de cet instrument de médiation.

Le scénario pédagogique a reçu *grosso-modo* des réactions positives puisque les activités se sont bien enchaînées et ont amené logiquement tous les étudiants de l'Université de Montréal vers la création effective de leur CV vidéo. Certains étudiants de caractère timide ont toutefois redouté ce travail de « mise en scène de soi », même s'ils jouaient le rôle d'un personnage fictif dans la simulation globale de la création d'une entreprise virtuelle !

On constate que les étudiants ont tous respecté la structure-type décrite dans la phase d'analyse, le type d'énonciation et les temps verbaux. Certains d'entre eux ont utilisé des moyens d'accroche pour attirer les employeurs potentiels de l'entreprise virtuelle. D'autres, plus à l'aise, ont utilisé l'humour et le décalage. Les étudiants forts à l'aise avec les nouvelles technologies ont intégré du texte et de la musique dans leur CV vidéo malgré la charge de travail que représentait la création d'une vidéo. Par manque de temps certaines activités ont été réalisées chez eux alors qu'elles n'avaient été conçues que pour être travaillées en binôme ou en petits groupes. Nous constatons la présence auprès des étudiants québécois et grenoblois d'une forte motivation liée au développement de leur créativité et de leur implication personnelle vu le design innovant mis en œuvre dans le dispositif pédagogique du projet FORTTICE.

Malgré la complexité de mise en œuvre d'un tel projet, chacun a vraiment joué le jeu de participer pleinement à l'expérience. A ce propos, de manière inattendue, nous avons été agréablement surprise, en tant qu'enseignante, par les capsules des CV vidéo de nos étudiants qui nous ont permis de mieux les connaître, de réaliser la diversité et la richesse de leurs parcours respectifs même s'ils jouaient le rôle d'un personnage fictif sur lequel ils ont fait un transfert réussi.

Pour ce qui est du site destiné aux étudiants québécois, cela demeure une autre réussite puisqu'à la base de sa création, ce site a été conçu spécialement pour que les étudiants de l'Université de Montréal puissent travailler en autonomie chez eux, grâce aux ressources déposées sur le site. Plus précisément, l'objectif était que les étudiants de l'Université de Montréal puissent réutiliser en cours avec leur

enseignante de FLA les documents mis en ligne par les étudiants grenoblois, en particulier les capsules vidéo. Mais en réalité, ce site a permis à tous les étudiants de communiquer et de se communiquer des informations ou ressources en permanence pour alimenter le dispositif de simulation globale à mettre en œuvre dans le scénario pédagogique. Ainsi, tout au long du processus conduisant à la conception et à la production des CV vidéo, on a pu observer que le pilotage initial prévu par le projet FORTTICE a été partagé entre tous les acteurs sans tenir compte des rôles de chacun définis au préalable mais surtout pour éviter tout blocage, réalisant une sorte de pédagogie inversée !

On a constaté aussi que les étudiants de l'Université de Grenoble devaient concevoir et produire au mieux le scénario pédagogique et l'ajuster sans cesse pour les étudiants de l'Université de Montréal qui eux devaient concevoir et produire leur CV vidéo tout en ajustant aussi leurs idées aux contraintes envoyées : tous ont été réunis dans le projet FORTTICE !

Finalement, en communiquant de cette manière, le modèle de méta-communication de Martin (2008), auquel sont convoqués les étudiants de l'Université de Montréal, si l'on peut dire, se révèle être aussi celui des étudiants de grenoblois ! Ce fait est à remarquer car les étudiants de l'Université de Montréal et de l'Université de Grenoble sont plutôt concernés par la littérature (le FLA pour les premiers et par le FLE pour les seconds) mais ne sont absolument pas formés en conception. Ils se sont contentés seulement de communiquer activement pour se comprendre ou se faire comprendre sans jamais penser qu'ils avaient à concevoir impérativement leur CV vidéo ou le scénario pédagogique ! De part et d'autre, les étudiants se sont mobilisés sur leur tâche respective tout en étant encadrés par leurs enseignants de FLA et de FLE, tous respectant ainsi sans le savoir une méthode de travail propre aux concepteurs experts puisque notre modèle de méta-communication, décrivant les étapes auxquelles sont confrontés les experts en conception a été le reflet d'un guide suivi en arrière-plan, comme le serait un lien hypertextuel présent tout au long de ce descriptif, caractérisant ainsi le design pédagogique de notre dispositif d'apprentissage du Français à l'Université. Qu'en est-il pour d'autres disciplines d'enseignement ; de l'Anglais, par exemple ?

7. Etude comparative où œuvrent aussi les nouvelles technologies

A l'occasion du Hack'Apprendre évoqué ci-dessus, nous avons rencontré une amie enseignante en Anglais au Clarife, Centre de langues de l'Institut Catholique de Lille où sont enseignées plusieurs langues étrangères à des étudiants inscrits dans les différentes filières de l'école (Santé, Droit, etc.). Ses pratiques sont très proches des nôtres (pédagogie inversée en mode projet, communication active et interactive, etc.). Dans les sessions en classe, son cours d'Anglais est orienté vers le développement des 4 compétences de base (parler, écouter, écrire et lire), de la connaissance du vocabulaire, de la grammaire mais aussi de la culture spécifique à

la filière de formation générale de chacun des étudiants. Pour y répondre, l'enseignante a décidé, comme nous l'avons fait nous-mêmes, que chacun de ses étudiants crée son « CV vidéo » en tenant compte de la culture de son futur milieu professionnel mais sans lien direct obligatoire avec une entreprise réelle ou virtuelle, juste ce qu'il faut pour que l'on comprenne les informations contenues dans le CV : donc pas de simulation globale pour eux ni de projet FORTTICE mais plutôt d'autres pistes innovantes utilisant des ressources spécifiques à ce cours d'Anglais.

Pour aider les étudiants à réaliser leur projet tout en développant leurs compétences linguistiques, des pistes de recherche avec des liens appropriés sur internet²³ leur sont dispensés afin qu'ils sachent ce qu'est un bon CV, comment faire un bon CV, etc. Dans le cadre de cette formation en Anglais, voilà pour les ressources auxquelles les étudiants anglicistes de Lille ont accès afin de répondre aux multiples questions à traiter. Par ailleurs, des contraintes leur sont imposées tout au long de la mise en œuvre de leur projet « CV vidéo », c'est-à-dire : parler entre eux en anglais (intonation, accent, anglais courant) et écrire seul puis ensemble le CV sur papier et le scénario (vocabulaires, grammaires, etc.) en faisant preuve de créativité (original, attrayant, etc.). Il s'agit d'activités où règne la communication interactive avec échanges d'informations entre étudiants.

Lors de leur préparation du CV à la maison, les étudiants anglicistes enregistrent leurs oraux sur iPad, tablette, ordinateur ou toute autre technologie. A leur retour en classe, l'enseignante d'anglais organise des « Speed dating » : pendant 3 minutes, autour d'une table, un étudiant présente son « CV vidéo » en face d'un autre étudiant. Tous doivent parler anglais entre eux sans lire un script, s'écouter, émettre sans souci des idées, les remanier ou les abandonner et retenir les informations reçues du professeur ou des autres étudiants, au niveau du vocabulaire, de la grammaire ou d'autres points concernant, par exemple le contenu du message. A cet instant, les étudiants disent s'ils ont aimé ou pas tel CV et pourquoi, reflétant l'aspect social et interculturel du projet. Tous ces éléments enrichissent les ressources auxquelles vont avoir accès les étudiants afin de concevoir de nouvelles réponses recyclées ou non.

Du fait des multiples objets et sous-objets de discussion ou questions abordées par les étudiants en communication interactive à chaque instant, les sessions sont en constante évolution par recyclage des idées créatives émises par tout à chacun avec un souci permanent de bien faire, de retoucher ce qui a déjà été fait jusqu'à obtenir un CV vidéo satisfaisant, selon le principe de la pédagogie « Student-centered classroom ». Cette situation d'enseignement nous semble assez proche des deux

²³ How to make a video CV: <https://www.theguardian.com/careers/careers-blog/how-to-make-video-cv>

autres étudiées précédemment.

8. Conclusion et perspectives pour l'enseignement universitaire

D'autre part, nous avons constaté ici aussi que tout ce qui est dit et écrit en anglais par ces étudiants tourne encore autour de la conception et de la production du CV vidéo dans une complexité inhérente au processus de conception que l'on rencontre couramment en architecture ou en mécanique mais pas en lettres et sciences humaines ! Ce qui est remarquable et donc innovant dans les 3 pratiques décrites ici dans ce papier, c'est que les étudiants et les enseignants de FLA, de FLE et d'Anglais en communiquant et en se communiquant toute information semblent tous maîtriser le processus de conception conduisant à la création de CV vidéo et faire, comme M. Jourdain²⁴ « de la prose sans le savoir » !

Nous constatons que dans un tel design pédagogique performant mis en œuvre dans les diverses situations a permis aux étudiants et à leurs enseignants impliqués d'être les véritables responsables de cette réussite. Et mieux encore, pour les 3 disciplines présentées ici nous avons constaté aussi une approche existentielle-humaniste²⁵. En effet, si ce qui était conçu et produit par un étudiant ne convenait pas aux autres ou à l'enseignant, un recyclage vers la case ressources était toujours envisagé afin de résoudre plus tard d'autres problèmes ou questions inscrites dans le scénario, programme ou cahier des charges, si l'on peut dire.

Force est de constater que la présence tout au long des objets et sous-objets d'étude abordés par les étudiants chapeautés par leurs enseignants dans une telle communication active mise en œuvre avec les nouvelles technologies au niveau de l'enseignement dans les dites universités constitue un instrument de médiation indispensable pour toute situation où il s'agit de concevoir avec un design inspiré de nos expérimentations scientifiques récentes, comme le révèle dans cet article les diverses analyses montrant notre modèle de méta-communication Martin, présent en arrière-plan comme dans un lien hypertextuel.

Nous pouvons donc affirmer que les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants sont bien pertinents, que les design pédagogiques dont ils font preuve sont originaux, par leurs composantes sociale, interculturel, multidisciplinaire et technologiques et qu'ils peuvent être sources d'inspiration pour d'autres universités, mais aussi pour toute entreprise humaine où l'activité principale est de concevoir et produire des artefacts²⁶ ou solutions devenant

²⁴ Locution proverbiale qui puiserait ses origines dans une pièce de Molière à savoir « Le Bourgeois gentilhomme » : <http://www.expressions-francaises.fr/expressions-f/2180-faire-de-la-prose-sans-le-savoir.html>

²⁵ Voir la définition à cette page : <http://www.stepp.ca/Approche-humaniste/>

²⁶ Un artefact est une production artificielle (donc non issue de la nature) qui a un rôle représentatif pour un concepteur.

satisfaisantes lorsqu'on s'acharne à communiquer pour s'informer sur ce dont on parle afin de résoudre des questions posant problème.

9. Bibliographie

- Altet M., (2001), Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser, in *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies, Quelles compétences*, Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., De Boeck Université.
- Debyser F. (1991). Les simulations globales, *Education et Pédagogies* (10), CIEP.
- De Stercke, J. (2015). Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(2), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a60>
- Dufour H., (2014), « La classe inversée », *Technologie*, n 193, septembre-octobre 2014, p. 44-47 (lire en ligne (https://www.acparis.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-10/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf))
- Georges S. (2001), Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet. Education. Université du Maine. Français. <edutice-00000207>, <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000207/>
- Hoc J.-M., (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, P.U. Grenoble.
- Houssaye J., (1996), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F
- King, A. (1993). "From Sage on the Stage to Guide on the Side" in *College Teaching*, v. 41, n°1, p. 30-35.
- Lehuen J. et Kitlinska S., (2006), Simulation Globale en Réseau pour le FLE ? La Plate-forme Informatique MEPA-2D, *Revue STICEF*, Volume 13, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 28/11/2006, <http://sticef.org>
- Puren C. (2001). Les nouvelles technologies face aux nouvelles options didactiques, Actes du Colloque apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies, Paris, Goethe-Institut. <https://hal.inria.fr/hal-00005659/document>
- Puren C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n°347, sept.-oct. 2006, pp.37-40. Fiche pédagogique correspondante : « Les tâches dans la logique actionnelle », pp. 80-81. paris: FIPF-CLE international. Republication en ligne avec l'aimable autorisation de la revue : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>.
-

Rabardel P. et Vérillon P., (1985). *Relations aux objets et développement cognitif*, in Actes des 7ième journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Chamonix.

Richard J.F., (1995). *Les activités mentales, Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, A. Colin, 1995.

Richpaul, (2015), Travailler en mode projet, Article consultable sur le site Elqui 2.0 à l'adresse : <https://elqui.fr/blog/travailler-en-mode-projet.html>

Quivy, R. et Van Campenhoudt L., (2005), Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, Paris.

Yaiche F. (1996). Les simulations globales, mode d'emploi, Paris, Hachette.