



HAL
open science

TICE, représentations et stratégies enseignantes en contexte de pédagogie différenciée

Mariana Lescourret

► **To cite this version:**

Mariana Lescourret. TICE, représentations et stratégies enseignantes en contexte de pédagogie différenciée. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02286043

HAL Id: dumas-02286043

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02286043v1>

Submitted on 13 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



TICE, représentations et stratégies enseignantes en contexte de pédagogie différenciée

**Lescourret
Mariana**

Sous la direction de Catherine Muller et Thierry Soubrié

Laboratoire : Lidilem (EA 609)

UFR LLASIC

Département Science du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention didactique des langues – 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) - AD - orientation recherche

Année universitaire 2018-2019



TICE, représentations et stratégies enseignantes en contexte de pédagogie différenciée

**Lescourret
Mariana**

Sous la direction de Catherine Muller et Thierry Soubrié

Laboratoire : Lidilem (EA 609)

UFR LLASIC

Département Science du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) – AD – orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à l'ensemble des enseignants du Master Français langue étrangère et seconde de l'université de Grenoble Alpes, pour leur immense travail de soutien et d'accompagnement à distance. Je remercie plus particulièrement Madame Catherine Muller et Monsieur Thierry Soubrié pour la direction de ce mémoire, pour leurs conseils précieux ainsi que pour leur réactivité et flexibilité. J'ai apprécié la grande qualité de la relation humaine qu'ils ont pris le soin d'instaurer et d'entretenir tout au long de ce travail de longue haleine. Qu'ils en soient très chaleureusement remerciés.

Je remercie ensuite les trois enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche, prénommées ici dans le souci de préserver leur anonymat Line, Emma et Julia. Je les remercie très sincèrement pour leur disponibilité et leur confiance, ainsi que pour les échanges constructifs que nous avons eus ensemble. Elles m'ont offert la possibilité de découvrir leur métier et ont accepté de se livrer sans fard. Pour cela, je leur en suis infiniment reconnaissant.

Enfin, mes derniers remerciements vont à mon compagnon Zacharias, sans qui tout ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Je le remercie sincèrement pour les longues heures passées à la transcription et à la traduction des données en allemand et en suisse-allemand, ainsi que pour son soutien indéfectible. Je le remercie pour les discussions passionnantes qui ont déclenché des pistes de recherche intéressantes ainsi que pour ses relectures et ses remarques bienveillantes. Je le remercie enfin de m'avoir fait découvrir son univers professionnel et de m'avoir ouvert les portes de l'enseignement alors même que je ne m'y étais pas encore projetée. Merci du fond du cœur.

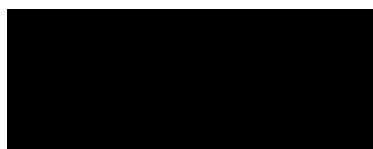
DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Lescourret

PRENOM : Mariana

DATE : 09 juillet 2019



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction.....	6
Chapitre 1 : présentation du contexte	8
1.1. DELIMITATION GEOGRAPHIQUE.....	8
1.2. NIVEAUX OBSERVES	9
1.3. MATERIEL PEDAGOGIQUE UTILISE.....	10
1.4. RECOMMANDATIONS INSTITUTIONNELLES POUR L'INTEGRATION DU NUMERIQUE	11
1.5. ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE	13
1.6. CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES APPRENANTS OBSERVES	14
1.7. LIEN PERSONNEL AVEC L'ENVIRONNEMENT	15
Chapitre 2 : cadrage théorique	17
2.1. L'AGIR PROFESSORAL : DILEMMES ET STRATEGIES.....	17
2.2. LES CLASSES MULTI-NIVEAUX ET LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	22
2.3. L'INTEGRATION DES TICE EN CONTEXTE DE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	25
Chapitre 3 : Méthodologie	30
3.1. CROISEMENT METHODOLOGIQUE	30
3.2. ECHANTILLONNAGE	33
3.3. RECUEIL DES DONNEES.....	34
3.4. TRANSCRIPTION DES DONNEES.....	37
3.5. METHODOLOGIE RETENUE POUR L'ANALYSE DES DONNEES	38
Chapitre 4 : analyse des données	39
4.1. ASPECTS CONCRETS	39
4.2. CONTRAINTES TECHNIQUES	43
4.3. ASPECT LUDIQUE ET ATTRACTIF DES TICE	50
4.4. RAPPORT A LA FORME SCOLAIRE	52
4.5. RAPPORTS ENTRE USAGES PROFESSIONNELS ET PERSONNELS DU NUMERIQUE.....	66
4.6. PLAN INSTITUTIONNEL	71
4.7. SYNTHESE DES ANALYSES.....	76
Conclusion	78
Bibliographie.....	81
Sitographie	85
Glossaire	86
Sigles et abréviations utilisés	88
Table des matières	89

Introduction

Les enseignants de FLE des écoles primaires et secondaires de la partie germanophone du canton de Berne en Suisse, sont soumis au quotidien à de multiples contraintes de gestion comme par exemple, la mise en place d'une pédagogie différenciée, le suivi d'un programme dense et imposé ou l'usage de dispositifs numériques essentiels à la poursuite du programme. Ce mémoire traite de la place des technologies numériques en contexte pédagogique et de la valeur que les enseignants donnent à leur présence pour l'exercice de leur profession. Il aborde les technologies de l'information et de la communication (TICE) en contexte de pédagogie différenciée sous l'angle de l'agir professoral.

Je suis moi-même enseignante de FLE novice et je m'intéresse à la question de la réflexivité et du développement professionnel des enseignants. L'analyse des usages du numérique dans divers domaines de la société (privé, entrepreneurial, scolaire, etc.) est un domaine qui me concerne depuis longtemps. Je me pose plus exactement la question des dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants vis à vis de l'intégration des TIC dans les classes de français. Je porte aussi une attention particulière aux stratégies qu'ils peuvent mettre en place pour répondre à la fois aux attentes des institutions concernant le programme et l'usage des TIC en contexte scolaire.

A partir de ma propre expérience et de l'observation de l'environnement dans lequel j'exerce, je suis partie de la problématique suivante :

Quels sont les dilemmes des enseignants qui émergent en contexte de pédagogie différenciée et les stratégies qu'ils affirment mettre en place pour répondre aux attentes institutionnelles en matière d'intégration du numérique en classe de langue ?

Pour répondre à cette question, j'ai convoqué trois grands domaines théoriques qui sont ceux de l'agir professoral, du numérique et de la pédagogie différenciée. L'articulation de ces trois axes découle directement du contexte de recherche que j'ai sélectionné : des classes hétérogènes, multiniveaux et une injonction d'usage du numérique dans les classes par les institutions.

J'ai donc mis en place une méthodologie de recherche basée sur l'investigation de terrain à partir d'une démarche qui se veut compréhensive et qualitative. J'ai croisé observations de classes et entretiens d'auto-confrontation (EAC) avec trois enseignantes du primaire et du secondaire exerçant dans la partie germanophone du canton de Berne.

L'analyse des entretiens s'appuie sur des notions et des concepts issus du domaine de recherche de l'agir professoral qui permettent de faire émerger des normes intériorisées sur lesquelles les enseignantes s'appuient pour justifier leurs pratiques enseignantes. L'analyse a ainsi permis de mettre au jour des constantes et des variations quant au positionnement des enseignantes observées vis-à-vis de leurs pratiques de classe en lien avec le numérique, ainsi que des recommandations officielles en matière d'intégration du numérique dans les classes.

Après une présentation du contexte d'enseignement dans lequel se déroule la recherche, j'expose le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit ainsi que la méthodologie mise en œuvre pour le recueil et l'analyse des données. Le quatrième et dernier chapitre concerne l'analyse des entretiens, qui se base sur la transcription des entretiens d'auto-confrontation menés avec les trois enseignantes participantes, ainsi que les interactions de classe enregistrées pendant les séances d'observation. Les caractéristiques des entretiens et leurs transcriptions complètes et traduites se trouvent dans le livre des annexes.

Chapitre 1 : Présentation du contexte

1.1. Délimitation géographique

En Suisse, l'instruction scolaire obligatoire ne dépend pas de la nation mais du canton. Chaque canton possède sa propre politique éducative et son propre système¹. Les cantons bilingues, comme le canton de Berne par exemple, possèdent même deux systèmes : l'un appliqué à la partie francophone du canton, l'autre à la partie alémanique.

Je m'intéresse aux classes de FLE des écoles primaires et secondaires du canton de Berne en Suisse alémanique, et plus spécifiquement à celles qui se situent dans la région de l'Oberland bernois, en région de montagne. Ma recherche se limite donc au système scolaire bernois de la région alémanique, et ne prend en compte que les directives provenant de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne² pour la région alémanique³. Trois enseignantes de deux établissements différents se sont portées volontaires pour participer à ma recherche : deux enseignantes pour l'établissement B et une enseignante pour l'établissement A.

La frontière avec la Suisse francophone se situe entre 3 et 15 kilomètres des établissements où se sont déroulées les observations⁴. Pour la première école observée, qui se situe dans la vallée du Simmental, cette frontière est physique, c'est-à-dire qu'il s'agit de franchir un col pour se retrouver dans la partie francophone de la Suisse (canton de Fribourg, vallée de la Gruyère). J'ai constaté qu'il y a très peu d'échanges entre les deux régions linguistiques.

Pour le second établissement observé, situé dans la vallée de la Sarine, la frontière n'est matérialisée que par un rétrécissement de la gorge dans la vallée, mais la région francophone (canton de Vaud, Pays d'en Haut) est néanmoins plus facilement accessible que dans le Simmental. J'ai constaté une plus grande ouverture à la langue étrangère dans la deuxième vallée, mais qui est aussi géographiquement et économiquement plus ouverte que celle du Simmental. En effet, le village de Gstaad, connu internationalement pour être une destination touristique de standing attire de nombreuses populations provenant du

¹ Voir annexe 1.

² <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion.html>

³ Notez que les informations contenues sur le site web en français ne correspondent pas forcément aux mêmes contenus sur le site web en allemand car le système diffère d'une région linguistique à une autre au sein du même canton. Pour la présente recherche, se référer à la version allemande.

⁴ Voir annexe 3.

monde entier dans la vallée de la Sarine, tandis-que la vallée du Simmental reste plus hermétique aux déplacements de population et beaucoup plus agricole. Les intérêts économiques divergent et le contact avec les langues étrangères est amoindri. Cette différence a un impact certain sur l'attitude et la motivation des apprenants face à l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

1.2. Niveaux observés

Le fait que je m'intéresse à des classes situées en région de montagne est un des facteurs qui ont orienté l'un des trois axes fondamentaux de ma recherche : celui de la situation de classe en pédagogie différenciée. En effet, de nombreux établissements scolaires perdurent encore dans la région malgré l'isolement géographique. Certains sont parfois même situés à moins de sept kilomètres d'écart. Les familles ont l'obligation d'inscrire leurs enfants dans l'école primaire et secondaire de leur commune. Ces établissements sont de petite taille et accueillent donc les élèves en classe unique, ce qui amène les enseignants à travailler souvent avec deux à trois niveaux en parallèle. Les effectifs restent faibles (pas plus de 15 élèves tous niveaux confondus), ce qui facilite l'individualisation. Ainsi, au-delà de la différenciation de niveau par classes, il n'est pas rare d'observer une forme de différenciation au sein d'une classe de même niveau, en ce qui concerne les types d'activités proposées, les objectifs et les stratégies mises en place pour les atteindre.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai observé des classes de primaire et de collège. Dans le canton de Berne, partie alémanique, l'école primaire (*Primarschule*) va de la classe 1 à la classe 6. Après l'école enfantine (*Kindergarten*, l'équivalent de la maternelle en France), les enfants entrent en première classe à l'âge de 6-7 ans et commencent à apprendre le français en classe 3, à raison de trois leçons de 45 minutes chacune par semaine. Ils ont alors 8-9 ans. A partir de la sixième classe, les enfants sont orientés par niveaux (*Sekundarschule* ou *Realschule*) pour poursuivre leur instruction obligatoire jusqu'à la classe 9, l'équivalent du collège en France. Ils ont alors 11-12 ans. Trois matières sont décisives pour l'orientation des élèves à partir de la 6^{ème} classe : l'allemand, les mathématiques et le français. C'est notamment leur niveau dans chacune de ces trois matières qui les orientera vers un parcours « niveau haut » (*Sekundarschule*) ou « niveau bas » (*Realschule*). La *Sekundarschule* prépare les élèves à passer l'équivalent du Baccalauréat (*Die Matur*) qui ouvre les portes de l'enseignement supérieur. La *Realschule*

prépare les enfants à suivre un apprentissage à la sortie de la classe 9. Ils ont alors entre 14 et 15 ans. Théoriquement, si l'on se réfère aux niveaux du CECRL⁵, les apprenants sortent du collège (9ème classe, équivalent de la 3ème en France) après sept années d'apprentissage du français à raison de trois leçons par semaine, avec un niveau A2.2 en compréhension écrite et orale ainsi qu'en expression orale, et un niveau A2.1 en expression écrite. Pour les élèves les plus avancés, le programme intercantonal « passe-partout »⁶ qui concerne les cantons de Berne, du Valais, de Fribourg, de Bâle ville et campagne, et Soleure, prévoit une progression jusqu'au niveau B1.2 pour la compréhension écrite et orale ainsi que l'expression orale, et un niveau B1.1 pour l'expression écrite⁷.

1.3. Matériel pédagogique utilisé

Le matériel pédagogique utilisé dans l'ensemble de ces classes est *Mille-feuilles*⁸ pour l'enseignement primaire et *Clin d'œil*⁹ pour l'enseignement secondaire. Ils sont produits par *Schulverlag, plus*¹⁰, une société d'édition privée qui élabore le matériel pédagogique pour l'école primaire et secondaire germanophone en Suisse. Ce manuel est obligatoire pour toutes les classes germanophones de cantons bilingues et frontaliers avec la langue française et s'inscrit dans le projet intercantonal « passe-partout ». La méthode est conçue selon une perspective actionnelle et communicationnelle. Une continuité méthodologique est assurée entre les manuels des classes de primaire et de collège.

Chaque apprenant reçoit une chemise dans laquelle se trouvent trois à quatre magazines type « cahier de vacances » sur lesquels les enfants peuvent écrire. Chaque magazine est composé d'un à deux parcours thématiques, qui se terminent tous par une tâche finale. Les magazines sont accompagnés d'une revue dans laquelle les élèves répertorient les règles de grammaire et le vocabulaire de classe. Ils documentent aussi à l'intérieur leur parcours d'apprentissage et peuvent se référer à des stratégies d'apprentissage en autonomie (compréhension de lecture, grilles d'autoévaluation, etc.). Les apprenants reçoivent également une boîte en carton appelé fichier accompagnée de cartes rigides sur lesquelles ils peuvent retranscrire le vocabulaire de classe. Chaque apprenant reçoit en

⁵ Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

⁶ <https://www.irdp.ch/institut/suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html>

⁷ Voir annexe 2.

⁸ <https://www.1000feuilles.ch/>

⁹ <https://www.clin-doeil.ch/>

¹⁰ <https://www.schulverlag.ch/>

outre une licence logicielle permettant d'installer, à domicile, la version numérique (et non pas seulement numérisée¹¹) des magazines et du fichier de vocabulaire. Trois possibilités s'offrent à eux : une consultation de la version numérique en ligne à partir d'un ordinateur, le téléchargement d'une application adaptée aux tablettes ainsi que le téléchargement d'une version hors-ligne nécessitant des mises à jour régulières.

1.4. Recommandations institutionnelles pour l'intégration du numérique

Les recommandations en matière d'intégration du numérique dans les classes proviennent de plusieurs instances : ce chapitre présente d'abord les caractéristiques de la Direction de l'instruction publique du canton et du programme « passe-partout » concernant le numérique. Je présente ensuite une séquence didactique du manuel *Mille-feuilles* afin de mettre en évidence la place, le rôle et la fonction que tient le numérique dans la méthode.

1.4.1. La ERZ du canton de Berne

En consultant le site de la direction de l'instruction publique du canton de Berne¹², il est possible de télécharger de la documentation liée au nouveau plan d'étude (*le Lehrplan 21*). Cette dernière formule des recommandations en matière d'intégration du numérique dans le système d'enseignement à travers les médias et l'informatique¹³.

Pour le volet médias, les objectifs concernent principalement les usages. Le but est de rendre les élèves autonomes dans l'environnement multimédia conformément aux lois, aux règles de comportement sociaux et aux divers systèmes de valeurs auxquels ils peuvent être confrontés. Il s'agit de leur apprendre à utiliser les médias de manière réflexive, et à décoder et analyser le contenu qui leur est suggéré, mais également à utiliser les médias de manière interactive, à communiquer et à coopérer.

Concernant le volet informatique, les objectifs concernent plutôt la compréhension du fonctionnement de la machine. Ainsi, il est attendu des élèves qu'ils soient capables de présenter, structurer et évaluer des données, analyser des problèmes simples et décrire des solutions possibles pour les implémenter ensuite dans des programmes. L'objectif est de

¹¹ Il s'agit en effet d'une version interactive du manuel, ne se limitant pas à l'imitation d'un e-book mais comprenant des liens vers internet et des exercices interactifs divers, complétant les activités proposées sur papier.

¹² <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion.html>

¹³ <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes>

permettre aux élèves de comprendre la structure et le fonctionnement des systèmes de traitement de l'information et d'appliquer les concepts de l'informatique en toute sécurité.

Il va de soi que c'est sur le premier volet que l'enseignement des langues étrangères a la possibilité d'agir, le second relevant de la compétence informatique de codage et étant principalement enseigné en cours de « médias et informatique ».

1.4.2. Le programme « passe-partout »

Le *Lehrplan 21* possède un volet dédié à l'enseignement des langues étrangères¹⁴. Le canton de Berne, nous l'avons vu plus haut, fait partie du projet intercantonal « passe partout »¹⁵, avec d'autres cantons bilingues et frontaliers avec la langue française.

Ainsi, dans le bloc consacré aux échanges, il est attendu que les élèves puissent avoir l'occasion de pratiquer la langue étrangère dans des situations de communication authentiques, tels que des voyages immersifs, des contacts réguliers avec des locuteurs natifs et notamment, ce qui nous intéresse ici, à travers des contacts virtuels réguliers (projets de messagerie, plates-formes virtuelles, etc.). L'intégration du numérique dans les classes de langue étrangère est donc ici entendue comme un moyen de communiquer à distance avec l'environnement de la langue cible (page 10 du document téléchargeable, voir note de bas de page 13).

L'intégration du numérique en classe de langue étrangère semble également trouver sa place dans le bloc concernant les stratégies d'apprentissage vers l'autonomisation des apprenants. Les apprenants doivent en effet de plus en plus assumer la responsabilité de leur propre processus d'apprentissage en appliquant des stratégies et des techniques d'apprentissage, en évaluant leur propre travail et en apprenant à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Ici, le numérique intervient comme un moyen de soutenir les apprentissages parmi d'autres. L'objectif est de faire en sorte que l'apprenant soit capable de sélectionner le moyen numérique qui sera le mieux approprié pour lui apporter une réponse (dictionnaires en ligne, traducteurs en ligne, recherches par mot clé, manuel en version numérique, etc.).

L'usage des technologies de l'information et de la communication est aussi recommandé dans un but de différenciation et d'individualisation, permettant ainsi aux

¹⁴ Document téléchargeable sur : <https://www.fremdsprachenunterricht.ch/services/downloads/>

¹⁵ Site web du projet scientifique : <https://www.irdp.ch/institut/suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html>

apprenants les plus faibles de satisfaire aux exigences de base à travers l'usage des programmes d'exercices de systématisation conçus par le programme officiel (page 12 du document téléchargeable, voir note de bas de page 13), par exemple avec le fichier électronique permettant de réviser le vocabulaire de manière interactive avec la machine (page 36 du document téléchargeable, voir note de bas de page 13).

1.4.3. Les manuels Mille-feuilles et Clin d'œil

Dans le manuel imposé par le programme « passe-partout » (*Mille-feuilles* pour les niveaux primaires et *Clin d'œil* pour les niveaux secondaires), le numérique est omniprésent. Les apprenants téléchargent chez eux une ou plusieurs versions numériques du manuel leur permettant de travailler sur PC fixe ou portable, ou encore sur tablette numérique, en ligne ou hors ligne.

Le contenu du manuel propose des activités de découverte en ligne, permettant d'avoir accès à la version audio d'un texte, avec support de traduction interactif lorsque l'on passe la souris sur des mots clés. La version textuelle peut-être complétée par des sons, des bruitages, des immersions dans des environnements virtuels. Je présente, en annexe 4, une unité didactique complète du manuel *Mille-feuilles* afin de montrer quelle place, quel rôle, et quelle fonction y tient le numérique. Cette unité didactique est tirée du magazine 5.1, *C'est le pied !* sur le thème des événements et curiosités qu'il est possible de découvrir en France, près de la Suisse et en Suisse romande. L'intégralité de la séquence est consultable à partir d'un code d'accès indiqué à la fin de l'annexe 4.

1.5. Environnement technologique

Comme précisé plus haut, le français est une matière décisive pour l'orientation de ces élèves. Il s'agit d'une matière principale, qui est prise au sérieux par les enfants et les parents, ainsi que par l'ensemble de l'équipe pédagogique. De grands moyens sont déployés par les établissements pour cette matière, notamment en ce qui concerne l'installation technologique qu'elle requiert, imposée en partie, par la conception des programmes et du manuel scolaire officiel. En effet, la plupart des activités du manuel propose des activités en lien avec le numérique, à travers des logiciels spécialement conçus pour s'exercer mais aussi à travers des liens et des projets accessibles sur internet.

La plupart des écoles sont équipées de salles informatiques avec des postes fixes, suffisamment pour travailler à deux sur un poste, parfois même seul. Elles disposent également d'ordinateurs portables auxquels les apprenants ont accès en libre-service dans

certains établissements, sous condition de réservation dans d'autres. Des tablettes numériques sont également à disposition des élèves. L'utilisation des téléphones portables dans l'enceinte de l'école est généralement interdite, sauf dans un cadre pédagogique.

La version numérique du *Mille-feuilles* et du *Clin d'œil* est téléchargée et installée sur tous les ordinateurs fixes et portables ainsi que sur toutes les tablettes de l'établissement. Le logiciel s'ouvre en quelques secondes. L'installation demande des mises à jour régulières dont se charge généralement la personne préposée à l'installation informatique au sein de l'établissement.

La majorité des salles de classe visitées sont dotées d'un accès Wifi, ainsi que d'une connexion directe de l'ordinateur de l'enseignant à la retransmission du son et la projection d'images sur écran. D'autres outils de diffusion sont disponibles tels que les visualiseurs¹⁶. Par ailleurs, chaque poste est relié par Wifi à une imprimante couleur à laquelle les apprenants ont libre accès.

Au niveau du matériel complémentaire, les apprenants ont la possibilité de se servir de casques audios, et disposent également de prises multiples permettant de brancher deux casques sur un même poste.

1.6. Caractéristiques des enseignantes et des apprenants observés

Julia. est responsable pour l'enseignement du français au niveau *Realschule* (niveau bas) et Line aux niveaux primaires et *Sekundarschule* (niveau haut). Line est de langue maternelle française, mais vit et travaille dans la vallée du Simmental depuis plus de 30 ans. Elle est mariée à une personne suisse-allemande, elle s'exprime aujourd'hui couramment en allemand et en suisse-allemand. Line a obtenu un Brevet de l'Enseignement Secondaire (BES) avec le français et l'allemand comme branches principales, et le sport et l'anglais comme branches secondaires. Elle occupe un poste fixe à temps partiel au sein de l'établissement B, soit à 46%, sachant que 100% correspondent à 28h d'enseignement. La séance observée concerne les classes 7 et 9 de la *Sekundarschule* (niveau haut) et correspond à une situation de pédagogie différenciée¹⁷. Les classes 7 et 9 équivalent à la cinquième et septième (et dernière) année d'apprentissage obligatoire du français en tant que langue étrangère.

¹⁶ Caméra permettant de filmer un support papier sur le bureau et de le retransmettre en direct sur écran.

¹⁷ Voir annexe 2 pour les niveaux du CECRL correspondants.

Julia est de langue maternelle suisse-allemande mais présente un niveau de français suffisant pour lui permettre d'enseigner la langue. Elle a suivi le séminaire de l'école des maitres au niveau primaire (*Primarlehrerin, Seminar 5 Jahre*). Elle a également certifié une formation de trois semaines dans le domaine de l'informatique (*Aufbaukurs Informatik*). Julia occupe quant à elle un poste à 100%, également au sein de l'établissement B. La séance observée concerne également les classes 7 et 9, en situation de pédagogie différenciée, mais au niveau de la *Realschule* (niveau bas), cette fois-ci.

Emma est l'enseignante observée pour l'établissement A. Elle enseigne uniquement au niveau primaire. La commune accueillant un nombre d'élèves plus conséquent que dans la commune de l'établissement B, Emma a la possibilité d'enseigner un seul niveau à la fois : elle travaille de ce fait sur de la variation plus que de la différenciation par niveaux. Emma est de langue maternelle suisse-allemande mais possède une maîtrise du français lui permettant d'enseigner la langue mais également, de mener l'entretien d'auto-confrontation en français. Après un apprentissage commercial, Emma a suivi la formation de l'école normale (*Lehrerinnen Seminar*). Concernant la formation sur l'intégration du numérique dans les classes, elle a suivi le cours obligatoire du nouveau *Lehrplan 21* sur l'introduction des nouveaux manuels *Mille-feuilles* . La séance observée concerne seulement les élèves de la classe 4¹⁸, ce qui correspond à la deuxième année d'enseignement obligatoire du français en tant que langue étrangère.

Les séances durent 45 minutes. Elles se déroulent à la fois en français lorsque cela est imposé, en allemand et en suisse-allemand selon le degré de formalité de l'échange (l'allemand présentant un degré de formalité plus important que le suisse allemand). Il s'agit de séances obligatoires, la motivation est donc extrinsèque et l'apprentissage captif. La méthode est également imposée, ce qui implique une adaptation contrainte des enseignantes au contenu imposé par le programme officiel.

1.7. Lien personnel avec l'environnement

Mon déménagement en Suisse alémanique en août 2017 m'a amenée, pendant ma période de recherche d'emploi, à m'engager bénévolement pour l'école dans laquelle mon conjoint est actuellement en poste. J'ai eu l'occasion, petit à petit, de tisser un réseau dans le milieu de l'enseignement et j'ai découvert un besoin réel dans le

¹⁸ Voir annexe 2 pour le niveau de CECRL correspondant.

domaine de l'enseignement du français dans les vallées. Il est difficile en effet de trouver des enseignants formés, ayant une maîtrise suffisante de la langue et prêts à s'engager pour l'enseignement du français dans cet environnement. J'ai donc décidé de me former dans ce domaine, d'aller observer des classes et de prendre la responsabilité pour quelques remplacements. J'ai eu l'occasion de remplacer deux des trois enseignantes observées et cette relation privilégiée a grandement facilité la recherche d'enseignants volontaires ainsi que les échanges et les observations de classe puisque je connaissais déjà quelques apprenants. J'ai par ailleurs trouvé très vite un poste dans une école de la vallée de la Sarine qui me permet d'enseigner le français à l'ensemble des classes de l'établissement. Cette prise de fonction en parallèle de la formation est essentielle pour moi, car elle me permet de faire des liens entre ce que j'apprends d'un point de vue théorique et ce que j'arrive à mettre en place dans la pratique.

Chapitre 2 : Cadrage théorique

Le questionnement de départ de ce mémoire¹⁹ articule les trois dimensions suivantes : tout d'abord, celle de l'agir professoral, que je développe dans la section 1. Ce sont les dilemmes et les questionnements auxquels sont confrontés les enseignants de FLE qui m'intéressent ici, ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place pour répondre aux injonctions institutionnelles en matière d'intégration du numérique en contexte de pédagogie différenciée.

La deuxième dimension aborde la question de la pédagogie différenciée. En effet, les observations ont été menées dans des classes multiniveaux ou bien dans des classes à niveau unique où l'individualisation est fortement encouragée par les programmes officiels. Je reviens sur cette différenciation dans le chapitre 2.

Enfin, la troisième dimension est celle de l'intégration du numérique dans les classes. La consultation des programmes officiels imposés par la direction de l'instruction publique du canton de Berne, ainsi que l'observation de la mise en place logistique déployée pour l'enseignement du français dans les établissements observés m'ont encouragée à analyser la place du numérique dans les classes et la manière dont elle est gérée par l'enseignant. La question du numérique fait l'objet du chapitre 3.

2.1. L'agir professoral : dilemmes et stratégies

L'agir professoral est un domaine de recherche qui se consacre à la compréhension des actions enseignantes en classe de langue. A partir d'observations de classe complétées par des entretiens d'auto-confrontation, le chercheur analyse l'agir des enseignants observés. L'entretien d'auto-confrontation permet d'accéder à ce dont le chercheur n'a pas accès par la seule observation : la préparation de l'acte pédagogique, la mise en place d'objectifs, le positionnement et les convictions pédagogiques et didactiques de l'enseignant observé, etc. Selon F. Cicurel (2011), qui est à l'origine de la notion d'agir professoral, « ces recherches permettent de mieux connaître les modalités de l'action d'enseignement et les résistances qu'elle occasionne, les stratégies mises en place par les intéressés, leurs désirs et leurs luttes intérieures » (Cicurel, 2011a : 185). L'entretien d'auto-confrontation contribue à

¹⁹ Pour rappel : Quels sont les dilemmes des enseignants qui émergent en contexte de pédagogie différenciée et les stratégies qu'ils affirment mettre en place pour répondre aux attentes institutionnelles en matière d'intégration du numérique en classe de langue ?

développer la réflexivité sur ses propres actions et donne accès à « l'envers de l'action enseignante » pour reprendre les termes de F. Cicurel (2011b : 49). C'est un domaine de recherche qui permet non seulement d'accéder aux pratiques enseignantes en situation par le biais de l'observation, mais également à la réflexion des acteurs observés sur l'action qui s'est déroulée et ainsi aux catégories qui structurent les actions enseignantes (Cicurel parle d'une « grammaire des actions » (Cicurel, 2011b). Grâce à ces catégories, il est possible d'identifier, de nommer et d'évaluer des actions personnelles mais auxquelles peuvent aussi s'identifier d'autres enseignants. L'observation, la réflexion et l'échange autour de ces actions permet d'enrichir et de faire évoluer le répertoire didactique des enseignants. Les données recueillies constituent un matériel précieux pour l'auto-formation.

Ce mémoire s'inscrit dans ce cadre : je cherche à comprendre comment se positionnent les enseignants observés face aux injonctions institutionnelles liées à l'intégration du numérique dans les classes de FLE. A l'instar de L. Le Ferrec & M. Leclère-Messebel dans la revue 12-2 des *Cahiers de l'Acedle*, je m'intéresse « à la place des supports²⁰ dans l'action planifiée et dans l'action émergente en contexte, ainsi qu'à la compétence de gestion de l'environnement pédagogique que le maniement anticipé ou non des supports permet de développer » (Carlo & Muller, 2015 : 2).

Cette première partie concerne la question des dilemmes rencontrés par l'enseignant dans l'exercice de son métier vis-à-vis de l'intégration du numérique dans la classe de FLE en contexte de pédagogie différenciée et aux stratégies qu'il cherche à mettre en place pour les résoudre.

2.1.1. Les dilemmes des enseignants

Selon C. Muller (2018 : 133), le dilemme se manifeste chez l'enseignant lorsque ce dernier « est confronté à un choix entre différentes propositions contradictoires ». Dilemmes, paradoxes et contradictions sont en lien avec le concept de norme intériorisée, que C. Muller (2018) définit comme des « formes de théories, en partie communes aux enseignants de langue et en partie singulières » (Muller, 2018 : 95). Elles se manifestent sous la forme de « croyances, convictions, représentations ou savoirs, selon leur degré d'objectivation. » (idem). C. Muller cite M. Causa pour définir la norme intériorisée comme étant « un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants

²⁰ Dans le cadre de cette recherche, il s'agit principalement des supports numériques.

se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation » (Causa, 2012 : 39, cité par Muller, 2018 : 95). Les dilemmes apparaissent à travers différentes dimensions qui constituent le métier d'enseignant : la matière, la méthode, le programme et le public (Cicurel 2011 : 114 cité par Muller, 2018 : 134). Dans le cadre de ce mémoire, je pense notamment aux dilemmes liés au contexte d'enseignement comme l'imposition d'un manuel et d'un programme, comme c'est le cas dans mon contexte d'observation. L'enseignant peut se trouver tiraillé entre le respect des recommandations officielles et l'adaptation à son public ou encore entre la nécessité de proposer des activités à dimension ludique dans le but de favoriser la motivation ou des activités plus systématiques favorisant plutôt la progression (*Idem*). P. Perrenoud parle de « bricolage » (Perrenoud, 1994) comme pratique d'enseignement qui devrait être valorisée au lieu d'être stigmatisée comme un manque d'expérience, notamment chez les enseignants en formation :

« Les compétences spécifiques du bricoleur sont, en éducation, à la fois peu valorisées et peu connues. Comment fait-on lorsqu'on ne peut pas " tout faire " ? Comment allège-t-on sauvagement les programmes ? Comment retombe-t-on sur ses pieds, comment trouve-t-on des raccourcis ? Comment parvient-on à dégager un " à peu près " acceptable en évaluation ? Comment bricole-t-on des séquences didactiques qui feraient frémir d'indignation un didacticien orthodoxe, mais ont le mérite de tenir compte du temps disponible et des élèves tels qu'ils sont ? Comment planifie-t-on tout en sachant que toute programmation sera sans doute rapidement dépassée par les événements ? Comment fait-on une place aux initiatives et aux demandes des élèves sans perdre tout contrôle de l'activité ? Comment sait-on qu'on en a fait " juste assez " pour que la classe " tourne « ? » (Perrenoud, 1994 : 14)

De même, dans un contexte de pédagogie différenciée, se pose le dilemme de répondre à l'injonction d'individualisation lorsque l'enseignant se trouve déjà en contexte de pédagogie différenciée. Selon P. Perrenoud (2001 : 2), « La pédagogie différenciée n'est pas toujours associée à l'idée de parcours individualisés. Elle peut se limiter à une prise en charge plus intensive des élèves en difficulté, tous progressant vers les mêmes objectifs de façon synchrone, tous suivant le même parcours de formation, du même pas ». A ce propos, P. Perrenoud révèle les dilemmes suivants :

« Dans un cursus structuré en étapes annuelles, il est assez difficile de diversifier les parcours. Les cycles pluriannuels rendent possible cette diversification. Mais le jeu en vaut-il la chandelle ? Pourquoi individualiser les parcours ? En quoi cela enrichit-il une pédagogie différenciée " classique " ? La question est pertinente et mérite d'être prise au sérieux, car l'individualisation des parcours ajoute à la complexité de l'organisation du travail et, si elle est mal maîtrisée, risque d'accroître les écarts en fin de cycle ou de cursus. Y a-t-il de bonnes raisons d'affronter cette complexité et ce risque ? » (Perrenoud, 2001 :2)

Les injonctions liées à l'intégration du numérique dans les classes mettent également les enseignants dans une posture délicate entre le fait de « satisfaire les demandes institutionnelles ou les aspects personnels de l'interaction en classe » (Cambra, Giné,

2003 : 268 cité par Muller, 2018 : 133). Il est intéressant de se pencher sur les usages du numérique faits en classe, et de distinguer ceux qui relèvent d'une suggestion issue du programme officiel de ceux qui sont suggérés par l'enseignant et les apprenants eux-mêmes dans certaines situations pédagogiques. Cette réflexion rejoint celle de C. Muller et de T. Soubrié dans une étude à paraître intitulée « Numérique et forme scolaire dans les discours d'enseignants en formation », qui questionne le poids de la « forme scolaire » dans un contexte d'intégration du numérique en classes. Cette « forme scolaire » se définit comme l'identification d'un lieu particulier et d'une relation pédagogique particulière ainsi que par la constitution de savoirs formalisés (Soubrié, 2017 : 43-44). Ces trois dimensions peuvent entrer en conflit avec l'intégration du numérique dans les classes, ou bien mener à des compromis de maintien plus ou moins prononcé de la forme scolaire. Ces compromis sont les réponses aux dilemmes que se posent les enseignants, tiraillés entre le désir d'innover et celui de rester fidèle aux habitudes modelées par la forme scolaire. La question de l'innovation dépasse la seule dimension technologique : l'intégration du numérique dans les classes implique aussi d'innover d'un point de vue de la relation pédagogique (Muller, 2014).

2.1.2. La mise en place de stratégies

La méthodologie liée à la mise au jour des dilemmes précédemment évoqués est celle de l'entretien d'auto-confrontation (désormais EAC). L'EAC est une démarche de recherche qui consiste à « provoquer une mise en discours de la part d'un sujet placé face à son action afin de mieux comprendre quelle est la régulation de cette activité » (Faïta & Vieira, 2003 cité par Cicurel, 2011 : 249), point que je développe dans la partie consacrée à méthodologie de ce mémoire. Les entretiens révèlent non seulement les dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants, mais aussi les stratégies qu'ils mettent en place pour les résoudre. Elles correspondent la mise en place d'actions qui découlent des compromis faits pas l'enseignant pour atteindre ses objectifs.

Les justifications que les enseignants donnent de leur agir professoral lors de l'EAC révèlent les obstacles et les stratégies mises en place pour expliquer leurs actions. Du côté des enseignants, ces justifications ont pour fonction de légitimer leurs actions. Du côté du chercheur, elles permettent de mettre au jour les tactiques qui surviennent dans la résolution de problèmes non prévus par la planification (Cicurel, 2002 : 157).

Ces justifications et tentatives de légitimation ou d'explicitation de l'action enseignante se regroupent sous la notion de motifs d'action (Tochon, 1993 : 93 cité par Muller, 2018 : 133) et plus spécifiquement les motifs « en-vue-de » et « parce-que » (Schütz, 1987 cité par Muller, 2018 : 131) qui permettent de faire la distinction entre planification et adaptation à l'imprévu.

Parmi ces justifications, on trouve des récurrences telles que par exemple, le recours à des représentations ou à des formes de typification permettant de justifier une action. Typification et représentation sont liées à la notion de norme et les actions enseignantes sont souvent abordées en entretien en fonction de leur caractère déviant ou non par rapport à cette norme. Ces marques de typification et ces représentations (correspondant par exemple à l'idée ou l'image qu'un individu peut se faire d'un groupe social) se manifestent sous la forme de locutions adverbiales telles que « normalement » ou « en général » qui permettent d'appuyer une généralité et de légitimer une action (Muller, 2018 : 96), comme on peut le voir dans l'exemple suivant qui provient de l'EAC avec Julia :

270 J peut-être autant comme j'utilise l'ordinateur portable à la maison j'utilise le téléphone + à l'école ça arrive quand même par exemple pour chronométrer ou des trucs comme ça + **mais sinon je travaille normalement toujours avec l'ordinateur** portable oui + aussi un peu parce que les élèves ne peuvent pas s'en servir non plus je le trouverais bizarre si moi enfin ça serait étrange et je peux bien faire avec l'ordinateur

La planification correspond à l'anticipation des événements qui peuvent se passer pendant le cours de langue. Elle peut prendre la forme d'une norme que l'enseignant s'impose à lui-même. L'enseignant peut évaluer la réussite d'une action enseignante par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés pendant la phase de planification et cette correspondance entre action planifiée et réalité conditionne en partie le sentiment de satisfaction et de réussite de l'action enseignante (Muller, 2018 : 109). A noter que des actions issues de la déplanification peuvent aussi être source de succès et de satisfaction. Ces notions de planification/ déplanification sont en lien direct avec la notion de répertoire didactique que F. Cicurel définit comme étant « le stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés d'un enseignant » (Cicurel, 2011b : 218-219, cité par Muller, 2018 : 94). C'est en piochant dans ce répertoire que les enseignants mettent en place leurs actions. Ce répertoire se construit à travers un ensemble d'expériences d'apprentissage ou d'enseignement, mais également à travers un ensemble de principes théoriques acquis au cours de sa formation académique et professionnelle. Le répertoire didactique est empreint de marques singulières, propres à l'individu comme de marques

issues d'une culture éducative. Ce répertoire peut donc être acquis ou appris, conscientisé ou non (Muller, 2018 : 94). M. Cambra Giné parle de « culture professionnelle » (Cambra Giné, 2003 : 265-276, cité par Muller, 2018 : 94). Cette culture professionnelle agit comme une norme intériorisée vis-à-vis de laquelle l'enseignant se positionne et évalue le degré de réussite de son action.

L'analyse des EAC fait émerger des écarts entre le discours de l'enseignant et son agir (Cambra Giné, 2003). Dans le cadre de ce mémoire, certaines enseignantes se sont préparées à ma présence en classe, c'est-à-dire qu'elles ont pris en compte ma présence comme un élément à intégrer dans la planification de leur leçon. Elles ont exprimé ouvertement le fait qu'elles ont mis en place des conditions qu'elles estimaient favorables à mon observation. Cambra Giné parle de « recréation de leur réalité » (*idem* : 269). Je montre par exemple, dans l'analyse des entretiens, comment certaines enseignantes se sont servies de la situation d'observation pour justifier des pratiques de classe observées.

L'analyse de l'EAC montre également des écarts entre « désir et réalité » (*ibid.* : 270). Ces écarts impliquent une gestion de l'imprévu. Ils concernent divers aspects de la classe de langue en contexte numérique et de pédagogie différenciée. Parmi ces aspects, on trouve notamment la gestion de la classe (contrôle VS authenticité), la confrontation de l'innovation technologique et pédagogique avec la culture éducative des apprenants, le degré de familiarité de l'enseignant avec l'univers digital, le type d'approche didactique : inductive (impliquante mais chronophage) VS déductive (passive mais efficace) mais également la conduite évaluative (Bogaards, 1988 :124) et plus précisément le contrôle des progrès en contexte numérique et d'autonomie partielle.

2.2. Les classes multi-niveaux et la pédagogie différenciée

2.2.1. *Des progressions multiples*

Si le système scolaire obligatoire regroupe les apprenants par année d'âge et non par niveaux de compétence, cela ne signifie pas pour autant que le profil des apprenants est homogène d'un point de vue des compétences. L'enseignant doit donc mener une pédagogie qui permette de répondre de manière individualisée à chaque profil d'apprenant.

Le contexte d'enseignement observé dans le cadre de ce mémoire est un contexte privilégié pour l'étude de phénomènes liés à une situation de pédagogie différenciée. En effet, ont été observées à la fois des classes uniques « différenciées statutairement, avec un programme spécifique selon les groupes d'élèves concernés » (David & Abry, 2018 : 27)

et des classes pour un seul niveau de scolarité « dans lesquelles coexistent des élèves, souvent du même âge scolaire, mais avec des niveaux et des compétences très différents » (*idem*).

Dans les deux cas, l'enseignant se trouve dans une situation où il va devoir prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe. Cette hétérogénéité influence sa méthodologie, mais également son rapport avec les apprenants et par la même occasion, son statut au sein de la dynamique de classe. Les stratégies que l'enseignant met en place pour répondre à cette hétérogénéité redéfinissent l'ensemble de ses actions ainsi que sa gestion de classe. On parle alors de « pédagogie différenciée ». Le concept est proposé pour la première fois par L. Legrand en 1970 pour désigner la diversification méthodologique nécessaire permettant de répondre à la diversité des apprenants (David et Abry, 2018 : 30) qui se retrouvent au sein d'un même groupe d'apprentissage.

2.2.2. Variation VS différenciation

Selon C. Ponce, la pédagogie différenciée correspond à « l'adaptation de l'apprentissage à chaque individu » (Ponce, 1996 : 97). Dans les classes multi-niveaux observées, elle se manifeste comme suit : l'enseignante est contrainte de mener deux programmes en parallèle, ce qui ne lui permet pas de mener la classe entière sur une même thématique, en différenciant les objectifs et les exigences de manière individualisée. Ce constat nous amène à nous pencher sur deux façons de penser la « différenciation pédagogique » (David et Abry, 2018 : 32). C. Puren distingue la « variation » de la « différenciation » (Puren, 2001 in David et Abry, 2018 : 32) :

« Par “variation”, il entend “diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupe ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre” (Puren, 2001 : 64) (...) la “différenciation”, quant à elle, se produit quand les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (David & Abry, 2018 : 32-33)

Dans les classes à deux niveaux observées, on peut imaginer que la gestion de classe relève plutôt de la différenciation, laissant peu de possibilités à l'enseignant de faire varier les contenus et les méthodes d'apprentissage de manière individuelle. En revanche, pour les classes à une seule catégorie d'âge, il semblerait qu'il soit plus aisé de mener une pédagogie de la variation, pour reprendre le concept de C. Puren, l'enseignant étant plus disponible pour suivre la progression individuelle des apprenants.

2.2.3. *Statut de l'enseignant*

La pédagogie différenciée implique des choix méthodologiques spécifiques à mettre en place par l'enseignant ainsi que des modalités de travail variées. Il s'agit pour l'enseignant d'endosser un nouveau rôle non pas seulement de transmetteur de contenu mais de facilitateur d'accès au savoir et aux différentes formes et stratégies d'apprentissage. Ce glissement de statut de l'enseignant l'amène à caractériser son agir par des termes tels qu'« improvisation » ou encore « bricolage » (David & Abry, 2018 : 19). Ce sentiment de situation expérimentale continue est dû au fait que la classe n'est plus pensée comme un « lieu unique avec un programme commun » (*idem*) mais comme une somme d'individualités aux compétences, aux intérêts et aux objectifs divers. Cette prise en compte redéfinit également la temporalité qui devient multiple par le choix laissé à l'apprenant d'avancer à son rythme et qui complexifie par là même les modalités d'évaluation.

L'enseignant accompagne par ailleurs l'apprenant sur le chemin de l'autonomisation en proposant du soutien sur le processus d'apprentissage plus que sur le contenu en lui-même. L'enseignant doit être en mesure de proposer et non plus d'imposer différentes tâches et types d'aide à l'apprentissage pour aider l'apprenant à prendre la responsabilité pour son propre apprentissage. Cette conception de l'apprentissage s'inspire des travaux sur la Zone Proximale de Développement (ZDP, concept central dans les travaux de Vygotsky, 1934) et sur le principe d'échafaudage selon lequel « on ne peut ni penser, ni apprendre à la place de quelqu'un mais on peut tenter de lui dessiner un chemin possible pour résoudre ses difficultés » (Foucher & Pothier, 2007). La ZDP se définit comme le moment où l'apprenant se sent capable de se mobiliser pour l'exécution d'une tâche, car il estime qu'il a à sa disposition toutes les ressources pour le faire (motivation, compréhension et acceptation des objectifs, identification des ressources lui permettant de résoudre un problème, etc.). Ce concept s'applique plutôt à l'action de l'apprenant. Le principe d'échafaudage, quant à lui, concerne plutôt l'action enseignante. Ce dernier est développé par J. Bruner (1983) et se définit comme étant l'aide apportée à l'apprenant (considéré comme non expert) par l'enseignant (considéré comme expert), à effectuer une tâche qu'il n'aurait pu effectuer seul.

2.3. L'intégration des TICE en contexte de pédagogie différenciée

2.3.1. Une définition des TICE

L'enseignant met en place des stratégies de gestion de classe afin de permettre à chaque niveau d'avancer en partielle autonomie vers les objectifs d'apprentissage fixés. Dans les classes observées, l'usage des TICE fait partie d'une des stratégies à la fois suggérées par le manuel et mises en place par les enseignantes pour répondre à cette injonction de mener deux programmes différents en parallèle. Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (Cuq, 2003), l'acronyme TICE signifie « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation ». N. Guichon en propose une définition plus précise :

« Sous l'appellation TICE, on entend les outils de communication et les dispositifs qui, à travers diverses modalités, proposent aux apprenants des rétroactions individualisées efficaces, facilitent le travail de groupes et les interactions entre pairs, ménagent l'accès à des documents authentiques oraux ou écrits variés, individualisent le travail de compréhension et de production et motivent les apprenants » (Guichon, 2012, *in* David & Abry, 2018 : 145)

Dans le cadre de mon mémoire, ces dispositifs concernent d'abord ce qu'on appelle le *hardware*, c'est-à-dire le support, l'objet technologique en lui-même comme les ordinateurs portables et les ordinateurs fixes à disposition des apprenants, ainsi que le dispositif technique à disposition de l'enseignant, lui permettant de diffuser de l'information ou de faciliter la recherche de contenu (projecteurs, connexions directes à internet, captage et diffusion de son, tablettes, smartphones, etc.). Ces outils concernent ensuite les plateformes proposant du contenu de formation en ligne sélectionnées par les enseignants en complément du matériel pédagogique déjà proposé par le programme imposé.

Selon N. Guichon et de T. Soubrié (2013), « L'appellation “ le numérique ” semble être devenue un hyperonyme qui fonctionne à la fois (1) comme un substantif désignant une palette d'outils reliés à l'Internet et à des contenus disponibles en ligne et (2) comme un adjectif qualifiant des pratiques dépendant peu ou prou de la Toile. »

Dans le cadre de ce mémoire, cette palette constituée « d'outils reliés à l'Internet » concerne d'une part les technologies, les machines supports permettant aux apprenants de réaliser des productions multimodales tels que les ordinateurs fixes ou portables, il peut également s'agir de tablettes ou encore de smartphones. Pour les enseignants, il peut s'agir d'outils de diffusion connectés tels que des projecteurs ou des visualiseurs. Enfin, il peut

s'agir également de la version numérisée du manuel obligatoire qui propose un éventail d'activités interactives de type majoritairement systématiques.

La deuxième conception du terme « numérique » désigne, toujours dans le cadre de ce mémoire, les pratiques enseignantes qui nécessitent une connectivité avec l'Internet pour mener à bien une leçon de FLE et / ou sa préparation avec les technologies numériques susmentionnées.

2.3.2. Conditions matérielles et organisationnelles

A la lecture de la définition des TICE ci-dessus, on imagine aisément à quel point des conditions matérielles et organisationnelles optimales sont indispensables au bon déroulement d'une séance avec intégration du numérique, qui plus est en situation de pédagogie différenciée. L'enseignant doit avoir accès à des salles suffisamment grandes voire plusieurs salles pour permettre aux apprenants d'évoluer en groupes sur diverses tâches, ces salles doivent être équipées d'un accès internet de qualité pour permettre le téléchargement rapide des logiciels, l'établissement doit pouvoir proposer un accès au matériel informatique suffisant ou bien proposer un système de réservation offrant la possibilité à l'ensemble de l'équipe pédagogique d'organiser des activités en lien avec les TICE sur des créneaux bien définis. Les enseignants et les personnes préposées à l'informatique se retrouvent à gérer les mises à jour des logiciels sur divers supports (ordinateurs fixes, ordinateurs portables, tablettes) et parfois même à gérer les installations privées des apprenants, à leur domicile : une mise en place chronophage si le fonctionnement technique n'est pas optimal. L'enseignant est alors chargé de gérer des aspects techniques au détriment des aspects pédagogiques.

Mais l'usage des TICE à l'école ne dépend pas de la seule condition matérielle et technique. A partir de quand peut-on parler de véritable intégration des TIC en classe de langue ? Je renvoie aux travaux de A. Fiévez (2017), pour la question de l'intégration des TIC en contexte éducatif, sachant que mon travail de recherche de relève pas de l'ingénierie mais de l'agir professoral. Selon T. Soubrié, « utiliser, ou introduire, les technologies numériques en cours ne signifie pas pour autant les intégrer. L'intégration suppose une évolution, voire une transformation, des pratiques pédagogiques » (2017 :38).

D'après les résultats d'une enquête analysés par N. Guichon, « ce sont bien des aspects organisationnels et pédagogiques qui semblent en partie expliquer la faible intégration des TIC » (Guichon, 2012 : 66). A cela s'ajoute un certain « déterminisme technique » (*idem* :

67) selon lequel les institutions encouragent les établissements scolaires à prendre un tournant technologique sans pour autant prendre en compte l'évolution pédagogique qui devrait accompagner cette transformation (*ibid.*)

Face à ce déterminisme technique de l'intégration du numérique dans les classes, je cherche à adopter « une attitude critique face aux incessantes évolutions technologiques et à leur mise en avant par le marché » (Mangenot, 2017 : 13) afin de faire émerger le positionnement des enseignants face aux injonctions particulièrement techno-enthousiastes de l'institution et les stratégies qu'ils mettent en place pour y répondre.

2.3.3. TICE et conception de l'apprentissage

Selon les enseignantes interrogées, les TICE semblent efficaces en termes d'individualisation, mais engendrent-elles réellement de nouvelles pratiques pédagogiques ? Comme le souligne N. Guichon, si le logiciel d'accompagnement du manuel augmente de façon multisensorielle les supports, « individualise les rythmes de découverte et d'apprentissage et permet de pratiquer certains aspects de la L2, il ne modifie pas en profondeur la façon d'envisager l'apprentissage » (Guichon, 2012 : 29). Qu'en est-il des pratiques en classe aujourd'hui ?

Dans un article intitulé *De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique*, J.-C. Hubert invite à revoir notre conception du « mieux enseigner » vers un « mieux apprendre ». Il aborde entre autres les possibilités de faciliter l'apprentissage, à travers une conception socio-constructiviste de la pédagogie différenciée et non pas techniciste. Autrement dit, il propose de se recentrer sur l'humain plutôt que sur les moyens techniques permettant d'aborder la différenciation (Hubert, 1999 : 42).

N. Guichon parle de « normalisation » à partir du moment où « l'utilisation d'une application technologique pour enseigner et apprendre une L2 perd son caractère d'événement, en somme lorsqu'elle ne fait plus écran à l'acte d'apprentissage et que la pédagogie redevient la priorité » (Guichon, 2012 : 210). Dans cette perspective, je m'interroge sur la place que les enseignantes observées accordent aux TICE dans l'enseignement du FLE : les TICE sont-elles considérées comme des moyens facilitateurs d'organisation d'un cours à multiples niveaux (la machine se substituant à l'enseignant) ou bien comme des supports individuels d'appropriation et d'accès au savoir ? Quels rôles leur sont accordés dans la mise en place du cours comme dans le processus d'apprentissage des apprenants ?

L'approche sociotechnique développée par B. Albero (2010) permet de comprendre quelles sont les caractéristiques des TICE qui sont prises en compte par les enseignants et dans quelle mesure elles le sont. L'approche sociotechnique est fondée sur le « concept de couplage entre technique et activité humaine » (Albero, 2010 : 2). Elle considère la technologie de façon contextualisée, dans ses dimensions de production, de diffusion, d'usage et même symboliques (*idem*). Cette approche permet d'analyser le positionnement des enseignants face aux modalités d'apprentissage et de communication en ligne, et de voir dans quelle mesure ils impliquent les dimensions pédagogiques, linguistiques, communicationnelles et technologiques dans leurs pratiques d'enseignement (Guichon, 2012 : 190).

Le concept de littératie numérique permet de considérer les technologies numériques à la fois comme des outils et des objets d'étude. La littératie numérique combine à la fois la nécessité d'acquérir des compétences technologiques, communicationnelles, intellectuelles, sociales et éthiques. T. Soubrié parle de « maîtrise des codes propres au numérique (...), à savoir “la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés” (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 : 9, cité par Soubrié, 2016 : 42). L'analyse des entretiens permettra de situer les pratiques enseignantes par rapport aux différents types d'usages considérés par la littératie numérique et de voir quels sont les plus prégnants.

2.3.4. *Prégnance de la forme scolaire*

Dans l'imaginaire collectif, l'usage des TICE en général peut être associé à une pratique novatrice, voire dans certains domaines, révolutionnaire. Dans le contexte pédagogique, cette représentation novatrice des TIC se heurte à ce que l'on appelle la « forme scolaire » caractérisée par la création d'un lieu spécifique pour l'apprentissage, distinct de tout autre lieu de socialisation (Soubrié, 2016 : 45). La forme scolaire se définit également par une relation pédagogique spécifique entre les enseignants et les apprenants basée sur des rapports dominants-dominés socialement acceptés (*idem*). Enfin, elle est marquée par des « savoirs formalisés », c'est-à-dire des pratiques et des contenus pédagogiques orientées par des codes, « fixés par des règles » (*ibid.* : 46).

En effet, l'usage du numérique en classe suppose déjà la redéfinition de l'espace-temps dans lequel se construit la relation pédagogique. Il est possible de délocaliser spatialement et temporellement la relation pédagogique à travers des moyens de communication à

distance et diverses possibilités de connexion offrant un accès au contenu à partir de divers terminaux. L'usage des TICE redéfinit également la relation pédagogique car il permet aux apprenants de mener à bien des tâches en partielle autonomie, comme par exemple, par le biais d'exercices autocorrectifs. Enfin, selon les types d'usage des TICE, le contenu formalisé fait l'objet d'une réappropriation de l'enseignant comme de l'apprenant, qui va évoluer, et qui va se diversifier selon les profils d'apprenants afin de répondre à un besoin d'individualisation ou de différenciation.

Certaines évolutions peuvent entrer en contradiction avec la norme intériorisée des enseignants vis-à-vis de certains habitus et pratiques issues de l'expérience et influencée par la culture éducative ce qui va créer des dilemmes et des remises en question douloureuses qui touchent des principes d'actions et de valeurs profondément ancrés. Mais ces remises en question et ces dilemmes peuvent apparaître également à cause d'influences extérieures, issues du contexte. Je pense notamment aux injonctions institutionnelles en matière d'intégration des TICE en cours de langue, alors que les conditions d'enseignement (temporelles, spatiales, techniques et humaines) ne sont pas forcément réunies pour permettre un changement de paradigme progressif et accepté par tous. Le manque de formation et d'information, le manque de temps et d'espace, le rassemblement de classes de plusieurs niveaux, les programmes surchargés ou encore la non-adaptation des manuels scolaires aux classes parallèles sont des éléments extérieurs avec lesquels les enseignants doivent jongler pour essayer d'assurer le programme imposé malgré les attentes institutionnelles et les nouvelles directions pédagogiques.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce troisième chapitre est dédié à la description de la méthodologie adoptée pour le recueil et l'analyse des données. Elle s'inscrit notamment dans la lignée des méthodes de recueil de données que l'on peut trouver dans le domaine de recherche de l'agir professoral. On trouvera donc ici une description de la constitution du corpus d'analyse comprenant une présentation des différentes méthodologies combinées pour le recueil et l'analyse des données. Dans une première partie, j'aborde la question du croisement méthodologique entre recueil de données naturelles et provoquées. Dans la deuxième partie, je décris la constitution de l'échantillon observé. La troisième partie s'attache à décrire le processus de recueil des données et enfin, la quatrième et dernière partie expose la méthodologie retenue pour l'analyse des données. Pour rappel, ma démarche consiste à analyser les réflexions émergentes chez les enseignants de FLE vis-à-vis des recommandations d'intégration du numérique en classe de FLE, sur un terrain défini que j'ai déjà présenté dans la première partie de ce mémoire.

3.1. Croisement méthodologique

La méthodologie de recherche adoptée dans le cadre de ce mémoire croise celle de l'observation, qui consiste à recueillir des données naturelles, et de l'entretien, qui consiste à recueillir des données provoquées. J'explique, dans cette partie, la façon dont j'articule les deux approches et dans quelle perspective elles s'inscrivent.

3.1.1. Une méthodologie directe

La méthodologie s'inscrit plutôt dans le cadre des méthodologies directes, c'est-à-dire qu'elle suppose le contact direct avec le terrain et les acteurs qui le constituent. Au sein de mon réseau professionnel, j'ai sollicité trois enseignantes qui se sont portées volontaires pour participer à ma recherche. J'ai effectué les déplacements de la première (Emma, établissement A) et de la troisième enseignante (Line, établissement B) au début de l'année scolaire 2018-19, ce qui m'a permis d'entrer en contact directement avec elles. La deuxième enseignante, Julia, fait partie de l'équipe enseignante de l'établissement B, j'ai donc également eu l'occasion de la contacter directement en salle des professeurs. J'ai réalisé des observations de classes dont les interactions ont été enregistrées sur support audio puis retranscrites et analysées. Le déroulement des observations a été consigné dans un tableau synoptique. Les enseignantes ont été ensuite soumises à des entretiens d'auto-

confrontation qui ont été menés de manière semi-directive, par des questions cadres et de relance dans un objectif de co-construction d'un discours d'explication des dilemmes rencontrés et des stratégies mises en place vis-à-vis de ces dilemmes.

Dans un article sur les méthodologies empruntées à la sociologie pour la recherche en soins infirmiers, A.-M. Arborio explique que

« L'observation directe est aussi le seul moyen d'accéder à certaines pratiques : lorsque celles-ci ne viennent pas à la conscience des acteurs, sont trop difficiles à verbaliser ou au contraire, font l'objet de discours préconstruits visant au contrôle de la représentation de soi, voire lorsque ceux-ci ont le souci de dissimuler certaines pratiques. » (Arborio, 2007 :26).

Le parallèle peut être établi avec l'observation du milieu de l'enseignement, car il s'agit d'un métier en lien direct avec le terrain, et qui suppose la présence d'enjeux personnels comme c'est le cas dans le milieu hospitalier.

3.1.2. Données naturelles et provoquées

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont à la fois naturelles et provoquées. Dans le cadre des observations et de l'enregistrement des interactions dans les classes observées, il s'agit de données authentiques, brutes. En effet, en tant que chercheure, je recueille les données telles qu'elles se présentent à moi, sans en modifier le contenu.

J'ai finalement constaté que les données recueillies ne sont pas totalement écologiques ou naturelles, dans le sens où ma présence a eu un effet non négligeable sur les données recueillies. En effet, sur deux des trois observations de classe effectuées, j'ai réalisé, au cours des entretiens, que les enseignantes avaient spécifiquement préparé un cours en prenant en compte ma présence dans la classe et en adaptant la leçon en fonction de mon objet d'étude, que j'ai toujours annoncé comme étant une recherche sur l'intégration du numérique en classe de français. Cependant, dans une perspective écologique du terrain, il est difficile de cerner précisément ce qui aurait été différent. L'authenticité des données recueillies dans le cadre de ces observations est donc toute relative et discutable. Dans *Le dictionnaire de sociolinguistique* de M.-L. Moreau (1997), on trouve l'entrée « paradoxe de l'observateur », concept issu des travaux de W. Labov (1973), dont T. Pooley définit le risque ainsi : « the dangers of the 'observer's paradox', i.e. the fact that the presence of the

observer may destroy the phenomenon that s/he is observing »²¹ (Pooley 1996 : 80, in Gadet, 2003 : 2).

Dans le cadre des entretiens d'auto-confrontation, j'ai recueilli des données provoquées à partir de l'écoute des données recueillies en classe ou des souvenirs des enseignantes. Ces données ont émergé à partir d'entretiens avec les enseignantes observées, menés de façon semi-directive et qui se sont souvent transformés en discussion « à bâtons rompus », créant ainsi une sorte de discours d'explicitation coconstruit des phénomènes observés. Je me suis donc fortement impliquée dans la discussion qui s'est également nourrie de mes interventions. Cette position est toutefois discutable. Dans la lignée des réflexions de N. Wolfson (1976), j'ai conscience en effet de la déformation inévitable entre « les récits produits en conversation ordinaire spontanée et ceux intervenant dans ces interviews informelles, dans la façon d'amener le récit, la longueur, la mise en scène des acteurs et des propos, les passages mis en valeur, l'évaluation finale... » (Gadet, 2003 : 2).

La question de l'implication du chercheur est délicate, notamment dans une perspective ethnographique, car il doit prendre conscience des effets de sa subjectivité par rapport aux faits énoncés sur les résultats de sa recherche. Pourtant, à l'instar de F. Gadet, j'assume ce parti pris car je reconnais les risques liés à la distanciation du chercheur par rapport à son objet : « Le sens même de la recherche est désormais totalement modifié, dès lors que l'on va reconnaître “ les effets pervers, dans les sciences sociales, d'un parti pris systématique de distanciation des chercheurs par rapport aux sujets ” (Schwartz 1990, p. 36). » (*idem* : 8).

Si j'occupe, dans le cadre de ce mémoire, la place de chercheuse, je me détermine aussi en tant qu'enseignante de FLE exerçant dans le même écosystème que les enseignantes observées. Je suis donc, en tant qu'enseignante, soumise aux mêmes injonctions pédagogiques et méthodologiques de l'institution et il est difficile de ne pas mêler ces deux rôles. L'analyse des entretiens m'a également permis de mettre au jour mes préoccupations personnelles en tant qu'enseignante débutante dans un système de formation qui m'était jusque-là inconnu, et de les confronter à celles d'enseignantes chevronnées qui ont vécu toute leur vie dans ce système de valeur²². Cette expérience a nourri ma réflexivité liée à

²¹ *Les dangers du « paradoxe de l'observateur », c'est-à-dire le fait que la présence de l'observateur peut détruire le phénomène qu'il observe.* (Ma traduction)

²² Toute leur vie personnelle, en tant qu'apprenantes ayant suivi toute leur scolarité dans ce système scolaire et professionnelle en tant qu'enseignantes exerçant dans ce même système.

mon métier d'enseignante de FLE et m'a permis de mieux en comprendre certains aspects liés à l'intégration du numérique dans les classes.

3.1.3. Une méthodologie qualitative

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective qualitative visant à analyser en profondeur des phénomènes observés. Cette perspective ne vise pas la représentativité et ne s'appuie pas sur des données chiffrées ou de grand corpus comme c'est plutôt le cas pour les méthodologies quantitatives. L'analyse se base sur l'interprétation du chercheur, ce qui suppose inévitablement une certaine part de subjectivité. Dans le cadre de cette recherche, cette subjectivité est assumée et même valorisée, car elle constitue non seulement un moyen de procéder à une analyse objectivée de données mais aussi à un processus réflexif personnel dans le domaine de ma pratique professionnelle. Le chercheur « cherche à comprendre de l'intérieur le processus, il est en empathie avec le sujet » (Livian, 2015 : 39) à travers une démarche inductive, incursive et itérative (Paillé & Mucchielli, 2010 : 73 cité par Livian, 2015 : 39).

Le choix de l'entretien d'auto-confrontation s'inscrit pleinement dans cette perspective qualitative et consiste à apporter des éléments de réponse à un problème ou un phénomène identifié. Les données recueillies sont restreintes mais elles sont exploitées en profondeur dans une visée compréhensive des phénomènes observés. Cette recherche s'inscrit ainsi dans une perspective applicative et non fondamentale, c'est-à-dire que le chercheur cherche à éclairer un problème identifié (Anger, 2000).

3.2. Echantillonnage

Afin de sélectionner une population à étudier, j'ai constitué un échantillon empirique, non forcément représentatif. Sa constitution a été motivée à la suite de l'élaboration de mon objectif de recherche. J'ai donc sélectionné, au sein de mon réseau professionnel, trois enseignantes de FLE volontaires pour participer à ma recherche, qui exercent toutes les trois dans le même secteur géographique, économique et social (Oberland bernois, région alémanique) ainsi que dans la même institution (écoles primaires et secondaires sous la direction de l'instruction publique du canton de Berne).

J'ai cherché à constituer un échantillon homogène grâce à des variables précises. D'abord, les conditions d'exercice des enseignantes observées devaient être plutôt similaires, et donc comparables. En effet, les enseignantes utilisent le même support

pédagogique obligatoire, sont issues de formations professorales similaires et exercent dans des conditions matérielles et humaines équivalentes.

Ensuite, je me suis appuyée sur une variable macrosociale qui est celle de l'âge des enseignantes interrogées. En effet, il s'agit d'enseignantes qui présentent entre 20 et 30 ans d'expérience d'enseignement et qui ont vécu une intégration du numérique dans les classes de FLE sans y avoir été préparées ou qui ont suivi des formations continues ponctuelles concernant la digitalisation de leur métier. Cette variable concerne encore le niveau des élèves, puisqu'une observation de classe s'est déroulée en classe de primaire, la deuxième en classe de collège « niveau bas » et la troisième en classe de collège « niveau haut ». Une autre variable macrosociale concerne enfin les conditions d'enseignement qui se déroulent en situation de pédagogie différenciée pour les deux observations qui ont eu lieu au niveau collège, ce qui n'est pas le cas de l'observation de classe qui s'est déroulée au niveau collège.

Enfin, j'ai intégré une variable stratégique quant à la constitution de mon corpus, vis-à-vis du rapport supposé qu'entretiennent les enseignantes observées et interrogées au numérique et à son intégration dans les classes de FLE. Ces enseignantes ont vécu empiriquement la digitalisation de leur métier en y étant partiellement voire pour certaines, pas préparées. Elles sont soumises à un impératif d'usage du numérique dans les classes à travers des ressources digitales et des supports pédagogiques imposés. Par l'observation de leurs pratiques de classe et la co-construction d'un discours d'explication lié aux injonctions institutionnelles auxquelles elles sont soumises, j'entends mettre au jour les stratégies qu'elles développent pour mettre en place un quotidien professionnel dans lequel elles trouvent satisfaction et à la fois le moyen de répondre à ces injonctions.

Parce que le terrain d'investigation se situe dans une région alémanique, j'ai décidé de réduire le nombre de personnes interrogées et d'approfondir l'analyse de cas. Cette réduction s'explique notamment par le fait que les interactions de classe et certaines parties des entretiens d'auto-confrontation se déroulent en allemand et en suisse-allemand, ce qui nécessite un travail important au niveau de la transcription des données ainsi que de leurs traductions.

3.3. Recueil des données

J'ai donc réalisé trois observations de classes au cours desquelles j'ai procédé à un enregistrement des interactions sur support audio. À la suite de chaque observation, j'ai

effectué un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante observée. Je me suis appuyée sur les données enregistrées lorsque l'entretien a eu lieu quelques jours après l'observation. Quand l'entretien a eu lieu directement à la suite de la leçon observée, j'ai travaillé directement à partir du souvenir de l'enseignante.

Un entretien d'auto-confrontation a eu lieu quelques jours après l'observation contre deux directement à la suite de la leçon observée. On retrouve la transcription en annexe. Les interactions de classe qui ont été saisies lors de l'observation mais qui n'ont pas été sollicitées pour l'entretien ont été quand-même retranscrites en annexe car elles m'ont permis de saisir des détails importants auxquels les enseignantes pouvaient faire référence mais dont je ne me souvenais pas forcément ou bien qui m'ont échappé lors de l'observation.²³

3.3.1. *Observer*

L'observation directe consiste à se rendre directement sur le terrain pour recueillir des données non provoquées. Je m'appuis sur la définition de S. Martineau (2005) pour spécifier ce qu'est l'observation de terrain : « Un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. » (Martineau, 2005 : 6).

Plusieurs méthodes de recueil de données observées existent (journal de bord, grille d'observation, etc.). Dans le cadre de ce mémoire, j'ai réalisé, après signature d'un formulaire de consentement éclairé, des observations de classes dont les interactions ont été enregistrées sur support audio puis retranscrites dans un tableau synoptique (voir annexes 12, 21 et 31). Ces tableaux recensent les temps forts de la classe et les éléments qui font événement et que j'ai considérés comme pertinents pour l'analyse.

J'ai également réalisé des schémas représentant la configuration ainsi que l'équipement matériel et technologique des classes observées (voir annexes 11, 20, 29 et 30), complétés par des notes contextuelles sur l'environnement des établissements dans lesquels se sont déroulées les observations.

L'observation est une méthodologie qui permet d'accéder à des pratiques. Elle est le reflet de la réalité à travers le prisme interprétatif du chercheur qui la retranscrit telle qu'il la perçoit :

²³ Le volume horaire correspondant aux observations de classe est disponible en annexes 7, 16 et 25.

« Les caractéristiques du chercheur fournissent tout autant une certaine explication de l'intérêt qu'il peut avoir pour un objet de recherche plutôt qu'un autre (...), qu'elles déterminent, en partie à tout le moins, ses capacités à pénétrer un milieu, à y être accepté et à y évoluer adéquatement. C'est dire que, tout autant que pour la question de la position épistémologique, on ne saurait s'engager dans un projet de recherche qui fait usage de l'observation en situation en faisant l'impasse sur une réflexion sérieuse à propos des caractéristiques du ou des chercheurs qui iront sur le terrain. » (Martineau, 2005. : 8)

3.3.2. Interroger

A la suite des observations, les enseignantes ont participé à des entretiens d'auto-confrontation individuels. L'entretien est une des méthodologies phares de l'approche qualitative et consiste à recueillir, auprès des personnes interrogées, des données langagières se présentant sous la forme d'un discours porté sur un thème défini. Selon R. Quivy & L. Van Campenhoudt (2011), l'entretien permet

« l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011 :172).

L'entretien donne la possibilité au chercheur d'avoir accès à des représentations sociales. Dans le cadre de ce mémoire, les discours des enseignantes interrogées permettent d'accéder à la représentation qu'elle se font de leur pratique. Cette représentation ne correspond pas forcément à la réalité, ni même à la représentation que se fait le chercheur de la réalité qu'il a construite à travers le recueil des données issu des observations.

Les entretiens ont été menés de manière semi-directive, par des questions cadres et de relance que j'avais préparées à l'avance mais qui ont aussi émergé au fil des trois entretiens que j'ai menés. Ils ont alors pris la forme d'une co-construction d'un discours d'explication des dilemmes rencontrés par les enseignantes observées et des stratégies qu'elles ont mises en place vis-à-vis de ces dilemmes. En ce sens, on pourrait même qualifier parler d'une démarche compréhensive (Kaufmann, 1996 : 51). D'un point de vue méthodologique, l'entretien semi-directif consiste à préparer un guide d'entretien avec des questions qui orientent plus ou moins la conversation avec l'informateur, tandis que l'entretien compréhensif relève plus d'une discussion naturelle avec lui, non guidée par le chercheur. Ce dernier encourage avec empathie (Muller, 2017 : 43) la prise de parole de l'informateur afin qu'il puisse produire des données qui soient influencées le moins que possible par les préjugés et attentes du chercheur.

Le parti pris de l'entretien compréhensif a fait émerger en moi des questions liées à l'authenticité de l'échange et à l'« asymétrie des positions sociales et discursives »

(Mugnier & Galligani, 2018 : 65) entre les enseignantes interrogées et moi-même. Le caractère semi-directif de la discussion ne permet pas forcément aux enseignantes de structurer le fil de leurs propres pensées face à l'objet d'étude qui leur est annoncé et le risque d'induire l'interlocutrice est réel. En revanche, l'aspect compréhensif de l'échange permet d'établir une relation plus authentique avec la personne sollicitée dans laquelle elle est susceptible de se sentir à l'aise pour pouvoir s'exprimer librement. L'objectif d'une telle démarche est d'essayer de dépasser le discours produit par les projections des enseignantes vis-à-vis des objectifs de recherche énoncés.

3.4. Transcription des données

Les annexes de ce mémoire comprennent les transcriptions des données recueillies dans le cadre des observations de classe et des entretiens. Les notes liées aux observations de classe sont recensées dans un tableau synoptique, accompagnées d'un tableau de description du contexte d'observation.

Les interactions de classe ainsi que les entretiens d'auto-confrontation ont été transcrits. Une grille de convention de transcription précède chaque transcription (voir annexes 9, 18 et 27)

J'ai retenu la transcription orthographique aménagée afin de ne pas déformer les caractéristiques de l'oralité. La plupart des échanges enregistrés au cours de la séance se déroulent en trois langues : le français, l'allemand et le suisse-allemand. J'ai fait le choix de transcrire les données brutes telles qu'elles se sont présentées à moi puis j'ai procédé à une traduction en français qui suit directement le passage à traduire en essayant de traduire également les caractéristiques de l'oralité sur la traduction en français. La traduction se présente en italique dans le texte. Je précise à chaque fois s'il s'agit d'un passage en allemand ou en suisse-allemand. Concernant les entretiens, un seul s'est déroulé en allemand et en suisse-allemand. Cet entretien est également traduit dans son intégralité sur le même principe que la transcription des interactions de classe.

Concernant les caractéristiques prosodiques, j'ai opté pour une transcription ne respectant pas les signes de ponctuation usuels et j'ai fait en sorte de faire ressortir également les éléments para- et non verbaux qui permettent de mieux comprendre le contexte et qui peuvent être porteurs de sens (voir annexes 9, 18 et 27). Les tours de parole ont été numérotés pour faciliter l'analyse.

A propos de l'anonymisation des données, j'ai procédé à la signature d'un formulaire de consentement éclairé pour le recueil et l'exploitation de données enregistrées dans le cadre de la recherche et je me suis engagée à garantir l'anonymat des personnes impliquées. Les prénoms ont donc été anonymisés. Pour nommer les enseignantes, j'ai opté pour des prénoms fictifs, respectivement, Emma pour la première enseignante, Julia pour la deuxième et Line pour la troisième. Parce qu'il s'agit d'un terrain de taille restreinte, les lieux dans lesquels se sont déroulés les entretiens sont également anonymisés et nommés sous la forme suivante : établissement A, établissement B.

3.5. Méthodologie retenue pour l'analyse des données

Pour l'analyse des données, j'ai procédé à un croisement des pratiques de classe observées et des discours produits sur cette pratique. J'ai donc réalisé une analyse de contenu couplée à une analyse des discours recueillis auprès des enseignantes interrogées. J'ai ensuite confronté ces deux types de données pour faire émerger, sous forme de thématiques, les dilemmes et stratégies des enseignantes observées vis-à-vis de l'intégration du numérique dans leurs classes.

Ainsi, selon G. Ferréol & P. Deubel (1993 : 153), j'ai mis en évidence trois niveaux d'analyse pour chacun des trois entretiens. Un premier niveau thématique relève la fréquence des thèmes émergents et classe les types de jugements exprimés par les personnes interrogées. Un deuxième niveau formel analyse les actes de parole, les processus discursifs ainsi que les signifiants et leur organisation. Enfin, le niveau structural s'attache à travers l'analyse sémiotique des discours, à mettre au jour les significations sous-jacentes des propos rapportés. J'ai procédé ensuite à un « regroupement thématique inter-entretiens » (Mugnier & Galligani, 2018 : 80) afin de procéder à une comparaison et une mise en commun des discours rapportés. Les thématiques sont présentées et développées dans le chapitre 4, consacré à l'analyse des données.

Il est temps à présent de passer à l'analyse des données qui fera donc l'objet de la prochaine partie.

Chapitre 4 : Analyse des données

Ce quatrième et dernier chapitre du mémoire est consacré à l'analyse des entretiens. Je présente dans un premier temps les aspects concrets du rapport au numérique des enseignantes participantes. J'aborde ensuite leur rapport à la forme scolaire, ainsi que les liens existants entre leurs usages numériques personnels et professionnels. Enfin, la quatrième et dernière partie porte sur l'influence des directives et suggestions institutionnelles sur les choix pédagogiques des enseignantes.

4.1. Aspects concrets

Dans les entretiens, la présence du numérique dans les classes de FLE est largement décrite par les enseignantes participantes sous l'angle des usages concrets qu'elles peuvent en faire. Cette première partie aborde donc ces aspects concrets du numérique dans l'acte d'enseigner à travers la question de la praticité, des contraintes techniques ainsi que de l'aspect ludique des TICE.

4.1.1. Praticité

D'après les enseignantes interrogées, l'aspect pratique de l'intégration du numérique en classe de FLE se situe au niveau de l'acte d'enseigner d'une part, et au niveau de l'acte d'apprentissage d'autre part. Les ordinateurs, projecteurs, téléphones, tablettes, logiciels proposés par le manuel obligatoire sont perçus par les enseignantes comme des outils dont l'usage sert un objectif précis, identifié dans le manuel. Nous allons, voir, à travers la sélection de quelques extraits des EAC, comment les enseignantes assignent aux TICE une valeur d'usage (Floch, 1990) liée au fait qu'elles les considèrent comme des outils leur permettant de remplir des objectifs imposés par le programme.

4.1.2. Présentation de l'objet d'enseignement

L'acte d'introduire un objet d'enseignement auprès des apprenants par l'usage de supports adaptés se définit, selon B. Schneuwly, à travers la notion de présentification et de pointage, désignant la focalisation sur l'une des dimensions de cet objet (Schneuwly, 2000). Les notions de présentification et de pointage sont des outils, des moyens qui permettent à l'enseignant de mettre en œuvre le « potentiel transformateur » chez l'apprenant, pour reprendre les termes de C. Thevenaz-Christen et facilitent la transmission de contenu, la présentation de l'objet d'enseignement ou la focalisation sur un point précis du contenu à transmettre. Ces dimensions essentielles de l'acte d'enseigner, lorsqu'elles

sont maîtrisées, apportent un sentiment d'efficacité, notamment dans des situations de pédagogie différenciée (gestion d'une classe à plusieurs niveaux) : cela leur permet de lancer un groupe d'apprenants sur une activité pendant qu'un autre groupe travaille en autonomie sur une autre activité.

Le dispositif numérique proposé par les manuels imposés aux enseignantes interrogées couplé à une installation fonctionnelle du matériel informatique au sein des établissements scolaires visités est la garantie, pour les enseignantes, d'accomplir le geste didactique d'introduction thématique. Ce dispositif leur permet de s'assurer de la compréhension des consignes ou de l'introduction d'un nouveau thème par les apprenants. Si la salle de classe est équipée de matériel permettant la diffusion du contenu du manuel au tableau, et que le processus de diffusion est rapide et intuitif, les enseignantes interrogées expriment un sentiment de satisfaction et de contrôle de la situation didactique. J'entends, par « processus de diffusion rapide et intuitif », la possibilité pour les enseignantes d'accéder rapidement au contenu et de le transmettre facilement grâce à la connexion directe de l'ordinateur au matériel de diffusion de l'image et du son.

D'un point de vue purement technique, la rapidité de connexion au système de diffusion semble être un point primordial pour qu'une leçon soit jugée comme réussie ou performante :

137 E directement connectés + la première fois si tu viens avec un ordinateur euh d'ailleurs + tu ouvres + tu fais la : la relation on dit comme ça die Verbindung ↑ et puis ils te disent un code tu mets le code et tu es connecté

Line et Emma soulignent le confort dans lequel elles se trouvent au niveau matériel. Elles s'estiment privilégiées par rapport à d'autres établissements :

041 E je suis vraiment + vraiment gâtée parce que les ordinateurs ils sont + en principe à moi ++ (rires) si les autres si les autres veulent les ordinateurs ils me demandent s'ils peuvent les prendre +

426 L (...) nous on est on est encore bien privilégiés ici + euh on a beaucoup d'ordinateurs dès le départ on a beaucoup d'ordinateurs dès le départ et + moi je connais encore des écoles ils ont peut-être deux ou trois ordinateurs à disposition + pour euh : dix douze élèves tu vois

Le français est en effet l'une des matières qui mobilisent le plus les ordinateurs et les établissements scolaires, à la demande des enseignantes, ont mis en place un dispositif de diffusion du contenu numérisé en classe performant et fiable.

4.1.3. Influence du numérique sur l'apprentissage de la langue

La numérisation du contenu du manuel semble avoir pour Line un effet bénéfique sur l'apprentissage du français par le fait que les documents proposés sont authentiques :

- 182 L euh + là maintenant le plus + c'est que bien sûr euh + c'est beaucoup plus professionnalisé + ils ont ils ont beaucoup plus ils écoutent beaucoup plus ils ont ils écoutent pas seulement ma voix ils ils entendent aussi la voix des de toutes ces : personnes qui parlent + euh c'est des textes + authentiques
- 183 M authentiques mmmh
- 184 L tandis qu'avant c'étaient des textes qui étaient euh
- 185 M construits
- 186 L construits voilà donc ça c'est la grande différence moi je pense surtout en tous cas au niveau auditif

Selon D. Maingueneau (1984), cet argument émane de l'individu social plus que psychologique dans le sens qu'il provient probablement des discours de formation du nouveau *Lehrplan 21* car l'authenticité des documents et des situations de communication proposées dans le manuel est un des arguments de vente clé de la maison d'édition *Schulverlag*. Cet argument est discutable dans le sens où rien ne prouve que le document authentique favorise la compréhension. Il plonge en revanche l'apprenant dans une situation qu'il sera susceptible de rencontrer à nouveau plus tard en situation de communication naturelle, hors contexte d'apprentissage scolaire.

A la lecture de cet extrait, l'autre avantage de la numérisation du manuel pour l'apprentissage de la langue selon Line, résulte de la diversité des possibilités qu'ont les apprenants d'entrer dans un document. Elle constate que le manuel permet une meilleure compréhension orale de la langue par rapport à l'ancien manuel intitulé *Bonne chance* grâce à un panel d'activités très variées favorisant l'échange oral en petits groupes et donc la mise en place de travaux différenciés et individualisés :

- 218 L ils comprennent mieux + le français + avec euh « clin d'œil » qu'avec « bonne chance »
- 226 L on parle beaucoup plus ils parlent beaucoup plus entre eux t'as beaucoup de de petits exercices qu'ils doivent faire à deux ou en petits groupes + où ils doivent euh donner leur avis avec les bulles : dire j'aime ça j'aime moins ça donc ils + ils parlent plus

En revanche, Line modère son propos en prenant le contre-exemple de l'apprentissage de la grammaire qu'elle considère comme peu approfondi par rapport à l'ancien manuel.

- 228 L par contre ils sont un peu moins forts en grammaire ça c'est vrai

230 M ouais ouais ah ouais et ça c'est et ça est ce que c'est pas forcément dû au : au fait qu'il y ait : une digitalisation si ↑ tu trouves que ça a un rapport ↑ ou c'est juste

231 L ben non non c'est pas le fait de la digitalisation c'est le fait que dans « Clin d'œil » euh les séquences gram de grammaire sont courtes + et qu'ils ils y restent pas tellement longtemps + je pense que leur but + c'est quand même plus euh fixé sur l'oral que l'écrit

Dans cet extrait, je relève que ce phénomène n'est pas forcément lié au numérique mais plutôt à la conception du manuel, ce que Line confirme en rappelant que le nouveau manuel est en réalité conçu selon une perspective communicative ce qui peut expliquer cette « lacune » concernant l'apprentissage de la grammaire. Cette remarque met en exergue le poids de la forme scolaire et d'habitudes particulièrement ancrées liées à ce que les enseignants attendent des apprenants en termes de compétences. Je développe ce rapport des enseignantes à la forme scolaire dans la partie 2.

4.1.4. Gestion de classe

Concernant la gestion de classe, l'utilisation des ordinateurs semble être, pour Line, un soulagement. C'est un moyen de déléguer le fait de montrer l'exemple, notamment au niveau de la lecture de contenu. En situation de pédagogie différenciée, par exemple lorsqu'elle doit conduire deux niveaux en parallèle, l'ordinateur permet à Line de rester avec un groupe, pendant que l'autre s'informe à l'ordinateur ou s'entraîne à l'aide de logiciels avec des exercices systématiques. Le caractère multimodal du manuel interactif permet en effet de « remplacer » en quelque sorte l'enseignant sur des tâches telles que la lecture à voix haute :

288 L moi + d'un côté ça me : soulage aussi parce que + si je fais selon le magazine + euh : lisez et écoutez donc là ils doivent aller à l'ordinateur pour écouter

La conception du manuel, sensé responsabiliser l'apprenant dans son apprentissage et le rendre autonome, semble faciliter la mise en place, comme le montre cet échange sur la mise en route de la leçon observée :

362 L ben quand euh + je pense que c'est important de de de souligner qu'ils sont vraiment autonomes

364 L grâce à ça + parce que souvent ben ils arrivent et ils me disent bonjour j'ai rien à leur dire ils filent ils vont allumer l'ordi et ils continuent de

Pour Julia, la numérisation du manuel permet surtout de mener un travail individualisé et différencié, comme le montre cet extrait :

220 J oui tout à fait ça c'est clair que c'est un avantage + et puis oui pour euh + la différenciation l'individualisation de façon + à ce que + chacun puisse

travailler à son rythme ça je trouve que c'est aussi vraiment pratique + et aussi de recevoir un feedback+ (...)

*

Dans ces extraits, on constate que les enseignantes apprécient certaines fonctions de substitution de l'outil numérique à l'enseignant et leur assigne une valeur pratique pour la transmission. On comprend que la multimodalité proposée par la version numérique permet de remplacer en quelque sorte certains actes traditionnellement attribués à l'enseignant comme la fonction d'exemple ou la fonction d'évaluation. La version numérique du manuel permet d'une part l'écoute de textes en plusieurs versions (rapides, lentes, moyennes, femme, homme, enfant, accents divers etc.) et d'autre part l'accès à des documents contextuels authentiques permettant de soutenir la compréhension du document principal. Par ailleurs, les exercices systématiques proposent un feedback immédiat accompagné d'une correction automatique offrant ainsi aux apprenants la possibilité de s'autoévaluer. Ce système offre la possibilité aux enseignantes de se concentrer sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la sanction finale d'une production. En revanche, elles déplorent le fait qu'elles ont moins de contrôle sur les productions et l'assiduité des apprenants.

4.2. Contraintes techniques

L'analyse des trois entretiens menés avec Line, Emma et Julia montre que la principale source d'inquiétude des enseignantes face à l'intégration des TICE en classe de FLE concerne la gestion des problèmes techniques. J'aborde dans cette partie les diverses postures adoptées par les enseignantes interrogées face au problème technique qui survient inopinément et qui vient contrarier le programme préalablement établi.

4.2.1. *Prise de responsabilité*

Lors des trois observations, j'ai pu voir les enseignantes confrontées à un problème technique à un moment donné de la leçon. Pour Emma, il s'est agi d'un problème survenu à domicile par deux apprenantes, tandis que pour Line et Julia, cela concernait plutôt un problème survenu au cours de la leçon. Julia cherche à comprendre la source du problème dans la mesure du possible et tente de le résoudre malgré le stress que cette tâche supplémentaire, en plus de celle d'enseignement, engendre. Emma et Line se dédouant quant à elles de la responsabilité de régler le problème technique, elles le mettent de côté.

Emma redirige les deux apprenantes vers le support technique de la maison d'édition, tandis que Line assume la déplanification.

L'incident technique peut donc être source de stress comme pour Julia par exemple, qui endossent la responsabilité pour la résolution du problème:

026 J (...) et avant j'ai remarqué que mon ordinateur n'a pas fonctionné + avec le son + tu l'as aussi remarqué avec X (prénom)+ **et là j'ai senti que c'était ma faute** + parce que + heu + je suis allée + directement depuis Clin d'œil depuis la page + et pas depuis l'élève + enfin pas depuis le téléchargement + parce que dès que j'ai redémarré + et d'un autre accès ensuite ça a marché + **c'était ma faute**

On comprend ici à quel point le dysfonctionnement et la non-identification immédiate de la source du problème sont liés à la peur de la perte de contrôle de la situation didactique. La nécessité de résolution d'un problème technique peut vite prendre le dessus sur l'avancement du cours tel qu'il était planifié au départ, et peut rapidement entraver le bon déroulement d'une leçon à deux niveaux, sachant que le temps imparti pour chaque groupe de niveau est relativement court sur 45 minutes :

028 J Mais ça ça m'a stressé un peu + parce que je ne savais pas + d'où venait le problème

A l'inverse, Line se dédouane de la prise en charge d'un problème technique : elle cherche de l'aide chez les personnes responsables pour l'informatique, ou bien compétentes dans le domaine. Elle ne cherche pas à résoudre le problème dans l'immédiat, elle s'adresse aux étudiants attirés par le désir de comprendre et de résoudre le problème : « lui en plus il est-il est super intéressé + il est super calé moi quand j'ai un problème c'est toujours lui que je demande (rires) (Line, EAC 257)). Elle ne cherche pas non plus à atteindre à tous prix les objectifs fixés par le programme ou par elle-même. Line accepte la déplanification sans état-d'âme et semble à l'aise avec le principe de prise de décision rapide, de renversement de situation ou d'improvisation. Elle cherche plutôt à gagner du temps et elle reprend le contrôle en mettant en place des activités qui ne nécessitent pas l'usage des TICE. Elle transfère temporellement et spatialement l'activité nécessitant l'usage des TICE en proposant de la faire à la maison ou lors de la prochaine leçon par exemple. Line semble accepter la part d'improvisation nécessaire au déblocage d'une situation didactique dont elle sait qu'elle ne maîtrise pas les aspects techniques et reprend le contrôle la redirigeant vers des activités qu'elle maîtrise. Selon F. Cicurel (2005), on peut dire de Line qu'elle fait preuve de « flexibilité communicative » à travers l'acceptance d'abandonner ce qu'elle ne peut maîtriser et de continuer le fil de la leçon par

accommodation : « donc là je l'ai laissé parce que moi je m'y connais rien + donc je peux pas l'aider » (Line, EAC 259).

Emma se dédouane également de la responsabilité de résoudre le problème, en proposant aux apprenantes de contacter elles-mêmes le support technique avec leurs parents pour résoudre le problème survenu à domicile : « Alors c'est pour ça que j'ai dit + maintenant + vous le faites + vous-même » (Emma, EAC 079). Emma reste plutôt fidèle au programme qu'elle s'était fixée, aux objectifs liés aussi à ma présence, puisqu'elle m'a avoué au cours de l'entretien avoir mis en place une séance spécifique avec les ordinateurs, ce qui a probablement dénaturé l'action pédagogique quotidienne : « normalement je fais des séquences de 15-20 minutes pour qu'ils s'entraînent mais j'ai pensé que tu es là pour ça alors on fait plus long » (Emma, EAC 188).

4.2.2. Rapport à la déplanification

Comme pour Line, le dysfonctionnement technique emmène parfois l'enseignant à devoir s'écarter de ce qu'il avait programmé. Les sentiments provoqués par cette situation particulière chez Emma, Line et Julia sont partagés.

Chez Emma par exemple, qui pourtant dit pouvoir se passer de la version numérique pour mener à bien le programme du manuel imposé, ou encore chez Julia, par rapport au dysfonctionnement et au fait de devoir s'écarter de ce qui était prévu :

143 E (...) parce que je me suis dit **mais je vais faire comment maintenant** parce que c'était vraiment + des fois ça fonctionnait des fois pas + je suis tombée + **je me suis dit mais qu'est-ce qu'on va faire** ↑ (...)

036 J c'était juste comme ça c'était indiqué « le lien n'a pas pu être trouvé » + ça ne marchait pas c'est tout + et c'est pourquoi je l'ai envoyée sur mon ordinateur bon avec celui-là **ça n'a pas + tout à fait + marché comme c'était prévu**

Pour Line, la solution réside dans le fait d'avoir à disposition des idées et des alternatives pour déprogrammer et remanier rapidement les objectifs de classes. Elle ne cherche pas à résoudre le problème technique, elle change seulement de support :

263 L euh sinon ben je je vais demander à la personne qui est responsable des ordinateurs bon c'est le concierge X (prénom et nom du concierge) ou bien c'est X (prénom d'un collègue qui s'engage pour le numérique dans l'établissement) + euh : mais bon on peut pas toujours c'est pas toujours immédiatement qu'on peut résoudre le problème donc là des fois si je si je suis à court terme si je sais plus quoi faire et ben : je leur dis ben vous prenez la revue + et vous faites de la répétition vous répétez

La notion d'improvisation est aussi liée à celle de bricolage. Perrenoud (1983) donne une définition intéressante du bricolage tirée de Lévi-Strauss (1962) :

« Lévi-Strauss a proposé, dans “ *La pensée sauvage* ”, une analyse de la pensée mythique comme “ bricolage intellectuel ”. Il a pour ce faire donné une image du bricolage qui me paraît fort bien convenir au travail de préparation du maître pratiquant ce que j’appellerai pour faire court *une pédagogie active*. ». (Perrenoud, 1983 : 11)

Il s’agit donc d’agir (notion d’action : « pédagogique active ») à son échelle avec les moyens qui nous sont attribués pour réaliser un objectif d’apprentissage, quitte à le remanier : « parfois il faut improviser là » (Line, EAC 267).

La contrainte technique peut aussi surgir à la maison, lors de la réalisation du travail, situation sur laquelle l’enseignante n’a aucun moyen d’agir. Il est possible en revanche de réaliser les tâches numériques en dehors du cadre spatial et temporel scolaire : si ça ne fonctionne pas en classe, on essaye à la maison et inversement, grâce aux multiples possibilités de se loguer sur le logiciel (licence numérique version en ligne, version app pour ordinateurs et tablettes hors ligne etc.) :

324 L parce que y en a le lendemain ils vont venir me dire euh j’ai pas pu faire les devoirs parce que l’ordinateur n’a pas marché

326 L alors là je leur dis ok t’inquiète pas + t’essayeras pour la prochaine fois ou alors tu le fais une fois ici pendant l’école

4.2.3. Prémices de l’installation du numérique dans les classes VS aujourd’hui

J’ai pu constater que les trois enseignantes ont été confrontées à un problème technique au cours de la leçon. Pourtant, lors de l’EAC, les trois enseignantes m’assurent qu’il s’agit d’une situation exceptionnelle, et elles prennent comme point de comparaison le fait qu’Internet marche aujourd’hui beaucoup mieux qu’avant :

034 J heu : plus trop **c’est beaucoup mieux maintenant** + oui **l’année dernière c’était vraiment difficile** + enfin oui aujourd’hui il y avait aussi encore un problème + heu+ en fait X (prénom) voulait travailler avec son propre ordinateur + et ça n’a pas non plus marché

Dans l’extrait suivant, Julia montre également que le problème technique qui a pu survenir autrefois pouvait faire l’objet d’un nouvel objectif technique se substituant alors à l’objectif didactique. Ainsi, je comprends que les petits « bugs » actuels sont dérisoires par rapport à ce qu’elle a pu vivre avant :

046 J **et on oublie un un peu + comment c’était avant** + l’an dernier + **parce que on a eu vraiment plusieurs leçons et on a juste rien fait + on a juste attendu** + et puis essayé encore une fois + ça n’a juste pas marché

Pour m’en convaincre, elle utilise le procédé de typification « normalement » (Julia, EAC 048) et minimise ainsi les types de problèmes techniques auxquels elle est confrontée aujourd’hui :

048 J oui vraiment pénible + mais maintenant c'est bon maintenant normalement ça fonctionne juste

Chez Emma, la contradiction est encore bien présente entre sa conviction de pouvoir utiliser le manuel sans intégrer les activités liées au numérique (« si je veux pas je pourrais faire rien du tout avec l'ordinateur » (Emma, EAC 307)) et son discours vis-à-vis des contraintes techniques auxquelles elle a été autrefois confrontée (« j'ai pas pu travailler » (Emma, EAC 133)). Comme Julia, elle semble satisfaite de la situation dans laquelle elle se trouve aujourd'hui en comparaison à ses débuts concernant l'équipement informatique et son fonctionnement : « et puis euh du coup ils ont installé tout ça et j'ai vraiment avec ça je suis gâtée » (Emma, EAC 133).

Le témoignage de Line montre quant à lui que l'installation technique conditionne tout de même la situation pédagogique dans laquelle se retrouve l'enseignant. Dans l'extrait suivant, elle explique qu'elle a dû s'adapter à différents supports de diffusion qui ont changé soudainement et indépendamment de sa volonté :

434 L ensuite ils m'ont **pour une raison ou une autre tout à coup** j'avais plus de j'avais plus de comment on dit on appelle ça

436 L l'écran j'avais plus d'écran donc le : le projecteur ben je pouvais plus l'utiliser et maintenant X (prénom d'un collègue qui s'engage pour le numérique dans l'établissement) m'a mis un whiteboard donc là ça me permet de nouveau de l'utiliser par contre maintenant ici (dans la bibliothèque) c'est le beamer + on a le beamer je m'en sert quand il y a les films parce que dans le ils ont chaque fois un magazine c'est un film

4.2.4. Problèmes liés à l'usage proprement dit des ordinateurs

Le type de problème auquel les enseignantes semblent également confrontées est le manque de maîtrise de l'outil par les apprenants, ce qui signifie également l'absence d'autonomie quant à l'usage des TICE. Les stratégies d'apprentissage avec les TICE sont en cours de construction et nécessitent la présence de l'enseignante à leurs côtés. Cette absence de maîtrise de l'outil détourne l'apprenant de l'objectif d'apprentissage de la langue vers la résolution d'un problème fonctionnel :

126 J et ensuite j'ai c'était le problème + qu'il a fait avant un trait et ensuite il a simplement continué à écrire et après c'était clair que ça a donné un trait et il a dit + ah + c'est bête + bien sûr + et + je dois aussi montrer d'autres choses par exemple + c'était euh c'est ++(elle va chercher un ordinateur) des fois des petites choses par exemple ici + il y avait heu la bande du menu qui avait disparu + c'était afficher les onglets (elle me montre la manipulation sur l'ordinateur) oui exactement comme ça

Certains logiciels sont également jugés par Julia difficiles d'utilisation, dans le sens où elle a le sentiment que l'aspect fonctionnel prend le pas sur l'aspect linguistique. C'est le

cas du fichier électronique, un logiciel permettant de réviser le vocabulaire sur des cartes numériques bilingues à l'écrit et à l'oral :

224 J oui + donc je pense que ce serait super pour + travailler les mots + mais c'est extrêmement difficile et oui quand il manque un aigu ou juste + et ça c'est pour les élèves de la Real + je trouve que c'est difficile + ça ne je l'utilise + je ne l'utilise finalement pas hein non

Dans ce cas précis, elle ignore l'outil numérique et se tourne vers une forme d'apprentissage se rapprochant de la forme scolaire quant à l'apprentissage du vocabulaire, en plenum, comme on peut le voir dans cet extrait de la transcription de la séance :

018 J (...) oui alors fermez encore les ordinateurs + et puis + oui on fait d'abord quelque chose ensemble (prépare le visualiser et les post-its de vocabulaire) + ça dure quelques secondes ++ oui maintenant c'est là + XXX +++ oui ce sont les mots pour vendredi hein+ c'est ça + et on répète d'abord + Alors + je montre d'abord + et puis + vous lisez (...)

Il s'agit ici de faire le choix de surmonter ou non la difficulté technique de l'usage des TICE jusqu'à ce qu'ils soient jugés efficaces par l'enseignante.

4.2.5. Relation au support technique

L'un des problèmes soulevés par Emma notamment, est la relation avec le support technique officiel de la maison d'édition, *Schulverlag*. Si ce sujet est notamment abordé par Emma, j'ai pu constater, au cours de mes rencontres avec plusieurs enseignants de FLE de la région, que la relation avec le support de *Schulverlag* est un sujet particulièrement sensible et qu'il suscite de vives émotions chez le corps enseignant :

077 E parce que justement + je m'énerve vraiment + le support avec le Schulverlag + je trouve c'est vraiment + c'est l'horreur

Emma évoque aussi l'énorme charge de travail supplémentaire imposée à l'enseignant en plus de la préparation des cours pour télécharger les applications sur l'ensemble du matériel informatique de l'école. Elle aborde également la gestion des mises à jour récurrentes imposées par le programme sous peine de rencontrer à nouveau des dysfonctionnements au niveau du logiciel qui impactent directement le bon déroulement de la situation didactique :

103 E oui + maintenant + cliquez sur l'animaux + vous écoutez vous répétez + clic ++ rien + Rien + et puis je leur ai dit mais ça fonctionne pas et voilà et oui c'est des petits problèmes on va les changer vous pouvez télécharger l'update et j'ai dit écoutez moi + je viens de télécharger 32 ordinateurs + ça a pris des HEURES tu sais ↑

Line montre quant à elle que ponctuellement, la défaillance technique des ordinateurs n'est pas un obstacle à la poursuite des tâches. Elle ne semble pas chercher à se confronter à *Schulverlag*. Dans l'extrait suivant, elle suppose le processus stratégique par lequel sont

passés les apprenants pour poursuivre leur objectif d'apprentissage malgré le dysfonctionnement des appareils :

044 L donc à ce moment-là je pense qu'ils ont été regarder qu'est-ce qu'on peut faire d'autre sans avoir besoin de l'ordinateur

Dans l'extrait ci-dessus, il faut souligner que la classe 9 (dernière classe du collège) ne comporte que 4 élèves, et il s'agit par ailleurs du niveau haut (*Sekundarschule*) qui présente donc une capacité de travail en autonomie plus élaborée que dans la classe de Julia (même année d'âge mais niveau bas (Real)) ou d'Emma (école primaire). Si Line arrive à « surfer » sur la vague de stratégies lui permettant de continuer à travailler sans les ordinateurs en cas de dysfonctionnement, elle reconnaît qu'elle ne pourrait quand même s'en passer car elle reconnaît que toute la méthode est basée sur le numérique : « non non parce que c'est quand même basé sur l'ordinateur » (Line, EAC 300).

Il y a donc un lien très étroit entre le fait que le programme numérique soit imposé, et l'attitude qu'on les enseignantes face à la gestion des TICE dans la classe. On retrouve en effet le même type de contradiction chez Emma. Dans l'EAC, elle affirme qu'elle pourrait travailler sans problème sans le programme informatique si elle le voulait :

307 E si je veux pas je pourrais faire rien du tout avec l'ordinateur

309 E c'est vraiment pas le : die Verpflichtung l'obligation

Pourtant, elle dit avoir aussi déployé beaucoup de temps et d'énergie pour l'installation des logiciels, elle dit également travailler beaucoup avec :

045 E oui oui ouais +c'est + vraiment + je suis la professeure qui utilise le plus + les ordinateurs + même les maths ils les utilisent un peu moins

*

Pour conclure cette partie, on peut dire qu'Emma, Line et Julia font bien la distinction entre les problèmes qui relèvent de l'installation matérielle au sein de leur établissement et les problèmes qui relèvent du support technique de la maison d'édition *Schulverlag* pour la version numérique du manuel. Le programme étant imposé, les enseignantes ont en revanche des exigences importantes en termes de fonctionnalités et de fonctionnement vis-à-vis du support didactique numérisé. Le caractère obligatoire du système réduit fortement leur indulgence vis-à-vis du dysfonctionnement. Entre stratégies de contournement ou de confrontation aux problèmes techniques identifiés, les postures des enseignantes face aux difficultés sont variées : deux ne prennent pas la responsabilité d'assumer le dysfonctionnement. L'une renvoie vers le support technique officiel de *Schulverlag*

(Emma), tandis que l'autre se détourne du programme prévu avec les ordinateurs pour introduire d'autres activités possiblement réalisables sans matériel informatique (Line). La troisième (Julia) se confronte au dysfonctionnement en direct et prend la responsabilité pour sa résolution, quitte à perdre du temps vis-à-vis des objectifs didactiques fixés. En revanche, une constante se dégage : le bon fonctionnement des outils informatiques semble être une condition importante pour juger si une séquence didactique en lien avec le numérique est réussie ou non.

4.3. Aspect ludique et attractif des TICE

L'aspect ludique des TICE peut être un facteur de motivation pour l'apprenant et donc faciliter la gestion de classe pour l'enseignant notamment en situation de pédagogie différenciée. C'est notamment ce qu'avancent L. et P. Schmoll dans un article consacré au lien entre jeu et motivation à apprendre :

« Elles [*les langues étrangères*] requièrent du temps, une pratique régulière et souvent répétitive, de plusieurs mois avant de pouvoir atteindre le plaisir intrinsèque de parler avec d'autres, et de plusieurs années avant d'apprécier la lecture d'œuvres dans leur version originale. Plus que dans d'autres matières, la motivation initiale à apprendre est donc de type extrinsèque. » (Schmoll, L. & P., 2012 : 203)

Mais l'aspect ludique des TICE peut aussi provoquer l'effet inverse à savoir, un effet de distraction détournant l'apprenant de son objectif d'apprentissage. C'est donc la question que je développe avec l'analyse d'extraits de l'EAC mené avec Julia.

4.3.1. *Caractère ludique des TICE : frein à la transmission...*

Julia aborde la question de la tentation du jeu ou de la tâche distractive dès lors que les apprenants travaillent sur l'ordinateur. Elle évoque également la difficulté que les apprenants ont de mener un travail de production en autonomie sur le long terme dès lors que ces outils sont intégrés au processus de création :

058 J c'est-à-dire si on les laisse travailler en autonomie + la tentation est très grande d'aller vite switcher sur un film ou quoi oui

Julia évoque les cas de détournement d'outils numériques à des fins ludiques, comme par exemple l'achat de casques audios sensés permettre aux apprenants d'écouter des documents en français et de bien s'imprégner d'un contenu multimodal :

064 J oui enfin ce qui est sûrement aussi difficile ça je l'ai remarqué + ils ont tous des casques audios + je les ai achetés exprès

066 J pour eux + qu'ils puissent écouter des choses en français + et ça c'est justement

Le détournement de ces outils n'a pas été anticipé par Julia lors de l'achat du matériel et c'est par expérience qu'elle réalise que le détournement à des fins ludiques est un paramètre difficilement contrôlable :

072 J Mais euh + je ne sais pas et c'est justement pas ça c'est pas l'idée du truc oui + et c'est un peu dommage + j'ai remarqué qu'on profite de la situation + avec les casques + qu'ils peuvent vite en profiter

D'un autre côté, Julia reconnaît que cette liberté, ce côté plaisir peut être une source de motivation pour l'apprenant par la multitude de possibilités que l'outil offre pour soutenir l'apprentissage :

300 J oui + ben oui ça avec les ordinateurs c'est + super par rapport aux possibilités + et bon là ce que je viens de faire avec eux + oui qu'on peut enregistrer avec les ordinateurs + qu'on peut jouer avec + avec les différentes plateformes c'est-à-dire Powerpoint ou Word + et utiliser tout ça là c'était idéal + enfin c'était une leçon un peu spéciale parce qu'ils ont simplement + travaillé à leur tâche et c'était vraiment libre

4.3.2. ... ou facilitateur ?

Pour Emma, le côté ludique apporté par les TICE est une source de motivation et surtout la possibilité pour les apprenants de réaliser des activités qui ont du sens :

323 E et puis **il y a aussi une site que je trouve géniale elle est de la : de l'Australie**

325 E là où on peut vraiment apprendre l'heure et les numéros

327 E je trouve elle est vraiment euh : je vais je vais te chercher le lien après + moi je trouve ça c'est + parce que 5 e classe tu te souviens comment on apprend les les die Zahlen les chiffres

329 E **cliquez répétez c'est bête**

331 E et puis là sur ce site australien + euh je trouve c'est + quand même un petit peu + **plus + ludique**

Dans cet extrait par exemple, Emma montre qu'elle va chercher des ressources sur le web autres que celles proposées par le manuel imposé. Elle juge certaines activités proposées par le manuel vides de sens et cherche des alternatives plus motivantes à partir d'autres ressources disponibles sur la toile.

Pour Line, les TICE font partie intégrante du quotidien. Elle considère donc leur intégration en classe comme un fait de société auquel l'école ne peut échapper. Elle ne porte aucun jugement sur cela elle le constate seulement :

204 L euh l'ordinateur c'est un instrument de quotidien pour eux + quand ils sont en 9 -ème classe qu'ils fassent n'importe quel : apprentissage ou n'importe quelle école ou qu'ils aillent n'importe où + **ils auront de toute façon l'ordinateur à comme instrument de travail**

206	L	qu'ils le veulent ou qu'ils le veulent pas c'est comme ça + donc euh moi je trouve qu'il est super bien fait
208	L	avec des thèmes + pour leur âge + intéressants et tout même euh : ouais même au niveau de la 5 et la 6 -ème
210	L	ils sont c'est des thèmes qui sont assez euh
212	L	in

Ce que Line exprime dans la deuxième partie de cet extrait (tours de parole 208 à 212), c'est le fait que les thématiques proposées par le manuel sont adaptées et motivantes pour le public auprès duquel elle enseigne. Line exprime donc une autre position qu'Emma face à l'intérêt et au caractère ludique du contenu imposé par le manuel obligatoire.

Line se sert par ailleurs de l'aspect attractif des TICE auprès des apprenants attirés par le domaine pour combler ses propres lacunes en la matière. Elle valorise ainsi en même temps l'intérêt et la compétence des apprenants dans le domaine numérique:

257	L	lui en plus il est-il est super intéressé + il est super calé moi quand j'ai un problème c'est toujours lui que je demande (rires)
-----	---	--

Ici, Line montre que de nombreux problèmes techniques qu'elle ne peut résoudre par manque de compétence sont pris en charge par un élève qui s'épanouit dans ce domaine et pour qui le numérique dépasse même le côté purement ludique. C'est, pour cet apprenant une véritable attraction, une vocation même pourrait-on dire, sachant qu'il intègre, à partir de la rentrée 2019, un apprentissage dans le domaine de l'informatique. Ici, Line s'exprime sur une norme intériorisée (Muller, 2018 : 95) concernant son domaine de compétence personnel et celui de ses apprenants. Elle sait, par expérience, que son répertoire didactique ne lui permet pas de résoudre certaines situations dans le domaine technique et fait appel à un apprenant qu'elle considère, à partir de ses représentations, plus apte à résoudre le problème qu'elle-même.

4.4. Rapport à la forme scolaire

T. Thévenaz-Christen définit ainsi la forme scolaire :

« Nécessairement composite, cette forme comprend essentiellement les contenus d'enseignement porteurs du potentiel transformateur. S'y ajoutent les outils matériels et les instruments cognitifs – les moyens – susceptibles d'opérer les transformations des capacités cognitives des élèves » (Thévenaz-Christen, 2005 : 67).

Le rapport à la forme scolaire est un aspect de ma recherche qui m'est apparu particulièrement intéressant à exploiter. Les manuels *Mille-feuille* pour les classes de primaire et *Clin d'œil* pour les classes de collège sont considérés par l'ensemble du corps enseignant comme avant-gardistes en comparaison des manuels imposés dans les autres

matières. Avant-gardistes au niveau des concepts d'enseignement dirigés vers plus d'authenticité, à travers une méthode censée se rapprocher des méthodes dites naturelles d'apprentissage des langues, c'est-à-dire par imitation et reproduction, selon une approche actionnelle et communicative. Pourtant, les « outils matériels et les instruments cognitifs » mis en œuvre en classe, pour reprendre les termes de Thévenaz-Christen, semblent ancrés dans une approche traditionnelle du cours de langue, empreinte d'habitus : ces habitudes se retrouvent notamment dans la relation pédagogique entre les apprenants et l'enseignant, le contrôle des productions et de la réception, ainsi que dans la gestion du temps et de l'espace.

4.4.1. Relation pédagogique

L'usage du numérique en classe de langue est susceptible d'influencer les rapports interpersonnels entre apprenants mais également avec l'enseignant. Il semble avoir des effets notamment sur les rapports de place (Goffman, [1967] 1974) et la posture de l'enseignant en fonction des plateformes numériques qu'il a sélectionnées. Ce chapitre s'attache à décrire le type de communication qui s'instaure en classe de FLE en présence du numérique ainsi que l'influence du présupposé de l'autonomie lié aux TICE sur les rôles et les places au sein de la relation pédagogique.

a. La communication en classe de FLE

Les notions de présentification et de pointage (praticité, présentation de l'objet d'enseignement et focalisation) sont des moyens utilisés par les enseignants pour favoriser la diffusion de contenu en plenum. Ils permettent également à l'enseignant de s'assurer que le contenu transmis a bien été compris par les apprenants.

Le manuel est conçu dans une optique de travail en petits groupes et privilégie une démarche inductive. Pourtant, l'acte de diffusion du contenu en plenum semble être une pratique appréciée des enseignantes qui leur confère un sentiment d'efficacité quant à la transmission de consignes ou au contrôle de la compréhension des apprenants. Lors de séquences didactiques menées en plenum, Line exprime la nécessité de démontrer, et exprime son besoin de contrôle sur les réactions des apprenants face au contenu qu'elle transmet :

452 L il me semble en plenum pour introduire on a plus enfin moi
c'est c'est ma : c'est comme ça que je le ressens + j'ai l'impression que j'arrive plus à à
directement dire + ou à **directement juger ceux qui ont compris et ceux qui ont pas
compris**

Dans cet extrait, Line exprime le fait que cet acte de diffusion en plenum lui permet un meilleur contrôle de la réception des apprenants.

Emma, quant à elle, s'exprime plutôt du point de vue de la transmission du message. Elle explique qu'il est plus facile de « montrer »²⁴ grâce à un système de projection performant, notamment lors de séances en plenum :

149 E moi je trouve que c'est super vraiment parce qu'avant souvent tu sais c'est tellement petit (elle prend le magazine devant elle comme si elle montrait le contenu du magazine à la classe) avant mais regardez maintenant on lit ici + et puis les enfants ils sont mmmh (moue) + et puis comme ça je peux vraiment avec le « curseur » **je peux montrer** on est là + lit ici + pour MOI c'est vraiment pratique + c'est vraiment pratique

Dans cet extrait, Emma insiste notamment sur le fait que ce système de pointage est pratique pour elle-même, dans l'acte d'enseigner : « **pour MOI** c'est vraiment pratique » (Emma, EAC 149) ; « oui j'ai l'impression **pour moi** c'est plus satisfaisant » (Emma, EAC 155). Du point de vue de la réception du message, elle explique également que c'est une façon de s'assurer que l'ensemble des enfants a saisi ce qu'elle souhaite transmettre. On peut relever cependant une ambivalence, un certain décalage entre succès de la transmission et effectivité de la réception, notamment lorsqu'elle explique que l'un des apprenants l'a sollicitée pour savoir s'ils devaient faire le jeu à la suite de l'entraînement. Cette information, censée être intégrée par les enfants lors de la séquence en plenum où l'information a été pointée par l'enseignante grâce à la diffusion, n'a visiblement pas été comprise par tous. Cette situation semble faire remonter des émotions négatives chez l'enseignante, tels que l'étonnement ou le doute, comme le montre l'extrait suivant :

059 E je me souviens que je crois + **j'étais toute étonnée** quand tout à coup un élève m'a de + ou une élève m'a demandé + est ce qu'il faut maintenant faire le jeu ↑ et moi je me suis dit + mais + j'ai quand même expliqué ça + **souvent là je suis en doute** est ce que j'ai bien expliqué + c'est une question de compréhension + ou simplement est ce que l'élève n'a pas écouté + **là c'est là que j'avais un petit doute** + je me suis dit mais + ouais ouais + sinon c'était un peu comme prévu + et pas vraiment mal +

Au-delà de l'utilisation des ordinateurs et des logiciels imposés par le manuel dans un objectif didactique, Julia intègre d'autres outils numériques qui ne sont pas suggérés par la méthode imposée. Il s'agit notamment des réseaux socionumériques, qui facilitent les échanges d'informations entre les apprenants et l'enseignante :

280 J pour communiquer on a besoin aussi des ordinateurs + et oui aussi le téléphone surtout aussi + oui j'ai le numéro de : la plupart des élèves + pas de tous

²⁴ Action qui renvoie directement aux notions de présentification et de pointage.

deux trois je n'ai pas + et quand il y a quelque chose que j'ai oublié par exemple qu'ils doivent apporter la brosse à dents + ou quoi + alors j'écris ça

A la lecture de ce témoignage, on observe que l'usage des réseaux sociaux dans la classe reste ponctuel, afin de répondre au besoin spécifique d'information (« quand il y a quelque chose que j'ai oublié » (Julia EAC 280)) et surtout non officiel : « oui j'ai le numéro de : la plupart des élèves + pas de tous deux trois je n'ai pas » (idem).

Pour Emma, l'intégration des réseaux sociaux dans la classe n'a pas sa place, même si elle reconnaît son utilité dans le domaine privé :

356 M ouais et en fait y a pas toute cette dimension : euh : réseau social
357 E non pas du tout + qu'il ne faut pas

Emma explique qu'elle n'est ni contre ni pour l'usage des ordinateurs mais elle estime que certains usages sont plus appropriés que d'autres selon les contextes. Les avantages liés à l'intégration du numérique dans la classe de FLE se résument pour elle à l'usage de l'ordinateur et à sa valeur pratique :

374 E oui parce que vraiment je vois des grands avantages
376 E avec l'ordinateur pour l'école

A travers le numérique, et notamment l'usage des réseaux socionumériques, Julia expérimente un modèle différent de transmission de l'information et de la communication avec les apprenants. L'utilisation des ordinateurs en classe participe en partie à créer de nouvelles formes de socialisation et à une redéfinition de l'identité et des rôles de chacun dans le processus d'apprentissage et dans la relation pédagogique. Par exemple, lors de l'observation de classe d'Emma, la tâche à réaliser sollicitait la compétence d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs des apprenants, comme le montre l'explicitation des consignes en plenum (transcription de la séance) :

049 E (...) + maintenant c'est le tour à X (prénom) c'est marqué ici X (prénom) CLIQUE sur le MOT et CONTRÔLE la PRONONCIATION elle contrôle ma prononciation alors moi je suis maintenant X (prénom) + **ça alors** (voix enregistrée du magazine interactif) ah + est ce que c'était juste ou faux ↑ Est-ce que je l'ai bien prononcé ou pas ↑ X (prénom) ↑

Ici, Emma explique aux apprenants qui forment des binômes le rôle de chacun dans la relation pédagogique. Le travail sur ordinateur guide les apprenants dans la production pour l'un (imitation) et dans le contrôle de la production pour l'autre (comparaison).

Chez Julia, qui expérimente l'utilisation de la plateforme WhatsApp, la communication instaurée n'existe qu'entre l'enseignante et les apprenants de façon

individuelle. Elle participe à un changement de paradigme de l'identité (Georges, 2009) et change les rapports de face (Goffman, [1967] 1974) et plus largement les rapports interpersonnels entre l'enseignant et les apprenants (modification de la proximité, des postures et de l'image de soi médiée par le réseau social). Dans la classe de Julia, l'utilisation des ordinateurs est essentiellement individuelle et répond à un besoin personnel des apprenants pour la production de la tâche. Chacun s'approprie l'outil pour répondre à un objectif de production bien précis (écrire un texte sur Word, chercher une information sur Google, traduire un mot avec un dictionnaire en ligne, illustrer une production avec une image etc.). Dans cette situation, en revanche, il n'y a pas de changement de paradigme de l'identité (Goffman, [1967] 1974 : 190) lié à l'usage des TICE.

b. Le présupposé de l'autonomie

Le présupposé de l'autonomie lié à l'usage des TICE en classe de français influence les pratiques des enseignantes participant à la recherche. Lorsque Line doit mener la classe pour deux niveaux en parallèle, elle a la possibilité de s'appuyer sur ce présupposé implicite de l'autonomie d'une des deux classes dès lors qu'elle se sert de l'ordinateur pour réaliser une tâche :

104 L bon j'étais pas toujours vers eux là (en désignant la place des 9) + j'étais plus ici que là

110 L ils travaillent à la tâche donc la leçon d'après mais euh non ils ont travaillé ils ont bien travaillé bon je sais pas vu qu'ils travaillent individuellement je sais pas dans leur planning + qu'est-ce qu'ils auront encore à faire à la maison qu'est ce qui : voilà

112 L c'est eux qui gèrent

Line assume le fait qu'elle ne maîtrise pas forcément l'aspect technique du numérique et part du présupposé que les apprenants en savent plus qu'elle sur l'utilisation des ordinateurs par le fait qu'ils font partie de la génération des *digital natives* :

200 L parce qu'il faut se rendre à l'évidence hein

202 L ils sont nés+ dans un monde digitalisé

Elle estime que les apprenants, et notamment ceux de la 9^{ème} classe pour qui il s'agit de la dernière année d'apprentissage du français, sont en fait plus capables qu'elle-même d'utiliser les TICE pour la production d'une tâche parce qu'ils sont nés et évoluent dans un « monde digitalisé » et que le fait d'utiliser cet outil dans le cadre de l'apprentissage du français serait, de ce fait, naturel pour eux. Il s'agit d'une représentation voire même d'une catégorisation que l'enseignante leur associe. Pour reprendre les définitions de E. Salès-

Wuillemin (2007), la notion de catégorie « renvoie au groupe social » dont « les traits typiques, les plus communément associés, sont appelés stéréotypiques » (Salès-Wuillemin, 2007 : 8). Le concept de représentation sociale correspond quant à lui à « un ensemble de connaissances de sens commun à visée pratique relatives à un objet social. » (idem :18).

Pour Emma, le présupposé implicite de l'autonomie ne concerne également que l'aspect technique de l'usage des ordinateurs :

294 E (...) + pour les la 4 e comme tu as vu il faut vraiment savoir euh : monter l'ordinateur : euh ouvrir les magazines que ce qui + c'est c'est ce que je fais + je il faut les télécharger et comme ça c'est tout ce qu'il + ce qu'ils doivent savoir

Aucune des deux enseignantes n'aborde la question des stratégies d'apprentissage liées à l'usage du numérique. L'aspect technique prime sur la réflexion liée à la « médiation didactique », pour reprendre le terme de Villanueva (Villanueva, 2003 cité par Soubrié, 2017). En effet, Villanueva démontre l'importance de « la mise en œuvre de stratégies de médiation didactique favorisant le déconditionnement de la culture d'enseignement ainsi que l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire qui font partie de la capacité d'autodiriger le propre apprentissage. La médiatisation ne supplée pas la médiation » (idem).

Il en va de même pour Julia qui dit soutenir les apprenants dans la résolution de problèmes purement fonctionnels et techniques ; je reprends ici l'exemple du tour de parole 126 dans l'entretien mené avec Julia à propos de la médiation qu'elle met en œuvre auprès des apprenants lors de l'utilisation des ordinateurs en classe :

126 J (...) je dois aussi montrer d'autres choses par exemple + c'était euh c'est ++(elle va chercher un ordinateur) des fois des petites choses par exemple ici + il y avait heu la bande du menu qui avait disparu + c'était afficher les onglets (elle me montre la manipulation sur l'ordinateur) oui exactement comme ça

Certes, le fait que Julia soutienne les apprenants pour des aspects techniques ne signifie pas qu'elle n'aborde pas ailleurs les stratégies d'apprentissage mais il s'agit cependant d'un aspect important pour elle car elle l'aborde à plusieurs reprises dans ses justifications.

Cette dernière réflexion m'amène à considérer le rôle de l'enseignant et la place du manuel dans la progression de l'apprenant en relation avec l'utilisation du numérique dans la classe.

c. Rôle de l'enseignant et place du manuel

Le présupposé implicite de l'autonomie liée à l'usage des TICE dans la classe de FLE amène les enseignantes à redéfinir leur rôle dans la relation didactique. Il est difficile de saisir la source réelle de cette redéfinition. Est-ce lié à l'intégration du numérique dans les classes ou bien à la structure du manuel qui guide l'enseignant et l'apprenant vers des tâches qui redéfinissent les places au sein de la relation didactique ? Dans l'extrait suivant, Line ne met pas en cause l'influence des TICE dans l'évolution de son rôle d'enseignante mais plutôt celle des consignes proposées par le manuel. L'enseignante prend le rôle de médiateur ou de déclencheur de l'action si l'apprenant n'arrive plus à s'orienter dans sa progression personnelle :

372 L ouais bon y en a certains qui viennent te demander + je leur dis + eh ben + continue

376 L et puis tout à coup après je les reprends + et je je ben si y a quelque chose à finir avec le E ben on discute

378 L s'ils ont des petites pièces de théâtre ou bien des petits trucs à présenter et ben on prépare une leçon où ils vont présenter ça

380 L et et sinon ben après on reprend le le F et je leur dis ben voilà qu'est-ce que vous devez faire + expliquez-moi qu'est-ce que vous devez faire + euh qu'est-ce que ça veut dire euh lisez les résumés : regardez les vidéos : échangez vos impressions donc toutes les consignes tout passe par les consignes.

J'ai remarqué, à travers le témoignage de Julia, que cette position est valorisante pour l'enseignante car elle répond à un réel problème auquel est confronté l'apprenant. Elle se sent utile et transmet de l'information qui a du sens pour l'apprenant parce qu'elle répond directement à un besoin que l'apprenant lui-même a identifié :

094 J heu + quoi d'autre ↑ chez X (prénom) je pouvais tout à fait à la fin + montrer encore une fois comment + enregistrer c'était intéressant il chez lui c'est souvent comme ça il dit oui oui je sais comment faire et puis j'ai regardé + et euh + ça ne marchait toujours pas + **et maintenant je lui ai montré encore une fois et ça a marché**

Cette démarche permet à l'enseignante de mettre en place un suivi individualisé de chaque apprenant afin de répondre au plus près au besoin de chacun. C'est par exemple le cas chez Julia avec l'apprenante qui a terminé la tâche avant les autres et qui a commencé un nouveau parcours :

194 J elle a les mêmes buts oui + enfin des fois on peut lui donner un peu plus + enfin plus + quelque chose de différent qui passe bien avec ce qu'on est en train de faire + mais là parce que la tâche se situe à la fin + à la fin du magazine + c'était difficile de donner encore quelque chose de supplémentaire

196 J et à cause de ça + maintenant j'ai commencé le magazine 4 avec elle + parce que je pense qu'avec la classe je n'arriverai pas à aller si loin + du coup elle peut déjà + commencer maintenant

On s'aperçoit, dans l'extrait ci-dessus, que c'est surtout la structure du manuel qui détermine l'organisation de la classe et que l'usage du numérique découle directement des suggestions proposées par le manuel. La partie suivante aborde l'influence du plan institutionnel sur les pratiques d'enseignement des enseignantes observées.

d. Gestion de l'ordre et de la discipline dans la classe

La gestion de l'ordre et de la discipline est aussi un sujet largement abordé par les trois enseignantes interrogées.

Parmi les extraits relevés dans le domaine de la discipline de classe, on peut relever dans le discours de Julia, une anxiété liée aux limites qu'il s'agit d'imposer aux apprenants lors de l'usage des TICE afin que les détournements d'usage divers ne viennent pas perturber le processus d'apprentissage :

052 J **oui + ça devient alors juste stressant** quand d'autres élèves ne travaillent pas sur leurs choses quand ils font alors juste n'importe quoi ça c'est plus le problème

Julia a repéré les traces laissées par les apprenants qui indiquent qu'ils se sont laissés distraire. Elle parle notamment des onglets ouverts en haut de l'écran par exemple. Elle n'applique pas une répression drastique sur ce genre de comportement parce qu'elle sent bien que la frontière entre recherche d'information utile à la production sur internet et la consultation de sites distrayants est très floue :

074 J oui : je le vois sur l'écran + quand il y a encore une autre page ouverte + mais là avec cette tâche par exemple c'est encore un petit peu difficile parce que + justement des fois ils doivent aussi ouvrir une autre page + pour chercher encore une image ou voir quelque chose

Julia a bien conscience des pratiques des apprenants sur les ordinateurs, mais elle constate que les apprenants progressent malgré tout et que le travail est produit sérieusement. Elle est dans le compromis assumé, elle semble avoir conscience de la difficulté de manier un outil qui par essence propose du contenu multimodal et à partir duquel les apprenants peuvent mener plusieurs tâches de front : recherche d'information, sélection, sourçage, appropriation, rédaction, etc. Elle accepte donc la perte de contrôle: « + j'ai aussi l'impression + que + la plupart du temps ils ne travaillaient pas tout le temps mais qu'ils travaillaient réellement c'était bien » (Julia, EAC 102).

Pour Emma, qui enseigne le français à des élèves déjà beaucoup plus jeunes que Julia, cette posture compréhensive face aux pratiques des apprenants avec les ordinateurs n'est pas envisageable. Elle déplore notamment le côté distrayant de l'écran qui détourne

l'attention des apprenants de l'objet d'enseignement et de l'enseignante. Au cours de l'entretien, elle insiste sur le fait que si les ordinateurs ne sont pas en veille, il est impossible de continuer à mener le cours :

200 E Moi je trouve + c'est vraiment le cas + dès qu'ils ont l'ordinateur ouvert + ils ne sont plus tout à fait avec moi (...)

Lors de l'observation de classe, j'ai constaté qu'il s'agit d'un sujet qui fait remonter chez Emma un certain agacement et qu'elle exprime en sifflant et en s'opposant aux apprenants lorsque la consigne « mettre les ordinateurs en veille » est transgressée comme le montre l'extrait de transcription de la séance suivant :

060 E les devoirs pour la semaine prochaine + travailler vingt minutes + ou bien vous faites l'exercice numéro 1 (siffle) ++ ou vous faites non j'ai dit éteignez l'ordinateur maintenant +

Dans l'EAC, Emma justifie son attitude restrictive par la nécessité d'éviter toute distraction possible pour pouvoir transmettre le contenu qu'elle a prévu. La notion de norme interactionnelle intériorisée (Muller, 2018 : 98) entre ici en jeu : l'attitude qui lui semble juste d'adopter par rapport à la distraction colle à la représentation qu'elle se fait d'une norme imposée ou auto-forgée.

216 E oui c'est **vraiment il faut + là il faut vraiment** + dès qu'on le + sait il faut vraiment être stricte et on leur dire + éteindre + fermer + parce qu'il y a quelque uns quelques-unes **comme toujours** qui arrivent + à te suivre + et d'autres mais + pas du tout

Line, quant à elle, compare ses pratiques de classes avant et après l'apparition du numérique. Elle évoque le degré d'aisance avec lequel elle a autrefois enseigné et à quel point le numérique bouleverse des repères :

178 L oui parce qu'avant quand t'avais pas le digital euh tu faisais beaucoup du + front Unterricht + donc t'avais ta classe tu étais devant tu enseignais les enfants écoutaient quand ils faisaient un exercice et ben ils faisaient l'exercice avec le crayon dans leur livre d'exercice + donc tu avais t'avais la classe beaucoup mieux + euh + en main

Comme Julia, Line mentionne également le risque que les apprenants puissent se détourner de l'usage convenu pour l'apprentissage. Contrairement à Julia, ce phénomène est considéré par Line comme une transgression qu'il s'agit de réprimer :

406 L et ben le risque que ben qu'ils aillent voir des : des trucs onlines qui qui interdits euh : voilà

410 L ben quand ils vont quand ils vont voir ça je suis beaucoup plus présente

Cependant, il s'agit d'une pratique qu'elle ne peut réprimer qu'au sein de l'environnement classe. Bien que les apprenants aient accès à la version numérique du manuel à la maison grâce à une licence personnelle, Line ne peut contrôler les éventuelles déviations lorsqu'elles se produisent dans le cadre privé. Elle s'en dédouane :

412 L quand ils mais quand ils mais ce qu'ils font à la maison là
euh pfff aucune idée

Line met en place des stratégies pour que l'intégration du numérique ne vienne pas perturber le climat de classe comme par exemple, le placement des apprenants en fonction du caractère turbulent ou non qu'elle leur attribue :

194 L mais bon t'as tout de suite après tu sais tout de suite
lesquels

196 L alors tu tu te ouais tu les mets un peu à côté + ou bien tu les
prends là si y a si y avait eu X (prénom) aujourd'hui ben j'aurais eu un œil spécial sur lui
parce que c'est lui qui a + qui a tendance un peu bon de toute façon la 8eme hein mais mais
juste pour t'expliquer

4.4.2. Contrôle des productions et de la réception

Un autre aspect du rapport à la forme scolaire est celui du contrôle des productions lorsque celles-ci ont un lien avec des exercices systématiques issus de la version numérisée du manuel. Ces exercices sont souvent réalisés en binôme, ou bien en autonomie à la maison. Ces deux configurations de travail semblent également être des freins à l'observation et au contrôle des productions, comme le souligne Emma dans l'extrait suivant :

063 E comme moi enseignante + comme enseignante +
j'ai jamais la possibilité de vraiment contrôler ce qu'ils peuvent + et ce qu'ils ont fait surtout
quand ils travaillent avec un partenaire + si c'était toujours A qui a répondu et pas B : qui se
sont aidé + et en plus j'ai + c'est pas comme si je reçois une feuille je vois ah + il a fait +
comme ça des fautes

Emma s'interroge sur les cas qui ne semblent pas progresser et suppose le manque de sérieux ou de travail : « (...) et puis là je ne sais pas c'est à cause de quoi ↑ est ce qu'ils ne travaillent pas bien ↑ pas avec une + une sérieux ↑ est ce qu'ils font j'écoute et je ne parle pas + parce que tout ça je ne peux pas contrôler (...) » (Emma, EAC 065). L'absence de contrôle semble être un dilemme non résolu pour Emma. En revanche, pour Line, l'absence de contrôle semble être plutôt assumé :

318 L et c'est souvent c'est pas vraiment des trucs hyper +
importants qu'ils doivent faire à la maison oui c'est important s'ils doivent pour la
prononciation ou comme ça mais c'est pas euh: + comment je pourrais t'expliquer + c'est
pas un truc que je que je contrôle

Dans cet extrait, Line minimise l'importance des tâches à effectuer à la maison dans le cadre des devoirs pour justifier le fait qu'elle ne contrôle pas. Elle reconnaît toutefois qu'il s'agit d'un problème et justifie encore son propos en précisant qu'elle « jette un œil dans leurs cahiers » (Line, EAC 340). L'expression « quand même » (Line, EAC 340) montre notamment que cette action de contrôle des cahiers n'est pas vraiment réalisée par conviction mais plutôt par habitude ou pour coller à l'imaginaire collectif qui existe autour des tâches qui incombent aux enseignants. L'acte de contrôle fait en effet partie intégrante de l'identité de l'enseignant dans l'imaginaire collectif et est issu des pratiques inhérentes à la forme scolaire. On pressent, dans ce discours, à quel point la forme scolaire influence les pratiques d'enseignement et le discours de justification que les enseignants portent sur leurs propres pratiques :

320 L si je leur dis pour demain vous faites ça + et ben oui c'est un problème parce que + je peux pas vraiment contrôler + est ce que vous l'avez fait

340 L et de temps en temps je jette un œil dans leurs cahiers quand même + mais bon je je comprends ta question et la **la seule explication + que j'ai à te donner c'est que + ben je leur fais confiance**

Pourtant, Line assume qu'une part des productions des apprenants est susceptible de lui échapper. Elle dit travailler sur la confiance envers les apprenants. C'est d'autant plus vrai en situation de pédagogie différenciée, car la nécessité de partager son temps de présence auprès de plusieurs groupes différents les contraint à laisser des apprenants travailler seuls sur des plages de temps impartis. Line reconnaît qu'une certaine part de contrôle lui échappe mais renvoie la responsabilité à l'apprenant :

312 L dans l'immédiat + t'as pas de contrôle

342 L et si quelqu'un ne si un ne travaille vraiment jamais + et ben il va pas trop avancer par rapport aux autres

346 L donc euh au plus tard à ce moment-là ben tu verras ceux qui se plantent ben c'est ceux qui ont pas

Chez Line, on observe une valorisation de l'évaluation sommative par rapport aux autres types d'évaluation comme l'évaluation formative, l'auto-évaluation ou encore l'évaluation entre pairs. A travers son discours, Line semble en effet minimiser la dimension formative du contrôle de la production des apprenants (« et c'est souvent c'est pas vraiment des trucs hyper + importants qu'ils doivent faire à la maison oui c'est important s'ils doivent pour la prononciation ou comme ça mais c'est pas euh: (...) » (Line, EAC 318)) et accorder plus de valeur à la production concernée par l'évaluation sommative : « tu le vois au moment du test » (Line, EAC 350). Ce choix est probablement influencé par la situation didactique qui lui est imposée. Parce que Line enseigne la plupart

du temps en situation de pédagogie différenciée, elle a probablement moins de temps pour pouvoir s'investir dans un processus d'évaluation formative. Cette dernière réflexion m'amène à considérer le rapport des enseignantes au temps et à l'espace en situation pédagogique concernée par l'usage des TICE.

4.4.3. Rapport au temps et à l'espace

Le manuel suggère un découpage du temps à passer sur chaque activité tout au long de l'année. Ce qu'il ne prend pas en compte, c'est la configuration de classes parallèles où l'enseignant est contraint de mener deux voire parfois trois programmes en parallèle avec les apprenants. Le manuel ne suggère également que peu d'éléments concernant la gestion de l'espace, notamment en situation de pédagogie différenciée. Cette thématique n'a été abordée qu'avec Line, mais c'est un aspect intéressant de l'agir professoral qu'il me semble important de développer ici.

a. Gestion du temps

La gestion du temps peut être directement liée aux problèmes techniques ou à l'absence de compétence de l'enseignant dans ce domaine. Chez Line, le problème technique est synonyme de « temps perdu » (Line EAC 274). Cette affirmation montre à quel point l'enseignant est contraint de réaliser un programme dans un temps défini et que cette contrainte détermine les actions qu'il va mettre en place dans le but de ne pas perdre de temps :

274 L ben non parce que moi les problèmes à l'ordinateur je peux pas les résoudre donc euh + même si j'essaye **c'est du temps perdu**

276 L si ça marche pas je dis voilà on arrête et on fait autre chose

Pour certains parcours imposés par le manuel, la gestion du temps passe aussi par la configuration de la classe et le type d'enseignement (individualisé ou en plenum). Line prend ici l'exemple du parcours sur la thématique de Christophe Colomb où l'enseignant doit mettre en place une scène de théâtre avec les apprenants. L'enseignement est essentiellement frontal et Line explique dans ce cas précis, que l'utilisation du *beamer* est un « gain de temps » (Line EAC 456) :

460 L pour introduire ça il me semble qu'avec le plenum tu arrives plus à aller de l'avant + qu'après chacun fait pour soi + et après tu sais même pas s'ils ont vraiment bien compris tu sais pas quelle + voilà

La technologie permet donc à Line de gagner du temps en profitant d'un moyen lui donnant ainsi les moyens de s'adresser à toute la classe (le *beamer*) à partir du postulat que l'enseignement frontal lui permet de mieux mesurer la compréhension de chacun. A

l'inverse, l'utilisation individuelle des ordinateurs est un moyen pour elle de faire avancer chaque apprenant à son propre rythme. Cela démontre qu'elle alterne entre phases d'enseignements en plenum où la question du temps est primordiale, et phases d'apprentissage individuel et en autonomie où le rythme de la classe semble au contraire divisé.

L'usage des ordinateurs, notamment durant la phase de travail individualisé permet à l'enseignante de consacrer du temps à des tâches autres que celle de l'enseignement proprement dit (administratif, correction de copies, etc.).

480 L on a plus de temps + donc là ça me permet des fois même si j'ai deux classes si les deux classes sont occupées à l'ordinateur + ça me permet quand même de travailler un peu pour moi

Dans cet extrait, on perçoit à quel point la gestion de deux classes en parallèle est déterminée par le temps et par les modalités de travail. La présence des ordinateurs semble refocaliser les apprenants sur le travail individuel, ce qui correspond finalement assez à la forme scolaire telle que Line a pu la connaître alors qu'elle enseignait avant l'apparition des TICE dans sa classe :

476 L ben ça me permet des fois de corriger + parce que dans le temps on avait beaucoup plus en tant que profs + donc dans le temps + y a y a 20 ans on avait beaucoup plus de temps pour + t'étais pas tout le temps toi avec une ou classe + t'étais pas tout le temps sollicitée t'avais du temps où tu pouvais euh ben un peu regarder qu'est-ce que tu voulais faire le lendemain ou bien pour corriger si t'avais des tests à corriger

C'est l'usage de logiciels d'exercices systématiques qui permet à l'enseignante de revenir à une forme de gestion de classe plus traditionnelle dans laquelle elle se conforte. Line a conscience que cette configuration ne correspond pas tout à fait aux principes didactiques énoncés par la méthode. Elle assume toutefois le fait de détourner les objectifs à son avantage :

484 L je sais parce que c'est pas prévu comme ça + mais franchement + je le dis officiellement ça me permet quand même des fois de me de me retourner de d'un peu souffler d'un peu euh un peu travailler un un truc euh + que sinon j'aurais pas le temps

Les TICE permettent à Line de gagner du temps sur la compréhension des apprenants. Selon elle, il semble plus rapide de transmettre l'information plutôt que de la faire découvrir comme Line l'explique dans l'extrait suivant, où par expérience, elle sait que la découverte des monuments par eux-mêmes, sans explication préalable est peu productif :

012-015 L donc **j'ai deux leçons pour faire cette double page** + avec eux (...) et je sais + par les autres années + enfin dans les années précédentes

+ que si je leur dis allez (...) pour eux ils sont un peu : c'est un peu trop (...) à la fois + donc c'est pour ça que d'abord je les ai pris dans le plenum (...) ²⁵

Dans cet extrait, on voit à quel point la gestion du temps convoque la notion de planification : le manuel conditionne en effet le temps à consacrer à chaque activité. Line met en place une stratégie pour réussir à faire entrer l'activité dans les temps, car par expérience, elle estime la non-capacité des apprenants à relever les informations pertinentes et transforme l'activité de découverte en activité d'approfondissement individuel à la suite de la séance guidée en plenum par elle-même.

b. Gestion de l'espace

La gestion du temps est directement corrélée à celle de l'espace. Si un problème technique empêche la réalisation d'une activité avec les ordinateurs en classe ou à la maison, il est possible de différer l'activité dans le temps ou dans l'espace :

280 L par exemple la deuxième leçon là ils auraient dû faire un + sur la page de gauche ils devaient écouter quelque chose et relier dans l'ordre + et sur la page de droite ils devaient écrire ce qu'ils aiment et ce qu'ils aiment moins + alors du coup je leur ai dit ben vous faites ça la page de droite maintenant + et la page de gauche vous le faites en devoir à la maison parce qu'ici les ordinateurs marchent pas + vous le faites à la maison

L'accès à la version numérique à la maison avec les licences personnelles permet ainsi de moduler les activités en fonction des contraintes techniques et situationnelles que rencontre l'enseignante.

Mais l'usage des TICE en classe n'est pas aussi flexible qu'il n'y paraît. Il exige non seulement des moyens importants en termes d'espace, notamment pour les classes parallèles, qui doivent pouvoir travailler sans déranger l'apprentissage des autres : lorsqu'il faut travailler en groupe, en plenum ou bien utiliser le son, il n'est pas aisé de mener la classe sur plusieurs sujets différents à la fois. Chez Line, l'accès à la salle informatique ainsi qu'à une salle supplémentaire est nécessaire, surtout lorsqu'elle mène les séances en classe parallèle :

414 L non mais à l'école c'est pour ça que j'aime bien être ici et pas en haut parce que bon maintenant avec les laptops qu'on a là ben avec tout ça ça sera plus facile + mais dans le temps on avait que les ordinateurs ici (ordinateurs fixes) donc je me voyais mal moi enseigner avec une classe en haut et l'autre classe en bas c'est pour ça qu'est partie l'idée de la salle de théorie pour une des classes et l'autre à l'ordinateur et là tu pouvais simplement aller voir bien que même là il peut y avoir des choses que hein + que j'ai pas vu

²⁵ J'ai regroupé ici les tours de parole 012 à 015 pour gagner en lisibilité.

L'usage du numérique en classe a fait apparaître de nouvelles configurations de classe qui réduisent l'influence de l'enseignant sur les apprenants d'un point de vue du contrôle et du maintien de l'ordre dans la classe :

180 L c'était plus facile + je trouve + c'était plus facile + euh : au niveau de la discipline pour les enfants un peu terribles parce que tu les avais tout le temps + dans + ta vue

190 L c'est plus difficile parce que du fait qu'on a toujours deux niveaux au moins ensemble + que t'es obligé de les mettre un peu là les autres un peu là tu peux pas être partout à la fois donc pour les enfants un peu moins : disciplinés : et ben ils ont plus la possibilité de pas trop travailler

Cette nécessité rejoint aussi celle du contrôle de l'avancée des travaux des apprenants : sa présence semble indispensable pour assurer l'avancement des travaux des élèves dans les temps impartis par le manuel.

4.5. Rapports entre usages professionnels et personnels du numérique

La frontière entre usages personnels et professionnels du numérique chez les enseignantes observées n'est pas clairement établie, et le discours qu'elles tiennent à ce propos est parfois contradictoire : elles ont d'un côté l'impression que l'utilisation du numérique leur est imposée dans le cadre professionnel, ce qui peut être considéré comme un jugement négatif. D'un autre côté, elles reconnaissent le côté pratique du numérique et affirment s'en servir bien volontiers dans leur vie personnelle. Cette troisième partie s'attache à décrire le positionnement des enseignantes vis-à-vis de leurs rapports personnels et professionnels au numérique et l'influence que ces rapports ont sur leurs pratiques enseignantes.

4.5.1. *Fatalisme*

Line et Emma tiennent un discours fataliste sur le fait que le numérique s'impose à elles comme un état de fait dans toutes les sphères de leur vie et qu'il faut donc s'adapter à ce phénomène : « jusqu'au jour où je me suis dit euh : t'as pas le choix faut faire avec » (Line EAC 296) ; « Il faut aller en avant + on peut pas autrement » (Emma EAC 339).

Line rejoint le même discours qu'Emma et appuie son argumentation sur la base de représentations sociales vis-à-vis du monde numérique dans lequel sont plongés les apprenants :

200-206 L parce qu'il faut se rendre à l'évidence hein ils sont nés+ dans un monde digitalisé (...) ils auront **de toute façon** l'ordinateur à comme instrument de travail qu'ils le veulent ou qu'ils le veulent pas **c'est comme ça** (...)²⁶

Elles utilisent des termes qui expriment la résignation comme par exemple « de toute façon » (Line EAC 204) ou encore « c'est comme ça » (Line EAC 206), ce qui teinte leur discours d'une valeur légèrement dysphorique.

A travers ces extraits, Line et Emma évoquent la question générationnelle. Elles se considèrent d'une époque qui a vécu sans le numérique comme l'exprime Emma à travers cette remarque qui stigmatise une génération : « comme peut être beaucoup de personnes à mon âge + elles trouvent hein les ordinateurs ça m'intéresse pas (rire) » (Emma EAC 339) ; « et ben l'ordinateur j'écris des mails je reçois des mails donc euh oui moi je suis la génération un peu voilà » (Line EAC 384) « voilà de transition » (Line EAC 386).

Line compare ses pratiques d'enseignement actuelles à celles d'autrefois, période d'avant l'arrivée du numérique en classe qu'elle désigne par « dans le temps » (Line EAC 394) :

394 L voilà bon ben ils me demandent aussi des trucs mais c'est vrai que **dans le temps** quand ils avaient un travail à faire ça se passait beaucoup avec les livres

Cette expression marque vraiment une rupture entre deux périodes temporelles caractérisées par la présence ou non du numérique dans le contexte scolaire et par un changement des pratiques. Mais Line et Emma contrebalancent cette dysphorie en valorisant le côté pratique de la présence du numérique dans leur vie :

339 E (...) les choses qui sont pratiques le mail + oui je regarde tous les jours même plusieurs fois les mails alors là je suis vraiment euh à jour (...)

396-402 L euh ils allaient à la bibliothèque ils faisaient des recherches comme ça alors qu'aujourd'hui ben tout se passe tout se passe avec google ouais (...) moi je trouve que c'est + moi je trouve que c'est bien (...) ben avec en fait avec avec un outil tu : tu peux tout faire

4.5.2. Démarcation entre vie privée et vie professionnelle

Lorsque l'on aborde la comparaison entre les pratiques numériques personnelles et professionnelles des enseignantes, la frontière semble clairement établie. Il n'est pas question de mélanger les deux sphères et certaines pratiques semblent réservées à la sphère personnelle quand bien même de nombreux avantages leur sont reconnus :

²⁶ J'ai regroupé ici les tours de parole 200 à 206 pour gagner en lisibilité.

353 E je dirais c'est pas tout à fait pas la même chose + parce qu'une fois pour moi c'est faire les mails c'est l'administration : puis y a les réseaux sociaux : un peu et ça euh comme c'est tout formé c'est tout strict euh je trouve c'est pas la même chose

Emma explique ici que ses pratiques personnelles se résument à des tâches de communication (utilisation des e-mails et des réseaux sociaux) qu'elle définit comme des plateformes souples, flexibles, dont l'intérêt réside dans le contenu échangé par leur biais. Par opposition, Emma définit le programme numérique associé au manuel comme une plateforme proposant un contenu immuable, « tout formé », « tout strict » (Emma EAC 353), dont on ne peut modifier l'essence même, dont l'usage n'a pas de conséquence sur le contenu propre de la plateforme. Il est intéressant de constater qu'Emma ne considère pas les avantages personnels qu'elle retire de ses usages personnels comme des avantages qui pourraient être transférés dans la sphère professionnelle.

Julia aussi exprime sa volonté de bien séparer sphères privée et professionnelle quant à l'usage du numérique à l'école et elle détermine cette différence en fonction du type d'outil qu'elle utilise : la sphère privée se définit pour elle à travers l'usage plus important du téléphone portable tandis que la sphère professionnelle se définit à travers l'usage plus courant de l'ordinateur :

264 J (...) à l'école c'est clair + que j'ai pas mal besoin + des ordinateurs portables enfin aussi sinon pour écrire des choses + euh + aussi pour m'informer sur internet + ça c'est aussi très pratique + quand je ne sais pas quelque chose je peux vite regarder + et bien sûr aussi les emails ça c'est enfin comment on dit ça ↑ oui des contacts ou + oui + et à la maison j'utilise pas beaucoup l'ordinateur portable + finalement + presque + plus + enfin beaucoup moins + si parfois + quand je dois écrire une lettre ou quoi mais ça arrive rarement + ou quand je fais une présentation avec des photos ou pour regarder des photos + comme ça + mais finalement rarement + j'utilise l'ordinateur portable beaucoup plus à l'école + mais à la maison j'utilise + très souvent le téléphone portable

Elle se réfère notamment à l'interdiction d'utiliser les téléphones portables à l'école pour justifier en partie ce postulat :

270 J peut-être autant comme j'utilise l'ordinateur portable à la maison j'utilise le téléphone + à l'école ça arrive quand même par exemple pour **chronométrer ou des trucs comme ça** + mais sinon je travaille normalement toujours avec l'ordinateur portable oui + **aussi un peu parce que les élèves ne peuvent pas s'en servir non plus je le trouverais bizarre si moi enfin ça serait étrange** et je peux bien faire avec l'ordinateur

Pourtant, lorsqu'elle décrit ses pratiques de classe, on constate que la démarcation entre pratiques numériques personnelles et professionnelles n'est pas si hermétique qu'elle le prétend. Par exemple, l'utilisation du téléphone portable pour chronométrer est une marque de l'introduction, même ponctuelle, d'usages considérés par Julia comme relevant

de la sphère privée dans la sphère professionnelle (dans l'extrait ci-dessus, elle fait référence à l'usage du chronomètre). En étudiant le détail de ses pratiques de classes, on constate que la frontière entre sphère privée et professionnelle chez Julia est peu marquée. Même si elle affirme que l'usage du téléphone portable relève plutôt de la sphère privée, et qu'il est plutôt interdit à l'école, elle montre néanmoins dans l'extrait suivant que le téléphone pénètre quand même la sphère scolaire et même la situation didactique pour certains usages ponctuels :

256 J heu le téléphone portable finalement + le téléphone portable + c'est surtout plutôt pour enregistrer quelque chose + ou pour chronométrer + ou je m'en sers pour ça + sinon ils ne peuvent pas + alors ici c'est la règle + qu'ils peuvent pas s'en servir à l'école + et c'est pour ça qu'on s'en sert pas + des masses finalement sauf évidemment des fois si on se sert du chrono + si ils ont leur portable à l'école ils peuvent s'en servir

Line évoque aussi des situations où elle se sert du téléphone en classe mais également à titre exceptionnel comme le montre l'expression « ce que j'ai déjà fait » (Line EAC 388) qui prouve bien qu'il ne s'agit pas d'une habitude :

388 L **ce que j'ai déjà fait** + mais c'est plutôt pour les plus petits quand ils avaient des des présentations ou comme ça ben avec mon : avec mon I phone je les filme

Elle montre aussi qu'elle est dans une phase de transition au niveau de l'utilisation des TIC sur le plan personnel : si elle prépare ses leçons sur ordinateur fixe à la maison, elle n'intègre pas l'ordinateur portable à ses leçons. Sa volonté d'« intégrer » l'ordinateur portable à la classe n'est pas approfondie dans l'entretien mais elle exprime une volonté de modifier petit à petit ses pratiques :

444 L moi moi non rarement + quand j'en ai besoin j'en prends un d'ici + parce que moi à la maison j'ai un ordinateur mais j'ai pas de laptop + et le prochain que je m'achèterai ce sera un laptop donc à ce moment-là peut être que je vais plus intégrer le laptop (elle ne travaille pas avec le laptop personnellement) +

Julia est déjà un petit peu plus avancée dans sa pratique vis-à-vis des TIC. Elle est à un point de son rapport aux TIC où elle peut constater que ses pratiques numériques personnelles influencent ses pratiques numériques professionnelles :

252 J si j'ai vraiment l'impression et + ce que je remarque chez moi + c'est intéressant ça aussi + plus je m'en sers + ou plus je m'en suis servi et mieux je l'ai cerné. Alors pendant longtemps aussi + il y a des trucs dans Word + que je n'ai pas vraiment su + mais maintenant c'est bon

Dans cet extrait, Julia ne considère sa pratique numérique que d'un point de vue de la maîtrise technique de l'outil et des logiciels qui l'accompagnent. La dimension communicative et intégrative de l'outil n'apparaît pas ici.

4.5.3. Recherche d'un équilibre

La question du positionnement des enseignantes vis-à-vis de leurs propres usages du numérique démontre qu'elles sont à la recherche d'un équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle :

337 E (petit rire) c'est une bonne question + tu sais je suis toujours en train de trouver un peu la balance

359 E (...) je suis pas vraiment super super intéressée par les ordinateurs mais pas + même pas le contraire alors je suis un peu

Cette recherche d'équilibre provient probablement du fait qu'elles ont identifié les avantages et les inconvénients liés à l'utilisation du numérique dans la vie de tous les jours. Elles reconnaissent dans un premier temps de nombreux avantages sur le plan communicationnel en mettant en valeur notamment le caractère pratique de l'outil :

343 E et on peut + des fois c'est + des fois c'est drôle je sais par exemple une employée de mon mari elle vient de faire un voyage du monde + et c'est génial je peux voir comment elle est à Hawaii y a y a vraiment y a des personnes + y a une élève qui habite à Londres je l'ai je n'ai plus eu contact mais maintenant qu'elle est à Londres alors on s'écrit de temps en temps + et je l'ai pas vue pendant des années

La dimension authentique et relationnelle du réseau social est ce qui attire le plus l'enseignante dans ses usages privés alors qu'elle occulte cette dimension dans le domaine professionnel. Dans le cours de langue, l'usage du numérique se réduit à la production de textes, ou la réalisation d'exercices systématiques via le logiciel d'entraînement de la version numérique du manuel obligatoire, lorsque cela est préconisé dans la consigne de l'exercice.

Il en va de même pour Line et Julia, qui rappellent encore le côté pratique de l'usage du téléphone dans la sphère privée mais qui ne le transfèrent pas dans la sphère professionnelle :

266 J oui et aussi j'aime bien + enfin je ne pourrais pas non plus vivre sans téléphone portable + (rires) c'est juste pratique et rapide + pour envoyer une image + pour partager des messages surtout

404 L en tous cas pour moi si j'ai mon I phone + ben j'ai en même temps euh mon appareil photo j'ai en même temps je peux lire mes I mails euh mes emails je peux écrire mes emails je peux communiquer avec WhatsApp avec toutes les personnes que je veux donc ça c'est plus simple que + que dans le temps enfin il faut se rendre à l'évidence par contre je suis tout à fait euh : euh **je me rends compte que ça peut être aussi des grands grands grands risques**

Comme le soulignent Emma dans l'extrait 341 de l'EAC (« c'est pour ça que je viens de d'installer un account Instagram mais ça tu sais y a les deux côtés + on peut se perdre + sur ces nouveaux réseaux + sociaux ») et Line à la fin de l'extrait 404 (voir en gras ci-

dessus), l'usage des TICE peut présenter des inconvénients : dans la sphère privée, Emma évoque la difficulté d'utiliser ces réseaux dans la limite du raisonnable. Quant à Line, elle aborde la question des débordements possibles liés à l'usage des TICE en classe comme celui d'enfreindre les règles d'usage, ce qui rejoint encore la question de la difficulté de rester dans les limites du raisonnable, qu'il s'agisse d'un contexte personnel ou professionnel : « et ben le risque que ben qu'ils aillent voir des : des trucs online qui qui interdits euh : voilà » (Line EAC 406).

*

La frontière entre les usages privés et professionnels du numérique n'est pas clairement délimitée malgré le fait que les trois enseignantes disent être convaincues de bien les séparer. Elles ont détecté de nombreux avantages dans leurs pratiques personnelles qu'elles n'envisagent pas forcément d'intégrer à leur pratique professionnelle et s'en tiennent, dans le cadre de l'enseignement, aux usages numériques suggérés par le manuel ou bien par des plateformes en ligne similaires au programme imposé. Elles considèrent leurs usages équilibrés, et déterminés par l'aspect technique et pratique du numérique. Enfin, elles justifient leur pratique en s'appuyant sur la norme intériorisée de la nécessaire adaptation aux tendances actuelles.

4.6. Plan institutionnel

L'influence des institutions liée à l'intégration du numérique dans les cours observés se situe à plusieurs niveaux. Elle peut provenir du *Lehrplan 21*, lequel se traduit dans les programmes et les manuels obligatoires. L'analyse des entretiens démontre que les trois enseignantes peuvent s'inscrire dans le cadre imposé comme se l'approprier pour l'adapter à la situation didactique voire même l'enfreindre. J'aborde dans cette partie les trois types de positionnement adoptés par les enseignantes participantes : acceptation, remise en question et transgression des orientations.

4.6.1. Inscription dans le cadre imposé par l'institution

Le manuel obligatoire propose des pistes d'action, que ce soit avec ou sans matériel informatique. Le fait que l'enseignante se décide pour mener une tâche avec les TICE en classe de FLE est très étroitement lié au fait que la démarche ait été suggérée par le manuel :

011 M
↑

ok donc ça veut dire que tu as simplement suivi le magazine

012 J oui c'est ça

Le manuel imposé est aussi un cadre de référence pour l'enseignante comme pour les apprenants. Il rassure par sa structure connue de tous et par le vocabulaire de classe suggéré auxquels tout le monde peut se référer :

158 J et donc je dis + après je dis mmmh + on doit prendre ce qu'il y a dans le magazine sinon les autres ne vont pas le comprendre

Julia fait référence ici au fait qu'elle préfère imposer le vocabulaire de classe proposé dans le manuel plutôt que de permettre aux élèves de tester des plateformes de traduction diverses sur internet telle que Google traduction par exemple, qui a pour effet que les apprenants ne semblent par la suite pas comprendre ce qu'ils ont produit. Le contenu du manuel est aussi rassurant pour des enseignants de FLE dont ce n'est pas la langue maternelle. Ils peuvent ainsi mesurer l'écart de la production des élèves par rapport à la norme incarnée par le manuel.

L'utilisation des TICE en cours de français n'est a priori pas obligatoire au sens qu'il est imposé et que son utilisation en classe par les enseignants est contrôlée. Toutefois, elle est suggérée en masse dans le manuel obligatoire, ce qui incite les enseignants qui suivent scrupuleusement le manuel à s'en servir. Pour Julia, l'usage des TICE est incontournable pour pouvoir mener à bien les activités proposées dans le manuel :

242 J oui tout à fait + via le manuel c'est clair + qu'on en a besoin
oui

Line explique également qu'elle utilise les TICE essentiellement dans le cadre restreint par le manuel. Elle prépare des séquences didactiques avec les TICE uniquement si la suggestion provient du manuel. Cette démarche n'est donc pas issue d'une volonté personnelle d'intégrer les TICE dans la séquence d'enseignement mais en lien direct avec l'usage du manuel :

129 M (...) + tu t'es décidé que les enfants se serviraient des ordinateurs

130 L oui **parce que c'est donné**

131 M voilà parce que c'est donné par le programme ok d'accord + et bon pour la 9 -ème tu leur a pas forcément dit euh : de faire ça à l'ordinateur + c'est eux qui se :

132 L attends si on si **je vais peut-être te montrer les critères qu'ils ont**

160 L ouais tout à fait + alors c'était marqué euh + pré + attends + écris ton texte au brouillon + à l'ordinateur + ou à la main hein

166 L donc c'est vraiment ils avaient le choix

Dans l'échange ci-dessus, des expressions telles que « oui parce que c'est donné » (Line EAC 130) ou « je vais peut-être te montrer les critères » (Line EAC 132) montrent que le déroulement imposé par le manuel fait référence. A la question de savoir si Line prend l'initiative d'introduire les TICE pour la réalisation d'une tâche quelconque sans que cela soit suggéré par le manuel elle répond :

- | | | |
|-----|---|---|
| 290 | L | (...) pour moi c'est quand même c'est c'est plus simple de d'utiliser le digital comme c'est prévu |
| 353 | M | d'accord + jamais tu vas sur internet euh |
| 354 | L | rarement |
| 356 | L | parce que y a plus qu'assez |
| 358 | L | (...) c'est vrai que y a toujours des trucs en plus |

Elle explique ses motifs d'action vis-à-vis des TICE par le fait que le manuel suggère suffisamment de contenu pour que ce ne soit pas nécessaire d'aller le chercher ailleurs, que ce soit dans un autre manuel ou sur internet. Elle explique que c'est plus simple pour elle de suivre le déroulement du manuel, dans le sens où cette démarche lui évite de trop longues préparations. Line utilise des marqueurs de causalité (Muller, 2018 : 102) comme « parce que » afin de justifier son comportement (idem : 165) et de légitimer son action (ibid. : 97). Elle fait également référence à la notion de planification (ibid. : 109). L'enseignante justifie le fait qu'elle se fie principalement à la planification proposée par manuel, qu'elle considère comme largement suffisante en termes de contenu, parce que cela simplifie sa préparation.

Line ne fait pas seulement référence au contenu du manuel mais également au programme global de FLE sur l'ensemble de la progression (de la 3^{ème} à la 9^{ème} classe) qu'elle est censée appliquer. La démarche d'intégration des TICE est pensée de manière progressive et Line semble être attachée au respect de cette progression. En effet, le manuel propose l'intégration d'activités systématiques et de découvertes avec des documents interactifs et multimodaux pour les plus petites classes puis une intégration progressive de la recherche d'information orientée et guidée sur le web :

- | | | |
|-----|---|--|
| 498 | L | ben non parce qu'ici si tu regardes dans les stratégies depuis la troisième classe y a les ordinateurs euh euh pas les y a les dictionnaires + et à partir de la 5 ou 6 je sais pas + ça vient les ordinateurs en ligne même en troisième ou en quatrième classe ils vont une fois euh pour le : comment ça s'appelle euh Leo ou bien des trucs comme ça ou bien ils doivent aller regarder des mots et ben moi je pense que |
|-----|---|--|

A l'inverse d'Emma, Line estime qu'elle ne pourrait pas mener à bien le programme sans l'intégration des TICE dans son enseignement. Si pour Line, cette démarche semble

être intégrée et acceptée, et même facilitante pour l'exercice de son métier, pour Emma en revanche, l'usage des TICE est intéressant mais il doit pouvoir fonctionner techniquement pour pouvoir être mis en place. Dans l'extrait ci-dessous, Emma estime que le support technique lié à la plateforme numérique n'est pas à la hauteur des problèmes récurrents rencontrés dans les classes :

105 E et puis il faut faire l'update sur les 32 ordinateurs (rire) et puis y avait encore quelque chose d'autre + y avais un + là il fallait + c'est aussi le premier parcours + il fallait mmmh réunir l'animal + avec le texte + et la façon facile ça fonctionne + la façon difficile ça fonctionne pas + donc c'est + c'est + ils voient un texte et puis on entend l'autre texte et je leur ai dit + de nouveau + ça fonctionne pas et tu sais ils disent + "oui on va nous en occuper" + **et je trouve + on a pas le choix + donc c'est à eux de faire + ça + le plus vite possible** et c'est depuis deux ans qu'on a vraiment : de la peine avec ça

Le caractère obligatoire de la démarche d'intégration des TICE entraîne des exigences de fonctionnement de la part d'Emma et une intolérance vis-à-vis des problèmes techniques qui peuvent survenir.

4.6.2. Adaptation et appropriation

Si Line et Emma semblent s'appliquer à suivre le programme imposé par le manuel avec plus ou moins de satisfaction, Julia s'approprie quant à elle le contenu des activités pour les adapter à son public. Elle modifie par exemple les modalités de réalisation d'une tâche, en supprimant ou intégrant l'utilisation de logiciels de traitement de texte ou de plateformes de recherche d'information sur le web comme les dictionnaires en ligne ou Google traduction par exemple. Elle modifie également les grilles d'évaluation ainsi que les critères de réussite de la tâche imposés aux apprenants :

018 J voilà + marqué l'exercice et aussi au niveau des critères j'ai aussi changé un peu + je ne les ai pas pris complètement comme ils sont + et j'ai aussi écrit une tâche spéciale + supplémentaire parce que sinon la tâche serait trop difficile elle est comme trop ouvertement + formulée

Cette appropriation ne concerne que certains détails de la démarche imposée par le manuel, comme par exemple le recadrage de son approche, jugée trop ouverte. Julia constate qu'elle a besoin de donner un cadre plus restreint, des directives plus claires, des objectifs intermédiaires pour permettre aux apprenants d'aborder une tâche de manière plus autonome :

020 J (...) j'ai remarqué que je dois donner plus de structure

Finalement, Julia suit également le programme imposé, elle se permet simplement quelques libertés quant aux modalités de réalisation d'une tâche qui peuvent donc

potentiellement faire émerger des séquences didactiques avec intégration des TICE plus intuitives et moins cadrées que ce qui peut être suggéré par le manuel.

4.6.3. *Transgression des orientations institutionnelles*

Il se peut que les enseignantes se détournent parfois complètement de la démarche imposée par le manuel. C'est le cas par exemple d'Emma, qui de façon catégorique, s'intéresse aussi aux produits de la concurrence tout en sachant qu'elle transgresse les attentes institutionnelles :

097 E ouais + oui + c'est une des raisons pourquoi je suis en train de + vérifier le l'autre le « ça bouge » tu sais c'est le produit de concurrence ++ (elle va chercher une pile de livres correspondant à une méthode différente) **je sais j'ai pas le droit de faire seulement ça mais je suis je quelques parcours je vais vraiment les biffer + et faire quelque chose de là** + parce que + le support je trouve + il est plus que faible +

Dans l'extrait ci-dessous, Emma substitue la technique d'apprentissage du vocabulaire sur cartes à un logiciel qui numérise ce système de carte :

313 E (...) 5 e et 6 e classe + je leur ai dit + je leur ai proposé de bien + euh faire un account + à quizlet + ça te dit quelque chose quizlet ↑

315 E parce que moi je trouve pour apprendre les mots + les mots fichiers du magazine là je trouve c'est nul + parce qu'on peut pas faire une partie seulement + et et comme on sait on arrive pas à apprendre 30 mots à la fois

Il existe pourtant déjà un fichier de vocabulaire électronique conçu par le manuel existant, mais dont elle ne se sert pas. L'utilisation de *Quizlet* est, pour Emma, une façon probablement plus ludique et moderne d'apprendre des listes de mots. Le logiciel associe le son à l'image, ce qui permettrait une meilleure mémorisation de la forme. La démarche même d'apprendre des listes de mots décontextualisés, à partir d'un logiciel informatique aussi élaboré soit-il, semble s'éloigner des concepts fondateurs du manuel imposé et entrer en contradiction avec l'ensemble de la démarche.

Ces transgressions sont en réalité des substitutions de contenu, mais la forme de la démarche ne change pas fondamentalement en soi. La seule enseignante qui dépasse vraiment le cadre imposé est peut-être Julia, qui intègre même les réseaux sociaux dans le cadre communicationnel, malgré l'interdiction juridique pour les mineurs de moins de 16 ans :

282 J WhatsApp oui je sais que finalement ça ne serait pas permis + je crois que jusqu'à 16 ans ils ne doivent pas utiliser WhatsApp

Si Julia est consciente des risques liés à l'utilisation des réseaux sociaux dans sa classe, elle prend la responsabilité d'essayer, tout en ayant conscience des alternatives qu'il est possible de mettre en place en cas de problème :

292 J (...) et jusqu'à maintenant il n'y avait aucun problème **je ne vois pas pourquoi il devrait y avoir un problème** donc tant que ça ne + déborde pas + ben j'ai remarqué que l'an dernier avec une maman ça a été vraiment difficile + et j'ai remarqué que des fois + ça serait mieux de téléphoner au lieu d'écrire sur WhatsApp + ça peut aussi avoir + des désavantages

4.7. Synthèse des analyses

Les enseignantes observées semblent donner de l'importance à la dimension technique des TICE ; en effet, les problèmes décrits dans les EAC relèvent essentiellement de la gestion des bugs informatiques ou de la classe mais n'abordent que très peu la dimension didactique liée aux TICE. Selon elles, c'est une bonne gestion de la dimension matérielle et technique qui leur permet d'organiser leur classe, notamment en situation de pédagogie différenciée. Dans ce cas de figure précis, elles s'en remettent au présupposé implicite de l'autonomie liée à la génération des apprenants qu'elles considèrent comme des autodidactes dans le domaine.

Les enseignantes montrent qu'elles apprécient la dimension interactive et multimodale des activités proposées par la version numérique du manuel mais elles n'exploitent pas la dimension sociale de l'outil quand bien même elles y voient un avantage dans leur vie privée. Elles séparent donc les deux sphères privée et professionnelle : l'usage des TICE en classe reste majoritairement guidé par les exercices interactifs systématiques proposés par le manuel.

Le carré sémiotique des valeurs de la consommation de J.-M. Floch (1990) est un mapping dynamique qui permet d'analyser la valorisation qu'enseignants et apprenants peuvent assigner au numérique en classe de langue. Les enseignantes considèrent le numérique en classe de FLE comme un outil à valeur d'usage principalement (praticité), leur permettant par exemple de laisser travailler un groupe d'apprenants en autonomie sur l'ordinateur en situation de pédagogie différenciée. Selon le carré sémiotique des valeurs de la consommation (voir annexe 33), on observe que les apprenants détournent la valorisation pratique accordée au numérique par les enseignantes pour l'apprentissage de la langue vers une valorisation ludique de l'outil qui peut parfois les éloigner de leur objectif d'apprentissage (distraction). Ce phénomène entre en contradiction avec le schéma plus confortable de la forme scolaire et crée un stress pour l'enseignante qui se sent responsable

du maintien de la forme scolaire. Le carré sémiotique de la consommation (voir annexe 33) montre bien que cette valorisation essentiellement pratique et critique du numérique de la part des enseignantes dans le but de favoriser l'apprentissage entre en contradiction avec la valeur non utilitaire et utopique que les apprenants assignent au numérique.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que si les enseignantes restent sur une conception essentiellement pratique de l'usage du numérique liée notamment à l'acte de transmission dans la sphère professionnelle, elles se situent quand même sur le plan de la valorisation utopique dans la sphère personnelle. L'analyse démontre que les enseignantes se confortent d'une part dans une relation de contradiction avec le positionnement des apprenants (lutter contre le détournement, maintenir l'ordre) et dans une relation d'opposition avec les valeurs qu'elles vivent dans la sphère professionnelle (réseaux sociaux VS plateformes d'exercices systématiques en ligne) d'autre part. Valorisation ludique et valorisation utopique sont des systèmes de valeurs qui s'écartent fortement de la forme scolaire, alors que les enseignantes retrouvent le côté rassurant de la forme scolaire dans une valorisation pratique mais aussi critique de l'usage des TICE dans le cadre scolaire.

Conclusion

La réalisation d'entretiens d'auto-confrontation à la suite d'observations de classes avec les enseignantes observées est une démarche qui donne accès au point de vue de l'enseignant sur l'acte d'enseigner. La méthode a permis de mettre au jour le positionnement des enseignantes face aux injonctions institutionnelles auxquelles elles sont soumises en matière d'intégration du numérique. De l'analyse des entretiens, je retiens trois grands axes qui caractérisent les usages du numérique des enseignantes observées :

- une posture assez neutre, consentie voire même plutôt favorable à l'intégration des TICE en classe de français, que l'on pourrait qualifier d'expérimentale. C'est par exemple le cas de Julia, qui tente de nouvelles formes de communication dans sa classe avec l'intégration ponctuelle des réseaux socionumériques comme WhatsApp ;

- une valorisation pratique du numérique pour la conduite de classe notamment en situation de pédagogie différenciée. Line se situe par exemple dans cette configuration, le numérique lui permettant de laisser un groupe travailler en autonomie sur des exercices systématiques ;

- et enfin, une persistance de la forme scolaire dans l'exploitation du numérique malgré le changement de paradigme suggéré par le manuel. C'est le cas d'Emma, pour qui le numérique est un moyen efficace de renforcer l'acte de présentification et de pointage en plenum grâce au rétroprojecteur.

*

Les enseignantes observées sont soucieuses d'appliquer les recommandations du nouveau manuel et du *Lehrplan 21*. Elles cherchent à les mettre en œuvre dans la mesure du possible, en fonction des moyens techniques mis à leur disposition, du temps qui leur est imparti pour les réaliser et de leur propre degré de maîtrise des outils technologiques avec lesquels elles ont la possibilité de travailler. Elles affirment que l'arrivée du numérique a bouleversé leur manière d'enseigner, et a changé leur rapport au contrôle des productions et à la conduite de la classe.

Le bon fonctionnement technique des outils numériques est, pour les enseignantes observées, un paramètre qui conditionne la réussite d'une leçon menée en lien avec le numérique. En cas de dysfonctionnement technique, la recherche de solutions au problème

est source de stress, ou bien engendre une déplanification qui écarte la dimension numérique initialement programmée pour la leçon.

Par ailleurs, c'est la dimension pratique du numérique pour l'acte d'enseigner qui est essentiellement abordée dans les entretiens. Les enseignantes adaptent les propositions du manuel en lien avec le numérique pour faciliter par exemple la transmission d'information ou bien pour scinder la classe en deux et favoriser une pédagogie différenciée et individualisée :

« L'intégration du numérique pour l'apprentissage du FLE reste marginale et, pour l'heure, va plutôt dans le sens d'un renforcement d'une pédagogie expositive malgré les possibilités offertes par les outils du web 2.0 pour l'apprentissage des langues étrangères. » (Guichon & Soubrié, 2013)

Cette vision utilitaire du numérique conforte en effet les enseignantes dans leur agir parce qu'elles sentent que le numérique les soutient dans cette direction. C'est ce que T. Soubrié et N. Guichon entendent par « renforcement d'une pédagogie expositive » (idem). Dès que l'usage du numérique devient plus ouvert en classe (comme par exemple lors de la recherche d'information sur le web), les enseignantes appréhendent la non-maitrise d'une situation inhabituelle ou la perte de contrôle de la classe. Cette perte de contrôle correspond à une modification de la relation interpersonnelle enseignant/apprenant et invite l'enseignant à remettre en cause des principes ancrés dans la forme scolaire comme par exemple le rapport de domination qui existe entre l'enseignant et l'apprenant. Un modèle d'enseignement « expositif » pour reprendre le terme de T. Soubrié et de N. Guichon, est renforcé par l'utilisation d'outils de diffusion tels que le TBI et le vidéoprojecteur et « suscitent peu de réticence en particulier parce que les enseignants gardent – voire même renforcent – leur contrôle sur la situation pédagogique par ce biais » (ibid., d'après Guichon, 2012).

Comme la plupart des versions numériques de manuels scolaires, celles des manuels *Clin d'œil* et *Mille-feuilles* imposés par le nouveau *Lehrplan 21* présentent une large palette d'exercices systématiques à travers des logiciels développés par la maison d'édition ou des liens dirigés vers des « sites compagnons » (ibid.). Ce type d'activité est aujourd'hui largement accepté par les enseignantes qui les pratiquent depuis que leur établissement scolaire est suffisamment équipé en matériel informatique pour pouvoir mener des séances avec l'informatique. Les enseignantes maîtrisent désormais la situation pédagogique en lien avec ce type d'activité numérisée. Le seul risque identifié et qui reste

encore source de stress ou de déplanification est celui du dysfonctionnement technique, associé à une perte de temps.

*

Le manuel propose un panel d'activités en lien avec le numérique qui offre des moyens divers et variés aux apprenants de s'immerger dans la langue cible et les dimensions culturelles. La réalisation de ces activités demande cependant un investissement conséquent, surtout si l'on considère les contraintes spatiales (positionnement géographique isolé) et temporelles (leçons de 45 minutes à raison de trois fois par semaine) auxquelles sont soumises les enseignantes. Elles s'approprient donc ces outils de façon qu'ils soutiennent avant tout l'efficacité de leur agir professoral : la gestion efficace et le contrôle de la classe sont les principales motivations qui confortent les enseignantes dans leurs usages du numérique en classe. Cette posture peut être mise en lien avec une offre de formation liée à l'intégration du numérique en classe peu adaptée aux besoins. En effet, l'offre existante de formation au numérique est essentiellement liée à la maîtrise technique de l'outil. Ces formations sont généralement jugées insuffisantes par les enseignantes qui ont l'impression qu'elles doivent surtout renforcer leurs compétences techniques vis-à-vis de l'outil alors qu'elles utilisent aussi le numérique dans leur vie personnelle sans juger pour autant leurs compétences techniques insuffisantes pour cela. Il aurait été intéressant de mener l'enquête auprès d'un échantillon plus important composé également d'enseignants novices, sortant de la Haute Ecole Pédagogique, afin de dégager si une variable générationnelle n'entrerait pas en ligne de compte dans les résultats obtenus.

*

Ce travail de recherche montre que même si les manuels obligatoires semblent être les déclencheurs des pratiques enseignantes liées au numérique, ils ne garantissent pas forcément une application des activités proposées qui aille dans le sens des principes pédagogiques qui le sous-tendent. En effet, l'usage du numérique en classe de langue décrit par les enseignantes n'induit pas forcément des pratiques différentes des pratiques actuelles. Les enseignantes s'approprient le numérique à des fins utilitaires ce qui renforce certains aspects de pratiques d'enseignement déjà existantes, notamment au niveau de la gestion et du contrôle de la classe, ainsi que de l'acte de transmission de contenu (présentification et pointage).

Bibliographie

- Albero, B. 2010. « Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action », *Education et Didactique*, (4)1, pp. 7-24 Université Rennes 2 – Haute Bretagne (CREAD, EA 3875).
- Angers, M. 2000. *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*. Québec : CEC.
- Arborio, A.-M. 2007. *L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier*. N° 90, pp. 26-34, ISSN 0297-2964, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2007-3-page-26.htm>.
- Bogaards, P.1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Bromberg, M., Trognon, A. (Eds.) *Cours de psychologie sociale 2*, pp. 7-32. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Carlo, C., & Muller, C. 2015. Editorial : La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne, 12-2 |. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/609>.
- Cicurel, F. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, pp. 145-163. En ligne, URL : <https://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. 2005. Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse du discours de la classe. In M.-A. Mochet et al. (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines, pp. 15-26.
- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150, URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : 10.4000/pratiques.1693.

- Coen, P.-F. 2013. « TICE-français: questions en marge du colloque de l’AIRDF »1, *Résonances* - Mensuel de l’Ecole valaisanne.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère seconde*. Paris : CLE international.
- David, C. & Abry, D. 2018. *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Vanves : Hachette.
- Ferréol, G., & Deubel, P. 1993. *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Floch, J.-M. 1990, *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes, les stratégies*. Formes sémiotiques, Paris : PUF.
- Foucher, A.-L. & Pothier, M. 2007. Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*. En ligne, Vol. 10, n° 1, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/625> ; DOI : 10.4000/alsic.625.
- Gadet, F. 2003. Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données [1]. *Texte !* Nanterre : Université Paris 10. [en ligne], URL : http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Gadet_Derriere_le_probleme_methodologique.pdf
- Georges, F. 2009. « Représentation de soi et identité numérique ». *Réseaux*, 2(154), 165–193. <http://doi.org/10.3917/res.154.0165>.
- Goffman, E. [1967] 1974. *Les rites d’interaction*. (traduit de l’anglais par A. Kihm). Paris : Les Editions de Minuit.
- Guichon, N. 2012. *Vers l’intégration des TIC dans l’enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N., Soubrié, T. 2013. « Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n’a pas (encore ?) eu lieu ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°54, hal-00870132ff, pp.131-142.
- Hubert, J.-C. 1999. De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, hors-série n°3. *La pédagogie différenciée en actes*, pp. 41-53.
- Kaufmann, J.-C. 1996. *L’entretien compréhensif*. Paris : Nathan, coll. 128.
- Labov, W. 1973, “ Some principles of linguistic methodology ”, *Language in Society* n°1, pp. 97-120.
- Le Ferrec, L. & Leclère-Messebel, M. 2015. Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne, 12-2, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748>.

- Legrand, L. 1973. *La différenciation de l'enseignement*. Lyon : Association Se former.
- Lévi-Strauss, C. 1962. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Livian, Y.-F. 2015. *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou sa thèse*. Centre Magellan - Université Jean Moulin - Lyon 3, halshs-01102083.
- Maingueneau, D. 1984. *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Mangenot, F. 2017. *Recherches sur le numérique dans l'apprentissage des langues*, Master mention didactique des langues parcours FLES – 2^{ème} année. UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes : CNED.
- Martineau, S. 2005. « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », *Recherches qualitatives – Hors-Série – numéro 2*. Actes du colloque « L'instrumentalisation dans la collecte des données », UQTR, 26 novembre 2004, © 2005 Association pour la recherche qualitative, ISSN 1715-8702.
- Moreau, M.-L. 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- Mugnier, S. & Galligani, S. 2018. *Méthodologie du mémoire de recherche*. Master mention Didactique des langues parcours FLES -2^{ème} année. UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes, cours du CNED.
- Muller, C. 2014. La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Études en didactique des langues*, n°23, pp. 63–75.
- Muller, C. 2017. *Méthodologie du mémoire d'observation de classe*. Master mention didactique des langues parcours FLES – 1^{ère} année. UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes : CNED.
- Muller, C. 2018. *Agir professoral*, Master mention didactique des langues parcours FLES – 2^{ème} année. UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes : CNED.
- Paillé P. & Mucchielli A. 2010. *L'analyse qualitative en SHS*, 2^e éd. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, chapitre I, pp. 21-41.
- Perrenoud, P. 1994. Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In Clerc, F. & Dupuis P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
- Perrenoud, P. 2001. Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge *Educateur*, n° 11, pp. 26-31.

- Ponce, C. 1996. Pédagogie différenciée. *Revue française de pédagogie*, volume 114, *L'éducation à la santé*. pp. 97-102.
- Pooley, T. 1996. *Chtimi: The urban vernaculars of northern France*, Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Puren, C. 2001. Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les cahiers pédagogiques* n°399, CRAP.
- Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- Schmoll, P. & L. 2012. « Communautés de jeu et motivations à apprendre : Les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues », *in Languages, Cultures and Virtual Communities Les Langues, les Cultures et les Communautés Virtuelles*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, n°34, pp. 202 – 206.
- Soubrié, T. 2017. *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues*, Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1^{ère} année. UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes : CNED.
- Soubrié, T. & Muller C. à paraître. Numérique et forme scolaire dans les discours d'enseignants en formation. *NCRÉ - Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (ISSN : 1911-8805, ESSN : 1911-8805).
- Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information*, Paris : ESF Editeur.
- Thevenaz-Christen, T. 2005. *Les prémices de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, no. FPSE 35.
- Tochon, F.-V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e édition. Paris : Dunod.
- Vygotsky, L.S. 1934. *Pensée et langage* (traduction de F. Sève, avant-propos de L.Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de J. Piaget, (Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

Sitographie

Site officiel de la direction de l'instruction publique du canton de Berne :

<https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion.html> (consulté le 17/07/19).

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp (consulté le 17/07/19).

Projet scientifique « passe-partout » : <https://www.irdp.ch/institut/suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html> (consulté le 17/07/19).

Site officiel de la maison d'édition *Schulverlag* pour le manuel des classes 3 à 6 (classes de primaire) : <https://www.1000feuilles.ch/> (consulté le 17/07/19).

Site officiel de la maison d'édition *Schulverlag* pour le manuel des classes 7 à 9 (classes de collège) : <https://www.clin-doeil.ch/> (consulté le 17/07/19).

Site officiel de la maison d'édition Schulverlag pour les manuel de français langue étrangère : <https://www.schulverlag.ch/> (consulté le 17/07/19).

Lehrplan 21 ou plan d'études 21 (projet pédagogique mis en place par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, s'inscrivant dans le cadre du projet HarmoS au sein du système éducatif suisse) :

<https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes/> (consulté le 17/07/19).

Directives officielles émanant du Lehrplan 21 concernant les langues étrangères :

<https://www.fremdsprachenunterricht.ch/services/downloads/> (consulté le 17/07/19).

Site web sur la théorie des signes développé par L. Hébert :

<http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp>

Glossaire

Carré sémiotique : Développé par A.-J. Greimas et F. Rastier, le carré sémiotique est un mapping permettant d'affiner les analyses par oppositions « en faisant passer le nombre de classes analytiques découlant d'une opposition donnée de deux (...) à quatre (...), huit voire dix » (Hébert, <http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp>) .

Catégorisation : La notion de catégorie « renvoie au groupe social » dont « les traits typiques, les plus communément associés, sont appelés stéréotypiques » (Salès-Wuillemin, 2007 : 8).

Différenciation : « la “différenciation” (...) se produit quand les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (David & Abry, 2018 : 32-33)

Etayage : « se définit comme étant l'aide apportée à l'apprenant (considéré comme non expert) par l'enseignant (considéré comme expert), à effectuer une tâche qu'il n'aurait pu effectuer seul. » (Bruner, 1983)

Lehrplan 21: ou plan d'études 21. Projet pédagogique spécifique à la Suisse alémanique, fondé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique qui s'inscrit dans le cadre du projet HarmoS au sein du système éducatif global suisse (<https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes/>).

Littératie numérique : « maîtrise des codes propres au numérique (...), à savoir “la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés” (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 : 9, cité par Soubrié, 2016 : 42). »

Motif d'action : Les « justifications et tentatives de légitimation ou d'explicitation de l'action enseignante se regroupent sous la notion de motifs d'action (Tochon, 1993 : 93 cité par Muller, 2018 : 133) »

Norme intériorisée : « ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation » (Causa, 2012 : 39, cité par Muller, 2018 : 95).

Numérique : « L'appellation “ le numérique” semble être devenue un hyperonyme qui fonctionne à la fois (1) comme un substantif désignant une palette d'outils reliés à

l'Internet et à des contenus disponibles en ligne et (2) comme un adjectif qualifiant des pratiques dépendant peu ou prou de la Toile. » (Guichon & Soubrié, 2013)

Passe-partout : «Le projet Passepartout concerne l'introduction du français comme première langue étrangère et de l'anglais comme deuxième langue étrangère dans six cantons alémaniques. L'IRDPA assure, depuis 2011, une évaluation scientifique de la phase pilote au cours de laquelle les nouveaux moyens d'enseignement *New World*, *Mille feuilles* et *Clin d'œil* sont introduits. Ce suivi permet, entre autres, de montrer les caractéristiques et défis didactiques actuels de l'enseignement des langues étrangères avec la didactique par l'action et la didactique du plurilinguisme » (<https://www.irdp.ch/institut/suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html>)

Planification / déplanification : La planification correspond à l'anticipation des événements qui peuvent se passer pendant le cours de langue (cf. p. 26). La déplanification consiste à ne pas suivre l'action préalablement planifiée, que ce soit de manière consciente ou non.

Pointage : acte de focalisation sur un point précis du contenu à transmettre, réalisé par l'enseignant. (cf. p.48).

Présentification : « présentation de l'objet d'enseignement » (cf. p.48).

Répertoire didactique : «stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés d'un enseignant » (Cicurel, 2011b : 218-219, cité par Muller, 2018 : 94).

Représentation : « ensemble de connaissances de sens commun à visée pratique relatives à un objet social. » (E. Salès-Wuillemin, 2007 : 18).

Typification : Formes linguistiques permettant de justifier une action, se basant sur des généralités ou sur le caractère récurrent d'un phénomène (cf. p. 26).

Variation : « "diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupe ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre" » (Puren, 2001 : 64, cité par David & Abry, 2018 : 32-33)

Sigles et abréviations utilisés

BES :	Brevet de l'Enseignement Secondaire
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
EAC :	Entretien d'Auto-Confrontation
ERZ :	<i>Erziehungsdirektion</i> ou Direction de l'instruction publique du canton de Berne
FLE :	Français Langue Etrangère
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
TP :	Tour de Parole
ZDP :	Zone Proximale de Développement

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction.....	6
Chapitre 1 : présentation du contexte	8
1.1. DELIMITATION GEOGRAPHIQUE.....	8
1.2. NIVEAUX OBSERVES	9
1.3. MATERIEL PEDAGOGIQUE UTILISE.....	10
1.4. RECOMMANDATIONS INSTITUTIONNELLES POUR L'INTEGRATION DU NUMERIQUE	11
1.4.1. LA ERZ DU CANTON DE BERNE	11
1.4.2.LE PROGRAMME « PASSE-PARTOUT ».....	12
1.4.3.LES MANUELS MILLE-FEUILLES ET CLIN D'ŒIL	13
1.5.ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE.....	13
1.6.CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES APPRENANTS OBSERVES.....	14
1.7.LIEN PERSONNEL AVEC L'ENVIRONNEMENT	15
Chapitre 2 : cadrage théorique	17
2.1. L'AGIR PROFESSORAL : DILEMMES ET STRATEGIES.....	17
2.1.1.LES DILEMMES DES ENSEIGNANTS	18
2.1.2.LA MISE EN PLACE DE STRATEGIES.....	20
2.2. LES CLASSES MULTI-NIVEAUX ET LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	22
2.2.1.DES PROGRESSIONS MULTIPLES	22
2.2.2.VARIATION VS DIFFERENCIATION	23
2.2.3.STATUT DE L'ENSEIGNANT	24
2.3.L'INTEGRATION DES TICE EN CONTEXTE DE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	25
2.3.1.UNE DEFINITION DES TICE.....	25
2.3.2.CONDITIONS MATERIELLES ET ORGANISATIONNELLES.....	26
2.3.3.TICE ET CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE	27
2.3.4.PREGNANCE DE LA FORME SCOLAIRE	28
Chapitre 3 : Méthodologie	30
3.1. CROISEMENT METHODOLOGIQUE	30
3.1.1.UNE METHODOLOGIE DIRECTE.....	30
3.1.2.DONNEES NATURELLES ET PROVOQUEES.....	31
3.1.3.UNE METHODOLOGIE QUALITATIVE	33
3.2.ECHANTILLONNAGE.....	33
3.3.RECUEIL DES DONNEES	34
3.3.1.OBSERVER	35
3.3.2.INTERROGER	36
3.4.TRANSCRIPTION DES DONNEES.....	37
3.5.METHODOLOGIE RETENUE POUR L'ANALYSE DES DONNEES.....	38
Chapitre 4 : analyse des données	39
4.1. ASPECTS CONCRETS	39
4.1.1.PRATICITE.....	39

4.1.2.PRESENTATION DE L'OBJET D'ENSEIGNEMENT	39
4.1.3.INFLUENCE DU NUMERIQUE SUR L' APPRENTISSAGE DE LA LANGUE.....	41
4.1.4.GESTION DE CLASSE	42
4.2.CONTRAINTES TECHNIQUES	43
4.2.1.PRISE DE RESPONSABILITE.....	43
4.2.2. RAPPORT A LA DEPLANIFICATION.....	45
4.2.3. PREMICES DE L'INSTALLATION DU NUMERIQUE DANS LES CLASSES VS AUJOURD'HUI.....	46
4.2.4. PROBLEMES LIES A L'USAGE PROPREMENT DIT DES ORDINATEURS	47
4.2.5. RELATION AU SUPPORT TECHNIQUE	48
4.3.ASPECT LUDIQUE ET ATTRACTIF DES TICE.....	50
4.3.1.CARACTERE LUDIQUE DES TICE : FREIN A LA TRANSMISSION.....	50
4.3.2. ... OU FACILITATEUR ?.....	51
4.4. RAPPORT A LA FORME SCOLAIRE	52
4.4.1. RELATION PEDAGOGIQUE	53
4.4.2. CONTROLE DES PRODUCTIONS ET DE LA RECEPTION	61
4.4.3. RAPPORT AU TEMPS ET A L'ESPACE	63
4.5.RAPPORTS ENTRE USAGES PROFESSIONNELS ET PERSONNELS DU NUMERIQUE.....	66
4.5.1.FATALISME	66
4.5.2. DEMARCATIION ENTRE VIE PRIVEE ET VIE PROFESSIONNELLE	67
4.5.3. RECHERCHE D'UN EQUILIBRE.....	70
4.6.PLAN INSTITUTIONNEL	71
4.6.1. INSCRIPTION DANS LE CADRE IMPOSE PAR L'INSTITUTION.....	71
4.6.2. ADAPTATION ET APPROPRIATION	74
4.6.3. TRANSGRESSION DES ORIENTATIONS INSTITUTIONNELLES	75
4.7. SYNTHESE DES ANALYSES.....	76
Conclusion	78
Bibliographie.....	81
Sitographie	85
Glossaire	86
Sigles et abréviations utilisés	88
Table des matières.....	89

MOTS-CLÉS : FLE, TICE, agir professoral, pédagogie différencié

RÉSUMÉ

Les enseignants de FLE des écoles primaires et secondaires de la partie germanophone du canton de Berne en Suisse, sont soumis au quotidien à de multiples contraintes de gestion comme par exemple, la mise en place d'une pédagogie différenciée, le suivi d'un programme dense et imposé ou l'usage de dispositifs numériques essentiels à la poursuite du programme. Ce mémoire traite de la place des technologies numériques en contexte pédagogique et de la valeur que les enseignants donnent à leur présence pour l'exercice de leur profession.

KEYWORDS : French as a foreign language, digital technologies, differentiated pedagogy

ABSTRACT

French teachers in primary and secondary schools in the German-speaking part of the canton of Bern in Switzerland are faced with multiple management restrictions such as the implementation of a differentiated pedagogy, the monitoring of a rich syllabus or the usage of digital devices who are essential to follow the syllabus. This master's thesis speaks about the place of digital technologies in pedagogical context and the value that teachers give to these technologies in the exercise of their profession.

