



HAL
open science

Les TICE permettent-elles d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement hybride? L'exemple d'une classe de seconde au Lycée de l'Iroise à Brest

Claudia Guevara-Amaya

► To cite this version:

Claudia Guevara-Amaya. Les TICE permettent-elles d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement hybride? L'exemple d'une classe de seconde au Lycée de l'Iroise à Brest. Education. 2021. dumas-03528918

HAL Id: dumas-03528918

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03528918>

Submitted on 17 Jan 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Sorbonne Nouvelle
UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département de Didactique du Français Langue Étrangère
Enseignement Numérique Et À Distance
2^{ème} année du Master de *Didactique du français et des langues*

Les TICE permettent-elles d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement hybride ? L'exemple d'une classe de seconde au Lycée de l'Iroise à Brest

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par

Claudia GUEVARA-AMAYA

Mention : Didactique des langues

Parcours : Didactiques des langues, du Français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Directeur du mémoire : Fabrice BARTHÉLÉMY

Deuxième lectrice : Emmanuelle GUÉRIN

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2020-2021



Université Sorbonne Nouvelle
UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département de Didactique du Français Langue Étrangère
Enseignement Numérique Et À Distance
2^{ème} année du Master de *Didactique du français et des langues*

Les TICE permettent-elles d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement hybride ? L'exemple d'une classe de seconde au Lycée de l'Iroise à Brest

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par

Claudia GUEVARA-AMAYA

Mention : Didactique des langues

Parcours : Didactiques des langues, du Français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Directeur du mémoire : Fabrice BARTHÉLÉMY

Deuxième lectrice : Emmanuelle GUÉRIN

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

À mon directeur de mémoire, M. Fabrice Barthélémy, pour avoir accepté d'encadrer mon mémoire et m'avoir guidée tout au long de ma rédaction,

À Mme Emmanuelle Guérin pour sa participation au jury et le temps accordé à la lecture de ce mémoire de recherche,

À Mme Chantal Urvois, directrice adjointe du Lycée de l'Iroise à Brest, pour sa collaboration et sa disponibilité une fois ma période de suppléance achevée,

Aux documentalistes des bibliothèques de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) et de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE Brest), pour m'avoir accordé un espace de travail dans leurs locaux en dépit des restrictions d'accès dues à la crise sanitaire,

À ma collègue de master Hélène Rampft-Amoroso, pour son aide précieuse dans la relecture de ce mémoire et la correction de mes fautes de français,

À ma famille en Colombie et à mon mari, pour leur soutien et leurs encouragements, pour m'avoir poussée à persévérer et à poursuivre mes études.

À mes adorables filles, Lilwen et Iris, pour avoir compris et accepté que maman soit souvent absente et avoir soulagé mes moments de stress avec leurs tendres sourires.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	9
1.1. Les Technologies numériques : une succession de termes	12
1.1.1. Les TIC.....	12
1.1.2. Les TICE	13
1.1.3. Le numérique au service de l'enseignement.....	15
Dans les textes officiels	16
1.2. L'enseignement à distance (e-learning).....	17
1.2.1. Ses atouts	19
1.2.2. Ses inconvénients	20
1.2.3. Le mode synchrone.....	23
1.2.4. Le mode asynchrone.....	23
1.2.5. L'enseignement hybride	24
1.3. Les TICE dans l'enseignement des langues	25
1.4. Les technologies de communication utilisées dans l'établissement	27
1.4.1. Manuel numérique	28
1.4.2. Pearltrees.....	30
1.5. La formation des enseignants	31
1.6. La médiation pédagogique et didactique	35
1.7. La continuité pédagogique.....	37
CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE.....	42
2.1. Le lycée de l'Iroise à Brest : terrain de recueil des données.....	42
2.1.1. Histoire du lycée	42
2.1.2. Présentation du lycée	43
2.2. Origine de la recherche.....	43
2.2.1. Intérêt éducatif.....	45
2.2.2. Problématiques et hypothèses	46
2.3. L'enquête par questionnaire	46
CHAPITRE 3 : ANALYSE DE MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	49
3.1. Aléas et imprévus	49
3.2. Les représentations des élèves vis-à-vis des modalités « distanciel » et « hybride ».....	51
3.2.1. Un technocentrisme enfermante.....	51
3.2.2. Pronote et Pearltrees : des casiers numériques.....	52
3.2.3. Autonomie et motivation : deux notions sacrifiées.....	54

3.2.4. <i>Hybridité ne rime pas toujours avec assiduité</i>	57
3.2.5. <i>Hybridité et difficulté</i>	59
3.2.6. <i>Hybridité et tranquillité vs modalité présentielle et échange</i>	61
3.2.7. <i>La place des interactions en cours de langue étrangère</i>	63
3.2.8. <i>Hybridité et médiation</i>	67
CONCLUSION	69
BIBLIOGRAPHIE	74
ANNEXES	79
Annexe 1 - Déclaration sur l'honneur signée	80
Annexe 2 - Infographie Baromètre du numérique 2019	81
Annexe 3 - Les indicateurs de résultats du Lycée de l'Iroise	83
Annexe 4 - Questionnaire mené auprès des étudiants de seconde du lycée l'Iroise à Brest	85
Annexe 5 - Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire	90

INTRODUCTION

La pandémie générée par la Covid-19 a obligé la quasi-totalité des pays du monde à prendre des mesures drastiques et inédites dans l'histoire de l'humanité. Au 30 mars 2020, 167 États avaient fermé totalement leurs établissements éducatifs¹. En France, la fermeture des écoles, collèges, lycées et universités pendant huit semaines, du 17 mars au 10 mai 2020, a provoqué la mise en place fulgurante des cours à distance afin de poursuivre les programmes scolaires et de maintenir la continuité pédagogique.

L'enseignement à distance n'est pas une découverte récente dans le milieu éducatif. L'ancienneté du CNED² témoigne de son efficacité depuis plus de 80 ans sur le territoire français. Toutefois, la pandémie a imposé cette virtualité, l'a étendue au niveau national et mondial et a prolongé sa durée.

Grâce au passage en distanciel, les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) ont connu un essor phénoménal et de nouvelles ressources numériques ont vu le jour. Ces ressources sont indispensables à la mise en œuvre des cours en ligne ; cependant, les usages du numérique peuvent être très limités et sans contexte pédagogique, ce qui accentue le décalage entre la théorie et la réalité de terrain. En effet, l'enseignement en ligne est souvent compris comme la transposition ou la réplique à distance des cours en présentiel. Ce dysfonctionnement souligne la nécessité de formation en enseignement digital et le besoin de mobiliser des savoirs didactiques et pédagogiques pour ne pas banaliser l'utilisation des TICE. En d'autres termes, une panoplie d'outils numériques n'est pas suffisante et un défi techno-pédagogique s'impose à l'enseignant.

La substitution de l'école en présentiel par l'école virtuelle a conduit les enseignants à réinventer leur métier pour préparer et encadrer leur cours dans un nouveau scénario pédagogique. Un travail, d'abord intuitif et improvisé, a pris et continue à prendre forme grâce aux ateliers et aux webinaires formatifs proposés par différentes plateformes éducatives, mais aussi grâce aux réussites et aux échecs des transpositions didactiques menées par les enseignants. À ce sujet, Alain Bouvier souligne que « l'usage massif mais très empirique du numérique pendant le premier confinement a été une énorme expérimentation sauvage dont les retours d'expérience commencent à peine, mais sont à faire en urgence » (2021, p. 9).

¹ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (consulté le 27 mai 2021)

² <https://www.cned.fr/decouvrir-le-cned/le-cned-en-bref>

Azoulay, Directrice générale de l'Unesco, souligne que les « fermetures prolongées et répétées des établissements d'enseignement » augmentent le risque de décrochage scolaire, notamment chez le public plus vulnérable. Elle a déclaré que « les fermetures complètes d'écoles doivent [devaient] être un dernier recours et leur réouverture en toute sécurité une priorité » (2021). Conscient de l'ampleur de cette problématique, depuis octobre 2020, le gouvernement français a mis en place l'enseignement hybride pour garder contact avec les élèves et garantir la progression des apprentissages. Dès lors, la jauge de 50 % d'élèves accueillis dans les lycées, oblige les étudiants à alterner enseignement présentiel et distanciel une semaine sur deux³ et permet de respecter au mieux le protocole sanitaire en vigueur.

Hybrider l'enseignement au niveau national a révélé plusieurs écueils : l'impréparation de certains établissements scolaires en matière d'infrastructure, l'augmentation des inégalités sociales et académiques entre les élèves, et l'absence de continuum entre les enseignements, due à la juxtaposition d'activités pédagogiques en présentiel et à distance (Auduc, 2020, p. 179). Ces défaillances conditionnent la continuité des apprentissages, sujet de tension depuis le début des changements d'ordre éducatif provoqués par la crise sanitaire.

Le cheminement de ce mémoire se construit à partir de mon souci de valider la corrélation entre l'usage des TICE et la continuité pédagogique. Il cherche à comprendre, d'une part, en quoi les TICE influent sur les stratégies d'apprentissage des apprenants et sur leur investissement dans le dispositif de formation hybride, et d'autre part, comment elles sont utilisées par les enseignants. On peut donc se demander si elles sont un outil de compréhension et une clé pour faciliter l'accès aux apprentissages.

Dans le premier chapitre, mon cadre théorique s'appuiera sur la littérature savante des didacticiens et des sociologues intéressés par le numérique et son incidence dans l'éducation. Je m'intéresserai à l'évolution de termes qui font référence aux technologies numériques jusqu'à leur arrivée dans l'enseignement. Aussi, je définirai ce que sont l'enseignement à distance, l'enseignement hybride, la synchronicité et l'asynchronicité dans les échanges. Je me pencherai également sur ce que les recherches menées soulèvent à propos du besoin de formation des enseignants en numérique et de la médiation pédagogique et didactique, facteurs qui conditionnent la continuité pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, je présenterai le lycée de l'Iroise à Brest, à la fois terrain de travail et de recherche, ainsi que le public interrogé, à savoir des élèves d'une des classes de seconde. Je m'intéresserai à leurs points de vue en ce qui concerne leur progression académique

³ Ce mode d'alternance diffère selon les établissements.

depuis le premier confinement. Puis, j'expliquerai l'origine de mon sujet de mémoire, son intérêt éducatif et les problématiques et hypothèses issues de mes transpositions didactiques. Enfin, je montrerai comment ma méthodologie de recherche s'est tournée vers le questionnaire comme outil pour recueillir des données par sondage.

Dans le troisième chapitre, l'analyse des données récoltées laissera transparaître les pratiques professorales et étudiantes des TICE en dispositif hybride. Les réponses et les statistiques tirées du questionnaire permettront de repérer les obstacles identifiés par les apprenants pendant leur parcours d'apprentissage en distanciel et puis, en modalité hybride. En effet, les ressentis des apprenants mettront en résonance certains aspects d'une réalité pédagogique en temps de pandémie. Nous verrons comment l'utilisation des TICE semble être une tâche éprouvante pour les acteurs scolaires malgré leur intérêt pour l'environnement informatique et l'utilisation de ces technologies. Aussi, nous pourrions remarquer à quel point la dimension psychoaffective et le besoin d'interrelations entre pairs et avec le professeur sont revendiqués.

Il est évident que la crise sanitaire a révélé la nécessité de se mobiliser et de prendre des initiatives dans la contrainte, en se positionnant comme un enseignant/apprenant actif pour répondre de façon pertinente aux exigences de la nouvelle situation académique. Relever les difficultés et les réussites de cette expérience inédite est, sans doute, un moyen de se construire des repères et d'en tirer des leçons. Ceci est d'une grande utilité pour l'agir professionnel immédiat et futur des enseignants. C'est pourquoi, le pari de ce travail de recherche est de provoquer un effet d'ordre interventionniste, c'est-à-dire, de faire émerger la volonté d'apporter des modifications dans la scénarisation pédagogique des cours dispensés entièrement en ligne ainsi que de ceux articulant enseignement présentiel et distanciel.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

Depuis quelques décennies, la technologie connaît une évolution exponentielle. Il est frappant de constater comment les vagues d'industrialisation et d'informatisation ont contribué à accélérer drastiquement les mobilités physiques et virtuelles et avec elles, les échanges économiques, politiques et humains.

Il suffit de comparer le temps écoulé entre chaque révolution industrielle pour avoir une idée de la vitesse à laquelle se succèdent ces métamorphoses technologiques. Alors qu'un siècle séparait chacune des trois premières révolutions industrielles (1760-1870-1970), en seulement trente ans, la société occidentale s'est vue changée par la dernière de ces grandes évolutions (2000) : l'apparition et l'utilisation intensive de l'informatique et des technologies de l'information.

Les innovations qu'elle a entraînées à un rythme très soutenu, prennent une ampleur considérable dans notre société en transformant les façons de faire, de vivre, de travailler, d'étudier et de socialiser. Tous les domaines professionnels se sont adaptés peu à peu à l'utilisation des nouvelles technologies, y compris dans le domaine de l'enseignement, où l'introduction de l'informatique est devenue une préoccupation globale (Tempez & Melchior, 2010, p. 9).

En 1940, l'arrivée de l'ordinateur marque le début de l'ère digitale. En France, les années 1970 ont vu apparaître l'implémentation de l'informatique exclusivement dans l'enseignement secondaire⁴, faute de budget pour équiper l'enseignement primaire. Toutefois, en 1985, le plan « Informatique pour tous », présenté par le Premier ministre de tutelle, Laurent Fabius, favorise l'introduction de l'informatique dans l'école primaire. À la fin des années 1980, avec l'arrivée du micro-ordinateur dans les foyers, les responsables de l'Éducation Nationale se rendent compte que l'utilisation de l'informatique en tant qu'outil pédagogique, était un passage inévitable (Tempez & Melchior, 2010, p. 9).

Les années 1990 ont été marquées par le multimédia, l'arrivée du « géant » Internet⁵ et les technologies du Web. Selon Rouissi, des nouvelles préoccupations d'ordre technique soulignent les écueils de ces inventions : continuer l'équipement d'ordinateurs des

⁴ L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) pilote le début de cette intégration dans un échantillon de 58 lycées. L'informatique n'est pas une discipline à part mais un outil transversal de toutes les disciplines (Tempez & Melchior, 2010)

⁵ Pour reprendre les affirmations de Barthélémy (2004, p. 116) « aujourd'hui métamorphosé dans un gigantesque réseau des réseaux, interconnectés mais indépendants [...] [dont] les possibilités potentielles en font le puissant moteur d'un engouement tant politique qu'éducatif »

établissements scolaires à grande échelle, les raccorder à Internet et les mettre en réseau (2017, p. 33).

À partir des années 2000, le flux accru des mobilités migratoires, l'évolution des systèmes de communication et le besoin d'interconnexion au niveau mondial ont favorisé l'adoption des technologies numériques et ont poussé le Ministère de l'Éducation Nationale à mettre en place des brevets/certificats pour que tout élève, du primaire au supérieur, puisse attester de son niveau de compétence en informatique. (Tempez & Melchior, 2010, p. 9).

L'omniprésence des outils numériques dans la société a poussé le gouvernement à établir un plan de développement des usages du numérique à l'École⁶ en novembre 2010. Ce plan présentait cinq objectifs principaux : l'accès à des ressources numériques de qualité, la formation et l'accompagnement des enseignants, la généralisation des Espaces Numériques de Travail (ENT) dans les établissements scolaires, le développement des usages du numérique et la formation des élèves à l'utilisation des TIC.

La succession des plans d'équipement et de formation des enseignants et des élèves est la preuve des efforts entrepris par le gouvernement. Chacune des étapes de cette transformation du fonctionnement de l'école atteste de cette volonté de modernisation et d'adaptation aux évolutions technologiques. Toutefois, tout au long de ces évolutions, le lancement de programmes pour favoriser l'intégration de ces technologies dans le champ éducatif a toujours été un motif de débat (que ce soit politique, social, économique ou éducatif). Il s'agit, en effet, de transformations nécessitant des formations à plusieurs niveaux, parfois irréalisables à cause de leur coût, auxquelles s'ajoutent des échecs dus à un manque de contextualisation des besoins.

Inaudi⁷ (2017, p. 22), présente, sous forme de timeline, un aperçu global des évolutions technologiques et numériques contextualisées sur le sol français dans la période comprise entre l'année 1970 et l'année 2015. Je me permettrai modestement de compléter son travail audacieux en présentant les plans, opérations et dispositifs instaurés au niveau national de 2017 jusqu'aujourd'hui. Cette période est très riche car il a été nécessaire de répondre aux besoins de cette accélération technologique ainsi qu'aux contraintes générées par le Covid-19, comme la mise en place de l'enseignement à distance et hybride.

⁶ http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

⁷ Enseignant chercheur au Gresec – Université Grenoble Alpes. Ses recherches portent sur les enjeux communicationnels des médiations techniques et humaines dans le domaine de l'éducation.

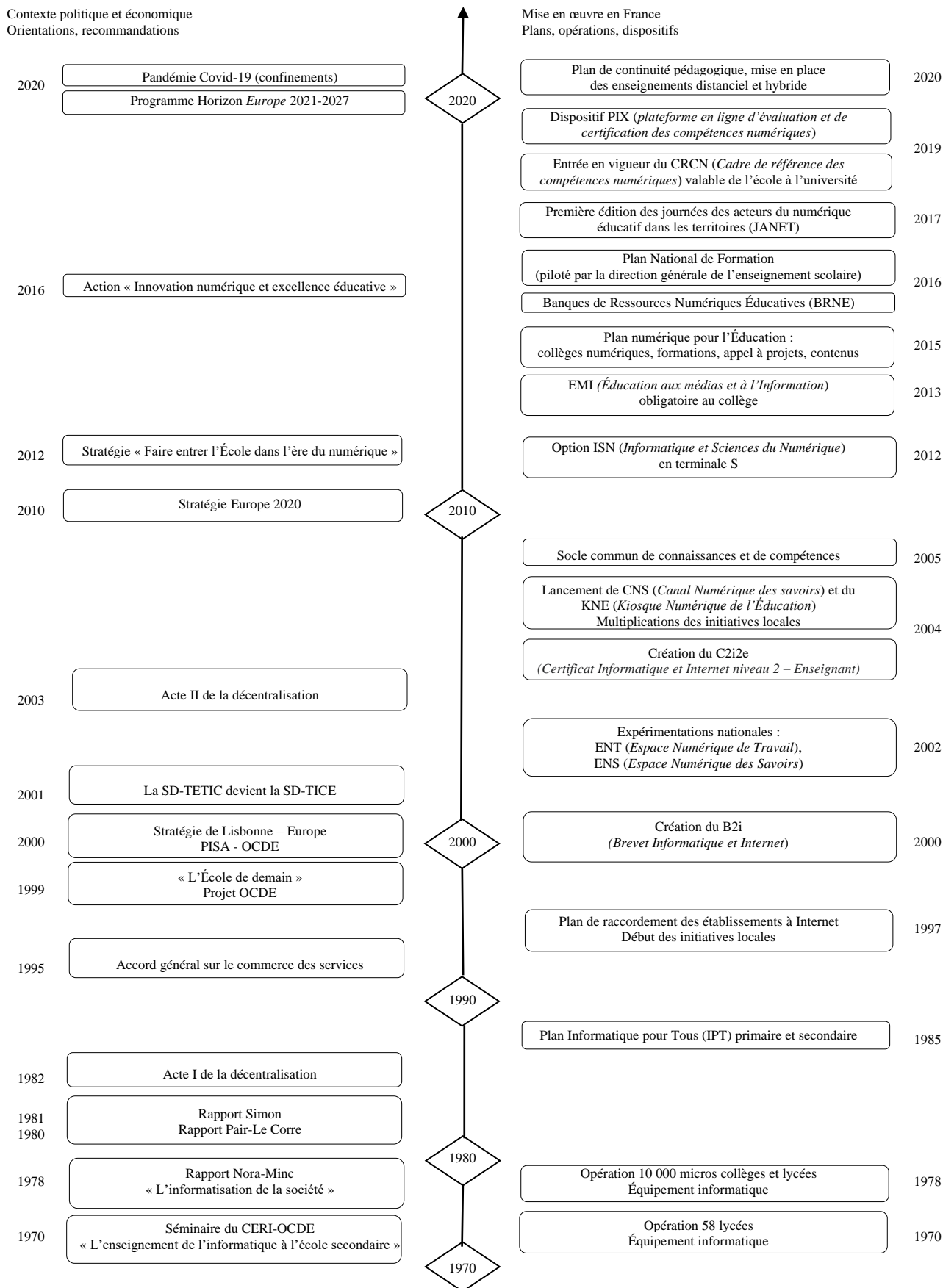


Figure 1 - École et numérique : quelques dates clés
 A. Inaudi dans La Revue Hermès n° 78 : « Les élèves, entre cahiers et claviers » (p. 32)

Depuis 2020, la pandémie a entraîné une accélération sans précédent dans la révolution numérique. Dans le domaine qui nous concerne, l'enseignement et la didactique des langues, le constat est irréfutable : ces technologies connaissent un impact encore plus extraordinaire. Aujourd'hui on dispose d'un vaste choix de dispositifs, outils, ressources et applications numériques. Avec les confinements imposés dans la quasi-totalité des pays du monde, on parle également de formation à distance, formation hybride, synchrone et asynchrone. Mais que veulent dire ces mots ? Effectuer une précision lexicale s'avère nécessaire pour favoriser notre réflexion pédagogique.

1.1. Les Technologies numériques : une succession de termes

La succession de termes pour désigner les technologies numériques a fait couler beaucoup d'encre. Au début, pendant les années 1970, on parlait d'« informatique » et dans l'année 1990, apparaît le terme « multimédia ». Puis, avec l'invention d'Internet dans les années 2000, le terme « nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) » a été à la une des débats. Peu à peu, l'adjectif « nouvelles » a été abandonné et l'acronyme « TIC » s'est répandu. Le terme « TICE » a fait ensuite son entrée pour désigner l'utilisation et l'utilité des TIC dans l'enseignement. Enfin, le terme « numérique » s'est largement diffusé dans le scénario pédagogique (Boissière, Fau, & Pedró, 2013, p. 6). Je présenterai dans ce qui suit, une définition non exhaustive des termes TIC, TICE et numérique.

1.1.1. Les TIC

L'acronyme TIC désigne les Technologies de l'Information et de la Communication. Guichon les définit à l'instar de Chabchoub comme l'« ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication » (2012, p. 5). La définition de Tessier, qui s'appuie sur les propos d'Oqlf (2008) souligne que les TIC sont « issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, [et] ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information » (2019, p. 62).

Ces définitions mettent en exergue le phénomène culturel et technologique induit par la globalisation de l'information et de la communication et auquel il est difficile d'échapper. En effet, ces technologies sont largement utilisées au quotidien dans le cadre privé et professionnel.

Pour le vérifier, il suffit de consulter le « Baromètre du numérique 2019⁸ : Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019 » publié par l'ARCEP, Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de la distribution de la presse (cf. *Annexe 2*, p. 81). Le sondage s'est intéressé au taux d'équipements (en téléphone fixe et mobile, ordinateur à domicile, tablette, connexion internet et enceinte connectée) ainsi qu'aux modes de connexion utilisés à domicile. Cette étude a fait aussi le point sur les usages, notamment sur téléphone mobile (navigation, messageries instantanées, achats, réseaux sociaux). La dernière partie a évoqué les rapports des Français avec les médias, leurs relations avec internet et son impact dans différents domaines (emploi, formation, environnement, administration). Les résultats de cette enquête illustrent de façon quantitative les perceptions des Français vis-à-vis de la présence du numérique dans leur quotidien et laissent entrevoir une forte progression de leurs usages, malgré certaines réticences.

Il est donc indubitable que la société est surchargée par l'ubiquité des TIC. Une sorte d'adaptation spiralaire s'effectue, de façon plus ou moins naturelle, chez les individus ayant accès aux technologies. Leur présence quasi-imposée provoque chez une grande partie des utilisateurs, l'impression de ne plus pouvoir se passer des fonctionnalités qui ont désormais modifié leurs styles de vie.

1.1.2. Les TICE

L'accélération vertigineuse de la diffusion et de l'utilisation des TIC ne pouvait pas passer inaperçue dans le domaine éducatif. Le « E » inscrit à la fin de l'acronyme TIC fait référence à l'usage des technologies dans les pratiques éducationnelles. « TICE » est depuis les années 2000, l'abréviation diffusée largement dans le monde pour désigner les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Tessier propose d'envisager les TICE comme un « paradigme éducatif, dans le sens où il implique de manière à la fois globale et articulée une philosophie, la mobilisation de théories, des équipements, des usages, des programmes pour les élèves, des formations pour les enseignants » (2019, p. 61). Un paradigme, tel que défini par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁹ (CNRTL), est une « conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée ». En d'autres termes,

⁸ https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-barometre-num-2019.pdf

⁹ <https://cnrtl.fr/portail/>

cette notion implique la remise en question des modèles pédagogiques existants et élargit notre cadre de référence pour (re)découvrir et (re)formuler des méthodologies visant à mieux intégrer ces technologies à l'enseignement. Il s'agit, en effet, d'un changement de paradigme pour répondre de façon adaptée à la présence massive du numérique à l'École.

Cette présence toujours plus forte dans le milieu éducatif a conduit le gouvernement à mettre en place un Brevet Informatique et Internet (désormais B2i) en 2001. Des activités pédagogiques travaillant cinq domaines (s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; et communiquer, échanger) permettraient à l'élève d'obtenir une attestation selon trois niveaux de maîtrise : école, collège et lycée (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 3).

« À terme, le B2i atteste que le jeune est à même de faire des TIC une utilisation raisonnée, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements, et enfin, d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations. » (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 4)

Les auteurs soulignent que l'introduction des TIC dans l'enseignement, a nécessité également le besoin de former le personnel éducatif au numérique. C'est un sujet systématiquement présent dans les mesures des plans établis par le gouvernement (2011, p. 6). De ce fait, une nouvelle certification a été mise en œuvre avec l'objectif de valider la maîtrise des outils informatiques des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur : le Certificat Informatique et Internet (désormais C2i). Le niveau 1 atteste des « compétences généralistes et transversales », et le niveau 2, orienté « métiers », certifie les « compétences dans un domaine spécifique ».

En 2004, le Certificat Informatique et Internet de niveau 2 "Enseignant" (C2i2e)¹⁰ devient un réquisit indispensable pour les enseignants en formation initiale (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 7) car il correspond aux compétences nécessaires pour utiliser le numérique dans l'exercice de leur métier.

Plus récemment, depuis la rentrée scolaire 2019, le gouvernement a introduit le « dispositif PIX »¹¹ afin d'évaluer en ligne les compétences numériques des collégiens (à partir de l'année de 4e), des lycéens, des étudiants en formation initiale dans les établissements d'enseignement supérieur ainsi que des stagiaires de la formation continue. Cette nouvelle certification remplace le B2i et le niveau 1 du C2i. Son enjeu est très différent ; il s'agit

¹⁰ www.c2i.education.fr

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-competences-numeriques-6989>

d'acquérir tout au long de la scolarité des compétences « élargies ». La plateforme détermine si l'utilisateur maîtrise les savoir-faire définis dans le Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN).

Il peut paraître redondant mais l'utilisation des TIC à des fins éducatives et pédagogiques, au service du développement de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant, est devenue la préoccupation principale et le « casse-tête » de toute société. Ses enjeux posent des grands défis pédagogiques, surtout dans une période dans laquelle l'accès à ces technologies omniprésentes est un droit éducatif et un facilitateur de réussite scolaire. D'où la mission de l'État d'offrir à tous un accès égal aux TICE pour éviter de creuser la brèche sociale et favoriser les égalités.

1.1.3. Le numérique au service de l'enseignement

Roussi soutient que « les expressions « l'informatique » et « les TIC » ont été progressivement remplacés par le substantif « numérique » », très souvent avec des acceptions sémantiquement minimalistes (2017, p. 33). Dans la même perspective, Boissière, Fau et Pedró, considèrent que le numérique désignerait un « phénomène protéiforme et trop souvent réduit à sa dimension technique » (2013, pp. 6-7).

Selon ces auteurs, pour favoriser une meilleure performance du numérique dans le champ éducatif, il serait profitable d'établir une synergie dialectique entre la composante humaine (métiers, organisations, cadre institutionnel) et la composante technologique (les infrastructures, les équipements, les services et les contenus). Lebrun (2016) insiste catégoriquement sur la non-déification de l'outil numérique car sa présence n'est pas suffisante, elle peut avoir un effet aliénateur ou émancipateur sur les acteurs sociaux impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le questionnement critique et réflexif ne peut avoir lieu que grâce à la composante humaine, levier indéniablement prioritaire pour favoriser une adéquate intégration du numérique dans l'enseignement. Alors, s'interroger sur la place du numérique dans la société et l'éducation actuelles, sur le comment, le pourquoi et le pour qui de cette intégration nous permettrait de mieux répondre aux questions que Lebrun évoque lors de ses conférences : « éducation aux médias ou par les médias ? », « l'école numérisée ou l'école dans et pour la société numérique ? ».

Par le biais d'un diagramme, Boissière, Fau et Pedró (2013, p. 77) montrent que la chaîne du numérique est « un cercle vertueux, équilibré et cohérent », dont ses composantes, toujours interdépendantes, jouent un rôle indispensable dans la mise en œuvre du numérique et de son

usage dans l'enseignement. De cette cohésion idéale dépend l'« amélioration qualitative de l'utilisation de la technologie en éducation » (2013, p. 78).

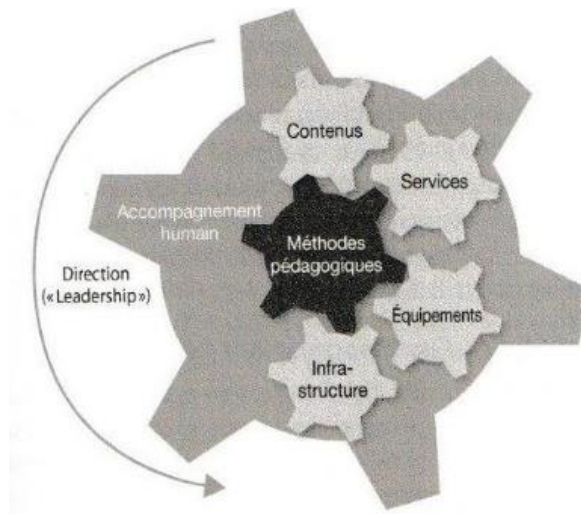


Figure 2 - La chaîne du numérique et ses rouages (Boissière, Fau, & Pedró, 2013, p. 77)

Dans les textes officiels

Comme je l'ai indiqué auparavant, depuis les années 1990, l'Éducation Nationale tente de répondre aux besoins qui découlent de cette révolution numérique. Des textes législatifs ont vu le jour afin de reconfigurer le système éducatif et d'intégrer adéquatement ces technologies. Selon Tessier (2019, p. 66), malgré le consensus des principes proposés par ces nouvelles lois, la difficulté a été, et est toujours d'actualité, « la transformation de ces principes en action, tenant compte du caractère protéiforme, mouvant et expansif des objets à saisir ».

Tel que l'indique le romancier espagnol Miguel de Cervantes Saavedra, « du dire au faire la distance est grande »¹². D'autres proverbes pourraient être cités pour rendre compte de la difficulté à rendre visible et manifeste ce qui est prévu et stipulé dans les documents officiels. Ce grand écart entre les intentions politico-éducatives et la réalité scolaire semble être une constante. De plus, Tessier souligne que le manque de concomitance entre l'évolution de théories pédagogiques et technologiques serait aussi responsable de cette distance théorie-pratique, les évolutions technologiques plus rapides rendraient rapidement obsolètes certains éléments (2019, p. 71).

Roussi a étudié la présence du binôme « numérique et école » dans les documents officiels publiés par les hautes entités éducatives (ministère ou inspection générale) à partir des

¹² Don Quichotte, II, 34 (1605) - <https://www.proverbes-francais.fr/citations-miguel-de-cervantes-3/>

années 2000 (2017, p. 33). Elle a constaté que ces mots apparaissent par périodes intermittentes, et coïncident avec les périodes d'élection présidentielle. Elle affirme que malgré la présence de ces termes dans les rapports officiels, il reste beaucoup à faire pour que le numérique trouve une place adéquate à l'école. Elle conclut que « nous assistons plutôt à une répétition de discours proposant des prescriptions, voire des injonctions à recourir au numérique [...] [et] qu'à chaque arrivée d'une nouvelle technologie, « les discours annonçant des changements radicaux sont en définitive toujours les mêmes » (Baron et Bruillard, 2013) » (Rouissi, 2017, p. 38).

1.2. L'enseignement à distance (e-learning)

Dans les années 2000, les contenus des cours, écrits et/ou oraux, étaient envoyés par voie postale au domicile de l'apprenant, ce qui supposait une « formation autonome » et donc un niveau de motivation et d'engagement solide pour suivre ces « cours par correspondance » (Barthélémy, 2004, p. 87). D'après Cristol, le télé-enseignement et la télé-éducation ont prolongé le progrès des modalités d'apprentissage et peu à peu, l'utilisation des techniques et des outils électroniques a donné place au « e-learning ». Selon lui, le « e » qui précède le mot « learning » renvoie à une vision techno-centrée et réductrice de la pédagogie, l'outil électronique occupant une place prééminente dans l'apprentissage. Il privilégie une conception du « e-learning » plus inclusive, le « e » étant le « canal qui relie l'apprenant à des supports, à d'autres apprenants, et à des logiciels » et qui enrichit les rôles des « canaux traditionnels tels que le « formateur », « le livre », « les groupes humains » » (2014, pp. 122-123)

Barthélémy, quant à lui, définit l'enseignement à distance comme « l'ensemble des techniques effectuées en dehors du face-à-face pédagogique » (2004, p. 87). Grâce à cette modalité et notamment aux outils disponibles dans le Web, n'importe quelle personne peut aujourd'hui accéder, en ligne, aux contenus des enseignements dispensés.

Il est évident que l'évolution des TICE et des médias a favorisé une « formation interactive » (Barthélémy, 2004, p. 87) et « sans frontières (ouverte à tous) » (2004, p. 117) promouvant les échanges en direct ou en différé entre formateur et apprenant.

Perriault constate ce développement accru des technologies et affirme que « le parc des outils numériques pour la construction du savoir est aujourd'hui très étendu » (2002, pp. 29-30). Selon lui, on doit distinguer les instruments qui permettent de consulter et de traiter l'information (didacticiels, logiciels de mise en forme, bases de données, consultation de sites sur le Web), des outils qui permettent la communication entre professeurs et apprenants et entre

pairs (forums, groupes de discussion, chats, audio et visioconférences, courrier électronique). Il souligne à la fois l'importance de faire la différence entre les outils qui favorisent un échange immédiat (synchrones) et ceux qui permettent un échange différé (asynchrones). J'expliquerai brièvement cette différence un peu plus loin.

Face au risque de décrochage scolaire lié à l'isolement que peuvent éprouver certains apprenants qui suivent une formation entièrement à distance, Mangenot (2017, p. 32) propose de définir l'enseignement en ligne comme « un dispositif de « présence à distance »¹³ ». Sa prémisse soulève le besoin d'accompagnement et la nécessité de constituer une « communauté d'apprentissage ». Il a pu le constater dans une étude de cas effectuée en 2002, dans laquelle il s'interrogeait sur la place des forums dans la formation à distance. Selon lui, quatre conditions doivent s'entrecroiser pour favoriser la « rencontre » entre présence et distance :

- La mise en place des outils permettant les échanges et la mise en commun. Mangenot (2017) s'appuie sur les apports de Peraya (2000) pour parler d'une « communication pédagogique médiatisée », qui va forcément avoir lieu via des appareils numériques en mode synchrone ou asynchrone selon les disponibilités et les besoins des apprenants.
- L'accompagnement pédagogique (médiation).
- Une chronologie commune (non nécessairement synchrone).
- Des activités pédagogiques ouvertes (flexibilité quant à l'élaboration de devoirs dans une limite de temps).

Compte tenu du rôle de l'autonomie de l'apprenant dans ce dispositif de formation, il va sans dire que « la conception et la conduite du cours » proposées par l'enseignant doivent être claires et compréhensibles (Mangenot, 2017, pp. 33-34). La précision des consignes évite les ambiguïtés et les interprétations diverses.

De plus, ce didacticien souligne l'importance de « s'appuyer sur des tâches », celles-ci se constituant à la fois par :

- Un ou des document(s) support
- Des activités pédagogiques matérialisées par des consignes précisant la production (écrite ou orale) attendue
- Les délais pour l'élaboration des activités
- La configuration collective (devoir individuel, en binôme, en groupes)
- Des aides à la réalisation (tutorat, liens internet adéquates)

¹³ Expression reprise par Mangenot du titre d'un ouvrage de Weissberg, 1999

- Des modalités d'évaluation

Mangenot souligne l'importance des activités qui favorisent les interactions entre pairs, mais aussi la contrainte de temps pour les proposer de façon régulière, car si bien la collaboration est l'activité la plus riche en termes pédagogiques, elle demeure la plus chronophage. Toutefois, il avertit que l'interactivité « rapport homme/machine » (2017, p. 37) ne doit pas se faire au détriment des interactions humaines même si ces interactions sont médiatisées (2017, p. 45).

1.2.1. Ses atouts

Cristol affirme qu'« il y a beaucoup de croyances sur les vertus d'Internet pour apprendre, mais peu de certitudes » (2014, p. 127). Voici une liste des arguments signalant ce qui marche favorablement dans les enseignements à distance (pp. 127-129) et quelques apports d'autres auteurs les complétant :

- La curiosité que la nouveauté provoque grâce à des interfaces plus graphiques et intuitives.
- La possibilité d'apprendre autrement et à sa guise, selon la disponibilité et les besoins.
- La relation exclusive « maître-élève » n'est plus la seule source d'apprentissage. Si la présence de l'enseignant est essentielle, celle-ci ne doit pas être envahissante. La collaboration entre apprenants a des potentialités remarquables dans l'enseignement distanciel. Chachkine souligne l'importance et le besoin de créer des espaces tiers dans lesquels les étudiants deviennent acteurs actifs de leurs apprentissages et co-construisent leurs savoirs (2015, p. 128). Elle place l'apprenant en tant que « sujet énonciateur », c'est-à-dire, sujet participatif dans toute situation de communication ou d'interlocution, alliant réception et émission de discours et donc, devant faire les ajustements nécessaires pour favoriser l'harmonie des échanges (2015, p. 128).
- Les « autres » deviennent des véritables ressources pour apprendre. Par exemple, le forum, espace d'échange asynchrone, favorise d'une part, les échanges entre enseignant-apprenant mais aussi entre pairs, et d'autre part, le développement des stratégies d'apprentissage et des compétences linguistiques. En effet, avant d'écrire, l'élève réfléchit et met en ordre sa pensée pour dire d'une manière plus adéquate ce qu'il pense en langue cible. Chachkine affirme que le caractère social attribué au forum en tant qu'outil de partage de savoirs, de stratégies et d'expériences, a des vertus allant au-delà de l'apprentissage lui-même. Il permet à l'apprenant « d'apprendre par les

autres en variant leurs [ses] stratégies d'apprentissage et d'apprendre à être avec les autres en régulant leur [sa] conduite » (2015, p. 139)

- La gratuité de certaines ressources (blogs, médias de presse...)
- L'aide à l'autoformation (aides en ligne et tutoriels)

La possibilité d'interagir, de communiquer et de partager des informations (documents, images et vidéos) sur la Toile est un autre atout indéniable que propose Internet. Cette forme de communication est connue sous le nom de Web 2.0 : elle est à la fois sociale, participative et collective car elle permet aux internautes de communiquer entre eux, de participer à la construction du contenu et d'apporter à la connaissance commune (Barrière, Emile, & Gella, 2011, p. 16). Ne cessant pas d'évoluer, le Web 3.0, dénommé Web sémantique, fait son apparition pour caractériser l'accès aux informations et aux ressources sur n'importe quel support numérique : ordinateur, téléphone, tablette (2011, p. 16).

1.2.2. Ses inconvénients

Nous venons de citer les aspects positifs de l'enseignement à distance sous un environnement numérique. Mais il y a d'autres arguments non négligeables qu'il est nécessaire de relever pour provoquer et mobiliser une réflexion pédagogique. Les inconvénients cités dans ce qui suit sont identifiables dans toute modalité d'enseignement assisté par ordinateur (distanciel, hybride, présentiel).

D'une part, Cristol (2014, p. 131) affirme que l'e-learning met à l'épreuve l'utilisateur (enseignant/apprenant) et sa maîtrise technique vis-à-vis de l'outil électronique mais aussi du logiciel en question. À ce sujet, Guichon indique que l'évolution constante des technologies peut ôter l'envie d'investissement de certains enseignants à cause du temps nécessaire pour maîtriser un outil numérique sachant qu'il sera rapidement remplacé par « un outil plus puissant et différent » (2012, p. 43). D'autre part, l'appropriation technique des TIC demande un temps d'apprentissage qui peut être décourageant et entraîner des problèmes de motivation chez les acteurs éducatifs (Cristol, 2014, p. 131). En effet, « le caractère chronophage des TIC [...] demande un investissement non négligeable en temps et en énergie » (Guichon, 2012, p. 57) souvent non ou peu reconnus par les établissements scolaires mais aussi par les apprenants.

Comme nous le savons, l'impossibilité de maintenir les cours en présentiel au moment de la pandémie de 2020, a généré un développement extraordinaire des outils numériques. Pour s'approprier ces outils du distanciel, les enseignants ont dû « redoubler » de présence.

Mais la mise en évidence du rôle de l'enseignant, de sa « présence à distance »¹⁴ et de sa pédagogie, n'est pas une problématique née avec la crise sanitaire. Au contraire, il s'agit d'une préoccupation toujours vivace mais qui date à peu près de la période d'intégration des TIC dans l'enseignement. Le 25 août 1997, le Premier ministre de tutelle, Lionel Jospin, affirmait dans son discours « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'Information » que « l'ordinateur ne [pouvait] en aucun cas se substituer à l'enseignant » (Tessier, 2019, pp. 63-64). Cette prémisse est, de nos jours, à la tête des questionnements des didacticiens et des enseignants et est nourrie par les travaux de Boissière, Fau et Pédro, qui prônent l'importance de la composante humaine dans l'intégration du numérique (2013, p. 77).

Nonobstant, le rôle de l'enseignant se voit entravé par « la contrainte spatiale » et « la contrainte temporelle des programmes », facteurs externes l'empêchant de « faire radicalement évoluer sa pédagogie » (Tessier, 2019, p. 84). D'après Tessier, les résultats tant espérés sont rarement atteints, et se limitent à l'équipement massif et à la médiatisation sans vraiment apporter de changement dans les expériences des apprenants ni permettre l'acquisition de nouvelles compétences.

Bihouix et Mauvilly (2016, p. 58), mettent également en question la faiblesse des résultats espérés par l'intégration des TIC dans l'enseignement. Ils se réfèrent au rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique : « Réussir l'école numérique », présenté par Jean-Michel Fourgus en 2010. Dans ce rapport, Fourgus se contente de lister les nombreux effets positifs¹⁵ des TICE (l'interactivité, l'augmentation de la motivation, de l'envie d'apprendre, de la collaboration entre pairs, de la participation, de la mémorisation et de la concentration ainsi que l'amélioration des résultats et « l'acquisition des savoirs en moins de temps »). Comme le soulignent les auteurs, « encore une fois, la nouveauté technique se pose en utopie révolutionnaire » (2016, p. 58). Ils manifestent leur désaccord et leur étonnement car mis à part les qualités du numérique, Fourgus ne renvoie à aucun des aspects participant intrinsèquement à la réussite scolaire visée. Des facteurs qui pourtant jouent un rôle très important pour les élèves, tels que « le niveau socio-économique, leur lieu de vie, l'histoire de leurs parents, l'expérience de leurs enseignants, la pertinence des programmes et le choix de méthodes » (2016, p. 58) sont niés.

Sur le plan pratique, l'enseignant est également confronté à des questionnements lors de la conception des séquences ayant recours au numérique et nécessitant un travail en autonomie de la part des apprenants. Ce travail autonome est fortement conditionné par la clarté des

¹⁴ Voir plus haut la définition d'enseignement à distance de Mangenot

¹⁵ Appelés « avantages mythiques » dans une « société de consommation » par Bihouix et Mauvilly (p.72)

consignes et du contenu lui-même mais aussi par la volonté de l'apprenant à participer activement ou pas dans la construction du savoir. Par exemple, Bihoux et Mauvilly rappellent un des principaux écueils de l'utilisation libre et individuelle de sources documentaires comme Wikipédia. Ils préconisent que cet outil « facilitateur » a plutôt pour conséquence une sorte de paresse mentale et considèrent que « l'effort d'organisation de la pensée passe à la trappe » (2016, pp. 73-74). Certains apprenants se limiteraient à copier-coller les informations trouvées sur le Net pour effectuer un devoir et ne se poseraient plus de questions pertinentes comme « quel est le sujet ? » et « où puis-je trouver l'information ? » (p. 74), en pensant qu'une connexion internet et un moteur de recherche sont suffisants pour accéder aux savoirs.

Dans son ouvrage, Cordier a recueilli des nombreuses paroles d'élèves pour mettre au jour leur représentation de l'Internet. Elle signale que « les adolescents expliquent le recours à Internet pour réaliser leurs recherches en raison de l'économie d'efforts que représente pour eux cette recherche, au regard de la dépense cognitive - et en conséquence, temporelle - que provoque la recherche sur support imprimé » (2015, p. 202). Le recours systématique au numérique pour toute recherche serait l'effet d'un sentiment de facilité et d'engouement par l'immédiateté d'accès aux informations. Ce problème est un cas récurrent en cours de langue, les couloirs et les salles de professeurs résonnent des plaintes des enseignants à ce sujet : maintes fois, un devoir (expression écrite ou orale préparée en amont) est « parfaitement exécuté » par l'élève mais celui-ci est incapable de répondre à une question de compréhension ou de participer en classe. En effet, les traducteurs seraient au service de l'exécution du devoir mais au détriment d'un véritable apprentissage. L'usage de ces outils précieux ne fait pas l'objet d'une conscientisation pour une grande partie des apprenants.

Une autre interrogation, non moins importante, réside dans les difficultés : comment éviter ou limiter la possibilité que l'élève rencontre une difficulté et renonce à poursuivre son apprentissage à un moment donné ou encore, prenne le chemin le plus simple et se contente de recopier sur un camarade pour « gagner du temps » et faire semblant d'avoir compris ? (Barrière, Emile, & Gella, 2011, p. 13). Ce point met en avant l'importance de la précision de chaque consigne et le fait que l'apprenant va se retrouver seul face à son ordinateur et ne pourra pas profiter des avantages du présentiel (poser une question à l'enseignant ou à un camarade, se guider par les gestes, l'articulation ou la posture de l'enseignant, notamment dans le cas des langues étrangères). Dans cette perspective, il est indispensable que le recours aux technologies numériques « favorise la mise en place d'un travail stimulant où l'apprenant doit relever un défi (être autonome, travailler en équipe, surmonter ses difficultés pour réaliser l'activité, terminer la mission confiée) » (2011, p. 12).

Guichon (2012, p. 57) condense dans un tableau les principaux problèmes d'intégration des TICE d'un point de vue matériel et formatif :

Équipement et accompagnement technologiques dans les établissements
<ul style="list-style-type: none">- Manque d'accessibilité du matériel- Lourdeurs administratives pour emprunter le matériel- Peu de matériel fixe dans les salles de classe, ce qui rend les déplacements de matériel obligatoire entre deux cours et entraîne des retards- L'accès à Internet est parfois restreint à certaines salles de l'établissement- Problème de disposition des installations- La maintenance du matériel n'est toujours pas assurée- Manque d'une « assistance rapprochée » lors des premières utilisations- Manque de techniciens accessibles pour expliquer les manipulations et maintenir le matériel en bon état.

Tableau 1 - Problèmes d'intégration liés à l'équipement et à l'accompagnement technologiques
(Guichon, Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, 2012, p. 57)

1.2.3. Le mode synchrone

Ce mode est « celui qui se rapproche le plus du cours en face-à-face » (Mangenot, 2017, p. 32). Il donne à l'apprenant une « liberté de lieu mais pas de temps ». En effet, enseignant et apprenants peuvent fixer un créneau précis pour effectuer des échanges verbaux et/ou écrits, l'apprenant pourra établir sa connexion sans contrainte de lieu mais il lui faudra gérer ses disponibilités pour participer aux conversations en ligne (visioconférence, tchat, classe virtuelle). Ce mode « permet aux élèves d'interagir, de poser des questions en direct. Il permet au professeur de suivre le déroulement de son scénario pédagogique et de le modifier en restant à l'écoute de la classe »¹⁶. En temps de pandémie et de confinement, les classes virtuelles permettent aux élèves et enseignants de se retrouver et de ne pas rester isolés, d'entretenir le lien relationnel et affectif.

1.2.4. Le mode asynchrone

Ce mode donne à l'apprenant une « liberté de temps et de lieu » totale. Toutefois, cette souplesse de temps doit s'inscrire dans un délai de réalisation suffisant et pas trop étalé dans le temps (Mangenot, 2017, p. 44). Grâce à ce mode d'interaction en ligne, tout problème d'éloignement physique et de décalage horaire est résolu, chaque apprenant pouvant suivre une formation à son propre rythme et sans exigence de connexion ni de communication simultanée.

¹⁶ <http://www.ac-versailles.fr/cid155264/l-enseignement-hybride.html>

Des outils tels que les blogs, les forums, les wikis et le courriel, sont à disposition de l'enseignant et de l'apprenant. Ce mode n'exclut, en aucun cas, le recours à un rendez-vous synchronisé selon le déroulement de la formation ou les besoins des apprenants (Mangenot, 2017, p. 33).

1.2.5. L'enseignement hybride

L'instabilité du contexte sanitaire actuel a occasionné le recours à l'enseignement hybride. Cette modalité est devenue une nécessité pour garder le contact avec les élèves, favoriser la continuité pédagogique et réduire les possibilités de décrochage scolaire, accrues pendant le confinement total en début de la pandémie. En effet, la souplesse et la flexibilité qui lui est caractéristique permettent une « combinaison ouverte d'activités d'apprentissages offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone »¹⁷.

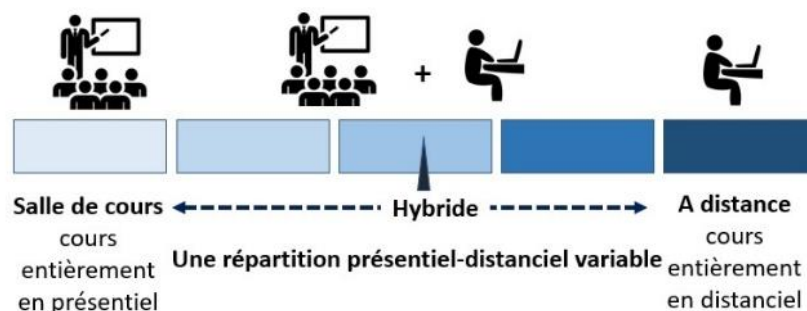


Figure 3 - L'enseignement présentiel, hybride et distanciel
<http://www.ac-versailles.fr/cid155264/l-enseignement-hybride.html>

Pour qu'un cours soit hybride, 20 à 80 % de son contenu doivent être remplacés par des activités en ligne¹⁸. Le taux de présence-distance varie en fonction des besoins des acteurs éducatifs et dans le cadre actuel, de l'évolution du virus.

Cette alternance entre présence des acteurs scolaires dans la salle de classe et leur présence virtuelle via une plateforme pédagogique, suppose de donner la même importance aux deux dispositifs. Bien que l'on utilise le mot « alternance », ces modes ne doivent pas être juxtaposés ; au contraire, ils doivent se compléter. Il s'agit de créer une synergie entre eux pour que leurs dynamiques se complètent et favorisent les apprentissages.

¹⁷ <http://www.ac-versailles.fr/cid155264/l-enseignement-hybride.html>

¹⁸ Université Bretagne Sud - <https://actutice.fr/guides/enseignement-hybride-presentation/>

1.3. Les TICE dans l'enseignement des langues

De plus en plus de tutoriels en ligne ou de formations sont proposés pour dédramatiser l'emploi des TIC dans la classe de langue étrangère. Force est de constater qu'en plus des compétences pédagogiques, un certain niveau de maîtrise ou d'aisance technologique est nécessaire pour favoriser leur intégration et leur utilisation en cours.

Selon Guichon, les TICE offrent un vaste choix de ressources « pour enrichir l'enseignement de la langue 2 » (2012, p. 6) et son utilisation peut varier d'une discipline à une autre selon les objectifs d'apprentissage ciblés (2012, p. 41). Ce didacticien définit les TICE selon « les utilisations qu'elles occasionnent », mettant en avant leurs caractéristiques sociales plutôt que techniques. Pour ce faire, il distingue 5 champs : *les technologies de gestion de la classe et de documentation* (utilisées en amont de l'interaction pédagogique), *les technologies de diffusion* (donnant accès à la L2 = input authentique : vidéoprojecteur, tableau interactif, manuel), *les technologies de création* permettant aux enseignants d'éditer et de créer des activités et/ou des exercices en ligne, *les technologies de communication médiatisée par ordinateur* (tels que le forum et la messagerie outils asynchrones permettant à l'élève de « manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère ») et puis *les technologies issues des réseaux sociaux* (blogs, wikis et YouTube) génératrices d'interaction entre les élèves (2012, pp. 43-44). Ci-après, un tableau récapitulatif pour présenter ses typologies selon la fonction des TICE.

Fonction de la technologie	Exemples	Contrôle exercé par
1. Gérer la classe et préparer les cours	Logiciel de suivi des élèves, sites internet	L'enseignant
2. Diffuser	TBI / le vidéo-projecteur	L'enseignant, parfois l'apprenant
3. Créer et éditer des ressources	Logiciel d'édition, exerciceur	L'enseignant, parfois l'apprenant
4. Communiquer en ligne	Messagerie électronique	L'enseignant
5. Collaborer et interagir en ligne	Visioconférence	L'enseignant, parfois l'apprenant

Tableau 2 - Typologie des TIC selon leur fonction
(Guichon, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, 2012, p. 44)

En ce qui concerne l'enseignement des langues, Guichon s'est basé sur les résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon de 180 enseignants d'anglais du secondaire¹⁹ (2012, p.

¹⁹ Questionnaire effectué dans le cadre de la recherche menée par Guichon, et diffusé par l'Inspection Académique à tous les collèges et lycées publics de l'Académie de Lyon en mai 2009 (180 enseignants dont 82.2% sont des femmes et 17.8 des hommes). La tranche de 46 à 50 ans et celle de 51 à 55 ans étaient moins représentées

47) pour examiner son hypothèse et confirmer ou infirmer que « l'utilisation des TIC par les enseignants révèle des degrés divers d'appropriation ». Pour tenter de répondre à ses questionnements, il tient compte de la finalité de l'utilisation des technologies dans l'acte pédagogique (sont-elles un « moyen de diffusion » ou bien un « outil de production et d'interaction » ?) mais aussi des facteurs non négligeables tels que l'âge, la formation préalable des enseignants, l'usage social et pédagogique des TIC et les obstacles à leur intégration dans l'enseignement.

Cette étude a permis de constater que dans la sphère privée et pédagogique, « l'appropriation des TIC est plus avancée pour la population de moins de 35 ans » (2012, p. 50), ce qui est logique car les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM)²⁰, désireux de répondre au rythme contemporain et évolutif des technologies, proposaient dans la formation initiale des futurs enseignants une préparation à l'utilisation des TIC. Entre 1995 et 1999 cette initiative fut timide mais elle a pris une ampleur considérable en 2004 avec une introduction massive des TIC dans les plans de formation (2012, p. 50). Toutefois, un écart important est relevé entre l'usage des TIC pour soi (banalisé et souvent limité à la recherche d'informations et le traitement de la messagerie électronique) et leur emploi dans le milieu du travail. Guichon affirme que « bien que tout soit intégré dans le même dispositif technique de l'ordinateur, le passage du privé au professionnel ne va pas de soi », les compétences acquises dans le cadre personnel étant difficilement transférables au plan professionnel (2012, p. 59).

Dans ce dernier plan, les TIC sont utilisées majoritairement en amont de l'échange pédagogique, c'est-à-dire, dans la préparation de cours en individuel par l'enseignant. Leur usage se voit limité à l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte pour éditer la présentation d'un document, l'embellir et le compléter en regroupant d'autres sources d'information, à la tenue du cahier de texte numérique ou du logiciel/tableau pour rentrer les notes des apprenants et/ou à la recherche de documents authentiques et de ressources en ligne sur le net, « mais [les TICE sont] rarement utilisées, voire jamais lors de l'interaction pédagogique » (2012, p. 51) tel que le montrent les pourcentages des analyses quantitatives effectuées :

²⁰ En 2013, la création des Écoles Supérieures du Professorat et de L'Éducation (ESPE) a succédé à l'IUFM. Depuis 2019, les ESPE sont rebaptisées les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) – source Wikipédia

Compétences	Jamais	Rarement	Assez souvent	Régulièrement
Compréhension de l'oral	25 %	32,2 %	23,9 %	18,9 %
Compréhension de l'écrit	27,9 %	39,1 %	23,5 %	9,5 %
Production écrite	43,30 %	38,3 %	11,1 %	7,2 %
Production orale	45,6 %	28,3 %	13,9 %	12,2 %
Interaction	49,4 %	35 %	9,4 %	6,1 %
Compétence socio et interculturelle	30 %	36,1 %	21,7 %	12,2 %
Toutes compétences confondues	36,9 %	34,8 %	17,3 %	11%

Tableau 3 - Intensité d'utilisation des TIC pour développer les compétences langagières des élèves (Guichon, Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, 2012, p. 52)

Selon ces résultats, les TIC seraient peu utilisées comme « moyen de manipulation ou de production de la langue par les élèves » et seraient employées davantage pour favoriser l'exposition des apprenants à une langue plus authentique (Guichon, 2012, p. 53). Le caractère « authentique » de la langue est une notion très présente dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) et fait allusion à l'aspect social et réel de toute situation de communication, aux tâches et aux activités réalisées pour mettre en œuvre l'acte communicatif ainsi qu'aux documents « input » (écrits et oraux) auxquels l'apprenant sera confronté (Robert & Rosen, 2010, pp. 22-24). L'objectif est d'inscrire le cours de langue dans une dynamique empirique, réductrice des idées traditionnelles fortement installées qui conçoivent la classe de langue comme un « lieu de communication forcée, faussée et coupé de la réalité extrascolaire » (Guichon, 2006, p. 63). Nonobstant, l'utilisation de documents authentiques, prônée par le CECR n'est que partiellement exécutable : tout professeur de langues vivantes s'appuyant sur un manuel pourra constater la présence de documents fabriqués et ceci selon le degré de difficulté du support afin de moduler sa complexité et d'assurer la compréhension des élèves, notamment lors d'une compréhension orale (vocabulaire simplifié et débit lent des interlocuteurs lors des conversations par exemple).

1.4. Les technologies de communication utilisées dans l'établissement

Qui dit enseignement à distance et enseignement hybride dit Environnement Numérique de Travail (désormais ENT), un espace permettant non seulement de gérer les échanges entre les acteurs éducatifs mais aussi de poster des documents de travail, des cours et des devoirs de façon organisée. À défaut d'un accès à un ENT de type Moodle par exemple, certains établissements ont recours au logiciel de vie scolaire comme outil d'échange et de communication entre enseignant et apprenant mais il faut signaler que ses usages pédagogiques

restent restreints. Dans le cadre de ce mémoire, je vais m'intéresser aux technologies pédagogiques utilisées dans l'établissement pour assurer les cours : le manuel numérique et la plateforme Pearltrees.

1.4.1. Manuel numérique

Les premiers manuels scolaires numérisés, accessibles à la vitesse d'un clic, ont été inventés au début des années 2000 comme réponse à une problématique soulevée par la communauté éducative : le poids des cartables (Boulet, 2011, p. 29). D'après elle, ces supports dématérialisés présentent aussi l'avantage de réduire considérablement la consommation de papier dans les établissements.

Une évolution dans leur conception est du moins constatée car les maisons d'éditions sont en adaptation permanente et cherchent de façon concurrentielle à se démarquer des confrères pour proposer des manuels avec une interface attrayante, des contenus d'actualité et des activités de plus en plus interactives, afin de susciter l'intérêt des protagonistes de la salle de classe et de répondre à leurs besoins et aux objectifs établis. Nous survolerons les progressions des livres scolaires à la lumière de Guichon et Soubrié (2013) en nommant chacune des étapes avec les termes employés sur le site Eduscol²¹ pour les définir :

- Le manuel « homothétique » de la version papier : Les nouveautés de l'époque, reproductions identiques des versions papier, offraient des possibilités infimes et limitées à la mise en page et à la présentation.
- Le manuel numérique enrichi : Les potentialités du numérique sont exploitées et les ressources multimodales sublimées. Rappelons que la multimodalité « se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document », juxtaposés ou combinés et se distingue des documents monomodaux constitués soit de l'écrit ou de l'image ou du son (Lebrun & Lacelle, 2012). Cette possibilité remarquable contribue sans doute à l'admiration, parfois éphémère, de ces supports.
- Le manuel numérique personnalisable : Plus récent, il valorise le rôle de l'enseignant en lui attribuant une certaine autonomie pour réorganiser les contenus de la méthode et ajouter des documents personnels susceptibles d'enrichir les thématiques. Par

²¹ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/notions/numerique-ou-numerise>

exemple, sur le site Internet de la maison d'édition Hachette²², nous pouvons constater que les nouveaux manuels, appelées « nouvelle génération » proposent une vue page (intégrale) et une vue web (granulaire) et permettent à l'enseignant et à l'élève de basculer entre ces deux modes. L'enseignant peut ainsi respecter le cheminement et les formulations proposées ou adapter les questionnements, modifier l'ordre des documents, en ajouter d'autres plus intéressants et pertinents (à son égard) pour favoriser la construction de sens chez l'élève.

La continuité dans l'évolution des méthodes numérisées est frappante. Grâce au numérique, le manuel scolaire peut devenir « un support réel de travail, un objet d'appropriation intellectuelle » (Dominé, 2014, p. 28). D'après lui, une des vertus du numérique est la possibilité qu'il offre de relier et d'interconnecter les informations (texte, images, son ou même pages Web), de les approfondir ou de les compléter grâce aux liens hypertextes. L'auteur souligne qu'une bonne utilisation des outils d'exploitation proposés permettra qu'« un manuel devienne LE manuel de la classe » notamment grâce aux options de soulignage, réécriture, sauvegarde dans un autre format et intégrant les corrections et questionnements de la classe. Encore une fois, l'exploitation optimale de ces options renvoie au besoin de formation pour que l'enseignant puisse exploiter aisément l'outil pédagogique et le contenu proposé.

Désireux de savoir si le numérique conduisait les éditeurs à renouveler le cadre didactique de référence et les démarches pédagogiques lors de l'édition de nouvelles méthodes, Guichon et Soubrié (2013) ont mené l'analyse d'un corpus de manuels FLE de différentes maisons d'éditions ainsi que des données recueillies via des entretiens effectués auprès des responsables éditeurs. Ils ont établi trois catégories de manuels numériques :

- Le manuel numérique organisé autour du manuel papier avec une intégration technologique permettant de modifier l'organisation et le contenu.
- Le manuel numérique par extension proposant des activités et des supports reliés au manuel et exploitables via le tableau blanc interactif (désormais TBI) ou le vidéoprojecteur.
- Le manuel numérique et son recours aux outils en ligne regroupés dans des « sites compagnon » et destinés à l'apprenant sous deux perspectives : individuelle et collective dans « une communauté d'apprentissage prolongeant sa classe de langue ».

Guichon et Soubrié (2013) concluent que les différentes méthodes, sans importer la maison d'édition, intègrent potentiellement le numérique, aspect qui leur paraît révélateur d'une

²² <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/manuel-numerique-nouvelle-generation>

certaine crainte à négliger un « outil prometteur », avec des fonctionnalités plus ou moins sophistiquées. Cependant, ils se questionnent sur les fins pédagogiques de cette intégration et l'illustrent en signalant l'inexistence de pratiques langagières incitant la collaboration et l'interaction des élèves en ligne, alors que l'approche actionnelle le préconise et le Web 2.0 le facilite. Aussi, ils déplorent d'une part que les outils de clavardage ou de visio (favorisant les échanges écrits et oraux) restent inexploités et, d'autre part, que les « sites compagnon » proposés dans les méthodes les plus modernes se limitent à la médiatisation de contenus et à la mise en ligne d'une pile d'exercices effaçant la médiation humaine dont le mot « compagnon » fait référence.

Pour faire allusion aux atouts de l'utilisation du manuel numérique en classe, le Réseau Canopé²³ a publié en 2012 le témoignage de Béatrice Lamotte, professeure de lettres au collège Rosa-Bonheur du Châtelet-en-Brie dans le département de Seine-et-Marne. Cette enseignante considère que mis à part la résolution du problème des oublis du livre à la maison, ces manuels numériques ont une incidence phénoménale dans la motivation de ses apprenants et les incitent à travailler assidûment et à effectuer les devoirs maison. L'interactivité, le côté ludique des exercices et la variété de supports audio et vidéo éveillent un réel intérêt et donnent des pistes d'exploitation pédagogique. Elle constate également que l'aspect attractif de l'interface et de la présentation de documents favorise le processus de mémorisation.

Les atouts paraissent être nombreux mais nous devons également situer les limites des manuels numériques. Nous pourrions mentionner l'intimité entre le lecteur et le texte, favorisé par le manuel papier mais entravée et freinée par le manuel numérisé, notamment dans des situations où le manque d'équipement de tablettes individuelles oblige à effectuer une lecture collective du document projeté au tableau.

1.4.2. Pearltrees²⁴

L'idée de son nom est née du désir d'organiser des documents « favoris » sous forme d'arbres de perles. Son fondateur, Patrice Lamothe, préconise que « le développement du Web est un processus de démocratisation des trois principes ayant présidé à la création du web : principe de liberté d'accès, principe de liberté de création, principe de liberté d'organisation »²⁵. De ce fait, Pearltrees aide à maintenir la souveraineté de ces principes en permettant à ses

²³ <https://www.reseau-canope.fr/notice/usages-dun-manuel-numerique-en-classe-de-francais.html>

²⁴ <https://www.pearltrees.com/education>

²⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Pearltrees#Origine_et_concept

utilisateurs de stocker et d'organiser ses perles (contenus favoris) sous forme de dossiers et des sous-dossiers, en fonction de leurs besoins. Étant un outil collectif de partage, il est également possible de profiter des collections publiques mises en place par d'autres utilisateurs.

La plateforme est bien conçue du point de vue ergonomique et graphique. Enseignants et apprenants peuvent intuitivement créer des collections et ajouter des documents monomodaux ou multimodaux par un simple « glisser/déposer ». Le professeur peut partager tout type de ressources (leçons, activités pédagogiques, documents écrits, vidéos et photos) et les accompagner des notes/commentaires pour donner une définition, expliquer une consigne ou un point de grammaire, etc. Il peut également échanger/communiquer avec ses apprenants par le biais de cet espace numérique collaboratif, qui est à la fois, interrelié à l'ENT de l'établissement. Il va sans dire que l'enseignant se doit de faire de cet arbre à perles un outil ludique exploitable pour mettre en œuvre des scénarios pédagogiques variés, et non un dépôt de stockage massif d'une myriade de ressources.

Il faut préciser que l'application est responsive, c'est-à-dire que les contenus se redimensionnent et se réorganisent en fonction de la taille de l'écran du dispositif utilisé et peuvent être consultés sur ordinateur, smartphone ou tablette.

1.5. La formation des enseignants

D'après Aguilar et Cicurel, « toute personne amenée à faire cours éprouve l'intensité de l'action exigée. Il lui faut transmettre des connaissances, organiser l'interaction, se soucier des individualités, respecter une planification, s'adapter aux circonstances » (2014, p. 7). Avec la mondialisation, la capacité d'adaptation mentionnée par ces auteurs devient une nécessité. L'enseignant doit se former constamment pour pouvoir répondre aux besoins scolaires et sociétaux de la communauté apprenante. Cette notion de besoin est une composante indispensable et le point de départ de tout processus d'apprentissage. En effet, les objectifs, les contenus, les méthodes d'enseignement-apprentissage et l'évaluation seront déterminés à partir d'une analyse des besoins immédiats et concrets (Robert & Rosen, 2010, pp. 28-29).

Récemment, la Covid-19 a affecté la presque totalité des secteurs d'activité. Dans l'enseignement, devoir connaître les outils nécessaires pour adapter les enseignements au numérique et maintenir une continuité pédagogique a conduit les professeurs à improviser. L'enseignant, soucieux de continuer ses enseignements en s'adaptant aux nouvelles mesures imposées par l'enseignement distanciel ou hybride, a dû repenser son agir professoral et s'autoformer pour répondre aux nouvelles configurations d'enseignement. Un défi s'est imposé

à lui : faire appel à sa créativité pour « bricoler » ses cours afin de les rendre accessibles à son public.

L'improvisation, telle que définie par Barthélémy, Groux et Porcher, ne fait pas référence à « l'action sur le coup » ni aux avancements sans fondement, mais plutôt à l'intériorisation des savoirs que l'enseignant veut transmettre, démarche qui lui permettra d'utiliser ces savoirs spontanément et efficacement dans n'importe quelle situation imprévisible, tel que le fait un joueur professionnel ou un musicien (2011, p. 110). Entendons par « bricolage » des cours, le fait d'adapter non seulement le contenu mais aussi la didactique d'enseignement pour accompagner efficacement l'apprentissage des élèves. Notons que cette réadaptation des cours dont on parle sans cesse en temps de coronavirus, implique la création de nouvelles ressources interactives et attrayantes qui demandent une dose plus forte d'investissement et de planification de la part de l'enseignant. Mais justement, les circonstances de la pandémie ont complexifié la tâche car comment improviser avec le numérique ? L'intégration de ces technologies dans nos cours nécessite une véritable appropriation des outils et par conséquent le développement d'une compétence technique, or, le manque de maîtrise et donc de formation reste un écueil à franchir.

Quid de la génération des professeurs ayant enrichi leur pratique professionnelle sans avoir eu le moindre recours aux TICE ? Après de nombreuses années au service de l'enseignement, cette génération peine à répondre aux exigences des nouvelles modalités d'enseignement et trouve insurmontable le fait de passer au numérique. Pour cette catégorie d'enseignants, l'utilisation des TICE se limite à un usage quotidien pour des fins personnelles tels que la consultation de la messagerie et l'envoi de mails. Selon Tessier, il est évident qu'il y a une familiarité plus marquée des jeunes enseignants au numérique car leur génération sait se servir d'un ordinateur ou d'un instrument numérique (2019, pp. 93-94). Le paradoxe est ce que Tessier définit comme la « banalisation » de son usage en salle de classe. Selon lui, des auteurs comme Lagrange, Lecas & Parsysz soulignent l'intégration des TICE comme « dispositif de motivation auprès des élèves sans lien fort avec les apprentissages ».

Selon Peraya (2000), « la formation professionnelle de futurs enseignants de langue requiert [...] de les mettre en situation de mobiliser différentes ressources techno-sémio-pragmatiques » (Guichon & Rivière, 2014, p. 118). Cette affirmation retrouve sa validité dans le contexte actuel d'intensification massive de l'enseignement à distance. D'après le témoignage d'Ait Sagh, publié dans le numéro 429 de la revue « Le français dans le monde » (p.30-31), les confinements imposés ont provoqué un changement radical de nos pratiques didactiques, l'enjeu allant au-delà de la scénarisation pédagogique, de l'utilisation de

plateformes et de la simple intégration des outils numériques dans un dispositif distanciel ou hybride. Accompagnement, disponibilité, interaction, contact et empathie sont des facteurs imbriqués dans les nouvelles pratiques pédagogiques réflexives.

Depuis mars 2020, les webinaires, les formations à la conduite de classes virtuelles et les ressources numériques se sont multipliés de façon extraordinaire avec la suspension des cours *in situ*. Nombreux enseignants, soucieux de compenser le manque de formation, se sont inscrits à des stages pour faire face à cette transition numérique imposée par la crise sanitaire (Langevin, 2020, p. 56). Un temps de prise en main a été nécessaire et continue certainement à l'être pour une partie de la communauté enseignante. De façon remarquable, ces mesures ont permis aux acteurs pédagogiques, du chef d'établissement à l'enseignant, de mutualiser leurs expériences, de partager leurs pratiques et d'identifier une panoplie d'outils utiles. En même temps, elles ont permis de valoriser l'importance de maintenir « la continuité du lien » en plus de la continuité pédagogique (Bianchetti & Lafitte, 2020, p. 55).

Cuq indique que le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère dépend de l'apprenant lui-même mais aussi des facteurs externes comme la « qualité professionnelle des personnes qui lui facilitent l'accès aux savoirs et aux savoir-faire » (2020, p. 126). Cette prémisse met à l'honneur, encore une fois, le rôle accompagnateur du professeur comme « agent principal de médiation entre la langue et la personne qui apprend » (p. 127) encourageant l'autonomie des apprenants, leur responsabilisation vis-à-vis de leur savoir et le développement des stratégies d'apprentissage efficaces. Dans cette perspective, il est indispensable de mettre l'accent à la fois sur le savoir (linguistique, phonétique, etc.) et sur le savoir-faire (capacité de mettre en application à l'oral et à l'écrit les acquisitions).

D'après Tessier, « ce décalage entre les attentes éducatives vis-à-vis d'une technologie et les usages réels à l'école s'inscrit lui aussi dans une histoire longue de déceptions quant à la présence des technologies dans l'éducation » (2019, p. 44). Cet auteur cite les propos de Perriault pour indiquer que cet écart, très présent dans notre pratique professionnelle, est fortement lié aux « moyens techniques, financiers et humains mis en œuvre » pour atteindre les objectifs théoriques généraux établis (pp. 44-45). Tessier déplore l'opposition existante entre le « caractère déceptif » de l'introduction et de l'usage des technologies à l'école, et sa « célébration politique et médiatique ». Pour le dire autrement, dans ces affirmations ressort l'idée que les contradictions et les difficultés de mise en œuvre, malgré le positivisme des politiques innovantes, laissent entrevoir le manque de cohérence entre la partie conceptuelle et son implantation dans le milieu éducatif. À ce sujet, Rouissi note qu'« il convient de ne pas oublier que la question reste d'ordre pédagogique et non pas d'ordre technique pour sortir enfin

de cette logique de reconduction cyclique de discours positivistes alors que les différentes actions menées conduisent régulièrement à des désillusions diverses et répétées » (2017, p. 39).

Tessier s'appuie sur les affirmations de Watson et Tinsley (1995) ainsi que sur l'enquête menée par Ladage et Ravestein auprès de 2862 enseignants (2013) pour démontrer la dichotomie entre la formation au numérique et ses usages dans un cadre éducatif (2019, pp. 90-91). Pour les premiers auteurs, ce type de formation renvoie à la « découverte des technologies existantes et [à] leur apprentissage » non seulement d'un point de vue technique mais aussi pédagogique et didactique dans le quotidien professionnel. Or, l'analyse des résultats des enquêtes effectuées par Ladage et Ravestein révèlent que les représentations sur l'intégration des TICE « restent très contrastées », leur usage se limiterait à de « tâtonnements par essais et erreurs [...] peu ancrés dans une réflexion épistémologique sur la discipline ».

À titre d'exemple, lors d'une suppléance, j'ai pu constater la présence du TBI dans les salles de classe et paradoxalement, l'absence d'utilisation de cet appareil. Que ce soit le manque de formation ou d'intérêt de la part des enseignants, le TBI devient ce que Dominé nomme un « objet numérique inanimé » (2014, p. 32). Alors que d'après Tessier, la dotation massive des « outils numériques les plus sophistiqués » n'a aucun effet éducatif ni pédagogique ni didactique si « cet équipement n'est pas accompagné de formation ». L'outil sera « logiquement peu ou mal utilisé » (2019, p. 87). Néanmoins, Tessier ajoute que cette « connaissance des outils technologiques » fait partie de l'ère numérique mais qu'en aucun cas, elle doit devenir « l'alpha et le méga » des finalités des programmes de formation (2019, p. 66).

L'innovation apportée par le numérique est ressentie par les enseignants comme une forme de pression pour utiliser les TICE. Nonobstant, Bihouix et Mauvilly démontrent la nécessité de favoriser le « lien direct avec le professeur » sans passer systématiquement par un écran ; le besoin étant prioritairement de mobiliser les compétences critiques et cognitives des élèves en focalisant l'attention sur eux-mêmes. Les auteurs exemplifient leurs propos en s'appuyant sur le lendemain des attentats qui ont eu lieu en France en janvier et en novembre 2015. On pourrait citer également l'assassinat du professeur Samuel Paty en octobre 2020. En effet, pour aborder ces sujets dramatiques, ils supposent que pour comprendre ce qui s'est passé, l'écran a été laissé de côté et remplacé par le dialogue et la mise en commun des idées. Avec cet exemple, ils soulignent que la place de l'humain doit être « centrale et celle du numérique, une matière parmi d'autres, et non un dispositif d'apprentissage, sous prétexte de « modernité » » (2016, pp. 223-224). Ils affirment catégoriquement l'urgence de « découpler numérique et innovation » et donc de repenser le numérique sans le caricaturer.

À l'instar des affirmations de Lebrun quant à l'éducation au numérique, celle-ci doit parallèlement inclure l'acquisition des « savoirs-devenir », définis comme « l'ouverture au changement, la capacité à se mettre en projet de manière autonome, le sens de l'effort » (Tessier, 2019, p. 66). La définition donnée par Jacques Rodet (2007) enrichit la connotation de cette notion comme suit :

[...] le savoir devenir renvoie à la capacité de l'individu à se projeter, c'est-à-dire à concevoir ici et maintenant une représentation de son futur tant par identification de son parcours, de son itinérance, de son histoire de vie, que par imagination, ouverture aux opportunités et autorisation à être celui qu'il souhaite être, ou encore par la mobilisation d'habiletés à la planification dans le but de scénariser la succession de ses actions, d'identifier les contraintes et les risques, de réduire les incertitudes. Le savoir devenir se nourrit donc autant du vécu que du présent et du futur de l'individu [...]

En effet, ces auteurs partent du postulat que le savoir-devenir vient compléter la triade savoir/savoir-faire/savoir-être en développant des méta-compétences que favorisent la mise en œuvre et la projection de ces trois savoirs.

1.6. La médiation pédagogique et didactique

Avant de parler du rôle de l'enseignant en tant que sujet médiateur, il me semble indispensable de mettre l'accent sur le rôle de l'apprenant et son engagement dans son processus d'apprentissage. En effet, tel que le définissent Barthélémy, Groux et Porcher (2011, pp. 19-20), l'apprenant est « de plus en plus considéré comme une personne impliquée, motivée, un acteur qui participe à son apprentissage et élabore des stratégies dans un objectif d'autonomie ». Ses acquis et ses représentations doivent être mobilisés au profit des nouveaux apprentissages. Depuis quelques années déjà, l'élève n'est plus considéré comme un être passif ni un « réservoir » dans lequel un professeur dépose des savoirs. Les auteurs du CECR et d'autres didacticiens s'entendent sur le caractère participatif et protagoniste de l'apprenant, tel que le veut la perspective actionnelle, pour répondre au mieux « aux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe » (Robert & Rosen, 2010, pp. 13-14).

Parler de médiation renvoie au concept d'universel-singulier. Celui-ci « sert à définir des phénomènes qui ont lieu quel que soit l'endroit (universel), mais que chaque société traite de sa propre manière (singulier) » (Barthélémy, Groux, & Porcher, 2011, p. 201). Ce terme, de plus en plus répandu, trouve sa place dans un contexte socio-politico-culturel en évolution constante et dans lequel, l'interculturel et la découverte de l'Autre servent de levier à l'éducation. Dans ce sens, on attend de l'enseignant-médiateur qu'il prenne le recul nécessaire pour réfléchir à sa pratique professionnelle et aux besoins des apprenants. Sa démarche de

médiation, à la fois cognitive, relationnelle et technique, doit être constamment mise en question.

« Entre transmission dirigiste et non-interventionnisme, il est donc nécessaire d'établir un équilibre par un aménagement de situations qui est l'esprit de notre approche : la part du maître ne se veut jamais arbitraire, elle ne se veut pas non plus inexistante, elle est au service d'un épanouissement ambitieux de l'enfant et consiste en un dosage subtil de laisser-agir et d'intervention. L'adulte doit donc se poser comme un médiateur, un tiers qui va organiser la situation d'apprentissage et aménager ses interventions pour permettre à l'élève de construire son savoir. » (Grandserre & Lescouarch, 2020, p. 95).

Cette réflexion pédagogique positionne l'enseignant comme sujet tiers, accompagnateur et réceptif, devant calibrer ses interventions et s'adapter à la diversité de sollicitations de ses apprenants.

La médiation acquiert une place prépondérante en Didactique des Langues dans un contexte pluriculturel. Les travaux de Domp martin-Normand et Le Groignec (2015), favorisent la compréhension du « contact altérité » et donnent des pistes de réflexion quant à la valeur donnée à « l'étrangéité » des apprenants. Cette valeur doit répondre aux nécessités du contexte actuel d'intensification de la mondialisation et des mobilités (physiques, sociales, linguistiques, virtuelles...) et donner lieu à une prise de conscience du caractère individuel de l'apprenant ainsi que du rôle des représentations, des besoins et des projets dans les apprentissages. Bien qu'unique, tout individu se (re)découvre en relation avec l'Autre, et cette interaction/confrontation participe avantagement au développement de l'altérité culturelle, essentielle dans notre société plurilingue et multiculturelle.

Cette médiation n'aurait pas de sens sans l'engagement de l'acte réflexif de l'enseignant qui souhaite mettre en pratique le numérique. Perriault affirme que le professionnel désireux d'accompagner un apprenant dans l'acquisition des savoirs « a tout intérêt à s'interroger sur les modifications qu'elles [les techniques électroniques de traitement de l'information et de la communication] entraînent dans l'organisation de sa tâche et dans celle des élèves » (2002, pp. 14-15). Il insiste sur l'importance de ne pas sous-estimer la réflexion en amont de l'introduction des TICE dans la classe car cette position minimaliste associerait l'intégration de ces technologies à la « seule mise en relation d'un élève avec un ordinateur pour l'utilisation d'un logiciel déterminé » (2002, p. 22). En d'autres termes, l'enseignant-médiateur doit se poser des questions sur la richesse et les contraintes des nouveaux outils numériques qu'il « bricole ».

Mangenot résume parfaitement l'enjeu de la médiation en affirmant que son « absence totale [...] est en contradiction avec l'idée même de formation » (2017, p. 45). La tâche n'est pas simple mais il s'avère nécessaire de considérer les apprenants comme des êtres humains

sensibles et réceptifs, co-protagonistes de l'acte éducatif. Guichon note que pour favoriser la médiation, l'enseignant se voit confronté à plusieurs défis à la fois. Il doit s'interroger, d'une part, sur l'intérêt d'utiliser les TIC pour l'apprentissage de la langue vivante étrangère et, d'autre part, sur comment transmettre des connaissances et acquérir des compétences pour lui et ses élèves (2012, pp. 6-7).

1.7. La continuité pédagogique

La continuité pédagogique s'impose indiscutablement comme finalité de toute mesure éducative entreprise par le gouvernement pour affronter la crise sanitaire. Cette notion est devenue omniprésente dans le discours institutionnel. Il suffit de parcourir le site Web du Ministère de l'Éducation²⁶, et plus exactement la rubrique dédiée au Covid-19²⁷, pour réaliser à quel point l'inquiétude sur les effets de l'accélération de la circulation du virus questionne la communauté éducative. L'accompagnement scolaire et psychologique des acteurs éducatifs spécialement pour les élèves fragiles, l'aménagement des enseignements pour limiter les brassages, l'organisation et la mise en œuvre d'un dispositif qui garantisse la continuité pédagogique, sont devenus une priorité.

En effet, la fermeture des établissements scolaires et universitaires pendant le premier confinement national (du 17 mars au 11 mai 2020), a été une des mesures prises par l'État pour lutter contre la propagation du virus. Douat et Bonnéry définissent ce moment comme le « passage brutal d'une période de mobilisation sociale de grande ampleur tout au long de l'hiver [...] à une situation de repli contraint, d'étouffement, d'atomisation et de privation d'une bonne part des modes d'action traditionnels de tout mouvement social » (2020, p. 13). Le regain de l'épidémie a imposé l'extension des mesures, plus ou moins strictes, avec un nouveau confinement allégé, instauré quelques jours après la rentrée scolaire 2021. Ces deux périodes de confinement ont favorisé une forte présence du numérique dans la mise en œuvre des enseignements entièrement à distance (confinement général) et hybrides (confinement allégé), comme moyen fondamental pour rester en communication avec les apprenants et contribuer à la continuité pédagogique. Mais qu'appelle-t-on la continuité pédagogique ?

Sur le site Eduscol²⁸, un document FAQ (foire aux questions) a été publié en janvier 2021 pour répondre aux questionnements des divers acteurs éducatifs. Dans ce document, nous

²⁶ <https://www.education.gouv.fr/>

²⁷ <https://www.education.gouv.fr/recherche/tag/coronavirus-covid-19>

²⁸ <https://eduscol.education.fr/2227/plan-de-continuite-pedagogique>

trouvons la définition suivante : « la continuité pédagogique est destinée à permettre à chaque élève de maintenir les acquis développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...), de poursuivre ses apprentissages [et] d'acquérir des compétences nouvelles. [...] L'enjeu est également de prévenir le décrochage scolaire des élèves ». Les modalités de sa mise en œuvre, présence partielle ou absence ponctuelle, dépendent du contexte sanitaire.

Le plan de continuité pédagogique en question a vu le jour en juillet 2020 avec une double exigence en priorité : « permettre à tous nos élèves d'aller à l'école, au collège et au lycée d'une part ; et assurer la sécurité de nos élèves et de nos personnels, d'autre part ». Ce plan présentait les modalités d'organisation à adapter selon l'intensité de la propagation du virus au niveau local et national.

La circulaire du 6 novembre 2020 (MENE2030573C²⁹), invitait les chefs d'établissement à préparer un plan de continuité aménageable et évolutif pour répondre aux différentes situations et veiller à limiter l'impact pédagogique des mesures établies. Deux cas de figure étaient envisagés : la réduction de la capacité d'accueil des établissements avec un accueil par demi-groupes ou par niveaux et la fermeture temporaire d'un établissement. Cette circulaire donnait l'instruction d'adapter les fonctionnements et d'organiser une partie des enseignements à distance pour les lycéens³⁰ afin de suivre rigoureusement le protocole sanitaire mis en place pour freiner la propagation du virus. L'hybridité des enseignements a été établie et ce jusqu'au 20 janvier 2021, date prolongeable jusqu'aux vacances d'hiver si la situation l'exigeait (ce qui a été le cas au niveau national).

Dans le bulletin officiel publié le 21 janvier 2021³¹, le directeur général de l'enseignement scolaire, Édouard Geffray, présente « les conditions de la poursuite de la continuité pédagogique dans les établissements face à la situation sanitaire ». Ce texte, largement diffusé auprès de tous les fonctionnaires de l'éducation nationale, indique que le réaménagement du plan de continuité pédagogique est fortement lié aux circonstances pandémiques locales et aux besoins des élèves. Pour ce faire, un bilan doit être réalisé par le chef d'établissement et son équipe pédagogique tenant compte de l'évaluation de la situation et de la progression effective des élèves. Il est de la responsabilité du chef d'établissement d'informer la collectivité de rattachement des évolutions apportées au plan de continuité pédagogique. Une fois validées, il devra également en informer les familles dans les plus brefs délais.

²⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo43/MENE2030573C.htm>

³⁰ Mesure applicable aux collèges (pour les élèves des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}) selon la situation sanitaire locale et après autorisation des autorités académiques

³¹ Circulaire du 15 janvier 2021 <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo3/MENE2101755C.htm>

Toute modification devait et doit donner priorité, dans la mesure du possible, aux enseignements en présentiel pour les élèves des classes de terminales générale et technologique, notamment dans les enseignements de spécialité, avec le but de garantir la préparation aux examens. Cette dernière circulaire fait également appel aux professeurs volontaires pour mettre en place des « stages de réussite » concernant les enseignements de spécialité de terminale. Ces stages, à mener pendant les vacances d'hiver, permettraient aux élèves de réviser et d'approfondir leurs connaissances et de préparer les épreuves terminales. « L'objectif est d'assurer la poursuite régulière des apprentissages pour tous les élèves, dans toutes les disciplines, ainsi que l'organisation des évaluations certificatives » (Geffray, 2021).

Selon Douat et Bonnéry, cette continuité pédagogique est ambitieuse et, pourtant, génératrice d'inégalités. Elle entretiendrait l'« indifférence aux différences » dont parlaient Bordieu et Passeron dans les années 1960 (2020, p. 19). Leur hypothèse, partagée par beaucoup d'enseignants, évoque des propos gouvernementaux idéalistes. Ils remettent en question les suppositions de cette continuité pédagogique, selon lesquelles l'enseignant pourrait continuer à faire son métier grâce à la distribution des fiches PDF et des liens internet, et l'étudiant serait capable « sans guide et derrière son écran » d'accéder au sens des informations données dans toutes les disciplines étudiées et de s'approprier des savoirs, faisant preuve d'autonomie. (2020, p. 20).

Les données recueillies dans le cadre d'une recherche effectuée en France par quatorze chercheurs en sciences sociales dans le domaine de l'éducation, pendant le confinement général laissent entrevoir comment se sont organisés les enseignants pour répondre à l'imposition de la continuité pédagogique. Dans le chapitre IV de l'ouvrage collectif fruit de cette recherche, Martinache (2020, p. 80) souligne que les termes « bricolage », « adaptation », « surcharge de travail » et « fatigue » revenaient régulièrement dans les témoignages des professeurs interviewés. Il note également la variété des outils appréhendés empiriquement par les enseignants, et utilisés pendant cette période hors du commun. Certains étaient recommandés par le gouvernement comme le site « Ma classe à la maison » mis à disposition par le Centre national d'enseignement à distance CNED, l'espace numérique de travail ENT, Pronote et le Moodle de l'établissement. D'autres professeurs se sont affranchis des outils favorisant les échanges et ont adopté Zoom, WhatsApp et même Facebook. Cette diversité d'outils permet les échanges synchrones (cours en direct, tchat) et asynchrones (supports oraux ou vidéo enregistrés, forums). En un mot, les enseignants se sont mobilisés pour faire face à la panoplie d'incertitudes et de contraintes et trouver des solutions malgré le manque de formation en numérique ou simplement l'absence de matériel informatique (Douat & Bonnéry, 2020, p. 155).

D'après Perriault (2002, p. 23), « l'élève se sert de la machine [et donc du numérique] comme d'un canal grâce auquel il explore les données stockées et il construit un ensemble de représentations qui en situent l'usage *hic* et *nunc* dans un contexte beaucoup plus large que celui de la classe ». Cette démarche individuelle d'apprentissage doit être indissociable de l'acte communicatif car celui-ci souligne l'importance de l'empathie vers les représentations et les sentiments des élèves. Force est de constater que négliger ces aspects peut conduire au décrochage de l'apprenant mais aussi de l'enseignant, submergés par la multitude d'informations, de procédures et démarches à effectuer. Ce sont des pistes de réflexion qui devraient interpeller et faire écho dans l'étude des problématiques émergentes de la crise sanitaire

Martinache signale que « certains [enseignants] expliquent leur souci de continuer à faire travailler les élèves et à « avancer dans le programme » [...] et « expriment leur nostalgie de la salle de classe où l'on peut « décrypter à partir des expressions de visage ce qui est compris ou non » » (2020, p. 81). Ces propos laissent entrevoir deux problématiques : d'une part, l'empressement des enseignants pour respecter le programme établi, les obligeant d'affronter le chronomètre plutôt que de valoriser la cadence pédagogique, différente d'un élève à un autre. Pourtant, la distanciation freine notablement le rythme d'avancée et rend difficile certains apprentissages, notamment en langues étrangères.

D'autre part, le manque d'accès à la gestuelle, vecteur sémiotique et indispensable en cours de L2, est aussi un regret des enseignants. En présentiel, les gestes représentationnels (face au public) et les gestes de pointage (face à l'écran de projection) ont une fonction référentielle et sont associés à la focalisation attentionnelle, essentielle pour guider les apprenants dans la compréhension du savoir en jeu (Polo & Colletta, 2020). Les gestes représentationnels font intervenir certaines parties du corps, voire le corps entier pour décrire, localiser et accompagner la parole. Les gestes de pointage, quant à eux, dirigent l'attention du locuteur vers un référent (par exemple l'écran où le support didactique est projeté). Une bonne pratique multimodale demande d'alterner la focalisation attentionnelle, de combiner les gestes représentationnels avec les gestes de pointage ainsi qu'un discours qui explicite le support écrit de façon claire et en utilisant des termes « d'ancrage » (par la reformulation, l'élucidation et l'ajout d'informations). Cette dynamique favoriserait, selon les auteurs, la médiation conceptuelle et médiatique du savoir (Polo & Colletta, 2020).

Dans le cadre de l'enseignement en ligne, toute cette dynamique est bouleversée. Selon Guichon, l'enseignant doit se « construire une présence pédagogique en ligne ». Il peut produire des signaux par un arbitrage sémiotique pour transmettre et guider l'apprenant par des gestes

professionnels plus ou moins conscients par vidéoconférence, par la production de hochements, de gestes, d'expressions faciales, de sourires en lien avec les modes verbaux et textuels (chats) et qui représentent les compétences sémio-pédagogiques (Guichon & Tellier, 2017). Toutefois, ces ressources sémiotiques sont restreintes par rapport aux enseignements dispensés en présentiel. De plus, et sans vouloir entrer dans les détails, deux particularités rendent aussi difficile l'accès à la gestuelle lors des enseignements à distance : les caméras éteintes (in)volontairement pendant les classes virtuelles qui résument la présence des élèves à des carrés noirs, et dans mon cas lors des suppléances, la décision de quelques Directeurs d'Établissement de donner la priorité aux matières fortes du cadre commun pour effectuer des visioconférences. La LV2 se voit ainsi réduite aux échanges asynchrones via l'ENT. Des conséquences dramatiques sont constatées par les enseignants : le niveau en LV2 a baissé et l'intérêt pour la langue est de moins en moins présent. Alors, comment favoriser la continuité pédagogique dans ces cas-là ?

Nous avons vu que le contexte du confinement a changé les pratiques des enseignants et a remis en question le rapport entre le numérique, la formation au numérique et l'efficacité des apprentissages. Nous concluons ici le cadre théorique en soulignant le besoin de scénarisation pédagogique pour favoriser un plan de continuité véritablement efficace. Dans le chapitre qui suit, je vais présenter le terrain de recherche et la méthodologie utilisée pour recueillir des données.

CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

2.1. Le lycée de l'Iroise à Brest : terrain de recueil des données

2.1.1. Histoire du lycée

Il s'avère nécessaire de remonter dans le temps pour comprendre l'histoire du lycée de l'Iroise et celle des autres lycées brestois. Le lycée de Brest, fondé en 1848, a été détruit lors de la Bataille de Brest en 1944. Il était, à l'époque, le seul lycée public de la ville. La reprise des activités scolaires a eu lieu sous un paysage de reconstruction, sur le terrain de l'actuel lycée de l'Harteloire, dans des constructions provisoires et rudimentaires qui ont donné lieu à l'appellation « le lycée en baraques ». Cette réouverture a redonné l'espoir aux habitants, vivant pour la plupart dans une situation de précarité résultant de l'immédiate après-guerre, et en même temps, a favorisé la mixité entre filles et garçons et entre milieux sociaux, née de la nécessité d'accueillir toute la population étudiante.

Dans les années 1950, la division du Lycée de Brest et ses annexes donne place aux lycées de Kerichen (renommé La Pérouse-Kerichen en 2014), de l'Harteloire, de Saint Marc (renommé Iroise en 1983), de Saint-Pierre/Amiral Ronarc'h et de l'Elorn (sur la commune de Lanerneau)³².

Jusqu'à 1983, le Lycée de l'Iroise était connu sous le nom de « Lycée de Saint Marc ». Il portait, en effet, le nom du quartier dans lequel il se situe. En 1981, un désir de le renommer en le rattachant à son histoire, a été à l'origine de son changement de nom. Les propositions portant le nom d'hommes politiques français et d'écrivains bretons n'ont pas conquis les personnes intéressées. D'après, Jean-Yves Guengant, ancien proviseur du lycée, c'est le nom « Iroise » qui a été retenu, peut-être pour faire honneur à la mer qui baigne les côtes occidentales du Finistère ainsi qu'à la chanson « Mer d'Iroise » du compositeur-interprète morlaisien, et ancien lycéen de l'établissement, Jean-Michel Caradec³³.

³² Source Wikipédia - https://fr.wikipedia.org/wiki/Lyc%C3%A9e_de_Brest

³³ <https://www.college-lycee-iroise-brest.ac-rennes.fr/spip.php?article383>

2.1.2. Présentation du lycée

Le lycée de l'Iroise fait partie de la cité scolaire « collège-lycée de l'Iroise ». C'est un lycée général et technologique du secteur public qui accueille des élèves de toute origine sociale, conviction politique et croyance religieuse ; s'inscrivant ainsi dans le respect, d'une part, de la devise de la République française « *Liberté, Égalité, Fraternité* » et, d'autre part, des principes fondamentaux de son système éducatif, à savoir la « *neutralité philosophique et politique* » et le « *principe de laïcité* » (2021).

Pour l'année scolaire 2020-2021, l'établissement a accueilli 1215 élèves, avec un effectif total au lycée de 595 élèves répartis ainsi :

Niveau seconde	259	8 divisions
Niveau première	162	5 divisions
Niveau terminale	172	5 divisions

Les langues enseignées dans l'établissement³⁴ sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le portugais, le breton et le latin. Le lycée propose une section européenne au lycée général avec une spécificité anglais et aussi une section bilingue de langue régionale bretonne.

L'établissement est l'un de deux lycées de l'Académie de Rennes à proposer l'apprentissage du portugais en Langue Vivante B et C (LVB-LVC). Ceci vient du fait qu'historiquement le haut-Jaurès et le quartier Saint-Martin étaient habités par une population portugaise.

Selon les indicateurs de résultats des lycées 2020, consultables en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (cf. *Annexe 3*, p. 83), 176 élèves se sont présentés au baccalauréat avec un taux de réussite de 99 %, dont 69 % ont obtenu leur diplôme avec mention.

2.2. Origine de la recherche

L'année scolaire 2019-2020 a été précaire en matière d'emploi pour les délégués auxiliaires/professeurs contractuels en espagnol dans le bassin brestois, dû au nombre important de candidats ayant réussi au concours CAFEP – CAPES dans cette discipline et puis été nommés stagiaires dans les établissements scolaires.

³⁴ Selon le site de l'ONISEP <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Lycees/Lycees/Bretagne/Finistere/lycee-de-l-iroise>

La propagation du coronavirus en France en janvier 2020 et puis la recrudescence vertigineuse des infections ont provoqué une pénurie d'enseignants. Les propositions de suppléances pour faire face aux absences de professeurs se sont enchaînées. De ce fait, depuis avril 2020, j'ai effectué quatre suppléances plus ou moins courtes (par intermittence) dans six établissements différents.

Lors de mes premiers remplacements, un sentiment d'angoisse a envahi mon quotidien professionnel à cause de mon manque de formation et d'expérience en numérique pour assurer un enseignement distanciel/hybride. Ces sensations négatives vis-à-vis de mes compétences pédagogiques et didactiques autour du numérique se sont, peu à peu, estompées. Néanmoins, pour gagner en assurance et acquérir les compétences nécessaires qui favorisent le bon déroulement des cours en ligne et l'apprentissage des élèves, un travail d'autoformation a été, au début, une des solutions. Ensuite, la participation aux animations virtuelles³⁵ mises en place par plusieurs organismes éducatifs, soucieux de former les enseignants à l'usage des outils numériques, a enrichi mon répertoire de ressources.

Catroux affirme que « la recherche en didactique des langues relève le plus souvent de la recherche appliquée puisqu'elle tente avant tout de répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain » (2018, p. 13). En effet, mon expérience professionnelle en temps de pandémie se trouve au cœur de mes questionnements et de ma problématique de recherche et m'a amené au constat d'un apparent paradoxe. D'une part, j'ai relevé une rupture pédagogique empêchant la progression des apprentissages ; et d'autre part, les difficultés rencontrées par les élèves et par moi-même dans la transposition didactique des outils numériques, lesquelles nuisent à l'autonomie et à la motivation des apprenants et entravent la poursuite des apprentissages de la langue cible. Ces expériences ont fait émerger des pistes de réflexion et ont soulevé la question de la continuité pédagogique, tant évoquée par l'État et les différents acteurs éducatifs.

Le besoin de comprendre un dysfonctionnement pour ensuite proposer, dans mon agir professoral, des réaménagements allant d'un choix plus approprié des outils numériques à un usage véritablement pédagogique qui contribue à s'approcher, au plus près, de ce qu'est la continuité pédagogique. Néanmoins, je partage le point de vue de Catroux qui fait une mise en

³⁵ « *I visio, I outil* », proposées par le Pôle Éducation Pédagogie de la Direction de l'enseignement catholique du Finistère, au webinar « *Apprendre les bases nécessaires pour animer vos cours par visioconférence* », dispensé par Richard Osborne de l'agence Linguaid dans le cadre d'un partenariat avec la Chambre de Commerce et de l'industrie et au « *Diplôme d'étude en enseignement numérique* », obtenu grâce à la formation de 80 heures, dispensée gratuitement par l'université Sergio Arboleda à plus de 1000 enseignants.

garde : le fait d'obtenir un effet positif ou négatif avec une méthode de travail ne peut suffire pour attribuer systématiquement cet effet à cette méthode (2018, p. 85).

2.2.1. Intérêt éducatif

S'agissant d'une « recherche compréhensive » (Catroux, 2018, p. 13) ayant pour objectif la compréhension ou l'explication d'une situation pédagogique et du comportement des apprenants directement impliqués, l'intérêt éducatif de mon travail réside dans la prise de conscience des phénomènes qui ont un impact saillant (positif ou négatif) dans la continuité pédagogique. Dans cette démarche de construction de sens autour de ma pratique professionnelle, mon travail réflexif s'inscrit dans un des types de recherche décrits par Catroux dans son ouvrage, celui qui cherche à identifier les effets des pratiques enseignants (pédagogiques ludiques) sur les apprentissages des élèves (2018, p. 69).

Selon Bouvier (2021, p. 9), « il n'y aura plus d'enseignement totalement en présentiel, parce que beaucoup d'enseignants ont découvert ce que le numérique et la véritable continuité pédagogique apportent. L'avenir est donc ouvert à l'école hybride et aux innovateurs engagés ». Confirmer ou infirmer cette hypothèse est sans doute précipité. Ce qu'il faut soulever c'est, d'une part, la nécessité de prendre conscience des enjeux d'un enseignement hybride/distanciel, du rôle accompagnateur du professeur et de l'importance de sa « présence à distance » ; et d'autre part, le besoin de faire appel à l'empathie pour se mettre à la place des étudiants et comprendre leurs modes de fonctionnement, leurs pensées et leurs ressentis quand ils travaillent en autonomie devant un ordinateur. Je suis persuadée que cette démarche, qui paraît parfois utopique et gigantesque, développerait la confiance et l'intérêt des apprenants et leur permettrait de s'engager davantage dans la construction de savoirs en stimulant des stratégies d'apprentissage plus solides.

La tâche n'est pas simple car enseignants et apprenants, habitués aux cours en présentiel, ont encore du travail à faire pour déconstruire leurs représentations des usages des TICE en classe de langue et favoriser une posture plus engagée dans laquelle ils se positionnent en tant que « consomm'acteurs »³⁶. Il s'agit d'abord, pour l'enseignant comme pour les élèves, de bannir l'individualisme pour favoriser l'altruisme, puis de « s'émanciper » des pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour enfin devenir « sujets autonomes » dans leurs choix, capables de mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources au service de la

³⁶ Terme employé par la sociologue de la consommation Dubuisson-Quellier (2011)

situation d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère et donc, de la continuité pédagogique.

2.2.2. Problématiques et hypothèses

Comme je l'ai indiqué plus haut dans l'origine de ma recherche, ma problématique de mémoire englobe la volonté de vérifier s'il existe une corrélation entre l'utilisation des TICE et la continuité pédagogique. Je m'interroge donc sur l'efficacité de notre façon de procéder en tant qu'enseignants et sur l'usage de ces technologies : sont-elles vraiment un outil de compréhension et une clé pour accéder plus facilement à un apprentissage ?

Mon intérêt se porte vers les représentations des élèves de seconde quant à l'utilisation des TICE : influent-elles sur leurs stratégies d'apprentissage et sur leur investissement en dispositif de formation hybride ? Peut-on parler d'une véritable continuité pédagogique ?

Par le biais de cette recherche, je souhaite confirmer ou infirmer les hypothèses suivantes auprès des élèves d'une classe de seconde :

- L'utilisation des TICE permet de développer des stratégies d'apprentissage ainsi que l'autonomie des élèves.
- Les élèves ont une opinion peu favorable de l'utilisation des TICE pendant le dispositif de formation hybride.
- La continuité pédagogique est assurée plutôt en présentiel qu'à distance.

2.3. L'enquête par questionnaire

Mon projet de recherche était initialement orienté vers une démarche entièrement qualitative. Des entretiens semi-directifs auprès d'une dizaine d'élèves d'une classe de seconde, étaient prévus comme technique d'enquête pour collecter des informations verbales et non verbales. La fin de ma suppléance, avant la réalisation des entretiens, a été une contrainte pour la mise en œuvre de ce que j'avais envisagé. En effet, ne faisant plus partie du corps d'enseignants du lycée, j'étais considérée comme une personne extérieure à l'établissement. L'enregistrement audio et/ou vidéo de l'expérience personnelle des apprenants mineurs aurait nécessité le recueil des signatures des parents. La charge de travail que cette démarche aurait impliquée pour l'équipe de direction, ajoutée au temps d'attente nécessaire pour recueillir les réponses des parents, a empêché la réalisation des entretiens.

Le questionnaire, « outil d'investigation destiné à recueillir des informations standardisées et quantifiables sur une population donnée » (Abrial & Tournier , 2011, p. 145), se présente comme une alternative pour contourner le problème et pouvoir récolter des données par sondage, les exploiter et les analyser. Il permettra de répondre à mes questionnements vis-à-vis des pratiques enseignants et étudiants des TICE en dispositif hybride et de leur corrélation avec la continuité pédagogique. Afin d'analyser les représentations des élèves de seconde à ce sujet, le questionnaire a été diffusé à une des classes de seconde comptant 34 élèves effectifs inscrits pour l'année scolaire 2020-2021.

L'analyse des informations collectées sera construite autour des réponses données par un échantillon de 19 élèves ayant répondu, à ce jour, au questionnaire. Cet « échantillon représentatif » des élèves d'une classe de seconde, me permettra d'avoir un aperçu des représentations de la totalité (Bozonnet & Bréchon, 2011, p. 123).

À la demande de la direction de l'établissement, le questionnaire devait préserver l'anonymat des élèves participants. De ce fait, il ne comporte pas de questions signalétiques portant sur les répondants. Cette exigence n'interfère pas avec les objectifs de mon enquête, au contraire, les données seront certainement plus sincères et éclaireront mieux mon analyse et mon interprétation.

Du fait de la demande d'anonymat du questionnaire et de la mise en place d'un nouveau confinement et d'un couvre-feu dans toute la France métropolitaine à partir du 3 avril 2021, et pendant 4 semaines³⁷, le questionnaire a dû être conçu pour être renseigné de « manière auto administré » (Abrial & Tournier , 2011, p. 161) via Internet, grâce au logiciel d'administration d'enquêtes Google Forms (cf. *Annexe 4*, p. 85).

Les instructions et les questions du questionnaire sont suffisamment claires afin d'éviter les difficultés de compréhension. Il comporte 25 questions ouvertes et fermées selon la nature de l'information recherchée (2011, p. 147). D'une part, les questions fermées, auxquelles les apprenants devront répondre en choisissant une réponse parmi celles proposées, me permettront « d'obtenir des informations simples et immédiatement exploitables » (2011, p. 147). D'autre part, les questions ouvertes, plus subjectives, inviteront les élèves à réfléchir et à argumenter leurs choix, car tel que le souligne Fenneteau, aucune suggestion ne leur sera faite (2015, p. 65). J'aurai également recours à des questions avec une « formule intermédiaire », c'est-à-dire aux questions mixtes, invitant l'apprenant à préciser ou justifier sa réponse à une question fermée. En d'autres termes, en fonction de ce que je cherche à identifier vis-à-vis d'un sujet ou

³⁷ Couvre-feu et confinement : quelles sont les règles ? <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F35249>

d'une pratique enseignante, les questions porteront sur les faits, les comportements ou l'opinion des répondants (Abrial & Tournier , 2011, p. 146) et le type de question, le plus approprié, sera utilisé.

Nous concluons ici la présentation de l'établissement-terrain de recherche, et de la méthodologie d'enquête envisagée. Dans le chapitre qui suit, je présenterai les résultats obtenus via le questionnaire en faisant appel au cadre théorique pour justifier l'analyse et l'interprétation des données.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DE MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre restituera les principaux résultats d'une enquête par questionnaire portant sur les usages des TICE lors du dispositif de formation hybride instauré en France (en raison de la crise sanitaire) et sur les contributions de ces technologies au maintien de la continuité pédagogique.

Il est important de préciser que les résultats de cette recherche ne permettent pas de généraliser les conclusions étant donné le faible échantillon d'élèves ayant participé à l'enquête. En revanche, ils constituent un élément appréciable, source de réflexion sur ma pratique pédagogique et sur l'agentivité³⁸ des apprenants vis-à-vis du numérique et de la continuité des apprentissages. Mes objectifs étant de mieux comprendre la façon d'agir, les enjeux, les comportements et les attitudes des acteurs scolaires pendant les transitions « distanciel-hybride », et de faire évoluer, même modestement, mon agir professoral.

3.1. Aléas et imprévus

Essayer de comprendre les enjeux éducatifs du numérique et le rôle que jouent enseignants et apprenants dans la continuité des apprentissages, s'inscrit dans le champ des sciences humaines. De ce fait, ma recherche n'a pas été à l'abri d'aléas et d'imprévus qui peuvent surgir à tout moment du processus d'observation et d'enquête. Mis à part les inconvénients mentionnés dans le chapitre précédent (lors du choix de l'outil pour recueillir les données), un autre problème s'est posé au moment de commencer l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Le 31 mars 2021, le Président de la République, Emmanuel Macron, a annoncé un nouveau reconfinement de 4 semaines à partir du 5 avril pour limiter une nouvelle vague de propagation du virus. Écoles, collèges et lycées ont fermé leurs portes pendant quatre semaines et ont assuré les cours à distance pendant la première et la quatrième semaine du confinement. Les vacances de printemps ont eu lieu, sans zone différenciée, du 12 au 25 avril.

³⁸ L'agentivité humaine se caractérise par l'intentionnalité, l'anticipation, l'autorégulation, l'autoréflexion sur ses capacités personnelles et la qualité de son propre fonctionnement (Bandura, 2001, cité par (Nagels, Abel, & Tali, 2018)). Elle se comprend à l'intérieur d'un modèle du sujet qui négocie systématiquement ses comportements, ses motivations et ses affects avec son environnement physique ou social (Carré, 2004, cité par (Nagels, Abel, & Tali, 2018)).

Les changements dans le calendrier scolaire et l'impossibilité de me rendre sur place pour réaliser l'enquête m'ont conduite à créer un questionnaire en ligne sur la plateforme Google Forms. La directrice adjointe l'a diffusé auprès des élèves d'une des classes de seconde avant la fermeture de l'établissement.

Une fois les réponses récoltées et importées dans un tableau Excel (pour faciliter le repérage et le comptage de termes récurrents), je me suis aperçue de l'existence de doublons de plusieurs questionnaires-réponses. Ces doublons ont été retirés du décompte final afin d'avoir des données fiables. De ce fait, l'échantillon de 19 élèves ayant participé à l'enquête s'est vu drastiquement réduit à 13.

En effet, faute de connaître les paramètres lors de la création d'un formulaire en ligne, j'ai omis d'activer l'option « limiter à une réponse par personne ». L'activation de ce paramètre aurait obligé les apprenants-participants à se connecter à leur compte Google pour répondre au questionnaire, limitant ainsi l'enregistrement à une réponse par compte, sans pour autant dévoiler leur identité. Cet inconvénient met en évidence l'importance de maîtriser les technologies mises à notre disposition pour en faire un usage pertinent.

Il convient de préciser que pour l'analyse et l'interprétation des données recueillies, les réponses des apprenants seront citées afin de démontrer certaines idées. Ces citations seront textuelles sans correction linguistique ni modification de ma part. Parfois, les réponses aux questions ouvertes sont plutôt superficielles mais c'est le risque des questionnaires incluant ce type de questions. Soit l'enquêté se sent valorisé et s'exprime librement, donnant ainsi « des réponses riches en information » (Catroux, 2018, p. 114) ; soit il n'a pas envie de s'investir et donne la première réponse qui lui vient à l'esprit « sans prendre le temps de réfléchir », négligeant ainsi « certains aspects de la question » (Fenneteau, 2015, p. 68). De la même manière, un faible taux de non-réponse dans certaines questions ouvertes apparaît, ce qui peut suggérer une certaine « distance sociale entre l'enquêté et la question posée » (Combessie, 2007, p. 37).

D'après Combessie, « dans les interactions de la vie quotidienne [...] des conversations peuvent donner à entendre des informations, récits, sentiments ou représentations qui intéressent la recherche et ne sont ni enregistrés ni notés sur le vif » (2007, p. 27). Prenant le contexte d'une salle de classe, les comportements, les regards, les réactions, le taux de participation, viendront compléter les conversations afin de restituer tout élément sémiotique pouvant avoir lieu pendant les cinquante-cinq minutes de cours, lors des échanges qui dynamisent la triade enseignant-apprenant-savoir. Ceci dit, le fait d'avoir été protagoniste active dans ces interactions a façonné mes représentations et m'a permis d'enregistrer dans ma

pensée des moments vécus, susceptibles d'appuyer certains passages de ce mémoire pour témoigner des ressentis et des constats issus de ma pratique professionnelle.

Lors de cette analyse, une attention particulière a été portée aux pratiques des élèves et des enseignants de langues étrangères sans pour autant porter un regard évaluatif. En effet, connaître les représentations des étudiants par rapport aux cours de langue dispensés en hybride, me permettra de questionner mon agir pédagogique et d'engager une posture réflexive à la fois rétrospective et prospective, plus soucieuse de prendre en compte la dimension individuelle et collective propre à chaque apprenant, d'optimiser mes façons de concevoir une activité, et d'exploiter pédagogiquement un sujet en utilisant de façon cohérente les TICE. En d'autres termes, donner du sens à l'apprentissage de la LV2 et favoriser une représentation élargie de la corrélation TICE et continuité pédagogique.

3.2. Les représentations des élèves vis-à-vis des modalités « distanciel » et « hybride »

3.2.1. Un technocentrisme enfermante

Pour la moitié des élèves ayant participé à l'enquête, l'enseignement à distance est directement associé aux mots « ordinateur » et « visioconférence » (3 réponses sur 13 et 4 sur 13 respectivement). En somme, les représentations de sept élèves renvoient à « l'ordinateur » comme moyen numérique permettant à l'apprenant d'accéder aux cours, et « à deux [ou plusieurs] interlocuteurs physiquement séparés de se voir, s'écouter et parler en temps réel » (Macedo-Rouet, 2009).

La réponse « *passer la journée devant son ordinateur* » dénote une représentation stérile de l'enseignement à distance. Cette perception met l'accent sur le caractère égocentrique et individualiste que ce type d'enseignement peut provoquer chez certains enseignants et apprenants. D'après Tessier, « les TICE restent avant tout un objet d'enseignement « technocentré » » (2019, pp. 90-91). À ce sujet, Meirieu³⁹ souligne la nécessité de développer une posture pédagogique qui évite « la surenchère technologique » (2014, p. 6), c'est-à-dire, la capacité d'une part, à identifier les outils numériques appropriés pour les mettre au service de l'apprentissage et de la réussite, et d'autre part, à équilibrer l'usage des TICE afin d'éviter le

³⁹ Dans l'avant-propos de l'ouvrage de Dominé : Les TICE en classe, mode d'emploi. Cahiers pédagogiques

piège menant professeur et apprenant à s'enfermer « dans un face-à-face individuel avec des écrans qui le coupent du monde et le condamnent à vivre dans une virtualité mortifère » (p. 5).

Pour un autre groupe d'apprenants, l'enseignement à distance est perçu selon le ressenti éprouvé. Deux verbatims des élèves à la question [Que pensez-vous quand je vous parle d'enseignement à distance ?] font allusion aux « *cours chez sois* », « *lorsque on n'a pas cour en presenciel* ». Ces citations ne donnent pas une idée du positionnement ou de la perception des répondants mais plutôt d'un essai de définition. En revanche, deux autres réponses, manifestées par le biais des phrases : « *enfermement à la maison* » et « *fait de suivre le cours seul depuis chez moi [...]* », mettent en évidence le sentiment de solitude qui peut générer le manque de relations humaines.

Humbeeck emploi la notion d'« effet cachot » pour faire référence à « l'épouvantable confusion de sensations » provoquée par le confinement, et met l'accent sur le fait que « pour de nombreux enfants, l'école demeurait le seul lien social extra-familial disponible » (2020, pp. 12-13). En effet, l'imposition subite de la fermeture des établissements scolaires et la mise en place de l'enseignement à distance ont déclenché chez certains élèves un effet de sidération dû au changement radical de leurs habitudes personnelles, relationnelles et scolaires. Ce bouleversement, ressenti de façon générale par la plupart des enseignants, des apprenants et des parents d'élèves, s'explique par le fait que « l'école dont nous sommes coutumiers » n'avait plus la classe comme « centre de gravité » (Luc & Rayou, 2020).

Bien que les médias et les TICE s'avèrent des outils utiles pour accompagner les (auto) apprentissages, Marcel Lebrun affirme que l'« on apprend tout seul mais jamais sans les autres » (2016). D'où l'importance du rôle accompagnateur et médiateur de l'enseignant pour créer des ponts et des espaces tiers qui favorisent les échanges et les activités de coopération, et atténuent le sentiment de solitude. À ce sujet, Barthélémy, Groux et Porcher soulignent que l'(auto) apprentissage n'est pas un « parcours solitaire » mais plutôt un parcours « de possibilités offertes aux individus » (2011, p. 22).

3.2.2. Pronote et Pearltrees : des casiers numériques

Pronote⁴⁰ est le logiciel de vie scolaire utilisé au lycée. Il permet à l'enseignant de saisir les notes, d'éditer les bulletins, de tenir un cahier de textes numérique indiquant ce qui a été fait en cours et ce qui est à faire pour le cours d'après, de partager des documents écrits/oraux et

⁴⁰ N'étant pas utilisé à des fins proprement pédagogiques, je ne m'y attarderai pas dans mon analyse.

des liens vers des ressources numériques, et d'accéder directement au manuel numérique, de communiquer avec les différents acteurs éducatifs impliqués grâce à la messagerie interne.

Au début de ma suppléance, ma collègue d'espagnol m'a expliqué comment me servir de Pearltrees, plateforme pédagogique numérique adoptée par l'établissement. Dans ses explications, elle avait l'air satisfaite et reconnaissante des bénéfices de l'utilisation de cet espace de partage, notamment au niveau organisationnel de ses cours. En effet, la création de collections, de dossiers et de sous-dossiers, l'ajout de « perles », de documents écrits, sonores, visuels, liens hypertexte, etc., lui permettait d'enrichir ses cours en fonction de ses objectifs avec des ressources existantes grâce à une « offre pléthorique et gratuite de médias » (Colavecchio, Pâquier, & Dixhoorn, 2021, p. 10). Bien que la création de l'arborescence puisse s'avérer chronophage, c'est un gagne-temps a posteriori pour l'enseignant car il pourra accéder à ses cours en « un clic ». À mon tour, j'ai adhéré au principe et aux fonctionnalités de la plateforme, ai organisé mes cours pour chaque niveau (seconde, première et terminale) et les ai nourris au fur et à mesure de l'avancement des leçons.

Face à la question [A quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement à distance ?], la réponse « *recevoir du travail via Pronote, Pearltrees* » reflète que ces deux outils sont considérés comme des casiers numériques dans lesquels les devoirs sont déposés. Pour 69,2 % des élèves qui ont répondu, Pearltrees est perçu comme un dépôt de supports de cours et d'exercices (figure 4).

En effet, lors des premières séances de cours avec les différentes classes, j'ai constaté que Pearltrees, outil « magique » pour certains enseignants, est synonyme de surcharge de travail pour les apprenants. Des commentaires tels que « *ah non Madame, vous allez pas vous y mettre vous aussi* » prouvent leur réticence. En effet, après quelques échanges, j'ai compris leur difficulté à se repérer dans les collections des différents professeurs. Chaque enseignant alimentant sans cesse l'espace dédié à sa discipline, les apprenants s'y perdent facilement et se sentent « noyés » dans le nombre de documents médiatisés. D'ailleurs, un des enquêtés estime que les enseignants ne sont pas très organisés : « *profs pas bien organisé* ». Mis à part le besoin de mettre en place certaines compétences informatiques, ils trouvent décourageant de devoir s'adapter au mode d'organisation de chaque professeur.

Toutefois, les apprenants reconnaissent certains atouts de la plateforme (figure 4), notamment l'accès facile aux ressources en langue cible, préalablement sélectionnées par l'enseignant (38,5 %), et la possibilité de communiquer/échanger avec le professeur et entre pairs (30,8 %).

Dans votre établissement, Pearltrees est au quotidien des enseignements. Que pensez-vous de cette plateforme ? (plusieurs réponses possibles)

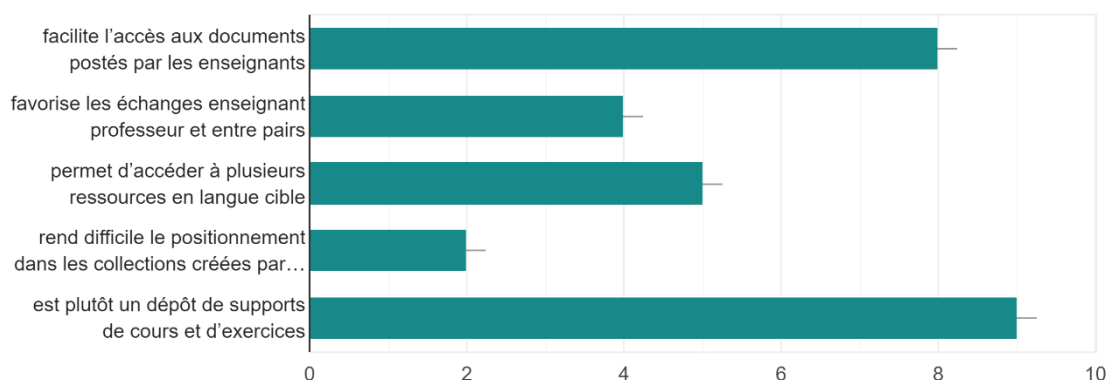


Figure 4 - Représentations des apprenants sur Pearltrees

3.2.3. Autonomie et motivation : deux notions sacrifiées

Pour répondre à une nouvelle recrudescence de l'épidémie, le gouvernement français a suggéré d'accueillir les élèves en demi-jauge au retour des vacances de la Toussaint, soit une présence fixée à 50 % de l'effectif total de la classe. De ce fait, toutes les classes du lycée ont été divisées en deux groupes : A et B. La caractéristique du calendrier scolaire français, alternant semaines A et B afin de répartir les matières dans l'emploi du temps hebdomadaire, s'avérait contraignante en termes d'égalité de volume horaire entre les demi-groupes. En effet, l'emploi du temps des enseignants et des apprenants peut différer selon la semaine. Par exemple, devant suivre 2,5 heures de cours hebdomadaire⁴¹ en langue vivante espagnol (LV2), les élèves de seconde peuvent avoir cours d'espagnol deux fois par semaine, à raison d'une heure en semaine A, contre trois heures de cours en semaine B.

Pour éviter au maximum cette fracture en termes de quantité d'heures enseignées au sein de chaque groupe, la direction du lycée a mis en place un système de présence en « semaines entrecoupées », donnant à la fois aux apprenants l'impression d'aller au lycée toutes les semaines. En d'autres termes, chaque groupe allait à l'école du jeudi au mercredi et alternait une semaine sur deux comme le montre la figure 5 :

⁴¹ <https://www.education.gouv.fr/les-enseignements-de-la-classe-de-seconde-41651>

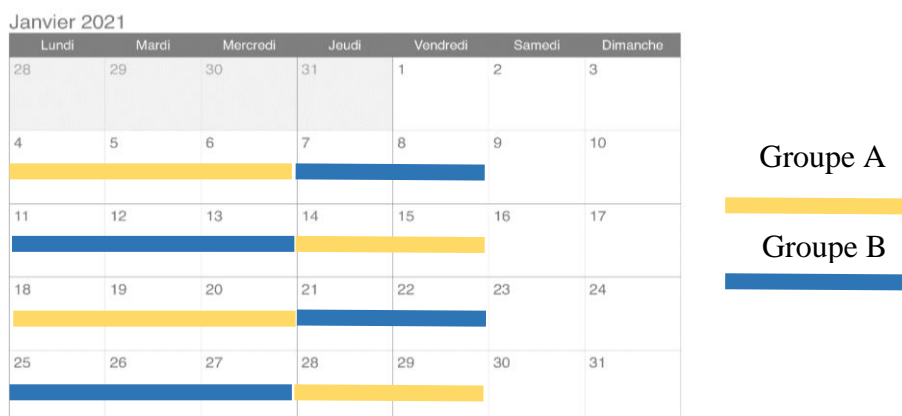


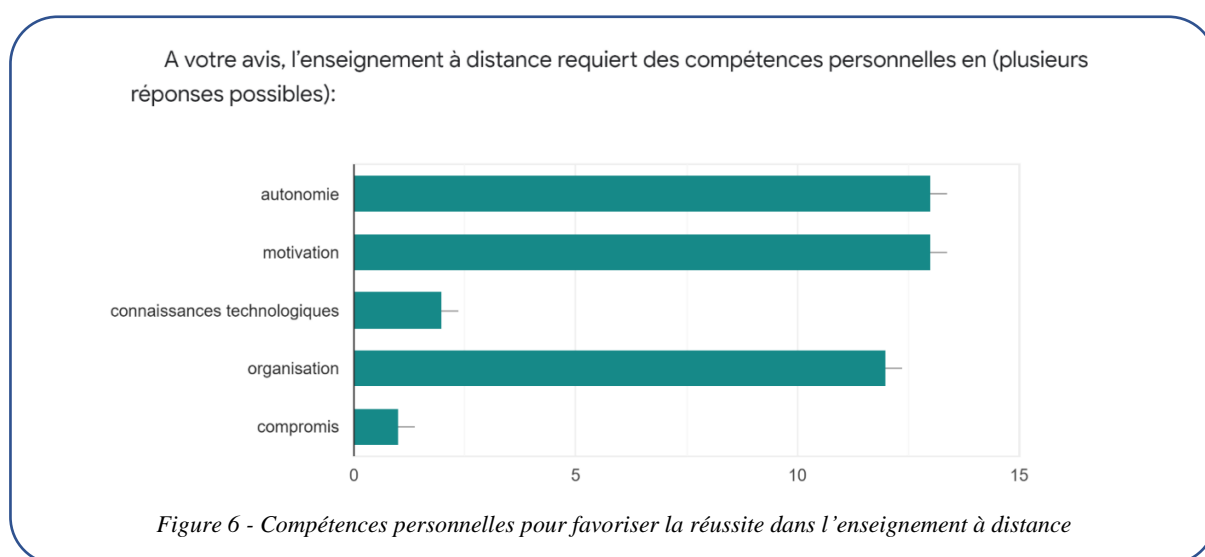
Figure 5 - Exemple de répartition de groupes A et B avec le dispositif hybride au Lycée de l'Iroise.

Lors des périodes de « retour en présentiel », le manque de motivation s'est révélé. C'est, d'ailleurs, un écueil souligné par deux des enquêtés en réponse à la question [à quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement hybride ?] ? Un d'entre eux renvoie au fait de travailler « [...] avec moins d'envie et d'intérêt et le fait d'être attiré par d'autre occupation que le travail », mettant en évidence l'obligation d'avoir une organisation irréprochable et de respecter le programme établi malgré les distractions susceptibles de détourner de l'apprentissage hors murs de l'école. Un autre élève affirme « penser à un certain manque de motivation pour beaucoup d'entre nous », ce qui laisse conjecturer un ressenti commun et la mise en mots des avis de ses camarades.

Par exemple, il était commun d'accueillir en classe les élèves du groupe A ou B, supposés avoir travaillé en distanciel de manière autonome les activités proposées pendant leur « semaine entrecoupée » en distanciel, et de constater la quantité non négligeable de devoirs non-faits ou peu approfondis, soit par « problème de connexion », par « difficulté dans la compréhension de consignes », par « manque de temps » ou par des « problèmes d'accès au manuel numérique ». Impossible, à mon sens, de continuer à faire ce qui était initialement prévu pour la séance du jour en faisant abstraction des activités non-faites et par la suite, du retard cumulé. Cette situation répétitive d'une semaine à l'autre, m'obligeait souvent à faire les mêmes activités en présentiel pendant deux semaines consécutives (une avec le groupe A et une avec le groupe B) pour éviter l'accumulation de lacunes et le décrochage en présentiel.

Viau estime que « la motivation est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage » (2005, p. 22). Dans la même perspective, Lieury et Fenouillet affirment que la motivation, « mesurée indirectement par l'évolution de la performance », a toujours été liée à l'apprentissage et à l'effort dans la

réalisation d'une activité ou l'accomplissement d'une tâche (2019, p. 157). Dans la figure 6, nous verrons que le positionnement de la totalité des enquêtés au moment de sélectionner les compétences personnelles requises pour étudier à distance, correspond avec les affirmations des auteurs cités. Dans leurs réponses, les apprenants semblent être conscients de la répercussion indiscutable que peuvent avoir la motivation, l'autonomie et l'organisation dans leurs apprentissages à distance et donc dans leur progression académique. Toutefois, une brèche est souvent constatée entre ce dont ils sont conscients et leurs comportements et attitudes académiques face à la construction de savoirs. Paradoxalement, une grande partie de la classe se démobilise pendant le distanciel et se contente de ce qui pourra être fait en présentiel.



De surcroît, trois réponses à la question [A quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement hybride ?] soulèvent spontanément le mot autonomie, sujet de tension accrue depuis le premier confinement. Nous trouvons des citations comme : « pour moi c'est un enseignement plus en autonomie », « plus de facilité d'organisation et moins de pression » et « autonomie » tout court. Je m'interroge toutefois sur le sens attribué à ce terme : évoquent-ils le caractère individuel du travail et le fait de pouvoir choisir quelle activité et quelle matière aborder, ou bien, s'agit-il du véritable sens dans la relation aux savoirs manifesté par la volonté d'apprendre, l'implication dans les apprentissages, la mobilisation des connaissances « déjà là » pour en acquérir des nouvelles, l'organisation et l'évaluation du travail personnel (Caudron, 2001, p. 11). Il aurait été intéressant de réaliser un deuxième questionnaire, voire des entretiens, pour creuser les conceptions des apprenants autour de l'autonomie et de la motivation et avoir ainsi une idée plus juste d'un des sujets qui nous occupent.

Quelle alternative prendre pour rebooster l'envie d'apprendre les langues vivantes ? Envie entrecoupée d'une part, par les difficultés d'accès au sens dans un parcours distanciel quasi solitaire et par les lacunes qui stagnent peu à peu depuis l'année de 5^e (première année d'étude de la LV2) ; et d'autre part, par les ruptures en matière de continuité dans les interactions, empêchant l'apprenant de développer des compétences et des stratégies langagières et non langagières pour comprendre et se faire comprendre en langue cible. Ces ruptures sont, en grande partie, la conséquence du premier confinement total et puis, des dispositions adoptées avec la modalité hybride, dans la mesure où les intentions bienveillantes du gouvernement étaient parfois ambitieuses et décontextualisées. Aussi, les positionnements pédagogiques des enseignants, improvisés et parfois maladroits, ont mis en lumière quelques fragilités individuelles et collectives.

En ce qui concerne les élèves de seconde, le passage du collège au lycée a soulevé non seulement la difficulté à articuler les programmes de troisième et de seconde, mais aussi à pallier le retard d'apprentissage provoqué par l'imposition du distanciel. Ces aspects ont un impact saillant dans la motivation des apprenants et dans leur degré d'autonomie.

3.2.4. Hybridité ne rime pas toujours avec assiduité

Un signe de décrochage scolaire qui préoccupe les enseignants réside dans la quantité d'activités non effectuées en distanciel et non rendues dans le temps prévu. Pour contourner cette problématique, l'enseignante titulaire que je remplaçais, m'a suggéré d'utiliser Pronote comme moyen pour « forcer » les apprenants à travailler et à rendre les activités en temps voulu.

Pour ce faire, il était possible de « créer un devoir » sur Pronote et de saisir « R » pour signaler un « devoir non rendu » qui, par défaut, n'aurait pas d'incidence sur la moyenne du trimestre (affichage « N.Rdu »). En revanche, si pas de réponse positive dans l'investissement des apprenants, elle m'a conseillé de saisir « W » pour que le devoir soit compté pour « 0 » dans le calcul de la note finale (affichage « N.Rdu* »). Les notes, occupant « une place centrale dans les relations parents-enfants » (De Vecchi, 2020, p. 41), permettraient aux parents d'avoir connaissance de ce manque de régularité dans le travail personnel de leurs enfants et de les pousser à s'impliquer davantage.

J'ai opté pour le signalement des devoirs non rendus et non notés avec l'espoir d'avoir des résultats encourageants dans le gain de rigueur de mes apprenants. Mais j'ai constaté que pour éviter l'affichage du « N.Rdu » sur Pronote (et sa visibilité par les parents) et par peur de se faire interroger en classe, les devoirs formatifs n'étaient pas réalisés judicieusement mais

plutôt copiés « à l'identique » sur un camarade ayant effectué le travail consciencieusement. Nonobstant, je n'ai pas obligé les élèves à rendre un travail car je trouve dommage de conditionner un élève à travailler « pour ne pas avoir un zéro ». C'est ce que De Vecchi nomme « la pédagogie de la contrainte », système de travail et d'évaluation basé dans la « récompense-punition » (p. 41) et qui pourrait s'avérer contre-productif dans l'apprentissage de la langue et l'accès au sens. Je retiens donc la dénonciation de Weimer quant à « la peur persistante de résultats » car l'apprenant « risque fort de freiner ou même, dans certains cas, d'empêcher l'épanouissement de ses capacités » (2020, p. 35).

La figure 7, montrera le taux important de devoirs non rendus en distanciel⁴² dans une des classes de seconde que j'ai eues cette année scolaire dans le cadre d'un remplacement. Comme nous verrons, l'affichage du « N.Rdu » n'a aucune incidence dans l'implication de certains apprenants, déterminante dans la construction d'un parcours d'apprentissage solide.

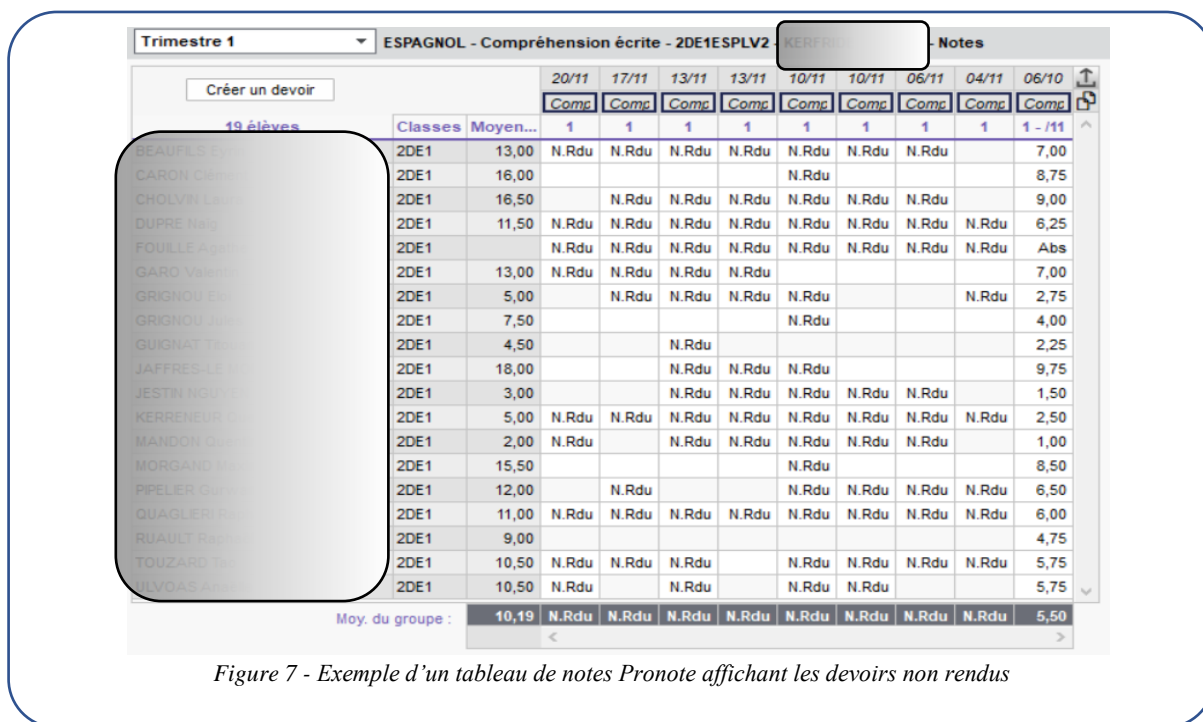


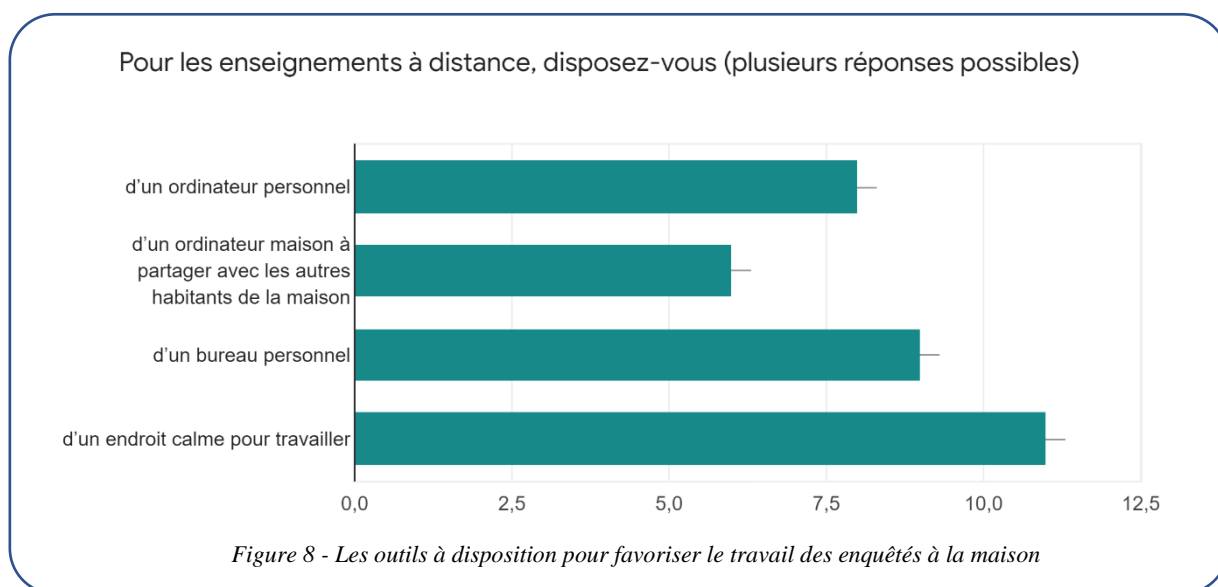
Figure 7 - Exemple d'un tableau de notes Pronote affichant les devoirs non rendus

En conséquence, mes réflexions se penchaient plutôt vers comment motiver mes étudiants à travailler à distance et réduire la brèche entre ceux qui choisissent la facilité et ne fournissent aucun effort, et ceux, plus consciencieux, qui font tout et parfois plus que ce qui a été demandé. Ma méthode de travail a été mise à l'épreuve et a dû constamment s'adapter.

Il est pertinent de signaler que dans le cas de mon enquête, les inégalités sociales et scolaires en matière de matériel technologique ne semblent pas être la cause du décrochage de

⁴² Les noms des étudiants et du professeur titulaire ont été grisés afin de garder leur anonymat

certaines élèves. D'après la figure 8, tous les enquêtés signalent avoir, soit un ordinateur personnel (8 sur 13), soit un ordinateur « maison » à partager avec les autres habitants de la maison (5 sur 13). De plus, dans les établissements que j'ai fréquentés depuis le début de la pandémie, les directeurs se sont toujours montrés soucieux d'éviter la fracture numérique et ont interrogé les élèves afin de savoir combien d'entre eux avaient besoin d'un prêt de tablette. Ceci avec le but d'assurer leur accès à la messagerie de l'école et aux plateformes numériques, de faciliter les échanges avec les enseignants et avec les camarades et de maintenir la participation aux visioconférences programmées dans certaines matières.



3.2.5. Hybridité et difficulté

D'après la figure 9, 61,5 % des enquêtés sont réticents à l'enseignement hybride tandis que le 38,5 % restant, est favorable à cette modalité car elle leur permettrait de conserver une continuité pédagogique. En effet, sur 13 participants, 46,2 % estiment que l'alternance distanciel-présentiel est « difficile à suivre » (6 sur 13) et 15,4 % qu'elle « ne leur apporte rien de positif » (2 sur 13). Au contraire, 15,4 % manifestent que l'hybridité leur « convient parfaitement » et le 23,1 % restant déclare qu'elle leur « permet de progresser dans leurs apprentissages » (2 et 3 sur 13 respectivement).

Avec la crise sanitaire et les confinements, l'enseignement hybride a été la solution adoptée pour continuer les apprentissages. Selon votre expérience, cette modalité d'enseignement :



Figure 9 - Convenance de l'enseignement hybride pour les enquêtés

Selon la figure 10, 84,6 % des enquêtés réitèrent la difficulté éprouvée lors de l'enseignement à distance, particulièrement celui vécu lors du premier confinement total. Ce pourcentage remet en question la progression des apprentissages et met en résonance la difficulté à harmoniser l'alternance entre « présentiel » et « distanciel ».

D'après vous, l'enseignement à distance est :

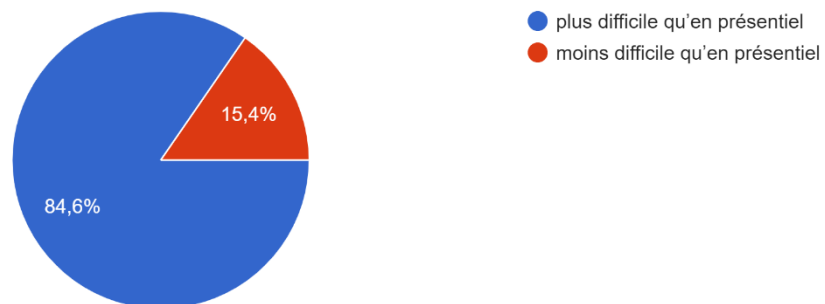


Figure 10 - La perception de difficulté de l'enseignement à distance

Cette difficulté peut expliquer pourquoi le plaisir et le sentiment d'efficacité sont ressentis par un très faible échantillon d'élèves enquêtés (2 sur 13). En revanche, l'incertitude, la crainte et le découragement sont manifestés par la plupart d'entre eux (figure 11) :

Les cours de langue à distance vous provoquent (plusieurs réponses possibles) :

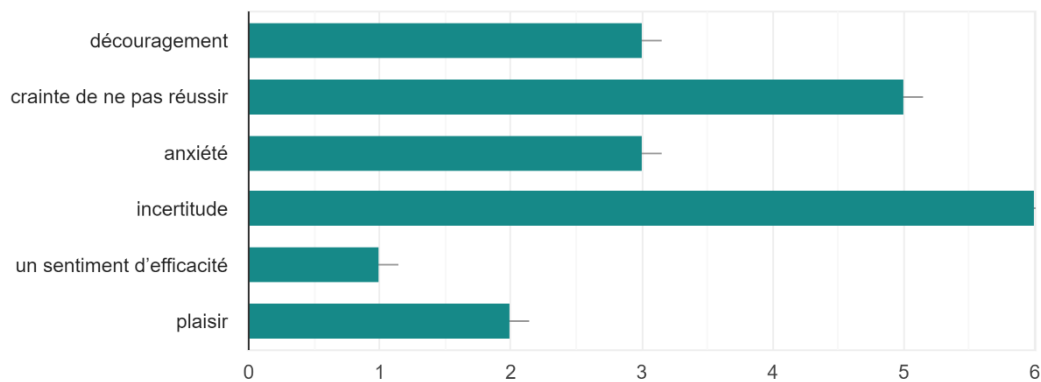


Figure 11 - Sentiments provoqués par les cours de langue à distance

3.2.6. Hybridité et tranquillité vs modalité présentielle et échange

Chez 4 élèves, l'enseignement hybride provoque un certain confort. Des réponses telles que : « une semaine plus « tranquille » et une semaine de cours », « charge de travail plus légère quand on est à la maison, soulagement », « moins fatiguant que les cours de tous les jours », « une semaine de travail une semaine de vacances », mettent en évidence un facteur déclencheur des entraves dans la progression des apprentissages : le travail peu ou non approfondi pendant la semaine de cours à distance. Il s'agit d'une perspective peu consciente des enjeux de ce dispositif sur leur scolarité. Cette posture de désengagement qui entraîne parfois des risques de décrochage scolaire, a été le ressenti général chez les enseignants du lycée, toutes matières confondues. En effet, ce comportement nonchalant pendant le travail à distance éloigne encore plus les élèves de la relation pédagogique et rend difficile le maintien de la motivation.

Force est de constater que pendant le travail en distanciel, les professeurs peuvent avoir tendance à ne pas vouloir surcharger les élèves, compte tenu de leur difficulté à s'organiser et à suivre la totalité des cours en autonomie. En effet, 76.9 % des enquêtés estiment travailler moins qu'en présentiel (figure 12). Nonobstant, en ce qui concerne mon expérience professionnelle, il me semble que cette « bonne volonté » peut avoir un effet négatif dans la continuité pédagogique sauf si les activités en autonomie sont réalisées avec pertinence et efficacité.

Quant à la perception de la quantité de devoirs en langues vivantes, pensez-vous qu'avec l'enseignement à distance

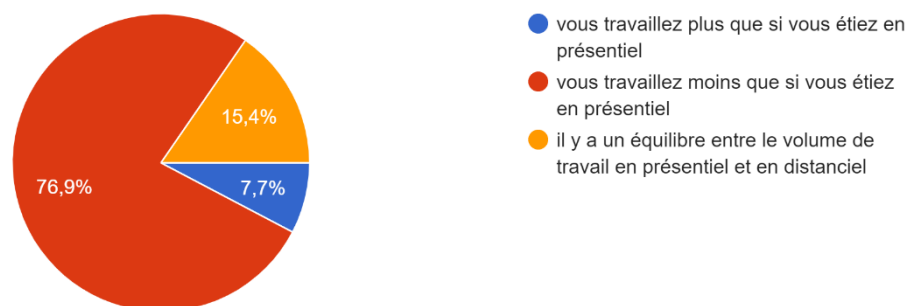


Figure 12 - Perception de la quantité de devoirs en langues vivantes pendant le distanciel

Face à la question [Quel type d'enseignement préférez-vous ?], l'enseignement présentiel et l'enseignement hybride partagent le même nombre de voix : 6 sur 13 chacun (figure 13). Sans surprise, je constate que les élèves ayant associé l'enseignement hybride avec un « *temps de vacances* » ou « *une période plus tranquille et moins chargée* » sont les mêmes à avoir sélectionné ce type d'enseignement comme leur préféré. Par contre, dans une des réponses aux questions ouvertes, un élève affirme que « *suivre les cours une semaine sur deux n'est pas forcément évident mais [...] Ce mode de fonctionnement reste tout de même mieux à mon sens que l'enseignement à distance* ». Dans cette citation, nous sommes témoins d'un refus catégorique vis-à-vis de l'enseignement à distance ainsi que de la difficulté à trouver une harmonie dans l'alternance physique/virtuelle.

Quel type d'enseignement préférez-vous ?

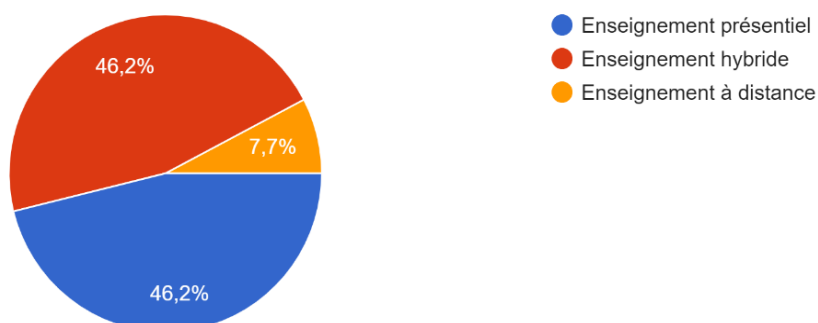


Figure 13 - Le type d'enseignement préféré pour les enquêtés

Cette préférence par les modes présentiel et hybride s'explique dans certains verbatims à la question [Qu'est-ce que vous n'aimez pas des cours de langue à distance ?] : le « *manque d'interactions* », « *le fait que on ne puisse pas être aidé par les autres ou complanter l'idée d'un camarade et interagir ensemble* ». De la même façon, les réponses à la question [Qu'est-ce que vous aimez le plus des cours de langue en présentiel ?] démontrent l'importance attribuée aux interactions en cours de langue : « *débat de classe* », « *pouvoir interagir avec le professeur* », « *possibilité de poser des questions [...]* », « *l'interaction et le dynamisme du cours* » et « *l'échange*⁴³ ». Ces citations témoignent du désir des apprenants de renouer avec l'esprit de groupe et de conserver le lien avec les enseignants et avec leurs pairs.

Cette notion d'interaction est d'ailleurs au cœur du CECRL et a été amplement définie par ses concepteurs. Je retiendrai, dans le propos de cette analyse, l'importance accordée à l'interaction dans « l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Robert & Rosen, 2010, pp. 120-121). Ceci dit, le développement de compétences orales, écrites et paralinguistiques induites par les échanges face à face, physiques ou virtuels, est revendiqué.

3.2.7. La place des interactions en cours de langue étrangère

Le bon déroulement de l'alternance est affecté pour plusieurs raisons. D'une part, à cause du désengagement des apprenants dont nous avons parlé auparavant, et d'autre part, par le manque de connaissances en numérique et de créativité de la part des enseignants pour mettre en place des classes virtuelles, visioconférences ou toute autre type d'activité favorisant les interactions. Pourtant, les technologies modernes devraient amplifier les échanges dans une « spirale communicative » et réduire la distance entre les interactants (Barthélémy, 2004, p. 41).

Les futurs enseignants sont aujourd'hui formés de façon à faire face à l'enseignement présentiel ou distanciel. En revanche, les enseignants déjà en exercice rencontrent des difficultés à « mettre au goût du jour » les savoir-faire antérieurs, déjà stabilisés et routiniers, et à réinventer les pratiques pédagogiques en tenant compte des changements induits par l'utilisation du numérique dans l'enseignement des langues étrangères (Develotte, 2010).

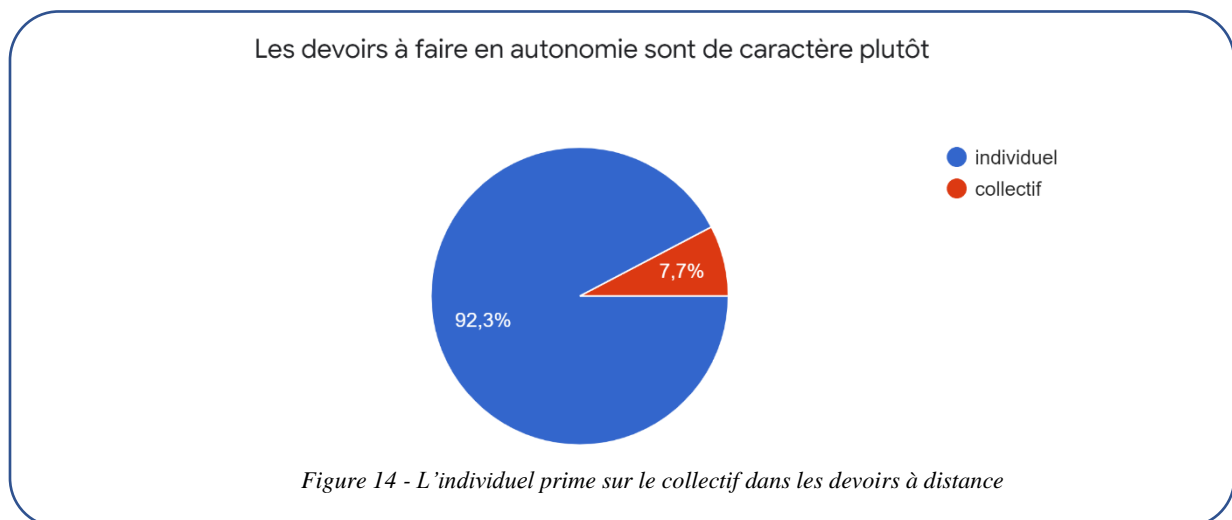
"Les enseignants en général ont bien perçu les avantages que peut leur apporter Internet dans leurs usages personnels et professionnels (recherche de documents pour la préparation de cours, échanges intercommunautaires professionnels en ligne, etc.), ce qui n'accélère pas pour autant la généralisation des T.I.C.E. dans

⁴³ L'échange a été évoqué à trois reprises comme facteur apprécié lors des cours de langue en présentiel

les classes. Elle est freinée par la liberté pédagogique à laquelle les enseignants sont féroce­ment attachés mais aussi par le changement radical qu'elles imposent aux méthodes pédagogiques » (Barthélémy, 2004, p. 117).

Une appropriation des TICE permettrait aux professeurs d'optimiser l'utilisation du matériel pédagogique et d'inscrire leurs cours de langue dans un axe plus communicatif, interactionnel et interactif.

Cicurel signale qu'un cours de langue « relève de la communication didactique [...] ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (2011, p. 21). Elle met en exergue le caractère fondamental des interactions en cours de langue étrangère du fait qu'elles placent l'apprenant en tant que « récepteur » et « émetteur » et l'invitent à participer davantage dans l'acte communicatif et dans la construction de ses savoirs. Parler des interactions suppose au moins deux interlocuteurs ayant une tâche à résoudre en commun. Contrairement, les activités proposées en distanciel sont de caractère plutôt individuel (figure 14) :



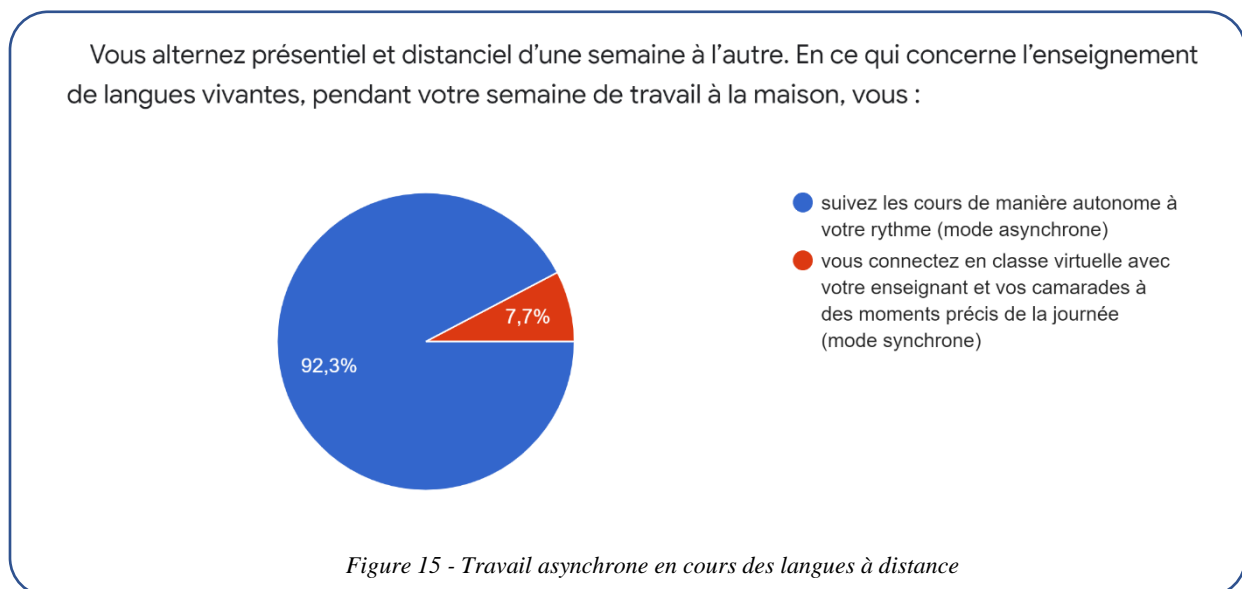
Paradoxalement, le travail collectif reste extrêmement rare en cours de langue pendant la période à distance. Cette suprématie flagrante de l'individuel remet en question le développement des compétences langagières dans l'enseignement hybride.

Il me paraît très difficile de mesurer les acquisitions en langues étrangères ainsi que le développement de stratégies d'interaction en réception et en production dans cette alternance mal positionnée et mal représentée tant pour les professeurs que pour les apprenants.

Les contraintes mentionnées minimisent l'intérêt et les possibilités d'exploitation des cours réalisés en distanciel lors du retour au présentiel. En effet, la place aux échanges spontanés et constructifs dans le cadre d'une tâche à réaliser, permettant d'acquérir des nouveaux

apprentissages, se voit limitée à la correction des activités. En tant qu'enseignants, nous avons tous constaté que 55 minutes de cours passent très vite. Si nous décomptons le temps de changer de salle, de poser les affaires, de se saluer, de chercher les manuels papier dans le placard au fond de la salle de classe, d'allumer l'ordinateur pour faire l'appel et de préparer le visionnage des documents écrits et audiovisuels et/ou du manuel numérique, il ne nous reste que 45-50 minutes de cours, avec des effectifs, bien que réduits grâce à la mise en place de demi-groupes, peu participatifs. Pour la plupart, les lacunes s'accumulent et les élèves perdent confiance en eux.

Compte tenu du primat de l'individuel sur le collectif et de la souplesse qu'il donne aux apprenants pour travailler à leur rythme et selon leur organisation, il est normal que le mode asynchrone soit privilégié par les professeurs de langues vivantes du lycée (figure 15) :

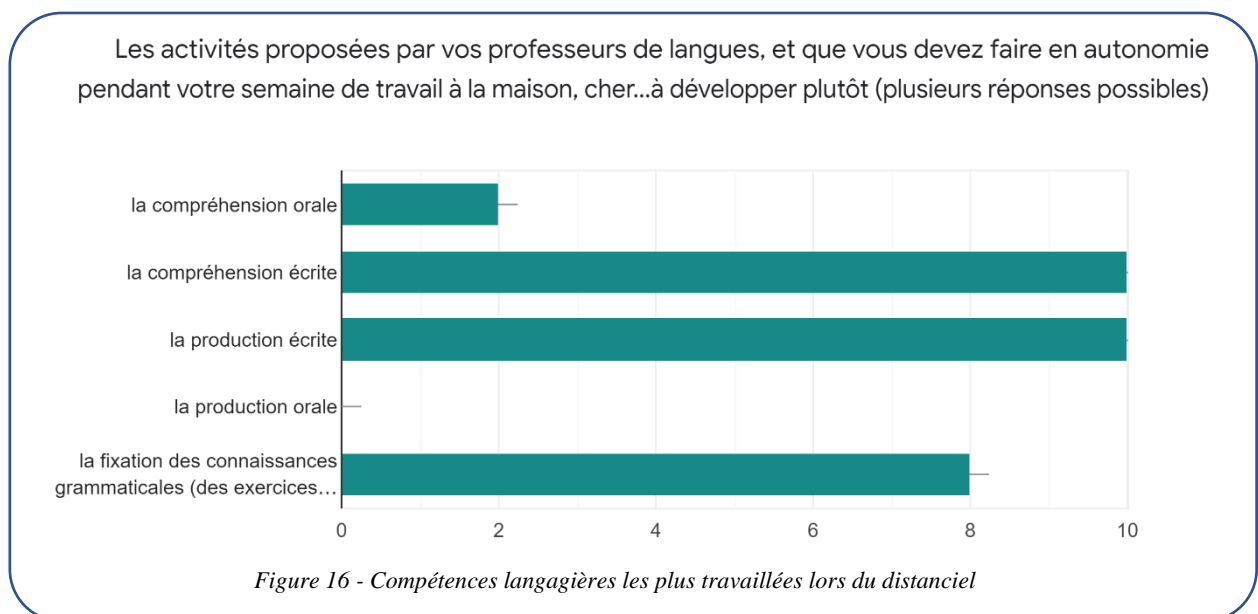


Mais, l'asynchronicité totale en cours de langue n'irait-elle pas à l'encontre de ce qui est prôné par le CECRL en matière d'interactions pour favoriser l'acquisition de compétences langagières ? Un cours synchronisé par visioconférence permet aux apprenants d'avoir un contact avec la langue en question car l'enseignant fait l'objet du « foyer d'attention visuelle » (Goffman, 1987, cité par Cicurel, 2011, p. 28) et « orale » pour les élèves. Sans vouloir rester dans une transmission de savoir unidirectionnelle, en ce qui concerne le contact avec la langue, l'enseignant est celui qui peut diriger les échanges en langue cible.

Avoir envisagé la « comodalité » aurait pu contribuer aux échanges en langue cible pour le demi-groupe travaillant en distanciel, mais cette modalité d'enseignement oblige l'établissement à s'équiper en matériel informatique et l'enseignant à gérer simultanément une classe physique et une classe virtuelle synchrone. En un mot, la comodalité permettrait au

professeur d'encadrer les élèves présents dans la salle de classe et ceux à la maison et de donner des opportunités d'apprentissage équivalentes aux deux demi-groupes ; les étudiants à distance pourraient alors interagir et poser leurs questions comme s'ils étaient aussi présents dans la salle de classe. Bien évidemment, cette perspective soulève d'autres problématiques dont je ne parlerai pas dans le cadre de ce mémoire.

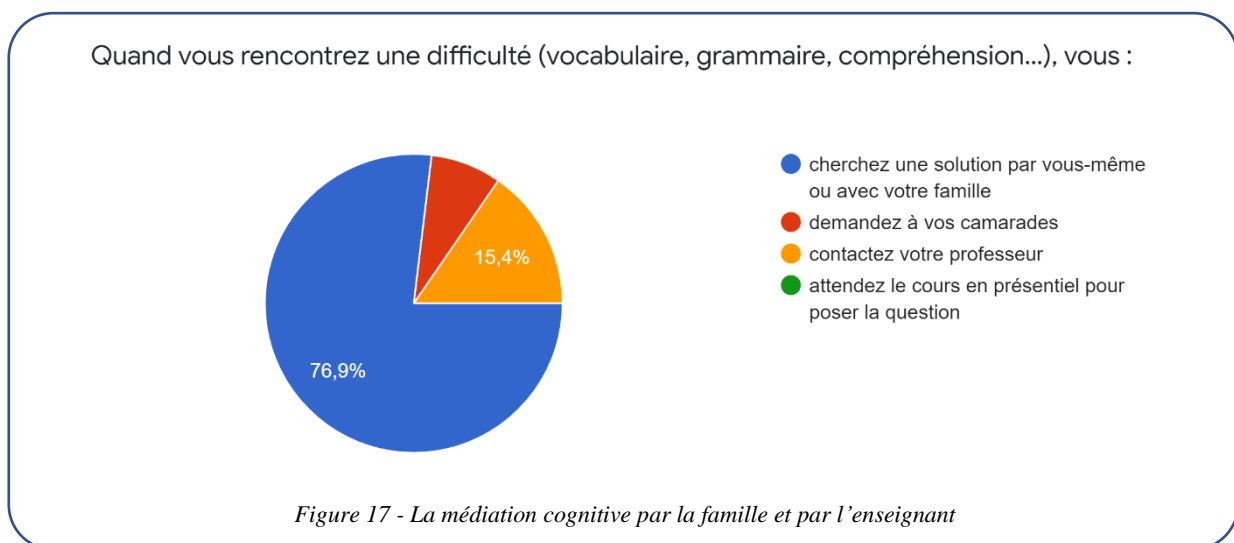
En raison du caractère individuel et asynchrone des activités à faire en distanciel, les compétences langagières les plus travaillées restent la compréhension et la production écrites (figure 16). Les exercices grammaticaux occupent aussi une place non négligeable dans l'assignation de devoirs à distance. Au contraire, les compétences de compréhension et de production orales sont quasiment inexploitées. Comme le souligne Guichon, les TIC sont « principalement utilisées pour exposer les élèves à une langue authentique [...] [et] rarement perçues comme des moyens de manipulation ou de production de la langue par les élèves » (2012, p. 53).



Ces indicateurs permettent de brosser un portrait général de l'agir professoral des enseignants de langue et témoignent de l'absence d'une fin pédagogique interactionnelle derrière chaque support proposé aux apprenants. « La majorité des enseignants a tout simplement tendance à penser que le numérique n'apporte pas de solutions pertinentes pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves ou la qualité de l'enseignement. Par conséquent, ils estiment que l'effort supplémentaire qu'il implique ne vaut pas la peine d'être fourni » (Boissière, Fau, & Pedró, 2013, p. 39).

3.2.8. Hybridité et médiation

Nous avons soulevé la difficulté que représente l'enseignement distanciel et hybride pour notre échantillon d'apprenants. Lorsqu'ils rencontrent une difficulté, 76,9 % des enquêtés déclarent chercher une solution par eux-mêmes ou demander de l'aide à une personne de leur environnement proche, notamment dans leur famille (10 enquêtés). Un seul enquêté indique avoir recours à ses camarades de classe et les deux restants (15,4 %) contactent directement l'enseignant (figure 17) :



Il est frappant de constater que l'enseignant est peu sollicité quand un obstacle de compréhension se présente (soit au niveau de la consigne ou dans la réalisation du devoir). C'est inquiétant car la dimension interpersonnelle enseignant-apprenant n'est pas affirmée en distanciel et est réalisée exclusivement en présentiel. Ces échanges, essentiels à la continuité des apprentissages en distanciel, paraissent négligés voire mis de côté alors qu'ils sont indiscutablement nécessaires dans la construction de savoirs.

Il est évident qu'avec l'arrivée de la classe dans les foyers, les parents sont devenus interlocuteurs et partenaires des enseignants. Leur rôle, depuis le premier confinement, fait appel aux « compétences d'enrôlement, de traduction des notions et consignes et de maintien au travail dans la durée » (Luc & Rayou, 2020).

« Les parents les plus familiarisés avec la culture scolaire, avec les exigences disciplinaires et leurs implicites, ont su créer des situations quasi identiques à celles qui ont cours au sein des écoles et des établissements scolaires [...] Mais les parents les moins familiarisés ont dû s'en remettre à l'accompagnement opéré par les enseignants et parfois les personnels d'éducation [...] Nombreux ont été les parents à s'inquiéter de ne pas disposer de compétences pédagogiques, voire

disciplinaires pour accompagner leur enfant. Il est alors nécessaire, au-delà de l'identification des malentendus que recouvrent souvent l'expression « accompagner son enfant à faire ses devoirs », d'interroger cet implicite institutionnel qui a conféré aux parents le rôle de « spécialistes par obligation » de la pédagogie » (Jellab, 2021).

D'après cette citation, il est indéniable que s'occuper d'un enfant et l'orienter pendant une journée complète, toutes matières et degrés de difficulté des devoirs confondus, suppose pour les parents « un cadre et une expertise » faute de quoi les familles peuvent se sentir confrontées à une tâche épouvantable et impossible à mener (Humbeeck, 2020, p. 15). D'autant plus s'il s'agit de familles de milieu populaire car elles peuvent avoir du mal à « maîtriser les codes scolaires » (Jellab, 2021).

Les représentations des élèves vis-à-vis de l'enseignement hybride et de la méthodologie des enseignants en période de confinement, mériteraient d'être étudiées de façon plus approfondie. Ces représentations favorisent une prise de conscience de l'importance que peut avoir l'agir professoral dans le parcours d'apprentissage des apprenants. Des obstacles restent encore à lever pour obtenir des résultats qualitatifs et quantitatifs reflétant une véritable continuité pédagogique. Ce mémoire met en évidence la nécessité d'interroger la réflexivité pédagogique et un positionnement ouvert aux autres dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. L'enjeu de ces questionnements dans la période inédite que nous traversons est la réussite des tous les élèves.

CONCLUSION

Accéder à la littérature savante, fruit des travaux des chercheurs, pédagogues et didacticiens, a été l'occasion d'explorer divers positionnements et propositions pédagogiques sur l'introduction des TIC dans l'enseignement, de m'interroger sur les problématiques qui émergent de son utilisation massive depuis le début de la pandémie et, de comprendre l'importance d'utiliser le numérique, à des fins pédagogiques spécifiques, pour maintenir la progression des apprentissages dans l'enseignement hybride.

En effet, cette année de recherche, de suppléances au sein de plusieurs établissements éducatifs ainsi que la rédaction du mémoire a favorisé un processus réflexif, à la fois rétrospectif et prospectif, sur ma pratique pédagogique en tant que professeure d'espagnol en France. Les homophones « résonner et raisonner » ont accompagné mon parcours académique et professionnel. D'une part, en faisant allusion à la nécessité de faire entendre mes questionnements à propos de la corrélation TICE et continuité pédagogique, car ils sont communs à un grand nombre d'enseignants et, d'autre part, en convoquant mon agir professoral avec le numérique pour déterminer les points à améliorer et adopter une méthodologie qui garantisse une véritable progression des apprentissages.

L'enseignement hybride est une tâche pour le moins complexe. Articuler et mettre à contribution les modes distanciel et présentiel n'est pas évident : plusieurs aspects entrent en jeu et ont une incidence majeure dans le parcours d'enseignement-apprentissage. Loin d'être une simple mise en ligne de documents médiatisés, à travailler dans le hors classe pour être corrigés lors des regroupements en présentiel, le scénario hybride exige de l'enseignant et de l'apprenant une posture pédagogique/académique et une organisation rigoureuse. D'autant plus, depuis mars 2020 les changements générés par la Covid-19 « ont bousculé les rôles des acteurs » (Bouvier, 2021, p. 9) et ont révélé qu'une prise en main de leur part était plus que nécessaire.

Côté enseignant, l'« expérimentation sauvage du numérique » (2021, p. 9) est le résultat du manque de formation dans le domaine. Or, aujourd'hui, maîtriser la discipline que l'on enseigne n'est plus suffisant : le numérique doit aussi être maîtrisé (Cordier, 2017, p. 183). A ce stade, une nouvelle problématique émerge : un néoenseignant a les outils pour introduire efficacement ces technologies en classe tandis qu'un professeur en milieu ou fin de carrière peut éprouver des difficultés pour les maîtriser et rester dans un usage limité du numérique.

En règle générale, l'agir professoral doit être en parfaite harmonie avec les besoins et les exigences de la société actuelle. Avoir autant d'outils numériques à disposition et s'en servir à

mauvais escient, voire ne pas s'en servir du tout, est un gâchis. Les médias et les technologies facilitent l'accès aux documents authentiques et la transmission d'un savoir car ils sont ancrés « dans la réalité, apportent renouveau, originalité et fraîcheur dans le cours » (Colavecchio, Pâquier, & Dixhoorn, 2021, p. 7).

L'insuffisance de formation en TICE peut donner à l'enseignant l'impression de ne pas gérer la situation pédagogique, et le mener à perdre la face devant ses élèves, supposés être une génération habituée à manipuler ces outils technologiques (Guichon, 2012, p. 56). Bien évidemment, on apprend par des essais et des erreurs. Le tâtonnement expérimental pour intégrer le numérique en classe, accompagné d'un souci d'intégration pertinente, permettra d'optimiser leur usage. C'est dans la pratique que les enseignants peuvent concrétiser la transformation de leurs savoir-faire pédagogiques.

Il est nécessaire de nous méfier de la sensation de savoir enseigner notre discipline. La réalité éducative, en constante évolution, nous rappelle nos limites et nous pousse à être en formation permanente. À l'instar d'Auduc (2020, p. 189), l'actualisation des compétences et des savoirs professionnels résulte d'une démarche volontaire de repositionnement didactique, d'autoformation et de veille pédagogique.

Dans cet ordre d'idées, les cours dispensés en présentiel doivent certainement être repensés et adaptés pour garantir la pertinence de leur transposition dans une modalité hybride. Une phase d'anticipation est essentielle pour analyser les besoins d'apprentissage et de socialisation des apprenants. Ensuite, une étape de conception « réfléchi » du scénario pédagogique demande de mettre en adéquation les contenus et la didactique. Lors de cette étape, l'enseignant doit s'interroger sur la manière dont il doit transposer le contenu via les ressources numériques. Enfin, une phase évaluative des réussites et des défaillances identifiées lors de la réalisation des activités, ainsi que des attitudes des apprenants vis-à-vis de la proposition pédagogique, permettra d'ajuster ce qui n'a pas très bien marché et de déterminer les activités d'accompagnement les plus adaptées. En un mot, les choix pédagogiques des enseignants doivent s'appuyer de manière lucide et professionnelle sur un numérique en plein essor (Jellab, 2021). Dans le contexte particulier que le monde traverse, c'est cela qui va avoir un impact positif dans la motivation des apprenants et dans l'augmentation de leurs habiletés cognitives.

L'importance de la scénarisation pédagogique ayant été soulevée, il est désormais nécessaire de montrer le rôle de la présence du professeur. J'ai constaté le besoin d'introduire de la présence dans la distance. Il ne s'agit pas exclusivement d'une présence physique limitée aux moments de regroupement mais aussi d'une présence lors de la préparation en amont des objectifs et de la conceptualisation des cours. En effet, l'enseignant doit utiliser un discours

facilement compréhensible pour l'élève, lui permettant de s'impliquer davantage et de s'emparer des contenus. Il peut aussi se manifester par le biais des activités en ligne proposant un « feedback » immédiat ou bien des bilans à l'issue de la réalisation d'une activité. En d'autres termes, l'encadrement et l'accompagnement (physiques, virtuels et conceptuels) sont un levier dans la progression des apprentissages des élèves.

Côté apprenant, il est nécessaire de donner de l'importance aux représentations que les élèves ont de leur apprentissage et d'en tenir compte dans nos pratiques réflexives pour améliorer les pratiques existantes.

Dans toute modalité d'enseignement, il est nécessaire que l'apprenant soit placé au cœur des situations d'apprentissage. Les scénarios pédagogiques « hybride » et « distanciel », révèlent encore plus la place du protagoniste. En effet, il doit être engagé activement dans la construction de ses savoirs et trouver une cohérence dans les possibilités offertes par chaque enseignant. Une tâche clairement définie et présentée, l'incitera à se mobiliser pour atteindre les objectifs fixés et donnera du sens à son parcours d'apprentissage (Elke, 2020).

Gérer l'hétérogénéité de niveaux de langue dans un parcours d'enseignement à distance n'est pas simple. Certains élèves ont décroché du système scolaire avec l'implantation des modalités distanciel et hybride. Cette dernière a été mise en place avec l'objectif de tenter de renouer le lien avec les apprenants et de favoriser leurs apprentissages, sans rechercher des résultats exceptionnels. En effet, les élèves en situation de difficulté peuvent se retrancher dans une attitude nonchalante par peur de déranger ou par manque de confiance en eux. Certains ne possèdent pas les compétences nécessaires pour progresser en autonomie et ne s'investissent pas assidûment dans leur temps de travail à domicile. Face aux doutes, certains baissent les bras et attendent le retour en présentiel pour poser des questions au professeur ou se contentent de recopier les réponses lors de la correction. D'autres élèves ont recours aux parents, qui peuvent rencontrer des difficultés pour les aider efficacement. Nous voyons donc que l'éducation au numérique n'est pas un point fort du curriculum français (Tessier, 2019, p. 78).

Paradoxalement, l'engouement des apprenants pour les outils technologiques n'est pas le même quand il s'agit d'utiliser les TICE. Leur motivation n'est pas particulièrement forte car l'utilisation du numérique n'est pas innovante. Il n'est pas utilisé comme moyen pour atteindre un objectif mais plutôt comme un outil informatique permettant d'accéder aux documents téléversés par l'enseignant.

Étant donné la densité du programme scolaire, le respecter au plus près, dans les conditions d'enseignement habituelles, est une course contre la montre. Dans un contexte pandémique, la situation est encore plus délicate. Les enseignants doivent trier les contenus et

faire l'impasse sur certaines thématiques. Cependant, le manque de temps est un constat qui rend difficile le suivi individuel des apprenants et la possibilité de créer des espaces d'interaction, tant réclamés par l'échantillon d'enquêtés.

En effet, il est difficile d'imaginer un quelconque processus d'acquisition sans qu'il n'y ait d'interaction. Tout enseignant de langue se doit de s'interroger sur le lien qui existe entre interaction et acquisition dans l'apprentissage d'une L2. A la lumière de Vygotsky et de Piaget, Perriault affirme que « le sujet apprend en construisant lui-même son savoir par interaction avec son environnement ». Pour cela, il est nécessaire que les apprenants se confrontent avec leurs propres connaissances (conflit cognitif) et puis, qu'ils résolvent un problème avec leurs pairs en exposant leurs points de vue (conflit socio-cognitif). Ce mode opératoire favoriserait d'une part, les interactions et d'autre part, l'acceptation de l'altérité car elle « modifie la perception du problème par l'autre » (2002, pp. 20-21).

Côté école, son importance a été reconsidérée suite aux confinements mis en place. Une reconnaissance de son caractère convivial et pédagogique est remarquée par les acteurs scolaires et par les familles. Ainsi, ce que dit Dubet est vrai : « la crise du Covid-19 a révélé la valeur de « l'école à l'école » » (2020). Sa prémisse peut être complétée par les propos de L'Écuyer, qui signale que « la présence de l'enseignant et de l'élève dans un même espace est un luxe » (2021, p. 122). La notion de complémentarité de la triade école-apprenant-enseignant est plus que jamais mise à l'honneur.

L'hybridation exige une parfaite synergie des modes présentiel et distanciel, or cette recherche (qui ne prétend pas d'établir des généralisations) révèle une juxtaposition de ces deux parcours de formation. L'imposer de manière générale, de la maternelle à l'enseignement supérieur, a été une des solutions pour faire face à la crise sanitaire mais il est urgent de revenir au présentiel fortifiés par nos expériences, de regagner la confiance de nos élèves, de les remotiver et de les accompagner autrement dans leur formation académique et humaine. Si la rentrée scolaire 2021-2022 se voit contrainte de continuer l'hybridité, une mobilisation pédagogique s'impose.

Quant à **mon agir professoral**, je soulève un écueil de ma pratique pédagogique en tant que suppléante. Le fait d'effectuer des suppléances de courte durée restreint mon positionnement au sein des collèges et des lycées. J'ai éprouvé une certaine difficulté à trouver ma place, à proposer et à modifier les pratiques existantes, instaurées par les enseignants titulaires, malgré ma liberté d'effectuer certains choix pédagogiques. Me projeter et fournir un investissement plus cohérent en réponse à la problématique de mon mémoire, était chronophage

pour le peu de temps en poste. De plus, les élèves n'étaient pas toujours réceptifs, peut-être car ils savaient que je n'étais que « de passage ».

Néanmoins, lors de ma suppléance la plus longue, j'ai essayé de transposer didactiquement ce que j'avais appris par tâtonnement et en formation. J'ai créé mes propres ressources numériques pour aborder les thématiques de façon ludique et favoriser l'accès au sens des documents travaillés. Les plateformes EdPuzzle (pour l'édition de vidéos en insérant des questions à des endroits précis), LearningApps et Kahoot (pour créer des activités et des QCM interactifs) ont été une révélation pour moi et m'ont permis de varier mes approches pédagogiques et de rendre mes élèves plus actifs. Je retiens leur enthousiasme vis-à-vis des activités et une augmentation de leur motivation, ce qui démontre une forme de corrélation entre TICE et continuité pédagogique.

Des pistes restent à explorer à l'issue de cette recherche. Il serait intéressant de travailler à partir des représentations des apprenants et de faire émerger les conceptions que les élèves se sont construites tout au long de leur expérience académique : qu'attendent-ils aujourd'hui des enseignants ? quel type de transmission et d'accompagnement ? quel type d'apprenants pensent-ils être ? et quel type d'apprenants souhaitent-ils être ? Ces questionnements permettraient de mieux comprendre leur agentivité et de repenser les propres pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrial, S., & Tournier, V. (2011). Construire un questionnaire. Dans P. Bréchon, *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Aguilar, J., & Cicurel, F. (2014). Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français? *Recherches et applications: le français dans le monde*(56), 7-13.
- Auduc, J.-L. (2020). *Le système éducatif français aujourd'hui: de la maternelle à la terminale, un état des lieux* (éd. 2020-2021). Hachette Éducation.
- Azoulay, A. (2021). *Les deux tiers d'une année académique perdus dans le monde à cause des fermetures dues au Covid-19, selon l'UNESCO*. Consulté le février 21, 2021, sur Unesco: <https://fr.unesco.org/news/deux-tiers-dune-annee-academique-perdus-monde-cause-fermetures-dues-au-covid-19-unesco>
- Barrière, I., Emile, H., & Gella, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*. Presses Universitaires de Grenoble PUG.
- Barthélémy, F. (2004). *Cent mots pour l'école et les médias*. L'Harmattan.
- Barthélémy, F., Groux, D., & Porcher, L. (2011). *Cent mots pour le français langue étrangère*. L'Harmattan.
- Bianchetti, C., & Lafitte, M. (2020). L'évident besoin de développer le distanciel. *Le français dans le monde: coronaFLE, répondre à l'urgence*(429), 54-55.
- Bihouée, P., & Colliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Eyrolles.
- Bihoux, P., & Mauvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique : plaidoyer pour une école sans écrans*. Éditions du Seuil.
- Boissière, J., Fau, S., & Pedró, F. (2013). *Le numérique: une chance pour l'école*. Armand Colin.
- Boulet, A. (2011). *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée : anatomie d'un concept en développement, enjeux et perspectives de son intégration dans les pratiques éducatives*. Mémoire pour l'obtention du titre professionnel « Chef de projet en ingénierie ». Consulté le février 26, 2021, sur https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00679415
- Bouvier, A. (2021, Janvier). La laborieuse naissance de l'école hybride. *Cahiers pédagogiques*(566).
- Bozonnet, J.-P., & Bréchon, P. (2011). Établir un échantillon représentatif. Dans P. Bréchon, *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.

- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en Didactique des Langues*. Ellipses.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages: les questions clés*. Tempes.
- Chachkine, E. (2015). Pour une reconnaissance des sujets énonciateurs dans un environnement social de formation à distance. Dans A. Potolia, & D. Jamborova Lemay, *Enseignement / Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (pp. 127-139). Éditions des archives contemporaines.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Les éditions Didier.
- Colavecchio, G., Pâquier, É., & Dixhoorn, L. (2021). *Les médias en classe: kit pédagogique pour la classe de langue*. Presses Universitaires de Grenoble PUG-FLE.
- Combe Celik, C. (2015). Créer un groupe Facebook: quelles pratiques discursives pour l'enseignement non formel du FLE? Dans A. Potolia, & D. Jamborova Lemay, *Enseignement / Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (pp. 97-111). Éditions des archives contemporaines.
- Combessie, J. C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte.
doi:10.3917/dec.combe.2007.01
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. C&F Éditions.
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, 179-188.
- Cristol, D. (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère du numérique: Le social learning*. ESF éditeur.
- Cuq, J. P. (2020). Que faut-il savoir avant d'enseigner le français langue étrangère et seconde? Dans J. M. Defays, *Le FLE en questions: enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 105-147). Mardaga.
- De Vecchi, G. (2020). *Évaluer sans dévaluer: pour une pédagogie positive*. Hachette Éducation.
- Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique: de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants". *Recherches & éducations*.
doi:https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252
- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 4(4). doi:https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/ela.160.0445
- Dominé, G. (2014). *Les TICE en classe, mode d'emploi*. Cahiers pédagogiques.

- Dompmartin-Normand, C., & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE, tissages et apprentissages plurilingues. *Éducation et sociétés plurilingues*(38). doi:10.4000/esp.539
- Douat, É., & Bonnéry, S. (2020). Introduction. Dans É. Douat, & S. Bonnéry, *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- Dubet, F. (2020). Après le virus, l'école sera-t-elle comme avant ? *Cahiers pédagogiques*. Récupéré sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/apres-le-virus-l-ecole-sera-t-elle-comme-avant/>
- Dubuisson-Quellier, S. (2011). Le consomm'acteur d'hier à aujourd'hui. (É. S. Humaines, Éd.) *Les grands dossiers des sciences humaines*, 3(22), 19. doi:<https://doi.org/10.3917/gdsh.022.0019>
- Elke, N. (2020). Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants. *Distances et médiations des savoirs*. doi:<https://doi.org/10.4000/dms.5007>
- Fenneteau, H. (2015). *L'enquête: entretien et questionnaire* (éd. 3e). Dunod.
- Grandserre, S., & Lescouarch, L. (2020). *Faire travailler les élèves à l'école, sept clés pour enseigner autrement*. ESF Sciences Humaines.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Les Éditions Didier.
- Guichon, N., & Rivière, V. (2014). Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne: régimes d'action et dynamismes sociocognitives. *Recherches et applications, le français dans le monde*(56), 118-135.
- 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*, 131-142. Consulté le février 26 , 2021, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00870132>
- Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*. Didier.
- Hanna, D., & Alava, S. (2015). Les usages numériques personnels des enseignants du primaire et leur développement professionnel. Dans L. Collet, & C. Wilhelm, *Numérique, éducation et apprentissage : enjeux communicationnels* (pp. 65-78). L'Harmattan.
- Humbeeck, B. (2020). *Les leçons de la pandémie: réinventer l'école?* De Boeck.

- Inaudi, A. (2017). École et numérique : quelques dates clés (encadré). *Les élèves, entre cahiers et claviers*(78), 22.
- Jellab, A. (2021). Le confinement et l'école d'après: les enseignements d'une expérience inédite. *Administration & Éducation*, 1(1), 23-31.
doi:<https://doi.org/10.3917/admed.169.0023>
- Langevin, S. (2020). Inventer pour continuer. *Le Français dans le monde: CoronaFLE, répondre à l'urgence*(429), 56-57.
- Lebrun, M. (2016). L'école dans une société numérique. Et si on parlait d'apprentissage ?
Récupéré sur
https://www.youtube.com/watch?v=TlBLFcG5P6E&t=3792s&ab_channel=S%C3%A9bastienBalanger
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*(45). doi:<https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- L'Écuyer, C. (2021). *Ces écrans qui absorbent nos enfants: plaidoyer pour un retour à la réalité*. Éditions Eyrolles.
- Les grands principes du système éducatif*. (2021). Récupéré sur Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports: <https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire* (éd. 4e). Dunod.
- Luc, R., & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement: enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02998592>
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement: ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91. doi:<https://doi.org/>
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette FLE.
- Martinache, I. (2020). Le confinement, un précipité de la réforme du lycée? Dans S. Bonnéry , & É. Douat, *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- McLuhan, M. (1964). *Pour comprendre les médias: les prolongements technologiques de l'homme*. (J. Paré, Trad.)
- Nagels, M., Abel, M.-H., & Tali, F. (2018). Le focus sur l'agentivité des apprenants pour innover en pédagogie. Dans A. Visvizi, M. Lytras, & L. Daniela, *The Future of Innovation and Technology in Education: Policies and Practices for Teaching and*

- Learning Excellence*. Emerald Publishing. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01864542/document>
- Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies : Théorie et pratiques*. Nathan Université.
- Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies : Théorie et pratiques*. Nathan Université.
- Polo, C., & Colletta, J.-M. (2020). La médiation multimodale du savoir: leçons tirées de pratiques explicatives en café scientifique. *Éducation & Didactique*, 1(14), 9-29. doi:<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5292>
- Robert, J.-P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR: pour un CECR accessible à tous les professeurs de langues*. Éditions Ophrys.
- Rodet, J. (2007, novembre 10). *Savoir devenir*. Récupéré sur Blog de t@d, le réseau du tutorat à distance: <https://blogdetad.blogspot.com/search?q=savoir+devenir>
- Rouissi, S. (2017). L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France. *La revue Hermès*(78), 31-40.
- Tempez, B., & Melchior, D. (2010). *Comment enseigner en cycle 3 avec les Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication TUIC*. Hachette.
- Tessier, L. (2019). *Éduquer au numérique? Un changement de paradigme*. MkF éditions.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 3e). De Boeck.
- Weimer, D. (2020). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : principes, analyses, séquences*. L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe 1 - Déclaration sur l'honneur signée (document sous droits non diffusable)

Annexe 2 - Infographie Baromètre du numérique 2019

Annexe 3 - Les indicateurs de résultats du Lycée de l'Iroise

Annexe 4 - Questionnaire mené auprès des étudiants de seconde du lycée l'Iroise à Brest

Annexe 5 - Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire

Annexe 1 – Document sous droits non diffusable

BAROMÈTRE DU NUMÉRIQUE

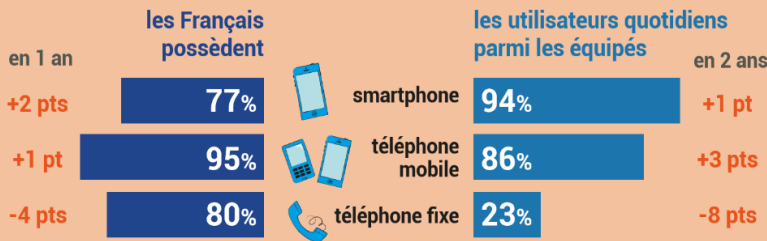
ÉQUIPEMENTS ET USAGES

ÉDITION 2019 - Chiffres au 30 juin 2019

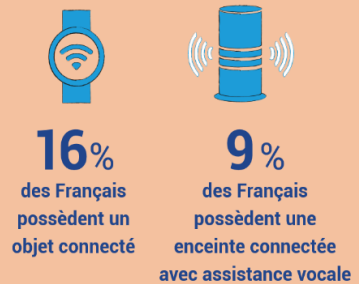


LE SMARTPHONE S'IMPOSE...

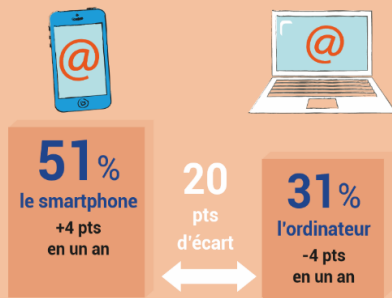
LES ÉQUIPEMENTS ANCRÉS DANS LE QUOTIDIEN DES FRANÇAIS



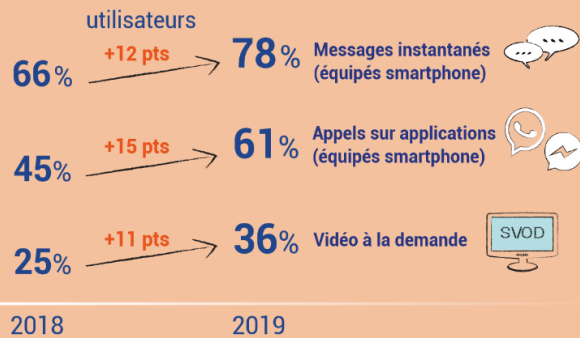
LES ÉQUIPEMENTS ÉMERGENTS



LES FRANÇAIS SE CONNECTENT À INTERNET DE PRÉFÉRENCE AVEC



LE BOOM DES USAGES SUR APPLICATIONS



...MAIS CONTRAINT L'UTILISATEUR



LA MATURITÉ NUMÉRIQUE

INTERNET ET FRÉQUENTATION

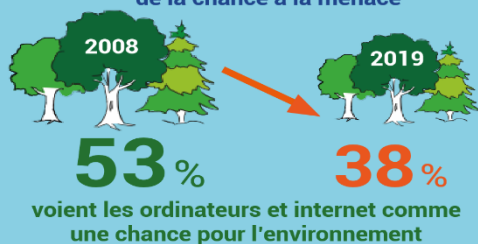


IMPACT POSITIF D'INTERNET

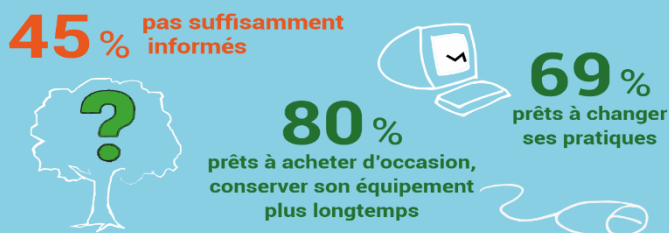


LE NUMÉRIQUE ET L'ENVIRONNEMENT

LE RENVERSEMENT DE L'OPINION : de la chance à la menace



L'IMPACT DU NUMÉRIQUE SUR L'ENVIRONNEMENT



NUMÉRIQUE, INFORMATION ET MÉDIAS

USAGE DES RÉSEAUX SOCIAUX

60%
-1 pt en un an

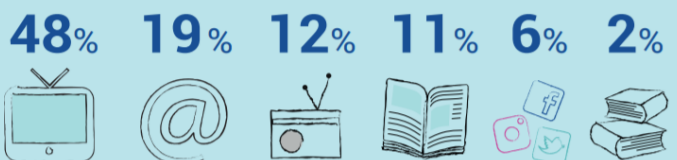


ACTUALITÉ EN LIGNE

63%
+ 4 pts par rapport à 2016



MÉDIAS UTILISÉS POUR SUIVRE L'ACTUALITÉ



CONFIANCE DES FRANÇAIS DANS LES MÉDIAS

LES LIENS SOCIAUX

SUR INTERNET, LES FRANÇAIS ONT TROUVÉ



d'anciennes connaissances

51%

+ 11 pts par rapport à 2014



de nouvelles personnes

44%

+ 17 pts par rapport à 2014



une rencontre amoureuse

15%

+ 5 pts par rapport à 2014

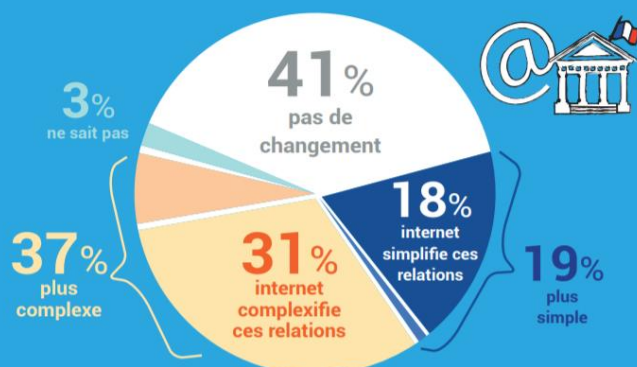
AVOIR ACCÈS À INTERNET EST IMPORTANT pour se sentir intégré dans la société pour

68% des Français + 14 pts depuis 2009



LES RELATIONS DES FRANÇAIS AVEC L'ADMINISTRATION PUBLIQUE*

Perception de ces relations ces dernières années



LES FRANÇAIS ET LES DÉMARCHES ADMINISTRATIVES EN LIGNE*

32% sans problème



25% démarches administratives trop complexes



20% manque d'aisance avec l'informatique et internet



LE LIEU IDÉAL D'ACCOMPAGNEMENT POUR CES DÉMARCHES EN LIGNE*

40% pour un lieu rassemblant plusieurs services publics et des services de proximité utiles à son quotidien

34% pour un lieu rassemblant plusieurs services publics

* toutes les questions sur l'administration en ligne ont été posées aux personnes de 18 ans et plus

Le baromètre du numérique est une étude réalisée par le Crédoc pour l'ARCEP, le CGE et l'Agence du numérique, auprès d'un échantillon représentatif de la population française âgée de 12 ans et plus (2 259 personnes interrogées en « face à face » à leur domicile en France métropolitaine).

Tous les chiffres du Baromètre du numérique depuis 2007 sont à retrouver en open data sur data.gouv.fr

https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/infographie-barometre-num-2019.pdf

Annexe 3 - Les indicateurs de résultats du Lycée de l'Iroise



LES INDICATEURS DE RÉSULTATS DES LYCÉES 2020

LYCEE DE L'IROISE

Lycée général et technologique

FINISTERE - Établissement public

Taux de réussite au baccalauréat 2020

C'est la part de bacheliers parmi les élèves ayant passé le baccalauréat. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen.

Série	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Nombre d'élèves présents au bac
Toutes séries	99	99	0	176
L	100	99	1	21
ES	97	99	-2	74
S	100	99	1	81

Dans l'établissement, **99%** des **176** élèves présents au baccalauréat ont obtenu leur diplôme. Le taux de réussite attendu, étant donné les caractéristiques des élèves, était de **99%**.

Le taux de réussite constaté est **égal** au taux attendu, ce qui correspond à une valeur ajoutée pour l'établissement de **0**.

Taux d'accès de la seconde, de la première et de la terminale au baccalauréat 2020

C'est la probabilité qu'un élève de seconde, de première ou de terminale obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans l'établissement, quel que soit le nombre d'années nécessaires.

Niveau	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Effectifs à la rentrée 2020
Seconde	92	91	1	260
Première	98	97	1	163
Terminale	99	99	0	172

Un élève entré en seconde dans ce lycée a eu **92%** de chances d'y obtenir le baccalauréat. Le taux d'accès attendu, étant donné les caractéristiques des élèves, était de **91%**.

Le taux d'accès de la seconde au baccalauréat constaté est **supérieur de 1 point** au taux attendu, ce qui correspond à une valeur ajoutée pour l'établissement de **1**.

Taux de mentions au baccalauréat 2020

C'est la part de bacheliers avec mention parmi les élèves ayant passé le baccalauréat. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat avec mention au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen.

Série	Taux constaté (%)	Taux attendu (%)	Valeur ajoutée	Nombre d'élèves présents au bac
Toutes séries	69	77	-8	176
L	90	76	14	21
ES	58	73	-15	74
S	74	82	-8	81

Dans l'établissement, **69%** des **176** élèves présents au baccalauréat ont obtenu leur diplôme avec mention. Le taux de mentions attendu, étant donné les caractéristiques des élèves, était de **77%**.

Le taux de mentions constaté est **inférieur de 8 points** au taux attendu, ce qui correspond à une valeur ajoutée pour l'établissement de **-8**.

Annexe 4 - Questionnaire mené auprès des étudiants de seconde du lycée l'Iroise à Brest

Chers élèves,

Je suis étudiante en M2 Didactiques des Langues, Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde à l'Université de Paris Sorbonne Nouvelle. Dans le cadre de ma formation, je m'interroge sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement hybride. Plus exactement, ma problématique de recherche est la suivante : Les Technologies de l'Informatique et de la Communication (TIC) permettent-elles d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement hybride ? : l'exemple d'une classe de seconde au Lycée de l'Iroise à Brest.

La plupart des questions sont axées sur les cours de langues vivantes (anglais, espagnol). Vos réponses me seront très utiles pour tenter de répondre à mes questionnements et réfléchir à ma propre pratique professionnelle en tant que professeure d'espagnol.

Ce questionnaire est anonyme et les réponses resteront confidentielles. Je vous prie de bien vouloir répondre honnêtement aux différentes questions et de justifier ou de préciser votre réponse de façon détaillée si demandé.

Merci d'avance pour le temps que vous accorderez à répondre à ce questionnaire.

Claudia Denis (Guevara-Amaya)

Questionnaire

1. A quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement à distance ?
.....
.....
2. A quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement hybride ?
.....
.....
3. Quel type d'enseignement préférez-vous ?
 - Enseignement présentiel
 - Enseignement hybride
 - Enseignement à distance
4. Pour les enseignements à distance, disposez-vous
 - d'un ordinateur personnel
 - d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison
 - d'un bureau personnel
 - d'un endroit calme pour travailler
5. Avec la crise sanitaire et les confinements, l'enseignement hybride a été la solution adoptée pour continuer les apprentissages. Selon votre expérience, cette modalité d'enseignement :
 - vous convient parfaitement
 - vous permet de progresser dans vos apprentissages
 - vous paraît difficile à suivre
 - ne vous apporte rien de positif
6. Vous arrive-t-il de vous sentir seul(e) dans votre processus d'apprentissage avec cette nouvelle modalité d'enseignement ? Pourquoi ?
 - oui
 - non.....
.....
7. Vous alternez présentiel et distanciel d'une semaine à l'autre. En ce qui concerne l'enseignement de langues vivantes, pendant votre semaine de travail à la maison, vous :
 - suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
 - vous connectez en classe virtuelle avec votre enseignant et vos camarades à des moments précis de la journée (mode synchrone)

8. Selon la question précédente, quel mode préférez-vous ? Pourquoi ?

- Synchrone
- Asynchrone

.....
.....

9. D'après vous, l'enseignement à distance est :

- plus difficile qu'en présentiel
- moins difficile qu'en présentiel

Justifiez :

.....
.....

10. A votre avis, l'enseignement à distance requiert des compétences personnelles en (plusieurs réponses possibles):

- autonomie
- motivation
- connaissances technologiques
- organisation
- compromis

11. Les cours de langue à distance vous provoquent (plusieurs réponses possibles) :

- découragement
- crainte de ne pas réussir
- anxiété
- incertitude
- un sentiment d'efficacité
- plaisir

12. Dans votre établissement, Pearltrees est au quotidien des enseignements. Que pensez-vous de cette plateforme ?

- facilite l'accès aux documents postés par les enseignants
- favorise les échanges enseignant professeur et entre pairs
- permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible
- rend difficile le positionnement dans les collections créées par les enseignants
- est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices

13. Les échanges avec vos professeurs de langue et vos camarades se font plutôt via (plusieurs réponses possibles) :

- La messagerie académique
- Le cahier de textes numérique sur Pronote
- Pearltrees
- Classe virtuelle (Skype, Zoom, Classroom...)
- Forum
- Autre. Lequel ?

14. Pendant votre semaine de cours à la maison, vos professeurs de langue
- suivent exclusivement le manuel scolaire (version numérique)
 - proposent des outils interactifs complémentaires (audios, vidéos, jeux)
 - déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
 - vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
15. Les activités proposées par vos professeurs de langues, et que vous devez faire en autonomie pendant votre semaine de travail à la maison, cherchent à développer plutôt (plusieurs réponses possibles)
- la compréhension orale
 - la compréhension écrite
 - la production écrite
 - la production orale
 - la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)
16. Si plusieurs réponses ont été cochées dans la questions précédente, réécrivez-les en les organisant selon la fréquence de la présence de ce type d'activité
-
-
17. Les devoirs à faire en autonomie sont de caractère plutôt
- individuel
 - collectif
 - les deux
18. Quant à la perception de la quantité de devoirs en langues vivantes, pensez-vous qu'avec l'enseignement à distance (justifiez votre réponse)
- vous travaillez plus que si vous étiez en présentiel
 - vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel
 - il y a un équilibre entre le volume de travail en présentiel et en distanciel
-
-
19. Quand vous rencontrez une difficulté (vocabulaire, grammaire, compréhension...), vous :
- cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
 - demandez à vos camarades
 - contactez votre professeur
 - attendez le cours en présentiel pour poser la question

20. Pensez-vous qu'avec le dispositif d'enseignement hybride, votre progression académique en langues :

- est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel
- est assurée pendant votre travail en autonomie
- est assurée grâce aux apprentissages en autonomie et en présentiel
- est souvent freinée pendant mon travail en autonomie

21. Comment est la communication avec tes camarades et avec l'enseignant pendant l'enseignement à distance ?

.....
.....

22. Qu'est-ce que tu aimes le plus des cours de langue à distance ?

.....
.....

23. Qu'est-ce que tu aimes le plus des cours de langue en présentiel ?

.....
.....

24. Qu'est-ce que tu n'aimes pas des cours de langue à distance ?

.....
.....

25. Qu'est-ce que tu n'aimes pas des cours de langue en présentiel ?

.....
.....

Annexe 5 - Tableau récapitulatif des réponses au questionnaire

1. À quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement à distance ?	2. À quoi pensez-vous quand je vous parle d'enseignement hybride ?
A passer la journée sur un ordinateur	Une semaine plus " tranquille " et une semaine de cours
vidéo-conférence	autonomie
Lorsqu'on n'a pas cours en presenciel.	Avoir cours chez nous mais aussi en présentiel tout en alternant.
Confinement	/
Visioconférence, organisation parfaite, motivation	Une semaine sur deux, organisation entre présentiel et distanciel...
Visioconférence	Les cours sont plus compliqués
C'est avoir cours chez sois et recevoir du travail via pronote, Pearltrees,...	Avoir cours 1 semaine sur deux mais avec la classe couper en deux en alternant donc chaque semaine tel groupe tel semaine
Enfermement à la maison devant un ordinateur	Charge de travail plus légère quand on est à la maison, soulagement
Je pense à moins de pression, a plus de facilité d'organisation et moins de pression	Moins fatiguant que les cours tous les jours, donne le temps de rattraper ses cours et de faire ses devoirs
Je pense au fait de suivre le cours seul depuis chez moi avec moins d'envie et d'intérêt et le fait d'être attiré par d'autre occupation que le travail.	Suivre les cours une semaine sur deux n'est pas forcément évident mais pour les professeurs postant leurs cours sur internet cela permet de suivre le rythme de la classe présente au lycée quitte à revenir sur des notions vu chez soit lors du retour en classe. Ce mode de fonctionnement reste tout de même mieux à mon sans que l'enseignement à distance
visio, communication par pronote	Cours en demi grp et une semaine sur deux
-Je pense à un certain manque de motivation pour beaucoup d'entre nous -Du travail à distance pas forcément facile pour certaines matières	-une semaine de travail une semaine de vacances - gros manque de motivation encore une fois - profs pas bien organisé
ordinateur	pour moi c'est un enseignement plus en autonomie

3. Quel type d'enseignement préférez-vous ?	4. Pour les enseignements à distance, disposez-vous (plusieurs réponses possibles)	5. Avec la crise sanitaire et les confinements, l'enseignement hybride a été la solution adoptée pour continuer les apprentissages. Selon votre expérience, cette modalité d'enseignement :
Enseignement hybride	d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison	vous paraît difficile à suivre
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous paraît difficile à suivre
Enseignement hybride	d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison	vous permet de progresser dans vos apprentissages
Enseignement hybride	d'un ordinateur personnel;d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous convient parfaitement
Enseignement à distance	d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous paraît difficile à suivre
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous paraît difficile à suivre
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous permet de progresser dans vos apprentissages
Enseignement hybride	d'un ordinateur personnel;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous permet de progresser dans vos apprentissages
Enseignement hybride	d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous convient parfaitement
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un endroit calme pour travailler	ne vous apporte rien de positif
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	ne vous apporte rien de positif
Enseignement hybride	d'un ordinateur maison à partager avec les autres habitants de la maison;d'un bureau personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous paraît difficile à suivre
Enseignement présentiel	d'un ordinateur personnel;d'un endroit calme pour travailler	vous paraît difficile à suivre

6. Vous arrive-t-il de vous sentir seul(e) dans votre processus d'apprentissage avec cette nouvelle modalité d'enseignement ? Pourquoi ?	7. Vous alternez présentiel et distanciel d'une semaine à l'autre. En ce qui concerne l'enseignement de langues vivantes, pendant votre semaine de travail à la maison, vous :
Oui car personne quand on est chez nous peu nous expliquer se qu'on comprend pas	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
oui, j'ai du mal a me motiver	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Parfois quand certains points ne sont pas biens ou mal expliqué.	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Non, car je préfère aller à mon rythme que celui de la classe	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Oui, on est seul chez nous, et on est seul quand on travail.	vous connectez en classe virtuelle avec votre enseignant et vos camarades à des moments précis de la journée (mode synchrone)
oui car mes parents travaillent et ne peuvent pas m'aider et ne pas être entouré par les élèves est difficile	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Oui, car on ne voit pas de monde forcément a coter et comme maintenant on est grand nos parents ne sont pas là la journée donc c'est un peu long	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Oui, dernière un ordinateur seul c'est différent que en classe la motivation est dure à trouvé	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Non car la plupart des professeurs sont rapides pour les réponses	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Oui il m'arrive de me sentir seul car on n'a pas le soutien et les conseils des professeurs ni l'ambiance et l'interaction avec la classe .	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
Non	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
/	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)
non car mes parents peuvent m aider	suivez les cours de manière autonome à votre rythme (mode asynchrone)

8. Selon la question précédente, quel mode préférez-vous ? Synchrones ou asynchrone ? Pourquoi ?	9. D'après vous, l'enseignement à distance est :	10. À votre avis, l'enseignement à distance requiert des compétences personnelles en (plusieurs réponses possibles):
Asynchrone	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
asynchrone	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Je pense que je préfère le mode synchrone car j'ai parfois du mal à me motiver et à me concentrer seule.	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Synchrone car l'apprentissage d'une langue ce faire plus facile avec un entourage pour le parler par exemple	moins difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation
Synchrone, comme cest une langue la possibilité d'un dialogue est préférable	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Synchrone. ça motive plus pour travailler	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Synchrone	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
J'ai pas eu l'occasion de tester en mode synchrone mais je pense que c'est plus motivant	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;connaissances technologiques;organisation
Je n'ai pas teste de mode synchrone donc je ne peux pas répondre mais ça aurait pu être plus simple pour écouter la prononciation de certains mots ou poser des questions de vocabulaire plutôt que d'avoir recourt à des sites de traduction	moins difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Synchrone car c'est le seul mode que j'ai pu tester	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
asynchrone	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation
Je préfère le mode synchrone qui nous laisse un lien avec l'enseignant plus présent que dans le mode asynchrone	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;connaissances technologiques;organisation;compromis
asynchrone car je m'organise selon les devoirs donnés	plus difficile qu'en présentiel	autonomie;motivation;organisation

11. Les cours de langue à distance vous provoquent (plusieurs réponses possibles) :	12. Dans votre établissement, Pearltrees est au quotidien des enseignements. Que pensez-vous de cette plateforme ? (plusieurs réponses possibles)
crainte de ne pas réussir;incertitude	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants
crainte de ne pas réussir;anxiété;incertitude	permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible
crainte de ne pas réussir	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
incertitude	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;favorise les échanges enseignant professeur et entre pairs;permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
découragement;anxiété	rend difficile le positionnement dans les collections créées par les enseignants;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
crainte de ne pas réussir;un sentiment d'efficacité	est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
découragement;crainte de ne pas réussir	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;favorise les échanges enseignant professeur et entre pairs;permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible
anxiété;incertitude	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants
incertitude	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;favorise les échanges enseignant professeur et entre pairs;permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
plaisir	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;favorise les échanges enseignant professeur et entre pairs;permet d'accéder à plusieurs ressources en langue cible;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
incertitude	est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
découragement	rend difficile le positionnement dans les collections créées par les enseignants;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices
plaisir	facilite l'accès aux documents postés par les enseignants;est plutôt un dépôt de supports de cours et d'exercices

13. Les échanges avec vos professeurs de langue et vos camarades se font plutôt via (plusieurs réponses possibles) :	14. Pendant votre semaine de cours à la maison, vos professeurs de langue (plusieurs réponses possibles)
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Pearltrees	déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Le cahier de textes numérique sur Pronote	vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Autre	déposent des documents numérisés avec des exercices à faire;vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Pearltrees	suivent exclusivement le manuel scolaire (version numérique);vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
Le cahier de textes numérique sur Pronote	proposent des outils interactifs complémentaires (audios, vidéos, jeux);déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Le cahier de textes numérique sur Pronote	déposent des documents numérisés avec des exercices à faire;vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
Le cahier de textes numérique sur Pronote	suivent exclusivement le manuel scolaire (version numérique);déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Autre	suivent exclusivement le manuel scolaire (version numérique)
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Pearltrees	proposent des outils interactifs complémentaires (audios, vidéos, jeux);déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Autre	déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Le cahier de textes numérique sur Pronote	vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel
Le cahier de textes numérique sur Pronote	suivent exclusivement le manuel scolaire (version numérique);déposent des documents numérisés avec des exercices à faire
Le cahier de textes numérique sur Pronote;Pearltrees	vous donnent le support imprimé de l'activité (à faire en autonomie) lors du dernier cours en présentiel

15. Les activités proposées par vos professeurs de langues, et que vous devez faire en autonomie pendant votre semaine de travail à la maison, cherchent à développer plutôt (plusieurs réponses possibles)	16. Si plusieurs réponses ont été cochées dans la questions précédente, réécrivez-les en les organisant selon la fréquence de la présence de ce type d'activité
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	
la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	Surtout des fiches à compléter
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	1-exercice grammaire, vocabulaire,.. 2- texte à comprendre puis des questions dessus
la compréhension écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	
la compréhension orale;la compréhension écrite;la production écrite	Production écrite Compréhension orale Compréhension écrite
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	La fixation des connaissances grammaticales, compréhension écrite , production écrite
la production écrite	
la production écrite	
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	la compréhension écrite-la production écrit— la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)
la compréhension écrite	
la compréhension écrite;la production écrite;la fixation des connaissances grammaticales (des exercices de grammaire)	- Production écrite - Grammaire - Compréhension
la compréhension orale;la compréhension écrite;la production écrite	compréhension écrite, orale et production écrite

17. Les devoirs à faire en autonomie sont de caractère plutôt	18. Quant à la perception de la quantité de devoirs en langues vivantes, pensez-vous qu'avec l'enseignement à distance	19. Quand vous rencontrez une difficulté (vocabulaire, grammaire, compréhension...), vous :
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	il y a un équilibre entre le volume de travail en présentiel et en distanciel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez plus que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
collectif	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	contactez votre professeur
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	contactez votre professeur
individuel	il y a un équilibre entre le volume de travail en présentiel et en distanciel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	demandez à vos camarades
individuel	vous travaillez moins que si vous étiez en présentiel	cherchez une solution par vous-même ou avec votre famille

20. Pensez-vous qu'avec le dispositif d'enseignement hybride, votre progression académique en langues :	21. Comment est la communication avec vos camarades et avec l'enseignant pendant l'enseignement à distance ?
est souvent freinée pendant votre travail en autonomie	Bueno
est souvent freinée pendant votre travail en autonomie	avec mes camarades, nous avons un groupe réunissant la classe, ce qui permet de poser des questions
est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel	Je ne parle pas avec les professeurs mais si j'ai des questions je les pose à mes camarades
est souvent freinée pendant votre travail en autonomie	/
est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel	Régulière et fluide
est souvent freinée pendant votre travail en autonomie	Assez facile à joindre
est souvent freinée pendant votre travail en autonomie	Bien
est assurée grâce aux apprentissages en autonomie et en présentiel	Il n'y en a pas vraiment avec le professeur et très rarement de travail à faire
est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel	En général, rapide et facile.
est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel	Je pense qu'elle est bonne car nous pouvons échanger sur un groupe de classe sur Instagram ce qui nous permet de voir le cours des autres de leurs poser des questions et juste en général de parler avec la classe .
est assurée grâce aux apprentissages en autonomie et en présentiel	bonne
est assurée grâce aux échanges qui ont lieu pendant les cours en présentiel	La communication avec mes camarades ce passe très bien et avec le prof je ne sais pas je n'ai pas rencontré de difficulté particulière donc pas d'échange
est assurée grâce aux apprentissages en autonomie et en présentiel	je ne sais pas

22. Qu'est-ce que vous aimez le plus des cours de langue à distance ?	23. Qu'est-ce que vous aimez le plus des cours de langue en présentiel ?
La grammaire	Débat de classe
allez a son rythme	plus travailler l'oral
L'autonomie, pouvoir s'aider d'autres supports	Pouvoir interagir avec le professeur
De pouvoir le faire à notre rythme	Entendre la langue
L'autonomie	Le débat
Pas grave chose je préfère en présentiel	La partie orale
Apprendre du vocabulaire	Que le prof parle d'un sujet d'histoire intéressant sur le pays
On en a fait que un...	Les divers sujet
Les exercices permettant de s'entraîner sur la grammaire	Possibilité de poser des questions et de travailler l'expression oral
Le fait de pouvoir le faire à l'heure qu'on veut.	L'interaction et le dynamisme du cours, de la langue.
X	on progresse plus vite et on échange
/	L'échange
l'accès à différentes sources de documents (films, textes vidéos)	les échanges et les corrections par le professeur

24. Qu'est-ce que vous n'aimez pas des cours de langue à distance ?	25. Qu'est-ce que vous n'aimez pas des cours de langue en présentiel ?
La difficulté de prononciation	Je sais pas
difficile de maintenir une organisation	compliqué de s'exprimer devant une classe
L'incompréhension de certains exercices	L'oral
Ne pas entendre la langue	Devoir parler à l'oral
Être à distance et la compréhension écrite	
Le travail quand on comprend rien du tout	Le travail en autonomie
Pareille, très peu de cours	On répond tout le temps à des questions du livre, je n'ai pas vraiment l'impression d'apprendre
Rien	Parfois trop pression
Le fait que on ne puisse pas être aidé par les autres ou complanter l'idée d'un camarade et interagir ensemble .	Rien
aucune idée	je n'ai pas de prbl
Le manque d'oral	/
manque d'interactions	les interros de compréhension orale car parfois la qualite des bandes sons n'est pas top

RÉSUMÉ

La fermeture des établissements scolaires au printemps 2020, provoquée par la Covid-19, a conduit les enseignants à repenser les pratiques pédagogiques existantes pour répondre aux exigences des modalités d'enseignement distanciel et hybride, notamment en ce qui concerne le maintien de la continuité pédagogique. Il est difficile d'envisager une quelconque progression dans les apprentissages si l'enseignant ne connaît pas les technologies de communication dont il dispose, ni les usages pédagogiques qu'il peut en faire. Une certaine maîtrise du numérique est indispensable pour modifier les postures, mobiliser les compétences didactiques et concevoir des cours adaptés aux besoins des apprenants. Cette démarche fait ressortir des questions pédagogiques reflétant l'importance de la formation des enseignants et de la médiation, car celles-ci ont un effet sur l'engagement cognitif des apprenants, leur autonomisation et leur motivation. Au bout du compte, c'est la réussite des élèves qui est en jeu.

Mots-clés : Enseignement hybride, formation en numérique, TICE, médiation, continuité pédagogique

ABSTRACT

The closure of schools in the spring of 2020, caused by Covid-19, has led teachers to rethink their pedagogical practices in order to meet the demands of distance and hybrid teaching modalities, in particular to maintain pedagogical continuity. It is difficult to promote academic progression if the teacher is not familiar with the communication technologies (ICT) at his disposal, nor the pedagogical uses that he can make of them. A certain mastery of such digital technology is essential to allow the teacher to mobilize didactic skills and design courses adapted to the needs of students. This highlights pedagogical issues that reflect the importance of teacher training and mediation, as these have an effect on cognitive engagement, empowerment and motivation of students. Ultimately, what is at stake is student success.

Keywords: Blending learning, digital literacy, TICE, mediation, pedagogical continuity

