

**REGARD RETROSPECTIF SUR LA MISE EN ŒUVRE DU SYSTEME DE
FORMATION A CREDITS CAPITALISABLES ET LES CHANGEMENTS
INDUITS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

NGUYEN THI TUOI*, LE THI PHUONG UYEN**

RÉSUMÉ

Suite à la demande urgente de réforme de grande ambition de l'enseignement supérieur, depuis 2010, l'Université d'Education de Ho Chi Minh-ville a commencé à mettre en place le système de formation à crédits capitalisables (SFCC). Il se trouve que la réforme va dans le sens des valeurs des acteurs. Est-ce suffisant pour que ceux-ci puissent ou même veuillent réellement mettre en œuvre des pratiques nouvelles qui impliquent des changements dans les manières de faire et même dans les conceptions qu'ils peuvent avoir de l'enseignement ?

Mots-clés: stratégie cognitive, stratégie métacognitive, stratégie socio-affective, développement professionnel, réflexivité.

ABSTRACT

***Reviewing the implementation of the credit system and acknowledging
the developments in teaching-studying***

Since 2010, Ho Chi Minh City University of Education has been applying a credit system to meet the urgent demand of innovation in teaching and studying in undergraduate education. This innovation also depends on the values of both lecturers and students. Is there anything for sure that these two factors may or really want to apply such new teaching and learning methods that require changes in concepts as well as operation?

Keywords: cognitive strategy, metacognitive strategy, socio affective strategy, professional development, reflexivity.

TÓM TẮT

***Nhìn lại quá trình thực hiện việc đào tạo theo học chế tín chỉ
và ghi nhận những chuyển biến trong việc dạy - học***

Từ năm 2010, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh đã áp dụng hệ thống đào tạo theo học chế tín chỉ nhằm đáp ứng nhu cầu cấp bách đổi mới việc dạy - học ở bậc cao đẳng, đại học. Việc đổi mới theo hướng chú trọng các giá trị của người dạy và người học. Liệu hệ thống đào tạo mới này có tạo điều kiện cho người dạy và người học áp dụng uyển chuyển những phương pháp dạy - học phù hợp?

Từ khóa: chiến lược nhận thức, chiến lược siêu nhận thức, chiến lược cảm xúc xã hội, phát triển nghiệp vụ, khả năng phân tích (hoạt động).

* Docteur, Enseignante de français, Département de Français, Université d'Education de Ho Chi Minh-Ville; Courriel: tuoinguyen.pn@gmail.com

** Enseignante de français, Département de Français, Université d'Education de Ho Chi Minh-Ville; Courriel: truongnguyen2604@yahoo.com

Introduction

Il a beaucoup été question depuis la mise en place du SFCC de difficultés dans l'enseignement-apprentissage de toute matière en langue française au Département de Français de l'Université d'Education d'Ho Chi Minh-ville (UE HCMV). Ces difficultés sont généralement décrites en lien avec la réduction considérable du volume horaire et la quantité importante des connaissances requises, d'autant plus que, l'organisation des activités pédagogiques se fait sous trois formes qui correspondent chacune à un volume horaire déterminé : enseignement dispensé en classe, travaux pratiques (tutorat ou en ligne) et auto-apprentissage.

Ce nouveau dispositif de formation induit nécessairement des changements dans le mode d'enseignement-apprentissage et une redéfinition du rôle des acteurs. Pour aider les étudiants à s'autonomiser, une formation à la pratique réflexive s'avère indispensable.

Notre équipe de formateurs au Département de Français de l'UE HCMV s'est employée à s'adapter tant bien que mal au fonctionnement du nouveau système de formation en modifiant ses pratiques, avec l'introduction de nouveaux outils : portfolio, analyse de pratiques, fiches d'auto-évaluation, etc.

1. Présentation de la recherche conduite

1.1 Questions de recherche

Au terme de trois ans d'expérimentation, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les dispositifs de formation ont-ils été efficaces ? Ont-ils aidé les étudiants à développer leur capacité réflexive et à s'autonomiser ? Quelles régulations effectuer dans les dispositifs en vue d'un meilleur fonctionnement ?
- Quels sont les points de résistance au changement ? Quelles en sont les origines ?

1.2. Objectifs de recherche

Dans le cadre de cette intervention, nous nous intéressons au changement de posture et de comportements d'apprentissage chez les étudiants en question et mettons l'accent sur le changement de démarches des enseignants en vue de favoriser la construction et/ou le développement des stratégies d'apprentissage autonomes chez les premiers.

En espérant que les résultats de notre recherche nous permettront de mesurer l'efficacité du dispositif de formation en question et d'avoir des régulations en adéquation avec les exigences du système de formation, nous nous sommes appuyées sur les ouvrages portant sur la formation de Fabre [3] qui traite de la logique de changement qualitatif de la personne formée, sur la formation d'adultes de Malglaive [4] et d'Alain Bouvier [1] qui porte sur la formation en établissement, enfin sur les stratégies d'apprentissage de Cyr [2]. Les notions et concepts théoriques (développement professionnel, mobilisation de savoirs, compétences individuelles et

collectives, évaluation et auto-évaluation, réflexivité, stratégie cognitive, stratégie métacognitive, stratégie socio-affective) nous offrent des outils opératoires permettant d'analyser nos corpus afin d'établir des liens entre des facteurs impliquant et influençant les acteurs dans la formation.

Nous attendons de ces outils qu'ils nous aident à examiner si les actions des acteurs menées au sein de la formation en question correspondent aux objectifs précis avec des indicateurs nécessaires ; s'il y a une mesure des résultats des actions, s'il existe une logique adéquate dans l'évaluation de ces actions afin d'avoir des régulations. Comme l'individu et/ou l'équipe d'enseignants se préoccupent beaucoup d'innovations et d'expérimentation, nous aimerions savoir s'il existe des retours d'expériences qui permettent de cerner des pratiques des acteurs impliqués.

Du côté de la formation dans l'établissement, en mettant l'accent sur les quatre dimensions : individus, équipes, établissements et environnement, nous souhaitons mesurer l'efficacité de la formation offerte aux apprenants.

1.3. *Méthodologie de recherche*

En fonction des objectifs de la recherche, nous avons effectué **une enquête**, d'une part auprès des étudiants en première année sous la double forme de questionnaires puis d'entretiens semi-directifs, d'autre part auprès des enseignants du Département par les entretiens semi-directifs.

Le *questionnaire écrit*¹ destiné aux étudiants en première année (filière pédagogique, celle de traduction-interprétation et celle de tourisme) a été réalisé au mois de mai en 2013. Il est composé de 22 questions fermées et ouvertes, regroupées en quatre rubriques principales, à savoir : 1) Le profil d'apprenant ; 2) Le volume horaire des matières en français et en vietnamien (question 1) ; 3) L'assiduité des apprenants (question 2) ; 4) Les stratégies d'apprentissage : stratégies cognitives (questions 16, 17), stratégies métacognitives (questions 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 21, 22), stratégies socio-affectives (questions 13, 18).

Suite à l'analyse globale du questionnaire, nous avons réalisé un *entretien semi-directif* sur la base d'un guide² composé de sept questions comprenant les points suivants : leurs remarques sur les activités extrascolaires organisées au Département ; leurs résultats d'apprentissage ; leur projet ; et leurs propositions.

Auprès de sept étudiants en Pédagogie, les entretiens ont été enregistrés au campus universitaire, lieu familier pour les interviewés. Chaque entretien a duré entre huit et quinze minutes et s'est effectué en langue vietnamienne.

En ce qui concerne l'enquête faite auprès des enseignants, notre guide d'entretien³ comporte de 14 questions regroupées aussi en quatre rubriques principales,

¹ Voir annexe 1

² Voir annexe 2

³ Voir annexe 3

à savoir : 1) Renseignements généraux sur l'enseignant (ancienneté, matières d'enseignement, publics à enseigner) (questions 1, 2, 3 et 4) ; 2) Prise de conscience sur différentes exigences entre les deux systèmes de formation (question 5, 6, 7) ; 3) Pratiques professionnelles et démarches pédagogiques (questions 8, 9, 10, 11, 12, 13) ; 4) Propositions (question 14).

Un pré-test réalisé auprès de deux enseignantes du Département nous a aidée à modifier notre guide avant de mener notre enquête proprement dite avec sept enseignants dont quatre collègues masculins. Comme les entretiens ont été réalisés en langue vietnamienne, nous avons dû les transcrire et les traduire en français.

Pour anonymat, les enquêtés sont codés par F1, F2, F3, F4, F5, F6 et F7 ; leurs propos sont numérotés de 1 T (T est la lettre initiale du prénom de l'enquêtrice), 2 F1, etc. jusqu'au 388 F7.

Nous analyserons d'abord le corpus d'étudiants pour prendre connaissance de leur niveau, leur regard sur le SFCC, leur changement de posture et de comportements d'apprentissage dans ce dispositif de formation, leurs résistances à ce changement ainsi que leurs manifestations de pratique réflexive et d'autonomisation.

Nous aborderons ensuite les résultats obtenus du corpus d'enseignants concernant leur maîtrise du SFCC, leur dynamique dans la pratique d'enseignement et leurs résistances au changement, ce à partir de quoi nous envisagerons des propositions en vue d'une amélioration de la qualité de la formation.

2. Analyse des données du côté des étudiants

2.1. Profil du public : une grande hétérogénéité

Les enquêtés sont au nombre de 92 dont 30 étudiants sont issus de la filière de pédagogie ; 31 de celle de Traduction-Interprétation ; et 31 de celle de Tourisme. A propos du niveau des enquêtés, nous apprenons que presque un tiers d'entre eux (soit 27 %) ont fait des études du français et en français depuis douze ans, issus des classes dites bilingues ; un petit nombre (soit 3 %) n'ont fait connaissance avec le français comme langue vivante 2 que depuis leurs trois années de lycée ; et la plupart d'entre eux (soit 70 %) sont des vrais débutants en français mais maîtrisent assez bien l'anglais.

46% des enquêtés trouvent que le volume horaire des matières en vietnamien prend une place importante tandis que selon 58% des étudiants, les heures de cours en français restent modestes.

En effet, les enseignants du Département font face à une double difficulté : d'une part la réduction conséquente des heures de cours en présentiel lors de la mise en œuvre du SFCC ; et d'autre part l'hétérogénéité de niveau des apprenants. Ils sont donc obligés de changer de **mode d'enseignement-apprentissage** et d'organiser des **activités extrascolaires**, telles que :

- des ateliers de langue visant la correction phonétique et la correction des exercices linguistiques et communicatifs ;
- des ateliers de lecture qui présentent les typologies de textes ;
- des séances de tutorat auprès des étudiants débutants assurées par les étudiants de quatrième année.
- des séances d'entraînement à l'oral avec un natif volontaire ;
- l'accompagnement des étudiants lors des activités organisées à l'IDECAF⁴ : films, expositions, forum d'études, conférences, etc.

2.2. *Quels changements chez les étudiants ? Quelles pratiques ?*

Le corpus a montré leur **changement de posture et de comportements** dans l'apprentissage. 95% des étudiants ont déclaré savoir planifier leur processus d'apprentissage, se fixer des buts à court et à long terme. Ils ont pris conscience de l'importance des cours, par conséquent 85% d'entre eux maintiennent leur présence en classe. En dehors des cours officiels, ils ont formé des groupes de travail considérés comme un espace d'échanges de difficultés et d'expériences en apprentissage, un espace d'entraide. Ils ont modifié aussi leur comportement et leurs stratégies d'apprentissage ainsi que leur pratique de la langue hors de la classe.

Quels sont les **comportements d'apprentissage** que nos étudiants ont adoptés ?

Nous constatons que 71 % des étudiants ont privilégié les échanges avec leurs amis en cas de problème, 60% d'entre eux se montrent participatifs aux activités de groupe. Plus de la moitié prêtent attention au discours de l'enseignant mais ils hésitent à prendre la parole. Vient enfin la demande de l'aide de l'enseignant lors des problèmes de compréhension.

On a également relevé les **stratégies d'apprentissage** des étudiants parmi lesquelles la prise de notes vient en premier lieu. La deuxième stratégie vise à traduire et comparer avec la première langue étrangère apprise (l'anglais, l'italien, l'espagnol, l'allemand). Nous remarquons que 44 % des étudiants ont l'habitude de réviser de manière périodique les connaissances apprises. Plus d'un quart d'entre eux profitent des occasions qui leur sont offertes pour communiquer en français. Un quart des enquêtés préfèrent classer les éléments langagiers selon les catégories (verbes, adverbes, actes de parole, thèmes, etc.). 14 % d'entre eux font un résumé oral et/ou écrit d'une règle ou d'un texte.

A côté des stratégies d'apprentissage souvent mobilisées en classe, afin de perfectionner leur capacité langagière, les étudiants choisissent de **pratiquer des activités** tantôt collectives telles que travailler avec les pairs, participer aux activités

⁴ IDECAF : Institut d'Échanges Culturels avec la France, fondé en 1982 sous la tutelle du Service des Relations Extérieures de Ho Chi Minh Ville et du Ministère vietnamien des Affaires Étrangères. L'IDECAF a pour vocation de renforcer les échanges culturels avec la France ainsi qu'avec la communauté francophone.

organisées au Département ou à l'IDECAP, tantôt individuelles comme écouter de la musique, consulter différentes ressources documentaires, regarder des films, préparer des leçons avant les cours, accomplir des exercices demandés par l'enseignant, lire les journaux.

2.3. *Des résistances*

Pourtant les étudiants font état de leurs **résistances** aux modes et/ou styles d'enseignement : ils hésitent à demander à l'enseignant en cas de problème de peur de perturber la classe. Certains d'entre eux se montrent perdus en suivant le discours strictement en français de l'enseignant. D'autres se plaignent de la densité des contenus d'apprentissage en vietnamien et en français. D'autres encore semblent peu contents des heures de cours car ils doivent étudier assez tôt, à 6h30 du matin. Ils remarquent également l'insuffisance matérielle nécessaire leur permettant de bien travailler, de faire des recherches documentaires, bref l'absence des conditions qui ne favorisent pas l'auto-apprentissage.

22 % d'entre eux dont la plupart sont d'un bon niveau de langue ne trouvent aucun progrès en communication après une année d'études faute d'efforts, de stratégies d'apprentissage pertinentes et à cause de la densité de savoirs à acquérir.

Vu les efforts à l'extérieur de la salle de classe et les résistances des enquêtés, nous faisons le constat que leur **pratique réflexive et leur autonomisation** se manifestent par le fait :

- de comprendre les conditions qui favorisent leur apprentissage de la langue pour pouvoir gérer leur temps, leurs activités de façon à maximiser leur apprentissage ;
- d'évaluer leurs habiletés à accomplir un acte de communication ou d'évaluer le résultat de leur performance langagière.

3. **Analyse des données du côté d'enseignant**

La présentation des résultats de l'analyse du corpus d'enseignant se compose de quatre grands points :

- la connaissance des enseignants sur le SFCC
- leurs pratiques d'enseignement
- les facteurs influençant le changement de leur mode d'enseignement
- leurs propositions.

3.1 *Maîtrise lacunaire du SFCC*

L'analyse des propos des enseignants enquêtés permet de voir une maîtrise lacunaire du SFCC chez eux. En effet, malgré les grandes différences entre le système de formation annuel et le SFCC, les enseignants ont une connaissance restreinte sur le nouveau système de formation. La plupart ne montrent pas de connaissances sur la finalité et/ou les objectifs de formation du système. En effet, tous les enquêtés

reconnaissent des différences du SFCC par rapport au système de formation traditionnel. Pourtant, cinq sur sept ne relèvent que des différences portant sur la réduction du temps en présentiel, sur les modalités d'évaluation et sur la densité des contenus à enseigner. Les enseignants parlent de l'autonomie des apprenants comme exigence destinée aux étudiants pas comme objectif à viser dans le nouveau système de formation. Il semble donc que la construction de l'autonomie chez les apprenants soit de leur responsabilité. En plus, la plupart des enseignants ne trouvent pas que l'exigence du fonctionnement du SFCC dans une institution est assez souple pour répondre au mieux aux besoins des apprenants et de la société.

En ce qui concerne la pratique d'enseignement, les propos font état de nombreux changements, ce qui laisse penser qu'ils font preuve d'un réel dynamisme. Nous ne tarderons pas à le présenter dans les lignes qui suivent.

3.2. Dynamique dans la pratique d'enseignement

Pour faire face au nouveau système de formation qui est le SFCC, malgré la non maîtrise de sa finalité et de ses exigences, les enseignants adoptent différentes stratégies d'enseignement dans leurs pratiques qui manifestent leur changement de modes d'enseignement et celui de comportement pédagogique.

3.2.1 Changement de modes d'enseignement

Comme le temps réservé aux modules du programme de formation est diminué de moitié tandis que leurs contenus restent les mêmes, l'enseignant doit sélectionner les contenus :

« à cause de la restriction du temps, l'enseignant est obligé d'adapter le contenu à enseigner [...] moi, je me base sur les contenus de l'ancien programme mais il me faut les réduire et condenser [...] j'adopte aussi une autre approche plus adéquate » (99 F3).

La réduction du temps n'est pas la seule difficulté des enseignants, s'y ajoute l'hétérogénéité du public d'apprenants. En effet, depuis l'application du SFCC, on recrute chaque année, à côté des étudiants qui ont déjà fait environ deux mille heures de français dans le primaire et secondaire, ceux qui sont vraiment débutants du français. L'existence de ces deux publics dans la même classe est vraiment un défi pour des enseignants qui se demandent comment les faire travailler, les motiver à apprendre. L'application de différentes méthodologies d'enseignement, de la pédagogie par projet à la pédagogie différenciée (Przesmycki [6] ; Robert [7]), est le choix de plusieurs enseignants :

- *« [...] à cause de l'hyper-hétérogénéité des étudiants, je dois préparer à l'avance les supports de travail et les donner aux étudiants une semaine avant mon cours pour qu'ils puissent eux aussi se préparer » (48 F2) ;*
- *« j'ai un projet pour avoir une pratique innovante / un dispositif à changer ma démarche pédagogique » (109 F3) ;*

- « pour l'entraînement à la compréhension orale, j'essaie de varier les questions des exercices de tout niveau de A1, A2 jusqu'au B2 » (180 F4) ; etc.

Pourtant, l'efficacité de leur changement reste toujours leur préoccupation.

L'enseignant remplace aussi les cours magistraux par l'exposé des étudiants (F1, F4) car pour lui, cette modalité de travail peut rendre les étudiants plus autonomes (Cyr [2]) lors de leur documentation. Il leur donne plus de travaux à domicile, leur propose plus d'activités de travail afin de compléter un volume horaire trop limité en classe et d'inciter ces derniers à changer aussi leur comportement d'apprentissage. Par conséquent, de la part des enseignants, il leur faut aussi adopter de nouvelles stratégies d'enseignement. Ils déclarent :

« [...] j'ai mis beaucoup de temps à l'élaboration de mes fiches pédagogiques, je les ai détaillées du simple au complexe pour que les étudiants de tout niveau, en préparant leur cours avant de venir en classe, puissent répondre aux questions posées selon leur capacité » (48 F2).

Cela montre que l'enseignant doit être, avant tout, un organisateur hors et en classe (P. Perrenoud [5]). En effet, le changement dans le mode d'enseignement des enseignants se manifeste par le fait qu'ils proposent aux étudiants des scénarios de travail et qu'ils font travailler la méthodologie en classe :

- « [...] dans le système traditionnel, je demande essentiellement aux étudiants de saisir les savoirs. Mais dans le SFCC, le volume horaire en classe n'est pas important. Par conséquent, hors de cours, il est demandé aux étudiants de travailler beaucoup / [...] ainsi ils devraient être plus actifs, plus autonomes dans leur apprentissage / en tant qu'enseignant mon travail est considéré comme celui d'un metteur en scène qui élabore un scénario et demande aux étudiants de le suivre » (12 F1) ;

- « Il est clair qu'au SFCC, afin d'assurer les contenus exigés à enseigner / on ne peut plus les enseigner de façon à « donner des savoirs », ce qui se caractérise par le rôle de « détenteur de savoir » chez l'enseignant et celui de « récepteur du savoir » chez l'apprenant / il est indispensable d'appliquer une nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage / il faut voir l'importance de l'épistémologie / c'est-à-dire que l'apprenant doit apprendre la méthode d'appropriation du savoir enseigné / ainsi enseigner la façon d'apprendre et il ne suffit pas d'apporter une certaine connaissance » (103 F3).

À côté, il s'avère indispensable de parler des changements dans la modalité d'évaluation qui constitue une différence dans le SFCC. En fait, la modalité d'évaluation est logiquement adéquate avec les objectifs d'enseignement/apprentissage. Une telle modalité permet aux acteurs impliqués dans le système de formation d'estimer le fonctionnement de leur parcours et d'atteindre les objectifs en question. En satisfaisant à cette demande, l'auto-évaluation et l'évaluation formative sont les modèles les plus choisis de la plupart des enseignants enquêtés.

« le SFCC demande la dynamique chez les enseignants parce que la modalité d'évaluation du système a changé / il s'agit d'évaluation formative (évaluation pendant tout le déroulement de l'unité d'enseignement) » (340 F7) ;

Le principe d'évaluation du SFCC, c'est l'évaluation effectuée pendant tout le module d'enseignement ce qui permet aux enseignants ainsi qu'aux étudiants d'avoir des régulations nécessaires si besoin est. D'ailleurs, l'évaluation formative est incitatrice à la construction d'un comportement de travail autonome.

3.2.2. *Changement de comportement pédagogique*

L'analyse des discours des enseignants révèle aussi leur dynamique en changeant leur comportement pédagogique. Pour faire travailler les étudiants avant, pendant et après les cours, les enseignants disent avoir consacré plus de temps aux préparations avant et après le cours car ils reconnaissent qu'il leur faut guider au lieu de donner :

« un thème de travail en classe n'est pas seulement traité par l'enseignant. Par contre, je demande aux étudiants de rechercher à l'avance les informations concernant le thème en question et en classe ils vont présenter ce qu'ils connaissent et on travaille ensemble / ainsi les étudiants peuvent retenir mieux les connaissances acquises » (168 F4)

Pour aider les étudiants à adopter un comportement de travail autonome, les enseignants disent qu'ils doivent établir un planning de travail au début du cours, annoncer les objectifs du cours, répartir clairement les tâches. C'est l'enseignant qui suscite le besoin de travail chez les étudiants au lieu de les contraindre :

« [...] j'ai réfléchi afin de changer la mentalité des étudiants [...] c'est-à-dire qu'ils devraient travailler sans obligation de l'enseignant / créer le besoin de travail chez eux / c'est ça / c'est ce que je veux dire » (68 F 2)

Pour conclure, on constate que, pour les enseignants, la dynamique dont ils déclarent faire preuve dans leur pratique d'enseignant contribue, selon eux, à la construction et au développement de l'autonomie chez les étudiants.

3.3. *Résistances au changement*

Cependant, il existe des résistances au changement de pratique d'enseignement. Si nous pointions la maîtrise lacunaire des enseignants sur le SFCC, ce serait à cause du manque de préparatifs nécessaires de l'établissement à la mise en place de ce nouveau système. En effet, pour les enquêtés, les préparatifs se sont limités au niveau technique. Il y a eu seulement des réunions dans le département pour que les enseignants élaborent des fiches de module. Les préparatifs se sont réduits au mode informatif, autrement dit, les enseignants ne sont pas formés pour s'adapter et répondre aux exigences de la formation.

La construction du nouveau programme de formation est encore effectuée dans la logique d'un système traditionnel. En effet, l'enseignant F5 trouve que l'étudiant a peu de choix, que les modalités de recrutement des étudiants ne permettent pas le

fonctionnement du système comme il faut. En plus, le recrutement actuel fait entrer dans la formation en particulier du Département de français un public d'apprenants hyper-hétérogène. Ce qui accentue les défis dans l'enseignement/apprentissage.

La mise en œuvre du nouveau système de formation a pour but d'effectuer une réforme dans la formation. Pourtant, l'analyse prouve que cette réforme manque de cohérence et de cohésion. En effet, du côté de l'enseignement, le changement de mode et/ou de posture d'enseignement n'est pas présent chez tous les enseignants et dans tous les modules de formation :

« il semble que les enseignants fassent beaucoup d'efforts en changeant les modes d'enseigner mais cela ne reste qu'au niveau individuel / le changement ne se fait pas systématiquement / il n'est pas fait par équipe ni dans une cohérence de tout un système [de formation] / on adopte des changements dans le cadre de sa classe / d'un projet de recherche / ou bien en s'occupant de quatre ou cinq matières mais on ne change que la pratique d'enseignement dans une ou deux / il manque donc de cohérence dans ce changement » (133 F3)

En plus, la réforme dans l'enseignement ne peut pas avoir de succès quand il n'y a pas de conditions matérielles adéquates, quand les enseignants doivent travailler dans des situations critiques. D'autant plus critique quand les enseignants font leurs efforts pour œuvrer au mieux par leur personnalité, par leur responsabilité, par leur auto-formation sans préparatifs nécessaires et/ou sans soutien de l'établissement, sans reconnaissance de valeur comme F1 l'a dit :

« il manque des formations aux enseignants lors du passage au nouveau système de formation par crédits capitalisables sauf quelques présentations sur le système / personnellement en tant qu'enseignant et par urgence de changer, par responsabilité auprès de mes étudiants j'entreprends des auto-formation » (28F1).

Ainsi, il existe non seulement des résistances mais encore des entraves au processus de réforme !

3.4. Propositions des enquêtés

Nous passons maintenant aux propositions de nos enquêtés dans le souhait de rendre le dispositif de formation plus efficace et plus efficient.

Selon nos enseignants enquêtés, il vaut mieux avoir un regard rétrospectif après la phase d'expérimentation du SFCC afin d'avoir des régulations nécessaires. Il faut que la réforme soit plus globale. Le travail en équipe est nécessaire et il appartient à l'institution de l'encourager, d'y former et même de l'exiger et il vaut mieux changer la modalité de recrutement des étudiants et/ou composer des classes de niveau homogène.

Au niveau macro de management du dispositif de formation, une logique adéquate est indispensable dans l'élaboration du programme de formation selon le SFCC, ce qui relève d'une réforme profonde conformément au SFCC dans le management.

4. Conclusion et Perspective de recherche

Les résultats de notre étude nous a permis de tirer les points suivants :

En ce qui concerne la première question, nous remarquons une dynamique à l'œuvre chez les formateurs dans leurs efforts de créer aux étudiants des conditions de travail les plus favorables possible et de construire chez ces derniers la réflexivité jugée nécessaire dans la formation. Cependant, il s'avère que cette dynamique dans la pratique d'enseignement n'est pas suffisante car il reste beaucoup de contraintes qui entravent l'efficacité des dispositifs de formation.

En effet, l'analyse des données nous a permis de relever des points de résistances au changement de comportement tant des enseignants que des apprenants. Et ces résistances sont d'autant plus sévères que les contraintes s'imposent dans l'institution.

Dans les phases suivantes, notre étude portera sur la formation et l'auto-formation à la réflexivité. Notre but est de trouver des mesures de régulations afin de mettre en place des dispositifs de formation efficaces tels qu'ils sont demandés.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOUVIER, A. (2013), *Former dans l'établissement*. Conférence faite à l'Université d'été du réseau national de formateurs de formateurs, du 3 au 5 juillet 2013, à l'École normale supérieure de Lyon.
2. CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international.
3. FABRE, M. (1994), *Penser la formation*, Paris, PUF.
4. MALGLAIVE, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
5. PERRENOUD, P. (2012), *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF Éditeur.
6. PRZESMYCKI, H. (1991), *Pédagogies pour demain, Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation.
7. ROBERT, J.-M. (2009), *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Paris, Hachette français langue étrangère.
8. VIAU, R. (2000), *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. In Correspondance, vol 5, n° 3, février 2000. Consulté le 23 octobre 2013 sur <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>.
9. VIAU, R. (2006), *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Université de Sherbrooke Canada, juin 2006, http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/texte_motivation_viau.pdf.

Annexe 1**QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE**

INFORMATIONS PERSONNELLES

- Nom et prénom :
- Etudiant(e) en quelle année :
- Filière de Pédagogie Traduction-Interprétation Tourisme
- Depuis quand apprenez-vous le français ?
 - depuis les années au primaire
 - depuis les années au collège
 - depuis les années au lycée
 - depuis l'entrée au Département de français

1. Vous avez, pour une année universitaire, 21 séances de 45 minutes en français et 15 séances en vietnamien. D'après vous,

- a. le volume horaire en vietnamien est très peu peu nombreux très nombreux
- b. le volume horaire en français est très peu peu nombreux très nombreux
- c. le volume horaire par semaine est très peu peu nombreux très nombreux

Expliquez pourquoi.

2. Venez-vous souvent en classe ? oui non

Expliquez pourquoi.

3. Avez-vous un groupe de travail ? oui non

Si oui, continuez les questions 4 et 5.

Si non, continuez la question 6.

4. Ce groupe de travail est constitué
- selon de la demande de l'enseignant
 - selon votre volonté

5. Êtes-vous satisfait de l'efficacité du travail de groupe ? Expliquez votre réponse.

6. À côté des cours en classe, à quelles activités ci-dessous participez-vous pour améliorer votre français ?

- faire tous les exercices.
- préparer la leçon avant le cours.
- consulter de différentes ressources documentaires.
- travailler en groupe
- voir des films français
- écouter de la musique en français
- lire des journaux en ligne en français
- lire des romans
- participer aux activités organisées par le Département. Précisez.
- participer aux activités organisées par l'Idécaf. Précisez.

- autre :
7. Selon vous, à part des cours en classe, quelle(s) activité(s) permet (permettent)-elle(s) de favoriser l'apprentissage du français ?
8. Présentez un modèle d'apprentissage (en classe) et une activité (hors classe) qui vous plaisent.
A quoi ce modèle (ou cette activité) vous a aidé (ou vous aidera) ?
9. Avez-vous rencontré ce modèle (ou cette activité) ? Dans quel établissement ? Dans quelle(s) matière(s) ?
10. D'après vous, que le système de formation à crédits capitalisables demande aux apprenants ?
11. Avez-vous un projet d'apprentissage ? oui non
12. En général, comment réalisez-vous ce projet ?
 sérieusement pas souvent sérieusement au début autre
- Pour quelles raisons ?
13. En classe,
- vous vous concentrez sur les explications de l'enseignant
 - vous vous concentrez sur les explications de l'enseignant mais hésitez à prendre la parole
 - vous participez vivement aux activités proposées par l'enseignant
 - vous prenez la parole le plus souvent possible
 - vous faites autre chose quand le contenu vous est facile
 - autres
14. Avez-vous des difficultés en apprentissage ? oui non
- Si oui, citez-en.
15. Que faites-vous pour les surmonter ?
16. Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous pendant votre apprentissage ? (plusieurs réponses sont possibles)
- profiter des occasions en classe pour prendre la parole
 - prendre des notes
 - regrouper le lexique appris selon le thème
 - faire référence, comparer avec la première langue étrangère
 - réviser périodiquement (par jour, par semaine, par mois, ...)
 - résumer le contenu appris par une production orale ou écrite
 - autre
17. Face à un nouveau mot,
- vous demandez aux amis ou à l'enseignant
 - vous consultez un dictionnaire bilingue
 - vous consultez un dictionnaire unilingue
 - vous faites des hypothèses à partir des pré-acquis
 - autre
18. Comment vous comportez-vous en classe ? (plusieurs réponses sont possibles)
- vous demandez de l'aide à l'enseignant au cas de problème
 - vous hésitez à demander de l'aide à l'enseignant

- vous hésitez à demander à l'enseignant d'expliquer ou de recommencer
- vous pouvez travailler en groupe
- vous ne pouvez pas travailler en groupe
- vous vous changez facilement au cas de difficulté
- vous êtes souvent inquiet/inquiète en parlant français
- autre

19. Le dernier semestre, combien de tests avez-vous passés ?

- en compréhension orale : fois
- en expression orale : fois
- en compréhension écrite : fois
- en expression écrite : fois

20. Selon vous, les tests sont

- trop nombreux
- nombreux
- en quantités raisonnables
- peu nombreux

Précisez en quelle matière.

21. D'après vous, est-il nécessaire de faire régulièrement des tests en apprentissage d'une langue étrangère ?

- oui
 - non
- Expliquez.

22. Après une année d'apprentissage, pensez-vous avoir amélioré quelle compétence ?

- en compréhension orale. Expliquez.
- en expression orale. Expliquez.
- en compréhension écrite. Expliquez.
- en expression écrite. Expliquez.

Merci de votre participation !

-----oOoOoOoOoOo-----

Annexe 2

GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE

1. Que remarquez-vous du programme d'apprentissage, surtout des matières enseignées en français ?
2. Connaissez-vous des activités extrascolaires favorisant l'apprentissage au Département ? Vous y participez ? Lesquelles ? Que remarquez-vous de ces activités ? Qu'apprenez-vous de ces activités ?
3. Selon vous, est-il difficile de travailler dans une classe hétérogène de niveau ? Quel type de difficultés avez-vous rencontré ? Si non, expliquez.
4. Etes-vous satisfait(e) des résultats ?
5. Quel est votre projet d'apprentissage ?
6. Que proposeriez-vous aux enseignants, aux responsables du Département ?

Annexe 3**GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF AUPRÈS DES FORMATEUR-TRICE-S DU DÉPARTEMENT**

1. Depuis quand vous exercez le métier d'enseignant ?
2. De quel cours/matière êtes-vous chargé(e) ?
3. Avec quel public travaillez-vous ? de quelle filière ? Quel programme de formation votre public d'étudiants suivent-ils (programme traditionnel avec découpage en années ou programme à crédits capitalisables) ? D'après vous, y a-t-il une différence entre ces deux programmes de formation ? Si oui, pouvez-vous l'expliciter ? A votre avis, l'introduction du programme à crédits capitalisables a-t-elle provoqué des changements dans l'enseignement et l'apprentissage ? Lesquels
4. Vous êtes-vous préparé(e) au nouveau programme afin de vous adapter à cette situation ? Comment ? (formé-e par l'institution, auto-formé-e ? avec quelle préparation ?)
5. Changez-vous de démarches pédagogiques en fonction de cette différence ?
6. Comment organisez-vous vos cours ? Y a-t-il des préparatifs pour les contenus des cours, les modalités et les supports de travail ?
7. Que demandez-vous à vos étudiants comme travail personnel ? Avant, pendant et après vos cours ?
8. Avez-vous des mesures pour aider vos étudiants à apprendre ? Explicitiez-les.
9. Êtes-vous satisfait-e de l'apprentissage de vos étudiants ? Pourquoi ?
10. Travaillez-vous en équipe ?
 - Si NON : Pourquoi ? Avez-vous de difficultés ? lesquelles ?
 - Si OUI : Comment votre équipe fonctionne-t-elle ? avez-vous des réunions et/ou concertations pour la répartition de tâches, la préparation des cours, etc.) ; avez-vous des moments de retour réflexif sur vos pratiques effectives en classe et sur les décisions que vous avez prises au sein de l'équipe ?
11. Quelles propositions faites-vous pour que le dispositif de formation actuel soit efficient (ou plus efficient) de tous les deux côtés : enseignement et apprentissage ?

(Reçu: 15/8/2016; Révisé: 15/10/2016; Accepté: 12/11/2016)