

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



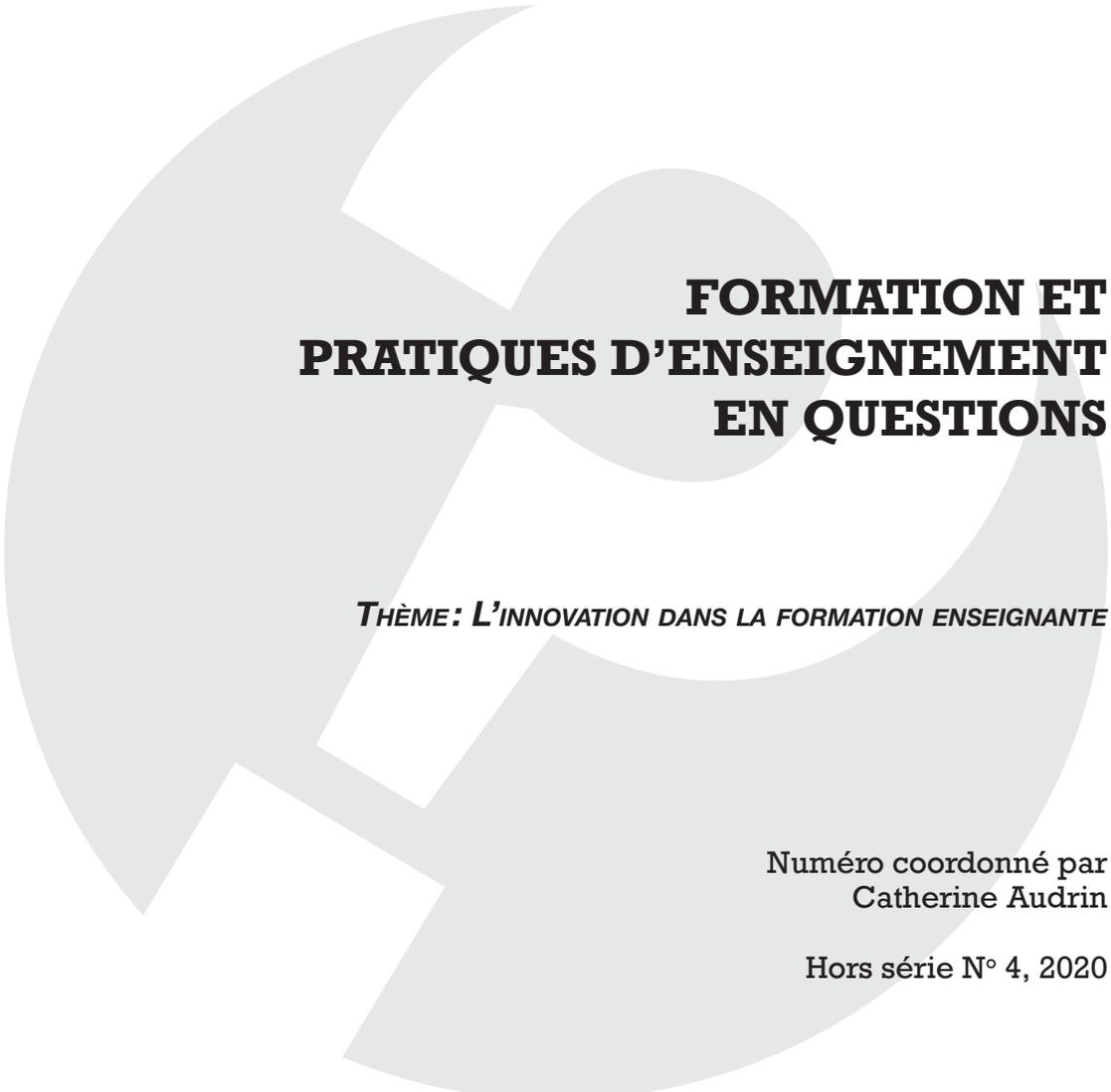
Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

L'innovation dans la formation enseignante



Catherine Audrin

Hors-série N°4



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

THÈME: L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

Hors série N° 4, 2020

Comité de lecture

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève (Suisse)
René Barioni, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Jean- Charles Caillez, Université Catholique de Lille (France)
Isabelle Capron Puozzo, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christine Chambris, Université de Cergy Pontoise (France)
Zarina Charlesworth, Haute Ecole Arc (Suisse)
Françoise Cros, Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des Arts
et Métiers (France)
Sonia Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Bertrand Forclaz, Haute école pédagogique du canton de Fribourg (Suisse)
Maud Lebreton-Reinhard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christelle Lison, Université de Sherbrooke (Belgique)
Corinne Monney, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Eric Mounier, Université de Paris Est, Créteil (France)
Daniele Perisset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : L'innovation dans la formation enseignante

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

TABLE DES MATIERES

<i>L'innovation dans la formation enseignante</i> Catherine Audrin	7
<i>Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi</i> François Gremion, Giuseppe Melfi, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone	13
<i>Détourner la plateforme Perusall pour transformer la forme scolaire / universitaire en articulant des temps de formation en présence et à distance ?</i> Nicolas Perrin, Laetitia Progin, David Piot et Guillaume Vanhulst	29
<i>Innover en mathématiques en faisant manipuler plus de 150 étudiants pendant un cours</i> Valérie Batteau et Michel Deruaz	49
<i>Deux approches de formation pour accompagner les étudiant·e·s dans la création de dispositifs pédagogiques</i> Alaric Kohler, Marcelo Giglio et Romain Boissonnade	75
<i>Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles</i> Véronique Marmy Cusin	89
<i>Des dispositifs d'enseignement mi-finis pour permettre une coopération entre enseignant·e·s, chercheur·e·s, formateurs et formatrices</i> Alaric Kohler et Bernard Chabloz	111
<i>Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement / apprentissage des langues ?</i> Françoise Berdal-Masuy	129
<i>Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?</i> Edmée Runtz-Christan	143
VARIA	
<i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?</i> Jeanne Rey, Richard Mettraux, Matthieu Bolay et Jacqueline Gremaud	161



L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE



Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

Françoise BERDAL-MASUY¹ (Institut des Langues vivantes, Université de Louvain, Belgique)

Étroitement liée à la notion de créativité, l'innovation dans le domaine des langues a pour objectif d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans un contexte chaque fois renouvelé (Aden et Piccardo, 2009). Elle suscite également des émotions diverses (Puozzo-Capron et Piccardo, 2013). Nous présentons une expérience de création de capsules sonores sur le thème du numérique dans l'éducation, menée avec des étudiants internationaux suivant des cours de français langue étrangère à l'Institut des langues vivantes de l'Université de Louvain (Belgique). Les questions de recherche sont les suivantes : En quoi la création de capsules sonores sur un thème de société est-elle innovante (ou pas) dans le cadre d'un cours de langue ? Comment permet-elle de s'appropriier les outils linguistiques nécessaires à l'expression orale en français ? Après une contextualisation de cette pratique pédagogique et une brève description du processus mis en place, nous évaluons cette activité par l'analyse d'un carnet de bord tenu par les étudiants et élaboré sur la base des modèles théoriques de la créativité (Capron-Puozzo et Botella, 2018).

Les résultats de l'enquête montrent que le recours à de nouvelles technologies dans un cours de langue est perçu comme innovant dans la mesure où il rend possible « l'expérimentation ». Toutefois, cette expérience prend tout son sens lorsqu'elle s'intègre dans un parcours d'apprentissage cohérent, qui va au-delà de l'acquisition de compétences langagières stricto sensu. C'est à cette seule condition qu'il y a réellement innovation, définie « comme intention de transformation et de métamorphose vers un monde meilleur » (appel à communication du colloque de Lausanne sur l'innovation, février 2018).

Mots-clés : Innovation, FLE, créativité, émotions, numérique, projet

Introduction

Étroitement liée à la notion de créativité, l'innovation dans le domaine des langues a pour objectif d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans un contexte chaque fois renouvelé (Aden et Piccardo, 2009).

A l'heure du numérique, créer des capsules sonores pour les mettre en ligne sur la Toile paraît assez novateur dans le cadre d'un cours de langue. Quand le thème abordé traite de la place du numérique dans l'éducation, le sujet

1. Contact : berdal.masuy@skynet.be



de discussion conduit à mener une réflexion « citoyenne » sur la société et les enjeux d'un enseignement de qualité.

En quoi le fait de s'impliquer dans une telle démarche quand on apprend une langue étrangère est-il innovant (ou pas), telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans cet article. Il s'agit de « questionner l'innovation, comme intention de transformation et de métamorphose vers un monde meilleur » dans le cadre d'un cours de français (appel à communication du colloque de Lausanne, février 2018).

Nous présenterons d'abord le contexte (disciplinaire, institutionnel, pédagogique,) dans lequel l'expérience a eu lieu, ensuite la recherche (la méthodologie, les questions de recherche et la méthode) et, enfin, les résultats de l'enquête. En conclusion, nous opérerons un retour critique sur cette activité et son caractère potentiellement innovant.

Le contexte

Le contexte dans lequel s'est déroulé le projet présente des caractéristiques liées à la discipline (le FLE), à l'institution dans laquelle il a été créé (l'Institut des langues vivantes de l'UCLouvain) et aux évolutions pédagogiques dans l'enseignement (révolution numérique et intérêt pour la créativité en lien avec les émotions).

Le contexte disciplinaire

Le projet s'est déroulé dans le cadre d'un cours d'expression orale en FLE (français langue étrangère), visant un objectif B2 en 30 heures, donné à l'Institut des langues vivantes (ILV) de l'UCLouvain (Belgique). Ce projet de création de capsules sonores a été mené au premier semestre de l'année académique 2017-2018, en lien avec le thème de l'année choisi par l'université : « Les mondes numériques »².

Les cours de FLE donnés au Département de français de l'Institut des langues vivantes s'inscrivent depuis de nombreuses années dans la perspective actionnelle préconisée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et appliquent, dès que possible, la pédagogie par projet.

Enseigner une langue dans une perspective actionnelle consiste à mettre les apprenants en situation de réaliser des tâches qui ne sont pas seulement langagières, ils sont invités à agir avec l'autre (co-agir, inter-agir), à communiquer et à interagir à l'intérieur d'actions en contexte social (visibilité). La visée est professionnelle, il s'agit d'entraîner les apprenants à une culture de l'action collective qui leur sera utile dans leur future vie active. Quant à la pédagogie par le projet, c'est une pédagogie active dont les principales

2. Chaque année, l'université choisit un thème autour duquel s'articulent toutes les activités organisées en-dehors des cours. Après « Utopies pour le temps présent » (2015-2016), « l'Aventure scientifique » (2016-2017), ce fut l'année des « Mondes numériques » en 2017-2018 et l'Institut des langues vivantes a organisé des semaines « Langues et cultures » sur ce thème.



finalités sont : donner du sens, prendre conscience de son environnement et développer ses capacités d'autonomie, de créativité, d'esprit critique et de socialisation³.

Le contexte institutionnel

À l'ILV, les enseignants montrent un intérêt particulier à la fois pour les connexions qui existent entre langues et cultures (et mises en lumière une fois par an lors d'une semaine spéciale consacrée aux 14 langues enseignées à l'ILV) et pour les questions de citoyenneté, comme en témoigne l'existence – au sein de l'ILV – d'un groupe de réflexion intitulé «Esprit critique et engagement citoyen» qui travaille en étroite collaboration avec l'Association Sans But Lucratif (ASBL) Le Placet, dont l'une des missions essentielles est de sensibiliser le public étudiant de l'UCL, belge et international aux problématiques des pays en voie de développement.

Le contexte pédagogique

L'enseignement des langues est marqué par trois grandes évolutions pédagogiques qui accordent une place prépondérante au numérique, à la créativité et aux émotions.

La révolution numérique

La révolution numérique des années 2000 a considérablement modifié le paysage de l'enseignement. Depuis la création du Web 1.0 (web passif qui fait parler les ordinateurs entre eux et reste dans la diffusion) jusqu'au Web 4.0 à venir (web «neuronal»⁴), en passant par le web 2.0 (collaboratif où les internautes interagissent entre eux) et l'actuel web 3.0 (sémantique où machines et individus sont de plus en plus connectés entre eux), on assiste à une large diffusion sociale des TIC et une percolation des usages (entre les sphères privée, professionnelle et académique). Cette «révolution numérique» a des impacts sur la pratique enseignante. En effet, comme le dit D. Peraya en 2014 : «les technologies numériques ne sont pas une mode de plus, elles changent fondamentalement la donne et favorisent une évolution des pratiques» L'enjeu est de concevoir de nouveaux scénarios pédagogiques adaptés aux nouvelles technologies, de construire des projets, d'encourager la collaboration, d'utiliser des ressources diversifiées et de favoriser la métaréflexion (afin d'aider les étudiants à mieux contrôler leur propre processus d'apprentissage) (Peraya 2014).

3. Pratiquée initialement par les compagnons bâtisseurs, elle a été réactualisée par Célestin Freinet et entre en vigueur actuellement dans de nombreuses entreprises, suivie peu à peu par le monde éducatif. Les enseignants de l'ILV mènent depuis plus de dix ans des projets amenant leurs étudiants à pratiquer la langue-cible en-dehors de la classe (spectacles multilingues, tandems, animation d'émission radio, rencontre avec des auteurs, des musiciens et autres artistes, participation active à des conférences ou à des ateliers animés par locuteurs natifs, etc.) (Berdal-Masuy & Botella, 2013).

4. Ce terme de web neuronal est utilisé par David Fayon dans son livre *Web 2.0 et au-delà. Nouveaux internautes : du surfeur à l'acteur*.



La créativité

L'approche par processus de Wallas (1926) a mis en évidence quatre grands macro-processus à l'œuvre dans la créativité : la préparation (recueillir les informations et relever les difficultés), l'incubation (qui correspond à une phase de pause nécessaire à l'émergence de solutions), l'illumination (le déclic qui fait apparaître la solution) et la vérification (étape de validation). Botella, Zenasni et Lubart (2016) décrivent les microprocessus les plus étudiés dans la littérature scientifique et liés à différents types de pensée : la pensée divergente, qui peut être évaluée par la fluidité, l'originalité et la flexibilité, la pensée associative, qui consiste à combiner, regrouper, fusionner et associer deux informations, et la pensée convergente, qui permet de réduire l'ensemble des idées possibles à une seule idée.

Selon l'approche multivariée développée en psychologie différentielle par Lubart, la créativité est définie comme la capacité à produire un produit ou un processus « nouveau » et « adapté » au contexte (Lubart 2015, p. 3). La créativité est liée aux capacités cognitives (définir, sélectionner des informations pertinentes, observer des similitudes, regrouper divers éléments pour créer une nouvelle idée, générer différentes hypothèses, auto-évaluer, explorer de nouveaux chemins), conatives (traits de la personnalité, styles cognitifs et motivation), émotionnelles (à valence positive ou négative) et à l'environnement (la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel ou social).

Selon Capron Puozzo (2018, p. 131), « ce n'est pas tant l'environnement au sens de structure, mais plutôt comme climat organisationnel et motivationnel qui peut encourager la créativité des enseignants et des élèves dans les apprentissages ». L'enseignant peut donc favoriser la créativité en classe en encourageant la pensée divergente (la multiplicité des idées) et en créant des environnements favorables à l'imagination. Pour activer le potentiel créatif présent en chacun des étudiants, l'enseignant peut influencer les facteurs émotionnels.

Les émotions

Il a été observé que les états émotionnels positifs ainsi que le plaisir favorisent la créativité alors que les émotions négatives ont un effet plus ambivalent. L'état émotionnel positif induit également chez les individus une certaine détente, grâce à la sécrétion de dopamine dans le cerveau (Capron Puozzo et Botella, 2018, p. 145⁵). Piccardo (2016, p. 56) ajoute que « les émotions sont des variables motivationnelles (les émotions motivent la créativité, la créativité permet d'exprimer les expériences affectives et les émotions des individus), contextuelles (les individus sont dans un état

5. Je cite : « Une recherche (Rowe, Hirsh & Anderson, 2007) a permis de mettre en évidence le lien entre un effet positif (induit par la vision d'une scène comique) et la recherche de solutions. Un effet positif augmente le niveau de dopamine dans le cerveau (toujours dans l'hémisphère droit) favorisant la génération d'idées. Néanmoins, il est toujours sage de rester très prudent avec ce type de résultat. (Dans ce contexte particulier, on peut soutenir que les tâches employées sont trop simples pour pouvoir être généralisées à des réalisations créatives réelles) (Fink & Benedek, 2013, p. 223). L'auteur lui-même soulève la difficulté d'être créatif avec des électrodes sur la tête dans une cabine ou couché dans un scanner ».



émotionnel spécifique qui permet de favoriser ou d'inhiber la créativité), mais aussi fonctionnelles (les émotions peuvent stimuler des concepts spécifiques qui peuvent, une fois activés, améliorer la créativité)».

Le contexte (micro et macro) étant décrit, il est temps de présenter les questions de recherche et la méthodologie choisie.

La recherche menée dans le cadre du cours d'expression orale en FLE à l'ILV repose sur les modèles théoriques de la créativité : l'approche multivariée de Lubart (2015) et l'approche par processus (Botella *et al.*, 2016).

Nos questions de recherche peuvent être formulées de la façon suivante : En quoi la création de capsules sonores sur un thème de société est-elle innovante (ou pas) dans le cadre d'un cours de langue ? Comment permet-elle de s'approprier les outils linguistiques nécessaires à l'expression orale en français ? Quel est le ressenti des apprenants sur cet apprentissage « innovant » ? Ce type d'activité est-il à encourager ? Si oui, pour quelles raisons ?

Méthodologie

La méthodologie choisie pour mener cette recherche est celle de la « Recherche-Action ». Elle consiste à observer les pratiques de classe et à analyser les expériences réalisées avec les élèves en faisant appel aux savoirs théoriques en cours. Elle permet de donner un cadre aux investigations faites sur le terrain. « Elle permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à répéter une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe » (Catroux, 2002, p.9-10).

Pour décrire la méthode, nous présentons les participants, le matériel utilisé et la procédure suivie.

Les participants

Le projet d'atelier audio sur un thème de société a été mené avec 16 étudiants internationaux (4 garçons et 12 filles) dont la moyenne d'âge était de 22 ans, avec l'aide d'un animateur extérieur venant de l'ASBL « Le Placet », durant trois séances de deux heures pendant le cours d'expression orale à objectif B2 (cours de 30 heures).

Le matériel

Pour récolter les données, nous avons utilisé une méthode validée lors de recherches menées par Capron-Puozzo et Botella sur la créativité (2018). Cette méthode consiste à proposer aux étudiants de remplir un carnet de bord (Botella, Zenasni et Lubart, 2011, Botella *et al.*, 2017), permettant d'associer données quantitatives et qualitatives.



Les étudiants complètent leur carnet de bord après chacune des dix activités proposées lors des séances de cours. La première partie du carnet consiste en un questionnaire sur les microprocessus et les facteurs impliqués (facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux), tels que définis par Lubart (2015) dans son modèle de l'approche multivariée de la créativité. La seconde partie du carnet de bord, plus qualitative, donne l'occasion de décrire les processus d'apprentissage vécus : les étudiants rédigent librement ce qu'ils ont vécu pendant le cours.

Pour chacune des activités, quatorze microprocessus créatifs ont été retenus : définir le thème (le problème), poser des questions, se documenter (capter, chercher des informations), prendre en compte les contraintes, illuminer, associer, expérimenter (explorer, diverger), évaluer, converger (structurer), prendre en compte (profiter du) hasard, réaliser, finaliser (clôturer), pause, abandon. Le codage est binaire : les étudiants devaient cocher s'ils ont effectué ou non ce microprocessus à chaque séance.

Quant aux facteurs, ils sont au nombre de quinze, répartis en quatre sous-groupes : « Avez-vous fait preuve de... persévérance, discipline/rigueur, patience, perfectionnisme, force de travail ? Avez-vous... géré l'incertitude, positivé, fait preuve d'ouverture, laissé aller votre intuition, osé/pris des risques ? Avez-vous... dialogué avec autrui, cherché un avis extérieur, communiqué vos idées, convaincu les autres, travaillé en équipe ? Vous êtes-vous senti... déçu(e)/triste, excité(e)/éveillé(e), fier(e)/fort(e), frustré(e)/énervé(e), hésitant(e)/doutant(e), inspiré(e)/stimulé(e), satisfait(e)/épanoui(e), stressé(e)/nerveux(se), surpris(e)/étonné(e), vidé(e)/épuisé(e) ». Les étudiants indiquent à quel degré des facteurs multivariés (cognitifs, émotionnels, conatifs et environnementaux) ont été mobilisés durant l'activité (avec 1 = pas du tout / 5 = tout à fait).

La procédure

Les étudiants ont reçu au premier cours un carnet de bord dans lequel se trouvent des feuillets d'évaluation pour les dix activités de production du cours. Ils devaient cocher de façon anonyme, à la fin de chaque séance et de chaque activité réalisée à la maison, une liste d'émotions et de microprocessus d'apprentissage qu'ils pensaient avoir ressenti ou sollicité lors de l'activité. La première fois, cette évaluation s'est faite en classe pour s'assurer de la bonne compréhension des questions. Ensuite, les évaluations se sont faites à domicile (l'enseignant rappelait à chaque cours la nécessité de compléter le carnet de bord en expliquant qu'il s'agissait d'une recherche sur les processus d'apprentissage. Une petite introduction au carnet explique brièvement et très clairement les consignes).

Voici la liste des activités de production réalisées lors des dix séances de cours⁶ :

6. Il y a eu, au total, douze séances de cours. La première était une séance introductive et la dernière a été consacrée à l'examen.



- Activité 1 : Réalisation d'un sketch en classe sur une émotion (la colère)
- Activité 2 : Réalisation d'un sketch en classe sur une émotion (la joie)
- Activité 3 : Remédiation phonétique à la maison à partir d'un dossier d'activités sur la prononciation des sons, le rythme et l'intonation de la langue
- Activité 4 : Réalisation par deux (en dehors de la classe) d'une vidéo sur la colère ou la joie
- Activité 5 : Réalisation par deux (en dehors de la classe) d'une vidéo sur la peur ou la surprise
- Activité 6 : Enregistrement audio d'un texte poétique à la maison
- Activité 7 : Atelier audio - Etape 1 - découverte du thème et discussion
- Activité 8 : Atelier audio - Etape 2 - exposé, discussion et réalisation de tweets
- Activité 9 : Atelier audio - Etape 3 - création des capsules sonores
- Activité 10 : Animation d'un débat en classe

L'atelier de création des capsules sonores s'est déroulé à la fin du cours d'expression orale, lors des cours 7, 8 et 9.

Le projet de création des capsules sonores

Trois étapes ont permis de réaliser l'atelier audio. Dans un premier temps, les étudiants découvrent le thème et en discutent grâce à un photo-langage qu'ils utilisent pour parler de leur parcours scolaire. Par petits groupes, ils répondent à la question suivante: «A partir de photos, parlez de l'enseignement tel que vous l'avez vécu à l'enfance, à l'adolescence et maintenant». Ils continuent la discussion avec deux nouvelles questions: «Quelles sont, d'après vous, les caractéristiques d'un enseignement de bonne/de mauvaise qualité?» et «Quel est l'apport du numérique dans l'enseignement en termes d'accès et de qualité?». Après quinze minutes de débat, chaque groupe présente ses arguments, dont l'enseignant prend note en direct sur une dia visible par toute la classe. Enfin, tout le groupe classe visionne un TED sur le thème des MOOCS, complété par la lecture d'un article intitulé «Le numérique peut-il réinventer l'éducation en Afrique?»⁷. Un bref rappel des qualités d'un bon exposé clôture cette première séance. Les étudiants reçoivent en fin de cours une liste de documents à lire ou à visionner pour nourrir leur réflexion en vue de préparer, pour la semaine d'après, un exposé de trois minutes inspiré du format «Ma thèse en 180 secondes» sur le sujet suivant: «Comment le numérique peut-il ou pas être un vecteur d'amélioration de l'éducation dans le monde?».

La deuxième séance débute par la découverte d'atmosphères sonores (nature, ville, bruits, technologie, etc.). L'objectif est de montrer des exemples de «sons», éléments importants pour la création de capsules sonores, composées du mixage d'un tweet et d'un son⁸. Des petits échauffements de prononciation se font ensuite à partir de citations sur l'éducation. Finalement, les étudiants

7. «MOOCs, vers une révolution de l'éducation?» de Mathieu Nebra dans le cadre des TEDxDijon en 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=I5dUx-l-HmE>) et article en ligne tiré de http://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/06/01/le-numerique-peut-il-reinventer-l-education-de-base-en-afrique_5137261_3212.html

8. La banque de données sonores se trouve à l'adresse suivante: <http://www.universal-soundbank.com/ambiances-sonores.htm>



présentent tour à tour leur exposé, s'écoutent les uns les autres, prennent des notes et un «secrétaire» fait une synthèse des idées présentées. Le cours se termine en petits groupes par la création de tweets (140 mots) sur le thème du rôle joué par le numérique dans l'éducation (deux tweets par étudiant). A la fin de cette séance, l'enseignant demande aux étudiants de finaliser les tweets pour la semaine suivante et de choisir un son pour illustrer les tweets. Avant la troisième étape, les étudiants voient le documentaire «La Voix haute : La Force de la parole» (2016)⁹ qui les sensibilise à la puissance des mots.

La dernière étape consiste à réaliser l'enregistrement des tweets avec l'ambiance sonore choisie. Le cours est organisé en trois ateliers : l'un pour sélectionner l'ambiance sonore à partir d'un logiciel *ad hoc* apporté par l'animateur en classe. Le deuxième atelier est un atelier de répétition et de prononciation correcte des tweets. Le troisième atelier est celui de l'enregistrement dans un studio des tweets par l'étudiant. L'activité se clôture par l'évaluation de l'activité avec les participants : témoignage et feedback oral autour de l'expérience qu'ils ont vécue et ce qu'ils en retirent.

La création des capsules sonores en tant que telles est réalisée par l'animateur chez lui, après l'enregistrement des tweets en studio, et mise en ligne sur le site «Univercité» <http://univercite.be/2018/01/10/atelier-audio-numerique-leducation/>.

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes activités réalisées durant l'atelier audio en lien avec les objectifs d'apprentissage

Etapes	Activités	Objectifs disciplinaires
Première étape (en collaboration avec l'animateur du Placet)	Brève présentation Découverte du thème par les participants à partir d'un photo-langage. Réflexion individuelle puis collective. Débat: « Quel est l'apport du numérique dans l'enseignement en termes d'accès et de qualité? »	Contenu Découvrir le thème de l'atelier audio Langue Le lexique de l'éducation et du numérique Techniques de reformulation dans le débat
Deuxième étape (avec l'enseignant uniquement)	Les étudiants auront dû lire et voir des documents sur les thèmes du numérique dans l'éducation afin de former leur opinion personnelle sur la thématique et de présenter un exposé de 3' en classe. 1. Découverte de sons pour créer une atmosphère sonore 2. Echauffement oral à partir de citations sur l'éducation 3. Présentation des exposés 4. Réalisation des tweets	Contenu Approfondir la réflexion sur la thématique abordée lors de la première étape (L'apport du numérique dans l'enseignement). Langue - Déclamer une citation avec un volume sonore suffisant, une prononciation claire, un rythme adapté (pauses) et une intention puissante. - Faire un exposé en 3 minutes - Elaborer des tweets (choisir un message fort et le synthétiser en 140 mots

9. Ce documentaire présente le concours Eloquentia, qui se déroule chaque année à l'université de Saint-Denis et qui vise à élire le meilleur orateur. Des étudiants issus de tout cursus y participent et s'y préparent grâce à des professionnels qui leur enseignent le difficile exercice de la prise de parole en public. Au fil des semaines, ils vont apprendre les ressorts subtils de la rhétorique et vont s'affirmer, se révéler aux autres, et surtout à eux-mêmes.



Troisième étape (en collaboration avec l'animateur du Placet)	Les étudiants suivent trois ateliers 1. Sélection de sons 2. Entraînement à la prononciation des tweets 3. Enregistrement des tweets en studio	Contenu Réaliser des capsules sonores Langue Déclamer un tweet pour l'enregistrer : adapter le volume sonore, la prononciation et «la couleur» expressive choisie.
Quatrième étape (par l'animateur seul)	Mixage des sons et des tweets	Créer les capsules sonores à partir des enregistrements réalisés lors de la séance précédente et les mettre sur le site «Univercité»

Les résultats¹⁰

Nous commençons par présenter les résultats obtenus lors de l'analyse des facteurs émotionnels et multivariés et terminerons par les macro et micro-processus en jeu lors des différentes activités proposées au cours afin de voir si les activités consacrées à la réalisation des capsules sonores (activités 7, 8 et 9) sont évaluées de façon différente par les étudiants. Pour la première partie, l'interprétation des données se fait en termes de fréquence sur une échelle de 1 à 5. On calcule l'importance de chacun des facteurs au cours des dix activités proposées dans le cadre du cours.

Les facteurs émotionnels

On observe peu de sentiments négatifs et beaucoup de sentiments positifs tout au long du processus d'apprentissage. En effet, si nous examinons les fréquences de chacune des émotions (positives et négatives) cochées à la fin de chaque activité de production réalisée pour le cours, nous observons que les émotions à valence négative ont un seuil bas (inférieur à 2) tout au long du semestre ($M_{\text{Déception}} = 1,31$, $M_{\text{Épuisement}} = 1,80$, $M_{\text{Frustration}} = 1,51$, $M_{\text{Stress}} = 1,83$) (Figure 1).

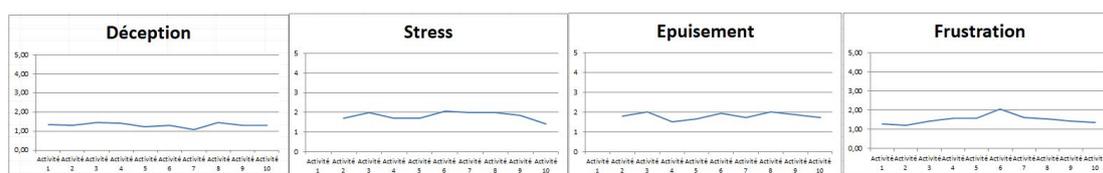


Figure 1 : Moyennes des facteurs émotionnels à valence négative rapportés par les étudiants dans leur carnet de bord.

Par contre, les émotions à valence positive ($M_{\text{Fierté}} = 3,44$, $M_{\text{Satisfaction}} = 3,83$) ont un seuil élevé pour ces mêmes activités, de même que les émotions d'activation ($M_{\text{Inspiration}} = 3,64$, $M_{\text{Excitation}} = 3,43$) (Figure 2).

10. Pour la présentation des résultats, j'ai suivi la procédure suivie par mes collègues, Isabelle Capron-Puozzo et Marion Botella, dans leur article «Emo-tissage et créativité», publié dans les actes du colloque Emotissage, en septembre 2018, et dans lequel elles présentent les résultats d'une recherche-action menée avec le carnet de bord (créé par Marion Botella) auprès d'un public de futurs enseignants lors d'un parcours sur la créativité.

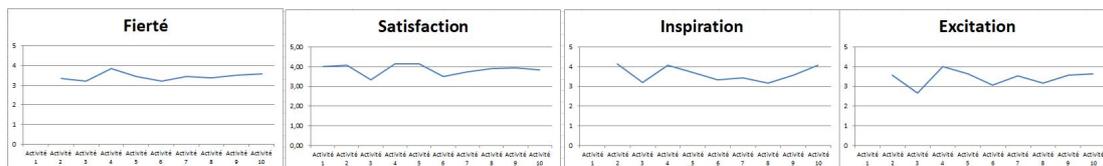


Figure 2 : Moyennes des facteurs émotionnels à valence positive et des émotions d'activation rapportés par les étudiants dans leur carnet de bord tout au long du semestre.

Les facteurs multivariés

On calcule à quel degré chacun des facteurs multivariés est impliqué au cours des dix activités proposées, sur une échelle de 1 à 5.

On observe que, tout au long du processus d'apprentissage, les apprenants ont le sentiment d'avoir fait preuve de persévérance ($M_{\text{Persévérance}} = 3,59$) (avec un pic pour l'activité 4 consistant à réaliser la première vidéo), de s'être imposé une discipline et une rigueur dans le travail ($M_{\text{Discipline}} = 3,59$), d'avoir montré de la patience ($M_{\text{Patience}} = 3,60$), d'être perfectionniste ($M_{\text{Perfectionnisme}} = 3,54$), d'avoir géré l'incertitude ($M_{\text{Tolérance à l'ambiguïté}} = 3,49$), d'avoir fait preuve d'optimisme ($M_{\text{Optimisme}} = 4,14$), d'avoir adopté un esprit d'ouverture ($M_{\text{Ouverture}} = 3,90$), d'avoir laissé aller leur intuition ($M_{\text{Intuition}} = 3,93$) et d'avoir globalement osé et pris des risques ($M_{\text{Prise de risque}} = 3,20$) (Figure 3).

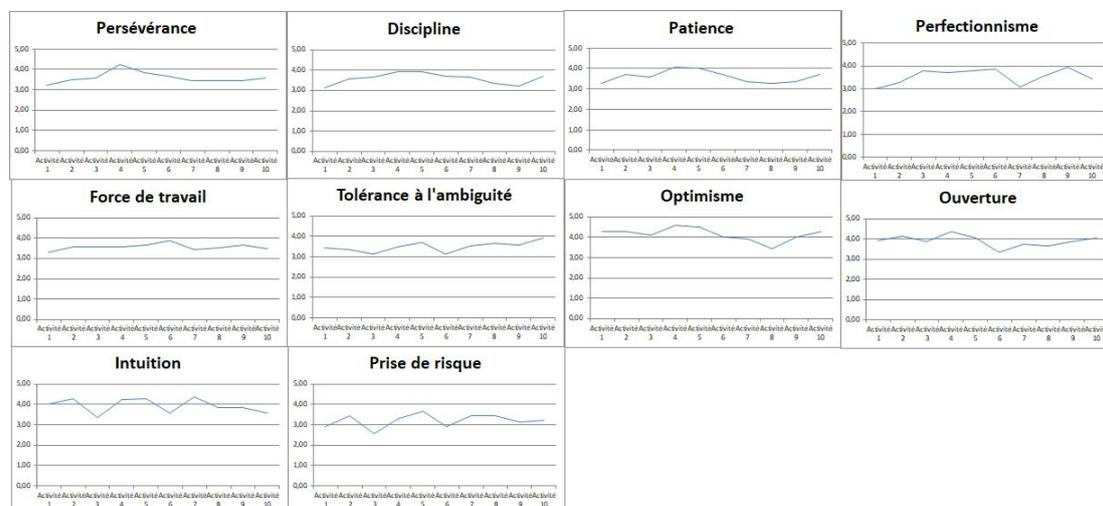


Figure 3 : Moyennes des facteurs multivariés « stables » rapportés par les étudiants dans leur carnet de bord.

Les macro et microprocessus

Quand on observe les processus mis en œuvre pour chacune des activités proposées dans le cours, on constate que ces derniers sont repérés de façon très variable d'une activité à l'autre (Figure 5).

Le processus « illuminer » (« Tiens j'ai une idée », apparition d'une idée, tomber brusquement sur une idée) est perçu comme étant fortement sollicité dans la réalisation du second sketch en classe et dans la création des deux



vidéos sur les émotions (93% pour chacune des trois activités) et, dans une moindre mesure, lors de l'enregistrement des capsules sonores (tweets illustrés par un son) et l'animation du débat (64% pour chacune des deux activités). Les processus «définir» et «questionner» atteignent des taux culminants lors de la dernière activité d'animation de débat (respectivement 79% et 86%), ce qui correspond aux consignes données qui consistent à, dans un premier temps, définir le thème du débat et, dans un second temps, reformuler les idées des participants et les questionner pour relancer la discussion sur le thème choisi.

L'élaboration des vidéos (activité 4 et 5) ainsi que la réalisation des capsules sonores (activité 9) mobilisent fortement chez les étudiants à la fois le fait de «réaliser» (défini dans le carnet de bord comme transposer, concrétiser, illustrer, produire, composer, mettre en forme, action, appliquer, mise en œuvre) et le fait d'«expérimenter» (défini dans le carnet de bord comme explorer, diverger, éprouver de la curiosité, essayer différentes idées, modifier, manipuler, tester, faire des essais, jouer, faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité).

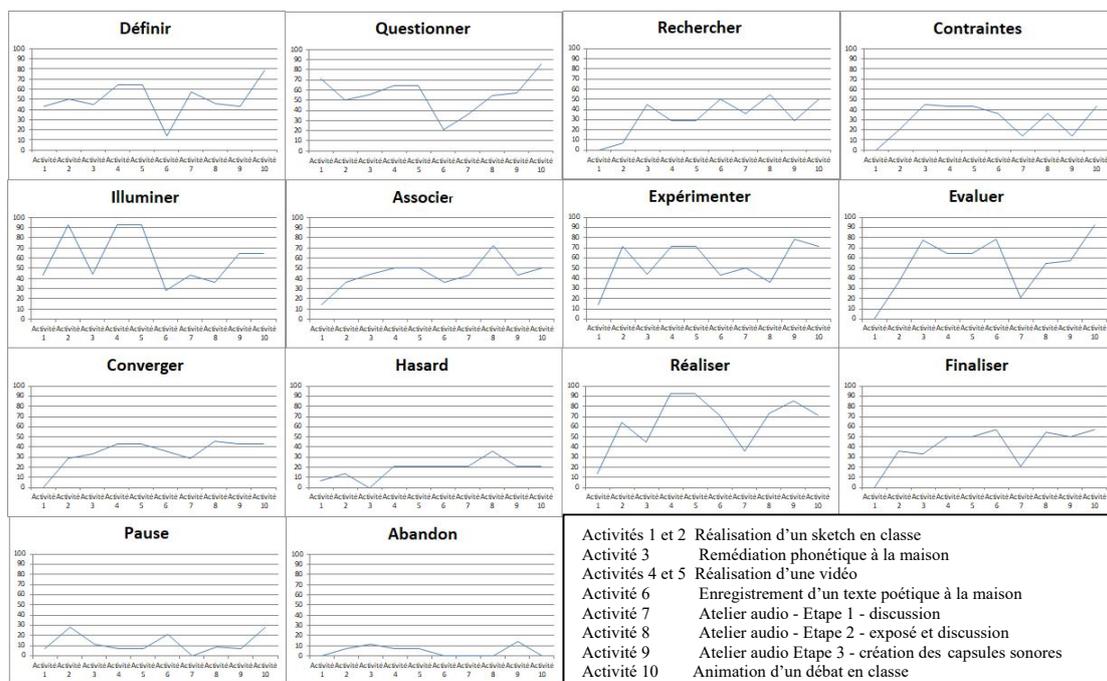


Figure 4 : Fréquence des microprocessus rapportés par les étudiants dans leur carnet de bord selon les activités.

Si nous comparons trois activités «phares», les vidéos, les capsules sonores et le débat, nous observons que ce sont celles qui mettent en œuvre le plus grand nombre de processus.

Le résultat le plus élevé pour chacune de ces trois activités fait émerger que la réalisation de vidéos mobilise beaucoup les processus «illuminer» et «réaliser» (93% chacun), l'animation de débat mobilise fortement le processus «évaluer» (93%) et l'enregistrement des capsules sonores, les processus «expérimenter» (79%) et «réaliser» (86%).



Ce sont donc les activités qui débouchent sur une réalisation concrète qui ont le plus de scores pour l'action consistant à «réaliser» (vidéos et capsules sonores).

Tableau 2 : Moyennes des microprocessus d'apprentissage pour les vidéos, l'enregistrement des capsules sonores et le débat.

	Définir	Questionner	Rechercher	Contraintes	Illuminer	Associer	Expérimenter	Evaluer	Converger	Hasard	Réaliser	Finaliser	Pause	Abandon
Vidéo	64	64	29	43	93	50	71	64	43	21	93	50	7	7
Débat	79	86	50	43	64	50	71	93	43	21	71	57	29	0
Capsules	43	57	29	14	64	43	79	57	43	21	86	50	7	14

En termes de processus d'apprentissage, il n'y a pas de différence flagrante entre les activités réalisées dans le cadre du cours et les activités menées dans le cadre du projet si ce n'est l'aspect «expérimentation» mis en évidence lors l'enregistrement de capsules sonores composées de tweets et d'ambiances sonores.¹¹

Conclusion

La démarche de création de capsules sonores a recours à des techniques de création artistiques inconnues de certains enseignants et de nombreux étudiants, elle fait appel à un animateur extérieur, spécialisé dans la création de produits numériques.

L'analyse des carnets de bord indique que cette démarche de création de capsules sonores sur un thème de société est assez innovante dans la mesure où elle permet, plus que dans les autres activités proposées, d'«expérimenter»¹². Par ailleurs, «s'immerger» dans une réflexion critique de relativement longue haleine dans le cadre d'un cours de langue (puisqu'elle s'est déroulée sur trois semaines) permet au jeune de former progressivement sa propre réflexion et de s'approprier les outils linguistiques nécessaires à l'élaboration de son exposé et l'enregistrement de son tweet.

Enrichissement du vocabulaire spécifique au thème, acquisition des tournures propres à l'exposé, développement des compétences de communication verbale, para-verbale et non-verbale liées à la prise de parole en public et à l'enregistrement en studio, tels sont les acquis disciplinaires réalisés lors d'un apprentissage qui fait sens, dans la mesure où l'objectif est de partager – sous une forme originale (des capsules sonores) et dans un espace public – une réflexion critique sur des questions de société¹³.

11. Lors de la dernière séance de l'atelier audio consacrée à l'enregistrement des capsules sonores, un bref retour a été fait oralement en présence de l'animateur. Les témoignages recueillis ont mis en avant l'intérêt et la curiosité pour les techniques nouvelles jamais utilisées en langue maternelle (recherche de sons avec des logiciels spécialisés, enregistrement de la voix dans un vrai studio, mixage de tweets et d'ambiances sonore), l'intervention extérieure positive, la force du groupe, la diversité et la créativité de l'activité.

12. Signalons que la réalisation des vidéos proposée dès le début du cours fait également appel à ce micro-processus, en combinaison avec «illuminer» et «réaliser», ce qui rend cette activité également innovante aux yeux des étudiants. L'apport d'une technique de création artistique n'est donc pas automatiquement synonyme d'innovation...

13. L'objectif défini au départ était de faire une installation sonore et visuelle dans un espace public afin de susciter la discussion sur ces questions. Il était prévu de faire l'installation en rue en décembre 2017, mais pour des raisons d'organisation et de planning, celle-ci a été reportée à la soirée «Langues et cultures» faite en mars 2018.



Le ressenti des apprenants sur cet apprentissage hors des chemins battus est clairement positif. On peut affirmer qu'il s'est passé «quelque chose» durant ce cours construit autour d'un projet qui se voulait innovant. Le développement des compétences en la langue étrangère s'est fait à la fois dans un environnement bienveillant, propice à la créativité, et via des expérimentations adaptées au contexte de l'université numérique. Par ailleurs, on constate une sensibilisation en douceur – mais effective – à la réflexion citoyenne, comme en témoignent les sujets choisis pour l'évaluation finale¹⁴.

Le caractère innovant de la création de capsules sonores sur un sujet de société dans un cours d'expression orale en FLE est présent si, et seulement si, ce type d'activité est intégré dans un parcours didactique et pédagogique qui fait sens pour l'apprentissage. L'acquisition des compétences linguistiques et communicatives dans une langue étrangère s'est faite grâce à une démarche qui sollicite le soutien du groupe, qui est ouverte sur les défis du monde et rend l'apprenant à la fois créateur et créateur de son savoir. Cette démarche va au-delà de la stricte acquisition des compétences langagières : non seulement, elle rend possible l'apprentissage des *life skills* (*thinking skills, working skills, learning skills* et *social skills*)¹⁵, mais elle interpelle également l'agir éthique des enseignants¹⁶. N'est-ce pas là, en définitive, que réside son caractère fondamentalement innovant ?

14. Les étudiants ont fait des exposés passionnants sur des projets très divers, tels que l'aquaponie en Sicile (Mangrovia), «L'ouvre-porte» à Lyon (qui met en relation des personnes à la rue et des personnes qui ouvrent leur porte pour partager un repas, donner accès à la douche ou accueillir pour quelques nuits), la «nuit suspendue» (sur le principe du café suspendu, on offre une nuit dans une auberge de jeunesse et une personne sans domicile fixe peut en bénéficier), la Fondation Asodisvalle (fondée par Jason Aristizobal qui a souffert d'une paralysie cérébrale et vient en aide aux jeunes victimes d'exclusion en raison de cet handicap), le nettoyage des océans, la réhabilitation des détenus par le déboufrage des chevaux sauvages au Nevada, la construction de nombreux logements sociaux à Vienne, «To good to go» application pour lutter contre le gaspillage et récupérer les surplus de restaurants ou de magasins, l'éco-cycle (parkings souterrains pour vélos au Japon), etc. Chaque exposé était suivi d'une courte session de questions-réponses, riche et animée.

15. Pour en savoir plus sur les *Life skills*, consulter le site <http://www.macmillanenglish.com/life-skills/>

16. Pour précisons ce que nous entendons par «éthique», nous reprenons citons ci-dessous les propos d'Emmanuel Antier (2013) : «Selon Ricœur, l'éthique est une visée, celle «de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes» (1990 : 202). Posant la question du «comment vivre?», l'éthique poursuit ainsi le bonheur; elle est une quête de sens, un art de vivre. En ceci, elle prime sur la morale, elle la précède. Là où la morale répond, l'éthique questionne; elle interroge le fondement des normes, le met en mouvement. Même si l'éthique possède une dimension normative, sa visée reste hypothétique. À la différence d'une morale prescriptive qui – au sens kantien – vise à l'universalisation de ses maximes, l'éthique conseille et oriente dans des situations particulières; elle est incitative. En ce sens, l'éthique correspond à une philosophie de l'action (cf. Bouquet 2004). À travers la question du «que dois-je faire ici et maintenant?», elle invite à la réflexion. Contrairement à la morale, elle ne s'impose donc pas de l'extérieur : alors que la morale procède de la société, l'éthique procède de l'individu, elle lui est inhérente».



Références

- Aden, J. et Piccardo, E. (2009). Entretien avec Todd Lubart, *Synergies Europe*, 4, 15-22.
- Antier, E. (2013). Pour une réflexion disciplinaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXII(2), 11-26.
- Berdal-Masuy, F. et Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? *Lidil*, 48, 57-76 .
- Botella, M., Zenasni, F. et Lubart, T. (2011). A dynamic and ecological approach to the artistic creative process of arts students: An empirical contribution. *Empirical studies of the arts*, 29(1), 17-38.
- Botella, M., Nelson, J. et Zenasni, F. (2016). Les macro- et microprocessus créatifs. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (p.33-46). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Capron Puozzo, I. (2016). Créa-introduction : du concept de créativité à une pédagogie de la créativité (p. 13-31). Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Capron Puozzo, I. et Botella, M. (2018). Emo-tissage et créativité. Enjeux théoriques et pratiques (p. 143-161). Dans F. Berdal-Masuy (dir.), *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-La-Neuve: PUL.
- Capron Puozzo, I. et C. Cavalla. (2018). Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage (p. 129-139). Dans F. Berdal-Masuy (dir.) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-La-Neuve : PUL.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXI(3), 8-20.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Fayon, D. (2010). *Web 2.0 et au-delà. Nouveaux internautes: du surfeur à l'acteur* (2^e éd.). Paris : Economica.
- Lubart, T. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris: Colin
- Puozzo Capron, I. et Piccardo, E. (dir.) (2013). *L'émotion et l'apprentissage des langues*. *Lidil*, 48. <https://doi.org/10.4000/lidil.3305>
- Peraya, D. (2014, 17 au 18 octobre 2014). Ceci n'est pas un cours : leçon d'avenir. Conférence donnée au colloque *Elearning 3.0. : quel avenir pour la formation supérieure ?*. Genève, Suisse.
- Piccardo, E. (2016). Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ? (p.47-64). Dans I. Capron Puozzo (dir.) *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New-York, NY: Harcourt, Brace and Company.