

L'Enseignement-apprentissage collaboratif du français : une expérience taïwanaise

LIN Hsiang-I Louisa
Université nationale de Taïwan
hilin@ntu.edu.tw

1. Contexte d'enseignement-apprentissage

Ancienne Université impériale de Taihoku, l'Université nationale de Taiwan (NTU) est aujourd'hui considérée comme l'établissement d'enseignement supérieur le plus prestigieux de l'île de Formose, où sont accueillis les meilleurs étudiants de ce pays en terme de résultats. NTU est également réputée pour son « libéralisme » dans nombre de domaines, notamment dans l'organisation des cours, tant pour les étudiants (*e.g.* au niveau du choix des cours optionnels) que pour les enseignants (*e.g.* le contenu du cours ou les horaires, le choix du manuel et la façon de l'utiliser). De plus, l'Université met à disposition de ses enseignants le système CEIBA (*Collaborative Enhanced Instruction By Asynchronous learning*), qui est une plate-forme internet pour les usagers de NTU où, depuis 2003, les enseignants peuvent créer un site web interactif pour chaque classe.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères à NTU, la tâche est prise en charge par la Faculté des Lettres, où le département des langues et littératures étrangères (DFLL) dispense les cours d'anglais et d'autres langues européennes (EUL) et le département du japonais couvre la plupart des cours de langues asiatiques. Outre les cours obligatoires pour les étudiants de ces départements, plus de 80% des classes EUL acceptent des étudiants venant de toute l'université, quelle que soit leur spécialité. Ils sont d'ailleurs libres de choisir la langue à apprendre. Dans la classe, la majorité des étudiants sont d'origine taïwanaise : en général, il y a moins de 2% d'étudiants étrangers (sinophones ou non). Quant au nombre d'heures données, 84% des cours de langues généraux sont dispensés à raison de 4 heures par semaine (sur 2 jours), 18 semaines par semestre.

2. Mesures pour une meilleure organisation

Dans le contexte décrit ci-dessus, l'enseignement des EUL, du moins jusqu'en 2009, n'était pas pour autant considéré à bon escient par DFLL ni par NTU. C'est probablement pour cela que le « libéralisme » individuel avait longtemps régné au sein de la section des EUL concernant la préparation ou l'organisation des cours. En 2009, nous avons dirigé la coordination des EUL et des mesures d'ordres général et spécifique ont été prises pour permettre une organisation plus équitable et une collaboration plus efficace :

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

2.1. Adoption de l'échelle du CECR

Les enseignants de la section des EUL se sont concertés sur le niveau à atteindre pour chaque cours et ont décidé d'adopter l'échelle globale du CECR, à savoir le niveau A1 en fin de Français 1 (Fr1, cours annuel pour débutants), le niveau A2 en fin de Français 2 (Fr2), et ainsi de suite. Cette décision qui a pris effet au printemps 2009 était fondée sur deux arguments. D'abord, ce système uniformise les classes et épargne plus ou moins les problèmes d'adaptation aux étudiants qui doivent changer de classe et d'enseignant après un semestre ou une année de cours. Ensuite, il donne un référentiel aux enseignants sans imposer de manuel : en effet, chacun a son style d'enseignement et il est difficile de choisir un manuel qui convient à tout le monde. Il est intéressant de comparer cette adoption de l'échelle du CECR à ce qui se fait à l'Université Kansai (*cf. Hirashima et al. 2008*).

2.2. Prise en charge de Français 1 par tous les enseignants

Deux tiers de nos étudiants s'inscrivent en Fr1 et forment des grandes classes dont l'effectif avoisine 45 étudiants en moyenne. Or, certains collègues n'assuraient que des classes d'autres niveaux avec moins d'étudiants. Après des discussions, nous sommes parvenus à un consensus et depuis 09/2009, tous les enseignants de français, titulaires ou vacataires, doivent prendre en charge au moins une classe de Fr1.

3. Pratiques de collaboration pédagogique

Voici une brève mise au point terminologique : nous empruntons la taxinomie de J.-F. Marcel *et al.* (2007) qui précisent que « la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » et que le terme de « coopération » renvoie aux situations où « les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire [...] de partager leur espace de travail ». À partir de ces définitions, la *collaboration pédagogique* désigne ici le travail collaboratif des enseignants en vue d'une meilleure pédagogie en classe.

À NTU, mis à part les mesures prises à l'initiative des enseignants des EUL, la collaboration dans l'enseignement des langues n'est ni imposée ni incitée par l'administration. La forme la plus récurrente de partenariat, même si elle est loin d'être la norme, est le partage d'une classe avec un enseignant pour le premier semestre et l'autre pour le second. Les enseignants se concertent à propos du manuel et de la progression à respecter, mais n'interviennent pas dans la préparation des cours du partenaire. Ce type de collaboration est surtout observé chez des enseignants d'allemand et d'espagnol. Pour le français, nous avons tenté d'autres formes de collaboration avec une collègue française :

3.1. Être examinatrice pour les oraux des classes de l'autre enseignante

Au semestre où nous avons mis en place cette action coopérative, nous avons de nombreux points en commun avec notre collègue en ce qui concerne les cours : nombre de classes (deux classes de Fr1) ; nombre d'étudiants par classe (45 en moyenne) ; manuel utilisé (Initial 1) ; modalités d'évaluation (deux examens -évaluations sommatives- par

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

semestre, avec un écrit et un oral pour chaque examen). De surcroît, nous étions les seules enseignantes de français à faire passer l'oral aux étudiants. Vu leur grand nombre, nous ne préférons pas les évaluer un par un mais en petits groupes de 2 à 4 personnes, en général sous forme de jeux de rôle. Pour la production orale, nous faisons chacune notre propre grille d'évaluation et étions nous-mêmes examinatrices pour nos propres classes.

L'idée de cette coopération nous est venue après des réflexions sur l'impartialité dont nous étions censées faire preuve lors de l'évaluation. C. Tagliante (2005 : 67) parle du rôle des barèmes qui pourraient aider à réduire la part de subjectivité dans la note attribuée à un candidat, même si elle reste inévitable. Nous étions d'accord avec ce point de vue et utilisons une grille d'évaluation avec des critères bien spécifiés. Cependant, il s'agissait d'évaluer nos propres élèves et il était difficile d'être objectif.

Avec notre collègue qui partageait les mêmes idées, nous avons décidé de permuter notre rôle d'examinatrice pour les oraux de Fr1. Nous avons également opté pour l'utilisation des mêmes sujets. Pour ce faire, il a fallu nous concerter au préalable quant au contenu des sujets (quatre sujets à thèmes différents que les étudiants vont tirer au sort) et nous avons préparé ensemble la grille d'évaluation et les barèmes. Aux jours des examens, les étudiants ne changeaient pas de salle, ce sont les enseignantes qui se sont déplacées.

ROTH et TOBIN (2005) affirment que le *coteaching* a l'avantage de former les enseignants sur le terrain. Les enseignants apprennent ou s'informent sur d'autres méthodologies possibles avec la présence du coéquipier. Dans notre cas, il était nouveau pour nous de préparer plusieurs sujets à tirer au sort pour une épreuve orale. En effet, nous avons l'habitude de faire un seul sujet par oral dont nous informions les étudiants avant l'examen. De plus, nous ne passions pas autant de temps en cours dans la production orale que notre collègue. Cette coopération nous a donné l'occasion de réfléchir autrement sur la conception de l'interrogation orale qui pourrait se rapprocher d'une « vraie » épreuve de test de niveau, mais aussi sur notre façon de préparer les cours. Notre collègue a également affirmé avoir su, en coopérant, mieux gérer le temps des interrogations, sur lequel nous avons insisté. Qui plus est, nous avons eu la possibilité de vérifier si nous savions bien nous servir de la grille d'évaluation et si les critères de la grille étaient justes.

D'un autre côté, le fait qu'il y ait plusieurs sujets augmentait le degré de difficulté de l'épreuve ; en outre, avoir une inconnue comme examinatrice représentait une autre source d'angoisse pour les étudiants. Pour les rassurer (et diminuer les cas de contre-performance dûs au stress), nous avons dû faire tous les sujets en cours pour les entraîner, ce qui leur a permis d'avoir plus d'activités de production orale. Pour la même raison, nous leur avons préparé une feuille de route bien détaillée pour expliquer à la lettre ce qu'il faudrait faire pour chaque sujet et comment ils seraient notés (les barèmes et les critères d'évaluation), dans le souci d'augmenter la transparence du contenu de l'examen.

En somme, cette expérience a été bénéfique pour les étudiants qui ont pu profiter de plus d'entraînements oraux, mais elle a aussi et surtout permis aux enseignantes de développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

3.2. Un projet qui fait travailler deux classes et deux enseignantes ensemble

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Notre autre expérience de collaboration pédagogique est née d'une volonté de revivifier les classes de Fr1. Etant donné l'objectif commun (atteindre le niveau A1) et l'homogénéité des effectifs, nous avons décidé de lancer un projet intitulé *Travailler ensemble* (Cheix et Lin 2009), faisant travailler ensemble des étudiants de deux classes de Fr1, gérées respectivement par notre collègue française et nous-mêmes. Des activités pédagogiques ont été conçues pour amener les étudiants à travailler chacun avec un « correspondant » dans la classe partenaire : avec une feuille de route, nous expliquions aux étudiants que pendant un semestre, ils devaient remplir des tâches ensemble, telles que tenir une conversation écrite en utilisant une messagerie instantanée, interviewer un Francophone en personne, s'envoyer une carte virtuelle via un site web en français (Lin 2010). Ils devaient également se servir de CEIBA pour mettre les devoirs en ligne. À la fin du semestre, ils avaient un questionnaire à compléter, commentant l'organisation du travail collaboratif et le déroulement des activités. Avec un premier résultat encourageant, ce projet a été renouvelé le semestre suivant, avec la collaboration de deux nouvelles classes.

Contrairement à la coopération précédente, l'objectif de ce projet était surtout de valoriser le travail collaboratif entre les étudiants. En plus des commentaires positifs sur l'apprentissage du français, nous avons observé une prise de conscience chez les étudiants en ce qui concerne le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage efficace.

Evidemment, les étudiants ont remarqué des problèmes dont certains avaient été engendrés, malheureusement, par la collaboration des enseignantes. En effet, la feuille de route n'a pas été assez détaillée et il fallait donner plus de précisions en cours concernant les consignes du travail, mais « les enseignantes n'ont pas annoncé exactement le même message à leurs propres étudiants [...]. D'autre part, une enseignante a expliqué en chinois alors que l'autre a préféré l'utilisation du français pour les consignes » et les étudiants « n'ont pas toujours pu comprendre la même chose » (Lin 2010 : 169).

Cette discordance de consignes ne résultait pas seulement d'une simple négligence, mais aussi d'un manque de concertation. Durant cette collaboration, nous avons voulu nous laisser une certaine liberté mutuelle : aucune des deux collaboratrices n'intervenait dans l'espace de travail de sa partenaire, ni dans la manière dont cette dernière dispensait les cours. Néanmoins, les deux classes n'avaient pas d'horaires en commun et les étudiants partenaires ne se voyaient qu'en dehors de la classe, ce qui nécessitait une plus grande rigueur au niveau de l'organisation. Certes, il était difficile de prévoir les détails jusqu'à recommander la langue utilisée pour les consignes ; mais cette expérience montre que plus les étudiants sont impliqués dans un travail collaboratif, plus ils vont solliciter de l'aide de la part des enseignants qui se doivent d'être plus attentifs et disponibles. Les statistiques du projet en témoignent : 76,3% des étudiants de la classe dont l'enseignante s'est consacrée davantage à leur suivi ont répondu *oui* à la question « Ces activités vous ont-elles permis de faire des progrès en français ? », contre 48,7% de *oui* de l'autre classe (Lin 2010 : 178).

Malgré les problèmes, ce projet dans son ensemble a été fructueux : il a non seulement profité à l'apprentissage des étudiants, mais il nous a également donné une excellente occasion de réfléchir et d'apprendre sur la collaboration entre enseignants

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

4. Pour une meilleure collaboration

Les enseignants partisans de l'individualisme pourraient évoquer des problèmes (P) de collaboration pour défendre leur point de vue. Comme récapitulatif, nous essaierons d'en proposer des solutions (S) (pour n'en citer que quelques-unes) :

P1 : C'est du travail supplémentaire pour le même salaire ; cela demande plus de temps et d'énergie (Buckley 2000 : 13). **S1** : Il faut être conscient des bienfaits du travail collaboratif pour l'enseignement-apprentissage : cela vaut la peine d'essayer.

P2 : L'incohérence des consignes crée des malentendus et perturbe l'apprentissage. **S2** : Il faut bien préparer la feuille de route pour qu'il y ait le moins d'ambiguïté possible

P3 : L'incompatibilité de personnalité des enseignants peut rendre la coopération difficile voire impossible (Buckley, *id.*) ; à cela s'ajoute le poids de la différence culturelle s'il s'agit de collaboration entre enseignants de différentes origines. **S3** : Si des enseignants sont d'accord pour travailler ensemble (sans que ce soit imposé par une tierce partie), ce premier consensus sera déjà un bon point de départ, même s'il est effectivement difficile d'arriver à une entente parfaite entre les enseignants en collaboration. La volonté de travailler ensemble joue un rôle plus important que la différence des origines qui pourrait d'ailleurs être enrichissante. Enfin, il faut surtout une organisation bien sérieuse et une communication constante entre les collaborateurs.

Remarquons qu'il serait intéressant de comparer ces expériences pédagogiques à celles des collègues japonais. Le Japon et Taïwan sont géographiquement proches et historiquement liés : les échanges et les connaissances de l'Autre ne peuvent que favoriser une éventuelle collaboration qui s'annonce prometteuse.

Nous avons mené ces études avec le concours du *National Science Council* de Taïwan (NSC 99-2410-H-002-199).

Références bibliographiques et sitographiques

BUCKLEY, F. J. (2000). *Team teaching : what, why, and how?* Thousand Oaks, California : Sage Publications.

CHEIX, E. et LIN, H.-I. (2009). « Travailler ensemble : d'une classe à l'autre, d'un pays à l'autre ». *Séminaire inter-universitaire : Carrefour des innovations pédagogiques*. Taipei : Université Tamkang, 20/11/2009.

HIRASHIMA, R., CHEVALIER, L., GRAS, A. et KIKUCHI, U. (2008). « Enseigner en tandem ». *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2008. Bulletin Rencontres*, N°22, p.69-72.

LIN, H.-I. (2010). « Travailler ensemble pour mieux apprendre : Cas de quatre classes de français dans une université taiwanaise ». In : MERKELBACH, C. et VAGIOS, V. (eds), *Critical Approaches to Computer-Assisted Language and Literature Teaching*. Aachen : Shaker-Verlag, p.155-183.

MARCEL, J.-F. et al. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

ROTH, W.-M. et TOBIN, K. (ed.) (2005). *Teaching together, learning together*. New York : Peter Lang.