



HAL
open science

Accompagner des enseignantes d'un centre social dans la mise en place de cours en visioconférence

Shirley Baillieux

► To cite this version:

Shirley Baillieux. Accompagner des enseignantes d'un centre social dans la mise en place de cours en visioconférence. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03753606

HAL Id: dumas-03753606

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03753606v1>

Submitted on 18 Aug 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.

Accompagner des enseignantes d'un centre social dans la mise en place de cours en visioconférence

Shirley
BAILLIEUX

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits ECTS

Parcours FLES à distance à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Accompagner des enseignantes d'un centre social dans la mise en place de cours en visioconférence

Shirley
BAILLIEUX

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits ECTS

Parcours FLES à distance à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers Charlotte Dejean, ma directrice de Mémoire. Elle m'a guidé et m'a conseillé avec beaucoup de justesse tout au long de ma recherche. J'ai vraiment apprécié sa disponibilité, et sa franchise, toujours associée à beaucoup de bienveillance.

Merci aux enseignants de la deuxième année de Master FLES, qui ont facilité mes apprentissages par rapport aux domaines de l'enseignement avec le numérique, l'ingénierie de formation et la méthodologie de recherche, par exemple.

Je tiens aussi à adresser mes remerciements les plus chaleureux à l'ensemble des salariés du centre social La Bastide qui m'ont accueillie à bras ouverts. Un remerciement spécial à ma tutrice de stage, pour ses observations très pertinentes par rapport à ma pratique enseignante, et pour son accompagnement amical qui m'a aidé à prendre confiance en moi. Un grand merci aux trois enseignantes de la plateforme linguistique qui m'ont accepté comme membre à part entière, grâce à leur bel état d'esprit. Je garde, et garderai encore de très bons souvenirs de notre collaboration. Je souhaite aussi à remercier chaleureusement le directeur de La Bastide qui a accordé de l'importance à la recherche présentée dans ce mémoire, malgré son emploi du temps bien chargé.

Merci à mes parents, qui ont accepté de faire de nombreux sacrifices pour que je puisse suivre des études, et qui m'ont appris à donner le meilleur de moi-même en toute situation.

Merci à mes amies Sara, Laurie, Grace, Angelina, Océane et Marie Lou pour leur bonne humeur. Elles m'ont soutenu et encouragé, surtout quand j'étais fatiguée ou je n'avais pas le moral.

Ce mémoire n'a pu être réalisé sans l'aide de toutes ces personnes. Alors de nouveau, je vous dis avec beaucoup de reconnaissance : « Merci ! ».

Sans oublier mon petit chat Lynx, qui a été mon compagnon pour écrire ce mémoire, et qui m'a apporté beaucoup de paix quand j'en avais besoin.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : ...Shirley.....

NOM : ...Baillieux.....

DATE : ...15/06/2022.....

Sommaire

Table des matières

.....	1
Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	8
Partie 1 - Présentation du contexte.....	9
CHAPITRE 1. LE CENTRE SOCIAL LA BASTIDE.....	10
1.1. UN DOUBLE STATUT : CELUI DE CENTRE SOCIAL ET D'ASSOCIATION.....	10
1.2. LA SITUATION GÉOGRAPHIQUE.....	11
1.3. LES SOUTIENS INSTITUTIONNELS.....	11
1.4. LES ACTIONS DES SALARIÉS.....	12
1.5. LA PLATEFORME D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	12
CHAPITRE 2. LA MISE EN PLACE DU PROJET ET DE LA PROBLÉMATIQUE.....	17
2.1. UNE SITUATION INSATISFAISANTE POUR LE CENTRE SOCIAL : L'ARRÊT DES ACTIONS DE LA PLATEFORME LINGUISTIQUE.....	17
2.2. LA COMMANDE DE STAGE.....	18
2.3. LA PROBLÉMATIQUE.....	19
2.4. LA MÉTHODE DE RECHERCHE ADOPTÉE : LA RECHERCHE-ACTION.....	21
2.5. LA MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES.....	22
Partie 2 - Cadrage théorique.....	25
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN VISIOCONFÉRENCE.....	26
3.1. LES USAGES ÉDUCATIFS DE LA VISIOCONFÉRENCE.....	26
3.2. LES RÉFLEXIONS PRÉALABLES À LA MISE EN PLACE DE COURS EN VISIOCONFÉRENCE.....	27
3.3. LA PRÉPARATION DES SÉANCES DE COURS.....	28
3.4. LES COMPÉTENCES LIÉES À L'ANIMATION.....	29
CHAPITRE 4. L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	34
4.1. LES PARAMÈTRES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	34
4.2. L'EXPÉRIMENTATION À PLUSIEURS.....	35
4.3. L'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS.....	38
Partie 3 - Mise en œuvre du projet.....	44
CHAPITRE 5. LA RÉALISATION DU PROJET INGÉNIERIQUE.....	45
5.1. LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	45
5.2. LA PRISE EN COMPTE DES REPRÉSENTATIONS INITIALES DES ENSEIGNANTES.....	46
5.3. LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES AU PROJET.....	50

5.4. LA PLANIFICATION DU PROJET.....	52
5.5. LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN D’ACTION.....	53
CHAPITRE 6. L’ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTES.....	57
6.1. LES CONTENUS ET L’ORGANISATION DES COURS.....	57
6.2. LES TEMPS DE PRÉPARATION COMMUNS.....	60
6.3. L’ANIMATION DES SÉANCES EN VISIOCONFÉRENCE.....	65
6.4. FAVORISER L’ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	72
CHAPITRE 7. L’ÉVALUATION DU PROJET ET LES PERSPECTIVES.....	76
7.1. L’ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	76
7.2. UNE ÉVOLUTION NUANCÉE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	78
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	87
Sitographie (éventuellement).....	90
Glossaire.....	91
Sigles et abréviations utilisés.....	92
Table des annexes.....	94
Table des matières.....	186

Introduction

Depuis ces vingt dernières années, notre société connaît des évolutions majeures aussi bien technologiques que numériques, et le champ de la didactique des langues ne fait pas exception à la règle. Le contexte de pandémie (Covid-19) a accéléré l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) aux situations d'enseignement-apprentissage, sans pour autant, que les enseignants soient préparés à ces changements. Pour le centre social La Bastide, accueillant un public adulte migrant, la crise sanitaire a impliqué la suspension des cours de FLE pendant une année. Par rapport à cette situation insatisfaisante, on m'a donné pour mission de soutenir la mise en place de cours en visioconférence, en collaborant étroitement avec l'équipe enseignante. Trois axes de travail ont été retenus : la mise en œuvre du dispositif, la préparation et l'animation de séances en ligne, et le partage de conduites enseignantes. La mise en place d'un dispositif pédagogique entraîne pour un enseignant « une reconfiguration de [son] travail » (Singéry, 1994 cité par Guichon, 2012 : 46). C'est d'autant plus le cas pour un dispositif de visioconférence qui implique l'intégration d'une technologie, dans l'environnement de travail. L'évolution de la pratique enseignante, en lien avec la reconfiguration des habitudes de l'enseignant de FLE par visioconférence, est donc au centre de ma recherche. En prenant en compte mon contexte de stage et les contraintes liées à la mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique, je chercherai à répondre au questionnement suivant. Comment accompagner une équipe enseignante, dans la transformation de cours en face-à-face, en cours en visioconférence, pour un public adulte migrant peu familiarisé avec le numérique ? Dans ma recherche, je tenterai de démontrer que le co-enseignement avec le corps enseignant, comme procédé d'accompagnement et de formation, facilite un travail sur les représentations des enseignantes, et un ajustement du dispositif aux orientations du centre social. Pour cela, je débiterai par la présentation de l'organisme d'accueil, et des événements ayant mené à ma commande de stage. Les caractéristiques essentielles de l'enseignement-apprentissage en visioconférence, et de l'évolution des pratiques enseignantes seront ensuite développées. Puis, je retracerai la réalisation du projet ingénierique, associée à la prise en compte des représentations initiales des enseignantes. J'analyserai, également, l'accompagnement mis en œuvre dans la préparation et l'animation des séances en visioconférence, et les postures et actions pour favoriser l'évolution des pratiques enseignantes. Enfin, l'évaluation du dispositif et la formulation de pistes de réflexion clôtureront ma recherche.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Le centre social La Bastide¹

Un accompagnement des enseignantes efficace n'aurait pu être mis en place sans une bonne connaissance des buts poursuivis par le centre social, et sans une prise en compte de son fonctionnement. Après avoir présenté le fonctionnement global de cet établissement, je m'intéresserai plus particulièrement à la plateforme d'apprentissage de la langue française.

1.1. Un double statut : celui de centre social et d'association

L'établissement La Bastide est agréé par la Caisse nationale des Allocations familiales (CNAF), comme centre social, depuis janvier 2003. La fédération des centres sociaux et socioculturels de France définit ces établissements comme :

des structures de proximité qui animent le débat démocratique, accompagnent des mobilisations et des projets d'habitant.e.s, et construisent de meilleures conditions de vie, aujourd'hui et pour demain. Ils proposent des activités sociales, éducatives, culturelles, familiales pour répondre aux besoins dans le territoire².

La CNAF définit et actualise les missions des centres sociaux selon 4 domaines. Ils se caractérisent ainsi comme : des équipements de quartier à vocation sociale globale visant la participation du plus grand nombre à la vie locale, des équipements à vocation familiale et pluri-générationnelle, un lieu d'animation de la vie sociale et un lieu d'interventions sociales concertées et novatrices avec la mise en œuvre d'actions partenariales. Par ailleurs, chaque centre social s'appuie sur un projet social qui définit ses priorités d'actions sur 4 années. De 2018 à 2021, La Bastide suivait les orientations suivantes : « Soutenir la parentalité », « Accompagner l'appropriation des valeurs de la République et des codes sociaux » et « Développer le partenariat autour de l'isolement ». Cet établissement poursuit ainsi des buts clairement identifiés et formulés, auxquels il se réfère lors de la mise en place de nouvelles actions.

En plus de son statut de centre social, La Bastide est aussi une association régie par la loi du 1er juillet 1901. Dans ce cadre, elle ne poursuit pas de but lucratif et se veut neutre d'un point de vue politique, religieux ou philosophique. Cette association est dirigée par un conseil d'administration qui se compose : de 12 bénévoles et membres élus (Président, Trésorier, Secrétaire, etc.), de membres de droits représentant la Municipalité, La Caisse d'allocations familiales (CAF), La Mutualité sociale agricole (MSA), Le Conseil général, etc.), d'associations et d'invités. Au sein de celui-ci, le bureau est élu pour un an et a une fonction

¹ La présentation du lieu de stage s'appuie sur des lectures de documents fournis par La Bastide, un entretien avec le directeur du centre social et des échanges informels avec les salariés.

² En ligne : <https://www.centres-sociaux.fr/quest-ce-quun-centre-social/>.

exécutive. Le conseil d'administration se réunit au moins 4 fois par an. Il a notamment pour rôle d'établir annuellement le budget prévisionnel de fonctionnement et d'équipement, et de donner son agrément aux activités de l'établissement. Une équipe de salariés rémunérés par l'association a, quant à elle, pour objectif de mettre en pratique les orientations et d'appliquer les directives décidées par le conseil d'administration. Selon la loi de 1901, une association dispose d'« une grande liberté dans l'objet et le but que peuvent poursuivre les individus qui s'associent à ce contrat ». Tout en impliquant certaines contraintes administratives citées précédemment, ce statut confère, notamment, beaucoup de souplesse et d'autonomie dans les prises de décisions, comme l'explique le directeur de l'équipe de salariés. C'est donc un atout pour le fonctionnement de La Bastide.

Comme nous venons de le voir, le statut associatif de La Bastide lui permet de sortir des logiques de rentabilité et de compétitivité, propres aux entreprises, par exemple. Dans ses prises de décisions, cet établissement accorde plutôt de l'importance à la proposition de prestations de qualité et s'intéresse à l'intérêt de ces dernières pour les bénéficiaires. Afin d'être en adéquation avec ce positionnement, j'ai souhaité dans la mise en place du dispositif de visioconférence accorder une grande importance aux attentes et besoins du public et utiliser mes compétences pour contribuer à l'envie d'innovation et de progression.

1.2. La situation géographique

Le siège social du centre social La Bastide se situe au sud-est de la ville de Cavaillon (84300). Sa zone d'influence est un quartier d'habitat mixte composé de logements individuels, mitoyens et collectifs et comprend le quartier prioritaire 084021, avec les appellations Hautes Ferrailles, Sud, et Route de Pertuis. Ce centre social a pour particularité d'avoir sa zone d'influence qui s'ouvre sur l'ensemble du territoire cavaillonnais, et ce, depuis le 1er janvier 2016. À cette date, le Centre ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur a pris la décision que seul le centre social La Bastide s'occuperait de l'illettrisme et porterait le projet de la plateforme linguistique pour la ville Cavaillon, parmi les autres structures locales. La Bastide est donc ouverte à tous les publics, y compris à ceux qui n'appartiennent pas aux quartiers prioritaires.

1.3. Les soutiens institutionnels

L'agrément CNAF dont dispose La Bastide est le fondement de sa présence officielle dans le territoire cavaillonnais et facilite les partenariats avec des entités officielles telles que le Pôle emploi, la Mission locale et la médiathèque de la ville de Cavaillon, la MSA, l'agglomération Luberon Monts de Vaucluse, la préfecture et le département du Vaucluse, et la région Provence-Alpes-Côtes d'Azur. Ces partenariats déclenchent, par la suite, de

nombreux financements qui sont d'une importance capitale pour le fonctionnement du centre social. Selon le directeur, le centre social La Bastide fonctionne en moyenne à 90% grâce aux subventions. Les financements les plus élevés viennent de la ville de Cavaillon, et sont suivis par ceux des instances gouvernementales régionales et départementales. En 2020, le total des subventions tous secteurs confondus s'élevait, par exemple, à 464 900€ avec 79 800€ alloués à la plateforme d'apprentissage du français.

Le fonctionnement de La Bastide au moyen de subventions implique que son budget est restreint. Pour autant, dans la mise en place du dispositif de visioconférence, le directeur a donné son accord pour choisir un outil technologique payant, s'il était plus adapté aux besoins du centre social. Lors de la recherche d'un outil, j'ai donc veillé à donner des informations sur les coûts des différents équipements.

1.4. Les actions des salariés

Durant l'année 2020-2021, les treize salariés de la Bastide ont proposé des actions selon les secteurs suivants : Enfance/Jeunesse, Famille/Adultes, Plateforme d'apprentissage de la langue française et Accueil/Animation globale ; eux-mêmes répartis en 5 services : le centre de loisirs, l'accompagnement à la scolarité, la plateforme d'apprentissage de la langue française, les animations pour adultes et les permanences sociales. Les employés du centre social sont très polyvalents et sont investis dans plusieurs services. Ils collaborent efficacement entre eux. Leur travail commun sur des comptes rendus et dossiers administratifs en est une bonne illustration. Le lundi après-midi, une réunion d'équipe,

dirigée par le directeur et à laquelle sont conviés tous les salariés, permet d'ajuster les actions proposées par le centre social avec des temps de mise en commun et de planification. En accord avec la didactique des langues, le champ dans lequel s'inscrit cette recherche, un intérêt plus important sera donné au service spécialisé dans l'apprentissage de la langue française de La Bastide.

1.5. La plateforme d'apprentissage de la langue française³

La plateforme d'apprentissage à la langue française, ou plateforme linguistique du centre social La Bastide a pour objectif de permettre à chacun, quel que soit son niveau linguistique, une prise d'autonomie, tout en favorisant son implication dans la vie locale et le développement de sa citoyenneté. Les actions de ce service s'inscrivent ainsi dans la

³ Il n'a pas été possible d'observer les enseignantes animer leurs cours respectifs (données authentiques). Les informations présentées dans cette partie ont été récoltées par la lecture de documents, par des échanges informels avec la coordinatrice pédagogique, lors du premier entretien focalisé de groupe et lors des entretiens individuels avec chaque enseignante.

deuxième orientation du projet social « Accompagner l'appropriation des valeurs de la République et des codes sociaux ».

1.5.1. L'équipe enseignante

L'action linguistique du centre social est assurée par 3 enseignantes. Kate⁴ est la coordinatrice pédagogique et est diplômée d'un Master FLE, de l'université d'Avignon. Paula et Lisa sont toutes les deux diplômées d'un Diplôme Universitaire (DU) FLE, dans la même université. Chaque début de semaine, ces trois professionnelles consacrent une heure à la réunion de régulation de la plateforme. Lors de celle-ci sont abordés des thèmes en lien avec l'organisation, les méthodes et les objectifs des prestations linguistiques. Des bénévoles formés par un partenaire, l'Office de Gestion et d'Animation, ou le pôle linguistique, de la ville d'Avignon (84000), participent également aux cours. Dans une majorité des cas, ils aident l'enseignante à animer le cours. Leurs interventions ont cependant été arrêtées à cause de la crise sanitaire de mars 2020 à septembre 2021.

1.5.2. Le fonctionnement pédagogique

Les enseignantes animent des cours de FLE des niveaux A1 à B1 du CECR⁵, d'alphabétisation, d'illettrisme, de préparation d'examens (DILF⁶, DELF⁷ A2, DELF B1) et des cours du soir pour des travailleurs, généralement issus du domaine agricole. La plateforme linguistique propose deux sessions, durant l'année scolaire, une d'octobre à février et l'autre de février à juin. En règle générale, les enseignantes s'occupent des mêmes niveaux et types de cours d'une session à une autre. Kate anime les cours de niveau B1, les cours du soir, les préparations d'examens et les séances d'illettrisme. Paula s'occupe des cours de niveau A1 et de séances d'alphabétisation. Lisa anime les cours de niveau A2 et des séances d'alphabétisation. Les groupes se composent au maximum de 12 apprenants, et le nombre de groupes que gère chaque intervenante dépend de la demande. Pour certaines sessions, les listes d'inscriptions sont plus importantes que le nombre de places disponibles. De ce fait, le temps de passage des apprenants au sein du centre social est généralement court et le développement de l'autonomie des apprenants est grandement pris en compte par les enseignantes. Chaque élève bénéficie, par semaine, d'un cours de français de 2h, et d'un atelier de socialisation de 2h (atelier de parole, de prévention, d'informations, de conversation, etc.)⁸. Les jours et horaires de cours sont sélectionnés, afin de favoriser la

4 Dans ce mémoire, les prénoms des enseignantes et des apprenantes ont été changés.

5 Cadre européen commun de référence pour les langues.

6 Diplôme initial de langue française.

7 Diplôme d'étude en langue française.

8 Lors de mon stage, les cours de FLE étaient suspendus. Ne pouvant recourir à l'observation, une majorité des informations de cette présentation de la plateforme linguistique se basent, sur des échanges informels, sur des entretiens avec les salariés du centre social, et sur la consultation de documents.

présence des apprenants. Les enseignantes éviteront, par exemple, d'organiser une séance de cours le matin du marché de Cavaillon, ou le mercredi après-midi alors que les enfants ne sont pas à l'école.

1.5.3. Le public adulte migrant

Lors de leur inscription, les apprenants payent 12€ pour recevoir leur carte adhésion familiale, et réalisent un test de positionnement diagnostique, où toutes les compétences sont évaluées. Ils s'engagent, par la signature d'une charte, à progresser en cours de français. Des temps d'accompagnements et d'échanges leur sont proposés pour réussir leur apprentissage. Une majorité d'entre eux habitent dans les quartiers prioritaires de la ville de Cavaillon, et d'autres au niveau du territoire de l'agglomération. Les apprenants sont, en grande majorité, de sexe féminin et avec un âge compris entre 26 et 60 ans. Ils sont de nationalités diverses. Les nationalités marocaines, espagnoles et tunisiennes sont les plus présentes. La Bastide accueille une diversité de profils de « migrants adultes allophones » (Adami, 2020 : 22). Par exemple, ces apprenants sont différents de par : leurs projets migratoires, leurs niveaux de scolarisation, leurs origines sociales (Adami, 2012). Leurs temps de présence en France varient également. Certains sont primo-arrivants⁹ ou d'autres sont installés en France depuis une longue période.

Avant ce projet, je n'avais jamais enseigné auprès d'un public adulte migrant. Une meilleure connaissance de ce public aux besoins spécifiques m'a permis de mieux adapter mes interventions didactiques et pédagogiques. Pour les adultes migrants, l'apprentissage du français est capital, car la maîtrise de cette langue de communication est intimement liée à leur intégration à la société française. En outre, l'apprentissage linguistique n'est pas dissociable de l'apprentissage en milieu social (Adami, 2020). En effet, chaque société possède une organisation et des codes qui lui sont propres. L'intégration à la société française passe donc par la compréhension et l'appropriation des multiples codes sociaux explicites et implicites de cette société (ibid.). Les temps de formation devraient ainsi avoir pour objectif de permettre à l'apprenant de comprendre et se faire comprendre « dans toutes ou presque toutes les situations sociolangagières dans lesquelles il est engagé » (op. cit. : 25). Le rôle du formateur est alors d'accompagner l'adulte migrant dans son parcours d'intégration, en anticipant les étapes et les situations qu'il pourra rencontrer. Il ne s'agit pas pour lui de privilégier le développement des compétences langagières aux dépens de celui de l'intégration, mais plutôt d'articuler ces priorités (op. cit. : 24). Pour Lebreton (2017), l'identification des besoins langagiers des adultes migrants s'élabore selon des situations de

⁹ Une personne étrangère a le statut de primo-arrivant les 5 premières années où elle réside officiellement en France.

communication écrites et orales, dans lesquelles ils souhaitent ou doivent pouvoir s'exprimer. Ces besoins peuvent même être négociés dans l'échange. Chaque exercice, chaque activité proposée par le formateur a alors un sens social que les apprenants devraient pouvoir comprendre sans explications. En plus de posséder des compétences didactiques et éducatives, ce formateur intervient généralement en tant que travailleur social et chargé d'insertion (Portefin, 2011 ; Vandermeulen, 2011 cités par Adami, 2012). Il lui est demandé de s'adapter à des situations très variables, parfois complexes qui nécessitent des aptitudes en matière de relations sociales. Ces différents rôles que peut prendre le formateur ont été observés au cours du stage, chez les enseignantes de La Bastide.

1.5.4. Les orientations pédagogiques

Dans leurs cours, les enseignantes de la plateforme linguistique mettent en application les méthodes pédagogiques enseignées à l'université d'Avignon, dont la méthode actionnelle et communicative. En accord avec le projet social de La Bastide, ces professionnelles accordent, par exemple, de l'importance aux perspectives suivantes : la mise en pratique, la socialisation, les valeurs de la République et la citoyenneté. Dans les entretiens individuels, les enseignantes indiquent s'efforcer de travailler à chaque cours les compétences de compréhension, production et interaction avec une prédominance de l'oral par rapport à l'écrit. Ce dernier choix découle des fréquentes demandes des apprenants de La Bastide de s'améliorer à l'oral, et peut être expliqué par le fait que cette dimension est activement liée « à la réalité de l'immersion » à laquelle est confronté ce public (Adami, 2020 : 43). Cette considération, portée à la dimension orale, vise donc à faire des apprenants des êtres communiquant dans les situations de leur quotidien (Vernet, 2009). Toujours dans l'objectif de répondre aux besoins des apprenants, les enseignantes accordent une grande importance à l'enrichissement lexical. Elles favorisent, pour ce dernier, l'utilisation de documents authentiques proches du quotidien des apprenants. Enfin, dans leurs relations avec les apprenants, les enseignantes accordent de l'importance au « lien social ». C'est-à-dire qu'elles s'attachent à contribuer au maintien d'un climat de confiance et de bienveillance. Les enseignantes partagent le positionnement de Cicurel. Pour cet auteur, la classe ne peut être uniquement envisagée comme « un lieu de développement langagier », c'est également « [un] lieu de parole et de socialisation » (Cicurel, 2002 : 148 cité par Croze, 2021). Le maintien du lien affectif avec leur public est donc très important.

1.5.5. Les moyens matériels et technologiques

Les enseignantes disposent de nombreux outils matériels et technologiques pour préparer et animer leurs cours. À la suite d'un incendie, le 5 novembre 2018, les locaux de La

Bastide ont été inutilisables pendant une longue période. Le réaménagement a alors été l'occasion de développer technologiquement et matériellement le centre social. Les enseignantes utilisent ainsi 4 salles de cours, disposant de tableaux blancs, dont une dédiée à l'apprentissage du français, où se trouve également la bibliothèque du centre social. Cette dernière contient une grande variété de documents adaptés à tous les âges et des méthodes et ouvrages de FLE. Les enseignantes s'appuient sur ces supports pour préparer leurs séances de cours. Ne disposant pas d'un programme précis, elles suivent la progression didactique de la collection « Edito » des éditions Didier. De plus, ces pédagogues s'appuient sur une feuille de classe disponible en Annexe 1. Pour chaque préparation de cours, ce tableau à remplir explicite les objectifs langagiers, et le déroulement des activités et des modalités qui y sont associées, selon une planification temporelle.

Pour ce qui est des moyens technologiques, les enseignantes ont la possibilité d'utiliser un service de reprographie, plusieurs vidéoprojecteurs déplaçables et des écrans encastrés au plafond, ou des écrans de télévision. Le local possède un réseau Internet câblé interne, aussi disponible en Wi-Fi. Celui-ci est accessible à distance et peut donc permettre la mise en place du télétravail. Par ailleurs, chaque enseignante dispose d'un ordinateur et d'un accès à un espace personnel et à un espace commun permettant de mutualiser des documents. Ces deux espaces sont protégés par un mot de passe et un identifiant. En 2019, La Bastide a proposé à ses employés, une formation sur ordinateur aux outils du pack Office (Word, Excel, Outlook, etc.), en coopération avec Avenir 84, un centre de formation dans les domaines du numérique et de la bureautique. Lisa et Paula ont suivi cette formation. Les trois enseignantes déclarent être à l'aise avec l'utilisation de ces outils, pour un usage professionnel.

La Bastide se différencie d'autres associations engagées dans l'apprentissage du français, car les trois enseignantes sont rémunérées, formées dans le domaine FLE. Elles disposent aussi de nombreux outils et moyens technologiques qu'elles utilisent efficacement en contexte professionnel. S'appuyer sur les compétences pédagogiques, didactiques et technologiques des enseignantes m'a alors semblé être un moyen de contribuer à la réussite du projet dédié à la mise en place de cours en visioconférence. La faible disponibilité de ces professionnelles, à cause de leur polyvalence sur plusieurs services, a également été à prendre en compte et a renforcé mon autonomie dans le travail effectué. Je me suis notamment appuyée sur la prise de rendez-vous, lorsque cela était nécessaire pour l'avancée du projet, et j'ai préparé les échanges afin d'aborder les sujets selon un ordre de priorité. C'est dans ce contexte de stage spécifique, le centre social La Bastide, qu'il m'a été demandé de mettre en place des cours en visioconférence.

Chapitre 2. La mise en place du projet et de la problématique

Ma recherche s'est inscrite dans un contexte temporel particulier : la crise sanitaire de la Covid-19. Ma commande de stage a eu pour objectif d'apporter des solutions aux conséquences de cette pandémie pour La Bastide. Dans un premier temps, je présenterai les répercussions de la Covid-19 pour ce centre social, associées à la commande institutionnelle qui m'a été faite. Puis, je développerai ma problématique, et ma démarche de recherche.

2.1. Une situation insatisfaisante pour le centre social : l'arrêt des actions de la plateforme linguistique

2.1.1. Les événements suite à l'arrêt des cours

À partir du confinement de mars et avril 2020, le centre social La Bastide a diminué ses activités, avec comme résultat la suspension des différents cours proposés par la plateforme d'apprentissage du français, de mars 2020 à mars 2021. De mars à juin 2020, les intervenantes de la plateforme ont travaillé à maintenir le lien avec les apprenants et les bénévoles, à les tenir informés et à les rassurer au moyen d'appels hebdomadaires et de messages. En mai 2020, dans le respect des règles sanitaires, les apprenants ont été convoqués par les enseignantes, afin d'échanger par rapport à la situation sanitaire et sur leurs besoins. Cet échange a aussi permis d'informer sur le mode de fonctionnement à la rentrée pour la plateforme linguistique. En octobre 2020, le centre social a rouvert ses portes pour 3 semaines, jusqu'à ce que les décisions gouvernementales, liées à la deuxième vague de la pandémie, l'entraînent de nouveau à suspendre ses activités. Pendant cette courte période, les tests de positionnement ont été effectués, les apprenants ont été répartis selon les groupes de niveaux (A1 à B1 et alphabétisation), et 3 semaines de cours ont été assurées. D'octobre 2020 à mars 2021, les cours ont été suspendus et les enseignantes ont travaillé de nouveau au maintien du lien social avec le public de la plateforme. L'enseignante Lisa a également proposé des activités à réaliser en autonomie, suivies parfois de corrections. Durant cette période, les intervenantes étaient en polyvalence au niveau de la Bastide et étaient sollicitées en renfort dans d'autres secteurs. Elles ont également pris en charge une part administrative importante (comptes rendus, documents institutionnels).

2.1.2. Les conséquences liées à l'arrêt des cours

Malgré les efforts des enseignantes, la suspension des cours pendant une longue période a eu pour conséquence d'entraîner une baisse de motivation et des frustrations chez certains apprenants, et une perte de public. Une partie des apprenants s'est, par exemple, tournée vers d'autres structures proposant des cours de français comme la CAF, ou a cessé

d'apprendre le français. Une autre partie, au contraire très motivée, a continué de maintenir le contact avec les enseignantes et de réaliser des exercices en autonomie¹⁰.

Pendant cette période d'arrêt des cours, l'idée de mettre en place des cours en ligne n'a jamais été abordée entre les enseignantes (entretien focalisé de groupe 1, 39:32). Selon le directeur et la coordinatrice pédagogique, d'autres établissements proposant des cours de FLE, sur Avignon, par exemple, ont également maintenu la suspension de leurs cours, durant cette période, afin de suivre les mesures gouvernementales. Les enseignantes ont eu l'espoir que ces dernières s'allègent (entretien focalisé de groupe 1, 40:09, 43:32, 44:21). Néanmoins, la crise sanitaire durant dans le temps, le directeur et la coordinatrice pédagogique sont arrivés à la conclusion qu'une adaptation était nécessaire.

2.2. La commande de stage

En décembre 2020, n'ayant que peu de certitude par rapport à l'avancée de la crise sanitaire, et prenant de plus en plus conscience des effets associés à la suspension des cours, le centre social La Bastide m'a donné pour mission d'aider à la mise en place de cours en ligne à destination d'un groupe d'apprenants de niveau A2, sous la direction de la coordinatrice pédagogique (tutrice). À partir de discussions avec l'équipe enseignante et le directeur, les missions de ma commande de stage ou mandat ont été définies ainsi :

- préparer la mise en place d'un dispositif de cours en visioconférence (réflexions et décisions organisationnelles et matérielles adaptées aux besoins du centre social) ;
- concevoir des séances pédagogiques et les animer par visioconférence avec le public cible ;
- s'assurer de la transmission du projet à l'établissement (formation des enseignantes, partage de ressources).

Compte tenu des choix méthodologiques de la plateforme linguistique, impliquant de s'appuyer sur l'approche actionnelle, il m'a également été demandé de m'appuyer sur cette approche dans la conception des séances de cours en ligne. Enfin, si le temps le permettait, il pouvait m'être demandé d'élaborer ou de recenser des ressources en ligne pour la poursuite des cours à distance. J'ai effectué mon stage, de janvier 2021 à octobre 2021, avec une interruption pour les vacances scolaires de mi-juin à août, et avec une réduction de mes heures de travail le mois d'avril 2021 (confinement). Ce stage a été réalisé en présentiel et à distance. Le temps de stage effectué à distance a été utilisé pour réaliser des lectures et recherches documentaires, et pour préparer et planifier des actions qui auraient lieu en présentiel. Les temps sur place ont permis, quant à eux, de partager les résultats de mes recherches, de proposer de nouvelles actions, et de collaborer avec les enseignantes.

¹⁰ Je n'ai pas eu la possibilité d'accéder à des chiffres, par rapport à ces informations. Ces dernières se basent sur des échanges avec les enseignantes.

2.2.1. L'analyse de la commande de stage

Afin d'analyser ce mandat et d'identifier le ou les problèmes qui pourraient se dissimuler derrière cette demande, je me suis appuyée sur l'outil QOOQCP¹¹, une méthode empirique de questionnement d'origine aristotélicienne, composée de six questions. Cette méthode m'a permis de mieux comprendre les facteurs motivationnels suivants, associés au mandat. La commande de stage a été émise par le directeur du centre social, qui est très porté vers la recherche (partenariat avec l'Université d'Avignon) et considère son établissement comme un lieu d'expérimentation et de mise en œuvre des recherches universitaires. La mise en œuvre de ce projet ingénierique a ainsi servi une finalité plus globale, pour le directeur, celle de favoriser une progression pédagogique et technologique des prestations proposées par la plateforme linguistique. Dans cette optique, il a été entendu avec le directeur, que le projet lié à la mise en place des cours en ligne devrait avoir un aboutissement concret à la fin du stage. De plus, dans le dispositif d'enseignement-apprentissage à distance, les enseignantes ont clairement exprimé l'importance qu'elles donnaient au maintien de la dimension sociale. Pour remplir ce critère, il a par exemple été convenu avec elles que les cours en ligne ne pourraient être animés de manière asynchrone (par exemple, les apprenants consultent des vidéos du cours de l'enseignant en autonomie). En accord avec cette relation apprenants-enseignant attendue par les enseignantes, la visioconférence a été retenue pour sa synchronicité et la présence de la dimension visuelle.

2.3. La problématique

La commande de stage a eu pour objectif d'apporter des solutions à des besoins et des usages clairement identifiés par les enseignantes et par le centre social. Dans ce mémoire, je chercherai à répondre à la problématique suivante. Comment accompagner l'équipe enseignante, dans la transformation de cours en face-à-face, en cours en visioconférence, pour un public adulte migrant peu familiarisé avec le numérique ? Plusieurs questions découlent de cette problématique. Quels sont les obstacles à la mise en place de cours en visioconférence, du côté des enseignantes et des apprenants ? Comment accompagner les enseignantes du centre social dans cette transformation, en tenant compte des obstacles relevés ? Et sur quelles dimensions organisationnelles, didactiques, pédagogiques¹², et technologiques, mettre l'accent en priorité pour favoriser la mise en place de ces cours ?

J'ai réalisé cette recherche en accord avec mes trois missions de stage. Pour répondre à la problématique ci-dessus, les hypothèses suivantes ont été formulées.

11 En ligne : <https://www.axiocode.com/wp-content/uploads/2017/02/qooqcp-methode-questions-projet.png>

12 Je fais une distinction entre le concept de pédagogie et de didactique. Selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française, la pédagogie s'apparente à l'action éducative, aux relations entre enseignants et élèves. La didactique désigne, quant à elle, les méthodes ou pratiques d'enseignement. En ligne : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>.

- Dans notre contexte d'intervention, la mise en œuvre de cours en visioconférence passe par la mise en place d'un co-enseignement, comme dispositif d'accompagnement et de formation.

Je formule ici l'hypothèse selon laquelle une étroite collaboration avec les enseignantes permet de limiter les obstacles à la mise en place de cours en visioconférence, et de déterminer les dimensions sur lesquelles il faut intervenir en priorité. L'accompagnement est défini par Astier (2007) comme la rencontre de deux rôles : l'accompagnateur et le compagnon. À l'accompagnateur est associée une distance ; il surveille, tout en guidant. La figure du compagnon évoque, quant à elle, une proximité, une égalité et une confiance. Selon Astier, un accompagnement efficace passe par la rencontre de ces deux figures.

L'accompagnement permet de concilier proximité et distance, de considérer l'autre comme son égal tout en lui indiquant le chemin à prendre, de respecter son projet tout en le guidant vers plus de réalisme (2007 : 128)

Je suppose que le co-enseignement, permet d'endosser ces deux rôles. Par ailleurs, de nombreux auteurs soutiennent que celui-ci favorise le développement professionnel des enseignants engagés dans ce processus, car la collaboration qu'il implique est une :

base sur laquelle se construit une nouvelle expertise enseignante, synonyme d'efficacité et de performance (Scruggs, Mastropieri & Mcuffie, 2007 ; Borges, 2008 : 21 cités par Benoit & Angelucci, 2011 : 111)

- Dans notre contexte d'intervention, la mise en œuvre de cours en visioconférence s'appuie sur un travail sur les représentations des enseignantes.

Les représentations peuvent être envisagées comme « des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement ». Il les utilise « comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites », sans que cela soit pour lui une « expérience consciente » (Bloch, 1999 : 753 cité par Burrows & Miras, 2019). Les représentations des enseignants sont importantes dans la mise en place d'un dispositif pédagogique (Campanale & Fini, 2002). En effet, durant cette période, ils sont « confronté[s] à des ajustements cognitifs et symboliques pour faire face à une reconfiguration de [leur] travail » (Singéry, 1994 cité par Guichon, 2012 : 46). Or la prise en compte des représentations des enseignants, observées par des verbalisations, peut permettre « de faciliter le processus de prise de conscience et de transformation » (Burrows & Miras, 2019).

- Dans notre contexte d'intervention, la mise en œuvre de cours en visioconférence prend en compte les orientations de la plateforme linguistique

Comme l'explique Macedo-Rouet (2009) ce sont les besoins pédagogiques des apprenants et les positionnements didactiques de l'établissement qui doivent guider la mise en place d'un

nouveau dispositif de formation. Cette volonté d'adaptation aux orientations de la plateforme d'apprentissage du français est donc justifiée. Je suppose que s'appuyer sur ces orientations (par exemple : les approches communicative et actionnelle, l'importance accordée à l'oral, et le maintien d'un climat de confiance et de bienveillance) permet d'accorder de l'importance aux besoins du public adulte migrant allophone. En effet, les enseignantes se sont appuyées sur la bonne connaissance de leur public et de ses besoins, pour orienter leurs actions. Je formule aussi l'hypothèse selon laquelle le maintien des positionnements didactiques des enseignantes permet de provoquer moins de changements dans les pratiques professionnelles. Si les enseignantes peuvent s'appuyer sur des positionnements rassurants, qu'elles connaissent bien, je suppose qu'il y aura moins de préoccupations par rapport au changement qui ne sont pas propices à l'évolution des pratiques professionnelles.

2.4. La méthode de recherche adoptée : la recherche-action

2.4.1. Définition de la recherche-action

Le travail de recherche s'est inscrit dans un processus de recherche-action dont les deux notions clés sont action et réflexion. Ce processus est :

destiné à doter tous les participants de la scène éducative, [...] des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. (Catroux, 2002)

Macaire (2011) ajoute que la recherche-action a « des visées d'action ou d'intervention sur une situation problème identifiée dans un contexte déterminé ». Cette méthode de recherche a ainsi pour objectif de favoriser la mise en place d'améliorations vis-à-vis d'un problème donné et implique la participation directe du chercheur ou du « praticien-chercheur » et des différents acteurs, à l'action (Catroux, 2002). Elle favorise aussi le développement d'une « meilleure compréhension venant nourrir le changement même », en produisant des améliorations concrètes (ibid.). La recherche-action fonctionne selon un modèle cyclique qui reproduit des phases de recherche de structure identique. Chaque cycle débute par une observation liée à une réflexion sur la manière de réduire la distance entre l'état actuel et l'état attendu. En découlent l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action. C'est ensuite l'analyse des effets des actions menées qui permet de proposer des actions correctives (ibid.). Par cycles, on a ainsi les phases suivantes : réflexion, planification, action et observation.

2.4.2. L'application de la recherche-action à notre démarche de recherche

Le travail de recherche dans le centre social La Bastide s'est bel et bien inscrit dans un processus de recherche-action pour plusieurs raisons. Les deux notions centrales de ce

processus sont réflexion et action. Dans le versant réflexion, ma démarche de recherche s'est appuyée sur des recherches documentaires et scientifiques et des observations de terrain. Dès le début du stage, le premier cycle de la recherche-action s'est mis en place. En effet, la situation insatisfaisante pour la plateforme linguistique correspondait à l'impossibilité d'accueillir le public dans les locaux de La Bastide, et donc de proposer des séances de cours. L'action proposée pour obtenir un changement a été la mise en place de cours en visioconférence. L'analyse des actions menées pour la mise en place de ces cours, par des temps de réflexions individuels et collaboratifs, a ensuite permis la mise en œuvre d'autres cycles. En ce qui concerne l'action, j'ai eu la chance de collaborer étroitement avec les trois enseignantes de la plateforme d'apprentissage de langue française. Avant mon arrivée, elles coopéraient déjà efficacement grâce à une bonne communication. Elles réussissaient, par exemple, à émettre et accepter des critiques constructives. Afin de soutenir ce fonctionnement, j'ai revêtu une posture de collaboratrice, et j'ai eu la chance d'être acceptée comme telle. Ce climat de confiance a favorisé la mise en œuvre du projet.

Ce stage a été mon premier contact avec le public adulte migrant, et ma première expérience d'enseignement. Je n'étais donc pas experte dans le domaine de l'enseignement à distance. Néanmoins, j'utilisais régulièrement le numérique et la visioconférence, et j'avais été formée à l'enseignement avec les TIC. De leur côté, les enseignantes étaient expérimentées, et avaient une très bonne connaissance de leur public et de ses besoins. Nous avons ainsi développé avec les enseignantes une relation de complémentarité : elles partageaient avec moi leurs démarches pédagogiques et les contenus à enseigner, elles m'aidaient à mieux comprendre les besoins de leur public, et je leur proposais des adaptations technopédagogiques pour transformer leurs cours. Dans cette recherche, j'ai endossé aussi bien le rôle du chercheur, que celui du praticien, dans les actions conjointes avec les enseignantes (Catroux, 2002). Comme l'exprime Macaire (2011), le processus de la recherche-action permet de prendre du recul par rapport aux pratiques enseignantes, mais également par rapport au pédagogue lui-même. Il semblait donc pertinent de se positionner du point de vue de l'enseignant plutôt que de celui de l'apprenant. La connaissance du public avec ses besoins et ses caractéristiques a été nécessaire pour mener à bien ma recherche, mais c'est bel et bien l'enseignant qui est au centre de ma réflexion.

2.5. La méthodologie de recueil de données

Afin de pouvoir traiter ma problématique, un nombre important de données a été recueilli. Initialement, je souhaitais faire des observations de classe pour connaître le public et les pratiques des enseignantes. Ceci étant impossible à cause de l'arrêt des cours, j'ai opté

pour le recueil des représentations des enseignantes. Cette recherche s'appuie, ainsi, sur une majorité de données provoquées. Elle se base aussi sur une méthodologie qualitative plutôt que quantitative, car elle a pour objectif de comprendre et d'analyser les phénomènes relevés. Des entretiens semi-directifs ont été menés, puis une analyse de contenu a été réalisée. Enfin, j'ai pris systématiquement des notes précises, des temps de préparation et d'animation des cours, des discussions informelles avec les employés du centre social et les apprenants, et des temps de formation. Ces notes étaient ensuite analysées pour en tirer des préconisations, et réorienter l'avancée de la démarche de recherche et du projet ingénierique.

Les objectifs de chaque entretien ont clairement été partagés avec les enseignantes. Deux types d'entretiens ont été menés : des entretiens semi-directifs individuels et des entretiens semi-directifs focalisés de groupe. Ces derniers sont réalisés avec au moins 3 participantes. Ils s'appuient sur « les aspects positifs de l'interaction et de la dynamique de groupe ». Ils permettent d'« étudier la variété des opinions et sentiments des acteurs sur un sujet donné », de rendre explicites les facteurs associés aux représentations et motivations des participants et de « faire émerger, ou tester, des idées nouvelles de façon interactive au sein d'un groupe » (Normand Thibeault, 2010). On se positionne donc bien dans une analyse qualitative, et dans une collaboration avec les personnes du terrain propre à la recherche-action.

2.5.1. Les informations recherchées par les entretiens

En tout, dix entretiens ont été réalisés¹³. Le premier entretien individuel avec le directeur a eu lieu le 3 février 2021 par téléphone¹⁴. Celui-ci a eu pour objectif de mieux cerner le contexte ayant mené à la commande de stage, et de compléter les informations d'ordre institutionnel, organisationnel, économique et technologique, données par la coordinatrice pédagogique sur le fonctionnement du centre social.

Le premier entretien focalisé de groupe a été réalisé le 11 février 2021, avec les trois enseignantes en face-à-face. Afin de faciliter la mise en place du projet, j'ai souhaité avoir plus d'informations sur les compétences numériques et informatiques des enseignantes, leurs représentations vis-à-vis de l'enseignement avec le numérique, leurs attentes par rapport aux cours en visioconférence pour la plateforme d'apprentissage, et leurs représentations vis-à-vis des compétences numériques et informatiques des apprenants. De plus, sur une longue période, La Bastide a entretenu le lien avec les apprenants, mais n'a pas mis en place de mesures pour continuer les cours à distance. Était-ce à cause d'obstacles spécifiques ? Quel

¹³ Un tableau récapitulatif des entretiens menés est disponible en Annexe 17.

¹⁴ La transcription de cet entretien n'apparaît pas dans le mémoire, selon le souhait du directeur.

positionnement a été adopté par les enseignantes pour justifier ce choix ? Cet entretien a aussi eu pour objectif de répondre à ces questions.

Le 10 mars 2021, Kate a réalisé des entretiens individuels avec les apprenants, par téléphone¹⁵. Ces entretiens ont eu pour but de récolter des informations sur les caractéristiques linguistiques et sociales de l'apprenant et de son entourage, et sur ses outils technologiques associés à leurs utilisations. J'ai fait parvenir à l'avance à Kate le guide d'entretien avec les informations recherchées¹⁶. Ce dernier a été conçu pour pouvoir être imprimé et rempli au stylo. Il présentait des questions fermées, ou à réponse ouverte courte. Pour autant, l'entretien a été semi-directif, car j'ai partagé avec Kate une méthodologie sur la manière de mener ce type d'entretien et l'ai encouragé à récolter les informations dans l'échange, ce qu'elle a fait.

Au cours du mois de mars 2021, un entretien individuel en face-à-face a été réalisé avec chaque enseignante sur les représentations qu'elles portaient à leurs orientations pédagogiques, à leurs habitudes de préparation et d'animation de cours, et à la place accordée au numérique dans le cours. Cette individualisation des entretiens nous a paru pertinente, car l'enseignante n'était pas soumise aux regards de ses collègues et disposait du temps dont elle avait besoin pour se positionner de manière réflexive sur sa pratique.

Puis, le 21 juin 2021, un deuxième entretien focalisé de groupe a été réalisé avec les enseignantes en face-à-face, afin d'évaluer le dispositif des cours en visioconférence (aspects positifs et négatifs) et la présence ou l'absence d'une évolution des représentations et pratiques enseignantes. Cet entretien a eu lieu avant les vacances d'été pour limiter l'oubli des enseignantes. De plus, une majorité des actions avaient déjà été mises en place.

Dans cette première partie, j'ai présenté mon contexte de stage, les événements ayant mené à la formulation d'un mandat, et la méthode de recherche adoptée. Afin de répondre à la problématique retenue – comment accompagner une équipe enseignante, dans la transformation de cours en face-à-face, en cours en visioconférence, pour un public adulte migrant peu familiarisé avec le numérique ? – j'ai eu besoin de m'appuyer sur des connaissances théoriques distinctes : l'enseignement-apprentissage au moyen de la visioconférence, et l'évolution des pratiques enseignantes. La partie suivante présentera les caractéristiques essentielles de ces notions théoriques.

¹⁵ Aucun enregistrement n'a été réalisé pour ces entretiens (éviter un climat de défiance).

¹⁶ Les représentations des enseignantes sur les compétences numériques des apprenants, qu'elles formulent lors de l'entretien focalisé de groupe 1, ont permis de préciser les thèmes de ce guide d'entretien.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 3. L'enseignement-apprentissage en visioconférence

La visioconférence est au centre de notre projet. Cependant, il était important de dépasser l'outil pour s'intéresser à son utilisation par l'enseignant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux réflexions préalables qu'implique la mise en place d'un dispositif de visioconférence. Puis nous aborderons la manière, dont la préparation et l'animation de séances de cours se réinventent avec la visioconférence.

3.1. Les usages éducatifs de la visioconférence

Selon Campanale & Fini (2002 : 2) :

La visioconférence est une technologie multimédia, qui permet la transmission en direct du son, d'images animées et de documents [...] entre des interlocuteurs distants. C'est un dispositif communicationnel de type « tous-tous », qui se caractérise par la téléprésence¹⁷, et une interactivité en temps réel avec implication de l'image des participants.

Dans un contexte pédagogique, ce système permet de combler la distance physique entre enseignants et apprenants en les mettant face-à-face de façon virtuelle. C'est un type d'enseignement à distance qui désigne les situations dans lesquelles « les enseignants et apprenants, situés dans des espaces différents, communiquent à travers une technologie de communication » (Macedo-Rouet, 2009). Un système de formation à distance de visioconférence place les participants à l'interaction dans des conditions proches de celles qu'offre le dialogue en face-à-face, car lors de celles-ci, ils échangent en temps réel avec des interlocuteurs qu'ils peuvent voir et entendre (Lawson & al., 2004). Ce dispositif permet aussi la retransmission de la gestualité qui accompagne la parole : geste relié au propos, ton, mimiques, etc. (Cosnier & Develotte, 2011 : 42, cités par Croze, 2021).

La visioconférence apparaît pour la première fois dans l'éducation, dans les années 1990, dans l'enseignement supérieur, où elle est utilisée pour diffuser des cours magistraux à des publics universitaires dispersés. Cet usage éducatif perdure aujourd'hui, le plus généralement en complément d'un enseignement traditionnel en face-à-face et s'est diversifié aussi bien d'un point de vue technique que pédagogique. Ce système d'enseignement-apprentissage à distance permet aujourd'hui, entre autres activités, de réaliser des projets linguistiques entre élèves d'écoles différentes et d'organiser des conférences et débats avec des interlocuteurs natifs (ibid.). L'analyse de la pertinence de ce système pour l'enseignement

¹⁷ La téléprésence désigne la présence à distance au moyen des technologies numériques.

a donné lieu à de nombreuses recherches. La partie suivante s'appuiera sur plusieurs recherches qui présentent les caractéristiques de la mise en place d'un dispositif de visioconférence.

3.2. Les réflexions préalables à la mise en place de cours en visioconférence

3.2.1. Les préoccupations organisationnelles, temporelles et motivationnelles

Les préoccupations organisationnelles prennent une grande importance dans la mise en œuvre d'un dispositif de visioconférence. L'engagement des participants (enseignants, apprenants, techniciens et autres professionnels), la concertation régulière, et le temps à accorder au dispositif sont des variables importantes à prendre en compte, afin de définir le rôle, les droits et devoirs de chacun (Macedo-Rouet, 2009 ; Cavallès et al., 2020). Dans le cadre, d'une formation conduite par le biais de la visioconférence, les responsables devront, par exemple, s'accorder sur la coordination des créneaux horaires, les objectifs et le contenu des séances, les règles de communication, les procédures de travail à distance, l'inscription des participants et leur familiarisation aux outils technologiques (Lawson & al., 2004 ; Campanale & Fini, 2002). Un soutien hiérarchique organisé et explicite favorise également l'harmonisation des actions mises en place (Cavallès & al., 2020).

De plus, Cavallès et al., (2020 : 29) précisent qu'« il est primordial de rendre explicite et simple l'organisation du travail » à l'échelle d'un établissement. Ces chercheurs de l'Éducation Nationale s'appuient sur l'observation et l'analyse de l'enseignement à distance dit « de crise », auquel la communauté scolaire a dû rapidement s'adapter, en mars 2020. Dans les stratégies adoptées par les enseignants interrogés, ces auteurs ont observé que la multiplicité des outils et des canaux d'information a eu pour conséquence de décourager nombre d'élèves et de leurs familles. Une stratégie peut ainsi être de favoriser la simplicité des outils et d'adapter les supports et contenus didactiques afin d'assurer la continuité pédagogique. Comme l'explique Macedo-Rouet (2009), ce sont bien les besoins pédagogiques des apprenants et les positionnements didactiques de l'établissement qui doivent guider la mise en place du système de visioconférence, et son articulation avec d'autres technologies et méthodes.

En lien avec l'intégration du numérique dans l'enseignement des adultes migrants, Springer (2017) ajoute qu'il est nécessaire que les décideurs soient convaincus de « l'intérêt de faire évoluer la vision de la formation des migrants ainsi que les pratiques formatives »

(op. cit. : 43). Or dans le cadre de notre étude, la pertinence ressentie par rapport au dispositif formatif en visioconférence est importante, puisque la mise en œuvre de ce dernier est effectivement susceptible d'impliquer des changements pour les acteurs de communauté éducative, aussi bien concrets que conceptuels. Il est ainsi souhaitable que les protagonistes de la formation soient convaincus de son bien-fondé, et qu'ils aient clairement identifié les raisons poussant à son élaboration. Le chapitre suivant poursuivra cette réflexion.

3.2.2. Les préoccupations matérielles, technologiques et financières

Par ailleurs, la mise en œuvre d'un dispositif de visioconférence peut impliquer un coût financier plus ou moins important en fonction du système technologique choisi :

Les systèmes dits « de bureau » (connexion Internet, caméra, etc.) sont relativement économiques, mais les systèmes « professionnels » (connexion dédié, caméra spécifique, etc.) sont probablement trop coûteux pour être présents dans toutes les écoles et universités. Or, les systèmes « de bureau » ne sont pas adaptés à tous les usages, car ils présentent une moins bonne qualité de son et image. Ils sont plus appropriés pour des petits groupes d'apprenants mais pas pour une classe entière. (Macedo-Rouet, 2009)

La mise en place de cours en visioconférence implique donc nécessairement des réflexions d'ordre matériel et financier. Qui plus est, une utilisation efficace de la visioconférence par les enseignants, d'un point de vue instrumental, suppose que ceux-ci soient capables de :

- mettre en œuvre des connaissances de bureautique de base (traitement de textes, gestion de fichiers...) et en développer d'autres (utilisation d'un scanner, de la messagerie électronique) ;
- acquérir au début un minimum de maîtrise du matériel de visioconférence (fonctionnalités de base : connexion, réglage des fenêtres, réglages du son et de l'image, usage du tableau blanc), puis compléter ensuite (par exemple : partage d'applications, échange de photos) ;
- recherch[er] [des] informations sur le web [...] pour trouver des documents supports (Campanale & Fini, 2002 : 14)

Les compétences instrumentales que mettent en place les enseignants sont évolutives dans le temps et peuvent s'enrichir par l'entraide entre collègues. Une aide « technique » proche et disponible est souhaitable pour les accompagner dans leurs progressions (ibid.). Comme nous venons de le voir, la mise en place d'un dispositif de visioconférence demande des réflexions organisationnelles particulières. Elle implique aussi pour l'enseignant le développement de compétences spécifiques aussi bien pour la préparation, que pour l'animation de cours.

3.3. La préparation des séances de cours

Plusieurs études portant sur l'enseignement-apprentissage avec la visioconférence signalent la nécessité pour les enseignants de préparer davantage ce type de cours (Lawson &

al., 2004). Comme dans toute situation d'apprentissage, le formateur doit faire des choix de contenus et d'activités. Cependant, en plus de cela, il lui incombe de bien comprendre les spécificités de l'outil, afin de les articuler aux apprentissages mêmes. Il doit aussi organiser de façon rigoureuse le déroulement de la classe, et peut conduire des entretiens d'évaluation des visioconférences, auprès des élèves, en vue de régulations ultérieures (Campanale & Fini, 2002). Il va lui être également très utile de préparer un plan d'urgence en cas de problèmes techniques ou de connexion (Lawson & al., 2004).

Les préparations associées à des séances de visioconférence entraînent ainsi, au départ, une charge de travail, souvent ressentie, comme plus importante par les enseignants, que celle dédiée à la préparation de cours traditionnels. Afin de maintenir leur motivation, Lawson et al. (ibid.) soulignent l'importance qu'ils soient soutenus par leur hiérarchie et leur entourage afin de limiter le développement d'émotions négatives. Pour faire face à la nouveauté, l'enseignant réalise des préparations soigneuses des séances en visioconférence. Selon plusieurs auteurs, celles-ci produisent des effets positifs, alors qu'elles favorisent la mise en œuvre d'un déroulement efficace. Certains enseignants considèrent « qu'ils sont plus concentrés et que leurs apprenants ont moins de distractions » pendant ces séances, par rapport aux séances en face-à-face (Macedo-Rouet, 2009). Cependant, Macedo-Rouet relève que le soutien de l'attention au cours de la séance est fortement lié aux méthodes didactiques que met en place l'enseignant. Ainsi les méthodes exclusivement centrées sur l'enseignant, ne laissant que peu de place aux interventions des apprenants, provoquent un désintérêt important de la part des apprenants. Bien que ce problème ne soit pas particulier à la visioconférence, ce même auteur met en exergue l'effort d'adaptation tout particulier des méthodes traditionnelles, qu'exige ce type d'enseignement-apprentissage dans l'objectif de soutenir l'attention. Ces préoccupations sont donc à prendre en compte lors de la phase de préparation.

3.4. Les compétences liées à l'animation

L'efficacité d'une séance en visioconférence est l'objet d'enjeux cruciaux. Cela a une influence directe sur les pratiques des enseignants. Lawson et al. (2004), scindent l'efficacité d'une séance animée en visioconférence en deux paramètres : la réussite et l'efficacité.

La réussite correspond aux conditions nécessaires pour qu'une séance de visioconférence se déroule sans problèmes, pour qu'elle « marche ». L'efficacité correspond à l'atteinte d'objectifs pédagogiques pour les séances de visioconférence. (Macedo-Rouet, 2009).

Nous nous appuyerons sur ces deux paramètres pour décrire quelques spécificités de l'animation en visioconférence.

3.4.1. La gestion des problèmes techniques comme condition à la réussite de la visioconférence

Dans une séance de cours en visioconférence, tout doit fonctionner, aussi bien, au niveau humain que technique (retards éventuels, défaillances en tout genre) dans un temps imparti généralement court. Différents problèmes techniques peuvent survenir pendant les séances de visioconférence. Il peut s'agir par exemple de difficultés pour établir une connexion (Lawson & al., 2004), de phénomènes d'image figée, de son saccadé ou de lenteur dans la connexion (Macedo-Rouet, 2009). Ces problèmes techniques qui rendent les échanges plus difficiles peuvent être liés à la qualité de la connexion Internet. Une connexion stable par Wi-Fi est souhaitable. Une connexion mobile peut également être utilisée si l'utilisateur possède un forfait mobile avec un volume de données Internet important. Dans son mémoire, Xinru (2020) relève aussi un autre problème technique spécifique à l'outil de visioconférence Zoom lors du partage d'écran : l'apparition de rectangles noirs qui gênent les apprenants dans leur lecture de l'écran.

Face à ces difficultés, il est judicieux que les enseignants concernés par la visioconférence soient conscients de l'occurrence de certains problèmes techniques, afin de s'y préparer. Ils pourront alors y faire face plus facilement pendant les séances. Une aide technique à leur disposition peut aussi devenir indispensable selon la situation (Macedo-Rouet, 2009). Lawson et al. (2004) ajoutent que certains problèmes peuvent être limités en réalisant des tests d'appels et d'équipements avant les séances de visioconférence et en réfléchissant à l'environnement et à d'autres facteurs tels que le bruit externe, la configuration et la localisation de la salle, et le nombre approprié d'élèves par séance.

3.4.2. Les aptitudes de l'enseignant au service de la réussite d'une séance en visioconférence

Les contraintes synchrones associées au maniement de l'outil technologique génèrent une certaine pression chez l'enseignant (Develotte & Mangenot, 2010). En effet, il doit apprivoiser l'ensemble du dispositif technique dans une perspective d'enseignement de la langue. Cela implique pour lui d'exercer une polyfocalisation de l'attention, pour effectuer les diverses tâches (suivre un plan de cours, montrer des images, conduire l'interaction, etc.) (ibid.). L'enseignant doit aussi s'accommoder à la complexité de l'espace d'exposition

discursive qui permet d'utiliser simultanément différentes modalités (orale, écrite, gestuelle). L'utilisation opportune des outils technologiques et des modalités relève de son développement des compétences techno-sémiopédagogiques (Guichon, 2009, cité par Dejean & al., 2010). Develotte et al. arrivent à la conclusion :

qu'une à deux séances sont nécessaires pour s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multimodalité dans un environnement d'enseignement/apprentissage (2008 cités par Develotte & Mangenot, 2010).

Les fonctions métacommunicatives de l'enseignant décrites par Dabène (1984) s'enrichissent ainsi au cours du temps, dans son rôle de tuteur en ligne. En effet, en plus d'être animateur, évaluateur et informateur du savoir, il devient assistant technologique, expert des contenus et conseiller méthodologique (Develotte & Mangenot, 2010). La réussite d'une séance en visioconférence, nécessite donc d'autant plus, une formation spécifique aux outils concernés dans la perspective de l'enseignement d'une langue. Pour cela, Develotte et Mangenot (2010) encouragent d'engager les enseignants et les formateurs dans une diversité de situations de formation et d'apprentissage, qui leur permettent d'adopter un regard critique par rapport à leurs pratiques et de prendre conscience des moyens d'intervention à leur disposition. Lorsqu'une séance fonctionne, il s'agit ensuite d'adapter ses pratiques didactiques et pédagogiques à une animation en visioconférence.

3.4.3. L'évolution des positionnements pédagogiques et didactiques de l'enseignant

L'atteinte des objectifs pédagogiques que s'est fixé l'enseignant est une deuxième condition de l'efficacité d'une séance en visioconférence (l'efficacité, Lawson & al., 2004). En plus de s'interroger sur l'offre technique disponible, l'enseignement à distance demande une réflexion sur les gestes pédagogiques et didactiques eux-mêmes. Dans leur étude, Cavallès et al. (2020) observent que l'enseignement à distance de crise fondé sur la copie conforme du modèle présentiel, au départ très largement mis en œuvre, n'a pu être soutenu dans le temps. Les horaires, la progression imposée par les programmes et la réplique du cours magistral n'étaient, par exemple, pas adaptables à distance. Il ne s'agit donc pas de proposer une réplique distancielle des habitudes d'enseignement réputées et maîtrisées, mais de se former à une transformation des principaux gestes pédagogiques et didactiques. Par exemple, lorsque l'enseignant fait face à des problèmes divers et complexes, il développe son analyse de la situation d'enseignement-apprentissage, pour inventer des stratégies. Il « réfléchi[t] en action » pour s'adapter à toute situation nouvelle (Altet, 1996 cité par Campanale & Fini, 2002 : 14).

3.4.3.1. La gestion des interactions en visioconférence

Pour atteindre les objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés, un enseignant doit pouvoir communiquer efficacement avec ses apprenants. Dans la communication en visioconférence, la médiation technologique produit parfois une construction des échanges plus difficile. En effet, en plus des problèmes liés à la qualité d'entrée et de sortie auditive et visuelle (Macedo-Rouet, 2009), le dispositif de visioconférence « n'offre pas de véritable synchronie, ni au plan sonore ni du point de vue de l'émission du son et de l'image. Il amplifie certains phénomènes de délai dans la transmission des messages oraux » (Dejean & al., 2010 : 387). Le flux de la parole, alors moins régulier, produit une autre manière de communiquer, avec une organisation des tours de parole singulière (Macedo-Rouet, 2009 ; Croze 2021).

Par visioconférence, l'enseignant doit tout d'abord être capable de favoriser une bonne circulation des tours de parole (Macedo-Rouet, 2009). Afin de limiter l'apparition de chevauchements, il doit être capable d'« accepter une certaine lenteur du rythme de l'interaction » (Dejean & al., 2010 : 391), d'« anticiper les décalages pour éviter de multiples chevauchements et [de] se familiariser [...] avec l'écart entre parole et image » (op. cit. : 12). Il doit également être à même de prendre en compte les pauses et les interpréter, notamment, par la prise en compte d'indices non verbaux de type mimo-gestuels. La visioconférence permet aussi une focalisation sur les expressions du visage en lien à la circonscription du visage à l'écran (Guichon, 2017 cité par Croze, 2021). Après l'identification des besoins de l'apprenant, l'enseignant peut alors ajuster ses régulations. Déterminer les attentes de l'apprenant demande à ce pédagogue de mettre en œuvre une attention plus importante qu'en face-à-face, puisqu'il ne peut s'appuyer que sur les indices qu'il a à sa disposition. Afin de favoriser la participation des apprenants, il peut aussi « ménager des temps de silence et de pauses oralisées » assez longs pour permettre aux apprenants de comprendre ses indications et de planifier leur discours (Dejean & al., 2010 : 391). De plus, pour accompagner leur prise de parole tout en limitant les intrusions dans le flux verbal et paraverbal, il peut favoriser l'utilisation de régulateurs non verbaux, comme des hochements de tête, des sourires, ou des froncements de sourcils, par exemple (ibid.). En outre, du fait de la séparation physique, la communication en ligne demande à l'enseignant une explicitation détaillée et explicite des activités qui anticipent les réactions des récepteurs (Campanale & Fini, 2002 ; Macedo-Rouet, 2009).

Le développement de ces compétences demande du temps à l'enseignant, mais il n'est pas le seul à devoir s'adapter aux caractéristiques des interactions en visioconférence. Dans le même ordre d'idée que Develotte et al. (2008 cités par Develotte & Mangenot, 2010) qui encouragent un temps d'habituation pour l'enseignant à la synchronie et la multimodalité en visioconférence, Macedo-Rouet (2009) précise que, pour l'enseignant comme les apprenants, « la visioconférence demande une phase de familiarisation, pendant laquelle la structure de la séance est assez ouverte et les participants négocient des règles de communication et les rôles de chacun ». Suite à ce laps de temps et afin de favoriser une bonne gestion des tours de parole pour tous, l'enseignant peut proposer aux apprenants quelques règles communes pour la poursuite des échanges (Macedo-Rouet, 2009).

Comme nous venons de le voir, l'enseignement-apprentissage avec la visioconférence implique une organisation importante avant de mettre en place les cours. Il provoque également des changements pour l'enseignant dans la préparation et dans l'animation de sa séance. Après la connaissance de ces caractéristiques de l'enseignement-apprentissage avec la visioconférence, il s'agit pour ce professionnel d'apprendre à intégrer ces informations à sa pratique. Il est plus facile de le faire en étant accompagné. La partie suivante présentera les concepts sur lesquels nous nous sommes appuyée pour accompagner les enseignantes de La Bastide dans la mise en place de cours en visioconférence.

Chapitre 4. L'évolution des pratiques enseignantes

La reconfiguration des habitudes de l'enseignant peut favoriser l'évolution de sa pratique enseignante. Néanmoins, comme nous le verrons dans ce chapitre, cela n'est possible que sous certaines conditions. Après avoir décrit les caractéristiques du développement professionnel, nous présenterons deux techniques d'accompagnement exploitées dans cette recherche : l'expérimentation à plusieurs, et l'analyse des représentations.

4.1. Les paramètres du développement professionnel

Le développement professionnel est un processus complexe qui ne peut être réduit à un moment donné, mais qui s'enrichit au cours du temps. Selon la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (2008), ce développement s'appuie, bien évidemment, sur la pratique, mais également sur des dimensions symboliques, identitaires et communautaires. L'approche de cette théorie est intéressante, car au-delà d'un intérêt pour les outils et les ressources, elle accorde de l'importance aux discours tenus par les professionnels sur leur « pratique contextualisée, dans le temps et au sein d'une communauté » (Guichon, 2012 : 72). Dans notre recherche, nous avons accordé de l'importance aux discours tenus par les enseignantes en prenant en compte leurs représentations, lors d'entretiens.



Figure 1: La théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (2008)

Quatre paramètres permettent de caractériser le développement professionnel : la pratique, la communauté, les significations et l'identité. Dans le contexte d'enseignement des langues, la pratique correspond notamment au discours des enseignants sur les ressources à leur disposition et leurs objectifs (les orientations de la plateforme linguistique, par exemple) qui peuvent encourager l'engagement dans l'action. Elle se négocie nécessairement au sein d'une communauté, où les initiatives des enseignants sont jugées dignes d'être poursuivies (la mise en place d'un dispositif de visioconférence, par exemple) (ibid.). Dans notre recherche,

nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le développement professionnel des enseignantes pouvait s'appuyer sur la pratique et l'appartenance à une communauté, par la mise en place du co-enseignement comme dispositif d'accompagnement. Le développement professionnel s'appuie aussi sur le discours déployé par l'enseignant pour parler des significations qu'il donne à « une déconstruction partielle et momentanée de [sa] pratique » (Guichon, 2012 : 71), et aux compétences et connaissances qu'il y associe. Enfin, ce développement se base sur le discours identitaire de l'enseignant « pour parler de la façon [dont] son propre apprentissage modifie qui il/elle est en tant qu'enseignant et individu » (ibid.).

Dans la mise en place d'un dispositif de visioconférence, le développement professionnel de l'enseignant est à mettre en parallèle aux critères de réussite de l'intégration des TIC. Selon Guichon, cette intégration correspond à « l'introduction réussie d'une ressource numérique, d'un outil ou d'un dispositif médiatisé dans une pratique pédagogique » (2012 : 14). Cette intégration n'est possible que si elle remplit les trois conditions suivantes : « une utilisation prolongée », « la négociation des changements [...] par le groupe d'enseignants » et la perception du gain pédagogique par les personnes impliquées dans la situation éducative (enseignants, apprenants, etc.) (op. cit. : 15-17).

4.2. L'expérimentation à plusieurs

L'utilisation prolongée du dispositif médiatisé passe par « une période plus ou moins longue de tâtonnements et d'ajustements, [où] l'enseignant [souhaite] atteindre des objectifs pédagogiques précis » (Guichon, 2012 : 16). C'est seulement lorsqu'il y a une expérimentation pédagogique des technologies (l'utilisation des TIC dans le scénario pédagogique et l'évaluation, par exemple), que l'on s'inscrit véritablement dans une appropriation et que se construisent concrètement les usages (ibid.). Les enseignants sont alors à même, en lien avec l'intégration des TIC¹⁸, de négocier les changements institutionnels de la pratique d'enseignement. Dans notre recherche, cette expérimentation en collaboration avec les enseignantes a été réalisée grâce au co-enseignement. Ce concept n'étant que très peu présent dans la littérature scientifique du FLE, nous nous appuyons sur les recherches réalisées en éducation, dans un contexte inclusif¹⁹, en les adaptant à notre problématique de recherche.

¹⁸ Technologies de l'Information et de la Communication

¹⁹ L'inclusion scolaire désigne le rapatriement des élèves et des enseignants issus de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire.

4.2.1. Des configurations différentes

Selon la définition de Cook et Friend (cités par Harent & Toullec-Théry, 2021 : 32), le co-enseignement est le dispositif dans lequel « deux professionnels ou plus [...] dispensent un enseignement de fond à un groupe d'élèves diversifié ou mixte, dans un seul espace physique ». Les enseignants engagés dans ce modèle spécifique agissent ensemble dans le même espace de travail en partageant « non seulement les mêmes objets d'apprentissage mais aussi les responsabilités de coplanification, de co-instructions et de coévaluation des élèves » (ibid.). Ces enseignants sont donc responsables ensemble de la préparation et de l'animation des cours et de l'évaluation des apprenants. Harent et Toullec-Théry (2021) relève trois configurations de travail associé au co-enseignement, tirées des travaux de Cook et Friend (2010) et de Toullec-Théry (2015) : les deux intervenants enseignent (enseignement en tandem), l'un enseigne et l'autre aide, les deux aident. Ces auteurs relèvent également le cas particulier de la co-présence. Dans cette configuration, un intervenant enseigne alors que l'autre observe.

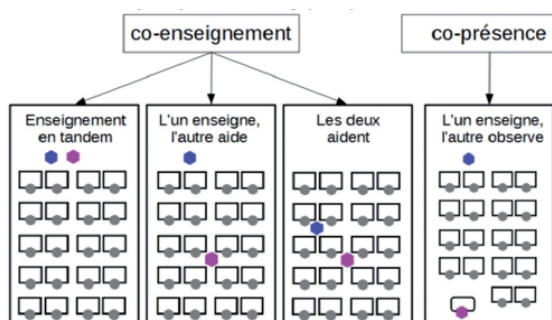


Figure 2: Les configurations du co-enseignement et la co-présence (Cook & Friend, 2010 ; Toullec-Théry, 2015)

Les rôles que prennent les enseignants dans l'espace classe peuvent varier selon différents critères, comme les buts de la leçon ou les besoins des élèves (Benoit & Angelucci, 2011). Leur posture est capitale, pour favoriser une bonne mise en œuvre du dispositif de co-enseignement.

4.2.2. L'adaptation à l'autre

Pour co-enseigner, les protagonistes mettent en œuvre des pratiques enseignantes de coordination et de collaboration (Benoit & Angelucci, 2011). Ils coordonnent leurs interventions en partageant les prises de décisions, et en articulant leurs actions d'un point de vue organisationnel lors des temps de préparation. Comme l'exprime très bien Grau (2021 : 43), ces derniers doivent « permettre de définir le cadre dans lequel chacun va avoir un espace de liberté pour agir, pour ne pas aller l'un contre l'autre et pour ne pas rendre le dispositif

incohérent ». Les enseignants revêtent une posture de collaborateur, lorsqu'ils travaillent ensemble à la poursuite d'objectifs communs, tout en assumant individuellement leurs tâches face aux apprenants. Cette deuxième modalité de travail requière l'implication des enseignants en tant que partenaire, une communication efficace, et le partage des responsabilités (Benoit & Angelucci, 2011).

Le co-enseignement « implique une prise de risque, [celle] de devoir renoncer à une certaine routine pour recréer de nouvelles habitudes de travail à plusieurs » (Magogeat & Messonnier, 2021 : 13). Co-enseigner avec un autre enseignant nécessite également de s'accoutumer au regard de l'autre et peut mettre à rude épreuve la confiance en soi. Il est ainsi plus facile de collaborer avec un enseignant qui porte un regard réflexif sur sa pratique, et qui est capable de reconnaître ses manques et d'accepter de les montrer (Grau, 2021). Une solide relation de confiance et de respect mutuel, associée à une communication non violente entre les enseignants simplifie le co-enseignement. Par ailleurs, leur participation volontaire est un facteur facilitant qui intervient directement sur la qualité de la collaboration (Benoit & Angelucci, 2011). Dans un dispositif de co-enseignement, les postures revêtues par les enseignants méritent, donc, qu'on leur accorde de l'importance.

4.2.3. Les apports pour les enseignants

Dans leur étude Scruggs, Mastropieri et Mcuffie (2007, cités par Benoit & Angelucci, 2011), relève que le co-enseignement favorise le développement professionnel des enseignants engagés dans ce processus. S'il est pratiqué régulièrement, le co-enseignement contribue, par exemple, à une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage des apprenants et au développement d'une pratique réflexive (ibid.). Cette prise de recul sur les pratiques enseignantes peut notamment être mise en place dans une configuration de co-présence, où l'intervenant a la possibilité d'être observateur. Les interactions entre enseignants donnent aussi l'occasion « de questionner ce que l'on fait, d'interroger la pédagogie, pour trouver ensemble des leviers » afin de mieux répondre aux besoins des apprenants (Magogeat & Messonnier, 2021 : 13).

4.2.4. L'évaluation du co-enseignement

L'évaluation du dispositif d'enseignement et de formation qu'est le co-enseignement, peut sembler difficile, car elle s'appuie sur de nombreuses variables. Dans leurs travaux, Tremblay et al. (2020) proposent de juger la qualité de ce type de dispositif selon 12 critères :

la coplanification, l'engagement et la participation des élèves, les objectifs partagés par les enseignants et les élèves, les rôles équitables des enseignants, la communication entre les enseignants, l'observation des élèves et des autres enseignants, le développement de pratiques pédagogiques novatrices, la régulation, la maximisation de la ressource lorsque les enseignants sont en activité en même temps, la différenciation pédagogique, le soutien des élèves en difficulté et la variété des configurations. Ces auteurs expliquent « qu'« [i]l ne s'agit pas de buts à atteindre parfaitement, en tout temps, mais plutôt de directions à suivre. » (Tremblay & al., 2020 : 122). La grille d'évaluation qu'ils proposent est disponible en Annexe 2. Il sera intéressant d'observer ces critères dans le co-enseignement mis en œuvre avec les enseignantes de La Bastide.

4.3. L'analyse des représentations

Une intégration réussie des TIC comme la définit Guichon, n'est possible que si l'enseignant et les autres personnes impliquées dans la situation éducative perçoivent le gain pédagogique, « la valeur ajoutée par rapport à l'existant » (2012 : 17). Les travaux d'Amadiou et Van De Leemput dans le cadre du Projet ANR LETACOP (LEarning with Tablets Acceptance and COgnitive Processes) apportent des éléments très intéressants, dans cet ordre d'idée. Ils étudient les facteurs d'acceptabilité d'un système technologique (des tablettes tactiles), en contexte éducatif. Ils soutiennent, au vu de leurs résultats, que ce n'est pas le sentiment des enseignants d'être capable d'utiliser les outils numériques efficacement qui explique pourquoi certains l'utilisent beaucoup et d'autres moins (Amadiou, 2021). Bien évidemment, le développement de compétences spécifiques à la visioconférence sera favorisé, s'il s'appuie sur des a priori positifs des enseignants, vis-à-vis de l'enseignement avec les TIC. Ce sera également le cas, si ces derniers :

n'éprouvent ni répulsion, ni angoisse à [l'] égard [des outils informatiques] et envisagent leurs occasionnelles mais inévitables défaillances non pas comme des obstacles insurmontables, mais comme des éventualités qui amèneront à modifier les déroulements prévus (Campanale & Fini, 2002 : 12).

Toutefois, c'est plutôt l'utilité perçue pour l'enseignant dans sa pédagogie qui a vraiment une influence sur l'utilisation qu'il fera du système technologique. Plus les enseignants ont le sentiment que l'outil est utile dans leurs pratiques professionnelles, et qu'ils sont capables de réaliser des activités pédagogiques pertinentes avec celui-ci, et plus ils l'utilisent (Amadiou, 2021). Les représentations des enseignants, vis-à-vis de l'outil technologique, jouent donc un rôle clé dans son acceptabilité et son utilisation. Dans cette

optique, l'outil technologique doit d'autant plus servir la pratique de l'enseignant, car ce ne sont pas les compétences techniques de l'enseignant qui sont déterminantes pour la mise en œuvre des séances en visioconférence (Campanale & Fini, 2002), mais bien le gain pédagogique perçu.

Là encore, l'utilisation prolongée du dispositif est nécessaire, car « ce gain ne saurait s'apprécier sur le court terme mais mérite au moins d'être observé sur le moyen terme » (Guichon, 2012 : 17). Dans l'intégration des TIC, l'utilisation prolongée du dispositif permet, également, aux enseignants d'avoir le temps de « surmonter les peurs et les réticences initiales et de développer une expertise autour d'une pratique que les TIC modifient au moins en partie » (op. cit.: 15). Comme l'explique Dooly (2009 cité par Guichon, 2012 : 20), les enseignants « loin d'être conservateurs, sont généralement désireux d'apporter des changements à leur pratique pédagogique ». Cependant, les changements liés à l'intégration des TIC peuvent engendrer des réticences et craintes. Dans l'objectif de proposer un accompagnement des enseignantes, qui prenait en compte les effets que ces évolutions pourraient avoir sur elles, nous nous sommes intéressée au processus complexe et non linéaire du changement. Dans ce cadre, les stades d'intérêts et de préoccupations du modèle de Hall et Hord (2014) ont retenu notre attention.

4.3.1. Une nécessaire remise en cause du modèle de Lewin

Le modèle de résistance au changement de Lewin fait l'objet depuis plusieurs années de nombreuses critiques par les spécialistes. Dans un contexte de changement organisationnel, la résistance désigne :

l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée et représente une attitude négative adoptée par les employés lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail (Bareil, 2008 : 90)

Néanmoins, les réactions associées à un changement ne sont pas toujours chargées négativement. Dans la réalité, les réactions apparaissent beaucoup plus nuancées : acceptation du changement, adhésion, appropriation, soutien et engagement au projet de transformation, allant même vers la fascination, l'enthousiasme et le ravissement (Bareil, 2008 : 92). Duclos ajoute même que les réactions négatives ne sont le plus souvent que « l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux » le changement (Duclos, 2015 : 39). Exprimer leurs préoccupations permet, alors, à ces derniers de supprimer toutes sources d'inquiétudes et ainsi de normaliser

leurs comportements. De plus, les réactions associées à un changement ne sont pas invariables. Elles évoluent au cours du déploiement du changement et ne peuvent donc être appréhendées sans tenir compte du contexte (Bareil, 2008).

Sans détour, Duclos déclare que le modèle de Lewin s'inscrit dans « une vision limitée de l'être humain » à cause de son insuffisance théorique (Duclos, 2015 : 42). En effet, cet auteur critique l'absence d'explications vis-à-vis :

- « des facteurs d'adhésion et de mobilisation » (op. cit. : 37), aussi nommés « facteurs motivationnels » (op. cit. : 42) ;
- de « l'influence et [de] la complexité du système social » (ibid.) ;
- de l'effet des attitudes cognitives et affectives des individus sur les comportements.

Ce spécialiste relève également que le modèle de la résistance aux changements ne propose pas de solutions pour faire évoluer les pratiques des individus. L'origine du changement semble alors être implicitement la modification de leurs comportements. Néanmoins, en psychologie humaine, il est plus facilement admis que c'est la manipulation de l'attitude qui permet de modifier les comportements (Bareil, 2008). Cette dernière critique nous semble non négligeable au regard de l'accompagnement des enseignantes dans le projet dédié à la mise en place des cours en visioconférence. En effet, en tant que responsable du changement, notre objectif a toujours été d'aider les enseignantes à s'approprier pleinement les nouvelles pratiques liées à ce projet. Pour l'ensemble des raisons qui viennent d'être citées, nous ne retiendrons pas le modèle de résistance au changement dans notre recherche.

À la différence du modèle de résistance au changement, les stades d'intérêts et de préoccupations du modèle de Hall et Hord proposent des pistes pour faire évoluer les pratiques des individus impliqués dans le changement. Ce modèle a aussi l'avantage de prendre en compte une diversité de réponses comportementales qui vont au-delà des comportements de résistance et de s'appuyer sur une multitude de variables à la différence des autres modèles (variables organisationnelles, individuelles ou associées au changement) (Bareil, 2008). Avec quel résultat ? Il « permet d'expliquer de façon convenable ce qui pousse les employés à appuyer le changement ou à s'y opposer » (Bareil 2008 : 102). La partie suivante présentera plus amplement le modèle retenu pour notre recherche : le modèle de Hall et Hord.

4.3.2. Les stades d'intérêts et de préoccupations par rapport au changement

Les stades d'intérêts et de préoccupations :

représentent [l]es phases typiques que [d]es agents [...] expérimentent au fur et à mesure qu'ils adoptent un changement. Ils décrivent la façon dont ces agents se sentent et ce qu'ils pensent dans le cadre de l'implantation d'une innovation et/ou de nouvelles pratiques professionnelles (Duclos, 2015 : 40).

Dans cette situation, les préoccupations désignent des constructions cognitivo-affectives composées de sentiments, de soucis, de pensées et de considération orientées vers un objet (par exemple, une question ou une tâche particulière) (Duclos, 2015 ; Bareil, 2008). Chaque individu perçoit et intègre différemment une question donnée, il existe donc différents types de préoccupations.(Duclos, 2015).

Dans le modèle de Hall et Hord, l'individu touché par un changement passe par sept phases chronologiques : 1) Aucune préoccupation, 2) Préoccupations centrées sur le destinataire du changement, 3) Préoccupations centrées sur les caractéristiques organisationnelles, 4) Préoccupations centrées sur le changement, 5) Préoccupations centrées sur l'expérimentation, 6) Préoccupations centrées sur la collaboration, 7) Préoccupations centrées sur l'amélioration continue du changement (Bareil, 2008). Dans les phases 2, 3 et 4, le destinataire du changement exprime ses inquiétudes. Dès lors qu'il obtient des réponses satisfaisantes à ces dernières, il passe à la phase 5, où il est alors disposé à faire évoluer ses pratiques professionnelles. C'est ainsi dans ces premières phases de préoccupations, que l'intervention du promoteur ou du responsable du changement est capitale afin de limiter tout « malaise et [...] inconfort [qui pourrait expliquer] les comportements de résistance » (op. cit. : 102). Pour chaque phase, Bareil (op. cit.) propose le tableau suivant à plusieurs entrées²⁰.

POUR PROGRESSER DANS LE CHANGEMENT: LES PHASES DE PRÉOCCUPATIONS, LES EXPRESSIONS COURANTES, LES PRIORITÉS DE GESTION ET LES ACTIONS ADAPTATIVES

PHASES DE PRÉOCCUPATIONS	EXPRESSIONS COURANTES ET THÉMATIQUES	PRIORITÉS DE GESTION	ACTIONS ADAPTATIVES POUR L'EMPLOYÉ
1. Aucune préoccupation	« Je doute que ce changement me concerne » · Continuité des projets habituels et des habitudes de travail · Peu d'importance accordée au changement	Communiquer de façon précise et donner de l'importance au changement	· Poser des questions · Rechercher des faits et des données vérifiables · Confronter sa position à celle des autres · Reconnaître ses réactions
2. Préoccupations centrées sur le destinataire	« Que va-t-il m'arriver ? » Inquiétudes égocentriques quant aux impacts sur soi et sur son travail : perte d'emploi, insécurité, pertes du patron et de collègues, perte de pouvoir, d'autonomie, de compétences, incidences sur les outils de travail et sur l'organisation du travail, etc.	Écouter et soutenir	· Exprimer ses inquiétudes aux bonnes personnes · Chercher des réponses · Accepter que l'information ne soit pas disponible · Apprendre à gérer sa petite voix intérieure

Figure 3: Les phases de préoccupations par rapport au changement (Bareil, 2008)

²⁰ Le tableau dans son intégralité est consultable en Annexe 3.

En partant de la gauche, la deuxième colonne présente des expressions que peuvent énoncer les destinataires du changement dans différents stades évolutifs. Comparer la manière dont s'expriment les individus engagés dans un changement aux expressions de cette colonne, au cours d'un entretien par exemple, est un bon moyen d'évaluer le ou les stades de préoccupations dans lesquels ils se trouvent. La troisième et quatrième colonne proposent, respectivement, pour le promoteur du changement et pour l'employé concerné par le changement, des pistes d'actions pour soutenir le changement.

Dans une dimension temporelle, l'examen des verbalisations des enseignants que proposent les phases de préoccupations par rapport au changement permet de s'intéresser aux différents états par lesquels ces pédagogues passent. Il apporte aussi des éléments d'analyse par rapport au processus d'appropriation, plus ou moins facile, des TIC : « il s'agit dès lors d'identifier les continuités et les discontinuités que l'intégration entraîne dans les pratiques » (Guichon, 2012 : 73)

4.3.3. Les tensions identitaires

Dans son discours, l'enseignant met parfois à jour des discontinuités en lien avec « les sédimentations des identités » (ibid.). En plus d'être négociés sous l'angle pédagogique et institutionnel, les changements qu'implique l'intégration des TIC sont également abordés dans leurs aspects identitaires. La question suivante se pose, par exemple : en quoi « l'intégration des TIC fait[-elle] évoluer l'identité de l'enseignant de langue, ses rapports aux apprenants et à l'institution » (Guichon, 2012 : 17) ? Soubrié (2016) relève plusieurs croyances liées à la dimension identitaire, qui rentrent souvent en conflit avec l'intégration des TIC. Il s'agit des représentations des enseignants concernant le rôle de l'école et de l'éducation en général. Les historiens et les sociologues de l'éducation nomment la « forme scolaire » le mode d'organisation de l'école tel que nous le concevons aujourd'hui (Vincent, 2008 cité par Soubrié, 2016 : 9). Elle se caractérise par trois attributs : 1) un espace spécifique, séparé des autres lieux sociaux ; 2) un apprentissage et un enseignement des savoirs qui suit un programme planifié dans le temps et qui s'appuie sur des supports (livres, textes, fiches) ; 3) une relation asymétrique entre l'apprenant et l'enseignant, dans laquelle ce dernier est en droit d'édicter des règles strictes. Face à des changements dans le système éducatif, par exemple en lien avec l'intégration des TIC, ces caractéristiques de la forme scolaire font l'objet de nombreuses tensions (Maulini & Perrenoud, 2004 cités par Soubrié, 2016). Au regard des principes qui sous-entendent la forme scolaire, il sera intéressant de se

demander dans quelle mesure des ajustements sont envisageables dans le cadre de la transformation de cours présentiels vers des cours en visioconférence à distance.

Ce cadrage théorique nous a permis de mieux appréhender les caractéristiques de l'enseignement-apprentissage avec la visioconférence. Il a également montré que l'évolution des pratiques enseignantes est un processus complexe : le développement professionnel touche aussi bien la pratique que les dimensions symboliques, identitaires et communautaires ; et l'intégration des TIC n'est possible qu'en remplissant certaines conditions. Ces concepts posent le fondement des actions mises en place, dans le centre social La Bastide, pour transformer des cours en face-à-face, en cours en visioconférence.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet

Chapitre 5. La réalisation du projet ingénierique

Ce chapitre retracera les différentes étapes de la mise en œuvre du projet ingénierique, en faisant un parallèle avec les phases de la recherche-action suivante : réflexion, planification, action. Un intérêt tout particulier sera donné à la prise en compte des représentations initiales des enseignantes, et à l'amorce de leur participation active au projet.

5.1. Les choix méthodologiques

Dans ce projet dédié à la mise en place de cours en visioconférence, il m'a été demandé de concevoir un dispositif de formation prenant en compte des préoccupations pédagogiques, humaines, technologiques, économiques. Ce projet s'inscrit donc bien en sciences humaines à l'ingénierie de formation. Pour une bonne gestion temporelle du projet, je me suis appuyée sur un rétroplanning²¹ issu du cours « Ingénierie de la formation et gestion de projets »²² (2019) de Remaud. Je me suis aussi réappropriée la progression proposée par ce cours en l'adaptant à mon projet, et en l'articulant à la recherche-action.

L'analyse du mandat et l'étude du contexte²³, les deux premières phases de cette progression, m'ont permis de mieux cerner les domaines d'interventions du projet et l'état final attendu par rapport à celui-ci. Ces deux premières phases peuvent être associées à la première étape d'un cycle de la recherche-action : l'observation qui permet de mener une réflexion sur la manière de réduire la distance entre l'état actuel et l'état attendu (Catroux, 2002). La recherche-action se faisant par définition en lien avec les personnes du terrain, il a été important de recueillir les observations et représentations des enseignantes. Afin de faciliter l'amorce d'une réflexion commune, j'ai aussi jugé essentiel de récolter leurs attentes vis-à-vis des cours en visioconférence. La méthode de l'entretien focalisé de groupe favorise justement aussi bien la réflexion que le recueil des représentations (Normand Thibeault, 2010). Les parties suivantes présenteront les résultats de l'analyse du recueil des représentations des enseignantes, lors de l'entretien focalisé de groupe 1. L'intérêt porté à leurs représentations a également permis d'amorcer le processus de prise de conscience et d'évolution des pratiques enseignantes (Burrows & Miras, 2019).

21 Le rétroplanning est consultable en Annexe 4.

22 Ce cours est dispensé lors de la 2^e année du Master mention Didactique des langues parcours FLES de l'Université Grenoble Alpes.

23 Les résultats de l'étude du contexte et de l'analyse du mandat ont été résumés dans la Partie 1.

5.2. La prise en compte des représentations initiales des enseignantes

Les enseignantes déclarent ne pas avoir mis en place les cours en ligne, car elles n'« en avai[ent] pas la nécessité » (43:28)²⁴. Pourtant, la situation insatisfaisante de l'arrêt des cours a perduré, et les enseignantes ont manifesté ce désir de maintenir le lien social avec les apprenants et d'animer leurs cours, mais pas en distanciel. Des craintes ou des raisonnements de la part des enseignantes peuvent-ils expliquer cette situation ? Si oui, sur quoi portent ces craintes ? Quels raisonnements ont pu être des freins à la mise en place de cours à distance ?

5.2.1. Un sentiment d'obligation

Avant même de m'intéresser aux raisons de cette situation, je relève que les enseignantes formulent un sentiment d'obligation face au numérique. Il s'impose dans les usages quotidiens. P. déclare que « ça devient presque obligatoire de savoir se débrouiller et [que] tout est devenu informatisé ». Donc, « il [n']y a pas vraiment le choix » (05:42). Par ailleurs, pour la plateforme d'apprentissage en pleine crise sanitaire, « des réadaptations à faire à tous les niveaux [en lien avec les cours en ligne sont] littéralement inévitable[s] » (28:54). Les enseignantes se sentent forcées de mettre en place les cours en ligne. Ce type de cours n'est qu'« une petite solution de temps en temps » (31:31) en complément du présentiel, car « il [ne] pourrait pas y avoir que du distanciel » (30:34). Les cours en ligne sont donc vus comme une solution temporaire qui s'impose face à l'arrêt des cours.

5.2.2. Le rapport au numérique

Au début de l'entretien focalisé de groupe 1, il est demandé aux enseignantes quelles sont les idées ou les mots auxquels elles pensent lorsqu'elles entendent le mot numérique. Dans leurs premières participations respectives, Paula et Lisa (désormais P. et L.) utilisent les termes de « difficultés » et « problèmes » (04:43, 05:11). En lien avec le projet, P. souligne le possible manque de matériel numérique chez les apprenants (06 :21), et L., sa maîtrise d'un nouvel outil alors qu'elle dit ne « maitris[er] que les basiques » d'un point de vue numérique (05:11). Elles sont rejointes par Kate (désormais K.), dans sa deuxième participation, qui ajoute l'expression « panique » (05:38) avec un petit rire, pouvant être interprété comme de la gêne face à une forme d'inconnu, ou comme une observation des craintes relevées par ses collègues de travail. Dans sa première intervention, K. évoque un tout autre thème. Elle associe le numérique à une « modernité » et à une « adaptabilité » à celui-ci (04:55). L. et P. sont d'accord pour dire que le numérique « est une opportunité de l'avenir » et « est dans l'air du temps » (05:11, 05:42).

²⁴ Sauf mention contraire, les temps suivants sont associés à l'entretien focalisé de groupe 1. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Kate, Lisa, Paula ou moi prenons la parole.

Le numérique est donc associé aussi bien à des complications qu'à un atout pour le centre social. Lorsque K., la coordinatrice pédagogique, formule ce deuxième positionnement, elle fait le lien avec l'orientation du directeur favorable au développement de compétences numériques, aussi bien pour les adhérents que pour les salariés du centre social. En se basant également sur l'entretien réalisé avec le directeur, on peut dire que ce dernier apporte son soutien au projet (financier et organisationnel, par exemple). Or, comme l'expliquent Cavallès et al. (2020), ce soutien hiérarchique explicite est bénéfique à la mise en place de cours à distance. Le positionnement de K. vis-à-vis du numérique semble en être une illustration.

Les enseignantes utilisent efficacement les outils technologiques à leur disposition dans les locaux de La Bastide. K. utilise, par exemple, de manière importante, son ordinateur pour la visioconférence et le traitement de texte. P. et L. l'utilisent quant à elles, respectivement, pour réaliser des recherches et préparer les cours, et pour assurer l'aide aux devoirs et rédiger des bilans (21:50 à 23:59). Les enseignantes n'ont pas été formées à l'intégration des TIC pour enseigner. Elles déclarent tout de même utiliser, de temps en temps, le numérique dans leurs cours pour partager des vidéos, ou faire réaliser des recherches sur Internet à leurs apprenants chez eux, par exemple (entretiens individuels). D'un point de vue personnel, les enseignantes ne font pas le même usage du numérique. En plus de l'ordinateur, seules L. et K. ont un smartphone (19:39). K. est très à l'aise dans l'utilisation des outils numériques (19:57), elle est « hyper connectée » (28:54) ; ce n'est pas le cas pour L. et P. Elles utilisent moins fréquemment leurs appareils numériques, et n'utilisent pas facilement les réseaux sociaux. Seules K et P utilisent leurs ordinateurs de façon importante pour un usage personnel (K. jeux vidéos, P. recherches). Mais au-delà de ces usages, il a été intéressant d'aborder avec les enseignantes la place que prend le numérique dans une situation d'enseignement-apprentissage.

5.2.3. L'enseignement avec le numérique

Comme l'explique Campanale et Fini (2002 : 12), il sera plus facile pour des enseignants de développer des compétences propices à la visioconférence, si ces pédagogues ont des a priori positifs par rapport à l'utilisation des TIC, et s'ils « n'éprouvent ni répulsion, ni angoisse » à l'égard des outils informatiques. Au cours du premier entretien focalisé de groupe, j'ai donc demandé aux enseignantes d'exprimer ce qu'elles pensaient de l'utilisation des outils numériques ou informatiques dans l'enseignement. À partir de 28:54, K. oppose clairement l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance. En effet, elle regrette l'absence de « la fibre humaine » dans cette deuxième forme d'enseignement et l'« aspect

assez froid » des cours en ligne. À l'inverse, elle juge que l'enseignement en présentiel est la bonne configuration d'apprentissage : « le présentiel c'est comme ça qu'on apprend une langue, c'est en interaction, c'est vraiment avec la personne. ». Cette configuration a également une influence sur l'efficacité de l'apprentissage : « je pense qu'un cours donné [en présentiel] [...] a toujours plus d'impact et d'efficacité au niveau linguistique, au niveau de l'apprentissage qu'un cours en ligne ». Ce point de vue est partagé par P. et L., comme l'indiquent les prises de parole qui suivent celle de K. Les trois enseignantes utilisent plusieurs types de modélisateurs qui donnent un aspect très fort et tranché à leurs opinions : « toujours » (28:54) ; « complètement », « jamais » (30:34) ; « complètement », « non » (31:31).

Ces positionnements francs des enseignantes sont liés à des craintes vis-à-vis de leurs apprenants. Elles s'inquiètent toutes les trois du maintien du lien social, avec l'utilisation de l'outil numérique. L. déclare par exemple : « moi c'est ça qui me pose problème par rapport aux cours en ligne [...] c'est ce contact, qu'on va perdre » (35:30). P. juge impossible de réussir à travers l'écran à repérer efficacement les besoins des apprenants :

c'est un public centre social et que, ben, au départ, ils sont dans la plateforme, et c'est à force de les côtoyer déjà, de les rencontrer, qu'on crée la confiance, et puis qu'on peut les orienter vers autre chose quand il y a des besoins. Et ça, à travers l'écran, on [ne] pourra jamais le voir (30:34).

L. s'inquiète aussi pour les apprentissages des apprenants. Elle juge que la visioconférence peut « freiner l'apprentissage », car il peut induire une baisse de motivation à cause de l'altération de la relation affective avec l'enseignant (31:31). Les craintes de P. et L. portent également sur leurs compétences en tant qu'enseignante. Dès sa première intervention, L. doute de ses compétences technologiques. Celles-ci l'amènent aussi à douter de ses performances en tant qu'enseignante à distance : « moi je pense que mes performances ne seront pas les mêmes devant une caméra que devant un public » (31:31) ; « la première chose [...] qui va me manquer », « c'est le savoir-faire parce que je [ne] suis pas formée à, à faire des cours par distance » (49:43). Elle répète ces craintes plusieurs fois au cours de l'entretien. Plus loin dans l'entretien, P. reconnaît, qu'elle aussi, craint ne « pas [être] trop à l'aise devant l'écran » (45:26). La peur de perdre le contrôle en tant qu'enseignant face à l'outil technologique est un sentiment que partagent d'autres enseignants (Peters, 2006 cité par Guichon, 2012).

5.2.4. La prise en compte des craintes des enseignantes

Ces craintes des enseignantes ne sont pas négatives en soi, car cela montre leur intérêt pour les apprenants et leur désir de proposer des prestations de qualité. Comme l'explique Duclos, les réactions des enseignants, ne sont le plus souvent, que « l'expression de

l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux » le changement (2015 : 39). Comme l'explique Dooly (2009 cité par Guichon, 2012 : 20), les enseignants « loin d'être conservateurs, sont généralement désireux d'apporter des changements à leur pratique pédagogique ». Et c'est le cas pour les enseignantes de La Bastide qui participent régulièrement à des formations proposées par l'Office de Gestion et d'Animation de la ville d'Avignon. Néanmoins, « les bouleversements entraînés par l'intégration des TIC dans la conduite de classe peuvent se révéler intimidant [...], et peuvent engendrer des réticences » (ibid.). Il a été important, dans le cadre du projet, d'identifier et de prendre en compte ces réticences, afin que des solutions constructives puissent être proposées. Les craintes formulées par les enseignantes peuvent être associées à la deuxième phase de préoccupations de Bareil (2008) : les préoccupations centrées sur les destinataires du changement, à savoir, les enseignantes et les apprenants. En effet, les thèmes d'insécurité, de perte de compétence et d'autonomie, propres à cette phase, sont abordés. En tant que promoteur du changement, il a été important d'écouter et de soutenir les enseignantes face à ces craintes.

Le premier entretien focalisé de groupe m'a également donné l'occasion d'orienter l'échange vers la recherche de points positifs aux cours en ligne, supposant que les éléments évoqués par les enseignantes pourraient servir de levier pour améliorer les représentations portées à l'enseignement en visioconférence. Suite à ma question, K. reste très factuelle : « les cours en ligne, ça existe depuis plusieurs années [...], donc ça veut dire que ça fonctionne » (41:16). Elle émet une observation qui reste assez vague. Je suppose, à partir de ce moment-là, que les enseignantes ont peu de connaissance sur l'enseignement au moyen du numérique, et qu'il est important d'y remédier²⁵. P. et L., de leurs côtés, exposent des avantages fonctionnels (41:28, 42:34). P. explique que les cours en visioconférence vont permettre de « revoir » les apprenants dans des cours en « direct », et ainsi d'aller plus loin que le maintien du lien par des appels téléphoniques. P. et L. considèrent qu'une reprise des cours en visioconférence est bénéfique, car elle permet de ne pas perdre les progrès des apprenants. D'après P., lors de la reprise des cours en présentiel, cela favorisera une continuité. Ainsi, même si les enseignantes ne jugent pas les cours en ligne comme idéal : « à défaut de rien, pourquoi pas le distanciel » (30:34).

Comme nous venons de le voir, pour les enseignantes, le dispositif de cours en visioconférence est une solution temporaire, qui s'impose face à l'arrêt des cours. Le numérique est majoritairement associé à des représentations négatives, et les TIC ne sont pas jugées pertinentes pour l'apprentissage. Face au changement, les enseignantes ne formulent

²⁵ Le chapitre suivant présentera les actions mises en œuvre pour tenter d'augmenter la connaissance sur l'enseignement avec les TIC des enseignantes, et ainsi favoriser l'évolution de leurs représentations.

pas pour l'instant des préoccupations favorables à l'évolution des pratiques professionnelles²⁶ (Bareil, 2008). Néanmoins, les enseignantes se sentent concernées par le projet, car elles ne se positionnent pas dans la première phase, l'absence de préoccupations. Ainsi, dans l'optique de poser les jalons d'une collaboration et d'une réflexion productive avec les enseignantes, il a été important de les interroger sur leurs attentes vis-à-vis des cours en visioconférence.

5.3. La participation des enseignantes au projet

5.3.1. Les attentes par rapport aux cours en visioconférence

Dans les futurs cours en visioconférence, P. et L. ont des attentes technologiques pour une utilisation pédagogique et didactique (45:26). Elles veulent toutes deux apprendre à créer une réunion avec la visioconférence. P. souhaite également « apprendre à être derrière l'écran » (45:26). Elle fait le lien avec la notion de performance en tant qu'enseignante introduite par L., nous supposons donc qu'elle évoque une gestion technologique, mais aussi didactique et pédagogique de l'outil. L. précise aussi qu'elle voudrait avoir plus d'informations sur les activités réalisables dans des cours en visioconférence. Pour K., un tableau physique (et non pas numérique) est important. Deux raisons sont invoquées. Premièrement, K. considère que la visioconférence est déjà une « avanc[ée] vers la modernité ». Pour cette raison elle « aimerai[t] retrouver un côté un peu traditionnel » dans les cours (32:55). P. confirme que le tableau est un support important, car il « laisse une trace écrite » et que sa présence est « rassurant[e] » pour les enseignantes. Deuxièmement, le tableau est aussi « rassurant [...] pour le public » (33:35). En effet, K. pense que proposer quelque chose de « trop moderne » pourrait ne pas être adapté à « certains types de publics » (32:55). De plus, comme l'explique K., un aspect traditionnel de l'enseignement est important pour le public de La Bastide, car une partie des apprenants n'est jamais allée à l'école. C'est donc valorisant pour eux « de se sentir non pas étudiant, mais élève. [...] Ils comblent un manque qu'ils ont eu toute leur vie » (34:48).

Ces attentes des enseignantes sont précises. C'est une bonne chose, car ainsi il est plus facile d'en tenir compte dans la mise en œuvre du projet. K. aborde également un thème intéressant lorsqu'elle dit qu'elle « aimerai[t] retrouver un côté un peu traditionnel » dans les cours en visioconférence (32:55). Un peu plus tôt dans l'entretien, elle fait ressortir la « discontinuité » (Guichon, 2012 : 73), ou le paradoxe suivant : dans son utilisation personnelle du numérique, elle est « hyper connectée », mais dans son usage didactique et pédagogique, elle « fai[t] partie de l'ancienne école » (28:54). Les termes « traditionnel » et « ancienne école » laisse penser qu'il existe, pour elle, un mode d'organisation propre à l'école, aussi nommée « forme scolaire » (Vincent, 2008 cité par Soubrié, 2016 : 9). La

²⁶ Pour rappel, cette évolution n'est possible qu'à la phase 5 : Préoccupations centrées sur l'expérimentation.

volonté de K. de conserver un tableau traditionnel semble être liée au deuxième attribut de la forme scolaire : l'apprentissage et l'enseignement s'appuient sur des supports. On observe aussi un remaniement propre au centre social dans le troisième attribut de la forme scolaire, la relation apprenant-enseignant. Peut-être par l'influence de l'andragogie²⁷, on se rapproche d'une relation symétrique, alors qu'une grande importance est donnée au climat de confiance et à la relation humaine : ce public « vient aussi pour partager, il vient aussi pour échanger avec nous, pour échanger avec les autres dames » (35:30). Ce respect de la forme scolaire, comme la conçoivent les enseignantes, est donc à prendre en compte dans le projet, car elle a de l'importance pour les enseignantes et pour leur public.

5.3.2. L'amorce d'une réflexion commune

Dans l'entretien, les enseignantes n'ont parfois pas les réponses à mes questions. Sur le public, par exemple, K. dit qu'il serait intéressant d'avoir ces informations, ou formule des questions auxquelles aucune des enseignantes n'apporte une réponse directe (11:05, 06:53) K. demande par exemple : « Est-ce que selon la situation [les apprenants] ont un logement ou non ? », « Est-ce qu'ils sont équipés ou non ? » (06:53). De plus, dès le début de l'entretien P. s'interroge face au possible manque de matériel numérique chez les apprenants. Son introduction de ce thème m'encourage à l'aborder avec des questions plus précises, issues de mon guide d'entretien. Ces manifestations de K. et P. semblent indiquer qu'elles s'impliquent activement dans la réflexion commune. Les préoccupations qu'elles évoquent sont centrées sur l'organisation ; elles se questionnent sur la capacité organisationnelle de mener le changement à terme (phase 3, préoccupations par rapport au changement, Bareil, 2008). L. participe également à la réflexion en complétant les idées de ses collègues. Elle aborde aussi de nouveaux thèmes, qui lui tiennent à cœur dans la mise en place du projet des cours en visioconférence : le numérique et la vie privée (11:25), l'importance pour les apprenants d'interagir avec des personnes de confiance (17:36, 18:10).

Le premier entretien focalisé de groupe me donne également la possibilité d'introduire une réflexion avec les enseignantes qui est au centre de ma recherche : quels paramètres doivent-être pris en compte, pour transformer des cours en présentiel en des cours en visioconférence à distance ? Je contextualise cette question par rapport aux groupes des enseignantes, pour récolter plus d'informations sur leurs pratiques. Les enseignantes abordent plusieurs thèmes : la durée d'un cours avec la question « est-ce que 2h derrière un écran c'est long ou pas ? » (48:36), le partage d'une trace du cours alors qu'habituellement en présentiel, les apprenants repartent avec des documents imprimés et empruntent des livres (48:25, 49:29), la gestion de l'espace en lien avec l'utilisation du corps de l'enseignant (48:36), et la

²⁷ L'andragogie désigne la pratique de l'enseignement des adultes.

gestion des multiples informations et commande à l'écran (49:43), aussi appelé « multimodalité » (Develotte & al., 2008 cités par Develotte & Mangenot, 2010). P. introduit également une double réflexion (36:54). Habituellement, elle profite des moments où un apprenant a terminé son exercice plus rapidement que les autres, pour avoir un petit moment de discussion individuel avec lui. Elle se demande alors comment maintenir ces moments individualisés avec les apprenants dans les cours à distance. De plus, pour la correction d'un exercice d'écriture, par exemple, elle a l'habitude de passer pour lire les copies des apprenants. Elle se demande donc comment réaliser la correction des copies dans un cours en ligne.

Ces réflexions des enseignantes sont très pertinentes et posent les bases des réflexions communes, pour la préparation et l'animation des cours²⁸. Dans la recherche-action, la réflexion est tout de suite suivie de la planification des actions. La partie suivante présentera la préparation du plan d'action du projet.

5.4. La planification du projet

Avant même de mettre en œuvre les actions du projet, il était important de définir de manière définitive les objectifs et compétences attendues dans la mise en œuvre des cours en visioconférence. Le tableau des compétences et objectifs, disponible en Annexe 5, liste les objectifs généraux et objectifs opérationnels du projet ingénierique, pour ce qui est des savoirs, savoir-faire et savoir-être²⁹. Ce tableau reprend les objectifs du mandat. Puis, il est complété des résultats de l'analyse du contexte, et de l'analyse des représentations et des attentes des enseignantes. Dans l'objectif de renforcer le sentiment d'implication des enseignantes, son contenu a été négocié avec elles grâce à un brainstorming, lors d'un temps de réflexion commun.

La planification des actions du projet est également passée par une réflexion personnelle sur la base d'une carte mentale détaillée, selon le modèle ci-dessous.

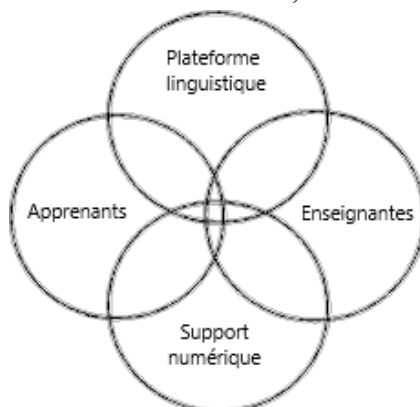


Figure 4: La carte mentale des quatre cercles

²⁸ Les temps de préparation et d'animation des cours seront analysés dans le chapitre suivant.

²⁹ La formulation de ce tableau est tirée du cours de Remaud (2019).

Ce modèle à quatre cercles est issu de l'ergonomie et a déjà été utilisé efficacement dans le cadre d'une recherche antérieure. La zone d'intersection de ces quatre cercles correspond au projet ingénierique. Les zones communes à un ou plusieurs cercles apportent différents angles pour aborder le projet. La plateforme linguistique correspond, au versant institutionnel, organisationnel et économique, les apprenants et les enseignantes au versant humain et pédagogique, et le support ou l'outil numérique au versant technologique. Cette carte mentale a été le fil conducteur de mes réflexions et actions, par rapport au projet ingénierique. En effet, elle m'a permis d'avoir une vision d'ensemble du projet et de déterminer les limites de celui-ci. Elle m'a également aidé à travailler simultanément sur la réalisation de plusieurs missions du mandat et à proposer des actions concrètes à l'équipe enseignante et décisionnaire. C'était ensuite à ces dernières de déterminer si les actions étaient en accord avec les buts poursuivis par le centre social et réalisables pendant la durée du stage. Les objectifs les plus importants sur une période étaient donnés par la coordinatrice pédagogique. Il fallait ensuite déterminer les sous-objectifs et le temps à leur accorder respectivement. Après avoir terminé la planification du projet, nous avons pu nous consacrer avec les enseignantes à la mise en action.

5.5. La mise en œuvre du plan d'action

Avant même de proposer des cours en visioconférence, il était important de déterminer les caractéristiques organisationnelles et technologiques du dispositif, en les adaptant aux besoins et attentes du centre social (Lawson & al., 2004 ; Campanale & Fini, 2002). Un temps d'échanges avec les enseignantes nous a permis de définir l'organisation suivante. Les cours ont eu lieu 1 fois par semaine, le mardi matin de 9h30 à 11h, soit 1h30 pour faciliter la concentration des apprenants face à l'écran. Ils ont été animés de mi-mars à mi-juin dans une salle dédiée. Les lundis matin de 9h30 à 12h ont été réservés aux temps de préparation. J'ai réalisé les préparations des cours avec les enseignantes, et nous avons animé certains cours ensemble. Plusieurs questions se sont ensuite rapidement posées. Quels apprenants de niveau A2 vont être sélectionnés, pour les séances tests en visioconférence ? Quel(s) outil(s) technologique(s) vont-ils utiliser : un smartphone, un ordinateur ? Quelles sont leurs compétences technologiques et ont-ils accès facilement à Internet ?

5.5.1. La sélection des apprenants

Lors du premier entretien focalisé de groupe, les enseignantes ont jugé qu'une majorité d'apprenants disposaient d'un smartphone, y compris les primo-arrivants, et que seulement quelques-uns avaient des téléphones traditionnels et des ordinateurs (06:53, 08:43, 9:50, 16:09). Les compétences technologiques étaient variables d'un apprenant à un autre

(08:43, 09:50). Pour certains apprenants, leur entourage pouvait leur apporter une aide technologique. Les enseignantes manquaient de connaissances sur la qualité de la connexion à Internet des apprenants (13:40), et sur leur utilisation des appels vidéos (11:05, 12:25). En mars 2021, cela faisait un an que les enseignantes ne voyaient que ponctuellement leur public, en lien avec les contraintes sanitaires. Il était donc important d'actualiser ces informations.

À cause des restrictions concernant les rassemblements, il était difficile de faire venir un grand nombre d'apprenants à La Bastide. La semaine du 08 au 12 mars 2021, la coordinatrice pédagogique a donc contacté individuellement, par téléphone, les apprenants pour leur présenter le projet des cours en visioconférence. Ces appels ont fait office de présélection. Si les apprenants étaient intéressés par la reprise des cours en visioconférence, K. réalisait un entretien sur la base du guide d'entretien que je lui avais transmis. Je lui ai proposé auparavant des conseils d'ordre méthodologique pour la conduite des entretiens semi-directifs individuels et lui ai transmis un document récapitulatif que j'ai fabriqué à partir du cours « Méthodologie du mémoire professionnel » de Galligani³⁰ (2019). Voici une extension de la recherche-action, alors qu'une professionnelle du terrain devient chercheuse. La même semaine, les apprenants intéressés sont venus à La Bastide, pour passer un moment convivial avec les enseignants et ainsi recréer du lien. Ils ont évoqué leur joie de reprendre les cours.

En tout, 8 apprenants ont été sélectionnés selon différents critères, comme leur engagement dans les cours précédents, et la possession d'un matériel compatible avec la visioconférence (un smartphone, par exemple). Ils ont également été choisis par rapport à leur niveau de français, le niveau A2, selon le test de placement réalisé en octobre 2020, qui implique déjà une certaine aisance communicationnelle à l'oral. Sur ces 8 apprenants, seules 4 apprenantes³¹ ont assisté aux cours : Sara (désormais Sa.), Betty (Be.), Farida (Fa.), Ana (An.). L'entretien conduit par K.³² et les informations transmises par les enseignantes m'ont permis de connaître les profils variés de ces apprenantes (Adami, 2012).

Sa. et Be. étaient primo-arrivantes, elles résidaient en France depuis moins de 5 ans lors du stage. An. était en France depuis une quinzaine d'années et Fa. depuis 10 ans. Sa. et Fa. venaient du Maroc et parlaient l'arabe à la maison. An. venait de Russie et Be. d'Espagne. Elles parlaient respectivement le russe et l'espagnol chez elles. Be. et Sa. avaient la trentaine, An. avait 43 ans et Fa. avait 49 ans. Au quotidien, toutes les apprenantes utilisaient le français, souvent dans le contexte scolaire, et elles avaient continué de l'apprendre durant la

30 Ce cours est dispensé lors de la 2^e année du Master mention Didactique des langues parcours FLES de l'Université Grenoble Alpes.

31 4 apprenants n'ont pas assisté aux cours, car, parmi eux, certains avaient déménagé, d'autres étaient enceintes et arrivaient bientôt à terme, et d'autres préféraient des cours en présentiel et ne voulaient pas se déplacer pour des cours à distance.

32 Les guides d'entretien remplis pour les 4 apprenantes sélectionnées sont disponibles en Annexes 6, 7, 8 et 9.

période de suspension des cours à La Bastide. Elles ne travaillaient pas, étaient mariées et avaient des enfants. An. et Be. avaient fait des études supérieures. Sa. avait été à l'école jusqu'au début du collège et Fa. n'était jamais allée à l'école. D'un point de vue numérique, elles disposaient toutes les 4 d'un smartphone, d'un ordinateur et d'une connexion Internet par Wi-Fi à leur domicile. Cette connexion à Internet stable a facilité grandement l'utilisation de la visioconférence pour le projet. Les apprenantes n'utilisaient pas l'ordinateur. Lors de l'entretien, Fa. et Sa. ont précisé que c'est difficile de l'utiliser. Pour An. et Be., il était plutôt utilisé par les enfants (jeux, devoirs). Pour Be. et Sa., l'utilisation du smartphone était très facile alors que pour Fa. et An. cela dépendait des fois. Sa. et Fa. ont précisé qu'elles pouvaient se faire aider dans l'utilisation du smartphone, alors que An. non. Seules Sa., Be. et An. utilisaient les réseaux sociaux. Elles utilisaient par contre toutes les 4 WhatsApp, et aucune n'utilisait Zoom. Ces apprenantes ont, donc, un accès au numérique dans leur quotidien qui se limite à l'utilisation de leurs smartphones. Pour les apprenantes qui se sentaient moins à l'aise avec ces outils (Fa. et An.), il a été important de les accompagner pendant les cours.

5.5.2. L'organisation technologique

Puisque les apprenantes n'utilisent pas l'ordinateur, il est décidé qu'elles se connecteront aux cours en visioconférence sur leur smartphone, plutôt que sur des ordinateurs disponibles dans les locaux de La Bastide, par exemple. Parallèlement, j'ai encouragé les enseignantes à utiliser leurs ordinateurs pour se connecter à la visioconférence, afin d'être plus à l'aise dans l'utilisation de l'outil technologique. Il était donc nécessaire de trouver un outil de visioconférence aussi bien disponible sur téléphone que sur ordinateur. Afin, de proposer à La Bastide l'outil de visioconférence le plus adapté, j'ai observé le fonctionnement de différents logiciels et applications³³ et ai formulé un document reprenant leurs caractéristiques³⁴. J'ai transmis ce document aux enseignantes et au directeur, et leur ai demandé, si certaines caractéristiques paraissaient plus importantes dans le choix de l'outil. Zoom, un outil de visioconférence au départ « professionnel », validait une majorité des critères listés (Macedo-Rouet, 2009). Le choix du directeur s'est porté sur cette plateforme spécifiquement, car il connaissait cet outil. Les trois enseignantes l'ont aussi déjà utilisé. P. et L ne l'ont utilisé qu'en tant qu'invité et jamais en tant qu'animateur³⁵ (27:44 à 28:24, entretien focalisé de groupe 1). Cet outil est également accessible par téléphone et par ordinateur. J'ai par la suite proposé une présentation des forces et faiblesses de Zoom au directeur et aux enseignantes.

33 Ces outils ont été sélectionnés suite à des recherches sur Internet et à des discussions avec des professionnels de l'enseignement.

34 Ce document est disponible en Annexe 10.

35 Sur Zoom, l'animateur dispose d'un nombre plus important de commandes qu'un invité.

L'ensemble des étapes que nous venons d'aborder – l'analyse du mandat et l'étude du contexte, la prise en compte des représentations des enseignantes, et la planification et la mise en œuvre du plan d'action – ont permis d'établir un dispositif de visioconférence, fonctionnel d'un point de vue organisationnel, institutionnel et technologique. Elles ont également encouragé les enseignantes à participer activement au projet. Il était désormais possible de tester ce dispositif auprès des apprenantes, afin d'ajuster les dimensions didactiques et pédagogiques.

Chapitre 6. L'accompagnement des enseignantes

Selon les hypothèses formulées dans cette recherche, ce chapitre présentera la mise en œuvre du co-enseignement avec les enseignantes dans la préparation et l'animation de cours, en accord avec les orientations pédagogiques et didactiques de la plateforme linguistique. Un intérêt tout particulier sera donné aux représentations des enseignantes. Puis, je présenterai les actions mises en place pour favoriser l'évolution des pratiques enseignantes.

6.1. Les contenus et l'organisation des cours

Dès la première préparation de cours avec les enseignantes, dans les locaux de La Bastide, les orientations didactiques et pédagogiques que suivraient les cours en visioconférence ont été définies. Ces orientations sont les suivantes :

- une organisation par séances plutôt que par séquences ;
- une priorité donnée à la dimension orale ;
- des contenus et activités selon l'approche actionnelle, et en accord avec le quotidien des apprenants, pour favoriser l'autonomisation.

Pour chaque cours, il devait être présent : un fil rouge thématique, des activités de production et de compréhension, des contenus grammaticaux, lexicaux et socioculturels. Les orientations qui précèdent sont similaires à ce que les enseignantes déclarent mettre en œuvre dans leurs propres cours (entretiens individuels avec les enseignantes).

Dans le cadre du projet de la mise en place d'un dispositif de visioconférence, sept cours ont eu lieu. Le tableau récapitulatif ci-dessous présente pour chacun sa modalité d'animation, les enseignantes engagées dans sa préparation (P :) et son animation (A :), et ses objectifs³⁶. Trois modalités d'animation différentes ont été mises en place :

- 1) en face-à-face (dans les locaux de La Bastide, sans visioconférence) ;
- 2) en visioconférence et en présentiel (les apprenants et les enseignants sont dans les locaux de La Bastide, mais dans deux salles différentes) ;
- 3) en visioconférence et à distance (les apprenants et les enseignants sont dans des endroits différents ; leur logement respectif, par exemple).

L'objectif final était de proposer des cours selon la troisième modalité d'animation. Or, les quatre apprenantes avaient un accès au numérique limité à l'utilisation de leurs smartphones. Et parfois cette utilisation s'avérait difficile. Pour les accompagner dans leur familiarisation à Zoom et les aider à gagner en autonomie, des cours ont été proposés selon la

³⁶ En Annexe 11, ce tableau est complété du déroulement de chaque cours.

deuxième modalité d'animation. Il s'agissait alors d'imiter des cours à distance dans les locaux de La Bastide. Trois cours ont été animés en face-à-face³⁷. Pour le cours 1, un problème technique avec le serveur de La Bastide (absence d'Internet), à la dernière minute, nous a obligés, avec les enseignantes, à transformer un cours en visioconférence et en présentiel, en un cours en face-à-face. Les raisons qui nous ont poussées, les enseignantes et moi, à utiliser de nouveau cette modalité d'animation pour les cours 5 et 7 seront développées dans le chapitre 7. Lors de la mise en place de cours en visioconférence et à distance, l'objectif était également que les enseignantes puissent participer à leur animation, même si elles ont des habiletés numériques personnelles différentes. Dans l'optique de s'adapter aussi bien aux besoins des apprenantes, qu'à ceux des enseignantes, il a été décidé de proposer des cours avec une difficulté didactique, pédagogique et technologique croissante, selon les modalités d'animation précédentes. Cela m'a aussi donné le temps d'expérimenter le rôle de tuteur en ligne.

³⁷ Les cours animés en face-à-face ne seront pas analysés avec précisions, sauf s'ils apportent des informations pertinentes pour notre recherche.

	Date	Modalités d'animation	Enseignantes	Objectifs opérationnels par rapport au projet	Objectifs didactiques et pédagogiques du côté de l'enseignant
Cours 1 « Les habitudes »	23/03/2021	en face-à-face	P : K., P., L. et Shirley (S.) A : K., P., L. et S.	- initier la mise en place des cours en visioconférence	- rappeler et enrichir la formulation d'habitudes - créer un climat social favorable à l'apprentissage
Cours 2 « La famille »	30/03/2021	en visioconférence ; en présentiel	P : K., P., L. et S. A : K., P., L. et S.	- aider les apprenants à se familiariser à Zoom 1 (se connecter à une réunion)	- rappeler et enrichir le lexique de la famille et de la description de soi - entretenir un climat social favorable à l'apprentissage - encourager l'entraide entre apprenants
Cours 3 « Zoom, les réseaux sociaux »	18/05/2021	en visioconférence ; en présentiel	P : K. et S. A : K. et S.	- aider les apprenants à se familiariser à Zoom 2 (participer à une réunion et savoir utiliser les commandes)	- donner des outils linguistiques aux apprenants pour expliquer un problème sur Zoom et s'entraider technologiquement (lexique de la localisation dans l'espace et des commandes Zoom, et formulation de l'impératif)
Cours 4 « Les symptômes »	25/05/2021	en visioconférence ; à distance	P : K., L. et S. A : K. et S.	- proposer des cours avec des contenus linguistiques plus riches - favoriser le maintien de l'attention des apprenants (gérer les interactions et encourager les échanges affectifs)	- rappeler et enrichir le lexique des symptômes - s'entraîner à exprimer ses symptômes
Cours 5 « Les vacances »	01/06/2021	en face-à-face	P : K., P., L. et S. A : K., P. et S.	/	- rappeler et enrichir les outils linguistiques pour exprimer ses attentes vis-à-vis de vacances - informer sur les services proposés par le relais vacances de La Bastide (par exemple, aider au départ en vacances)
Cours 6 « Prendre soin de soi »	08/06/2021	en visioconférence ; à distance (domiciles et La Bastide)	P : K. et S. A : S.	- proposer des cours avec des contenus linguistiques plus riches - favoriser le maintien de l'attention des apprenants	- rappeler et enrichir les outils linguistiques pour exprimer ses goûts - rappeler et enrichir les outils linguistiques pour donner un conseil - entretenir un climat social favorable à l'apprentissage
Cours 7 « Les valeurs de la République »	15/06/2021	en face-à-face	P : K. et S. A : S.	/	- aider les apprenants à s'approprier les valeurs de la République française et leurs implications dans la vie du citoyen - valoriser les connaissances culturelles des apprenants

6.2. Les temps de préparation communs

Les temps de réflexion avec les enseignantes ont permis de définir les caractéristiques organisationnelles, technologiques, didactiques et pédagogiques des cours. Lors de ces réunions, les préoccupations des enseignantes étaient centrées sur le changement lui-même avec des questionnements sur « la mise en œuvre du changement, [et les] ressources allouées » (phase 4, Bareil, 2008). Pour chaque cours, il a fallu s'accorder sur les objectifs de la séance, le thème central, les activités associées au temps à leur consacrer et à leurs modalités, les documents avec leurs consignes, et les devoirs. Afin de faciliter le déroulement de ces temps de préparation et de garder une trace de nos réflexions, nous avons rempli progressivement la feuille de classe qu'utilisent habituellement les enseignantes.

6.2.1. Une co-conception et une coplanification variables

Dès la préparation du premier cours, l'ambiance de travail a été favorable au co-enseignement. La collaboration a été facilitée par la participation volontaire des enseignantes, aux temps de préparation et d'animation (Benoit & Angelucci, 2011). Un climat de confiance et de respect mutuel a été instauré tout de suite, lorsque chaque enseignante, moi compris, a été encouragée à donner son avis et à proposer des idées de documents, d'activités, etc. (ibid.). Par exemple, lors de la préparation du cours 1, L. a proposé de réaliser une compréhension écrite sur la base d'un document qu'elle a l'habitude d'utiliser dans ses propres cours. K. et P. l'ont écouté jusqu'au bout, et l'ont interrogé sur la pertinence de l'activité. Les échanges se sont également appuyés sur une communication non violente (ibid.). Un désaccord, lors de la préparation du cours 2, l'illustre très bien. Les enseignantes n'étaient pas d'accord sur l'exploitation de l'exercice lexical. Malgré cela, chaque enseignante a pu expliquer les arguments liés à son positionnement, puis la coordinatrice pédagogique a pris une décision vis-à-vis de l'exercice.

La préparation des cours 1 et 2 a rempli certains critères proposés par Tremblay et al. (2020 : 123) de co-conception avec « une ouverture des [...] enseignantes aux idées de l'autre » et avec « une articulation de ce que fait l'enseignant quand il est seul ». Il est également possible de dire qu'une co-planification a été mise en place, car une « division du travail » a été réalisée, selon les compétences et forces de chacune (ibid.). Lors du cours 1, par exemple, K. et L. ont demandé à P. de s'occuper du temps d'interaction orale sur les sentiments des apprenants par rapport à la pandémie, car elle savait bien lancer les échanges. K., en tant que coordinatrice, a animé la présentation du fonctionnement des cours en

visioconférence, car elle souhaitait en même temps poser un cadre, par rapport aux attentes dans l'apprentissage du français. Par ailleurs, une co-planification a été mise en place, lors des cours 1 et 2, car les enseignantes se sont appuyées sur les connaissances de leurs groupes respectifs avant l'arrêt des cours, pour estimer les difficultés que rencontreraient les apprenants. Les activités lexicales ou de compréhension écrite, par exemple, ont été raccourcies, afin de prendre en compte le fait que certaines apprenantes, comme Fa., lisaient doucement, et que, en plus de cela, l'arrêt des cours avait dû produire une perte de compétence en français.

Si on peut dire que les cours 1 et 2 ont donné lieu à un co-enseignement de qualité, c'est moins le cas pour les cours suivants. En effet, dans le tableau précédent, on observe une nette différence d'engagement des enseignantes, dans la préparation et dans l'animation des cours en visioconférence, avant et après avril 2021. Cette différence s'explique par le fait qu'à partir du mois de mai 2021, la plateforme linguistique a été autorisée à proposer de nouveau des cours en présentiel. Les trois enseignantes ont alors eu moins de temps à consacrer au projet. P. et L. ont été nommées pour s'occuper de deux groupes chacune, et K. a repris les préparations aux diplômes. De plus, avant les trois mois de ralentissement d'activité de la Bastide de juillet à septembre, les enseignantes ont été très occupées par des réunions administratives visant à préparer l'année suivante. Seules K. et moi avons persévéré dans la poursuite du projet.

Ce revirement de situation a impliqué plusieurs changements. Tout d'abord, les réflexions organisationnelles et technologiques communes avec les enseignantes, pour permettre le passage des cours en présentiel vers des cours en visioconférence, ont été abandonnées. J'ai poursuivi seule mes réflexions dans ce sens et ai proposé la réalisation d'actions. Néanmoins, il était difficile pour les enseignantes d'y donner suite, car elles n'avaient pas de temps à leur accorder. Plus tard, au cours du projet, il m'a été demandé de me concentrer uniquement sur la préparation et l'animation des cours, dans ses aspects didactiques plutôt que pédagogiques, par rapport au lien social, et sur le partage d'aptitudes technologiques, par exemple, relatives à l'utilisation de Zoom. Pour la préparation didactique des cours 3 à 7, nous réfléchissions ensemble avec K. sur des thèmes et objectifs langagiers en accord avec les besoins du public. Lorsque nous avons convenu d'un thème, elle mettait à ma disposition les ressources de La Bastide et partageait avec moi des activités ou supports qu'elle avait déjà exploités. Je préparais alors le cours, en m'appuyant sur la feuille de classe,

et le présentait aux enseignantes lors de temps commun. Connaissant bien leur public, ces dernières ont partagé avec moi les obstacles didactiques que les apprenantes étaient susceptibles de rencontrer en fonction des contenus langagiers proposés. Je prenais ensuite en compte leurs retours en réalisant des modifications. À cause de la longue période d'arrêt des cours, nous nous sommes rendu compte avec les enseignantes, que certaines notions du niveau A1, comme l'impératif lors du cours 3, étaient plus une découverte, qu'une révision. Il fallait alors adapter nos explications lors des temps d'animation. Ces temps de préparation communs ont été intéressants pour faire concorder les cours en visioconférence aux besoins du public, mais il est dommage, pour l'évolution des pratiques des enseignantes, que les formatrices de La Bastide n'aient participé que partiellement à l'expérimentation des séances en visioconférence.

6.2.2. Les dimensions prioritaires relatives à la préparation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'enseignement en visioconférence implique des adaptations spécifiques de la part de l'enseignant. Dans les temps de préparation avec les enseignantes, nous nous sommes concentrées sur plusieurs dimensions pour faciliter le passage d'un enseignement en face-à-face, vers un enseignement en visioconférence. En accord avec la recherche-action, nos interventions ont été le fruit, après chaque cours, d'un temps de réflexion pour exprimer nos ressentis, suite au cours, et réajuster les dimensions didactiques, pédagogiques, organisationnelles et technologiques du dispositif. Au moins une enseignante présente au cours y a participé systématiquement.

6.2.2.1. Le partage de documents

Il a tout d'abord fallu nous concentrer sur le partage des documents. Un enseignement à distance n'était pas compatible avec l'habitude des enseignantes de distribuer des impressions papier des supports de cours, pour que les apprenants gardent une trace de celui-ci. Suite à mes recherches et lectures, j'ai proposé plusieurs solutions aux enseignantes³⁸, pour transmettre des documents, comme : un groupe WhatsApp, un mur Padlet ou une classe Google Classroom. WhatsApp semblait une solution prometteuse, car les enseignantes estiment qu'une majorité de leurs apprenants l'utilisent (entretien focalisé de groupe 1, 11:05). Malheureusement, aucune de ces solutions n'a pu être mise en place lors du stage, car les enseignantes ont jugé qu'utiliser un autre outil technologique en plus de Zoom ne rendrait

³⁸ Ces solutions ont été résumées et mises à disposition des enseignantes dans un document partagé sur Google Drive.

pas « explicite et simple l'organisation du travail »³⁹ (Cavaillès et al., 2020 : 29). Pour pallier l'absence de partage des supports de cours, dans l'animation en visioconférence, les apprenantes ont été encouragées, de nombreuses fois, à prendre des notes personnelles et le rythme des cours a été adapté en fonction⁴⁰. Fa., par exemple, avait besoin de plus de temps pour écrire. Ces temps donnaient alors l'occasion d'avoir des discussions informelles orales, avec les apprenantes qui avaient fini plus vite.

De plus, l'environnement numérique Zoom donne la possibilité de réaliser des partages d'écran. Afin de ne pas proposer uniquement un enseignement oral, nous avons pris la décision, avec les enseignantes, d'utiliser cette technique, pour partager des diaporamas utilisés comme supports de cours, et des documents authentiques en ligne (vidéos YouTube, par exemple). En lien avec les contraintes synchrones, les diaporamas avaient l'avantage de condenser à un même endroit le déroulement et les documents du cours, et d'ainsi limiter le maniement de l'outil technologique qui génère une certaine pression chez l'enseignant (Develotte & Mangenot, 2010). Pour les remplir, certaines activités de la méthode Edito qu'utilisent les enseignantes ont été scannées. P. et L. sont moins à l'aise avec l'utilisation de PowerPoint. Dans l'optique d'améliorer le dispositif, il serait aussi possible pour elles de s'appuyer sur un traitement de texte et de le partager. Par ailleurs, cela serait un gain de temps.

6.2.2.2. Le temps à consacrer à la conception

En effet, nous nous sommes très vite rendu compte, dès le début de préparation du deuxième cours, que la préparation d'un seul cours prenait beaucoup de temps (environ 2 à 3 heures). D'autres recherches arrivent à la conclusion que cette préoccupation est aussi partagée par des enseignants engagés dans la mise en place d'un dispositif de visioconférence (Lawson & al., 2004). D'autant plus, que dans le cadre du co-enseignement, une réflexion à plusieurs prend plus de temps, qu'une réflexion individuelle, par exemple. Malgré cela, lors de l'entretien focalisé de groupe 2, les enseignantes déclarent avoir apprécié les préparations collaboratives, car ce projet « était nouveau » pour elles, et « demandait [...] beaucoup de réflexions », qui étaient plus faciles de mener à plusieurs (02:34, 07:54). Un partage des tâches nous a permis de gagner du temps. Lors du premier cours, par exemple, chaque enseignante a préparé une activité. J'ai, de plus, eu la responsabilité d'élaborer les

³⁹ Ce refus peut également être expliqué par le fait que ces propositions d'actions ont eu lieu lors du désengagement des enseignantes au projet (reprise des cours en présentiel).

⁴⁰ Il n'était cependant pas possible d'avoir un regard sur leurs prises de notes (temps à y consacrer, et respect des décisions prises par des apprenants adultes).

diaporamas. Je les présentais aux enseignantes qui pouvaient ensuite mettre en évidence des points à modifier. Néanmoins, la reprise de deux séances par semaine, comme avant la suspension des cours, a paru un objectif inatteignable pour les enseignantes. Pour se préparer individuellement à animer une partie du cours, les diaporamas et feuilles de classe ont été partagés entre nous, tout d'abord par mail, puis dans un dossier partagé sur Google Drive⁴¹.

6.2.2.3. Les dispositions pour limiter l'apparition de problèmes techniques

Selon Lawson et al. (2004) la réussite d'une séance en visioconférence correspond au déroulement sans problèmes techniques. Plusieurs dispositions ont été prises pour limiter l'apparition de ces derniers. Un des obstacles à l'enseignement en visioconférence que nous avons relevé avec les enseignantes, lors des temps de préparation et d'animation, était notre dépendance à Internet. Il était impossible de préparer ou animer un cours en cas de panne. Lors de la panne Internet du premier cours, nous avons trouvé la solution avec les enseignantes d'imprimer certaines diapositives et de les distribuer aux apprenantes qui étaient présentes dans les locaux de La Bastide, pour tout de même réaliser le cours. Néanmoins, cela aurait été impossible à distance. Par ailleurs, pour les cours suivants, il a fallu veiller à être dans une ou plusieurs salles proches de la borne Wi-Fi. Cela nous demandait, par exemple, de collaborer avec d'autres services pour emprunter leurs salles. En raison de la taille raisonnable de la structure La Bastide, et grâce à la bonne communication entre les employés, cette coopération interservice n'a pas produit d'inquiétudes ou de préoccupations de la part des enseignantes (phase 6 de préoccupations par rapport au changement, Bareil, 2008).

Pour pallier de futurs problèmes, j'ai également proposé aux enseignantes de préparer un plan d'urgence en cas de problèmes techniques ou de manque de connexion, comme l'encourage Lawson et al. (2004). Les enseignantes ont jugé que préparer un cours de rechange ou adapter le cours par rapport à un thème abordé pendant l'échange était difficilement réalisable en visioconférence. Dans les cours 3 à 7, je me suis alors adaptée différemment en préparant à chaque cours une activité supplémentaire, pour faciliter un changement rapide en cas de problème.

En outre, avant même de commencer le cours, la visioconférence demandait de préparer l'animation du cours. L'article de l'Académie de Paris « Classes virtuelles : conseils pratiques »⁴² proposait des idées pertinentes que nous avons appliquées à la plateforme linguistique. Il fallait, par exemple, ouvrir la réunion à l'avance, tester le fonctionnement des

⁴¹ Un visuel du sous-dossier contenant les trames et supports de cours est disponible en Annexe 12.

⁴² Cet article n'est malheureusement plus consultable sur le site de l'Académie.

entrées et sorties de l'ordinateur, préparer le diaporama et les pages Internet à consulter. De plus, sur Zoom, pour limiter qu'une partie du partage d'écran soit cachée par des rectangles noirs (qui correspondent aux fenêtres de commande) et pour faciliter mes usages, j'ai pris l'habitude de laisser un espace dédié à ces fenêtres sur le diaporama et de toujours diviser mon écran de la même façon (à gauche le diaporama, à droite les fenêtres des apprenants (Xinru, 2020). Cela prenait plus de temps que de réaliser des photocopies pour un cours en face-à-face, par exemple. Afin de limiter l'apparition de problèmes techniques durant le cours, il a été demandé aux apprenantes de venir 15 minutes plus tôt que le début du cours. Nous nous sommes rendu compte avec les enseignantes que cette préparation de l'animation les concernait, elles aussi. Certaines ont dû, par exemple, paramétrer leur téléphone pour télécharger Zoom, libérer de l'espace pour installer cette application, ou encore, brancher leur smartphone à La Bastide, car elles n'avaient plus de batterie.

6.3. L'animation des séances en visioconférence

Durant le stage, 4 cours ont été animés en visioconférence (cf. tableau récapitulatif). Les cours 2 et 3 ont été animés en présentiel et en visioconférence et les cours 4 et 6 en visioconférence et à distance.

6.3.1. Un co-enseignement et une co-présence constructifs

Dès l'animation du cours 1, qui devait normalement avoir lieu en visioconférence, une collaboration importante avec les enseignantes a été mise en place. Les cours animés en présentiel et en visioconférence (2 et 3) ont été caractérisés par une alternance de co-présence (un enseignant enseigne, un autre observe) et de co-enseignement : les deux enseignent, ou les deux aident (Cook & Friend, 2010 ; Toullec-Théry, 2015). Nous supposons que cette collaboration a été facilement mise en place avec les enseignantes, car il ne s'agissait pas du premier « co-enseignement » que pratiquaient les enseignantes. En effet, lors de la reprise des activités des bénévoles en octobre 2021, nous avons pu observer des cours, où l'enseignante et le bénévole se partageaient, par exemple, l'aide apportée aux apprenants. Les cours 2 et 3 ont rempli plusieurs critères évoqués par Tremblay et al. (2020), pour évaluer la qualité du co-enseignement : des objectifs partagés par tous les enseignants, une communication verbale au cours de l'activité (notamment en lien avec le déroulement), une attention particulière pour les élèves en difficulté, une régulation commune de l'avancée du cours qui s'adapte aux apprenants, et une observation réflexive des apprenantes et du dispositif. Les temps de mise en commun qui suivaient les cours 2 et 3 ont été enrichis par ces observations. Les

discussions portaient, par exemple, sur l'observation des comportements des apprenants, avec l'évocation de sujets comme : leur perte de compétences linguistiques, leur aisance sociale, leurs aptitudes techniques par rapport à leur smartphone et à Zoom. Ces échanges ont aussi permis de réfléchir sur les dimensions technologiques, didactiques et pédagogiques pour lesquelles il fallait intervenir en priorité dans l'animation des cours. En plus des critères de Tremblay et al. (2020) qui viennent d'être évoqués, l'animation du cours 1 a été une illustration de postures équitables des enseignantes face aux apprenants. Chaque enseignante a eu l'occasion d'animer une activité différente, d'endosser le rôle d'aidant, et d'être observatrice. Cependant ce partage des rôles a été moins équitable, lors des cours 2 et 3.

Le cours 2 a eu pour objectif de familiariser à Zoom les apprenantes, et dans une certaine mesure les enseignantes⁴³. Dans un premier temps, avec les enseignantes, nous avons aidé les apprenantes à se connecter au Wi-Fi, à télécharger l'application Zoom, et à se connecter à la réunion avec la visioconférence. Ensuite, K. et L. étaient dans une salle avec les apprenantes sur leurs smartphones, pendant que P. et moi étions dans une autre salle sur l'ordinateur. Dans ce cours, les rôles n'ont pas été équitables, mais complémentaires. Seule P. a enseigné en visioconférence, et j'étais à ses côtés pour lui apporter un soutien technique (manipulation de Zoom et du diaporama). K. et P. ont, quant à elles, observé les difficultés des apprenantes, nous les ont transmises, pour que nous puissions réfléchir à quatre à des solutions, et K. et P. les mettre en œuvre. Dans le cours 3, les rôles n'ont pas non plus été équitables. Celui-ci a été animé avec K. Elle était dans une salle avec les apprenantes sur leurs smartphones, et j'étais dans une autre salle sur l'ordinateur. Nous avons toutes les deux contribué à la gestion de classe, mais nous avons des rôles différents. Je me suis par exemple majoritairement occupée des aspects didactiques et techniques (diriger les activités, donner les consignes), pendant que K. favorisait un climat social propice aux interactions (relances, usage de l'humour). Les apprenantes avaient, au départ, plus tendance à s'adresser à K. qui était à côté d'elles, mais celle-ci les a encouragées à me répondre et m'a fait participer aux relances. Elle a ainsi développé « des attitudes positives favorisant la collaboration » entre nous, face aux élèves (Tremblay & al., 2020, 125).

J'ai animé majoritairement seule les cours suivants, en visioconférence et à distance (cours 4 et 6), car les enseignantes étaient occupées par d'autres activités. À la fin du cours 4, K. a pu se joindre à nous et observer la simulation d'un rendez-vous chez le médecin des

⁴³ La formation technologique dont ont bénéficié les enseignantes sera plus amplement analysée dans la partie 6.4..

apprenantes. Be., en tant que patiente, utilisait le tutoiement pour s'adresser au médecin. Plutôt que d'intervenir directement pendant l'échange des apprenantes, K. m'a envoyé un SMS pour m'encourager à corriger ce point. Elle a ensuite soutenu mon explication, en donnant un exemple et en amenant de l'humour. Dans son intervention, il est intéressant de noter que la mise en place de cours en visioconférence modifie aussi la manière de co-enseigner et collaborer entre enseignantes. Ce changement aurait été pertinent à analyser, s'il avait pu être relevé dans plusieurs cours. La partie suivante portera sur les transformations, par rapport à la mise en place des cours en visioconférence, qui ont pu être observées.

6.3.2. Les dimensions prioritaires relatives à l'animation

Comme nous l'avons vu au chapitre 3, l'efficacité d'une séance en visioconférence peut être décrite selon deux paramètres : la réussite, le déroulement sans problèmes techniques, et l'efficience, l'atteinte des objectifs pédagogiques (Lawson & al., 2004).

6.3.2.1. La familiarisation des apprenantes à l'outil Zoom

Une dimension importante à prendre en compte pour favoriser la réussite d'une séance était la familiarisation des apprenants à l'utilisation de Zoom (Lawson & al., 2004 ; Campanale & Fini, 2002). La modalité d'animation en visioconférence, et en présentiel a facilité cette familiarisation (cours 2 et 3). Cependant, cette modalité a ajouté une adaptation technique. En effet, la proximité des microphones des apprenants produisait des interférences. Il a donc fallu demander aux apprenants de prendre des écouteurs pour le cours 3. Lors de cette séance, l'objectif était double : savoir utiliser les commandes Zoom sur smartphone, et donner des outils linguistiques aux apprenants pour expliquer un problème, et s'entraider technologiquement. La mise en pratique technique a été liée à une mise en pratique linguistique selon les contenus suivants : le lexique des commandes Zoom et de la localisation dans l'espace, et l'expression d'un ordre avec l'impératif. À la fin du cours, les apprenants ont exprimé leur satisfaction de réussir à utiliser Zoom sur leur smartphone. Cet outil n'a pas la même présentation si on l'utilise sur téléphone ou sur ordinateur. J'ai donc également fourni un visuel aux enseignantes, disponible en Annexe 13, pour les aider à guider les apprenants.

6.3.2.2. Les dimensions didactiques

La collaboration avec les enseignantes a permis de relever plusieurs méthodes d'enseignement à adapter aux cours en visioconférence.

- L'utilisation du tableau

L'entretien focalisé de groupe 1, a permis de relever une envie de K. : s'appuyer sur un tableau matériel pour l'animation des cours en visioconférence (32:55). Nous avons expérimenté cette technique, avec les enseignantes, lors du cours 2. P. était alors assise à côté du tableau, et devant elle, l'ordinateur était posé sur un bureau. L'ordinateur était ensuite orienté sur P. ou sur le tableau. À cause d'un reflet sur le tableau, les apprenants ont eu du mal à voir ce qui était écrit. Une solution a alors été de prendre l'ordinateur et de le rapprocher du tableau pour faciliter la lecture. À la suite du cours, les enseignantes ont jugé que cette technique était efficace, mais ont également souhaité expérimenter le tableau numérique. Dans l'animation des cours 3, 4 et 6, deux techniques ont été expérimentées pour remplacer le tableau matériel : le tableau blanc et l'annotation du partage d'écran. Le tableau blanc a été majoritairement utilisé pour garder une trace d'échanges imprévus. Par exemple, lors du cours 6 pour illustrer l'utilisation du conditionnel, les apprenantes ont donné des exemples de conseils qu'elles donnent à leurs enfants. Dans le cas où l'interaction orale était prévue, j'ai préparé des diapositives vides et ai directement annoté l'écran partagé sans modifier, ni quitter le diaporama. Pour le cours 6 par exemple, à partir d'un échange sur ce qu'aimaient faire les apprenantes pour prendre soin d'elles, nous avons formulé différentes manières d'exprimer ses goûts. Le texte transcrit est en rouge sur la capture d'écran ci-dessous.

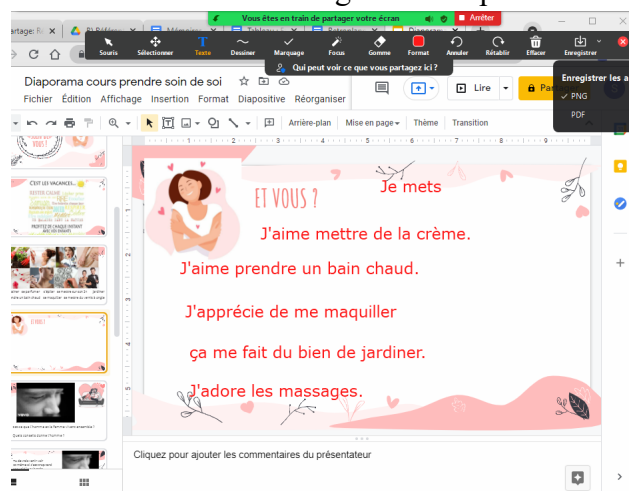


Figure 5: L'annotation du partage d'écran sur Zoom : le texte

Dans un cours en face-à-face, on pourrait prendre une photo du tableau pour en garder une trace. Avec Zoom, il est possible de télécharger une capture d'écran que l'on peut ensuite transmettre aux apprenantes. Avec cet outil, ces dernières ont aussi eu la possibilité d'agrandir le partage d'écran et le tableau blanc pour mieux voir le texte, car sur un smartphone, comme l'a souligné An. pendant le cours, l'écran était petit.

Par visioconférence, il nous a fallu également définir les procédures de travail à distance des apprenantes (Lawson & al., 2004 ; Campanale & Fini, 2002). Nous nous sommes posé des questions comme : comment faire réaliser des exercices aux apprenantes pendant le cours, et chez elles sans pouvoir leur transmettre de documents ? Comment apporter une correction individuelle ?

- La réalisation d'exercices pendant le cours

Un premier défi a été de faire réaliser un exercice aux apprenantes pendant le cours. Nous nous sommes appuyé sur le diaporama pour faire réaliser deux types d'exercices : des exercices de repérage (observation à visée grammaticale, par exemple) et des exercices à trous (complétion, association). Dans le cours 6, par exemple, il s'agissait de repérer les fonctions du conditionnel présent dans la transcription de la chanson « Venir voir » d'Emmanuel Moire.

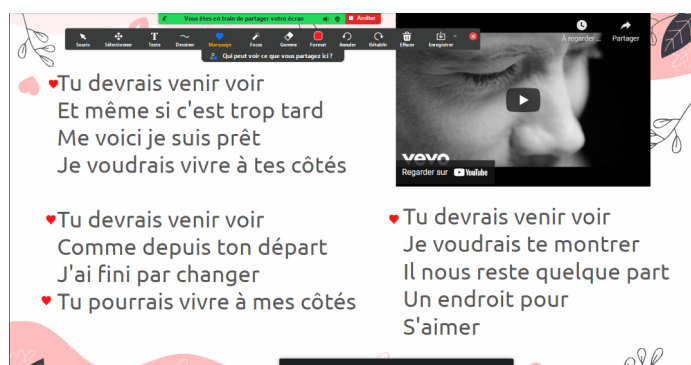


Figure 6: L'annotation du partage d'écran sur Zoom : les tampons

Les cœurs rouges, ou tampons de l'annotation de l'écran partagé avec Zoom sont ici utilisés pour signaler les phrases avec un verbe au conditionnel. Il existe différentes formes et couleurs de tampons, qui ont aussi été utilisées dans les exercices à trous pour rendre visible une association entre une image et un mot, par exemple⁴⁴. Dans la réalisation de l'exercice, c'était moi qui apposais ces tampons, et les apprenantes qui me guidaient avec le lexique de la localisation dans l'espace, vu au cours 3. Elles devaient donc mettre en place des stratégies d'explications pour répondre à mes questions, car leurs pointages ne suffisaient pas. Je me suis également appuyée sur plusieurs exercices d'association que propose LearningApps (« Classer par paire », « Regroupement ») pour faire réaliser des exercices en classe. Par exemple, lors du cours 4, il s'agissait d'aborder des symptômes moins courants et parfois gênants à définir, mais bien utile pour échanger avec un médecin (Annexe 14). Cette activité était donc, en même temps, une révision pour certaines et un apprentissage pour d'autres. Il aurait été intéressant de faire réaliser des exercices sur LearningApps de manière individuelle,

⁴⁴ Nous avons également ajouté des chiffres et des lettres aux éléments devant être associé pour faciliter leur désignation (cours 1).

pendant le cours. Cependant, si les apprenantes se déconnectaient de la réunion en visioconférence, pour faire l'exercice, elles réussiraient peut-être difficilement à se connecter de nouveau, en lien avec leur familiarisation toute récente avec Zoom. De plus, un temps de familiarisation à LearningApps, dont je ne disposais pas avec la fin de la session, aurait été nécessaire. Ce temps aurait aussi pu être utilisé pour se familiariser à rejoindre et quitter les salles secondaires que propose Zoom, une fonctionnalité intéressante pour le travail en binôme.

- Les devoirs et la production écrite

Selon les orientations de la plateforme linguistique, les enseignantes ont pour objectif, dans un même cours, de travailler aussi bien la dimension écrite, qu'orale, avec une priorisation pour l'oral. Pour un groupe de niveau A2, les enseignantes ont l'habitude de proposer des activités de production écrite lors de la réalisation des devoirs. Dans les cours en visioconférence, la dimension orale a été plus présente que la dimension écrite. La dimension écrite, toujours associée à une correction phonétique, a été travaillée par la lecture des consignes, par l'exploitation de documents de type infographie, par l'observation grammaticale (à partir de transcriptions d'un document oral par exemple), et par la réalisation des devoirs. La dimension écrite était difficile à mettre en œuvre dans les cours en visioconférence, car les enseignantes avaient des attentes manuscrites plutôt que dactylographiques⁴⁵. En effet, pour certains migrants allophones peu scolarisés et donc peu alphabétisés, l'écriture manuscrite demande parfois un apprentissage ou de l'entraînement à l'âge adulte. Pour travailler l'écriture manuscrite, nous avons alors proposé aux apprenantes de rédiger leur texte, et d'en faire une photo qu'elles enverraient aux enseignantes. Cela a été fait pour le devoir du cours 6, par exemple, comme évaluation sommative. Pour le cours 5, comme à l'habitude de le faire L. (entretien individuel de L., 23:53), j'ai proposé aux apprenantes un autre type de devoir : réaliser une recherche et en rendre compte au prochain cours. Malheureusement, aucune apprenante n'a rédigé le texte et réalisé la recherche. K. m'a expliqué après ces cours, que c'était quelque chose de courant, notamment en fin de session où la plateforme linguistique observe moins de participation du public. Pour autant, si certains textes avaient été récoltés, comment les corriger ? Imprimer et annoter l'image, avant de la scanner pour la transmettre aux apprenants, ou directement annoter l'image sur un traitement de texte ? Dans le deuxième cas, comment transférer l'image du smartphone, à l'ordinateur ?

⁴⁵ La dactylographie est employée ici dans le sens de l'action d'écrire à partir d'un clavier.

A l'aide de WhatsApp Web, par exemple. Les enseignantes ont souhaité que je les forme à son utilisation.

6.3.2.3. Les dimensions pédagogiques

L'animation des cours avec les enseignantes ou de manière individuelle a permis de mettre en place des stratégies pédagogiques spécifiques.

- La communication par visioconférence

Dans les échanges, nous avons mis en œuvre avec les enseignantes des stratégies par rapport aux trois obstacles suivants : les chevauchements de parole occasionnés par la visioconférence, l'éloignement des apprenantes par rapport à leurs microphones, et la difficulté à mesurer leur compréhension. Ce dernier point aussi relevé par Cavaillès et al. (2020), demandait beaucoup d'énergie, en plus de l'attention à accorder à diverses tâches (suivre le plan de cours, gérer le diaporama, conduire l'interaction, etc.) (Develotte & Mangenot, 2010). Pour mesurer la compréhension des apprenantes, j'ai mis en place plusieurs stratégies : anticiper les difficultés qu'elles allaient rencontrer par rapport à la connaissance que j'avais de leurs profils, les questionner par rapport à leur compréhension, diversifier mes stratégies d'explications, et leur laisser plus de temps pour répondre. Durant le cours 2, les observations de K. et P. ont également permis d'expliquer aux apprenantes que, si elles n'avaient pas compris, un mouvement de tête était très peu visible. Il valait mieux l'exprimer verbalement. K. leur a alors rappelé des tournures de phrases pour le faire.

- Les pistes d'actions par rapport au maintien du lien social

Les enseignantes accordent beaucoup d'importance à l'aspect social dans leurs cours. Lors de l'entretien focalisé de groupe 1, P. s'était par exemple interrogée sur la manière d'individualiser les échanges avec ses apprenants dans un cours en visioconférence. Par rapport à l'évaluation du projet, les adaptations suivantes n'ont pu être testées, mais pourraient favoriser cette individualisation. Serait-il possible, par exemple, de réaliser des corrections individuelles dans une salle secondaire ? De mettre en place une méthode didactique et pédagogique moins centrée sur l'enseignant, qui laisse plus de place aux interventions des apprenants ? Ou encore, de proposer plus d'activités en binôme, et de passer régulièrement dans les salles pour apporter de l'aide et échanger avec les apprenants ? Dans ce cas de figure, le public adulte migrant serait-il assez autonome pour travailler en dehors de la présence de l'enseignant ? En effet, le guidage de l'enseignant doit être d'autant plus

important si les apprenants sont peu autonomes (Linard, 2003). Si l'autonomie n'est pas suffisante, serait-il possible de coanimer plus régulièrement entre enseignantes, ou encore de faire participer les bénévoles aux cours en visioconférence ? Avec l'aide d'un bénévole, serait-il possible d'augmenter le nombre de participants à chaque cours ? Il serait alors important de former ces intervenants à Zoom et de préparer étroitement le déroulement des activités avec eux. Dans la préparation et l'animation des cours en visioconférence, le co-enseignement a été utilisé comme dispositif d'accompagnement. La partie suivante présentera les autres leviers utilisés pour favoriser l'évolution des pratiques enseignantes.

6.4. Favoriser l'évolution des pratiques enseignantes

6.4.1. Les postures adoptées et le soutien institutionnel

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, l'évolution des pratiques professionnelles est un processus complexe qui s'appuie notamment sur la pratique et sur des dimensions symboliques et communautaires. Au cours du projet, selon les préoccupations par rapport au changement formulées par les enseignantes, j'ai cherché à adopter des attitudes et comportements spécifiques pour les soutenir : l'écoute réflexive, le rappel des raisons du changement, l'évocation des réussites, le partage explicite des caractéristiques organisationnelles (colonne Priorité de gestion, Bareil, 2008).

Avec les enseignantes, nous avons aussi eu la chance de pouvoir nous appuyer sur le soutien du directeur. Lors de la préparation du cours 2, par exemple, les enseignantes découragées s'inquiétaient vis-à-vis de leur capacité à réaliser des cours en visioconférence à moyen et à long terme, car les préparations de cours prenaient beaucoup de temps. Elles ont ensuite listé les domaines à adapter pour lesquels nous n'avions pas encore de solutions. J'étais d'accord avec elles pour dire, que nous avions des défis à relever, puis j'ai orienté leur attention sur une critique constructive dans notre démarche : leur collaboration et leur cohésion comme facteur facilitant. Le directeur s'est joint à nous pour prendre des nouvelles de l'avancée du projet. Je l'avais informé au préalable que la préparation de cours en visioconférence, impliquerait peut-être une charge de travail, ressentie comme plus importante par les enseignantes (Lawson & al., 2004). Il m'avait alors exprimé sa compréhension, étant lui-même un utilisateur de ce dispositif. Ayant un emploi du temps bien chargé, sa présence lors de ce temps de préparation a certainement dû encourager les enseignantes (soutien hiérarchique). Il nous a également donné des conseils très judicieux : se concentrer sur certaines dimensions à transformer en priorité et utiliser une approche

empirique, de l'expérimentation à l'amélioration. Ce deuxième principe est en accord avec la période « de tâtonnements et d'ajustements », nécessaire à une intégration réussie des TIC (Guichon, 2012 : 16).

6.4.2. Le partage technopédagogique

En plus du co-enseignement déjà abordé dans les parties précédentes, j'ai proposé aux enseignantes la réalisation d'actions spécifiques. Dans l'analyse de l'entretien focalisé de groupe 1, P. et L. ont exprimé leurs attentes technologiques, didactiques et pédagogiques : apprendre à utiliser la visioconférence pour concevoir et animer des cours. Avec l'aval du directeur, j'ai demandé à Avenir 84, qui intervenait déjà à La Bastide s'il était possible de proposer une formation technologique aux enseignantes, pour me concentrer sur les aspects didactiques et pédagogiques. Malheureusement, cela ne s'est pas fait. Je n'étais moi-même pas experte dans l'enseignement avec la visioconférence, mais j'ai pu partager avec les enseignantes, des pistes pédagogiques d'exploitation relevées dans mes lectures, ou que j'ai expérimentées lors des cours.

Un premier temps de partage d'une heure environ, a eu lieu le 11 mai, et m'a permis de montrer une majorité des fonctionnalités de Zoom aux enseignantes (planifier et lancer une réunion, inviter des participants, partager son écran et l'annoter). K a appuyé mes explications en illustrant l'utilité de ces caractéristiques pour le centre social et pour les enseignantes. J'ai aussi pu répondre aux questions de P. et L. Suite à ce temps, j'ai posté dans le sous-dossier partagé « Technologique »⁴⁶ des tutoriels clairs et concis sélectionnés sur Internet pour utiliser Zoom et WhatsApp Web. Le deuxième temps de partage de 2 heures a eu lieu le 30 septembre 2021. Il s'agissait de reproduire une préparation de cours. Avec P. et L. nous avons fabriqué un diaporama sous PowerPoint composé d'une activité lexicale, d'une compréhension orale et d'une compréhension écrite. Les enseignantes se sont exercées à utiliser ce logiciel et l'Outil Capture d'écran sous Windows, très pratiques pour extraire une partie d'un document.

Comme l'abordera le chapitre suivant, en lien avec l'entretien focalisé de groupe 2, les enseignantes jugent que l'adaptation du déroulement d'un cours au gré des échanges des apprenants est très difficile. Lors de ce temps de partage, il était impossible de reproduire « une diversité de situations de formation et d'apprentissage, qui leur [auraient permis] d'adopter un regard critique par rapport à leurs pratiques et de prendre conscience des moyens d'intervention à leur disposition » (Develotte & Mangenot, 2010). Cependant, j'ai proposé

⁴⁶ Un visuel de ce sous-dossier est consultable en Annexe 15.

aux enseignantes de réfléchir aux rituels qu'elles mettaient en place avec les apprenants, en face-à-face (entretiens individuels de P. et L.), et à une manière de les retrouver en visioconférence. Nous avons par exemple abordé la possibilité de consulter un bulletin météorologique ou un fait d'actualité sur Internet. P. a alors exprimé : « On pensait que la visioconférence ne laisse pas de place à l'improvisation, mais ça veut dire qu'on peut s'adapter selon la situation ». Je partage ce point de vue comme d'autres chercheurs (Lawson & al., 2004), mais cela demande une expérimentation au préalable, pour gagner en aisance. Après ce moment d'échange, j'ai posté sur le dossier partagé les captures d'écran des techniques abordées. Pour préparer le prochain temps commun dédié à l'animation, j'ai également transmis un aide-mémoire avant, au début et pendant le cours pour une séance réussie⁴⁷. À partir de mes lectures, plusieurs outils ont également été transmis pour faciliter une animation des cours réussie, en rapport avec la sécurisation des réunions Zoom et des critères d'élaboration d'une charte numérique⁴⁸. L'objectif de ce troisième temps formatif était de s'appuyer sur le diaporama fabriqué pour simuler un cours sur Zoom, à distance. Néanmoins, ce temps de partage n'a pas été fait, car les enseignantes n'ont pu lui réserver du temps et, car dans les prochaines sessions il n'était plus prévu que les cours soient animés en visioconférence.

Après la fin de mon stage, j'étais bien consciente que les compétences technopédagogiques des enseignantes étaient encore susceptibles d'évoluer. Or, Campanale et Fini soulignent qu'une « aide technique proche et disponible » est souhaitable pour les accompagner dans leurs progressions (2002 : 14). Qui pourrait donc assumer ce rôle ? Tout d'abord, K., car P. et L. ont déjà l'habitude de lui demander de l'aide (26:07 à 27:26, entretien focalisé de groupe 1). De plus en septembre 2021, un conseiller numérique a été embauché à La Bastide⁴⁹. Celui-ci pourra certainement fournir cette aide technique en cas de besoin.

6.4.3. Les actions formatives

Les travaux d'Amadiou et Van De Leemput (2021) pointent également, dans l'évolution des pratiques enseignantes, l'importance d'agir sur l'utilité que perçoit l'enseignant dans sa pédagogie, par rapport à l'outil technologique. Les positionnements qu'ont adoptés les enseignantes dans l'entretien focalisé de groupe 1, m'ont amené à penser qu'elles n'avaient que peu de connaissance sur l'enseignement avec les TIC (41:16). Je leur ai

⁴⁷ Ce document est disponible en Annexe 16.

⁴⁸ Je n'ai pas élaboré cette charte, car j'avais des priorités pédagogiques et didactiques durant mon stage.

⁴⁹ Il définit ainsi l'objectif de son métier : aider les personnes à être autonome par rapport à l'utilisation du numérique.

alors proposé plusieurs façons d’y remédier, en m’appuyant sur la pratique d’enseignants expérimentés. Elles ont tout d’abord accepté d’assister à la Journée « Numérique et enseignement-apprentissage des langues » du 25 mars 2021, proposée par le Centre de linguistique appliquée de l’Université de Franche-Comté. K. et moi nous avons suivi le programme du matin, plus adapté aux intérêts des enseignantes. Les interventions étaient majoritairement théoriques avec quelques illustrations du terrain. K. déclare que les thèmes abordés l’ont vraiment intéressée et qu’elle ne s’attendait pas à ce qu’on puisse faire autant de choses avec le numérique. J’ai également recherché si le centre de formation avec lequel collabore La Bastide, l’Office de Gestion de la ville d’Avignon, proposait des formations en lien avec le numérique. Malheureusement, les actions de cet établissement étaient temporairement arrêtées pendant la durée du stage. Enfin, les différentes ressources récoltées grâce à mes lectures et recherches ont été mises à disposition des enseignantes dans le dossier partagé. Le sous-dossier « Formations et ressources » contient des conférences donnant des exemples de pratiques enseignantes concrètes avec le numérique, les notes de la journée du 25 mars, des formations pédagogiques sur les outils technologiques en classe et les solutions d’animation de cours envisagées qui n’ont pu être testées.

Comme nous l’avons vu dans ce chapitre, l’accompagnement des enseignantes, dans l’optique de permettre une évolution des pratiques enseignantes, a pris différentes formes : en partant de différentes configurations du co-enseignement, pour arriver aux partages de techniques de préparation et d’animation. L’hypothèse, selon laquelle le co-enseignement comme dispositif d’accompagnement facilite le repérage des obstacles et des dimensions d’actions prioritaires dans les cours en visioconférence, semble s’être vérifiée dans la mise en place des séances tests. Cependant, ces résultats sont à interpréter avec prudence, faute d’une expérimentation suffisamment étayée. Le chapitre suivant poursuivra l’interprétation des résultats du projet.

Chapitre 7. L'évaluation du projet et les perspectives

L'évaluation de notre recherche s'appuie sur l'analyse de données authentiques (observations et prises de notes) et provoquées (entretien focalisé de groupe 2). Ce deuxième entretien focalisé de groupe a été très riche, grâce à la confrontation des représentations de chacune. L'évaluation a ainsi été réalisée en collaboration avec les enseignantes. Dans ce chapitre, j'évaluerai le projet dédié à la mise en place de cours en visioconférence selon 2 angles : le dispositif lui-même et l'évolution des pratiques enseignantes en lien avec l'accompagnement de Kate, Paula et Lisa.

7.1. L'évaluation du dispositif

7.1.1. Les retours des apprenantes

Les cours en visioconférence ont été une nouvelle expérience aussi bien pour les enseignantes que pour les apprenantes. Régulièrement, les enseignantes ont contacté individuellement ces dernières en plus des cours, dans le cadre d'un maintien du lien social. Ces appels ont également donné l'occasion de recueillir leurs avis par rapport aux cours en visioconférence, en vue de régulations ultérieures (Campanale & Fini, 2002). À la fin du cours ⁴⁵⁰, par exemple, les retours des apprenantes sont très positifs. Elles avaient des appréhensions, mais elles jugent que ça s'est très bien passé. De plus, dans ses observations, K. juge que j'ai réussi à créer une ambiance détendue favorable aux échanges, car par exemple, les apprenantes se rappellent de mon prénom. Dans d'autres appels, L. et K. relèvent aussi une « sensation de fierté » chez les apprenantes, car elles ont réussi à suivre les cours en visioconférence, « à s'adapter à un outil qui est [...] particulièrement d'actualité » (entretien focalisé de groupe 2, 14:37, 16:46). Le fait que les apprenantes utilisent Zoom est déjà une réussite. P. est aussi « agréablement surprise pour la régularité » d'assistance aux cours (15:55). Pour elle, cet « engouement » est probablement lié à la reprise des cours, alors que depuis « des mois [...], il [n'y] avait rien ». Sur les huit apprenants présélectionnés, seules ces quatre dames ont accepté volontairement de participer aux cours en visioconférence. Elles semblaient donc aussi motivées par la reprise des cours dans le cadre de ce dispositif. Par ailleurs, en cas d'absences, les apprenantes ont toujours prévenu les enseignantes. C'est un point positif, car cela n'était pas toujours le cas avec leur public, avant l'arrêt des cours.

⁵⁰ Le cours 4 est le premier cours que j'anime presque individuellement, par visioconférence et à distance.

En s'appuyant sur plusieurs études, Macedo-Rouet (2009) souligne que les apprenants ne considèrent pas toujours la visioconférence de la même manière. Pour certains, ce dispositif facilite la discussion, alors que pour d'autres il peut être un frein. Dans ma recherche, les apprenantes ont adopté des postures différentes par rapport à l'outil Zoom. Par exemple, une nette différence de comportement a pu être observée chez Be., une apprenante en insécurité linguistique. Au lieu d'être mutique, celle-ci a participé aux échanges spontanément et a accepté d'expliquer du vocabulaire aux autres apprenants. Au départ c'était seulement dans les cours, en visioconférence et à distance, 4 et 6, puis aussi dans le cours 7, en face-à-face. Elle s'exprime alors autant que les autres apprenantes. Moore (1993) et Martin (2005) (cités par Macedo-Rouet, 2009) observent que certains apprenants introvertis s'expriment plus facilement en visioconférence, car ils doivent comprendre et se faire comprendre à travers le système technologique. Ils se sentent alors plus engagés à participer aux activités. Cela semble être le cas pour Be. qui déclare que les cours en visioconférence lui conviennent. Lorsqu'elle a le choix (cours 6), elle suit le cours depuis chez elle, plutôt qu'à La Bastide avec les autres enseignantes. D'autres ressentis ont été moins positifs par rapport à la visioconférence. À propos de Zoom (cours 3), An. et Be. ont exprimé leur envie de sortir du cadre de la maison et de ne plus y penser. Sa. et An. ont expliqué qu'elles préféreraient « se voir dans les yeux » plutôt que par écrans interposés. Lors du cours 5, Fa. et An. ont ajouté qu'elles sont moins concentrées à la maison. Pour prendre en compte ces ressentis des apprenantes et aller au bout du projet, avec les enseignantes, nous avons proposé aux apprenantes une alternance de cours en face-à-face et en visioconférence (Campanale & Fini, 2002). Ces ressentis des apprenantes ont conforté les enseignantes dans certaines de leurs représentations.

7.1.2. Les retours des enseignantes

Pour relever une évolution dans les représentations des enseignantes entre les entretiens focalisés de groupe 1 et 2, j'ai formulé mes questions de la même manière. Lorsqu'il est demandé aux enseignantes quels sont les idées ou les mots auxquels elles pensent lorsqu'elles entendent le mot numérique, au lieu d'énoncer des termes comme « difficultés », « problèmes » et « panique » (04:43, 05:11, 05:38, entretien focalisé de groupe 1), elle lui associe les expressions « maîtrisé », « accessible », « rassurant », « adaptable » et « la possibilité d'être en contact » (01:03, 01:40⁵¹). À la fin de ce projet, les enseignantes ont « moins peur » de l'inconnu des cours à distance (26:14). Elles ne les jugent plus impossibles

⁵¹ Sauf mention contraire, les temps suivants sont associés à l'entretien focalisé de groupe 2.

à mettre en place, car elles ne partent pas de zéro (07:02, 07:54). L. déclare que co-enseigner avec K. et P. pour l'animation des cours « l'a mis un petit peu en confiance » (06:01). Elles ont ainsi pu faire face ensemble à la nouveauté.

De plus, les enseignantes se « sent[ent] plus armé[es] » et n'ont « plus cette appréhension » (26:14), car elles déclarent avoir appris des choses au cours du projet. Elles ont développé des connaissances et compétences manipulatoires avec Zoom, qui pour L. produit un sentiment de fierté (06:01, 18:29). Elles ont également vu leur public sous un jour nouveau. Ce projet leur a « appris [...] à communiquer avec [leurs] apprenants différemment » en complétant les cours d'appel, par exemple (19:09). Il a aussi permis aux enseignantes de mieux connaître les compétences numériques de leurs apprenants et d'y accorder de l'importance.

Ce projet dédié à la mise en place de cours en visioconférence a fait évoluer les représentations des enseignantes. Elles ont pris conscience que « l'outil informatique peut [leur] servir », et qu'elles utilisaient déjà ce type d'outil plus qu'elles ne le pensaient dans leurs préparations (37:27), ou leurs animations de cours⁵²: quand « on leur fait retirer de l'argent à un distributeur automatique [...] commander un carnet de timbres [...] sur machine », « c'est aussi, c'est quand même quelque part de l'informatique » (39:50). Ce projet a donné l'idée à L. d'intégrer dans ses cours « le basique des outils informatiques » (21:46). Par ailleurs, les enseignantes sont plus convaincues de la pertinence d'utiliser le numérique par rapport à l'actualité. Ce thème n'est abordé qu'une fois dans l'entretien focalisé de groupe 1, par K., qui présente cette idée comme celle du directeur, alors que ce thème revient tout au long de du deuxième entretien, dans les propos de K., P. et L.. Il semble ainsi que ce projet, parmi d'autres, ait aidé les enseignantes à intégrer les orientations du prochain projet social⁵³ à leurs propres idées.

7.2. Une évolution nuancée des pratiques enseignantes

Dans cette recherche, un accompagnement des enseignantes comme le définit Astier (2007) a bien eu lieu, aussi bien en tant qu'accompagnateur (surveiller, guider), que de compagnon (être dans un rapport égalitaire, faire confiance). La mise en place du co-enseignement analysé au chapitre 6, les temps de partage technopédagogique, et l'échange à la fin de l'entretien focalisé de groupe 2 en sont une illustration. Lors de cet entretien, alors que j'étais dans le rôle de l'enquêteur, les enseignantes m'ont demandé de partager ce que

⁵² Dans les entretiens individuels, la place de l'utilisation numérique pour les apprenants est minime.

⁵³ Une des orientations du prochain projet social portera sur la fracture numérique.

j'avais pensé des cours en face-à-face et en visioconférence. Elles ont alors reconnu que j'avais fait partie de l'équipe enseignante qui avait mis en place le projet des cours en visioconférence. Dans ma recherche, la notion d'accompagnement des enseignantes est intimement liée à celle d'évolution des pratiques professionnelles. L'analyse des données qui va suivre m'amène à penser que l'évolution des pratiques enseignantes, bien qu'elle soit présente, a été entravée par plusieurs obstacles.

7.2.1. L'expérimentation insuffisante et ses conséquences

La Bastide a de nombreux atouts qui ont facilité le lancement de cours en visioconférence : les nombreuses ressources allouées à la plateforme linguistique (didactiques, pédagogique, technologiques), le soutien du directeur (pas de préoccupations par rapport au soutien institutionnel, Bareil, 2008), la communication efficace au sein de l'équipe enseignante et entre les différents secteurs (pas de préoccupations par rapport à la collaboration avec autrui, *ibid.*), et de l'expérience par rapport au co-enseignement et à la coprésence (collaboration avec les bénévoles). Cependant, après leur lancement, les cours en visioconférence n'ont pas été maintenus dans le temps à cause de plusieurs obstacles.

Tout au long du projet, la visioconférence a été vue comme une solution temporaire : « une petite solution de temps en temps » (31:31, entretien focalisé de groupe 1), ou un « plan B » pour répondre à « la situation d'urgence » (01:40)⁵⁴. Ainsi, dès lors que les cours ont repris en présentiel, en mai 2021, le projet n'était plus une priorité. À ce moment-là, celui-ci était encore à son balbutiement. Par exemple, les enseignantes n'avaient pas encore eu le temps d'expérimenter l'animation à distance et en visioconférence. J'ai pu recueillir dans les cours 2 et 3 des préoccupations des enseignantes favorables à l'évolution professionnelle : par rapport à l'expérimentation, elles étaient rassurées ; les cours en visioconférence semblaient accessibles (phase 5, Bareil, 2008). Néanmoins, animant les autres cours seule, mon action sur les préoccupations des enseignantes était impossible. Or, selon la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (2008), le développement professionnel n'est possible que s'il s'appuie sur la pratique et les dimensions symboliques. Et l'intégration des TIC, n'est complète que si elle repose sur « une utilisation prolongée » de l'outil (Guichon, 2012 : 15). L'arrêt du co-enseignement a donc été un frein important à l'évolution des pratiques enseignantes. Avec la reprise des cours, les enseignantes « n'[ont] pas eu le temps qu'il faut, pour vraiment se former à [Zoom] » (07:54). Et même si L. « arrive à [se] débrouiller [avec

54 Sauf mention contraire, les temps suivants sont associés à l'entretien focalisé de groupe 2.

Zoom] », comme elle l'explique justement, « [ce n'est] pas assez », « [ce n'est] pas ça qui va t'aider à faire vraiment une séance » (06:01). C'est plutôt l'utilisation de manière prolongée la visioconférence dans des buts pédagogique et didactique qui va lui permettre de progressivement adapter ses pratiques enseignantes (Amadiou, 2021).

En outre, l'absence d'expérimentation de la part des enseignantes n'a pas permis de faire disparaître leurs craintes, même si le projet a contribué à les atténuer. Par exemple, comme lors de l'entretien focalisé de groupe 1, L. a des craintes sur ses compétences en tant qu'enseignante en ligne (Peters, 2006 cité par Guichon 2012). N'ayant que très peu expérimenté l'animation en visioconférence, elle est encore « mal à l'aise [...] pour répondre à n'importe quel imprévu » (04:43). Les « défaillances » restent « des obstacles insurmontables » (Campanale & Fini, 2002 : 12) : « ces obstacles on ne peut pas les maîtriser » (27:56). Et à cause de l'impossibilité de tout maîtriser, même si les outils ne sont pas « limité[s] », ils « pêche[nt] » dans les cours à distance (13:45). L. et P. portent cependant un regard plus positif sur l'évolution de leurs compétences de tuteur en ligne dans l'avenir. P. est « confiante pour la suite » (07:54) et L. associe le projet des cours en visioconférence à une « expérience [...] très positive » (17:20). L., qui répète de nombreuses fois ses craintes dans l'entretien focalisé de groupe 1, encourage même ses collègues. Si ce projet était à refaire, elle déclare : « Les filles [...] malgré les difficultés, [...] on est là pour apprendre aussi. Cette frustration [par rapport à l'utilisation du numérique], avec le temps [...] [elle] va partir » (17:20). « Les apprenants, ils avaient ces difficultés, et ils ont réussi à le faire », donc nous aussi on peut le faire (18:29). La raison prend alors le dessus sur les craintes.

7.2.2. Une complexification des cours aux dépens du lien social

Selon la théorie de Wenger (2008), le développement professionnel s'appuie aussi sur le discours déployé par l'enseignant pour parler des significations qu'il donne à la modification de sa pratique (Guichon, 2012). Ce pédagogue y intégrera les TIC s'il perçoit leurs gains pédagogiques (op. cit. ; Amadiou, 2021). K., P. et L. ont-elles perçu ce gain pour la visioconférence ? Dans l'entretien focalisé de groupe 1, ce n'est pas le cas, car l'enseignement en présentiel est associé à l'unique bonne configuration d'apprentissage, puisque seule cette modalité permet l'entretien du lien social (28:54, entretien focalisé de groupe 1). Avec les enseignantes, nous avons initié une réflexion sur les solutions, pour accorder un temps individualisé à chaque apprenant tout en continuant les cours en ligne⁵⁵.

⁵⁵ Les appels individuels en parallèle des cours ont été une solution.

Cependant à partir du désengagement des enseignantes au projet, cette réflexion a cessé, et il m'a été demandé, dans l'animation des cours, de me concentrer sur le rôle de l'enseignante de FLE, plutôt que sur celui de la travailleuse sociale. Dans l'entretien focalisé de groupe 2, il est donc logique d'observer que les représentations des enseignantes sont inchangées. Elles n'ont pas dépassé « une déconstruction partielle et momentanée de [leur] pratique » pour arriver à une routinisation (Wenger, 2008 cité par Guichon, 2012 : 71).

Sans solutions probantes qu'aurait pu apporter l'expérimentation, dans l'entretien focalisé de groupe 2, les enseignantes ont accordé plus d'importance aux obstacles suivants, qu'aux aspects bénéfiques du projet, énoncés dans la partie précédente. Elles jugent tout d'abord que sélectionner le public et déterminer les caractéristiques organisationnelles et technologiques des cours a déjà posé « une problématique monstrueuse [...], avant même, de les mettre en place [les cours] »⁵⁶ (27:02). Les préparations prennent plus de temps, et demandent plus de précisions (02:34). Pour K., en visioconférence, il n'y a « pas la place [...] pour le lien social, [car] il [n']y a que de l'organisation, de l'organisation et de l'organisation millimétrée littéralement» (04:03). K. insiste sur cette charge temporelle et mentale en répétant trois fois le mot « organisation ».

En visioconférence, seule la dimension didactique de l'enseignement est présente, alors qu'en face-à-face les enseignantes arrivent facilement à basculer vers la relation humaine (10:50). Elles expliquent cette différence, par le fait que, dans l'animation en visioconférence, « il [n'] y a pas la place pour l'imprévu » (04:03). L'adaptation du déroulement du cours est « difficile », car elles ne sont pas « sur place » avec « du matériel » pour « très vite rebondir » sur un thème, abordé par un apprenant, par exemple (02:34). Maintenir le lien social avec les apprenants demande alors plus de temps, car « il faut repasser un par un » avec chaque apprenant pour « ce lien social qu'[elles n'ont] pas eu pendant le cours de français » (12:32). De plus, pour leurs apprenants, elles perçoivent plus un manque, qu'un gain pédagogique. Après les retours des apprenantes à propos de Zoom (cours 3), les enseignantes ont soulevé deux freins à la visioconférence par rapport au public de La Bastide : la proximité physique attendue par certaines apprenantes et l'isolement social⁵⁷. Elles regrettent également de ne pas s'être rendu compte tout de suite, qu'An. n'allait pas bien⁵⁸ : « on [est] passé à côté de quelque chose » (12:19) ; « moi ça je l'ai mal vécu » (L., 10:50).

⁵⁶ La convention de transcription – texte:: – désigne un allongement important de la première syllabe du mot « monstrueuse ».

⁵⁷ Se déplacer pour venir à La Bastide est, pour certains apprenants, la seule sortie de chez eux.

⁵⁸ Cette apprenante aurait eu besoin d'échanger avec la référente famille, pour peut-être arrêter les cours de français au profit d'autres activités sociales que propose le centre social.

Pourquoi ce retard ? Les enseignantes jugent que la mise en place des cours en visioconférence a monopolisé leur attention : « en présentiel [...] on va faire plus attention » (10:50). De plus, en présentiel, elles auraient pu s'isoler avec l'apprenante en sortant de la salle, mais en visioconférence cela était impossible (contrainte en lien avec l'utilisation du corps de l'enseignant) (10:50). Les enseignantes ne savaient pas comment avoir ce moment individuel avec un apprenant, et en même temps s'adapter à la « contrainte » du cours, par rapport aux autres apprenants (12:19). Les ressentis des apprenantes ont conforté les enseignantes dans leurs représentations initiales : le lien social, pouvant être assimilé à un gain pédagogique, n'est pas présent en visioconférence.

7.2.3. La remise en cause identitaire

Dans le contexte d'enseignement des langues, le développement professionnel comme le conçoit Wenger (2008) se base sur le discours identitaire de l'enseignant. Dans quelle mesure « son propre apprentissage modifie[-t-il] qui il/elle est en tant qu'enseignant et individu » ? (Guichon, 2012 : 71). Dans le projet des cours en visioconférence, K. a formulé ce genre de remise en question, lors de l'entretien focalisé de groupe 2. Pour elle, « un professeur de FLE doit être polyvalent dans tous les domaines, dans toutes les compétences, [...] surtout dans un centre social, là où on peut endosser plusieurs rôles » (20:09). Or avec la visioconférence, et plus largement les TIC, « on lui rajoute carrément un autre métier dans son métier » (20:09), le métier d'« informaticien » (04:03). Cette réflexion rejoint celle de Develotte et al. (2008 cité par Develotte & Mangenot, 2010), alors que les fonctions d'animateur, d'évaluateur et d'informateur de l'enseignant (Dabène, 1984) s'enrichissent de celles d'assistant technologique et de conseiller méthodologique. Pour K., on se positionne « au-delà des compétences du professeur de FLE » (07:02). En effet, malgré « des heures de préparation à plusieurs », les « défaillances [...] insurmontables » (Campanale & Fini, 2002 : 12) auxquelles ont fait face les enseignantes n'étaient « même plus [d']ordre pédagogique » (07:02, 04:03). P. partage aussi ce point de vue : « l'informatique au départ c'est pas mon métier » (24:08). Ce changement identitaire pour les enseignantes implique de « se remettre en question », et « peut-être [d']être obligé de se reformer » (24:08).

7.2.4. Des préconisations pour de futurs cours en visioconférence

Les cours en visioconférence ont été une solution temporaire (31:31, entretien focalisé de groupe 1) qui n'a été plus nécessaire avec la reprise des cours en présentiel. La

visioconférence n'a donc pas été retenue pour les actions de la plateforme linguistique⁵⁹. Les enseignantes espèrent qu'elles n'auront « pas besoin » de mettre en place des cours en visioconférence (34:35). Effectivement, l'absence du lien social en visioconférence, et le remaniement de leur identité, qu'elles évoquent, entrent en conflit avec la forme scolaire propre à La Bastide. Dans la forme de l'enseignement-apprentissage qu'elles conçoivent (point 2 de la forme scolaire), elles préfèrent rester « sur des méthodes [...] un peu plus traditionnelles », rassurantes, car apprises lors de leur formation (24:08). De plus, l'absence du lien social dans les cours entre en conflit avec la manière dont elles conçoivent la relation apprenant-enseignant (point 3 de la forme scolaire). Elles préfèrent donc abandonner l'outil, plutôt que le lien social : « l'outil [...] [ce n']était pas une priorité, on avait toujours [...] comme priorité le contact (23:23). Le dispositif de visioconférence n'est-il pas compatible à un public adulte migrant ? C'est ce qu'en vient à déduire L. (34:35).

Je nuancerais l'incompatibilité du dispositif à ce public pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les contraintes temporelles n'ont pas permis aux enseignantes d'avoir une vision globale du dispositif, en établissant par une approche empirique, les caractéristiques pédagogiques (gestion des interactions et du lien social) et didactiques (procédure de travail à distance) des cours. Si ce projet était à refaire, il s'agirait en priorité pour les enseignantes de réfléchir à la manière d'adopter la posture d'un travailleur social et celle d'un enseignant de FLE, dans les séances en visioconférence⁶⁰. Il faudrait ensuite définir les caractéristiques organisationnelles des cours. Le dispositif devrait être mûrement réfléchi, avant même la mise en place des cours, et un temps suffisant devrait lui être consacré. Par ailleurs, on peut penser que pour ce public le recours à la visioconférence pourrait être pertinent dans la réalisation des actions suivantes : un fonctionnement hybride⁶¹ pour s'entraîner à téléconsulter un médecin ou à réaliser un entretien d'embauche, l'utilisation de la visioconférence pour des apprenants malades ou qui ont du mal à se déplacer, l'assistance à une conférence animée par un intervenant distant pour les apprenants avec un niveau de français suffisant. Il ne s'agirait pas forcément d'appliquer le dispositif de visioconférence à tous les niveaux et à tous les apprenants, car avec les enseignantes, nous avons remarqué que le manque de matériel technologique et d'autonomie en français peut complexifier les apprentissages en

59 Cependant, elle a été utilisée par le directeur (réunions avec d'autres établissements), et par le secteur jeunesse (ateliers créatifs, de cuisine, etc.), lors du confinement d'avril 2021, par exemple.

60 Des recherches sur le concept d'affordance (rendre significative sa présence en ligne) pourrait apporter des éléments de réflexion pertinents.

61 Un dispositif est hybride s'il y a une alternance de cours en présentiel et à distance, avec une continuité pédagogique.

visioconférence. Cependant, il est tout à fait possible de partir des situations de communication que rencontrent les apprenants dans leur quotidien (Lebreton, 2017) pour proposer des simulations, ou réaliser des activités sociales en visioconférence, comme des « apéros virtuels ». On se rapproche alors d'une orientation de la plateforme linguistique : l'approche actionnelle.

Si ce projet souhaitait être poursuivi, il faudrait ensuite déterminer les dimensions liées à la préparation et à l'animation de cours. Enseigner en visioconférence a été un changement brutal, associé à des craintes pour les enseignantes. L'écart était trop important entre les pratiques réelles des enseignantes, et les pratiques attendues. Il s'agirait donc dans un premier temps de réduire cet écart en se familiarisant à des outils numériques utilisables en classe. Sur smartphone, par exemple, Padlet, Kahoot ou LearningApps, peuvent être utilisés pédagogiquement de manière pertinente pour la gestion de classe, la valorisation des compétences des apprenants et le développement de compétences numériques. L'idéal serait d'intégrer ces outils à la formation continue des enseignantes, et ainsi de limiter le poids de la forme scolaire par rapport aux méthodes d'enseignement-apprentissage. Il serait également intéressant que les formatrices de La Bastide puissent échanger sur la pratique d'enseignants pratiquant régulièrement la visioconférence. Cela semble réalisable, car avec la Covid-19, il y a eu un développement exponentiel de l'enseignement avec la visioconférence, et des possibilités de se former dans des établissements distants. Il s'agirait dans tous les cas d'apporter des éléments tangibles qui rassureraient les enseignantes sur leur possibilité de progresser. L'évolution des représentations par rapport à l'utilité des outils informatiques dans l'enseignement, en quelques mois de stage, est une illustration très positive qu'une évolution professionnelle des enseignantes paraît possible.

Conclusion

Avec la crise sanitaire de la Covid-19, la séparation physique entre professeurs et élèves, a poussé de nombreuses institutions à se lancer dans l'enseignement à distance. Ce mémoire avait pour ambition d'analyser la mise en place de ce type d'enseignement dans un contexte spécifique, un centre social accueillant un public adulte migrant. La Bastide disposait d'une organisation, d'une équipe décisionnaire et de ressources favorables à la mise en place de cours en visioconférence. L'analyse des représentations des enseignantes et le co-enseignement mis en œuvre en tant que dispositif d'accompagnement et de formation ont été efficaces pour relever les dimensions prioritaires relatives à la préparation et à l'animation de cours. Pourtant, à la fin du stage, il y a eu un net écart entre l'objectif initial de la commande de stage – un dispositif d'enseignement de visioconférence fonctionnel – et entre l'état final observé – un dispositif à utiliser seulement en cas d'extrême nécessité –. En s'appuyant sur les critères de Guichon (2012), on peut dire que les conditions favorables à l'intégration de la visioconférence n'ont pas été réunies. En effet, la négociation des changements et l'utilisation du dispositif n'ont pas été maintenues dans le temps, et la perception du gain pédagogique n'a pas été suffisante pour surmonter les obstacles relevés et faire évoluer les pratiques enseignantes. La mise en place du dispositif de visioconférence a tout de même permis réduire les craintes des enseignantes et de faire évoluer leurs représentations par rapport à l'utilité des outils informatiques dans l'enseignement. Cette recherche illustre l'importance de percevoir le gain pédagogique d'un dispositif (le lien social, pour les enseignantes), avant même d'accorder de l'importance à la mise en action (Guichon, 2012 ; Amadiou, 2021).

Accompagner les enseignantes dans ce projet a été une opportunité d'enrichir mes pratiques professionnelles, et de gagner en expérience. Dans la co-conception des séances, j'ai apprécié pouvoir participer aux réflexions pédagogiques et didactiques, en m'appuyant sur les notions vues dans ma formation (Priou, 2021). J'ai aussi eu la chance de recevoir des retours sur ma pratique de la part d'enseignantes expérimentées. Par ailleurs, en lien avec certains de mes projets professionnels, j'ai pu m'arrêter sur les caractéristiques d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en visioconférence, et sur sa mise en œuvre. Enfin, ce projet m'a permis de prendre du recul par rapport à l'utilité du numérique dans l'enseignement. Une contextualisation est toujours nécessaire. Et même si pour La Bastide, la visioconférence n'est

pas pour l'instant à l'ordre du jour, ce projet a proposé des bases de réflexion, pour intégrer plus facilement les TIC dans l'enseignement destiné au public adulte migrant.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 29(2), 9-44. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-1.grenet.fr/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm> [consulté le 09/06/2022].
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Vanves : Hachette français langue étrangère.
- Amadiou, F. (2021, 25 mars). *Numérique et enseignement-apprentissage des langues* [Conférence]. Journée d'étude en ligne, Le Centre de linguistique appliquée (CLA) Université de Franche-Comté à Besançon. Disponible en ligne : https://www.youtube.com/playlist?list=PLx0_i3AmaWA5Let85ylkU4gIM5OaCuep0 [consulté le 29/09/2021].
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, vol. 14 (3), 89-105. Disponible en ligne : https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_changement.pdf [consulté le 09/06/2022].
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007730ar/> [consulté le 09/06/2022].
- Burrows, A. & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, vol. 22(2), Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/3549> [consulté le 09/06/2022].
- Campanale, F. & Fini, C. s.n. Deux scénarios d'usages : le débat et la transmission-réalisation de la construction d'une figure géométrique In Groupe de recherche INRP Techne 40003. *Quelles compétences pour intégrer la visioconférence en CM2 ?*, Grenoble : IUFM de Grenoble, 1-17. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40003/pdf/campanale.pdf> [consulté le 09/06/2022].
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, 3. Disponible en ligne : <https://apliut.revues.org/4271> [consulté le 28/06/2022].
- Cavaillès, A., Hazard, B., Gaubert-Macon, C. et al. (dir.). (2020). *Les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020*. s.l. IGESR. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/les-usages-pedagogiques-du-numerique-en-situation-pandemique-durant-la-periode-de-mars-juin-2020-308421> [consulté le 09/06/2022].
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distancié pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue, *Distances et médiations des savoirs*, 33. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/6134> [consulté le 09/06/2022].

- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- Dejean, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, vol. 8(3), 377-393. Disponible en ligne : <https://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15497> [consulté le 09/06/2022].
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, vol. 8, 345-359. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm> [consulté le 09/06/2022].
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : Un concept désuet et invalide en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/281831286_LA_RESISTANCE_AU_CHANGEMENT_UN_CONCEPT_DESUET_ET_INVALIDE_EN_EDUCATION *Resistance_to_change_an_outdated_and_invalid_concept_in_education* [consulté le 09/06/2022].
- Galligani, S. (2019). *Méthodologie du mémoire professionnel* [Cours imprimé].
- Grau, S. (2021). Pour que la mayonnaise prenne. *Cahiers pédagogiques*, 566, 43-44.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Harent, R. & Toullec-Théry, M. (2021). Sept configurations à deux en classe. *Cahiers pédagogiques*, 566, 32-33.
- Lawson T., Comber, C., Gage, J. & Cullum-Hanshaw, A. (2004). *Video conferencing : a literature review Annexes du rapport Evaluation for the DfES Video Conferencing in the Classroom project - final report*. s.l. : University of Leicester and University of Cambridge.
- Lebreton, E. (2017). Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender. In Beacco, J., Krumm, H., Little, D. & Thalgott, P. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. 155-161.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Alberio, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, 241- 263. Paris, Hermès/Lavoisier. Disponible en ligne : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000276> [consulté le 09/06/2022].
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (dir.). *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales- Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe –Asie)*. Cergy-Pontoise : CRTF, 15-24. Disponible en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541> [consulté le 17/06/2022].
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, vol. 7, 65-91. Disponible en ligne <https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-65.htm> [consulté le 09/06/2022].
- Magogeat, Q. & Messonnier, A. (2021). Va-t-en, grand monstre vert ! *Cahiers pédagogiques*, 566, 12-13.
- Priou, N. (2021). Et toi, comment fais-tu? *Cahiers pédagogiques*, 566, 41-43.
- Remaud, D. (2019). *Ingénierie de la formation et gestion de projets* [Cours imprimé].

Soubrié, T. (2014, septembre). *Les technologies numériques aux portes de l'éducation* [Conférence]. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales, Valencia, Espagne. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162399> [consulté le 09/06/2022].

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. In Beacco, J., Krumm, H., Little, D. & Thalgott, P. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. 27-44.

Tremblay, P. & Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Suresnes : Éditions de l'INSHEA.

Vernet, N. G. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Hachette.

Xinru, L. (2020). Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence. Mémoire de Master Science du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Sitographie (éventuellement)

Normand Thibeault, E. (2010). *À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés*. Disponible en ligne : <https://adjectif.net/spip.php?article58> [consulté le 09/06/2022].

Fédération des centres sociaux de France. (2019). *Un centre social, c'est quoi ?* Disponible en ligne : <https://www.centres-sociaux.fr/quest-ce-quun-centre-social/> [consulté le 14/06/2022].

Gouvernement du Québec. (2012). *Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française*. Disponible en ligne : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/> [consulté le 14/06/2022].

Glossaire

Affordance : l'action de rendre significative sa présence en ligne

Andragogie : la pratique de l'enseignement des adultes

Forme scolaire : les conceptions portées au rôle de l'école et au système éducatif

Primo-arrivant : le statut d'une personne étrangère les 5 premières années où elle réside officiellement en France.

Représentation : l'avis, l'opinion ou le point de vue d'un locuteur à propos d'une chose.

Recherche-action : une méthode de recherche mêlant réflexion et action

Téléprésence : la présence à distance au moyen des technologies numériques

Visioconférence : un système technologique qui permet la transmission d'images et de sons en direct

Sigles et abréviations utilisés

An. : Ana (apprenante)

Be. : Betty (apprenante)

CAF : Caisse d'allocations familiales

CNAF : Caisse nationale des allocations familiales

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

DELF : Diplôme d'études en langue française.

DILF : Diplôme initial en langue française.

DU : Diplôme Universitaire

Fa. : Farida (apprenante)

FLE : Français langue étrangère

K. : Kate (enseignante)

L. : Lisa (enseignante)

MSA : Mutualité sociale agricole

P. : Paula (enseignante)

Sa. : Sara (apprenante)

TIC : Technologies de l'information et de la communication

Table des illustrations

Figure 1: La théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (2008).....	33
Figure 2: Les configurations du co-enseignement et la co-présence (Cook & Friend, 2010 ; Toullec-Théry, 2015)	35
Figure 3: Les phases de préoccupations par rapport au changement (Bareil, 2008).....	41
Figure 4: La carte mentale des quatre cercles.....	52
Figure 5: L'annotation du partage d'écran sur Zoom : le texte.....	67
Figure 6: L'annotation du partage d'écran sur Zoom : les tampons.....	68

Table des annexes

Annexe 1 La feuille de classe de la plateforme linguistique.....	94
Annexe 2 L'évaluation du coenseignement.....	95
Annexe 3 Les phases de préoccupations par rapport au changement (Bareil, 2008).....	97
Annexe 4 Le rétroplanning.....	99
Annexe 5 Le tableau des compétences et objectifs du projet ingénierique dédié à la mise en place de cours en visioconférence.....	101
Annexe 6 L'entretien de Kate avec Ana.....	104
Annexe 7 L'entretien de Kate avec Betty.....	106
Annexe 8 L'entretien de Kate avec Farida.....	108
Annexe 9 L'entretien de Kate avec Sara.....	110
Annexe 10 Les fonctionnalités des outils à la visioconférence.....	112
Annexe 11 Le tableau synoptique des cours.....	113
Annexe 12 Le dossier partagé sur Google Drive pour la préparation et le contenu des cours.....	116
Annexe 13 Le visuel de Zoom sur smartphone.....	117
Annexe 14 Une activité lexicale sur LearningApps.....	118
Annexe 15 Le dossier partagé sur Google Drive pour la formation technopédagogique.....	119
Annexe 16 L'aide mémoire pour l'animation d'un cours en visioconférence.....	120
Annexe 17 Le tableau récapitulatif des entretiens menés.....	121
Annexe 18 La transcription de l'entretien focalisé de groupe 1 du 11 février 2021.....	122
Annexe 19 La transcription de l'entretien individuel avec Kate, mars 2021.....	137
Annexe 20 La transcription de l'entretien individuel avec Lisa, mars 2021.....	143
Annexe 21 La transcription de l'entretien individuel avec Paula, mars 2021.....	162
Annexe 22 La transcription de l'entretien focalisé de groupe 2 du 21 juin 2021.....	172



Annexe 1 La feuille de classe de la plateforme linguistique

Méthode de référence :

Date et lieu :

Professeur :

Nombre d'apprenants :

Objectifs pédagogiques			
Déroulé	Consignes (supports, ressources ...)	Modalités (seul, en groupe...)	Durée
Mise en route			
Activité 1			
Activité 2			
Activité 3			
Activité 4			
Activité 5			
Devoirs			

Annexe 2

L'évaluation du coenseignement

Ce tableau a été fabriqué par Tremblay et al. (2020 : 123-125).

Critères	Indicateurs
Coplanification	<p>L'activité est co-conçue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec une ouverture des deux enseignants aux idées de l'autre ; • avec une articulation claire avec ce qui a déjà été en classe ; • avec une articulation avec ce qui vient ensuite ; • avec une articulation avec ce que fait l'enseignant quand il est seul. <p>L'activité est suffisamment prévisible/récurrente (pour un enseignement stratégique ou dispersé).</p> <p>L'activité est coplanifiée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec un travail négocié entre les enseignants entre ce qui est fait en commun et/ou ce qui nécessite une division du travail ; • à partir de connaissance dont dispose chaque enseignant ; • à partir des obstacles didactiques que sont susceptibles de rencontrer les élèves ; • en prenant en compte des difficultés chez certains élèves.
Engagement et participation des élèves	<p>Les élèves sont accompagnés dans l'activité.</p> <p>Les élèves sont engagés durant toute l'activité.</p> <p>Tous les élèves sont engagés dans l'activité.</p> <p>Les élèves produisent plus.</p> <p>les exercices sont majoritairement terminés.</p>
Objectifs partagés	<p>Les objectifs sont clairement définis, explicités, diffusés</p> <p>Les deux enseignants concourent aux mêmes objectifs.</p> <p>Les objectifs sont communs à tous les élèves</p>
Rôles équitables	<p>les enseignants participent tous deux à la gestion de classe.</p> <p>Les deux enseignants animent et prennent la parole équitablement.</p> <p>le temps de parole enseignante n'augmente pas de manière manifeste quand ils sont deux.</p> <p>Les élèves s'adressent aux deux enseignants.</p> <p>Les deux enseignants travaillent avec tous les élèves.</p> <p>Les deux enseignants se partagent l'espace, circulent partout. les deux enseignants occupent un espace déterminé en amont de la séance.</p> <p>les deux enseignants ont un espace personnel dans la classe (bureau, affaires, etc.).</p> <p>les deux enseignants développent entre eux et face aux élèves des attitudes positives favorisant la collaboration.</p>

Critères	Indicateurs
Communication	des espaces collectifs d'échange de pratiques des enseignants existent. Des espaces de communication des coenseignants sur ce qui se fait (contenus, manières de faire) existent et ne se faisaient pas avant. les deux enseignants communiquent verbalement ou non pendant l'activité (microconcertation).
Observation	les coenseignants ont l'occasion d'observer les élèves au travail. Les coenseignants ont l'occasion d'observer leurs modalités de travail et les configurations choisies en fonction des buts. les coenseignants ont l'occasion d'observer le partage de leur travail et de leurs expériences. les coenseignants ont l'occasion d'observer les modalités de collaboration avec l'équipe d'école ou d'établissement.
Novateur/pas seul	La présence de deux enseignants rend les pratiques pédagogiques innovantes, c'est-à-dire avec une modification des façons de faire habituelles. les pratiques pédagogiques sont probantes. L'activité n'est possible qu'à deux. L'activité ne se faisait pas quand l'enseignant était seul. les deux enseignants osent proposer des situations plus complexes pour tous.
Régulation	Les deux enseignants adaptent leur planification au groupe, au temps, etc.
Maximiser la ressource	Les deux enseignants sont en activité.
Différenciation pédagogique	L'activité est différenciée : <ul style="list-style-type: none"> • Les documents-élèves sont modifiés selon les besoins. • Les documents-aide à la réalisation de l'activité sont anticipés. • Des moments sont organisés pour négocier la tâche avec certains élèves.
Élèves avec des difficultés et difficultés des élèves	les élèves avec des difficultés sont soutenus. <ul style="list-style-type: none"> • verbalement (rétroactions positives), • <i>via</i> une accessibilité plus effective de la situation.
Évolution des configurations	Les enseignants utilisent des configurations variées, mêlant des temps collectifs, de groupe, voire individuels.

Annexe 3

Les phases de préoccupations par rapport au changement (Bareil, 2008)

POUR PROGRESSER DANS LE CHANGEMENT : LES PHASES DE PRÉOCCUPATIONS, LES EXPRESSIONS COURANTES, LES PRIORITÉS DE GESTION ET LES ACTIONS ADAPTATIVES

PHASES DE PRÉOCCUPATIONS	EXPRESSIONS COURANTES ET THÉMATIQUES	PRIORITÉS DE GESTION	ACTIONS ADAPTATIVES POUR L'EMPLOYÉ
1. Aucune préoccupation	<p>« Je doute que ce changement me concerne »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuité des projets habituels et des habitudes de travail - Peu d'importance accordée au changement 	Communiquer de façon précise et donner de l'importance au changement	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions - Rechercher des faits et des données vérifiables - Confronter sa position à celle des autres - Reconnaître ses réactions
2. Préoccupations centrées sur le destinataire	<p>« Que va-t-il m'arriver ? »</p> <p>Inquiétudes égocentriques quant aux impacts sur soi et sur son travail : perte d'emploi, insécurité, pertes du patron et de collègues, perte de pouvoir, d'autonomie, de compétences, incidences sur les outils de travail et sur l'organisation du travail, etc.</p>	Écouter et soutenir	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses inquiétudes aux bonnes personnes - Chercher des réponses - Accepter que l'information ne soit pas disponible - Apprendre à gérer sa petite voix intérieure

PHASES DE PRÉOCCUPATIONS	EXPRESSIONS COURANTES ET THÉMATIQUES	PRIORITÉS DE GESTION	ACTIONS ADAPTATIVES POUR L'EMPLOYÉ
3. Préoccupations centrées sur l'organisation	<p>« Est-ce que le changement est là pour durer ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> · Inquiétudes quant aux conséquences organisationnelles du changement à moyen et à long terme · Questionnements sur la légitimité du changement, sur la capacité organisationnelle à mener le changement à terme et sur l'engagement de la direction 	Démontrer le sérieux et les raisons du changement et illustrer les moyens engagés par l'organisation pour la réussite du changement	<ul style="list-style-type: none"> · Comprendre les raisons qui motivent le changement · Se positionner par rapport au changement: rester passif ou s'investir ?
4. Préoccupations centrées sur le changement	<p>« Qu'est-ce au juste que ce changement ? » « Comment fait-on ? »</p> <p>Inquiétudes quant au scénario de changement, à la qualité de la mise en œuvre du changement, aux ressources allouées</p>	Communiquer le plan d'action, les ressources et faire participer	<ul style="list-style-type: none"> · Répondre aux questions: qui, quand, comment, avec qui · Échanger avec d'autres personnes ayant vécu le même type de changement
5. Préoccupations centrées sur l'expérimentation	<p>« Est-ce que je vais être capable de... ? »</p> <p>Inquiétudes quant à sa capacité à faire face au changement, au soutien disponible et à la compréhension de son supérieur</p>	Faciliter le transfert des nouveaux acquis: formation, accompagnement, temps d'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> · Réduire ses zones d'inconfort avec la technique des petits pas · Clarifier les attentes du gestionnaire · Exprimer ses besoins de soutien sur les plans technique et professionnel
6. Préoccupations centrées sur la collaboration avec autrui	<p>« Qui pourrait-on réunir pour qu'on collabore à trouver des solutions et auprès de qui transférer notre récent savoir ? »</p> <p>Inquiétudes quant aux occasions d'échanges et de collaborations avec d'autres équipes, services, unités, etc.</p>	Faciliter les échanges entre destinataires et devenir une organisation apprenante en changement	<ul style="list-style-type: none"> · S'impliquer dans un comité · Partager son savoir et son savoir-faire · Mettre à profit ses expériences de changement
7. Préoccupations centrées sur l'amélioration continue du changement	<p>« Comment pourrait-on faire mieux ce qu'on fait bien avec le changement ? »</p> <p>Inquiétudes quant aux améliorations à apporter pour que le changement fonctionne encore mieux</p>	Laisser émerger des pistes d'amélioration du changement	<ul style="list-style-type: none"> · Oser agir autrement, innover · Envisager des façons originales de faire les choses

Annexe 4 Le rétroplanning

Chaque ligne correspond à une mission de la commande de stage.

	18 janvier - 28 février	1^{er} mars - 31 mars	1^{er} avril - 30 avril	1^{er} mai - 30 mai	1^{er} juin - 15 juin
Préparer la mise en place d'un dispositif de cours en visioconférence	<ul style="list-style-type: none"> • se familiariser avec acteurs de la plateforme d'apprentissage du français et son fonctionnement • recueillir les attentes des acteurs pour la poursuite du projet • se documenter sur l'enseignement avec le numérique et en visioconférence • rechercher et proposer des outils de visioconférence 	<ul style="list-style-type: none"> • se familiariser avec les caractéristiques d'un public adulte migrant • informer les enseignantes sur les prérequis à la mise en œuvre de cours en ligne (matériel et outils, charte technologique, etc.) • informer les enseignantes et le directeur des caractéristiques de Zoom, l'outil à la visioconférence sélectionné 	/	/	/
Concevoir des séances pédagogiques et les animer par visioconférence	<ul style="list-style-type: none"> • recueillir des informations sur la situation de suspension des cours, les attentes pédagogiques des enseignantes, leurs compétences numériques et celles des apprenants • initier la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • récolter des informations sur la pratique pédagogique des enseignantes • récolter des informations sur les caractéristiques des apprenants et leurs compétences numériques • organiser, préparer et 	<ul style="list-style-type: none"> • préparer l'adaptation de mes interventions aux caractéristiques du public • anticiper la préparation et l'animation des cours 	<ul style="list-style-type: none"> • asseoir la formation à l'utilisation de Zoom, des apprenants, réalisée en mars • organiser, préparer et animer les séances de cours en visioconférence, dans les 	<ul style="list-style-type: none"> • organiser, préparer et animer les cours en alternant séances en visioconférence dans les locaux de la Bastide et depuis le logement des apprenants, et séances en face-à-face

	<p>pédagogique et les réflexions liées au passage des cours en face-à-face vers des cours en distanciel</p> <ul style="list-style-type: none"> • prendre connaissance du programme sur lequel se basent les cours de A2 	<p>animer les premières séances de cours en visioconférence, dans les locaux de la Bastide</p> <ul style="list-style-type: none"> • former les apprenants à se connecter à Zoom et à utiliser quelques fonctionnalités de cet outil 		<p>locaux de la Bastide et depuis le logement des apprenants</p>	
<p>S'assurer de la transmission du projet à l'établissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mutualiser les documents et ressources liés au projet • anticiper la formation des enseignantes en recherchant des partenaires à celle-ci (Avenir 84 ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • rechercher des formations à visée pédagogique et didactique, à destination des enseignantes • mutualiser les documents et ressources liés au projet 	<ul style="list-style-type: none"> • préparer la formation technologique des enseignantes sur Zoom 	<ul style="list-style-type: none"> • former technologiquement les enseignantes • mutualiser les documents et ressources liés au projet 	<ul style="list-style-type: none"> • asseoir la formation à l'utilisation de Zoom suivie par les enseignantes • faire le bilan du dispositif de mise en place des cours en visioconférence • encourager la poursuite de la formation pédagogique par rapport à l'utilisation du numérique dans l'enseignement • mutualiser les documents et ressources liés au projet
<p>Accompagner le passage de l'approche actionnelle dans les cours en visioconférence</p>	/	/	<ul style="list-style-type: none"> • anticiper la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans les séances de cours du mois de mai 	<ul style="list-style-type: none"> • échanger avec les enseignantes à propos des recherches réalisées (mois avril) • ajuster la mise en œuvre de l'approche actionnelle 	/

Annexe 5

Le tableau des compétences et objectifs du projet ingénierique dédié à la mise en place de cours en visioconférence

Mission de la commande de stage :

- préparer la mise en place d'un dispositif de cours en visioconférence (réflexions et décisions organisationnelles et matérielles adaptées aux besoins du centre social) ;
- concevoir des séances pédagogiques et les animer par visioconférence avec le public cible ;
- s'assurer de la transmission du projet à l'établissement (formation des enseignantes, partage de ressources).

Objectifs généraux	Objectifs opérationnels (OP)
Savoirs	
Connaître les besoins du centre social	Lire et analyser des documents produits par le centre social
	Observer le fonctionnement du centre social lors d'activités à visée organisationnelle (réunion d'équipe, temps de pause, etc.)
	Réaliser un entretien avec le directeur du centre social
	Réaliser des entretiens avec les enseignantes et la coordinatrice pédagogique
Connaître les caractéristiques des outils de visioconférence	Prendre connaissance de l'existence de différents outils de visioconférence
	Comparer le fonctionnement des différents outils
	Déduire de l'utilisation des outils les caractéristiques récurrentes entrant en compte lors du choix de l'outil le plus adapté aux besoins du centre social
Connaître l'outil sélectionné Zoom	Appréhender le fonctionnement de Zoom dans une optique d'enseignement
	Lister les fonctionnalités proposées par Zoom
Connaître les outils numériques pour l'animation de cours	Prendre connaissance de l'existence de nombreux outils numériques pour l'animation de cours
	Sélectionner des outils numériques adaptés aux besoins du centre social
Savoir-faire	
Sélectionner un outil de visioconférence adapté aux besoins du centre social	Transmettre un document reprenant les caractéristiques récurrentes des outils de visioconférence au directeur
	Conseiller sur le choix d'un outil, si besoin
	Transmettre un document reprenant les caractéristiques de l'outil présélectionné Zoom

Concevoir les cours en visioconférence en collaboration avec les enseignantes	Déterminer les objectifs langagiers du cours
	Sélectionner des activités et réfléchir à leur mise en place en visioconférence
	Sélectionner des documents et réfléchir à leur utilisation en visioconférence
	Réaliser les diaporamas faisant office de support de cours
Animer les cours en visioconférence	Former les enseignantes et les apprenants à l'utilisation des outils numériques
	Former les enseignantes et les apprenants à l'utilisation de l'outil numérique Zoom
	Rechercher des formations pédagogiques en lien avec l'utilisation du numérique dans la pratique des enseignantes, dans l'objectif qu'elles puissent les suivre
	Coanimer et observer des séances de cours avec les enseignantes
	Juste après le cours, faire le point sur le déroulement de la séance et proposer des préconisations à visée d'amélioration
S'assurer de la transmission du projet à l'établissement	Mutualiser les ressources pédagogiques et technologiques, en lien avec le projet, dans un dossier partagé avec les acteurs du centre social
	Donner accès à l'établissement au compte-rendu des recherches effectuées lors du stage, en transmettant le mémoire professionnel
	Assurer de la disponibilité du stagiaire même après la fin du stage comme personne-ressource
Savoir-être	
Être ouvert à l'enseignement avec le numérique	Relever les représentations sociales des enseignantes et de la coordinatrice pédagogique vis-à-vis de l'enseignement avec le numérique lors d'un entretien
	Relever les représentations sociales du directeur vis-à-vis de l'enseignement avec le numérique lors d'un entretien
	Assister à une conférence présentant les atouts et différentes possibilités qu'offre l'enseignement avec le numérique
	Relativiser l'apparition de difficultés, rassurer et accompagner les enseignantes
	Réfléchir à la résolution des problèmes et proposer des solutions collectivement

Mission de la commande de stage : Accompagner le passage de l'approche actionnelle dans les cours en visioconférence

Objectifs généraux	Objectifs opérationnels (OP)
--------------------	------------------------------

Savoirs	
Connaître la place de l'approche actionnelle dans la pratique des enseignantes	Avoir des informations sur la façon dont les enseignantes mettent en place l'approche actionnelle dans leurs cours, lors des entretiens
	Observer les supports de cours qu'utilisent les enseignantes pour mettre en place l'approche actionnelle
Adapter l'approche actionnelle au public de La Bastide	Réaliser des recherches documentaires et lectures sur l'approche actionnelle pour un public adulte migrant
	Rechercher et lister des tâches actionnelles adaptées aux adhérents du centre social
Savoir-faire	
Sélectionner les objectifs actionnels du cours	Lister les contraintes de l'institution et les besoins des apprenants
	S'appuyer sur l'expérience des enseignants
	S'appuyer sur l'expérience des apprenants et récolter leurs attentes
Préparer et animer les cours	Déterminer les objectifs langagiers
	Sélectionner des activités et réfléchir à leur mise en place
	Préparer les supports de cours
	Planifier et préparer les séances de cours
Savoir-être	
Collaborer au sein de l'équipe enseignante	Vêtir une posture et une dynamique de collaborateur
	Pratiquer l'écoute et la prise en compte des propositions
	S'acquitter d'une responsabilité et pratiquer la différenciation d'activités

Annexe 6 L'entretien de Kate avec Ana

Ana

Nom/Numéro :

A/ Caractéristiques de la personne et de son entourage

- Vous travaillez ? oui non

Si oui, quel est votre travail ? _____

- Situation familiale :

Conjoint :

→ un mariage ou une mise en concubinage ? oui non

→ un changement d'emploi ? oui non

Enfant(s) :

→ une naissance ? oui non

→ un changement d'établissement scolaire ? oui non

5 enfants

- Dans quel quartier habitez-vous ? QPV 2

- Votre logement appartient-il à un organisme social ? : oui non je ne sais pas

Si oui, nom de l'organisme : _____

- Retour au pays d'origine habituellement ? oui non

Si oui : Souvent ? Pendant combien de temps ?

B/ Les langues et la personne

- Dans la famille, vous parlez français ou d'autres langues ?

russe

- Vous parlez le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, pour faire quoi ? vie quotidienne

- Vous avez appris le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, comment ? la bascule

- Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? autonomie

C/ Le numérique et la personne

LES OUTILS NUMÉRIQUES

- Vous avez :

→ Un téléphone oui non

Si oui, on l'utilise avec les doigts, ou des boutons ? (tactile?)

→ Un ordinateur oui non

Si ordinateur il y a, il serait intéressant de différencier l'utilisation du téléphone et de l'ordinateur en posant deux questions : une pour l'ordinateur et une pour le téléphone. Dans la mise en page, je pourrais mettre deux fois la question, en différenciant le support souhaité, si vous êtes d'accord ?

• C'est facile d'utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ?

Oui, très facile. Parfois c'est facile. Non c'est très difficile.

• Une personne peut vous aider pour utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ? oui non

Si oui, qui vous aide ? _____

• Vous avez internet à la maison ? oui non

Si oui, internet marche avec une boîte/ une box ? (Wifi?) oui non je ne sais pas

L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

• Vous utilisez le téléphone (et l'ordinateur) pour faire quoi ?

travail / devoir des enfants.

Selon les informations au dessus :

Vous avez déjà utilisé le téléphone (et l'ordinateur) pour :

	Oui	Non	Commentaires
contacter vos amis, votre famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
contacter l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
travailler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
aller sur internet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
regarder des films ou jouer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
envoyer des mails	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

• Vous êtes sur les réseaux sociaux, sur internet ? oui non

Si oui, quels réseaux sociaux ? *instagram*

• Est-ce que vous utilisez Whatsapp ? oui non

Si oui, est-ce que vous faites des appels avec la vidéo ? oui non

• Est-ce que vous utilisez Zoom ? oui non

Annexe 7 L'entretien de Kate avec Betty

Betty

Nom/Numéro : 

A/ Caractéristiques de la personne et de son entourage

- Vous travaillez ? oui non

Si oui, quel est votre travail ? _____

- Situation familiale :

Conjoint :

→ un mariage ou une mise en concubinage ? oui non

→ un changement d'emploi ? oui non

Enfant(s) :

→ une naissance ? oui non

→ un changement d'établissement scolaire ? oui non 2 enfants

• Dans quel quartier habitez-vous ? QPV 2

- Votre logement appartient-il à un organisme social ? : oui non je ne sais pas

Si oui, nom de l'organisme : _____

- Retour au pays d'origine habituellement ? oui non

Si oui : Souvent ? Pendant combien de temps ?

B/ Les langues et la personne

- Dans la famille, vous parlez français ou d'autres langues ?

espagnol

- Vous parlez le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, pour faire quoi ? vie quotidienne

- Vous avez appris le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, comment ? brastide

- Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? autonomie
- _____

C/ Le numérique et la personne

LES OUTILS NUMÉRIQUES

- Vous avez :

→ Un téléphone oui non

Si oui, on l'utilise avec les doigts, ou des boutons ? (tactile?)

→ Un ordinateur oui non

Si ordinateur il y a, il serait intéressant de différencier l'utilisation du téléphone et de l'ordinateur en posant deux questions : une pour l'ordinateur et une pour le téléphone. Dans la mise en page, je pourrais mettre deux fois la question, en différenciant le support souhaité, si vous êtes d'accord ?

• C'est facile d'utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ?

Oui, très facile. Parfois c'est facile. Non c'est très difficile.

• Une personne peut vous aider pour utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ? oui non

Si oui, qui vous aide ? _____

• Vous avez internet à la maison ? oui non

Si oui, internet marche avec une boîte/ une box ? (Wifi?) oui non je ne sais pas

L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

• Vous utilisez le téléphone (et l'ordinateur) pour faire quoi ?

Selon les informations au dessus :

Vous avez déjà utilisé le téléphone (et l'ordinateur) pour :

	Oui	Non	Commentaires
contacter vos amis, votre famille	X		
contacter l'école	X		
travailler	X		
aller sur internet	X		
regarder des films ou jouer	X		
envoyer des mails	X		

• Vous êtes sur les réseaux sociaux, sur internet ? oui non

Si oui, quels réseaux sociaux ? FB insta

• Est-ce que vous utilisez Whatsapp ? oui non

Si oui, est-ce que vous faites des appels avec la vidéo ? oui non

• Est que vous utilisez Zoom ? oui non

Annexe 8 L'entretien de Kate avec Farida

Farida

Nom/Numéro :

A/ Caractéristiques de la personne et de son entourage

- Vous travaillez ? oui non

Si oui, quel est votre travail ? _____

- Situation familiale :

Conjoint :

→ un mariage ou une mise en concubinage ? oui non

→ un changement d'emploi ? oui non

3 ~~enfants~~ enfants

Enfant(s) :

→ une naissance ? oui non

→ un changement d'établissement scolaire ? oui non

• Dans quel quartier habitez-vous ? QPV 1

- Votre logement appartient-il à un organisme social ? : oui non je ne sais pas

Si oui, nom de l'organisme : _____

- Retour au pays d'origine habituellement ? oui non

Si oui : Souvent ? Pendant combien de temps ?

aux vacances

B/ Les langues et la personne

- Dans la famille, vous parlez français ou d'autres langues ?

arabe

- Vous parlez le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, pour faire quoi ? _____

- Vous avez appris le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, comment ? _____

- Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? autonomie

C/ Le numérique et la personne

LES OUTILS NUMÉRIQUES

- Vous avez :

→ Un téléphone oui non

Si oui, on l'utilise avec les doigts, ou des boutons ? (tactile?)

→ Un ordinateur oui non

Si ordinateur il y a, il serait intéressant de différencier l'utilisation du téléphone et de l'ordinateur en posant deux questions : une pour l'ordinateur et une pour le téléphone. Dans la mise en page, je pourrais mettre deux fois la question, en différenciant le support souhaité, si vous êtes d'accord ?

• C'est facile d'utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ? ^{dur}
 Oui, très facile. Parfois c'est facile. Non c'est très difficile.

• Une personne peut vous aider pour utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ? oui non

Si oui, qui vous aide ? _____

• Vous avez internet à la maison ? oui non

Si oui, internet marche avec une boîte/ une box ? (Wifi?) oui non je ne sais pas

L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

• Vous utilisez le téléphone (et l'ordinateur) pour faire quoi ? ^{m'utilise pas. aimerait travailler sur ordinateur pour apprendre.}
_____ _{tout}

Selon les informations au dessus :

Vous avez déjà utilisé le téléphone (et l'ordinateur) pour :

	Oui	Non	Commentaires
contacter vos amis, votre famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
contacter l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
travailler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
aller sur internet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
regarder des films ou jouer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
envoyer des mails	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

• Vous êtes sur les réseaux sociaux, sur internet ? oui non
Si oui, quels réseaux sociaux ? _____

• Est-ce que vous utilisez Whatsapp ? oui non
Si oui, est-ce que vous faites des appels avec la vidéo ? oui non

• Est que vous utilisez Zoom ? oui non

Annexe 9 L'entretien de Kate avec Sara

Sara

Nom/Numéro :

A/ Caractéristiques de la personne et de son entourage

- Vous travaillez ? oui non

Si oui, quel est votre travail ? _____

- Situation familiale :

Conjoint :

→ un mariage ou une mise en concubinage ? oui non

→ un changement d'emploi ? oui non

Enfant(s) :

→ une naissance ? oui non 3 enfants

→ un changement d'établissement scolaire ? oui non

- Dans quel quartier habitez-vous ? QPV 2

- Votre logement appartient-il à un organisme social ? : oui non je ne sais pas

Si oui, nom de l'organisme : _____

- Retour au pays d'origine habituellement ? oui non

Si oui : Souvent ? Pendant combien de temps ?

Nacames

B/ Les langues et la personne

- Dans la famille, vous parlez français ou d'autres langues ?

arabe

- Vous parlez le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, pour faire quoi ? école enfants

- Vous avez appris le français pendant l'année 2020/2021 ? oui non

Si oui, comment ? hostide

- Pourquoi voulez-vous apprendre le français ? autonomie

C/ Le numérique et la personne

LES OUTILS NUMÉRIQUES

- Vous avez :

→ Un téléphone oui non

Si oui, on l'utilise avec les doigts, ou des boutons ? (tactile?)

→ Un ordinateur oui non

Si ordinateur il y a, il serait intéressant de différencier l'utilisation du téléphone et de l'ordinateur en posant deux questions : une pour l'ordinateur et une pour le téléphone. Dans la mise en page, je pourrais mettre deux fois la question, en différenciant le support souhaité, si vous êtes d'accord ?

• C'est facile d'utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ?

Oui, très facile. Parfois c'est facile. Non c'est très difficile. (ordinateur)
pour le téléphone

• Une personne peut vous aider pour utiliser le téléphone (et l'ordinateur) ? oui non

Si oui, qui vous aide ? _____

• Vous avez internet à la maison ? oui non

Si oui, internet marche avec une boîte/ une box ? (Wifi?) oui non je ne sais pas

L'UTILISATION DES OUTILS NUMÉRIQUES

• Vous utilisez le téléphone (et l'ordinateur) pour faire quoi ?

presque tout
_____ *m'utilise pas*

Selon les informations au dessus :

Vous avez déjà utilisé le téléphone (et l'ordinateur) pour :

	Oui	Non	Commentaires
contacter vos amis, votre famille	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
contacter l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
travailler	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
aller sur internet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
regarder des films ou jouer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
envoyer des mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

• Vous êtes sur les réseaux sociaux, sur internet ? oui non

Si oui, quels réseaux sociaux ? Facebook

• Est-ce que vous utilisez Whatsapp ? oui non

Si oui, est-ce que vous faites des appels avec la vidéo ? oui non

• Est que vous utilisez Zoom ? oui non

Annexe 10

Les fonctionnalités des outils à la visioconférence

Le document ci-dessous a été transmis aux enseignantes pour présenter les fonctionnalités des outils à la visioconférence. Il a également été demandé aux enseignantes si la présence de certaines de ces fonctionnalités était importante, par rapport aux actions de la plateforme linguistique.

1) La qualité de la visioconférence

C'est-à-dire, celle du flux vidéo et audio. Une mauvaise qualité implique, par exemple, à fréquence variable, des décalages temporels importants. Cependant plus la qualité est élevée et plus la consommation de données Internet l'est aussi.

2) La sécurité liée à la réunion

- L'entrée dans la réunion :

Les apprenants peuvent par exemple entrer un code (sécurité forte), suivre un lien (sécurité selon le type de lien) ou entrer le nom de la réunion (sécurité selon le type de nom).

- La sécurité de cryptage de la réunion :

L'utilisation d'un outil numérique implique qu'un ensemble de données soit stocké ou utilisé par l'entreprise pour permettre son bon fonctionnement. Le cryptage de ces données diffère selon les entreprises.

3) L'accessibilité de l'outil pour les apprenants

Selon l'outil de visioconférence et depuis leur téléphone, les apprenants peuvent rejoindre une réunion en téléchargeant une application ou en se rendant sur leur navigateur.

4) La qualité du partage d'écran pour les apprenants.

Pour l'avoir testé, un partage d'écran sur l'écran d'un téléphone peut être difficilement consultable, en lien avec sa taille réduite. Or, certains outils de visioconférence permettent, sur un smartphone, d'utiliser le tactile pour zoomer ou se déplacer sur le partage d'écran.

5) La possibilité de faire des groupes de travail

Certains outils de visioconférence permettent de créer plusieurs espaces de travail (salles secondaires).

6) La présence d'un tableau blanc intégré

Certains outils de visioconférence incluent un tableau blanc modifiable. Le partage d'écran peut cependant permettre de pallier ce manque.

Annexe 11
Le tableau synoptique des cours

	Date	Modalités d'animation	Enseignantes	Objectifs opérationnels par rapport au projet	Objectifs didactiques et pédagogiques du côté de l'enseignant	Déroulement du cours
Cours 1 « Les habitudes »	23/03/2021	en face-à-face	P : K., P., L. et Shirley (S.) A : K., P., L. et S.	- initier la mise en place des cours en visioconférence	- rappeler et enrichir la formulation d'habitudes - créer un climat social favorable à l'apprentissage	- Présentation du fonctionnement des cours en visioconférence (en groupe) - Interaction orale sur les sentiments des apprenants par rapport à la pandémie (en groupe) - Compréhension écrite sur les habitudes quotidiennes (en groupe) - Exercice lexical d'association sur les activités du quotidien (individuel) - Production écrite : décrire les habitudes de sa famille (individuel) - Devoir : Terminer de rédiger la production écrite (individuel)
Cours 2 « La famille »	30/03/2021	en visioconférence ; en présentiel	P : K., P., L. et S. A : K., P., L. et S.	- aider les apprenants à se familiariser à Zoom 1 (se connecter à une réunion)	- rappeler et enrichir le lexique de la famille et de la description de soi - entretenir un climat social favorable à l'apprentissage - encourager l'entraide entre apprenants	- Lecture du lexique de la famille (en groupe) - Exercice lexical : compléter des phrases avec le lexique (en groupe) - Exercice lexical d'association sur le lexique (en groupe)
Suspension des activités de La Bastide durant le mois d'avril 2021 : pas de cours sur cette période						
Cours 3 « Zoom, les réseaux sociaux »	18/05/2021	en visioconférence ; en présentiel	P : K. et S. A : K. et S.	- aider les apprenants à se familiariser à Zoom 2 (participer à une réunion et savoir	- donner des outils linguistiques aux apprenants pour expliquer un problème sur Zoom et s'entraider	- Interaction orale à partir d'une image (en groupe) - Description d'une image : lexique de la localisation dans l'espace (en groupe) - Familiarisation avec les commandes de Zoom et leur localisation dans l'espace (en groupe) - Compréhension écrite : exploitation grammaticale,

				utiliser les commandes)	technologiquement (lexique de la localisation dans l'espace et des commandes Zoom, et formulation de l'impératif)	l'impératif (en groupe) - Jeu « Jacques a dit » : l'impératif et les commandes de Zoom (en groupe)
Cours 4 « Les symptômes »	25/05/2021	en visioconférence ; à distance	P : K., L. et S. A : K. et S.	- proposer des cours avec des contenus linguistiques plus riches - favoriser le maintien de l'attention des apprenants (gérer les interactions et encourager les échanges affectifs)	- rappeler et enrichir le lexique des symptômes - s'entraîner à exprimer ses symptômes	- Interaction orale à partir d'une image (en groupe) - Compréhension écrite : les numéros à connaître en cas d'urgence (collectif) - Exercice lexical d'association : les symptômes communs (individuel puis collectif) - Exercice lexical d'association : les symptômes spécifiques (individuel puis collectif) - Compréhension orale détaillée : écoute d'un rendez-vous chez le médecin, exploitation lexicale et grammaticale, les expressions pour exprimer ses symptômes et l'impératif (collectif) - Interaction orale : simulation un patient et un médecin (préparation individuelle puis en binôme)
Cours 5 « Les vacances »	01/06/2021	en face-à-face	P : K., P., L. et S. A : K., P. et S.	/	- rappeler et enrichir les outils linguistiques pour exprimer ses attentes vis-à-vis de vacances - informer sur les services proposés par le relais vacances de La Bastide (par exemple, aider au départ en vacances)	- Activité lexicale : lecture d'un pêle-mêle sur le thème des vacances (individuelle puis mise en commun) - Compréhension orale globale puis détaillée : visionnage d'une vidéo humoristique dans une agence de voyages et exploitation grammaticale, le conditionnel pour exprimer ses attentes (en groupe) - Interaction orale : réemploi du conditionnel pour décrire ses vacances idéales (en groupe) - Compréhension orale puis interaction orale : présentation par P. du relais vacances et échanges (en groupe) - Devoir : recherche personnelle sur la recette d'un plat étranger (individuel)
Cours 6	08/06/2021	en	P : K. et S.	- proposer des	- rappeler et enrichir	- Interaction orale : mise en commun des recherches

<p>« Prendre soin de soi »</p>		<p>visioconférence ; à distance (domiciles et La Bastide)</p>	<p>A : S.</p>	<p>cours avec des contenus linguistiques plus riches - favoriser le maintien de l'attention des apprenants</p>	<p>les outils linguistiques pour exprimer ses goûts - rappeler et enrichir les outils linguistiques pour donner un conseil - entretenir un climat social favorable à l'apprentissage</p>	<p>par rapport au devoir du cours 5. (en groupe) - Exercice lexical d'association sur les activités qui permettent de prendre soin de soi (en groupe) - Interaction orale : échanges sur les activités qui font du bien aux apprenantes (en groupe) - Compréhension orale : écoute d'une chanson et exploitation grammaticale, le conditionnel pour donner des conseils (en groupe) - Exercice grammatical oral : donner des conseils (en groupe) - Visionnage d'une vidéo pour réaliser des étirements (en groupe) - Devoir : Écrire une lettre à un ami malade ou fatigué pour l'encourager avec trois conseils et trois activités qui font du bien (individuel)</p>
<p>Cours 7 « Les valeurs de la République »</p>	<p>15/06/2021</p>	<p>en face-à-face</p>	<p>P : K. et S. A : S.</p>	<p>/</p>	<p>- aider les apprenants à s'approprier les valeurs de la République française et leurs implications dans la vie du citoyen - valoriser les connaissances culturelles des apprenants</p>	<p>- Interaction orale : échange sur les représentations des apprenants par rapport à la France (individuel puis mise en commun) - Interaction orale : échange sur les valeurs de la République (en groupe) - Interaction orale : jeu sur les devoirs du citoyen, « On peut ... » ou « On doit ... » (en groupe) - Interaction orale : échange sur les symboles de la France et sur ceux des pays des apprenants (en groupe)</p>

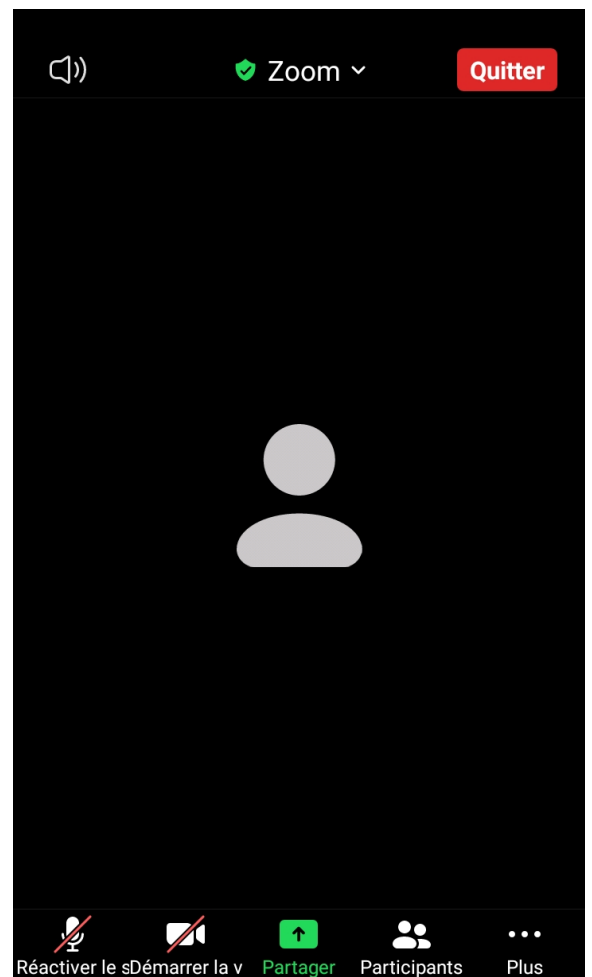
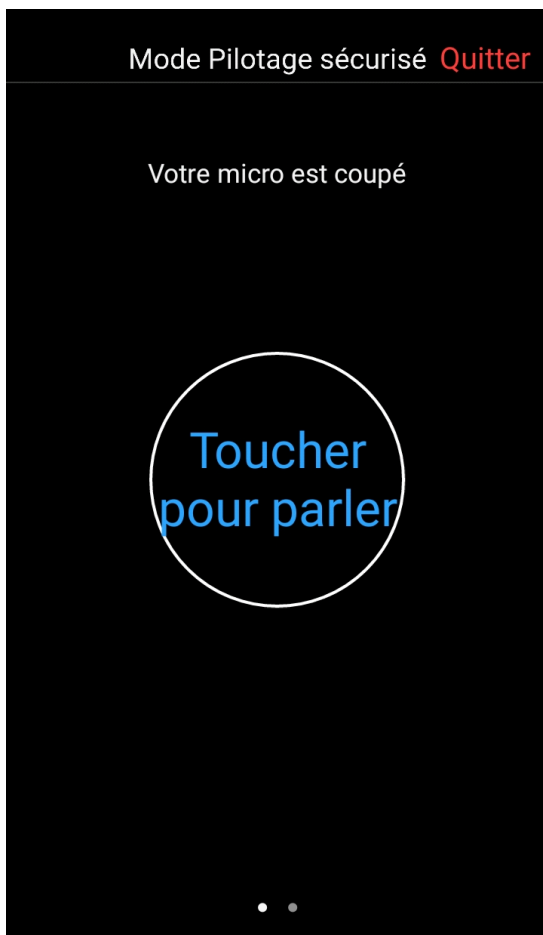
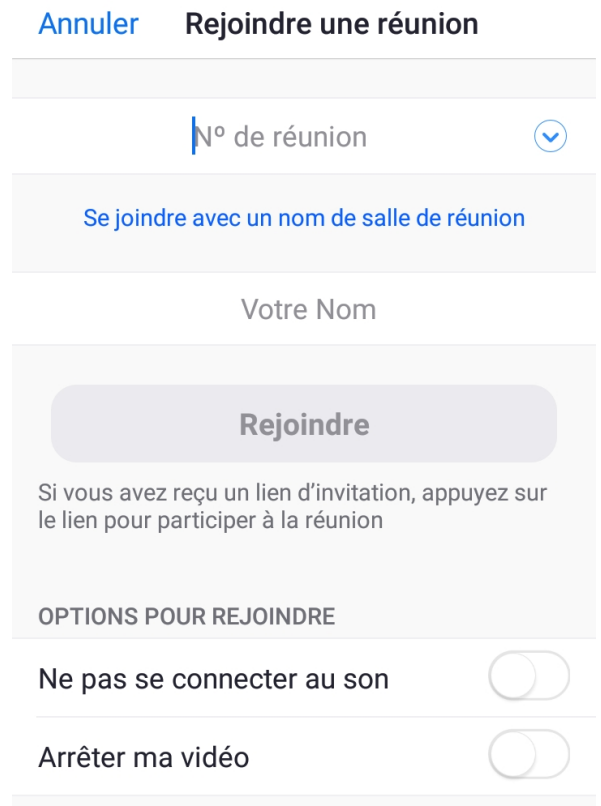
Annexe 12

Le dossier partagé sur Google Drive pour la préparation et le contenu des cours

Sous-dossiers « Pédagogique » et « Diaporamas/Feuilles de classe des cours de FLE »

The screenshot shows a Google Drive interface. At the top, there is a search bar with the text 'Rechercher dans Drive' and a filter icon. Below the search bar, the breadcrumb path is 'Mon Drive > ... > Pédagogique > Diaporamas/Feuilles de classe des cours de FLE'. The folder is sorted by 'Nom' (Name) in ascending order. Under the 'Dossiers' (Folders) section, there are seven folders: 'Cours 1 les habitudes', 'Cours 2 la famille', 'Cours 3 zoom, les réseau...', 'Cours 4 les symptômes', 'Cours 5 les vacances', 'Cours 6 prendre soin de soi', and 'Cours 7 les valeurs de Ré...'. Under the 'Fichiers' (Files) section, there are two files: 'Banques de diaporamas' (a document icon) and 'Page de garde diaporama...' (a presentation icon). The presentation icon shows a slide with the text 'La Bastide', 'Maison pour tous', and 'Plateforme linguistique'.

Annexe 13 Le visuel de Zoom sur smartphone



Annexe 14

Une activité lexicale sur LearningApps

Les symptômes

Consigne
Associe une image avec une phrase.
OK

Je n'ai pas faim.

J'ai des courbatures.

Je suis constipé(e).

J'ai des hémorroïdes.

J'ai des démangeaisons. Ça gratte.

J'ai une migraine.

J'ai des mycoses.

J'ai des bleus.

J'ai la diarrhée.

The screenshot shows a digital board with various images and French phrases. The phrases are: 'Je n'ai pas faim.', 'J'ai des courbatures.', 'Je suis constipé(e).', 'J'ai des hémorroïdes.', 'J'ai des démangeaisons. Ça gratte.', 'J'ai une migraine.', 'J'ai des mycoses.', 'J'ai des bleus.', and 'J'ai la diarrhée.'. The images include a bruise, a person with a headache, a person with a stomach ache, a person with a toothache, a person with a sore throat, a person with a rash, a person with a fever, a person with a cough, a person with a cold, a person with a sore, a person with a burn, a person with a cut, a person with a bruise, a person with a scratch, a person with a sting, a person with a bite, a person with a tick, a person with a flea, a person with a mite, a person with a virus, a person with a bacterium, a person with a fungus, a person with a parasite, a person with a worm, a person with a tick, a person with a flea, a person with a mite, a person with a virus, a person with a bacterium, a person with a fungus, a person with a parasite, a person with a worm.

Annexe 15

Le dossier partagé sur Google Drive pour la formation technopédagogique

Sous-dossier « Technologique »

Rechercher dans Drive

Mon Drive > ... > Cours par visioconférence : Documents transmis > Technologique

Dossiers

- Formation du 11 mai 202...
- Formation du 30 septemb...
- Sécurisation des réunion...

Fichiers

- Fonctionnalités des supp...**
Tout d'abord, sache à quoi servent les supports et pourquoi nous sommes en train d'utiliser de la technologie. Selon un article du journal Le Monde, la technologie pour continuer le cours d'un technopédagogue (T) doit être simple et facile à utiliser. (1) mai 2020. Plus simple, c'est-à-dire sur le long terme, les supports doivent être simples d'utilisation. Par exemple, un fichier PDF ou un fichier audio sont un moyen de partager l'information (par exemple, un PDF ou un audio).

Plus qu'un simple support de la technologie, nous pouvons utiliser différents supports fonctionnels et caractéristiques qui ont été utilisés, tels que les vidéos.

Cependant, nous sommes allés plus loin que cela. Il est, pour toutes raisons, il est très important de savoir pour les supports. Plus elles sont petites et mieux ça pourra servir nos prochaines tentatives.

1) La qualité des supports
Chaque fois que tu es en ligne, une qualité vidéo élevée, par exemple, a toujours été, des images très nettes. Cependant, plus la qualité est élevée, plus la consommation de données est élevée.

2) La simplicité de la technologie
Les supports doivent être simples à utiliser, c'est-à-dire faciles à utiliser, même un peu. Cela signifie que tu ne dois pas avoir le son de la vidéo, même si tu es en ligne.

3) La sécurité de la technologie
L'utilisation d'un support numérique implique qu'un ordinateur ou un téléphone est utilisé au lieu d'un support physique pour partager ses fonctionnalités. La sécurité de ces données est donc très importante.

4) La simplicité de la technologie
Plus le support est simple et facile à utiliser, plus les supports sont faciles à utiliser.
- Whatsapp sur l'ordinateur**
Télécharger WhatsApp sur votre ordinateur
[Télécharger WhatsApp sur votre ordinateur](#)
- Zoom : Forces / Faiblesses**

	Forces	Faiblesses	Préconisations
Avantages	Gratuit de base Facile à utiliser Sécurité Partage d'écran Séances de travail Séances de travail Séances de travail		
Exemples	A la fois, l'information de la vidéo et l'audio de la vidéo et l'audio		Choisir de travailler avec un support

Annexe 16

L'aide mémoire pour l'animation d'un cours en visioconférence

Avant le cours :

- Rassembler tous les documents et supports de cours nécessaires dans un espace approprié (par exemple un dossier, ou Google Drive).
- Se connecter à Zoom et planifier la réunion.
- Préparer les pages Internet et l'outil de visioconférence pour qu'ils soient immédiatement disponibles le moment venu.
- Tester le matériel au moins 10 minutes avant le démarrage de la réunion : casque, microphone et webcam.
- Éviter le contre-jour et choisir un fond neutre pour une bonne visibilité.

Au début du cours :

- Lancer la réunion Zoom.
- Inviter les participants à couper leur microphone.

Pendant le cours :

- Partager son écran (par exemple, le diaporama, les documents supports, les pages Internet).
- Annoter le partage d'écran.
- Partager un tableau blanc.

Ce document s'inspire de plusieurs documents produits par le CAVILAM Alliance française de Vichy dans le cadre du « Kit d'animation de la classe virtuelle » <https://www.cavilam.com/project/kit-danimation-de-la-classe-virtuelle/>

Annexe 17
Le tableau récapitulatif des entretiens menés

Date	Type d'entretiens semi-directifs	Participants	Thèmes
3 février 2021	individuel, par téléphone	le directeur du centre social et Shirley (S.)	- la commande de stage - le fonctionnement du centre social
11 février 2021	focalisé de groupe, en face-à-face	Kate (K.), Paula (P.), Lisa (L.) et S.	- les compétences numériques et informatiques des apprenants - les compétences numériques et informatiques des enseignantes - les représentations vis-à-vis de l'enseignement avec le numérique - les attentes par rapport aux cours en visioconférence - l'absence de dispositions prises pour poursuivre les cours à distance
10 mars 2021	individuel, par téléphone	K. et Ana	- les caractéristiques linguistiques et sociales de l'apprenante et de son entourage - les outils technologiques de l'apprenante et leurs utilisations.
		K. et Betty	
		K. et Farida	
		K. et Sara	
mars 2021	individuel, par téléphone et en face-à-face	K. et S.	les représentations des enseignantes sur : - leurs orientations pédagogiques - leurs habitudes de préparation et d'animation de cours - la place accordée au numérique dans le cours.
		L. et S.	
		P. et S.	
21 juin 2021	focalisé de groupe, en face-à-face	Kate (K.), Paula (P.), Lisa (L.) et S	- l'évaluation du dispositif des cours en visioconférence (aspects positifs et négatifs)

Annexe 18

La transcription de l'entretien focalisé de groupe 1 du 11 février 2021

Conventions de transcription :

Shirley « S : »

Kate « K : »

Lisa « L : »

Paula « P : »

Allongement d'une syllabe « texte: »

Pause importante « ... »

Commentaire et chevauchement « (texte) »

Cette transcription a pour objectif d'être le plus fidèle possible aux propos tenus. Or la langue orale et la langue écrite ne sont pas régies par les mêmes règles. Par exemple à l'oral, il est courant de commencer une phrase sans la finir et de modifier sa formulation. On utilise également certains régulateurs comme « hein », « voilà », « du coup ». Pour la négation, on observe la chute du « ne, n' », avec le maintien du « pas » : « il y a pas ». Cette transcription se veut fidèle aux règles de la langue orale. Pour faciliter la lecture, des signes de ponctuation (majuscules, ponctuation finale, virgules, guillemets, etc.) ont été ajoutés.

Observations :

Kate place le téléphone qui sert de microphone très proche de son visage et ne me regarde pas lorsqu'elle répond aux questions.

Lisa a la voix qui tremble beaucoup, surtout au début de l'entretien, puis de moins en moins (peut-être une forme de stress). Sur la fin des phrases, on entend aussi parfois un tremblement dans la voix (peut-être dû à une mauvaise gestion de l'air expiré : absence de pause pour reprendre son souffle).

Transcription de l'entretien :

Le téléphone qui sert de microphone est passé d'une personne à une autre. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Kate, Lisa, Paula ou moi prenons la parole.

00:00 S : Tout d'abord, je vous remercie de faire cet entretien. J'aimerais, si vous me le permettez, que vous vous présentiez chacune, en parlant de trois choses. Tout d'abord, votre formation, ensuite votre expérience d'enseignement du FLE en général, et ensuite votre expérience d'enseignement, mais auprès du public, particulièrement, de La Bastide.

00:23 K : Ça enregistre toujours ?

00:25 S : Oui.

00:37 K : Ok, c'est bon. Donc moi, je suis Kate. Je suis la coordinatrice de la plateforme linguistique de Cavillon. Ça va faire 5 ans que je suis sur cette plateforme. J'ai de l'expérience dans le monde du FLE, de l'illettrisme, mais aussi de l'alphabétisation parce que::: Donc, j'ai fait un master FLE français langue étrangère à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Suite à ça, j'ai travaillé aussi dans différents domaines, donc notamment en Alliance française, à Aix-en-Provence. J'ai aussi travaillé au lycée de Carpentras, dans une action de l'Éducation nationale, qui s'appelle « Pour la réussite des parents », donc l'école ouverte à tous. Voilà, donc ça c'était pour ma présentation. Je travaille au centre social La Bastide à Cavillon et je m'occupe du public français langue étrangère niveau B1, et je m'occupe également des personnes illettrées et des personnes qui travaillent le soir. (tout bas) Chacune se présente.

01:40 P : Alors moi c'est Paula, donc je travaille aussi au centre social La Bastide. Honnêtement, je n'ai plus l'idée de l'année à laquelle j'ai commencé à être intervenante dans la plateforme. Ça fait quelques années, mais je n'ai pas la date en tête. Je pense que Kate tu étais déjà là, donc voilà::: Ça fait 2 ans que je suis diplômée du diplôme universitaire FLE:::, et moi j'ai principalement, souvent, des groupes de niveau A1 et alpha. Oui, ça reste souvent des A1, et alpha. J'ai démarré par des groupes de A1, beaucoup d'hommes du CADA voilà ! Ce n'est pas qu'on ne faisait pas la mixité, mais c'est qu'à ce moment-là c'était un groupe comme ça, qu'il n'y en avait qu'une qui venait du CADA. Maintenant comme on a moins de personnes présentes du CADA, c'est pas spécialement un groupe d'hommes, voilà. C'est plus mixte. Mais il y a toujours eu de la mixité ! Je précise !

02:43 S : Est-ce que juste vous avez une expérience antérieure, avant la Bastide ?

02:55 P : Non pas dans l'enseignement avec les adultes. Mon expérience antérieure va être plutôt auprès des enfants, mais pas avec des adultes. Pas du tout, pas du tout !

03:10 S : Donc, pas dans du FLE ?

03:15 P : Non, pas du tout. Voilà !

03:19 L : Donc, moi, c'est Lisa. Je suis aussi intervenante avec les filles à la plateforme linguistique. Donc moi, j'ai démarré à La Bastide en 2017. Et quand j'ai démarré, j'avais pas de diplômes par rapport au FLE. (à partir de ce moment-là, la voix est tremblante) C'est avec Paula qu'on a fait ensemble: voilà une année à la fac pour avoir le diplôme FLE:, le DU, le DU de FLE ! Après moi, expérience antérieure, en fait je, je suis titulaire d'un diplôme marocain, un diplôme d'institutrice à l'école primaire. (Grande inspiration) Voilà quand je, quand le directeur m'a embauché, ben je me suis basée surtout sur mes expériences précédentes et c'était auprès des enfants des collégiens et aussi auprès des alphas, j'ai commencé avec les alphas la première année. Après le diplôme aussi j'ai eu des groupes : une année groupe B1. Et là, je suis sur les groupes : A2, oui A2, deux groupes en fait, A2 et deux groupes alpha. Est-ce que tu as des questions (petit rire) ?

04:24 S : Non c'est super. Merci pour vos présentations. Hum donc tout d'abord, j'aimerais qu'on discute un petit peu de vos représentations par rapport au numérique, ça veut dire, par exemple lorsque vous entendez le mot numérique, quels sont: les mots auxquels vous allez penser, quelles sont les idées qui vont vous venir rapidement ?

04:43 P : Difficultés et matériel, problèmes de matériel, c'est la première chose qui me vient de suite.

04:55 K : Moi, ce qui me vient, c'est modernité, mais aussi le fait de s'adapter à::, à ce qu'on est en train de vivre. Il y a quelque chose qui est en train de se passer au niveau de l'informatique. Donc il y a, je pense, que le mot ce serait adaptabilité.

05:11 L : Donc: Alors moi quand j'entends le:: mot numérique, automatiquement, je pense à l'obligation de maîtriser ce domaine. Je pense parce que voilà, je le maîtrise pas. J'ai que vraiment les basiques, basiques et je vois que c'est une opportunité de l'avenir, il faut bien le maîtriser. Donc quand j'entends le mot numérique, bah en fait ça me donne automatiquement mes difficultés en face.

05:38 K : Je dirais panique aussi (petit rire).

05:42 P : Oui après ce qui est sûr c'est que le numérique c'est dans l'air du temps. C'est:, voilà, on se rend bien compte que c'est pour tout. Donc même si, effectivement, la première des choses c'est: la difficulté:, peut-être le manque de matériel, une adaptabilité, comme Kate a dit hein de toute façon, après::, c'est vrai que ça devient presque obligatoire de savoir se débrouiller et tout est devenu informatisé. Donc::, il y a pas vraiment le choix je dirais.

06:14 S : Merci. Et du coup, par exemple, quand vous dites manque de matériel, est-ce que vous pensez à quelque chose en particulier ?

06:21 P : Alors je le dirai peut-être le:::, selon comment ça peut être organisé, le manque de matériel de la part des adhérents, voir si eux ils sont effectivement équipés un minimum, voilà. Donc c'est pas de notre part à nous, puisque nous, en étant sur notre lieu de travail, on a quand même du matériel. Mais en face, ils sont obligés d'avoir un minimum de matériel. C'est plutôt ça qui, qui peut me, qui me questionne en tout cas.

06:53 K : C'est vrai qu'on peut se poser la question au niveau du matériel, parce qu'on est face à un public qui arrive en France, donc les primo-arrivants, voilà. Est-ce que selon la situation ils ont logement ou non ? Puisqu'on a ces différents types de public. Mais en même temps, ce qui est:, ce qu'on remarque, c'est que même les primo-arrivants ont tous des, des smartphones. (Grande respiration). Donc voilà, ce qui fait qu'on est::, on est vraiment, enfin, c'est une question qui se pose ça ! Est-ce qu'ils sont équipés ou non ? Alors que oui. Enfin, voilà, et c'est vraiment à creuser !

07:29 L : Moi par rapport aux apprenants, ben: quand j'entends le mot numérique, en fait, je dis que ce sont les compétences qu'ils ont, mais c'est des compétences cachées. C'est-à-dire, eux-mêmes, ils se rendent pas compte qu'ils sont capables de le faire. Pourquoi ? Parce que j'ai des dames, voilà qui rencontre énormément de difficultés au niveau linguistique, mais par contre au niveau d'utilisation des smartphones, au niveau des utilisations des, de WhatsApp, j'étais surprise que, quand même, elles ont un minimum de connaissances. Elles arrivent quand même, à voilà ! À gérer le contact avec ces moyens-là.

08:03 S : Ok, merci oui. Est-ce que, par exemple, vous, en observant comment les apprenants se:, voilà, étaient, est-ce que vous avez pu avoir une petite idée, comme tu disais un petit peu Lisa, de quelles sont leurs compétences numériques ? Qu'est-ce qu'ils font avec leurs smartphones ? En fait, qu'est-ce qu'ils arrivent à faire ?

08:20 K : Moi c'est plus facile pour moi, parce que comme je travaille surtout avec les B1 en ce moment, et j'ai beaucoup de jeunes ! Donc les jeunes aiment les réseaux sociaux et je sais que:: j'ai plusieurs filles notamment qui postent des vidéos sur Tik Tok donc c'est vraiment des personnes connectées. Donc, ... de mon point de vue, avec les B1, il y a pas trop de problèmes.

08:43 P : Alors, pour moi, c'est aléatoire parce que, autant on va avoir, des jeunes qui vont patauger dans la semoule avec le smartphone, on va avoir des personnes un peu plus âgées qui se débrouillent, mais mieux que moi hein ! Concrètement. Puis après on va avoir des jeunes qui se débrouillent super bien et des personnes âgées qui, concrètement c'est même les anciens téléphones. Ils ont pas forcément le smartphone et c'est vraiment juste pour téléphoner. Après, c'est, il faut quand même préciser que c'est souvent, ces, ces personnes-là un peu moins jeunes, il y a souvent une aide quand même extérieure de la part des enfants, parce que, on entend souvent parler des enfants, mais les enfants ne vivent plus à domicile. Donc de là::, à ce que, voilà, ils peuvent éventuellement expliquer une fois à deux fois, mais ... ils sont pas tous présents à domicile, ou ils font des études en extérieur ou ils sont déjà dans leur propre logement ! donc voilà ! Mais c'est aléatoire, je pourrais pas dire moi dans mes groupes : « Oui, tout le monde sait se servir » ou « Non personne ne sait se servir ». C'est vraiment très, très difficile de le dire.

09:50 L : Moi je rejoins Paula, c'est pas évident de dire que tous les apprenants ont le matériel qu'il faut, mais après, j'ai été énormément surprise, quand une fois j'ai demandé tout simplement « Est-ce que » voilà:, dans un questionnaire qui était si simple que ça, « Est-ce que vous avez Internet ? » « Est-ce que vous êtes équipés ? ». C'était, le but c'était de leur donner quelques liens pour travailler un petit peu, parce que le problème qui se posait, c'est que pour le groupe Alpha, le fait qu'on maîtrise pas la langue française, ben automatiquement à la maison c'était la langue maternelle. C'était soit l'arabe, soit l'espagnol, soit. Donc moi, c'était pour en fait, faire rentrer la langue française dans leur:: maison et je donnais des liens « Ben oui, on peut les voir ! ». Il y a les enfants, comme il dit Paula, donc, qui sont prêts à aider leurs parents. Mais en même temps : il y a des apprenants qui arrivaient quand même mieux que moi à télécharger des applications. Ils étaient fiers « Moi, regarde Lisa, j'ai trouvé l'alphabet ici, ben à chaque fois je fais mon ménage, ben j'écoute » donc c'était, et c'est là que vraiment: j'ai dit, ben voilà, finalement ils s'en sortent bien !

10:51 S : D'accord, merci beaucoup. Hum du coup oui, justement, est-ce que vous êtes au courant aussi, si déjà eux, ils utilisent la visioconférence, ou en tout cas, des appels vidéo ?

11:05 K : Vraiment, je ne sais pas, est-ce qu'ils utilisent des visios, des ...

11:10 L : Visio, WhatsApp.

11:12 K : À part, WhatsApp pour des groupes familiaux, certainement. Est-ce qu'ils ont fait ça avec l'école ? Ça, je ne sais pas. Ça fait un moment qu'on a pas vu notre public, c'est une question à poser.

11:25 L : Alors: moi, pour les groupes avec qui on, j'ai installé un peu quelques cours par WhatsApp hein ! C'est vraiment: un début, début, début, vraiment ça reste basique. Ben j'ai des apprenants qui ont essayé quand même de m'appeler chez moi, appel:: vidéo, donc ça rentre un petit peu dans l'intimité (voix amusée), et voilà j'ai hésité de: leur répondre. Mais après c'était un besoin, donc: souvent, je laisse tomber l'appel vidéo, parce que ça reste quand même chez moi:: à la maison. C'est les heures qui sont pas des heures de travail. Donc, par exemple, moi j'ai eu une apprenante, qui m'a appelé vers 20h30. Donc 20h30 c'était un peu tard, ben du coup j'ai: installé l'appel vocal. Donc au lieu qu'on s'appelle, moi j'ai, en fait c'est bien de garder le lien, mais protéger aussi un peu l'intimité de chacune et de

chacun, donc ils ont essayé parce qu'ils ont l'habitude de le faire avec la famille, mais, voilà, moi j'ai des réserves par rapport à ces appels visio, pour, pour l'école en fait.

12:25 P : Alors, moi pour les appels vidéo à part WhatsApp, je vois pas dans mon groupe. Des visios je pense que ça n'a jamais été fait, après c'est vrai que sincèrement on n'a pas vraiment non plus posé la question avant qu'il y ait cette crise sanitaire:: et honnêtement, même les appels vidéo, je, je, c'est pas 100 % de mon public et ça, je, c'est sûr et certain ! C'est une partie de mon public, mais pas tout le monde.

13:00 S : D'accord, je vous remercie. Vous avez évoqué aussi le fait que, par exemple, certains avaient, n'avaient pas de, d'endroits, enfin, encore pour loger, mais aussi que d'autres du coup avec un accès à Internet. Est-ce que vous savez justement un petit peu par rapport à ça, si par rapport à Internet ils sont quand même assez::, il arrive vraiment bien à se connecter dessus, à y avoir accès, ou c'est plutôt compliqué ?

13:22 K : Des personnes qui n'ont pas d'ordinateurs, je sais que dans certaines structures comme les demandeurs d'asile, sont constamment accompagnés, donc s'il y a quoi que ce soit comme problème::, ils ont des référents. Je pense pas que ce soit un problème qui se pose.

13:40 P : Internet, ça rejoint un peu la question de tout à l'heure par rapport à l'équipement hein, ce temps des smartphones, c'est souvent un abonnement avec Internet, donc: il y a moins de difficultés, de, de se connecter. À savoir qu'à la médiathèque, alors à vérifier maintenant si c'est toujours faisable, mais à savoir qu'à la médiathèque, on peut y aller et il y a un accès Internet. Donc ils peuvent éventuellement se mettre au niveau de la médiathèque. Après je::, après, je pense que pour les personnes qui ont un petit téléphone juste pour téléphoner, il y a pas de::, c'est le forfait, c'est un forfait téléphonique. Je pense qu'il y a pas d'accès Internet. Après ces personnes-là, est-ce qu'à la maison c'est:: Il y a peut-être un ordinateur ou autre chose, mais pour là, j'en ai deux trois en tête. C'est ou des personnes veuves, ou vraiment un couple maintenant retraité, ou que les enfants sont grands. Alors: je pense que pour eux, ça va se limiter au::, le::, le voilà, au contact téléphonique.

14:50 L : Moi je pense que:: peut-être qu'ils ont accès à Internet, mais ils ont pas les compétences assez, pour par exemple chercher sur Google, pour consulter tout::, tout ce qui est site scolaire et tout. Moi j'ai des dames qui m'ont dit, bah « On arrive pas », même si elles sont équipées et tout, mais « On arrive pas ». En fait, elles ont développé un mécanisme, c'est sur YouTube pour chercher des vidéos soit de cuisine, soit d'apprentissage, soit voilà, et WhatsApp parce qu'en fait c'était une nécessité. Comme ils, voilà, la plupart, ils ont la famille loin, donc c'était la nécessité qui les a poussés. Les enfants, ils téléchargent WhatsApp et eux c'est juste appuyer sur un bouton pour, pour, appeler, appel vocal. Mais connaissance, connaissance de, voilà, comment se connecter, comment chercher sur Internet, comment on va, je pense que non. Ils sont vraiment, voilà, dans les connaissances basiques.

15:42 S : Donc ça veut dire que par exemple certains vont vraiment avoir des téléphones très très fonctionnels, mais ne sauront pas forcément utiliser toutes les applications ou vraiment exploiter ça ?

15:49 L : Non non

15:53 S : D'accord. Je comprends, merci. Hum tout à l'heure, aussi, vous parliez que certains ont des ordinateurs. Est-ce que vous, enfin, certains n'en ont pas ? Est-ce que vous pensez, justement, que certains pourraient utiliser l'ordinateur pour se connecter par, à la visioconférence ?

16:07 K : Je ne sais pas

16:09 P : J'ai pas de réponse ferme à cette question, mais je::, pour moi, les personnes:: équipées d'un ordinateur sont minimales. Autant le smartphone, voilà, quelques-uns ont un téléphone un peu moins perfectionné, mais pour moi l'ordinateur, c'est minime et encore ordinateur y a-t-il ? C'est peut-être un ordinateur pour les enfants, et du coup je, si on ne maîtrise pas, on peut avoir peur de faire une bêtise, de bloquer quelque chose et voilà. Et pour moi les personnes équipées c'est minime.

16:51 L : Moi je rejoins Paula. Je pense qu'ils sont bien équipés de smartphones, mais après les:, s'ils ont des ordinateurs, ça va être un ordinateur partagé entre trois ou quatre enfants. Et après sur la possibilité d'utiliser l'ordinateur, ben moi ce public franchement il arrête pas de me surprendre. Donc on peut essayer avec eux ça peut donner des choses, mais il faut le matériel.

17:17 S : Merci beaucoup. Est-ce que vous, maintenant, là, qu'on a discuté assez sur les apprenants, leurs compétences, leurs outils. Est-ce que vous pensez à autre chose ? Il y aurait quelque chose qui viendrait encore ou, on peut passer à un autre sujet ?

17:32 K : Je pense qu'on peut passer:

17:36 L : Moi juste par rapport aux appels visios, parce que on a parlé des compétences. On a parlé, mais il faut pas oublier une compétence qui est culturelle, parce que, la plupart de ces dames aussi, il y a le refus de:, le refus de:, c'est quelqu'un ils se sentent pas à l'aise même si vraiment je pense avec Kate y aura pas de problème, avec Paula, parce qu'ils ont l'habitude avec nous, mais je pense qu'au départ ça peut être un blocage aussi, ils sont en face de qui, c'est culturel aussi. Voilà, c'est tout ce que je pensais à ça, par rapport aux appels vidéo.

18:00 S : D'accord, par exemple le fait de rencontrer une personne nouvelle ou de commencer un, un contact avec quelqu'un ?

18:10 L : La confiance, ça joue un rôle, il faut qu'ils se sentent à l'aise avec la personne. En tout cas moi, ce que je pense pour mon groupe. (S : D'accord.) Je pense pour Kate, il y a pas de soucis pour, parce qu'ils ont l'habitude de travailler avec ces gens, mais pour d'autres personnes. Il faut installer un climat de confiance, un climat de: voilà, je sais pas comment. T'as compris ce que je veux dire Kate ? (Kate acquiesce ?)

18:38 S : Et là, vous parlez plus largement de tous:: vos groupes c'est ça ? Les groupes dans lesquels vous travaillez ? (L : Voilà.) S : D'accord ok. Ben très bien, merci beaucoup. Ben si vous voulez, j'aimerais bien qu'on revienne maintenant un petit peu plus sur vous. Sur, par exemple, comment voilà les outils numériques, etc. Comment ça se passe (voix amusée)? Et du coup notamment, donc vous m'avez dit avoir déjà suivi une formation au numérique, il y a 3,4 ans, si je me rappelle bien ?

(Discussion entre les enseignantes pour déterminer le nombre d'années)

19:19 S : D'accord donc il y a 3 ans. Donc vous m'avez dit que ça vous avez donné un petit peu les bases pour ce qui est Open Office, Excel et Word. Mais vous du coup, justement,

donc vous disposez toutes les trois d'un ordinateur et d'un smartphone. Mais avec quel outil (air réprobateur de Paula). Ah !

19:39 P : Moi mon téléphone, pour le moment, il est pas hyper perfectionné, mais j'en ai un qu'il faut que je mette en route (rires). (S : D'accord.) Mais pour le moment, c'est plus ordi pour moi. (S : Ordinateur.) Ouai.

19:54 L : Notre coordinatrice est bien équipée. (rires)

19:57 K : Moi niveau de: voilà de tous ces outils, j'ai pas vraiment de problème (rires), comparé à mes collègues, parce que c'est vrai que d'une part, j'ai un diplôme d'université en informatique, nouvelle technologie, et c'est vrai qu'en plus je maîtrise toutes ces nouvelles technologies, voilà tout ça. Mais la force du centre social, c'est que justement notre directeur a repéré qu'on::, peu importe que ce soit le centre social ou l'époque dans laquelle on vit, il y a une montée des compétences, donc c'est pour ça que, il y a eu cette formation pour l'équipe entière, voilà, de remettre à jour toutes les bases de:, voilà les bases de l'informatique. Donc il y avait Excel, Office, et tout ça, Outlook. Et le fait que maintenant on travaille avec Avenir 84, ben notre directeur a aussi proposé aux membres de l'équipe qui se:: sentent pas en confiance:, de participer aux formations informatiques.

20:52 L : Moi c'est juste, je rejoins à Kate par rapport à ce qu'il a dit, c'est que notre directeur, il insiste vraiment sur le fait que tout: le personnel doit: savoir le minimum de: voilà. Et après, en fait, le fait, nous aussi, moi ! Je parle de moi. Moi j'étais jamais formée pour l'informatique. Donc, la première formation, c'était la formation que la Bastide a mis en place et c'est vrai que ça nous a donné le basique, le basique. On n'est pas vraiment, moi je suis pas vraiment à l'aise, mais après j'ai quand même quelques retours. Le jour où ce sera nécessaire, en fait le besoin, ben on peut, on peut chercher, on peut y arriver. Mais c'est les basiques. On attend la prochaine formation, comme vient de le dire Kate.

21:35 S : Avec beaucoup d'attention. (rires)

21:38 L : Voilà !

21:40 S : Justement, donc, par rapport à ça, vous, quelle va être, par exemple, l'utilisation de votre ordinateur ? Qu'est-ce que vous allez faire avec votre ordinateur en général, que ce soit professionnel ou même personnel ?

21:50 K : Moi, avec un ordinateur, je fais absolument tout, que ce soit au niveau professionnel pour les visios, et tout, que ce soit pour le traitement de texte, donc toute la partie professionnelle. Et moi en plus la partie personnelle, ben moi, c'est. J'aime beaucoup les jeux vidéo. Donc voilà ça part vraiment sur d'autres compétences informatiques, hein ! Mais moi je sais que je suis assez à l'aise avec tout ça.

22:14 P : Alors moi professionnel, maintenant, j'avoue que autant j'ai eu du mal et j'ai pas du tout été formée à l'informatique dans mon parcours scolaire, mais maintenant je peux plus m'en passer hein ! Voilà, je me sers de l'ordinateur: de longue pour tout. Pour les prépas, pour faire des recherches et tout ça et:::. Personnel, c'est pareil, je sors systématiquement l'ordinateur pour faire des recherches:, pour, pour plein de choses en fait ! C'est vrai que c'est quand même une facilité. Donc je m'en sers très régulièrement dans la journée. Et le soir ! (rires)

22:53 L : Moi comme les filles j'utilise un ordinateur pour tout ce qui est professionnel pour par exemple l'aide aux devoirs. Je ne peux pas m'en passer parce que c'est un outil, voilà,

essentiel. Je l'utilise quand on a des petits bilans à faire, donc à taper, donc c'est là où je mets en pratique, en pratique tout ce qu'on a appris. Donc je l'utilise aussi pour des recherches personnelles, pour les enfants, pour leur scolarité. J'ai installé dedans tout ce qui est scolarité, service, pour voilà. En fait, on peut pas s'en passer, sincèrement, c'est un outil qu'on utilise tous les jours.

22:15 S : D'accord et d'un point de vue personnel ?

22:19 L : C'est-à-dire ?

22:21 S : Par exemple chez vous, comment vous allez, est-ce que vous allez utiliser l'ordi et si oui comment ?

22:30 L : Franchement pour les petits, pour voilà, et sinon, si on a des choses à taper par rapport au travail, mais sinon le prendre automatiquement non voilà.

22:49 S : D'accord. Donc du coup, ce sera plus à but professionnel peut-être ?

22:55 L : À but professionnel (acquiesce).

23:59 S : Merci. Également, est-ce que vous utilisez, du coup, les réseaux sociaux ? Est-ce que c'est quelque chose que vous utilisez ?

24:05 K : Oui, moi absolument les réseaux sociaux c'est quelque chose que j'utilise. Je suis sur plusieurs. Mon préféré c'est Snapchat et bien évidemment Facebook. Mais je suis vraiment connecté à toutes ces plateformes.

24:18 P : Moi je n'ai pas de réseaux sociaux à moi. La seule chose que j'avais installée, c'est WhatsApp quand on est allé à la fac, pour pouvoir faire les travaux de groupe, que je vais supprimer, puisque j'ai pas trop compris là. Il va y avoir un changement. Donc non, alors là j'avoue par contre autant travailler sur ordi et tout ça je m'y suis faite, et ça me pose pas de problème. J'ai plus de mal avec les réseaux sociaux, tout ce qui est Facebook et tout ça, ça m'intéresse pas du tout. J'ai pas envie. La seule chose pour laquelle je réfléchis, c'est en changeant de téléphone, pourquoi pas installer Snapchat ? Parce que effectivement, j'entends beaucoup de personnes qui l'ont et voilà, je réfléchis, mais j'ai besoin d'un temps de réflexion, car c'est quelque chose que je n'aime pas vraiment.

25:08 L : Alors moi aussi, c'est pas vraiment ma tasse de chocolat (rires). Donc, et j'ai installé presque toutes les applications Snapchat, Instagram, Facebook, machin, mais je vous assure que c'est pas du tout du tout quelque chose qui m'attire. Et si je le fais, c'est par obligation, parce que j'ai des ados, et pour suivre un petit peu. Mais je vous assure parfois je suis le papi et la mamie : « Viens s'il te plaît mon fils cherche-moi ». J'arrive pas du tout du tout, voilà. Donc, mais c'est, je pense, comme il a dit, Paula si on fait un petit effort on peut, mais le fait qu'on est pas intéressé, voilà, c'est ça qui nous empêche de rentrer dans le.

25:52 S : Oui, oui. Donc là justement tu as évoqué qu'il y avait des personnes qui vous aidaient à la maison. Est-ce que vous aussi, vous avez des personnes qui vous aident à la maison ? Ou qui peut vous aider autour de vous, si vraiment il y en a besoin ? Ou s'il n'y en a pas besoin, tant mieux !

26:07(rires) K : Non ben moi, pas de problème à ce niveau-là. Peut-être, éventuellement, la seule personne à qui je demande de l'aide, c'est ma sœur, et c'est vraiment parce que: elle a

des compétences en informatique encore plus poussées que moi. Mais c'est vraiment à titre exceptionnel.

26:23 P : Alors ta question, est-ce que c'est pour, est-ce que c'est pour l'informatique ou pour les réseaux sociaux ?

26:29 S : On peut faire les deux.

26:31 P : D'accord. Pour l'informatique, personne ne peut m'aider, c'est plutôt un peu l'inverse. J'avoue que c'est une fierté (rires) maintenant (rires). Oui, c'était pas gagné, au départ, mais du coup, voilà. Après, pour les réseaux sociaux, oui, ma fille c'est elle, déjà, qui m'avait installé WhatsApp. Donc, là il y a pas de souci, il suffit que je la sollicite il y aurait pas de problème à ce niveau-là.

26:54 L : Alors moi niveau professionnel, franchement on s'appuie beaucoup sur Kate, parce que chaque fois qu'on a quelque chose « Kate ! Kate ! » C'est sincèrement hein ! Heureusement parfois on dit, qu'on a quelqu'un de (rires) (Kate s'exprime à propos de ce que vient de dire Lisa, mais ces propos ne sont pas audibles sur l'enregistrement), de tolérant, de voilà. Après au niveau privé, c'est voilà, je, je me base un petit peu sur mon mari, qui n'est pas non plus un grand connaisseur, mais qui se débrouille très bien. Et pour les réseaux sociaux, c'est ma fille, mon fils, ils maîtrisent bien le:, voilà !

27:26 S : D'accord, merci beaucoup. Hum également, donc, là vous avez dit que vous utilisiez les réseaux sociaux et Kate avait évoqué le fait d'utiliser la visioconférence. Est-ce que, quelles, par exemple, plateformes vous avez utilisées pour la visioconférence, plus particulièrement ?

27:44 K : Zoom.

27:46 P : Oui Zoom. Nous, pendant le confinement, les enseignants passaient beaucoup par Zoom. Donc c'est là que, où j'ai appris à connaître Zoom.

27:57 L : Moi aussi, Zoom et c'était pendant la période aussi du confinement. On était obligé avec les enfants. Mais après s'il y a autre plateforme, en fait, moi la difficulté c'est comment, c'est le démarrage. Comment je vais faire pour une première fois ? Après, une fois c'est, je vois la personne comment il fait, comment. Donc après explication, je pense, même si c'est pas Zoom ou autre chose, je pense qu'on peut y arriver.

28:24 S : D'accord. Merci beaucoup, oui tout à fait. Hum du coup là je pense qu'on a vraiment bien traité tout ce qui est à propos de vous, voilà vos compétences, par rapport au numérique. Si vous voulez, maintenant, j'aimerais un petit peu plus qu'on se concentre sur, du coup, les cours en ligne. Commencer un petit peu à y réfléchir. Justement, déjà vous, par rapport aux cours en ligne, qu'est-ce que vous pensez de l'utilisation des outils numériques ou informatiques dans l'enseignement ?

28:54 K : Alors c'est assez paradoxal, parce que même si je suis hyper connecté, je fais partie de l'ancienne école. Moi je pense que le présentiel c'est comme ça qu'on apprend une langue, c'est en interaction, c'est vraiment avec la personne. On peut pas enlever la fibre humaine, c'est pas possible dans un cours de langue. C'est d'ailleurs pour ça, je pense que, un cours donné (en présentiel) qu'il soit en Alliance française, en centre social peu importe, a toujours plus d'impact et d'efficacité au niveau linguistique, au niveau de l'apprentissage qu'un cours en ligne. Un cours en ligne, voilà, il y a quand même cet aspect assez froid. Après c'est facile à dire, mais on est tous conscient avec ce qui se passe à l'heure actuelle, il

y a des réadaptations à faire, à tous les niveaux, et que c'est quelque chose qu'on va, qui est littéralement inévitable. Alors voilà, je suis un peu sceptique à ce niveau-là, parce que j'ai du mal à imaginer, voilà comment, même si on arrive vraiment bien dans ce projet à donner des cours en ligne performants, ludiques, etc. J'ai peur justement que ça vienne assombrir le côté humain, le côté relationnel qui est très important puisque la langue a quand même un faciès social. Le socioculturel, le social tout ce qui est là-dedans, ça passe quand même par des gens par de l'humain.

30:34 P : Alors moi je rejoins Kate complètement, je suis assez mitigé. Effectivement, avec le, les actualités je me dis qu'on est obligé de passer par là, mais ... pas que (rires). Le présentiel pour moi c'est également important comme l'a, je vais pas redire tout ce qu'a dit Kate, mais comme l'a précisé Kate, d'autant plus que nous il faut pas oublier que c'est un public centre social et que ben au départ ils sont dans la plateforme, et c'est à force de les côtoyer déjà de les rencontrer qu'on créait la confiance, et puis qu'on peut les orienter vers autre chose quand il y a des besoins. Et ça, à travers l'écran, on pourra jamais le voir. Donc tout ça effectivement, ça peut que manquer, après à défaut de rien, pourquoi pas le distanciel. Mais pour moi, il pourrait pas y avoir que du distanciel.

31:31 L : Moi. Pourquoi pas ? Au moment où avec cette crise sanitaire, ce sera peut-être un lien pour ne pas couper complètement le contact avec nos apprenants. Voilà le contact avec nos apprenants. Mais après, je rejoins les filles, moi, je pense que mes performances ne seront pas les mêmes devant une caméra que devant un public, parce que je trouve que le relationnel, tout ce qui est contact humain, tout ce qui est valorisation du public, tout ce qui est par ce qu'il faut le dire aussi hein, parfois on est intéressé à une langue parce qu'on aime la personne qui est devant nous et ça peut voilà. Avoir des cours par vidéo, ça peut complètement bloquer, ça peut, pour moi, freiner l'apprentissage. Donc, pourquoi pas, une petite solution de temps en temps, mais que ce soit vraiment la base sur laquelle on va donner les cours, je pense que non.

32:32 S : Merci beaucoup. Et donc justement par rapport à ce projet des cours un petit peu à distance, donc en ligne, est-ce que vous avez des envies particulières ? Bon là vous avez évoqué, quand même, quelques craintes par rapport à ça. Mais est-ce que vous avez aussi des choses qui vous sembleraient très importantes et voilà, que vous aimeriez, là, évoquer ?

32:55 K : C'est encore paradoxal ce que je vais dire. C'est que même si on avance vers la modernité j'aimerais retrouver un côté un peu traditionnel. Donc c'est-à-dire, modernité qu'est-ce que j'entends par là ? Vous savez toutes les vidéos YouTube où la personne lève la main, l'écran s'allume, il y a des petits, des petites animations et tout, hum:. Je sais pas, j'ai peur que ça soit, j'ai peur (intonation montante), en même temps faut tester, mais j'ai peur que ce soit trop moderne pour certains types de public, alors je me dis que la présence d'un tableau c'est du classique, mais c'est rassurant. Moi j'aimerais beaucoup qu'il y ait un tableau. (Régulateur « Hum » exprimant l'accord, de Paula)

33:35 P : Oui, j'avoue. Je me suis pas encore trop, trop, ... Oui des petites questions comme ça. Effectivement, en plus il faut savoir maîtriser le fait de lever la main, là vous savez quand il faut cliquer ou envoyer un message. C'est vrai qu'un tableau, ça peut être déjà, ça laisse une trace écrite qui est quand même importante. Aussi ça peut être rassurant et pour nous et pour le public. Après au-delà de ça, moi dans mes premières attentes, ce serait, jusqu'à présent à chaque fois que j'ai participé à une visioconférence, je me, je cliquais sur le lien et je rentrais très facilement, par contre je ne sais pas du tout comment créer moi une

visioconférence. Je sais qu'il faut faire un code ou je sais pas quoi, point ! Donc, ça moi, ça fait partie aussi de, de mes attentes, voilà.

34:42 S : Avec tout à l'heure le tableau, vous l'imaginez matériel, physique, ou un tableau numérique ?

34:48 K : Moi j'imagine un tableau physique. Pourquoi ? Parce que justement tout à l'heure, hors enregistrement, on évoquait le fait que le public qu'on a en face de nous, bien souvent, n'est jamais allé à l'école. Et ce qui est très valorisant pour ce public justement, c'est de se sentir non pas étudiant, mais élève. C'est pour ça que, il y a quelque chose de très valorisant dans le fait de prendre des cours de français. Les dames que ce soit les dames, ou même les messieurs, s'achètent pour la première fois, une trousse, une règle, un stylo rouge. Ils vont se mettre à souligner, et le fait qu'il y a un tableau, je sais que même si l'apprentissage prend du temps, ben il a quelque chose de valorisant. Ils comblent un manque qu'ils ont eu toute leur vie, des complexes etc. Donc justement, je pense que ce tableau, il doit rester traditionnel !

35:18 L : Après en revenant sur la question du tableau, je pense, même avec le numérique, on arrivera à faire un tableau, si on veut, et voilà, mettre le tableau. Je te pose la question Shirley. C'est possible ?

35:27 S : C'est possible de mettre des tableaux totalement numériques.

35:30 L : Après moi ce qui me dérange vraiment dans les, les cours en ligne, c'est pas question de tableau de matériel. C'est sûr je rejoins Kate, c'est important aussi de se sentir dans l'obligation de l'apprentissage de la langue avec le matériel, avec voilà. Si on vient pour apprendre, c'est pour avoir son matériel. Ça c'est autre chose, mais après moi, ce que j'ai peur, c'est que aussi ce public. C'est pas un public aussi élèves, élèves, comme on a les élèves qui vont apprendre. C'est un public qui a besoin de contact parce que: l'immense: comment dire, difficulté ce que je ressens dans ce public, c'est que c'est le contact ... En fait, il vient aussi pour partager, il vient aussi pour échanger avec nous, pour échanger avec les autres dames. Et moi, c'est ça qui me pose problème par rapport aux cours en ligne et c'est ce contact, qu'on va perdre et après sincèrement moi donner des cours en ligne, je serai pas moi. C'est pas la même Lisa qui va donner les cours face à face, que celle qui va se mettre derrière une caméra, et dire ben voilà « On fait comme ça, on fait comme ça ». Même je pense au niveau performance, je serais pas la même.

36:54 P : J'ai aussi une autre, pas une attente, mais un autre questionnement. Autant pour le tableau que:, donc ça c'est vraiment des questionnements, parce que:, voilà donc tout ça. Habituellement quand on fait, que ce soit un exercice d'écriture, ou quoi que ce soit (intonation montante), c'est vrai que moi j'ai l'habitude de passer un par un. Ça fait un temps. Et là du coup, c'est quelque chose qui va manquer, et en même temps on peut pas perdre le temps que chacun: Je sais pas comment faire là, montrer sa copie, voir si c'est correct, et tout ! Donc je sais pas, comment c'est quelque chose de réalisable, parce que je ne me vois pas passer une séance à regarder toutes les copies. Ça se fait très naturellement, quand on est en présentiel, le temps que les autres terminent. Ben on passe on discute, et puis là on discute de tout et de rien, d'un coup c'est : « Alors ça va ta fille ? (chuchoté) ». Voilà, c'est voilà. Alors qu'on est dans le cours, mais du coup ça parce qu'on est que tous les deux à ce moment-là, et ça aussi je sais pas comment ça c'est quelque chose qui pourrait être mis en place:, via les cours en ligne. De façon de pouvoir faire quand même cette correction.

38:02 S : Merci

38:05 P : Je sais pas si c'était tout clair ce que j'ai dit.

38:13 S : Si, si, j'ai bien compris.

([...] Lisa évoque des craintes par rapport à l'enregistrement.)

L : D'accord, c'est juste pour les termes techniques, parce qu'on n'a pas utilisé les termes techniques qui vont être utiles pour vous.

38:55 S : C'est pas grave. C'est vraiment pas l'objectif de vous juger ou d'émettre, voilà. Moi je suis juste là.

39:02 L : Non c'est pour vous parce que le but aussi c'est qu'on vous rende service, pour ce que vous faites parce que nous là on intervient à partir de nos intuitions, de nos sentiments, par rapport à ce qu'on vit avec notre public. C'est pour qu'on te serve à quelque chose en fait.

39:21 S : Mais pas de souci c'est vraiment utile, non vraiment ([...] rappel de l'objectif de l'entretien) c'est gentil d'y réfléchir en tout cas.

39:32 S : Donc là, vous m'avez dit, que voilà c'est un petit peu, il y a pas mal de craintes qui sont liées au cours en ligne. Est-ce que justement vous aviez déjà réfléchi pour les mettre en place avant ? Ça veut dire déjà repasser du présentiel à la distance ? Est-ce que c'était déjà quelque chose que vous aviez abordé ensemble ?

39:40 K : Absolument jamais. (P ou L ? : Non.)

39:44 L : On s'est toutes les 3 rendu compte que le distanciel, ça peut ja::mais remplacer le contact direct, c'est pour ça qu'on s'est jamais, même pas, posé la question.

40:09 K : Non c'est pas ça, c'est qu'on s'est jamais posé la question, parce qu'on a eu l'espoir que le confinement s'arrête c'est tout ! (L : Oui.) Donc on s'était dit peut-être:: que, et puis non ! Quand on a vu la réalité la crise sanitaire, voilà on s'est dit avec le directeur. Non effectivement on vit quelque chose, il va falloir trouver des solutions, s'adapter. (L ou P : Voilà !). Mais c'est vrai que, jusqu'à présent puisqu'on en avait pas besoin, on se posait pas la question.

40:33 P : Avant le confinement, c'était même pas une question qu'on pouvait effectivement se poser ? Parce qu'on était en présentiel point ! Ça marchait super bien comme ça et il y aurait même pas eu d'intérêt ! Parce que je sais que c'est des choses qui se faisaient avant le confinement. (K : Oui.) Mais pour nous, il y aurait pas eu intérêt avant le confinement déjà de se poser la question, de se dire « Ah ben pourquoi on ferait pas ? ». Non c'était pas notre objectif en tout cas.

40:59 S : Et vu que là c'est un peu quelque chose qui s'impo:se, entre guillemets ! Vous avez déjà, vous-même, utilisez ce mot. Est-ce que quand même vous voyez des avantages aux cours en ligne ? Est-ce qu'il y a quand même des avantages, des points positifs que vous reprenez de ce type d'enseignement ?

41:16 K : Bah déjà les cours en ligne, ça existe depuis plusieurs années, hein, donc ça veut dire que ça fonctionne bien évidemment. Que dire là-dessus ? ...

41:28 P : Alors, moi comme ça, là de suite, le premier avantage, je dirais que contrairement aux appels téléphoniques qu'on peut faire avec nos apprenants actuellement, on va pouvoir les revoir. Il va y avoir quand même, du coup, c'est déjà de remettre direct:. Parce que: un

appel téléphonique c'est bien oui, ça fait du lien, mais ça fait pas tout de se voir, de voilà. Donc ça pour moi ça serait ce qui me vient de suite. Et puis ben les, oui même si comme vous l'avez dit pour le moment on le fait, on s'y met un peu par obligation. Parce que s'il y avait pas eu cette crise sanitaire, on n'aurait même pas cette discussion. Donc: voilà. Je pense que ça va éviter de:: là, il y a eu un, au départ c'était une petite pause qui dure, qui dure, qui dure et du coup, ça va éviter quand même de perdre ce qui a été fait avant et au moment de se revoir physiquement, de pouvoir, même s'il y aura des choses à reprendre, mais de pouvoir continuer à avancer peut-être ?

42:34 L : Moi l'avantage, je pense à garder le contact linguistique aussi hein, parce que c'est vrai que si on fait rien bah on va redémarrer du zéro. On va se retrouver avec un public qui a fait énormément de progression, mais après avec tout ce qui se passe avec cet arrêt, bah on va redémarrer du point de zéro.

43:03 S : Donc justement vous, si vous deviez vraiment déterminer ce qui vous a retenu de mettre en place les cours en ligne en quelques points. Juste les points principaux qui vous ont retenue de mettre en place les cours en ligne, pour résumer, quels seraient-ils ?

43:28 K : C'est qu'on en avait pas la nécessité.

43:32 P : Vous parlez de pendant le confinement ou avant le confinement ? De les mettre en place à quel moment ?

43:47 S : Ben toute cette période jusqu'à présent, parce qu'en fait vous êtes revenues en octobre (P : Oui d'accord), mais tous ces moments un petit peu, de, où les cours ne pouvaient pas être mis en place. Où il y avait rien du tout à part un petit peu un contact et au niveau didactique, il y avait pas quelque chose, au niveau linguistique, il n'y avait rien.

43:59 P : D'accord donc effectivement, pas la nécessité avant le confinement et après c'est l'espoir de revenir physiquement, par rapport aux annonces qui se faisaient, c'est-à-dire qu'à chaque fois on nous repoussait, une semaine on attend. Et puis ben voilà c'est vraiment l'espoir. À chaque fois on se disait ben c'est bon, on va pouvoir reprendre la semaine prochaine, et puis finalement il y avait des nouvelles annonces.

44:21 L : Ben moi en fait, je rejoins les filles, c'est qu'on attend à chaque fois ben on dit « Tiens peut-être il y a un espoir on va redémarrer. », et voilà. C'est pour ça, on a pas pensé à mettre des cours, mais là comme on voit que ça va être long ben (petit rire), ben je pense on va être obligé de les faire ces cours.

44:42 S : Je comprends, merci. Et justement par rapport à ça quelles sont vos attentes par rapport à moi, ce que je peux proposer pour vous, ce que je peux essayer de mettre en place ?

44:55 K : Je pourrais pas donner de réponse précise parce que je pense que c'est un travail qui va devoir se construire ensemble. Donc une réflexion de ce que vous pouvez apporter, de ce que nous on peut vous apporter. Voilà c'est quelque chose de très nouveau pour nous, pour vous aussi, donc c'est très difficile de répondre à cette question parce que c'est, c'est quelque chose: qui va nous, qui va naître de nos réflexions, tout simplement.

45:26 P : Oui, là comme ça derrière les attentes. Moi je vous en ai dit une tout à l'heure, d'apprendre déjà à: faire une séance, enfin de créer, là. Et puis d'apprendre à être derrière l'écran, parce que c'est pas quelque chose d'inné. Moi je n'utilise pas d'office les réseaux sociaux, donc c'est pas quelque chose dont j'ai l'habitude, et c'est vrai que je pense, et

comme tu l'as dit tout à l'heure Lisa, je pense que peut-être départ je serais pas trop à l'aise devant l'écran. Parce que, autant en présentiel il y a aucun problème oui, c'est vraiment un échange et tout ça. Donc ça peut-être qu'il va falloir oui: que je l'apprenne quelque part, parce que ça va pas être comme ça (claque des doigts) d'un coup de baguette magique. Je pense qu'il va me falloir un peu, quelques séances avant d'être:.

46:03 L : Après moi, ce que j'attends de vous c'est déjà nous informer (rire), si c'est possible, sur les liens qui existent, pour savoir quand on sera amené à faire les cours. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Parce que moi, vraiment j'ignore complètement. Même Zoom c'était par nécessité. Les profs ils ont dit ben « Cliquez sur ça. », ben j'ai cliqué sur ça et ça vient automatiquement. Mais après comment l'installer, comment voir, comment faire et tout ! Donc ça franchement qu'on a parlé avec Kate, j'ai dit bah tiens ça sera intéressant s'il nous montre, voilà. Après comme il dit Kate, je pense qu'on a besoin d'un peu de temps pour savoir vraiment exactement, ce qu'on va vous demander de nous donner, de ce que vous connaissez, de tout ce que vous faites, pour voir comment on peut profiter de tout ça (rire).

47:02 (J'explique que le projet porte sur les TIC, mais aussi sur la partie pédagogique et didactique. Il serait donc intéressant d'y réfléchir avec les enseignantes).

47:43 S : Également j'aimerais savoir, justement vous là, actuellement, pour transposer. Donc les cours que vous avez eu jusqu'à présent l'habitude de faire. Est-ce que vous pensez que, en imaginant que vous ayez les compétences numériques. Ça y est ! Vous savez gérer l'outil, on va dire. Mais justement pour mettre en place ces cours à distance. Qu'est-ce qui selon vous serait compliqué ? Qu'est-ce qu'il y aurait comme:: comment dire ? Pour vraiment mettre des cours en présentiel à distance, quelles étapes il faudrait mettre en place, quelles choses à adapter là tout de suite, en y réfléchissant, par rapport à vos groupes ?

48:25 K : Peut-être, adapter les horaires. Adapter:: je sais pas, là j'ai besoin de réflexion.

48:36 P : Oui là comme ça, tout de suite là, des premières choses, effectivement les horaires. Peut-être 2h en ligne, ça peut être long. Habituellement, on a un cours de 2h, donc à se questionner. Est-ce que 2h derrière un écran c'est long ou pas ? Je sais pas moi habituellement ça dure pas autant de temps. Enfin il y a une coupure entre deux:: (K : Le partage des documents, tiens !)Oui, le partage des documents et l'espace. L'espace, parce que moi je suis très, je bouge beaucoup, je vais à droite, je vais à gauche, je pars, je reviens. Je fais beaucoup de gestes. Je fais beaucoup de choses avec mon corps, je suis très théâtral. Il va falloir que j'arrive à (rire) me réduire donc ça aussi l'espace, ça va être un travail.

49:29 K : Comment donner une trace aussi aux apprenants ? Parce que souvent on leur fait emprunter des livres et repartir avec des documents. Ils repartent avec du concret: voilà, comment faire pour qu'il y ait des traces ?

49:43 L : Moi je me questionne sur mon savoir-faire parce que sincèrement, que ce soit ma modeste expérience en tant qu' institutrice auprès des enfants, ou là, comme intervenante FLE, ben ma formation c'était toujours une pédagogie d'enseigner face à face, en direct, et là franchement, la première chose c'est le savoir-faire, parce que je suis pas formé à faire des cours à distance. Et c'est je pense le point qui va, qui va manquer dedans. Donc, il me manque des outils pour le faire, je serais pas, comme je vous ai dit tout à l'heure, Lisa en classe, c'est pas Lisa devant la caméra.

50:12 S : Est-ce que tu as déjà des outils en tête ? Quels types d'outils ou pas forcément ?

50:15 L : Ben les types d'outils je sais pas comment ça s'appelle:: Parce que je sais pas les mots techniques. Par exemple, quand on enseigne, vous avez la prof, le prof qui est là. Il est en train d'enseigner, de donner son cours avec le tableau machin, mais il parle en même temps avec les élèves et en même temps il fait le cours en même temps, il est là en train de noter, en même temps il répond parce qu'il a sur l'écran. Moi je pense ça, comment le gérer, comment le faire, j'ai pas le savoir.

50:55 S : D'accord ok. Je vous remercie, merci beaucoup.

51:11

Annexe 19

La transcription de l'entretien individuel avec Kate, mars 2021

Conventions de transcription :

Shirley « S : »

Kate « K : »

Allongement d'une syllabe « texte: »

Pause importante « ... »

Commentaire et chevauchement « (texte) »

Cette transcription a pour objectif d'être le plus fidèle possible aux propos tenus. Or la langue orale et la langue écrite ne sont pas régies par les mêmes règles. Par exemple à l'oral, il est courant de commencer une phrase sans la finir et de modifier sa formulation. On utilise également certains régulateurs comme « hein », « voilà », « du coup ». Pour la négation, on observe la chute du « ne, n' », avec le maintien du « pas » : « il y a pas ». Cette transcription se veut fidèle aux règles de la langue orale. Pour faciliter la lecture, des signes de ponctuation (majuscules, ponctuation finale, virgules, guillemets, etc.) ont été ajoutés.

Observations :

L'entretien a été réalisé en face-à-face dans les locaux de La Bastide en une seule fois. Seul un enregistrement a été fait.

Transcription de l'entretien :

Le téléphone qui sert de microphone est passé d'une personne à une autre. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Kate, ou moi prenons la parole.

00:00 K : C'est bon.

00:02 S : Voilà donc cet entretien, on va. En fait quel va être l'objectif de cet entretien ? Normalement, j'aurais pu t'observer en cours toi, personnellement, donc là c'est super déjà, j'ai pu vous observer toutes les trois. Mais là comme ce n'est pas possible de t'observer toi uniquement, on peut essayer un petit peu de voir, de faire en fait un état des lieux, une photo à un moment précis de ta pratique. Donc par exemple toi comment tu vois les choses, comment tu vas fonctionner exetera ? Donc, sens-toi vraiment libre de t'exprimer, de me donner ton point de vue... (K acquiesce). Super, et du coup, les questions porteront sur les derniers niveaux avec lesquels tu as travaillé. Donc si je me rappelle bien, toi, les, les derniers niveaux c'était tout ce qui est l'illettrisme, le B1 et les cours du soir ?

00:49 K : Oui, et les diplômes.

00:51 S : Et les diplômes, la préparation aux diplômes, tout à fait c'est ça. Tout d'abord ce que j'aimerais voir avec toi, donc d'un point de vue général, est-ce que tu dirais que les cours

de français dispensés à La Bastide reposent sur des principes pédagogiques didactiques particuliers.

01:08 K : Alors, oui nous ce qu'on fait, c'est qu'on travaille comme je t'avais déjà expliqué avec la méthode actionnelle. Donc le but c'est que chaque apprenant est un::, un acteur social, acteur social dans sa vie quotidienne, ce qui fait que justement le cours de français va vraiment servir à la vie quotidienne, à comment s'en sortir dans les situations exetera.

01:30 S : Et du coup toi par rapport à ça comment justement tu vas mettre en place cette approche actionnelle dans ton cours ?

01:39 K : Donc l'approche actionnelle, en fait je la mets en place dans le cours grâce aux méthodes qu'on a, bien évidemment, les méthodes de FLE, mais aussi avec des, des objectifs. Donc ça peut-être des objectifs qui sont sur une séance ou des objectifs qui sont sur les, sur une fin de séquence par exemple. Donc ça va être, des choses à faire dans la ville de Cavallon, des choses à faire au niveau de la commune:, Il y a eu des années où c'était participer à une association, il y a eu quoi aussi, voilà des projets vraiment concrets, aller ensemble au marché, voilà. Appliquer ce qu'on a fait dans le cours de français dans une situation du quotidien. Ou quelque chose qui avait bien fonctionné, une fois, on avait, on avait commandé un verre en terrasse. C'était génial.

02:20 S : Trop bien !

02:24 K : Génial !

02:26 S : Oui ça devait être super intéressant. Merci beaucoup, je vois ce que tu veux dire. Également j'aimerais savoir, toi, donc là tu m'as dit par exemple que tu t'organisais, en séances, en séquences, est-ce que ça va être plus fréquent par séance ou par grosse séquence avec plusieurs séances à l'intérieur ?

02:47 K : Non par séance surtout.

02:48 S : D'accord c'est super, et dans ta séance de cours en fait quelle va être ton organisation ? Comment tu vas t'organiser ? ... (rire) par exemple, est-ce que tu vas avoir une séance type qui va revenir souvent ? Quelles vont être les étapes de ton cours ?

03:03 K : Ce qui structure mon cours ce sont les 4 compétences du CECRL peu importe l'ordre, pour moi, ça n'a pas d'importance, mais ce qui est important pour moi c'est de les travailler. Donc je sais que c'est ça en fait qui structure mon cours.

03:19 S : D'accord super donc ça, ça va être par exemple un fil directeur de ton cours ?

03:22 K : Complètement ! Je sais qu'à un moment donné je vais faire de l'oral. Donc ok, pour faire de l'oral ! Qu'est-ce que je vais faire ? Oral, écrit exetera.

03:28 S : D'accord, est-ce que tu vas avoir aussi d'autres choses comme ça qu'ils vont structurer ton cours ?

03:32 K : Ce qui structure mon cours aussi bien évidemment c'est par rapport aux demandes du centre social et de notre projet social, et de tout ce qu'avec quoi on travaille. Donc ça va être aussi les valeurs de la République, ça va être l'actualité, ça va être aussi la citoyenneté. Donc ça se fait une façon indirecte à chaque cours, mais je sais que à peu près, moi, toutes

les trois, quatre séances, il y a une séance qui est consacrée à la citoyenneté, entièrement consacrée à la citoyenneté et/ou les valeurs de la République française.

04:07 S : D'accord ok oui je comprends, et également du coup lorsque tu vas, est-ce que tu vas avoir des séances type ? Par exemple des séances qui vont revenir assez souvent ?

04:18 K : Non, non.

04:19 S : Ça veut dire que toi pour déterminer le contenu d'une séance, tu vas t'appuyer sur quelle chose sur quel type de document ?

04:30 K : J'ai un peu mal à cerner tes questions, mais j'espère que je réponds bien du coup. Je me base, ben par rapport à mon expérience. Tout ! Dans les différents endroits que j'ai travaillés, dans le monde du FLE et du coup je me sers aussi beaucoup du manuel, du programme du manuel voilà. Et cette trame m'inspire en fait pour faire la suite.

04:50 S : D'accord et par exemple, est-ce que tes documents vont être plutôt authentiques, plutôt fabriqués ? Comment-tu ?

05:00 K : Non, documents authentiques.

05:01 S : D'accord ok super. Est-ce que tu vas aussi directement chercher les documents, ou alors les tirer d'autres sources ? Quelles sont tes sources ? ...

05:09 K : C'est très, c'est très varié. En fait, j'utilise: je le répète encore les manuels de FLE, mais après quand je:: travaille sur des documents authentiques c'est moi qui vais les chercher, donc par exemple sur le site du Pôle emploi je prends de véritables annonces. Je prends voilà, je découpe des journaux, je::, non voilà vraiment, je cherche tout ça.

05:32 S : Ok super merci beaucoup. C'était, c'était très clair, merci. Quoi ?

05:42 K : J'ai l'impression c'est pas très clair (voix enjouée), mais tant mieux si ça l'est pour toi (rire) !

05:44 S : J'ai compris t'inquiète pas (rire). Super ! Aussi est-ce que tu vas avoir des rituels lorsque tu vas faire cours ?

05:48 K : Oui les rituels, c'est très important donc:: Le rituel d'entrée de bienvenue donc:, lorsque j'accueille le public je:, je leur dis toujours, toujours que je suis contente de les voir, j'installe un climat de bienveillance et j'installe certains, certaines habitudes. Donc comme tu as pu le voir aujourd'hui par exemple avec les devoirs, l'importance de travailler à la maison, l'importance de la répétition exetera. Donc j'essaye un petit peu voilà, le fait de suivre certaines habitudes en classe ça donne des automatismes. Et voilà je pense que ça facilite vraiment l'apprentissage.

06:23 S : D'accord oui je comprends. Et du coup par rapport à ça toi, est-ce qu'il y a des: je sais pas comment dire, dans la façon donc tu animes les cours. Est-ce qu'il y a des choses qui sont particulièrement importantes ?

06:38 K : Non à part comme je t'ai dit tout à l'heure, l'importance pour moi au niveau de la linguistique, c'est vraiment, vraiment de suivre les 4 compétences. Il faut absolument et impérativement qu'elles apparaissent dans mon cours. Et ensuite bien évidemment ça va être: je me, j'ai l'impression de beaucoup me répéter, mais je, mais ça va être donc les valeurs de la République française et la citoyenneté par rapport à notre projet social.

07:05 S : Oui, bien sûr, bien sûr, bien sûr. Est-ce qu'il va t'arriver parfois de proposer des activités qui vont être différentes avec les apprenants en fonction de leur niveau, de leur besoin ?

07:17 K : Non que ce soit leur niveau, leurs besoins, comment dire, les activités sont différentes dans le sens où les thématiques sont différentes bien évidemment, mais au niveau des supports je fais attention à ce que chaque groupe, chaque niveau ait les mêmes supports. Qu'on fasse de la vidéo dans chaque cours, qu'on fasse de l'audio dans chaque cours, voilà. Alors, c'est vrai que, par exemple, avec l'illettrisme bien évidemment qu'il y a une partie où on va plus s'attarder sur la lecture, l'écriture. Mais je fais attention que tout, ce soit: que tout le monde ait la même chose dans tous les cours.

07:51 S : D'accord je comprends, également par rapport à ton utilisation du tableau, toi, comment tu vas l'utiliser ?

07:58 K : J'utilise beaucoup le tableau pour noter tous les mots de vocabulaire. C'est très important le tableau pour moi. C'est l'élément primordial d'un cours de français. Je pense qu'on peut rebondir sur beaucoup de choses. Si un jour il se passe quoi que ce soit, on peut se passer de beaucoup de matériel, mais on ne peut pas se passer d'un tableau.

08:16 S : Oui d'accord je comprends et c'est aussi peut-être lié, toi justement, à ton envie d'avoir un tableau réel lorsqu'on fait les cours par visioconférence.

08:25 K : Complètement !

08:26 S : Également, je voudrais savoir toi quand comment, combien tu. Lorsque tu vas faire des activités, des exercices, quelles vont être les modalités avec lesquelles tu vas organiser tes groupes. Est-ce que ce sera par exemple de façon individuelle, en binôme, en petits groupes ? Comment les apprenants vont travailler ?

08:44 K : Non. Moi je fais les deux. Individuel parce qu'il faut que les compétences soient travaillées de façon individuelle, la personne doit travailler sur ses compétences. Mais, en groupe parce que justement les groupes s'entraident et ce qui est intéressant avec le groupe c'est que ça crée du lien, ça crée du lien social. Ça, au niveau du centre social, les gens apprennent à se connaître. Peut-être que des amitiés vont se créer, des binômes, donc ça c'est très intéressant sur le plan humain, mais ça justement ça peut entraîner que quelque chose de bienveillant, voilà. Quelque chose de dynamique qui fait que l'apprentissage va s'enrichir, et c'est très important aussi le groupe, la notion de groupe.

09:20 S : Oui tout à fait, je vois ce que tu veux dire oui, oui. Donc ça y est l'activité a été réalisé, ensuite comment tu vas réaliser tes corrections ? Comment tu vas les mettre en place ?

09:30 K : Alors les corrections en général c'est des corrections, ça dépend de l'exercice hein. Soit, je passe dans les rangs pour corriger l'orthographe, des choses comme ça, j'ai la chance d'avoir des bénévoles avec moi qui, qui me soutiennent à ce niveau-là. Et puis après, il y a toujours une correction de groupe parce que justement ça permet de confronter les idées entre elles.

09:48 S : Oui tout à fait d'accord je vois ce que tu veux dire. Et donc là par exemple on a parlé, pas de soucis, on a abordé l'importance que les devoirs prenaient. Toi justement quel type de devoirs par exemple tu vas donner à faire chez soi ?

10:02 K : Beaucoup d'écriture et de recherches.

10:04 S : D'accord recherches par exemple, sur Internet ?

10:08 K : Ça peut être sur Internet dans la ville. Ça peut être aller prendre une photo de quelque chose, ça peut être récupérer le programme du cinéma de Cavillon., ça peut être le., les horaires du bus, voilà.

10:21 S : D'accord ok. Donc des choses de la vie quotidienne en fait ?

10:23 K : Oui !

10:24 S : Ok oui je vois et par exemple, là on est dans une activité de compréhension, toi quelles stratégies tu vas utiliser pour favoriser la compréhension les apprenants ?

10:38 K : Je sais pas trop quoi te répondre à ce niveau-là. Tu veux dire par rapport un exercice ? Je lance un exercice, comment travailler la compréhension, c'est ça ?

10:47 S : Comment tu vas t'assurer qu'ils ont bien compris ? Quelles vont être tes stratégies que tu vas mettre en place pour que vraiment ils atteignent le sens ?

10:53 K : Ah ben ça va être, la reformulation, la répétition, voilà des choses comme ça.

10:58 S : C'était juste pour voir s'il y en avait certaines que tu préférerais utiliser.

11:02 K : Oh non., reformulation, ça c'est bien, ça fonctionne très très bien.

11:07 S : Ok super. Également, est-ce que parfois les langues de l'apprenant, s'ils ont une ou plusieurs langues, sont présentes dans le cours ?

11:16 K : Alors ça, c'est le grand débat de faut-il donner un cours en traduction ? Faut-il, voilà ça, c'est de grands débats. Moi personnellement ce que j'ai tranché dans mon cours, c'est qu'on n'utilise pas la langue maternelle. Alors je sais qu'il y a beaucoup d'écrits, il y a beaucoup de choses, il y a beaucoup de personnes qui sont convaincues de ça. Mais moi c'est juste une stratégie que j'ai mis en place dans mon cours à moi, personnellement. Pourquoi ? Parce que déjà (se racle la gorge) il y a des, il y a des groupes de langues dans le cours, il y a plusieurs communautés et à partir du moment où chacun utilise sa langue maternelle, ben ça en exclut d'autres. Donc là où les autres vont de suite comprendre l'exercice, vont de suite comprendre, voilà ça va exclure certaines personnes. Donc à ce niveau-là, au niveau humain je veux que tout le monde soit sur le même piédestal. Ensuite, ce qui est important avec les langues maternelles, c'est que quand on passe dans sa langue maternelle, on fait ... on a pas le même chemin au niveau cognitif, au niveau de l'apprentissage, c'est de suite traduit, c'est de suite trop facile. Alors que si tout est en français, si on a la réflexion, si on réfléchit si on se casse la tête en français, l'apprentissage est beaucoup plus efficace. C'est pour ça que vraiment mon cours de français, je fais attention que la langue maternelle n'apparaisse pas. Bien évidemment qu'elle est importante, donc je la valorise, je la valorise de façon complètement différente. Donc par exemple sur la parentalité, je vais insister sur le fait qu'à la maison il est important de parler à ses enfants en langue maternelle. C'est important de transmettre son héritage, c'est important de

transmettre sa culture. Mais que dans le cours de français, justement, là où peut-être ces personnes au niveau de leurs réseaux sociaux n'ont pas d'amis français, n'ont pas de contact avec le français tout court, ces 2 heures doivent être, enfin 2h en temps normal, doivent être mises à profit à 100 %. Donc un apprentissage efficace, un apprentissage en langue apprise, donc en langue française.

13:16 S : Oui d'accord. Merci beaucoup de m'avoir donné ta façon de voir les choses, je comprends. Et également est-ce que ça va t'arriver dans certains cours d'utiliser le numérique ?

13:26 K : Oui absolument, avant l'incendie, on avait une grande télévision, là on vient d'en récupérer une sur laquelle je branchais mon ordinateur. On faisait, au bout de plusieurs séances, j'installais même la notion de rallye numérique et ça, et ça c'était génial. Ça fonctionne d'enfer et tout. C'est juste que là, comme on revient de l'incendie, on::, le matériel revient au goutte-à-goutte. Donc pour l'instant, c'est sûr qu'avec le covid on a pas les cours de français, c'est quelque chose qui n'est pas d'actualité, mais dès que le matériel aura fini de rentrer, comme il faut, c'est des choses qui vont revenir absolument.

14:02 S : D'accord, et ça consiste en quoi par exemple ce rallye numérique ?

14:05 K : Le rallye numérique, on part, on fait des équipes, donc c'est sous forme de jeu. C'est absolument génial, c'est::, donc on est plusieurs équipes, on travaille sur une thématique commune et on a des questionnaires. Donc, en fait c'est parti, on doit rechercher les infos du questionnaire sur internet, sur un site donné, sur voilà, sur la thématique du jour. À titre d'exemple, moi c'était quoi les derniers rallyes numériques que j'avais fait ? Il y en avait un sur la Saint-Valentin. Il y en avait un autre sur ... la monoparentalité et d'autres sur les associations.

14:44 S : Ok oui d'accord. Donc à chaque fois en fonction du thème, ça découle par rapport à ça. (K acquiesce) D'accord ok. Super merci beaucoup. Ben je pense que là, voilà on a vu (voix enjouée) pas mal de choses. Après toi, est-ce que tu as d'autres choses que tu voudrais ajouter que peut-être j'aurais oubliées.

(K fait non de la tête) Non c'est bon ? Super.

14:58 K : Merci Shirley.

15:00 S : Ben merci à toi.

15:02

Annexe 20

La transcription de l'entretien individuel avec Lisa, mars 2021

Conventions de transcription :

Shirley « S : »

Lisa « L : »

Allongement d'une syllabe « texte: »

Pause importante « ... »

Commentaire et chevauchement « (texte) »

Cette transcription a pour objectif d'être le plus fidèle possible aux propos tenus. Or la langue orale et la langue écrite ne sont pas régies par les mêmes règles. Par exemple à l'oral, il est courant de commencer une phrase sans la finir et de modifier sa formulation. On utilise également certains régulateurs comme « hein », « voilà », « du coup ». Pour la négation, on observe la chute du « ne, n' », avec le maintien du « pas » : « il y a pas ». Cette transcription se veut fidèle aux règles de la langue orale. Pour faciliter la lecture, des signes de ponctuation (majuscules, ponctuation finale, virgules, guillemets, etc.) ont été ajoutés.

Observations :

Trois enregistrements ont été faits pour cet entretien. Les deux premiers enregistrements ont été réalisés en face-à-face dans les locaux de la Bastide. Le troisième enregistrement a été réalisé à distance, par téléphone. Dans cet entretien la voix de Lisa ne tremble pas.

Transcription de l'entretien :

Pour l'enregistrement 1 et 2, le téléphone qui sert de microphone est passé entre Lisa et moi. Les temps marqués correspondent à ces moments. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Lisa, ou moi prenons la parole.

ENREGISTREMENT 1

00:00 S : Donc merci d'avoir accepté de commencer avec toi pour faire l'entretien.

00:02 L : Je t'en prie.

00:04 S : (rire) Et du coup tout d'abord, en fait, un petit peu, quel est l'objectif de cet entretien ? Donc comme normalement j'aurais pu observer les cours et ça n'a pas été possible. Donc là on va essayer de faire un petit peu un état: des lieux, ça veut dire une photo. D'accord ! À un moment précis de ta pratique d'enseignante. Et voilà, tu peux vraiment te sentir libre d'exprimer toi comment tu vois les choses. Voilà, il n'y a pas de jugement, c'est vraiment voir toi, comment tu fais d'habitude, comment tu fonctionnes ? (L : D'accord.) Et donc les questions porteront sur le, les derniers niveaux d'apprenants avec lesquels tu as enseigné, ... tu as fait cours. Et hum, par rapport à ça, donc toi tu t'occupais bien de niveaux A2, et l'alphabétisation c'est ça ?

00:47 L : Oui. En fait, j'ai démarré à la Bastide avec deux groupes d'alpha. Et deux groupes de B1. Et après avec les années, donc:: les groupes changent. J'ai gardé le groupe d'alpha, parce que je trouvais quand même que c'est un groupe très intéressant et un groupe qui est prêt à un apprentissage, même si les conditions ne sont pas totalement, voilà, ne sont pas complètement, comment dire ? Favorable à cet apprentissage, vu l'âge, vu les conditions des apprenants. La plupart ils:: étaient jamais parti à l'école:: voilà. Aucune culture, même si ça fait 30 ans, 40 ans qu'ils sont là en France, mais ils ont gardé que la culture d'origine. Ils ont pas partagé cette culture. Du coup, j'ai trouvé quand même que c'est un travail à faire, et c'était intéressant, comme du point de vue humain, de rester avec ce, ce groupe. Donc, j'ai gardé le groupe alpha, j'ai demandé de le garder. Et après aussi, j'ai cette année, l'année dernière, j'ai travaillé avec le groupe A2.

01:55 S : D'accord. Super merci beaucoup.

01:58 L : Voilà. Je t'en prie. Mais le groupe d'alpha moi à chaque fois c'est: je répète la même chose c'est, vraiment un groupe que j'invite vraiment à, à visiter, à voir, parce que c'est intéressant comme: on peut avoir les compétences, les connaissances qu'on a, mais vraiment quand on est dans le terrain c'est un défi si tu veux.

02:21 S : D'accord, ok merci beaucoup.

02:23 L : Je t'en prie.

02:24 S : Et donc, là, d'un point de vue générale, avant de rentrer vraiment dans ta pratique à toi, dans les cours de français qui sont dispensés à la Bastide, est-ce qu'ils reposent sur des principes, des approches pédagogiques, didactiques particulières, comme ça peut être le cas dans d'autres structures par exemple.

02:39 L : (grande inspiration) Alors:::, le centre social c'est pas, quand même, moi, je pense, c'est mon point de vue, quand je te parle, c'est mon point de vue personnel. C'est pas vraiment comme les autres structures où l'apprentissage, ça va se focaliser en particulier sur tout ce qui est connaissance linguistique, connaissance de la langue du point de vue grammaire, du point de vue structure de la phrase conjugaison exetera. Le côté social, dans le centre social, c'est au-delà de ça. Ce sont des gens, que le but pour qu'on soit clair, c'est pas de faire des études hein, parfois les B1 oui. Les B1, il y a parfois des projets pour continuer les études ici en France, mais les autres, les autres niveaux, pour qu'on soit clair, leur but c'est pas de faire des études, c'est pas d'apprendre la structure de la phrase, c'est d'utiliser, pour la langue c'est un moyen pour pratiquer dehors. C'est pour ça c'est un petit peu différent, c'est pas, l'objectif c'est pas d'avoir un diplôme à la fin. L'objectif c'est vraiment après se débrouiller dans la vie quotidienne. Donc, c'est pour ça, moi je trouve c'est différent des autres structures par exemple::: le centre de formation, objectif de travail machin.

Non ! Pour eux, c'est comment me débrouiller dans la vie quotidienne. C'est ça qui change.

04:00 S : Oui je vois, et vous du coup en tant qu'enseignante, est-ce que, comme, comme, c'est votre objectif ?

04:07 L : Oui.

04:08 S : Et l'objectif des apprenants, est-ce que vous mettez en place des approches didactiques et pédagogiques particulières ?

04:12 L : Alors c'est vrai que::, voilà je vais parler de mon parcours, moi je suis institutrice de départ. Ma formation initiale, c'était auprès des enfants et après pour pratiquer à La Bastide, le directeur a vu qu'on voilà, il faut avoir un diplôme, parce que c'est des adultes. Donc du coup, j'ai fait une année pour avoir mon diplôme du FLE, et c'est vrai qu'on est:: au courant de tout ce qui est didactique pédagogique, tout ça on l'a travaillé, on l'a vu, on essaie de voir, en fait en pratiquant, quelle est la relation avec tout ce qu'on voit en théorie et tout ce qu'on fait. Parfois on est amené vraiment à, comment dire ? À:: créer des choses que vraiment on l'a pas vu dans les didactiques dans les::, la théorie, on l'a pas vu dans les études, parce qu'on est confronté à::, à::, des comment dire, on est confronté à cette relation humaine, qui varie de jour en jour. En fait pour moi un prof de FLE, il faut qu'il soit prêt tous les jours, à avoir un variant qui va changer la donne. (S : À s'adapter ?) À s'adapter, à voilà ! Il y a quelque chose qui va, tu te mets dans ta tête dans la préparation, ben il y a des choses qui vont se passer, et que ça a rien à voir avec le côté didactique, le côté pédagogique, il y a des choses qui vont sortir dans le cours. Ben tu fais ton cours et d'un coup, ben tu vois qu'il y a une dame qui pleure, ou qu'il y a une dame qui n'est pas bien. Le côté didactique, le côté oui la didactique la façon de, mais non là c'est l'humain qui va sortir, et chacun va le faire, il va traiter la chose de sa façon à lui, de son vécu. Donc c'est un peu un domaine, où il faut être prêt à tout.

06:05 S : D'accord. Des fois quand tout à l'heure tu disais que vous allez créer: des choses, ça va être quoi par exemple ?

06:09 L : Créer des choses ben par exemple::, je vais te dire la façon de réconcilier un élève, ça ce sont pas des choses tu peux avoir quelques notions, comment faire comment voilà. Ce sont des choses, qui vont être personnelles. Toi comment tu vas gérer les choses, ça c'est pas, il y aura pas quelqu'un qui va te montrer, ou des études qui vont te dire, ben non, ben il faut réconcilier la personne de cette façon, et pas de l'autre. Donc c'est toi qui va ... gérer la chose comme tu peux, hein parfois, on le fait bien parfois, voilà. Donc, il n'y a pas des choses qu'on a appris, en tout cas que moi j'ai appris à la fac, où j'ai appris pendant mes formations, comment gérer cet humain. Oui il te donne des techniques, mais après la façon de faire, ça change de chacun. Moi je vais faire les choses, peut-être de ton point de vue toi non, mais c'est pas, je, mais en connaissance de mon public, ben je vais gérer la chose de telle façon et pas de l'autre. Peut-être l'autre, il va, Paula Kate, ils vont gérer les choses autrement. (S : Bien sûr ça dépend de.) Donc, en fait, il faut être toujours prêt à ... je sais pas comment te le dire, à réagir d'une façon ou même toi, tu::, tu te prépares pas en fait. Les cours tu peux les préparer, le contenu linguistique, tu peux le préparer, mais ce qui va se passer, tu peux pas le préparer. Donc tu seras toujours prête, et tu réagis malheureusement pas selon telle théorie, telle théorie, selon comment tu es humainement.

07:37 S : D'accord ok. Oui, le côté humain qui est très important.

07:40 L : Dans ce domaine, dans le social oui.

07:44 S : Je comprends merci. Et:: hum: donc voilà, maintenant si tu veux, on va passer un petit peu plus à toi. Toi comment tu vas, voilà, mettre en place tes cours, enseigner.

07:56 L : Oui.

07:58 S : Donc par exemple, lorsque tu vas être hum dans: ... sur une organisation assez longue, tu vois, tu as déjà en tête plusieurs cours ?

08:03 L : Oui.

08:04 S : Comment tu vas t'organiser ? Est-ce que tu vas faire par exemple des séances ? Est-ce que tu vas faire plusieurs séances, qui font une seule chose, comme une séquence. Enfin comment tu vas t'organiser ?

08:14 L : Alors moi j'ai de: la chance, moi je pense les choses comme ça, que j'ai la chance, le fait que moi-même, j'ai vécu la même chose que mes apprenants. Moi aussi je suis venu en France, en 2004, donc mes études, elles étaient toutes en arabe. Donc, même s'il y avait un parcours de langue française, de la langue française, donc je reste moi aussi je suis pas native, et du coup j'ai rencontré des problèmes, donc que ça soit, moi surtout du point de vue de l'oral hein. Et de toute façon l'accent, et les choses comme ça qui ont un rapport avec l'identité, moi c'est mon combat de tous les jours. J'essaie tout le temps, de voilà, c'est pas ... Je suis consciente de mon identité, je suis fière de, d'être voilà d'origine étrangère, et je suis en France. J'arrive à faire, ce que j'arrive à faire, je suis complètement fière, mais j'ai une chance par rapport à mes collègues, ou voilà c'est que je suis en connaissance de ce public, c'est-à-dire les besoins. Moi je suis passée par là, donc le fait que je suis passée par là j'arrive quand même à:: comment dire ... à classer les besoins. Quels sont les besoins prioritaires par rapport à ? Qu'est-ce que cet apprenant attend de moi ? Est-ce que je lui donne les outils nécessaires ? Pour quoi les outils nécessaires ? Pour dire pour les codes sociaux, comment dire bonjour au revoir, comment ? Donc je joue sur ça, même si je vais travailler une notion de grammaire, ou une notion de conjugaison, je vais essayer si mon objectif pédagogique est de travailler les codes sociaux, ben je vais les travailler. En travaillant bien sur la structure de la phrase, mais en rajoutant comme thème les codes sociaux, le besoin d'aller chez le médecin. Quel est le vocabulaire que l'apprenant a besoin pour aller chez le médecin ? Donc, on va utiliser ce vocabulaire pour travailler la conjugaison, pour travailler, par exemple le, la politesse comment tu vas utiliser le, comment dire ? Le conditionnel, comment je vais, par exemple formuler ma phrase ? Comment je vais poser la question ? Donc j'essaie de voir le besoin en fait, mes cours c'est à partir des besoins de l'apprenant. Donc si l'apprenant par exemple a besoin de faire une demande pour le travail. Bah je vais essayer de faire des phrases, par rapport au domaine de travail. Donc en fait, je pars de mon expérience pour monter mes cours, et le fait de partager avec eux aussi cette culture qui n'est pas la même que la culture française, ben ça m'aide de choisir en fait le juste milieu entre les deux cultures, et de montrer que, voilà dans les deux systèmes, il y a quelque chose qui est en commun. Donc on va travailler ces choses qui sont en commun, parce que parfois de traiter des, des comment dire, des thèmes sensibles chez l'apprenant,

ça peut faire un blocage. Et le fait que je connais cette culture, que je connais où sont les points de blocage, ben je joue sur ça ... Et je peux pas dire que le résultat il est excellent à 100 %, mais en tout cas chez les alphas j'ai remarqué des progressions que ça soit sur le côté, comment dire, socioculturel que sur le côté linguistique. Alors que ce, ce sont des groupes, où on a toujours parlé de l'âge critique, on a toujours parlé de: l'impossibilité de travailler des notions de conjugaison, de grammaire. Et avec ce public, moi je vois le résultat, au bout de 4 ans de travail, avec ce public, je vois que c'est vrai que c'est lent, mais le résultat on peut le::

11:54 S : Il est là, on peut le:.

11:55 L : Il est là on peut le toucher on peut le,

11:57 S : D'accord ok merci.

11:59 L : Donc ça joue aussi, le fait de partager des choses avec ces apprenants, ça joue aussi dans l'apprentissage, et dans le.

12:06 S : Tout à fait et du coup, tu vas plus t'organiser en séance alors ? Comment tu vas organiser ?

12:09 L : Alors ça dépend ! Ça dépend du thème abordé. Il y a des thèmes, où je peux: les faire dans une séance, parce que la nécessité a besoin d' une seule séance. Et il y a des thèmes, où ces des séquences en fait on va:: la séance, la grande séance, ça peut prendre jusqu'à 4 séquences.

12:23 S : D'accord ok.

12:24 L : En fait des thèmes ça dépend du sujet, ça dépend en fait c'est le besoin de l'apprenant qui va me déterminer, qu'est-ce que je dois et comment je dois préparer mes séances et mes séquences.

12:43 S : Oui, je comprends. D'accord, merci.

12:45 L : Je t'en prie

12:47

ENREGISTREMENT 2

00:00 S : Donc, oui là tu viens de m'expliquer comment tu organisais par exemple tes séances, selon le thème, selon les besoins aussi, ça a beaucoup d'importance, comme tu m'as dit. Et du coup maintenant, je rentre vraiment dans une séance de cours, une seule séance de cours.

00:14 L : D'accord.

00:15 S : Quelle va être ton organisation ?

00:17 L : Alors l'organisation, donc j'entame toujours par un petit moment pour un échange. Par exemple si c'était un lundi, si c'était le weekend, « Qu'est-ce que vous avez fait ? » un partage un peu personnel, « Alors les enfants, ça va ? », « Pour les résultats scolaires aussi ? ». Parfois « Les enfants, ça va, ça marche. ». Quand je sais que par exemple il y en a, des enfants, par exemple au collège « Alors comment ça se passe, les ? ». On peut en fait

discuter de tout ou rien. Si je sais par exemple qu'il y a quelqu'un qui a un rendez-vous, qui avait un rendez-vous médical, pendant, par exemple la semaine dernière, qu'il a fait son rendez-vous, je vais revenir sur son rendez-vous « Alors les médecins, ils ont ? ». Bien sûr dans un moment qui est intime:: entre moi et l'apprenant. Je vais le voir discrètement, « Alors ton rendez-vous, ça a été ? Qu'est-ce qu'ils ont dit les médecins ? ». En fait un moment de partage à la fois collectif, c'est-à-dire qu'il y a des choses qu'on va échanger avec tous les apprenants, si c'est un jeune par exemple ça nous arrive d'avoir des réfugiés politiques, voir s'ils arrivent à contacter leur famille. C'est des choses en fait pour déjà installer un climat de confiance. Moi je trouve que ça, c'est très important, et ça joue sur le déroulement après de ma séance. Et après, quand il y a quelque chose que, qui est intime, ben je trouverai un moment où ils sont occupés à parler entre eux pour aller voir la personne voilà ... s'il y a des choses à dire, si elle a besoin de parler, machin. Donc c'est un moment de partage. À la fois, un partage collectif, et à la fois un partage individuel, selon le besoin des apprenants.

Après selon aussi, voilà (intonation montante), si je vois que par exemple, dans une séance moi en général j'ai avec moi des bénévoles, je, déjà avant qu'on commence, je leur donne ma fiche, que tu viens de, la feuille de classe en fait. C'est une fiche qu'on a partagée entre Paula, Kate et moi, ça. Et, en fait je fais, dans une première étape, je vais faire ça, dans la deuxième l'activité je vais faire ça, quatrième. Et parfois, vraiment, tu envisages des choses et tu vas pas les faire complètement, parce que le moment on a échangé, j'ai repéré un besoin où il faut parler il faut voilà ! Donc après, il y a des fois où je présente le plan de la séance « Dans un premier temps, on va faire ça, dans un deuxième temps on va faire ça ». Il y a parfois où vraiment les choses vont se faire naturellement, ben là par exemple, si j'ai envisagé de travailler sur les habitudes. Je vais dire « Moi par exemple » je commence toujours parce qu'il y a des points sensibles, où il faut mettre les apprenants à l'aise, donc là pour l'instant je te dis ça en général, parce que j'ai pas une idée de séance et je savais pas qu'on allait faire cet entretien aujourd'hui, sinon je t'aurais amené tout ce qu'il faut pour voilà. Par exemple, je disais je vais voir, je vais soit donner le plan, soit laisser les choses comme ça « Dans un premier temps on va travailler ça ». S'il y a des choses où l'on doit donner des exemples, je commence toujours par te parler de moi déjà. Je donne l'exemple de moi que ce soit par exemple « Moi vous savez ça je le maîtrise pas » par exemple comment faire un CV sur Internet, moi ça, toujours pour les mettre à l'aise, pour leur dire que vous n'êtes pas les seuls, voilà. Même, ou par exemple, parfois quand on fait l'oral, il arrive pas à parler, ben je partage toujours mon expérience « Ben écoutez moi aussi, ah ce jour-là, ça m'arrive, quand je suis pas à l'aise je bloque, et j'ai des mots qui partent, ça, c'est normal. Le français c'est pas la langue maternelle, donc c'est normal, on va se tromper ». Pour les mettre, moi je joue beaucoup sur ça, je les mets toujours à l'aise « Regardez, n'ayez pas peur, s'il y a un mot qui sort pas comme il faut, ben ça c'est heureusement qu'on a la chance, il y a une variété en français, on accepte tout au moment où c'est clair ». Donc je joue sur les notions qu'on a travaillées aussi à la fac, à ce moment-là, moi aussi j'ai découvert ça, qu'en français il y a des variétés. Il faut pas avoir honte de son accent, il

faut pas. Donc ça, ça peut être un blocage chez certains. Toujours je pars, comme je t'ai dit tout à l'heure, moi j'ai la chance que je partage le même souci qu'eux. Je suis passé par là, donc à chaque fois, je joue sur ça « Ben écoutez, on va essayer de parler, oubliez si on se trompe c'est pas grave, ça nous arrive. Moi vous savez une fois, quand j'étais, je suis arrivée en France ». Je raconte des anecdotes comme ça « Il y a une fois, même si j'ai fait des études au Maroc, même si j'étais plus à l'aise avec le français que vous maintenant, mais je me trompais ». Donc je racontais des anecdotes comme ça « Ben une fois le pédiatre m'a parlé de ma fille, moi j'ai pensé, moi je pense qu'il m'a parlé de moi, et après moi je suis partie à lui expliquer ce que j'ai, et à un moment il m'a dit « Mais Madame, moi je vous demande pour votre fille, pas pour vous » (rire). Et voilà et c'était rigolo, et tout, mais écoutez se tromper c'est normal. Moi, c'est une règle que j'ai posée qu'à chaque début d'année, je le dis, qu'il y a 3 personnes qui vont jamais apprendre et que mes apprenants ils doivent pas être parmi ces personnes : c'est l'orgueilleux qui va dire « Bon moi je sais tout, machin j'ai pas besoin » ; celui qui est timide, voilà « Moi je vais pas oser parler, je vais pas » ; et celui qui a pas confiance en lui, celui qui a pas confiance en lui il va jamais apprendre, il va toujours dire « Mais moi j'arrive pas, j'arrive pas ». Et ça, j'essaie dès le début de montrer, que moi, ces 3 types d'apprenants, je veux pas que ça soit dans ma classe, et du coup je joue sur ça, et voilà. Et par exemple quand j'explique, toujours, que ce soit la conjugaison, ben je pars pas de l'idée, que voilà, ça fait des années qu'on fait ça « Vous arrivez pas ! », ben « Non c'est normal. La conjugaison en français c'est dur, et moi je vous enseigne, mais ça m'arrive de chercher ». Donc c'est des choses ... pour en fait dire « Je suis passé par votre situation. Avec un peu de travail, avec un peu de confiance avec un peu d'audace aussi, il faut oser dire les choses, il faut, on arrive ». Donc c'est de les valoriser, de leur donner confiance, de voilà et moi en tout cas c'est le climat qui est dans, qui est au-delà de voilà. Dans un premier temps, je vais faire machin, dans un deuxième temps je vais. À chaque ... activité, chaque séance, j'essaie de valoriser les apprenants, même si la séance avec le contenu qui l'a est dure, est difficile, ben j'essaie de faciliter, parfois on arrive, parfois on arrive pas, donc :

07:16 S : Donc c'est un petit peu, alors un petit peu le fil rouge qui guide, toi, ta séance ?

07:20 L : Moi c'est ça, c'est un petit peu ça il y a des notions à aborder, c'est difficile de travailler la conjugaison en français, donc qu'est-ce que je vise par exemple dans cette séance ? de dire que voilà par exemple on a 3 groupes de verbes, il y a des verbes de 1er groupe. Je te donne des exemples parce que j'ai pas une séance : 2e groupe 3e groupe. Ben avant de travailler ça, je vais te dire que franchement, voilà, moi je comprends pas : parfois il y a des choses qui sont pas claires. Par exemple le verbe aller, pour moi au départ c'était premier groupe. Tu sais même si c'est pas vrai, pourquoi ? Parce qu'il y a le -er, et malheureusement, ben les Français ils le classent pas dans (rire), c'est une façon de rigoler ben c'est pas un verbe de premier groupe. « Pourquoi ? » et c'est comme ça que je vais. « C'est dur, oui je comprends que c'est dur et tout, mais il faut apprendre comme ça, le verbe aller la prochaine fois vous allez pas me le placer dans le premier groupe même s'il y a le -

er ». C'est un exemple, donc toujours, il faut dire que voici, je me suis trompée, quand j'ai commencé comme vous, mais après c'est bon, ça devient un automatisme, ça devient acquis, ça devient. Donc toutes les activités, ben j'essaie de faire ça, montrer « Écoutez c'est vrai que c'est pas évident, c'est vrai que c'est pas facile, mais on va y arriver et moi aussi je suis passé par là, il y en a d'autres qui sont passés par là ». Et je profite qu'il y a des bénévoles, qui sont des Français pour dire, ben voilà « Nous aussi, on vous cache pas qu'il y a des choses qui sont dures, même si c'est notre langue maternelle », et du coup l'apprenant arrive à dire « Ben voilà, finalement, c'est pas que moi qui n'arrive pas, ben les gens ils sont passés par là ». Et ça peut les motiver à ... apprendre et après on reste toujours clair que voilà « Si vous arrivez vraiment à utiliser une formule, à utiliser une phrase pour demander le pain, ben ça c'est déjà, c'est un acquis, c'est énorme, c'est voilà, vous n'êtes pas obligés, par exemple, d'utiliser 20000 structures. Mémoriser deux ou trois, si vous êtes chez le boulanger par exemple, vous allez utiliser celle-là. Si vous êtes à Pôle emploi, ben voilà, le vouvoiement, le tutoiement, la politesse. Attention ! Donc excellente journée à vous, c'est pas comme le bonne journée ». C'est des choses comme ça, on essaie de travailler.

09:50 S : D'accord ok super.

09:52 L : Et c'est dommage que voilà, je savais pas, sinon tu sais, ou je te ramènerai la prochaine fois et tu regardes un peu comment. Mais, moi mes fiches, même si au brouillon, je les garde chez moi.

10:07 S: D'accord.

10:08 L: Je les, donc je te montrerai comme ça tu as une idée.

10:10 S : Oui je veux bien.

10:11 L : C'est vrai que, là, l'entretien pose, peut-être j'ai des choses à te dire, mais voilà. Donc, par exemple, si me pose une question bien directe, comment ça se déroule une séance de lecture. Je peux te détailler. Mais comme ça, comment travailler les quatre compétences dans la même séance, je te ramènerai pour voir, à peu près ce que je fais.

10:20 S : Oui je veux bien.

10:22 S : Également, est-ce qu'il va y avoir par exemple d'autres choses, qui vont faire un petit peu le fil rouge de ta séance ?

10:31 L : C'est-à-dire d'autres choses ?

10:33 S : Ça peut être plein de choses, est-ce que ça va être ? Est-ce que tu vas t'organiser avec un thème ? Est-ce que l'objectif c'est de faire une activité à la fin ? Est-ce que d'abord on va observer, après on va essayer de réfléchir comment ça marche, et après faire des exercices ?

10:44 L : Moi par exemple pour les exercices ben je varie. Ça dépend, ça dépend des séances et ça dépend des thèmes. Par exemple, si je vois qu'un thème, il est plus facile à être abordé par une vidéo YouTube, je vais utiliser une vidéo YouTube, je vois que, plutôt qu'un texte. Si je vois que, qu'un texte, qui peut mettre, par exemple, je vais te donner un exemple, Rendez-vous chez le médecin, ben c'est une notion où je vais utiliser à la fois l'écrit, et à la fois, le support vidéo et tout. Donc ce que je fais, c'est que:: d'abord je montre,

il y en a plein sur:, voilà quelqu'un qui part chez le médecin, voilà ils regardent la vidéo. On se pose la question, « Voilà il est où ? Quelles sont les phrases que vous trouvez un peu difficiles ? Quel est un terme que le monsieur a utilisé, ou le médecin a utilisé ? » On discute comme ça, voilà. Et après, j'ai le support écrit, vocabulaire comment parler avec la secrétaire ? Comment prendre rendez-vous ? Un exemple, comment prendre rendez-vous chez le médecin ? Moi, prendre rendez-vous chez le médecin, avec les alphas et par exemple les A2, ben j'ai vu que même avec les supports écrits et tout, ben ils sont toujours timides, comme on va pratiquer pour enlever cette timidité, ben j'ai demandé à l'accueil (de La Bastide) si on peut travailler ensemble. Et moi j'appelle de mon téléphone et je le passe, « Maintenant, imaginez, que c'est le médecin. Vous allez prendre rendez-vous, c'est le secrétaire ou la secrétaire donc vous allez. » Et j'ai le monsieur à l'accueil qui dit « Bonjour madame." Et ça par exemple, c'est pas que prendre le rendez-vous, comme on l'a fait la présentation, le nom de famille, parce qu'ils se trompent toujours, nom famille, prénom machin. La date de naissance, au lieu de dire la date complète, ils vont dire l'âge. Donc ce sont des notions, où ils se trompent. Donc, je donne la fiche à mon collègue, je lui dis « Tu poses telle question, tu la poses de différentes manières, il y a différentes manières de la poser ». Et nous on est dans la salle. Ou parfois, ça m'est arrivé, c'était dans l'autre structure, dans l'autre centre social, parce que les alphas je les fais dans l'autre centre social. Ben j'appelle au téléphone, comme si c'était un vrai rendez-vous. J'ai la mise en situation, en fait et eux, ils appellent et moi je note c'est où qu'il faut travailler, ce qui l'a utilisé, et la politesse, le vous, le tu le machin. Et je note des choses, quand on a travaillé, et après il y a une discussion derrière. « Ben écoutez, on a dit que la personne vous la connaissez pas, donc il vaut mieux, la dire vous que tu. Ben par exemple là il faut, il fallait dire je voudrais, au lieu de je veux. » Donc ... c'est les choses comme ça.

13:44 S : D'accord ok super. Bah merci.

13:46 L : Voilà. Ben je t'en prie.

13:47 S : Du coup également, là tout à l'heure, tu m'as parlé de certains documents. Est-ce que par exemple, tu vas essayer de prendre des documents authentiques, fabriqués ?

13:52 L : Je prends de tout moi, du moment où, enfin je les fais même, moi-même. Ben tiens, bah là par exemple, on va travailler l'expression orale, ben je vais créer des situations par exemple « Aujourd'hui tu vas, appeler, par exemple, le collègue pour signaler l'absence de ton fils. Comment tu vas bien, ben comment tu vas dire ? » Je les ai préparées, donc moi mes phrases je les ai préparées. Je pars de la situation initiale où je laisse les choses comme ça naturel, et après on va structurer « Ben tu commences par ça, tu commences par ça ». Si je trouve une vidéo qui va me faciliter la, me faciliter la tâche, sans que moi-même, je vais mettre, ben je l'utilise. Je cherche en fait beaucoup sur Internet, il y a des choses intéressantes à prendre. Comme aussi je réfléchis et moi j'utilise le tout.

14:35 S : D'accord, est-ce que tu as aussi d'autres endroits à part Internet ou tu vas puiser ?

14:38 L : J'utilise même parfois des références, que j'avais moi au Maroc quand j'étais prof. Donc, Parfois je plonge dedans et je me dis « bah tiens c'était intéressant comme activité » et je vais la faire, en un peu, en changeant un peu, si tu veux pour la mettre dans le contexte, par exemple s'il y a des prénoms, où au Maroc, c'était des prénoms, voilà, je vais les utiliser, comme si c'était ici en France. Je vais utiliser un peu des prénoms en français, s'il y a des villes marocaines, là je vais utiliser des villes. Je change un peu. Ça par rapport au support, tu fais comme tu, il faut toujours voir ce qui va être accepté par l'apprenant.

15:21 S : D'accord, et du coup est-ce que, des fois, tu vas aussi t'appuyer sur des manuels ?

15:25 L : Toujours, toujours. Bah tu sais comme on est équipé, donc on essaie parfois de piocher, pas forcément, tous les jours on va prendre tout ce qu'il y a, moi je change mes supports souvent, selon ce que je trouve.

15:43 S : D'accord. Super merci beaucoup.

15:45 L : Ben je t'en prie.

15:46 S : Et du coup, pour ce qui est de ta préparation, la préparation de tes cours comment tu vas t'organiser, comment tu vas faire en fait ?

15:53 L : Alors préparation je prends en considération ce qu'on a déjà vu, toujours. Je m'appuie sur les acquis en fait des apprenants, je me base aussi sur la feuille de classe toujours, pour dire « Ben tiens dans telle activité, je vais utiliser par exemple quel support ? Je vais donner combien de temps pour cette activité ? » Pour le choix des exercices, toujours je regarde, je change un peu aussi. « Est-ce que ça va être accepté par l'apprenant ou pas ? Est-ce que c'est dur pour lui ? » Toujours en fonction du public qu'on a. Donc ça veut dire que je peux même, le même support, le modifier selon si c'est alpha, si c'est B1, A2, selon tu changes. « Ah ça si je dis ça, ils vont pas le comprendre, donc je. Comment je peux formuler ? ». Toujours, il y a cette question, « Le public, comment il va accepter ce que je vais lui donner ? » Et les activités, je le fais en fonction de ça.

16:53 S : D'accord. Oui je comprends, super merci.

16:55 L : Je t'en prie.

16:54 S : Bon du coup, là on a vraiment évoqué plein de points. C'était vraiment très, très intéressant. On voyait aussi tout à l'heure, tu te rappelles, on a parlé un petit peu des cours, des étapes du cours. Est-ce que tu vas avoir, voilà des, des séances que tu as fait souvent, une organisation particulière dans une séance ? Est-ce que tu vas avoir, des étapes qui vont revenir souvent, des petits rituels ?

17:19 L : Petits rituels, comme je t'ai dit tout à l'heure. En rentrant toujours oui, toujours une petite pause de l'oral. Et au-delà de l'oral, c'est vraiment toucher chaque apprenant, prendre de ses nouvelles, voir comment le weekend. Ça pour moi c'est un rituel qui se répète, donc la première chose c'est vraiment un petit moment avec les apprenants avant de démarrer toute notion, de démarrer toute activité. Donc la première chose que voilà c'est un rituel chez moi. C'est partager un petit peu leur, comment dire, ce qu'ils ressentent, leur vécu du weekend, s'ils ont des problèmes, comme je t'ai dit, soit collectivement ou pas parler

individuellement. Ça c'est un rituel que j'ai installé et je peux pas démarrer sans. Après pour les cours ben j'essaie d'arriver à faire toutes les compétences, que ce soit la compréhension, que ça soit la grammaire, que ça soit la production écrite et tout, ben les exercices. Viser toutes ces compétences. Il faut que ce soit dans ma séance les compétences traitées en entier. Il y a pas une compétence qui était pas abordée. Tout ce qui est culturel, tout ce qui est linguistique, ben j'essaie à chaque fois. Donc quand je prépare mon cours, ben j'essaie de, de voir, où je peux classer tel, par exemple si c'est une information culturelle je peux la classer et la traiter où ? Est-ce que c'est dans l'exercice que je vais faire ? Est-ce que je lui consacre un moment que pour elle ? Est-ce que ça va être dans la production écrite, on va parler de ça et de tout ? Et dans un exemple oui, par exemple, le drapeau on va parler des couleurs et de tout. Peut-être le moment où je vais travailler l'adjectif de couleur, ben c'est là où on va parler des couleurs des drapeaux. « Chez vous par exemple, qu'elle est la couleur du drapeau machin ? Ici en France c'est quoi la couleur du drapeau français ? ». Donc ça dépend, où tu peux, moi je regarde l'exercice, où je vais traiter toutes les compétences.

19:17 S : Et du coup, est-ce que parfois tu vas faire aussi des exercices en binôme ou alors en petit groupe. Comment tu t'organises par rapport à ça ?

19:25 L : Alors des exercices en binôme en groupe. En binôme, c'est toujours des dialogues. Je fais les dialogues, par exemple, la mise en situation « Tu es la secrétaire, c'est la patiente », ou « Tu es la directrice de l'école et elle, c'est la maman d'élèves ». Donc, ça c'est toujours, c'est vraiment comme on joue. C'est maintenant, un peu de théâtre et ça se passe très bien ça c'est toujours en binôme ou en groupe. Après parfois quand l'exercice, si j'estime qu'il est dur et tout, ben je le fais un groupe de 4, ou en groupe de 2. Ça dépend en fait de l'activité, et parfois aussi la lecture. La lecture, c'est vrai qu'on a l'habitude de travailler individuellement la lecture, mais après parfois, je, « Ben écoutez, ben toi tu vas lire cette phrase. Et toi tu vas l'écouter et tu notes où tu trouves qu'il a mal prononcé et l'autre aussi ». La lecture aussi, je peux le travailler en groupe.

20:23 S : D'accord et du coup pour ce qui est fait individuellement, ça sera sur quel type d'activité ?

20:31 L : Alors production écrite, par exemple, évoquer les souvenirs du passé, la description physique de sa fille. Là ça va être les vacances. « Tu aimes passer les vacances où et pourquoi ? » Donc ça, ça peut être individuellement c'est la production écrite. Et aussi répondre par exemple la conjugaison. Quand on fait la conjugaison, ben j'ai des fiches, où ils doivent répondre individuellement. Et la correction, parfois, soit on l'a fait collectivement, soit je tourne pour voir les apprenants et voir comment ils ont fait, et après je fais la correction collective.

21:10 S : D'accord

21:11 L : Est-ce que tu as::

21:14 S : (rire) Je réfléchis oui c'est intéressant ce que tu dis, à propos des corrections. Donc justement pour les corrections, est-ce que parfois les apprenants vont se corriger entre eux ? S'autocorriger ?

21:25 L : L'autocorrection ... quand il s'agit par exemple, j'ai le support, ça m'est arrivé de faire la dictée, de faire une dictée préparée, donc je leur donne des fiches à la maison. Ils vont les lire; c'est des fiches de lecture et après pour voir si voilà. Je fais par exemple la dictée. Et après la dictée, il s'autocorrige, parfois. C'est, en fait selon, si on a beaucoup de temps, je peux prendre individuellement chaque apprenant, et je vais lui expliquer, je vais regarder. Si on a pas le temps, ben, ça va se faire collectivement, donc en fait de comment la séance. Parfois tu prévois par exemple tu dis, pour la dictée je vais faire d'abord une correction individuelle, je vais tourner et tout, mais tu te rends compte que tu as plus le temps et, du coup tu t'adaptes avec les données que tu as.

22:17 S : D'accord, oui tout à fait, je comprends. Est-ce qu'il va t'arriver parfois de proposer des activités qui vont être différentes pour les apprenants en fonction de leur niveau, leurs besoins ?

22:28 L : Des activités différentes.

22:30 S : Ça veut dire, ils sont dans la classe, mais certains apprenants vont faire quelque chose d'autre, autre chose.

22:36 L : Ça dépend, oui, ça m'arrive aussi de donner plusieurs exercices, plutôt en groupe. Par exemple, ce groupe-là, il va faire ça, l'autre groupe il va faire ça. Surtout par exemple, moi, quand je, moi c'est surtout les:::, dans les exercices pour la production écrite. Par exemple, ça m'est arrivé avant le confinement de donner deux fiches. Une fiche pour la CAF, et une fiche pour la poste. Ben, ce groupe il va me travailler, « Vous allez par exemple ». Pour remplir cette fiche, que voilà, je suis vraiment parti à la poste. Je cherchais comme si c'était pour moi, j'ai fait des photocopies. J'ai donné pour ce groupe « Vous allez me remplir ça » et un formulaire que j'ai imprimé d'Internet de la CAF, qui demande par exemple un numéro d'allocataire, qui demande plein d'informations. Je leur donne et dans les deux fiches, c'est le même exercice visé, le nom, le prénom la date de naissance, le nombre d'enfants, est-ce que tu es avec le RSA où la CAF ? Ce sont des choses qui vont revenir après, et qu'ils vont utiliser dans la vie quotidienne, donc, et ce sont deux exercices qui sont différents.

23:42 S : D'accord ok. Et du coup tout à l'heure tu me disais que tu donnais aussi parfois, à la fin de tes cours, des devoirs à faire.

23:47 L : Oui.

23:48 S : À quelle fréquence ça, tu vas le faire ?

23:53 L : Moi sincèrement, je donne pas automatiquement des devoirs à part l'alpha, que je leur donne parce qu'il faut s'entraîner pour l'écriture et tout. Moi c'est l'expérience qui m'a montré qu'en général tu donnes deux exercices, ben il y aura des gens qui vont pas les faire. Ben du coup les devoirs, ça va être ce weekend, essayer de regarder le journal, et on va discuter. « Ils ont parlé de quoi ? ». Oui, c'est pour travailler un petit peu, voilà. Mais là, on va attaquer la description physique, « Essayez s'il vous plaît de chercher des adjectifs qui vont servir pour décrire le corps, le portrait, les caractères par exemple ?" Ce sont des choses en

général, ils vont poser les questions à leurs enfants, mais, c'est pas des choses qui demande vraiment d'être là à réfléchir à chercher, parce qu'en général les exercices, ce que j'ai remarqué surtout chez les A2 qu'à chaque fois il y a une excuse. « Moi j'ai pas le temps, c'était dur pour moi, les enfants machin ». Et du coup, j'essaie de donner des exercices vraiment plutôt loisirs. « Regardez la télé et dites-moi ». Bon j'essaie un petit peu de voir le contexte ... voilà, voilà.

25:05 S : Ok super. Et aussi lorsque par exemple tu vas être en cours, quel va être toi ton utilisation du tableau, comment tu vas l'utiliser ?

25:14 L : Alors le tableau je l'utilise en général quand il y a par exemple un mot qu'ils ont repéré qui était dur et qu'on doit chercher. J'utilise le tableau, aussi, pour noter une phrase où ils vont la recopier, une règle, ou machin. Donc, il y a une fréquence, quand même, on l'utilise souvent le tableau, ou tout simplement, quand il y a vraiment un climat de confiance qui s'est installé de faire bouger un petit peu les apprenants. Parce que vraiment partir, c'est difficile même pour nous, hein, quand on sait pas on te demande de partir ! Ben tu commences à écrire quelque chose. (S : Passer au tableau c'est ça ?) Oui. Aujourd'hui, on va voir par exemple, alpha on a installé un rituel, tous les lundis et les jeudis ben c'est les apprenants qui vont écrire la date, donc du coup ils vont passer ils vont écrire la date et c'est marrant parce que. « Non, non écoute le L tu l'as fait court ». C'est eux, entre eux, qui échange par rapport à l'écriture, par rapport. Mais bien sûr, il faut bien expliquer, dès le départ et dire que voilà, attention parce qu'on a l'impression que c'est les enfants qui se moque oui, mais les adultes aussi sont parfois pénibles. Donc on est là, on apprend ensemble, il faut pas se moquer, il faut pas blesser, ils font ça, c'est le rituel de tous les débuts d'année. Il faut donner des règles, donc du coup ça oui, oui, on utilise le tableau les apprenants aussi.

26:36 S : D'accord ok. Donc également toi tu dirais que dans l'animation de tes cours qu'est-ce qui va être vraiment le plus important ?

26:49 L : J'ai pas compris le plus important, tout est important (rire).

26:51 S : Quand tu vas, quand tu vas faire cours enfin, par exemple quand tu vas proposer un enseignement, proposer quelque chose, qu'est-ce qui va être vraiment important ?

27:01 L : Alors ce qui est vraiment important pour moi c'est de dire « Attention, il faut pas se sentir inférieur, on est vraiment dans le, comment dire, le même bateau, il y a des choses qui sont faciles pour moi, ils sont durs pour vous, vous êtes là on va échanger ; il y a des choses qui sont aussi dures pour moi et ça peut être facile pour vous ». Donc moi je me base sur ça ... « Du coup on va apprendre ensemble » ... Et du coup une fois que cette règle est vraiment acceptée, par les autres et tout ... J'essaie d'être moi-même, les choses quand elles sont dures, « Mais attendez ça, je suis pas preneuse de ces informations ». Ben, je vais essayer de chercher « Je vous tiens au courant. ». C'est surtout, jamais, jamais, jamais, comment dire ridiculiser l'apprenant, et dire ben voilà. Non pas du tout, le mettre mal à l'aise, « Écoutez-moi ça m'arrive de dire bah tiens ça moi je l'ai pas cherché, je vais vous dire moi j'ai pas ». On trouve un mot dans un texte et moi j'ai pas la définition, ça peut arriver qu'on

n'ait pas à 100 % prêt. Tu prépares, tu essayes de définir les mots difficiles pour ne pas être oui, il faut être honnête, le professeur, il doit avoir des connaissances, pas au même niveau que l'apprenant, sinon ça sert à rien. Mais après, on peut arriver, ça peut arriver à un moment, surtout que moi je suis pas native. Oui, je suis consciente de ça. Du coup, la préparation, elle est faite vraiment soigneusement, j'essaie vraiment de, de voir tous les côtés où je peux voilà, oui ça peut nous arriver de rencontrer on est humain de rencontrer des choses. Mais surtout à ce moment-là il faut savoir dire, mais non ça, cette information, ça je ne sais pas, il ne faut pas avoir honte de dire, je ne connais pas honnêtement. Non, il faut être honnête, il faut être soi-même, et moi je me base sur ça dans mes animations, quand je sais les choses « C'est une fierté, c'est un bonheur de partager avec vous », quand je ne sais pas « Ben écoutez je vais chercher. Cherchons ensemble et après celui qui a l'information ». Bien sûr que je sais que moi j'ai un travail à faire derrière, et je cherche moi-même où je demande où voilà surtout dans les choses culturelles. Dans les choses culturelles, ben évidemment même si j'adore tout ce qui est la langue française, la culture française, donc je suis à fond dedans j'adore, voilà, mais il y a des choses qui m'échappent, je suis consciente de ça oui. Je suis toujours dans l'apprentissage permanent et je me permets pas de dire n'importe quoi à mes apprenant pour tout simplement dire, je suis la prof et vous êtes, pas du tout ! Donc j'essaie toujours d'être moi-même, d'être naturel, et ça c'est le fil conducteur dans mes séances.

29:53 S : D'accord ben super merci beaucoup.

29:55 L : Je t'en prie

29:57 S : Et aussi, donc par exemple à propos du fonctionnement de la plateforme linguistique, donc vous abordez des fois le fait d'utiliser l'approche actionnelle.

30:07 L : Oui.

30:08 S : Donc pour toi à quoi ça correspond cette approche actionnelle ?

30:11 L : Alors l'approche actionnelle, le fait de considérer l'apprenant comme un acteur social qui va se débrouiller dans une société et c'est pas juste un:::, comment dire, un: cerveau où on va entasser plein de, des informations. Non ! C'est quelqu'un qui va sortir, qui va acheter son pain, c'est quelqu'un qui va prendre le bus, c'est quelqu'un qui va. Moi tout ce que je fais, toutes les notions que j'aborde que ce soit linguistique, culturel, socioculturel, je prends en considération ça. Tout ce que je donne, est-ce que ça va lui servir ? D'accord ! Si par exemple je parle de ticket, ben, si je parle de, comme vocabulaire, est-ce que ce mot il va l'utiliser pour aller au cinéma ? Est-ce que ce mot il va l'utiliser pour aller acheter le pain ? Quand je vais parler du vouvoiement, et tutoiement, est-ce qu'il va l'appliquer quand il va acheter le pain ? Est-ce qu'il va dire tu ou vous ? Donc c'est quelqu'un, qui va être actif dans la société, je le prends comme ça l'apprenant. Même ... si j'ai des dames qui ont 60 ans et tout avec leurs petits-enfants, qu'est-ce qu'ils vont faire ensemble ? Donc c'est pour ça que moi, que j'utilise cette. En fait pour moi l'apprenant c'est pas vraiment un réservoir, où je vais mettre des informations, des informations non. Ce que je donne il doit l'utiliser dans sa vie quotidienne. S'il va demander par exemple le travail, il sera capable d'aller à Pôle emploi, de

demander, d'utiliser les formulations de politesse, de savoir c'est quoi un CV, on lui parle par exemple de son numéro identifiant, ben c'est quoi ? Donc tout ça on essaie de les faire dans nos cours.

31:55 S : d'accord ok super merci beaucoup. Aussi, si à un moment donné, tu vois que voilà les apprenants font face à une difficulté linguistique toi, quelle stratégie vas-tu utiliser pour favoriser leur compréhension ?

32:09 L : Alors la première chose, c'est de rassurer. Et je te dis moi j'ai la chance, que j'ai toujours avec moi des bénévoles, et des bénévoles qui voilà qui maîtrise bien. J'ai des anciens professeurs, voilà, donc quand les apprenants, ils sont frustrés devant une notion, devant quelque chose, « Oh non c'est dur Lisa » c'est voilà. La première chose c'est les rassurer, et de dire aussi c'est normal et que c'est dur aussi pour les natifs, et là je laisse les bénévoles partager leur expérience, que ça soit professeur par exemple. Je donne un exemple, pour l'orthographe du français, il y a des choses que tu n'expliques pas. C'est des règles, où tu ne peux pas voilà pourquoi ce « t » je vais pas le prononcer à la fin, pourquoi ça pourquoi machin ? Ben tu as le prof qui va leur dire « Même moi j'ai été prof et tout, ben il y a des choses qu'il faut apprendre comme ça et que voilà il y a des explications pour certaines choses. Il y a des choses qu'on peut pas. » Donc toujours les rassurer, et dire que c'est normal, et que c'est dur même pour les natifs et que voilà machin, et tout et qu'après essayer de répéter la notion plusieurs fois avec eux pour voilà super.

33:15

ENREGISTREMENT 3

00:00 S : Du coup, bon on a eu un entretien un petit peu mouvementé (rire), Mais en tout cas il était très intéressant, par exemple on a pu discuter ensemble de ta pratique d'enseignante, de comment toi tu organisais ton cours, comment aussi tu, quels étaient les étapes que tu suivais en général et également tu m'as par exemple souligné ton, ta grande, comment expliquer, ton intérêt très important vraiment, pour t'adapter aux apprenants, répondre à leurs besoins, être, les rassurer exetera, vraiment très important pour toi.

00:38 L : Oui c'est ça.

00:40 S : Donc, donc là, en fait maintenant ce que j'aimerais savoir, par exemple c'est, toi quelle stratégie, tu vas mettre en place quand tu veux favoriser la compréhension de tes apprenants ?

00:53 L : La compréhension de quoi en fait ? Ça dépend de la matière, et ça dépend de.

00:56 S : D'accord. Alors imaginons par exemple, tu veux les aider à comprendre: Ils sont en train de lire un texte, et il va y avoir des choses qui ne vont pas comprendre dans un texte, ou alors regarder une vidéo. Ce genre de choses tu vois ?

01:11 L : D'accord ok ok. Donc les stratégies moi c'est par exemple, j'ai des illustrations et des images qui peuvent faciliter la chose. Donc moi je me base beaucoup sur ça, sinon parfois si c'est des définitions, donc j'utilise la méthode traditionnelle. Donc soit j'ai un dictionnaire, et du coup on cherche, soit je donne des synonymes si je peux trouver des synonymes qui sont utilisés dans la vie quotidienne, donc je vais les utiliser à la place du

mot, ce qui facilite la chose. Vraiment, vraiment dernier recours, comme je partage la même langue, parfois je fais la traduction quand c'est vraiment nécessaire. D'abord je vais mettre des stratégies, mais vraiment avec la langue française, c'est-à-dire soit, je montre des illustrations soit j'essaie vraiment de faciliter le terme en utilisant des synonymes, ou en utilisant des contraires, ou en utilisant, je trouve déjà dans la langue française, vraiment il y a. J'utilise aussi des phrases quand vraiment il y a un mot. Là, ils me disent « Non, mais Lisa vraiment ça me parle pas tatati tatata », ça c'est en dernier recours, quand j'ai fait toutes les possibilités, à ce moment-là j'utilise la traduction.

02:35 S : D'accord super. Ben du coup,

02:37 L : Voilà ! Et après je favorise aussi les autres langues si, parce que parfois j'ai des Russes des Espagnols et tout. Donc là, je change ça va être « Dans votre langue comment vous dites ça ? » . Après « Ça veut dire quoi ça ? » Donc pour valoriser la langue des apprenants aussi.

02:57 S : D'accord, est-ce que toi du coup, est-ce que tu as des petites connaissances dans les langues que vont parler les apprenants, donc là en russe en espagnol ou pas forcément ?

03:10 L : Par exemple quand je prépare moi mes cours, j'ai pas vraiment de connaissance, parce qu'il faut vraiment être: (portion incompréhensible) (rire de S), mais je fais des recherches chez moi, par exemple, ben je me dis tiens j'ai un Russe, ben ça serait bien par exemple de: chercher si on travaille sur le vocabulaire, par exemple la politesse ben chez eux comment ils disent. Donc voilà je cherche. Après en cours « Ben voilà, moi j'ai cherché. Donc je sais pas si je vais bien le prononcer, donc tu me corriges si tu peux ». Voilà c'est comme ça, et je fais une petite tâche pas tout le temps, mais en général quand c'est vraiment quelque chose qui va (portion incompréhensible. J'essaie toujours de faire des comparaisons chez eux comment il va, Et comment voilà je fais une petite recherche avant pour savoir.

04:09 S : D'accord super merci beaucoup.

04:11 L : Je t'en prie

04:13 S : Est-ce que du coup, tu vas aussi parfois utiliser la langue de tes apprenants pour autre chose, par exemple la grammaire:, la phonologie, est-ce que ça t'arrive ? Les sons ?

04:21 L : Des leçons de grammaire, de phonétique et tout ?

04:23 S : Oui par exemple.

04:24 L : Tout le temps, tout le temps, tout le temps.

04:26 S : D'accord par exemple de quelle façon tu vas le faire ?

04:29 L : Par exemple chez l'alpha, c'est pas forcément, je vais faire bah maintenant on va passer à la grammaire, peut-être on va partir des, quand on va travailler la lecture, quand va travailler le vocabulaire, bon je vais insister par exemple sur les sons nasaux comme, voilà, la différence, par exemple, quand on travaille l'écriture il y a le « é ». Ben je vais par exemple me focaliser sur la prononciation de cette voyelle, parce que la plupart, par exemple des arabophones, ils ont du mal à faire la différence entre les différentes voyelles, le « é », le

« i », le « u ». Donc même parfois je me mets devant, je fais des gestes avec mon appareil, avec la bouche, avec les lèvres pour (portion incompréhensible), mais pas forcément je vais leur dire « maintenant on passe à la phase de phonétique », pas automatiquement, pour moi l'objectif c'est de préparer et en même temps, c'est de donner une continuité au fait de ce qu'on a commencé à faire.

05:40 S : D'accord, donc oui pour toi ça veut dire que le fait que ce soit cohérent avec ce qui a été fait avant c'est important ?

05:49 L : Pour moi oui, pour moi oui. En fait il faut y aller comment dire, l'apprenant il n'est pas obligé de savoir que maintenant on passe à la grammaire, pour les niveaux, là, tu parles de l'alpha, il y a l'A2, tu peux leur dire « maintenant on va faire un petit peu de grammaire ». Voilà la structure machin, ou « on va faire de la conjugaison ». Tu peux en fait parce que ça leur parle, ils ont, mais par exemple des alphas, mais c'est pas la peine du tout de donner les objectifs « Bon maintenant après la lecture on va passer à l'écriture ». En fait ça se fait automatiquement, sans qu'ils se rendent compte, et donc je vais dire moi, ben je vais te travailler les compétences comme machin, comme machin, comme machin, sans qu'il s'en rende compte.

06:34 S : D'accord. Et du coup est-ce que tu vas, donc dans tes cours, dans tes séances de cours, tu vas à chaque fois essayer de travailler tous les domaines linguistiques, donc le lexique, la grammaire ou pas forcément ?

06:44 L : Oui oui, même si par exemple donc mon, ben je vais aborder beaucoup de, par exemple, quand je fais je vais dire la structure de la phrase, il y a le verbe il y a machin, quand je rentre dans les détails. Ben je vais aborder aussi la conjugaison, ben ce verbe « Il est par exemple de quel groupe? Il est conjugué ? ». Même si c'est vraiment deux ou trois exemples, mais je vais, il y a des séances où je vais vraiment dire « Bah aujourd'hui on va faire beaucoup de conjugaison, aujourd'hui on va faire beaucoup de: lecture ». Je vais annoncer l'objectif, mais il y a des moments où vraiment dans la lecture, ben je trouve une phrase qu'il y a par rapport à la composition, où je vais vraiment travailler des notions : l'accord de l'adjectif avec le nom, comme le verbe. Le verbe, il va suivre, je. Comment je vais mettre à la fin ? c'est quoi la terminaison ? Donc je vais le travailler avec des exemples et voilà. Sans dire qu'aller on va faire la conjugaison traditionnelle, je tu machin, à partir des phrases d'un texte. On fait la lecture en même temps, voilà, on travaille les.

08:03 S : Sur ce que.

08:04 L : Je sais pas si c'est clair pour toi, ou si je peux te donner d'autres exemples si tu veux.

08:08 S : Si, si, très bien. Oui j'ai compris ce que tu voulais dire.

08:10 L : Je t'en prie.

08:11 S : Une information du texte, tu le réutilises.

08:13 L : Oui ça peut être une phrase dans le texte, ça peut-être, par exemple je vais travailler la subordonnée relative, ben ça peut être que dans le texte, j'ai une subordonnée relative, pour les groupes B1, et voilà je peux parler, je peux faire des exemples et voilà.

08:22 S : Ok. D'accord merci

08:23 L : Et parfois même dans ma préparation à moi, c'était pas prévu par exemple, parce que je vais entamer telle notion ou telle notion, je, on va lire, et tout. Et je trouve que cette phrase, ça mérite qu'on s'arrête là-dessus, et on va le faire. Donc j'aborde des notions, que j'ai même pas prévues, mais il faut toujours ... s'attendre à ce qu'il y ait des choses qu'on n'ai pas préparées.

09:00 S : D'accord ok. Très bien merci beaucoup et également du coup, là, on a vraiment vu, donc un petit peu ton organisation, c'était intéressant. On a aussi vu un peu plus de contenu de tes cours. Et ce que je me suis demandée, c'est est-ce que toi ça t'arrive d'utiliser le numérique dans certains de tes cours ?

09:25 L : Le numérique, c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu veux dire par l'utilisation du numérique ?

09:28 S : Ben ce que je veux dire c'est que dans le manuel Édito A2, tu vois il va y avoir à la fin de chaque unité, il va y avoir des ateliers technologiques à faire, alors ça, c'est un exemple, par exemple, de l'utilisation du numérique. Est-ce que tu vas aussi ?

09:43 L : Alors c'est-à-dire moi ça m'arrive pour les groupes d'Alpha, les groupes d'Alpha, par exemple ils arrivent pas à rentrer sur YouTube et, une vidéo, c'est ça que tu veux dire sur les:: ? le numérique ? Donc je vais leur montrer, voilà « Allez-y, là, ben cliquez ». Ben vraiment les petites notions, parce que moi je sais pas bien machin, voilà. Il faut que je m'entraîne. Ça m'arrive dans le cours de leur dire « ben tiens allez-y, là ». Je fais une phrase sur le tableau et je dis, au lieu qu'ils vont écrire par exemple sur la feuille « tu vas essayer de m'écrire ce mot, cette phrase je vais la voir là » et on va cliquer sur recherche pour que ça donne la vidéo « Comme ça chez vous donc je vais vous donner plusieurs mots, vous allez mettre plusieurs phrases, vous allez les mettre et vous avez qu'à toucher sur le bouton recherche. ». Je leur montre le signe et tout, c'est à eux, ils le font. Et même, j'ai été surprise, parce qu'au départ, quand, le fait qu'ils n'écrivent pas le français, il n'arrive pas à chercher dans les, moi j'ai eu des dames, qui m'ont dit « Attends Lisa moi je fais comme ça, je fais comme ça (portion incompréhensible), moi je fais comme ça ». Donc on est dans le partage et vraiment c'est des niveaux alpha, alpha, C'est pour ça que j'ai eu l'idée de faire quelques échanges par WhatsApp, pendant le confinement et vraiment ça a très bien marché. Alors pour les A2, ils sont dans une maîtrise totale, il suffit de remonter un lien et eux ils sont capables de chercher. Oui beaucoup de ce qui est le numérique.

11:20 S : Oui par exemple pour envoyer des documents, pour échanger c'est ça ?

11:24 L : Alors, les documents sincèrement, on n'a jamais essayé à part ce que j'ai fait avec, sur WhatsApp. J'ai jamais envoyé par exemple des documents, j'ai dit ben rentrez sur votre adresse mail et tout non non. J'ai jamais ... mais par contre, ça m'est arrivé de voir sur le site de la CAF, pour travailler la présentation, le nom, le prénom, et tout, juste comme ça, pour voir la présentation parce qu'on l'a fait sur des fiches. Et comme avant le confinement en fait ! On n'a jamais pensé à l'utiliser, ou l'envoyer par mail voilà. Sinon, c'est vraiment des notions qu'on peut travailler, qu'on peut les préparer, les faire, par rapport à WhatsApp, à ce

qui est, à ce qu'il recherche sur YouTube. En fait avant, on avait pas vu l'utilité d'utiliser, tout ce qui est envoi de document par mail, machin. On a pas eu l'occasion de le travailler tout simplement, parce qu'on avait pas besoin, il était là donc c'était un plus, chercher sur YouTube. C'était un plus, il y avait pas de nécessité, et là avec ce qui s'est passé, ben on se rend compte que finalement on pourrait enseigner les bases de l'utilisation et l'envoi des mails.

12:36 S : D'accord. Je comprends, et du coup, est-ce que parfois ça t'arrive que les apprenants utilisent le portable pendant ton cours ?

12:44 L : Oui, oui, bien sûr, oui. Bien sûr moi les A2 c'est plusieurs apprenant qui ont eu:: un automatisme de chercher avec leur langue maternelle, et après j'ai expliqué, par exemple, on est là, moi je fais ma leçon. Il y a un mot, j'utilise le synonyme machin, machin et après je vois qu'ils sont là sur leur::, sur leur téléphone, ça m'est arrivé avec des Afghans qui voilà. Soit ils cherchent en anglais, soit ils cherchent avec leur langue à eux et j'ai expliqué qu'au départ il faut faire l'effort, très bien ça peut faciliter la tâche, et quand on ne trouve pas, on va aller consulter le téléphone, pour la traduction. Mais d'abord, il faut faire l'effort, comme ça on travaille les phrases, et après c'était organisé. Il suffit d'expliquer qu'en fait je voulais pas, que ce soit le premier recours pour eux de recherche. On fait l'effort un petit peu avec les phrases, avec les mots, des exemples. Il y a chacun qui va donner des exemples, pour voir s'il a compris, ou pas, et finalement si vrai:ment, vrai:ment, on trouve pas de solution, ben Google Traduction est vraiment parfois ça (portion incompréhensible).

14:15 S : D'accord ok ben super. Merci beaucoup. Oui, je vois ce que tu veux dire. Très intéressant. On arrive à la fin de mes questions. Merci beaucoup à toi.

14:25

Annexe 21

La transcription de l'entretien individuel avec Paula, mars 2021

Conventions de transcription :

Shirley « S : »

Kate « K : »

Paula « P : »

Allongement d'une syllabe « texte: »

Pause importante « ... »

Commentaire et chevauchement « (texte) »

Cette transcription a pour objectif d'être le plus fidèle possible aux propos tenus. Or la langue orale et la langue écrite ne sont pas régies par les mêmes règles. Par exemple à l'oral, il est courant de commencer une phrase sans la finir et de modifier sa formulation. On utilise également certains régulateurs comme « hein », « voilà », « du coup ». Pour la négation, on observe la chute du « ne, n' », avec le maintien du « pas » : « il y a pas ». Cette transcription se veut fidèle aux règles de la langue orale. Pour faciliter la lecture, des signes de ponctuation (majuscules, ponctuation finale, virgules, guillemets, etc.) ont été ajoutés.

Observations :

L'entretien a été réalisé en face-à-face dans les locaux de la Bastide, la même journée à deux moments distincts. Deux enregistrements ont donc été faits. Dans le premier enregistrement, Kate entre et sort de la salle.

Transcription de l'entretien :

Le téléphone qui sert de microphone est passé d'une personne à une autre. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Kate, Paula ou moi prenons la parole.

ENREGISTREMENT 1

00:00 S : Merci d'avoir accepté de faire cet entretien par rapport à ta pratique. Donc, là, pourquoi on va faire cet entretien, en fait si tu veux, c'est parce que normalement j'aurais dû, j'aurais pu observer tes cours, te voir en train d'enseigner, mais malheureusement, ce n'est pas possible. Et du coup, c'est l'occasion aussi d'en savoir un peu plus sur toi. Comment tu vas organiser tes cours ? Comment tu vas fonctionner exetera et moi ? Ça me sera très utile, surtout que je suis une enseignante débutante, donc ça peut être que très enrichissant. Et c'est pour ça, vraiment, sens-toi libre de t'exprimer, de me, de me dire toi comment tu vois les choses. Et puis les questions, du coup, elles vont porter sur les derniers niveaux avec lesquels tu as fait cours.

00:39 P : Ok !

00:40 S : Donc toi, on est bien d'accord, tu as fait cours avec des apprenants qui étaient en A1 et en alphabétisation.

00:44 P : C'est ça.

00:46 S : Super. Et du coup tout d'abord j'aimerais voir avec toi, en général, donc pour tout ce qui est La Bastide, est-ce que les cours de français qui sont dispensés reposent sur des principes, des approches didactiques et pédagogiques particulières comme c'est le cas par exemple dans d'autres structures ou pas forcément.

01:09 P : Quand tu dis les cours tu veux dire les miens ? Ou en général ?

01:12 S : Là, en générale pour la plateforme linguistique, toi comment tu vois les choses ?

01:16 P : Attends. C'était quoi ta question pardon (rire) ?

01:19 K : La méthode que tu utilises en cours.

01:21 P : Non pas ma méthode, la méthode générale c'est ça ? (S acquiesce) Oui !

01:23 S : Est-ce que par rapport à la plateforme linguistique, est-ce qu'il va y avoir des principes didactiques et pédagogiques particuliers ?

01:28 P : Bah en fait on utilise chacune des méthodes différentes, puisque déjà on n'a pas les mêmes niveaux, on a pas la même façon de travailler, après on a la chance ici à La Bastide d'avoir quand même un panel de, de de bouquins, voilà ! Que Kate a: avait acheté, a fait acheter, et maintenant on voit directement avec elle aussi les bouquins qui nous intéresse. Donc, j'ai envie de dire, on utilise effectivement, oui, plusieurs méthodes.

02:02 S : Super, merci beaucoup. Maintenant, on va se concentrer si tu veux un petit peu plus sur toi, sur ton cours, sur toi comment tu t'organises. Déjà pour une formation, donc, un niveau, ben, est-ce que tu vas, comment tu vas t'organiser ? Est-ce que tu vas t'organiser par séance ? Est-ce que tu vas t'organiser par séquence avec plusieurs séances à l'intérieur ?

02:23 P : Alors c'est souvent, c'est variable. Ça dépend de ce que je veux travailler. Ça peut être travailler par séance, parce que si j'estime que ce qu'on veut travailler ça ne demande qu'une seule séance. Après si je pars sur un thème et que je pense que, voilà, il me faut deux, trois séances, là je vais faire une séquence, voilà ! Si j'ai un thème où ça va me demander, sachant que j'ai du A1, bon alpha c'est encore un petit peu différent, mais par exemple pour le A1, le vocabulaire peut prendre du temps. L'oral, peut prendre du temps, hein en début d'année. Donc effectivement une séance finalement ça se met en séquence, où dans chaque séquence, je vais avoir deux trois séances. Mais j'essaie de respecter toujours mon thème, voilà, je parle d'un thème et après j'organise mon travail en fonction et puis c'est un peu. On en revient à ce qu'on te disait tout à l'heure. Des fois on pense pouvoir travailler plus, et arrivé à la fin des 2h, on s'aperçoit qu'on a pas tout fait. Donc on est obligé de remettre une séance, au final.

03:29 S : Oui pour finir.

03:30 P : Pour finir de:, tout à fait !

03:32 S : Ok. Donc, là, tu m'as parlé par exemple que le thème, ça va être un petit peu le fil rouge de certaines de tes séances ou séquence, est-ce que tu vas avoir d'autres choses comme ça qui vont guider ta, ton ?

03:41 P : Je pars beaucoup aussi de l'actualité, voilà ! Donc j'aime bien faire un point actualités pour faire mon oral en début de séance. Je leur demande de regarder les informations ce que:, ce qui a été entendu, ce qui a été retenu, quelque chose d'important qui s'est passé dans la semaine ou quelque chose: ça peut être les informations. Et puis si effectivement pour certains les informations ça peut être compliqué, c'est quelque chose qu'ils ont fait et qui leur a paru important. Voilà ! Mais je pars pas mal de:, de l'actualité.

04:19 S : D'accord donc ça, c'est peut-être pas systématique, mais ça va revenir souvent ?

04:22 P : Ouais je démarre systématiquement mon cours, part de l'oral, systématiquement je leur demande de me raconter ou quelque chose d'important qu'ils ont fait dans la semaine, qu'ils ont envie de partager, ou une information qu'ils ont entendu à la télévision.

04:37 S : D'accord super, super merci, est-ce que tu vas avoir une séance type par exemple qui va revenir souvent, que tu vas refaire ?

04:44 P : Non ! J'ai pas de, tout en, je peux démarrer par de l'oral terminer par de l'écrit, je peux démarrer par de l'écrit. Non pas de séance type, alors oui après j'en ai qui revienne, tu vois plus ou moins, c'est pas tout le temps, j'aime bien changer, pour pas que ce soit ennuyeux aussi, j'aime bien essayer d'innover. Bon, c'est un grand mot, innover, hein, mais tu vois adapter des exercices, ça peut être des jeux, ça peut être donc:: je pars (souffle). Oui je pourrais te dire que je pars d'une d'une séance type, mais très adapté quoi, voilà ! Je veux pas que ce soit redondant et on a tous connu un jour dans la salle de classe, on arrive, on fait toujours la même chose, et puis ça devient un peu, parce qu'il y a rien qui nous attire, tu vois. Donc je veux pas.

(sonnerie du téléphone de Kate)

05:44 S : Et du coup, est-ce qu'aussi tu vas, par rapport à ton cours, quels vont être du coup les contenus que tu as essayé de faire passer à chaque cours, est-ce qu'il y a des contenus vraiment que tu veux qu'ils apparaissent dans tous les cours ou pas forcément ?

05:57 P : Euh::

05:58 S : Contenus linguistiques, en fait.

06:60 P : Oui ! Enfin à chaque cours. (À Kate) C'était pour toi ?

06:61 K : Oui.

06:62 P : Ok. À chaque cours, oui de toute façon dans chaque cours, il y a forcément des contenus, j'essaie tout le temps qu'il y ait du vocabulaire, voilà par rapport, en fonction de mes groupes alpha, mais surtout A1. Donc du vocabulaire, de l'écrit, de l'oral, un point grammaire, conjugaison, voilà ! C'est assez riche. Je peux pas toujours tout faire, parce que je, comme on te le dit souvent, on est amené à, mais. Et je fais souvent des récapitulatifs, je reviens souvent sur ce que j'ai vu, avant parce que, parce qu'avant de passer à autre chose, je veux vraiment être certaine que ce soit bien compris. Donc je leur pose régulièrement ma question « avez-vous bien compris ? », « est-ce que vous voulez qu'on revienne sur quelque chose ». Je veux pas avancer pour dire d'avancer. En tout cas moi c'est pas ma façon de fonctionner, avancer pour dire d'avancer, et les laisser finalement

sans avoir compris. Donc, des fois on peut revenir deux fois sur la même chose, 3 fois 4 fois je peux répéter, ça ne me dérange pas.

07:12 S : D'accord, et est-ce que tu vas aussi essayer de tester, eux, ce qu'ils ont compris ce qui n'ont pas compris ?

07:17 P : Oui, après. Oui, oui la fois d'après. Souvent les devoirs découlent de ce qu'on est censé avoir appris, tu vois. Et donc, on revient dessus et là on peut tester et souvent, alors des fois je reviens pas systématiquement la fois d'après mise à part la correction des devoirs, souvent on refait un point. Et là, on va remettre qu'on a parlé du féminin, masculin et après on passe à autre chose, mais je reviens, je vais leur remettre le petit article féminin masculin, comme ça en même temps ça leur fait la piqûre de rappel. Voilà ! Donc j'essaie régulièrement de voir s'ils ont vraiment bien compris.

08:00 Ok, je vois merci.

08:01

ENREGISTREMENT 2

00:00 S : Voilà, donc du coup, tout à l'heure on a vu déjà pas mal de choses tu m'as parlé par exemple toi voilà comment tu organisais tes séances on commençait déjà à voir ça.

00:06 P : Oui !

00:07 S : Aussi, également, ce que je voulais voir, discuter avec toi, c'est à propos de, du coup, au niveau de la plateforme linguistique, vous, avec Kate par exemple m'a dit qu'il y avait aussi l'approche actionnelle.

00:12 P : Oui.

00:13 S : Qui était quelque chose, voilà. Donc je me demandais pour toi comment, à quoi ça correspond l'approche actionnelle ?

00:39 P : L'approche actionnelle, pour moi, c'est vraiment la mise en pratique dans le quotidien. Donc effectivement, on met en place nous ce qu'on appelle les ateliers ... dans la plateforme. Après chacune est libre d'en rajouter ou non dans son propre groupe. Donc moi je rajoute, je fais:. Alors quand les beaux jours sont là, je fais des sorties en centre-ville, donc cette année via la crise, ça n'a pas eu lieu. Je vais te donner l'exemple de l'année dernière. J'ai fait des sorties hors centre-ville, on est allé à la gare. Donc on a montré comment on faisait pour se repérer dans une gare, pour se repérer à la gare routière. Ensuite, nous sommes allées, jusqu'à la poste, je leur ai montré avec ma carte bleue comment on faisait pour retirer de l'argent, elles sont allées s'acheter une baguette et une dame voulait se renseigner pour se faire percer les oreilles. Donc, elle est rentrée, je l'ai accompagnée, avec une amie. On y est allées toutes les trois, et c'est elle, qui s'est renseignée du tarif, comment faire ? Est-ce qu'il faut prendre rendez-vous ? Et tout ça. Voilà c'est ce genre de chose, parce que c'est des petites choses, c'est un peu des petites choses du quotidien. Au-delà des cours, où on apprend plein de choses, le but c'est de prendre le bus, de savoir se débrouiller à l'école. C'est aussi important, parce que la plupart, que ce soit femme ou homme, la plupart d'entre eux ont des enfants scolarisés. Donc, il faut savoir lire un cahier de

liaison, faut savoir oser dire quand on a pas compris à l'enseignant, parce que c'est des choses importantes.

02:24 S : D'accord ok super, merci beaucoup. Et du coup toi personnellement comment tu vas essayer de mettre en place l'approche actionnelle dans ton cours ?

02:30 P : Alors dans le cours c'est pareil, c'est un peu des mises en pratique hein ! Donc, ça peut être par exemple on prend un rendez-vous chez le docteur « Comment vous faites ? ». Moi je suis à l'autre bout du téléphone. Et ben « Voilà ce qu'une secrétaire médicale peut répondre, comment vous allez faire dans ces cas-là ? ». Ensuite, je leur demande de parler, toujours, je pars souvent, j'essaie souvent de partir de leur propre expérience, hein, voilà. Donc il y en a certains qui sont capables de le prendre elles-mêmes, souvent, elles m'écrivent qu'elles sont gênées, parce qu'il faut toujours prendre quelqu'un avec elle, pour prendre un rendez-vous ou parfois carrément pour assister au rendez-vous médical et ça peut être gênant même si c'est la famille ça peut être gênant, donc dans le cours, au-delà de tout ce qui était horrible, tout ce qui est grammaire, tout ce qui est conjugaison et tout ça. Dans le cours, on essaie de faire de la mise en pratique, mais ça en fonction du thème et du temps, on ne peut pas le faire à chaque fois, voilà.

03:35 S : D'accord ok. Ça va dépendre à chaque fois.

03:37 P : Ouais. Ça dépend à chaque fois. Donc, en tout cas ce qui est toujours à chaque fois mis en place et pour moi ce qu'il y a toujours, pour ma part en tout cas: de l'oral, et de l'écrit. Et moi c'est vrai qu'en plus cette année quand j'ai redémarré, mon 2e groupe de A1, ils m'avaient tous demandé d'axer mes cours sur l'oral. Ils étaient en demande parce que leur propre demande c'était : « Nous on veut pouvoir se débrouiller ». Voilà, au-delà de l'écrit qui peut les bloquer, la première des choses qu'ils nous demandent, c'est l'oral. Savoir remplir un chèque, donc ça l'actionnelle là par contre, ben pas compliqué la photocopie d'un chèque et puis on s'entraîne, un mandat pour envoyer un courrier, destinataire, expéditeur ça aussi c'est compliqué, déjà pour nous des fois, c'est pas simple, mais c'est des termes complexes.

04:30 S : D'accord ok super. Merci. Également, je me demandais dans ton cours, par exemple les activités, tu vas les faire de quelle façon ? Est-ce que ça va être plutôt de façon individuelle ? En binôme ? En groupe ? Comment tu vas, tu t'organises ?

04:42 P : Alors moi c'est un peu des deux, ça va être ou individuel et après on revient systématiquement en groupe. Donc je vais les laisser faire l'exercice en individuel, la correction va se faire en groupe. Quand je leur demande de lire quelque chose, je fais systématiquement le tour de la table complète, voilà. Mais je travaille surtout les deux, binôme moins. C'est où individuel ou tout le groupe, après le binôme, je le fais pas parce que finalement elles le font déjà entre elles d'office, voilà. Donc, ça c'est surtout pour l'alpha. L'alpha, elles s'entraident beaucoup, donc c'est pareil, moi c'est un groupe uniquement de femmes, parce qu'après moi Yoan avait changé de groupe. Donc elles s'entraident déjà beaucoup, et puis tout ce qui est correction, tout ce qui est oral et tout c'est souvent en groupe.

05:36 S : D'accord. Ok super, et par exemple, est-ce que ça va, ça va t'arriver de proposer des activités différentes en fonction des besoins pour un des apprenants et d'autres ?

05:48 P : Alors je pars toujours de la même activité, et après effectivement, parce qu'il y en a qui avance plus vite que d'autres. Je propose autre chose derrière, voilà. Ou alors je pars de la même activité et je rajoute quelque chose, par exemple pour l'alpha, ranger les lettres dans l'ordre de l'alphabet, ben ok, c'est bon c'est réussi ben après, « Bon alors avec les lettres, fais-moi ton prénom, fais-moi ton nom de famille, fais-moi », voilà. En attendant, pour pouvoir faire la correction de tout le monde, l'alphabétisation, c'est vrai que c'est un groupe, où c'est bien quand on a un bénévole parce que ça prend, chaque personne demande beaucoup de temps, donc en fonction du niveau, moi c'est vrai que c'était un premier groupe créé, enfin c'était un nouveau groupe créé cette année, et puis il y en a, c'était leur premier cours, donc c'était, au départ, ça prend beaucoup de temps.

06:40 S : D'accord, oui je comprends, merci. Super, également du coup, toi personnellement, est-ce que ça va t'arriver, non pardon, comment tu vas plutôt utiliser le tableau en cours ?

Comment tu vas l'utiliser ?

06:58 P : Je l'utilise beaucoup (rire). Donc en alphabétisation pour écrire les lettres de l'alphabet, systématiquement la date est écrite ! Voilà ensuite, écrire les lettres de l'alphabet, écrire un mot. Je fais beaucoup de petites dictées en alpha, je te parle de l'alpha en premier.

07:05 S : D'accord.

07:06 P : Je fais beaucoup de petites dictées, donc la correction se fait au tableau. Non, je demande pour celle qui sont d'accord, je n'oblige pas, si elles sont d'accord de venir au tableau faire la correction. Donc c'est pareil, celles qui sont d'accord, elles se lèvent, elles viennent, elles écrivent un mot, on corrige ensemble. Voilà. Et en A1 c'est pareil, je l'utilise par exemple quand au départ je fais l'actualité, l'oral et tout ça. J'écris des mots-clés, tout ce qu'elles peuvent me dire, je le mets sur le coin du tableau. On les explique, on explique le vocabulaire, on reste pas sur un mot qu'on a pas compris, voilà et moi je me les note aussi, et quand je me fais des dictées, je les reprends. Après tout ce qui est conjugaison, tout ce qui est grammaire, ben, quand je vois, parce que des fois elles vont pas le dire, mais on voit à leur tête qu'elles ont, ont écrit le mot. On l'explique le pourquoi voilà, mais je:: oui, je l'utilise très régulièrement, à chaque cours, et dans chaque niveau. D'accord ok, après je les fais quand même travailler sur fiche parce que, par exemple en alpha, on peut pas tout faire au tableau, ça prendrait trop de temps, donc les exercices c'est beaucoup sur fiche, en A1, en début d'année pas mal de fiche. Et puis après, au fur et à mesure pour les entraîner à l'écriture, une écriture plus fluide, et ben on fait une fois sur fiche, une fois sur tableau. Du coup, elles sont obligées de marquer sur le cahier tout ça. Mais c'est vrai que des fois, on peut pas prendre une demi-heure, ne serait-ce que pour écrire les 5 phrases. Donc voilà. Et quand les personnes n'ont pas le temps de finir de copier, je termine à leur place, et je les laisse pas partir en plus sans la leçon copiée complètement.

08:58 S : D'accord oui bien sûr. Est-ce que parfois aussi ça va t'arriver de donner des devoirs ?

09:03 P : Tout le temps (rire) à chaque, que ce soit alpha ou A1, je donne tout le temps des devoirs. Ils sont faits ou pas, mais systématiquement, il y a des devoirs. Alors souvent ils sont faits, ou une partie. En alpha, ça va être d'écrire le prénom, de m'écrire des mots qui commencent par la lettre A, deux mots, ou voilà. En fonction d'où on en est dans le programme. Et puis en A1, ça dépend de ce qu'on aura vu, mais il y a souvent un devoir écrit. Voilà, un exercice ou voilà, deux trois petites phrases écrites, mais je leur dis bien, il y a aucun problème, ils peuvent être aidé à la maison de la famille tout ça, au contraire ça prouve qu'ils parlent de leur cours, donc ça me gêne pas. Ils peuvent être aidé, et après on fait la correction, le cours d'après et si en début de cours, j'ai pas le temps de faire la correction, je le fais moi en individuel avec eux. Je leur montre, je leur demande leur cahier. Ça, c'est possible, quand il y a le bénévole, voilà.

10:04 S : D'accord ok, donc ça veut dire qu'en fait, toi tu t'appuies beaucoup quand même sur la présence du bénévole ?

10:08 P : Alors pas forcément, parce que ben des fois, ils viennent pas, ils nous préviennent pas:: voilà. Mais si le bénévole est là, ça va être plus simple. C'est-à-dire que pendant qu'il va::, je vais lui demander s'il veut corriger le cahier, mais si le bénévole n'est pas là, je vais prendre le temps de le faire hein, je vais les lancer en autonomie sur quelque chose. Si c'est une lecture je vais leur demander pendant les 2,3 premières minutes de commencer à lire le texte seul. Moi pendant ce temps-là, je vais très rapidement faire le tour des cahiers. Voir qui a fait, qui a pas fait, voir les fautes qui reviennent et parfois les fautes qui reviennent, si je vois que c'est quelque chose je reprends ! Parce que ça veut dire qu'il y a quelque chose qu'ils n'ont pas compris, donc là à ce moment-là, ça me permet de reprendre la leçon.

10:47 S : Oui, ça te guide aussi ?

10:48 P : Oui, complètement.

10:52 S : D'accord et du coup maintenant un peu plus généralement, toi quand tu vas faire un cours, quand tu vas animer un cours, qu'est-ce que tu considères comme très important ?

11:00 P : L'échange ... ouais, il faut pas que ce soit un monologue, faut pas que je parle pendant 2h et: enfin moi je leur dis tout le temps que je leur rapporte quelque chose, mais qu'ils m'apportent aussi souvent plein de choses. Donc moi j'ai besoin d'échanger, de prendre leur expérience, dès qu'on parle, ben quand on part d'un point citoyenneté, donc un point citoyenneté ici chez nous, mais je leur demande tout le temps et vous comment c'est ? Parce qu'on a la chance d'avoir des cultures différentes. Donc tout le temps. Donc l'échange pour moi c'est très important.

11:42 S : D'accord ok super merci.

11:43 P : Ouais il faut que ce soit l'échange et la confiance, voilà.

11:49 S : Et ça, toi la confiance, par exemple, comment tu la mets, comment tu ?

11:51 L : Alors la confiance du départ, premier cours, alors c'est vrai qu'il y en a certains, maintenant qui me connaissent depuis voilà. Premier cours, moi je leur explique hein, que

tout ce qui se dit dans la salle ça restera dans la salle, au premier cours, je donne mon numéro de téléphone portable direct, parce que s'ils peuvent pas venir, s'ils peuvent pas, ils peuvent m'envoyer un message. Je leur dis tout le temps « vous pouvez m'envoyer un message, même si, c'est pas le jour de votre cours, que vous savez que demain vous pouvez pas venir », et tout ça. Et je n'ai jamais eu de débordements de messages le weekend, de messages à 23h, voilà. Donc, ça déjà c'est, c'est une confiance. Moi, elle me donne le leur aussi hein, donc c'est un échange de bons procédés. Et puis, et puis après, voilà non, non elles savent que, elles peuvent me parler, s'il y a des choses qu'elles veulent:, elles sont en demande. Donc je vais leur dire ben je peux en parler à Sophie (la référente famille), mais toujours je demande oui, voilà. Après tout, c'est pas des enfants, hein c'est des adultes, donc il faut les considérer comme tels.

12:53 S : C'est vrai. Et également pour favoriser la compréhension, quelles sont les stratégies que tu vas mettre en place ?

13:02 P : Alors, moi j'utilise beaucoup mon corps (rires). Je mime beaucoup, je suis devenue une adepte de (rire) du mime, du théâtre, alors ça, c'est un peu perturbant pour moi le masque, parce que j'utilisais beaucoup mon visage, voilà.

13:09 S : Faut faire les yeux, il reste que les yeux. (rire)

13:11 P : Voilà ! C'est voilà, mais j'utilise énormément, pour leur faire comprendre une expression, pour leur faire comprendre un mot, qui des fois, parce que j'essaie d'éviter de passer par la traduction. Donc::, ben je mets en situation dans une phrase, des dessins au tableau, ça m'est arrivé de dessiner, bon je dessine pas super bien, mais voilà et après en dernier recours, quand je vois que, parce que je vois tout de suite, si je vois qu'il y en a une qui a vraiment pêché, bon ben là je demande à à:: une autre est-ce que tu peux vraiment lui expliquer, et après je lui demande si elle a bien compris, je lui dis de me réexpliquer et là je vois qu'elle a compris voilà.

13:57 S : D'accord donc tu essaies quand même de favoriser l'entraide entre les apprenants ?

14:01 P : Oui. Ah oui, oui, oui ! Mais ça, ça se fait, on n'est même pas besoin d'intervenir, ça se fait naturellement oui. Il y a du covoiturage qui se met tout de suite en pla:ce. On voit qu'ils arrivent ensemble en grou:pe. Non, non ça c'est vraiment, dès qu'on voit hein, il y a un exercice, même si on leur demande de le faire seul, systématiquement elles vont elles vont s'aider, c'est, ça c'est assez automatique.

14:30 S : Super, super, c'est une bonne chose. Juste la réunion c'est à 14h c'est ça ?

14:33 P : 30.

14:34 S : D'accord on a encore du temps alors, merci. Et du coup même par rapport à ça, par rapport aux échanges qui se font dans la classe ou autrement dans la classe, est-ce que les langues de l'apprenant sont parfois présentes ?

14:47 P : J'ai pas. Les ?

14:48 S : Les langues que parle l'apprenant, leurs langues maternelles.

14:51 P : Ah pardon, oui. Oui, parce que là aussi, je m'appuie sur leur langue maternelle et, et des fois un mot, qui nous, le mot est un peu: j'ai pas d'idée, mais des fois on a des mots comme ça, ils sont un peu rigolos et du coup je leur dis « et alors vous comment on dit ? Ben chez vous comment ça se dit ? ». Donc je, je demande souvent, j'évite pour la traduction, sauf quand j'ai pas le choix, mais par contre de leur demander « ben vous comment on dit », et voilà. Et c'est arrivé très régulièrement, dans les cours où après j'essayais de dire un mot ou deux, c'est un échange, voilà, c'est voilà. Alors moi je suis catastrophique (rires). J'arrive pas du tout à parler l'arabe, mais du coup ça les fait rire, ça détend tout le monde, voilà. Mais oui, oui, je leur demande souvent des petits mots, hein c'est voilà, ça va être un mot dans la séance, mais « Ah, mais vous alors comment on dit ? » voilà c'est toujours. Et puis, c'est pour montrer que, moi aussi, ça m'intéresse de savoir comment ça se passe ailleurs. Et puis je:, je leur dis tout le temps, je ferme pas les portes quoi, et voilà « Vous êtes ici pour apprendre le français, moi ça m'intéresse de savoir comment ça se passe chez vous aussi ».

16:07 S : Oui d'accord, c'est l'échange comme tu dis.

16:08 P : C'est ça, c'est vraiment un échange oui.

16:10 S : Trop cool. Et est-ce que des fois, ça t'arrive d'utiliser du coup la langue de l'apprenant au service de l'apprentissage, dans différents domaines de la langue par exemple ?

16:18 P : Non mise à part pour la traduction, et là du coup c'est pas moi, c'est un autre apprenant qui va s'en servir, donc, mis à part pour la traduction, sinon non, ben parce que, souvent c'est la langue arabe que je ne parle pas du tout. Il y en a un ou deux qui vont parler l'anglais, mais ben je commence pas, parce qu'après si on commence, c'est mettre un peu le doigt dans un engrenage, et puis de se dire que ben, « Bon je comprends vraiment pas, c'est pas grave elle va me le traduire en anglais et puis ça va être facile ». Donc non, même pour, pour l'écrit, j'ai jamais utilisé de, de traduction tout ça. Donc je vais m'appuyer sur les apprenants présents à ce moment-là, je vais leur demander « ben comment: tu vas dire, ça. Est-ce que tu peux lui expliquer ? » , un moment voilà bien précis. Mais par contre, je, non, je n'utilise pas leur langue pour, voilà c'est vraiment, au feeling, si vraiment je vois il y a quelque chose qu'ils ne comprennent pas, je vais essayer de comprendre pourquoi. Par exemple, le tutoiement, le vouvoiement, il m'avait bien expliqué, « Mais nous, chez nous, le vous n'existe pas. On dit tu, à tout le monde ». Bon ben là, ok d'accord, ça explique la difficulté du vouvoiement, hein effectivement. Mais sinon, je n'utilise pas leurs langues, leurs langues pour, en tout cas pour faire un point précis, le cours, non.

17:47 S : D'accord ok.

17:49 P : Mis à part du vocabulaire, voilà.

17:51 S : D'accord, merci beaucoup. Donc voilà maintenant, enfin la dernière question (rires) ! Est-ce que toi ça va t'arriver d'utiliser le numérique dans tes cours ?

17:54 P : Jusqu'à présent, non. Alors j'utilisais internet, enfin oui l'ordi où je pouvais montrer une vidéo, où je pouvais montrer, écouter, faire écouter une présentation, voilà pour travailler aussi l'audition parce que du coup avec moi, en plus moi, je parle, je fais attention, j'articule

très bien, je parle pas trop vite, je répète, souvent. Du coup des fois, je leur mets régulièrement quand même pour montrer que dans la vie tout le monde ne parle pas comme ça, ce qui est une réalité. Donc aussi pour les habituer à autre chose, et, mais sinon le numérique: les, enfin de travailler comme là on envisage de le faire, pas du tout mis à part audio, pour et puis vidéo ça, voilà.

18:44 S : Ok.

18:46 P : Musique ! Ça m'arrive de travailler sur des chansons, donc pour travailler voilà, donc, mais voilà, c'est pas récurrent, parce que je peux travailler sans avoir internet, par exemple. Bon ça va pas me poser plus de problèmes que ça, mais quand je l'ai j'essaie de m'appuyer sur ce que l'on peut trouver sur internet voilà.

19:17 S : D'accord ben super voilà ben merci beaucoup. Voilà je pense qu'on a échangé plein de choses. Est-ce que tu as autre chose que tu vois, que tu voudrais aborder ?

19:24 P : Non là comme ça, je pense que c'est vrai après, je me mets à ta place, je me dis, entre ce qu'on te dit et d'avoir la, l'opportunité d'assister à un cours, c'est différent. Donc, bon ben, voilà, tu feras avec ce qu'on t'a dit, mais bon, mais déjà je pense que tu nous verras, tu verras la manière dont on se comporte peut-être aussi un petit peu, quand on fera les cours en visio, ça te donnera peut-être aussi une idée ?

19:49 S : Oui, oui déjà. C'est sûr, ce sera complémentaire avec ça.

19:53 P : Voilà, ce sera différent, parce que c'est pas du tout la même façon de faire, mais ça te donnera peut-être une idée. Et puis toi ben, n'hésite pas si tu as d'autres questions, tu reviens vers moi (rire).

20:13 S : Super, ben merci beaucoup, c'est très gentil.

20:17 P : Merci à toi.

20:19

Annexe 22

La transcription de l'entretien focalisé de groupe 2 du 21 juin 2021

Conventions de transcription :

Shirley « S : »

Kate « K : »

Lisa « L : »

Paula « P : »

Allongement d'une syllabe « texte: »

Pause importante « ... »

Commentaire et chevauchement « (texte) »

Cette transcription a pour objectif d'être le plus fidèle possible aux propos tenus. Or la langue orale et la langue écrite ne sont pas régies par les mêmes règles. Par exemple à l'oral, il est courant de commencer une phrase sans la finir et de modifier sa formulation. On utilise également certains régulateurs comme « hein », « voilà », « du coup ». Pour la négation, on observe la chute du « ne, n' », avec le maintien du « pas » : « il y a pas ». Cette transcription se veut fidèle aux règles de la langue orale. Pour faciliter la lecture, des signes de ponctuation (majuscules, ponctuation finale, virgules, guillemets, etc.) ont été ajoutés.

Observations :

K bâille au cours de l'entretien. Elle est fatiguée, car elle s'est levée tôt à cause de problèmes de voisinage.

Transcription de l'entretien :

Le téléphone qui sert de microphone est passé d'une personne à une autre. Chaque temps correspond au moment de l'enregistrement, où Kate, Lisa, Paula ou moi prenons la parole.

00:00 S : Donc en fait cet entretien aujourd'hui il a pour objectif un petit peu de faire le bilan de tout le projet qui a été mis en place ici à la Bastide. Et donc voilà, sentez-vous libres de donner votre avis, la façon dont vous voyez les choses, et même de mettre en avant, si vous voulez, des critiques constructives. Parce qu'en fait, elles vont être très utiles dans l'analyse du projet et, en fait, moi, je vais en prendre note ensuite et:, donc, voilà c'est un plaisir allez-y (rire). Voilà, donc on a plein de points de réflexion, donc on va commencer assez rapidement, et: donc:, mais même s'il y a quand même une question que vous avez besoin de prendre le temps de réfléchir dessus. Prenez votre temps quand même, on peut se permettre cela. Voilà ! Donc, la première chose que j'aimerais voir avec vous c'est par exemple maintenant actuellement, lorsque vous entendez le mot visioconférence, quels sont les mots auxquels vous allez penser, quelles sont les idées qui vont vous venir à l'esprit rapidement ?

01:03 K : Donc, visio, nous, déjà, ça nous fait penser à quelque chose qui est maîtrisé, quelque chose qui est accessible et quelque chose qui est rassurant adaptable.

01:15 P : Non je t'avoue que ça me fait pas plus que ça, mis à part à l'heure actuelle, tu me dis visioconférence je suis encore dans un peu: crise sanitaire effectivement, adaptation, mais il y a rien de plus qui me vient encore.

01:38 S : Pas de soucis.

01:40 L : Moi je pense à la situation d'urgence, visioconférence c'est vraiment la possibilité d'être en contact, du coup c'est la solution plan B, si tu veux. Mais c'est pas la première chose à laquelle je vais penser directement, c'est pas la première solution que je vais adapter.

02:04 S : Oui je comprends tout à fait. Merci de m'avoir fait part un petit peu de la façon dont vous voyez les choses. Également, par rapport à tout ce projet qui a été mis en place maintenant, ce que j'aimerais qu'on discute maintenant, c'est les temps de préparation et d'animation qu'on a faits ensemble pour ses cours par visioconférence. Donc si d'abord on se concentre sur la préparation de cours, donc pour vous notamment, est-ce qu'il y a eu des différences, des adaptations particulières, justement pour la préparation des cours à distance ?

02:34 P : Oui. Oui on prépare pas du tout une animation à distance:: et une séance à distance comme:: une séance quand on est en présentiel ... Même en présentiel, on sait qu'il nous faut souvent des plans B, des plans C, parce qu'il peut y avoir X raisons pour que ça ne fonctionne pas ou pour que ça ne soit pas le bon moment, mais on est sur place, on a du matériel, on a tout, donc on peut très vite rebondir. Là il faut prévoir les plans B, les plans C, mais il faut tout prévoir. On peut pas dire : « C'est pas grave on va prendre 5 minutes, on les met en autonomie 5 minutes. ». Et pendant ce temps-là on va vite préparer un autre truc d'urgence. Non ! C'est pas possible, il faut vraiment qu'on anticipe tout ce qu'il pourrait se passer, y compris les bugs, donc la préparation est pour moi complètement différente, il faut faire vraiment qu'elle soit calée de A à Z et du coup, elle demande quand même plus de::, bah oui plus de temps je pense, si on veut vraiment être... Nous on avait la chance de les préparer toutes les trois pour le coup, mais ça nous demandait quand même beaucoup de réflexion. Enfin, moi c'est l'impression que j'en ai ressortie.

04:03 K : Ce qui est difficile avec la visio, c'est qu'il n'y a pas, il y a pas la place pour l'imprévu. Il y a pas la place non plus pour le lien social. Il y a que de l'organisation, de l'organisation et de l'organisation millimétrée littéralement, on a pas le droit à l'erreur. Et les seules erreurs qu'il va y avoir, c'est pas tant au niveau des apprenants, du contenu du cours, ça va être au niveau des bugs, au niveau des problèmes informatiques. Donc, en fait les problèmes informatiques, les problèmes qu'il y a c'est même plus d'ordre pédagogique, c'est de l'ordre voilà de l'informatique, de l'informaticien. On est sur des compétences qui sont complètement différentes.

04:43 L : Donc, moi, je rejoins les filles et le problème, ça se pose pour moi, parce que le fait que je maîtrise pas assez:: l'outil informatique, donc je suis mal à l'aise, comme il a dit Kate pour répondre à n'importe quel imprévu. Donc je vais pas, je suis sûre que j'ai pas la bonne manière pour, s'il y a un bug je vais directement dire : « Ben tiens ça je le maîtrise, je vais ». Et c'est vrai qu'on sent cette sensation, on est pas à l'aise pour donner les cours sans penser bien sûr. Et ça c'est évident qu'on sait que nos apprenants ne maîtrisent pas non plus cette méthode, et du coup, en fait, on se trouve au même niveau que les apprenants et moi c'est frustrant que, pour moi, c'est (L me passe le téléphone)...

05:38 S : Oui d'accord ok je comprends. Et justement par rapport à ça, est-ce que tu dirais que, parce que lors du premier entretien qu'on avait fait ensemble justement, il y avait déjà eu des craintes comme ça qui avait été évoquées par rapport à l'enseignement par visioconférence. Ce que je me demande, c'est: est-ce que vous vous sentez maintenant plus confiante quand même par rapport à ça, que lors de ce premier entretien. Est-ce que vous avez vu une différence par rapport à ça ?

06:01 L : Certes, il y a une différence parce que là au moins on sait comment manipuler le Zoom, comment faire une réunion, comment inviter, comment déclencher les cours, mais je trouve que c'est pas en tout cas pour moi, c'est pas assez, il faut vraiment prendre les choses au sérieux si on veut vraiment maîtriser cet outil et le prendre au sérieux, faire une, comment dire, prendre, faire les choses comme il faut. C'est pas, parce qu'il faut avouer qu'on n'a pas eu le temps, qu'il faut pour vraiment se former à cet outil informatique. Donc oui il y a une grande différence, moi qui connaissais même pas l'outil Zoom. Maintenant, j'arrive à me débrouiller, mais c'est pas assez ben, c'est pas ça qui va t'aider à faire vraiment une séance. Moi je peux pas le faire tout seul. Comme l'a dit tout à l'heure Paula, heureusement qu'on était toutes les trois. Ça met un petit peu en confiance, mais toute seule, j'ai des doutes.

07:02 K : Non ce qui est rassurant, en fait par rapport aux premières fois où on en discutait, c'est qu'on voit que c'est possible. C'est possible, c'est accessible, on peut le faire, mais, mais:: en fait l'expérience qu'on a eu, fait que, ben non, on se rend compte que même en faisant des heures de préparation à plusieurs, ben il y a quand même des couacs et tout. Des couacs qui arriveraient bien sûr dans n'importe quel autre cours, mais voilà comme j'ai dit tout à l'heure qu'ils sont au-delà des compétences, du professeur de FLE, là où on demande une polyvalence parfaite sur des compétences informatiques, numériques et on demande justement une polyvalence au niveau des apprenants, qui sont là pour la langue, le lien social, et au final, on leur demande des compétences numériques. D'où la fracture numérique qui se passe dans les centres sociaux et un peu partout en France et même ailleurs, et voilà ce qu'on attendait vraiment du cours de français.

07:54 P : Oui, effectivement il y a quand même une différence. On est parti, on va dire qu'on est parti du point zéro, donc on arrive pas au point zéro. Après tout, tout outil, toute nouveauté, il faut du temps pour que ça devienne un mécanisme et qu'on le gère super bien. Voilà le temps on l'a pas eu, parce que ça nous a déjà pris du temps de préparer de pouvoir mettre en place ce projet:: mais bon je::, je suis confiante pour la suite je pense qu'on:: pourra continuer et ça ira de mieux en mieux, mais, mais je ne suis pas inquiète parce que c'est comme à chaque fois qu'on fait quelque chose de nouveau, une action de nouveau. Après je fais bien la différence entre:: là où on était sur la préparation, et entre:: du coup le cours à proprement parler, parce que c'est vrai que la préparation, on était toutes les trois. Donc c'était bien parce que c'était nouveau, mais voilà je te laisse faire la suite, mais voilà !

09:04 S : D'accord ben oui, si tu veux on va discuter de l'animation, c'est intéressant. Comme ça, ça poursuivra cette réflexion qu'on a eue. Et justement pour l'animation des cours, en fait, est-ce que vous trouvez qu'il y a eu des adaptations particulières, des différences ? Est-ce que vous avez remarqué cela ?

09:23 P : Pardon, tu veux dire des différences par rapport aux cours en présentiel ?

09:30 S : Par exemple, oui. Des animations, pardon, des adaptations particulières, en fait, que jusqu'à présent vous dans vos cours, vous n'avez pas eu l'habitude de mettre en place, pour des cours par visioconférence.

09:43 P : Oui, c'est comme la préparation, on a, pardon, on a forcément dû (rire) on a forcément dû s'adapter ... On s'est beaucoup adapté. Le fait forcément de pas avoir ce lien, de ne pas être en présentiel. Donc quand quelque chose est dit, quand on arrive en présentiel tout le temps à rattraper, savoir sur quoi il faut rebondir, là c'est plus, là c'est plus compliqué et c'est moins ... Autant, les cours c'est pas intimiste, parce que c'est un cours, c'est un cours pour un groupe complet, mais en même temps, c'est intimiste quand ils ont envie de nous dire quelque chose ça peut-être en aparté, ça peut être quand on passe derrière pour vérifier un exercice ou quoi, ça peut être discret. Là devant la caméra, alors oui on peut couper les micros des autres, mais c'est, c'est moins intimiste. Donc, effectivement il faut quand même réussir à s'adapter, ça c'est sûr.

10:50 L : Oui, l'animation est différente dans le sens où, quand tu fais ta séance en présentiel avec ton groupe. Tu arrives à gérer le groupe, il y a la communication, il y a tout ce qui est relationnel : communiquer, le dire poli. Et même que tu dois traiter, quand il faut parler, il faut parler ! Quand tu dois donner le cours, il faut le donner ! Donc on arrive en fait à basculer entre ce qui est pédagogique et dans l'apprentissage de la langue, et ce qui est humain dans le relationnel. C'est notre travail dans le centre social. Il faut gérer les deux, après, quand on fait les cours par visio c'est que, en tout cas c'est mon point de vue, c'est, il y a que le pédagogique, il y a que le cours. Il y a pas cette, on a pas eu le temps de faire cette relation humaine et de parler, même si on a remarqué par exemple le cas d'une apprenante qui était pas bien du tout. Ben, pour que le cours passe bien et que, il y aura pas de coupure entre ce qu'on a donné comme cours et le relationnel. On a pas parlé du tout de son ressenti alors qu'elle était pas bien. Donc moi, ça je l'ai mal vécu, parce que tu es obligée de, les autres, on était obligé de faire le cours pour les autres points ! On n'a pas donné du temps pour cette apprenante. Alors que dans le cas normal, dans le cours en présentiel, on va arrêter le cours et on va parler soit toutes les deux, soit, en tout cas on va faire plus attention.

12:18 S : Tu parles de Ana peut-être ?

12:19 L : Oui je parle de Ana. Donc j'ai pas eu le temps de lui parler parce qu'il y avait la contrainte, il y a le cours, il y a les autres points, on doit donner le cours, donc on a passé à côté de quelque chose. Voilà !

12:32 K : Mais c'est vrai que cette adaptation on la voit hein ! Il y a ce cours de français qu'on fait, il faut tout le temps faire avec les apprenants, refaire un temps du bilan de cours de français. Donc, il faut repasser un par un, tout ce lien social qu'on a pas eu pendant le cours de français. Donc, leur téléphoner, leur envoyer des messages, avoir des ressentis, des retours aussi justement par rapport à l'apprenante qui n'était pas très bien pour pas la citer ... Carrément dire à la personne de se déplacer, de venir, de prendre un rendez-vous et tout. C'est vrai que là toutes les choses qui font que la langue est pratiquée, et mise en contexte en situation en prosodie en tout ce que vous voulez, ben là en fait non elle est complètement amputée de toutes ses compétences. Il y a que le, la linguistique, la sémantique, voilà et ce genre de compétences très, très linguistiques qui sont mises en avant.

13:29 P : Et au-delà des::, du cours des prépas et tout ça, il faut pointer aussi quelque chose, c'est qu'on est obligé d'avoir une adaptation au niveau des outils.

13:43 K : Ah oui c'est vrai !

13:45 P : Quand on est dans la classe, on a quand même::, c'est quand même très facile, tout de suite d'enchaîner sur le tableau, de sortir une photocopie, de:, de:: trouver un enregistrement sur l'ordinateur, ils sont présents on clique et ça fonctionne, là il faut que tout soit prêt effectivement dans cette préparation parce que (Kate parle, mais son commentaire est inaudible). C'est ça ! Les outils c'est quand même: très très::, c'est pas que c'est limité, car tu nous as montré qu'on pouvait avoir tableau blanc, mais une fois de plus on revient au fait de tout maîtriser, au fait de:. Et même s'il y a tableau blanc, il y a ceci, il y a cela, il y a quand même. On l'a vue ne serait ce que pour les exercices. On a réfléchi comment récupérer les exercices, comment en faire la correction. Donc les outils, c'est quelque chose qui, qui pêche quand même pour moi dans les cours à distance.

14:37 L : Après, c'est vrai que nous, parce qu'on pense à l'animation, on pose tout ça devant et on voit le positif et le négatif, mais ce qu'il faut signaler, c'est que par rapport aux apprenants on a eu quelques retours et ces retours, ils étaient positifs. Les apprenants le fait de s'habituer à ce type d'outils qu'ils ont pas l'habitude de travailler avec, ils ont reproché ce manque de relationnel avec les intervenants, ils l'ont dit, ils ont exprimé clairement, mais par contre on a vu chez certaines, la sensation de fierté, elles étaient fières de réussir::, les cours qu'elles ont faits. Mais, ils ont fait le retour par rapport à ce relationnel, humain qu'ils ont, ça leur a manqué en fait.

15:30 S : Oui, je vois ce que tu veux dire d'accord. Et justement comme tu le disais, si, maintenant si on part d'un point de vue global, vous, vous m'avez dit un peu vos impressions par rapport au projet. Est-ce qu'il y a certaines choses dans ce projet qui vous ont étonnées ? Que vous vous attendiez pas justement à ce qu'il y ait, ce, ces: ces résultats-là ?

15:55 P : Étonnée là tout de suite, non parce que je::, je me doutais quand même qu'il y aurait un engouement, parce que ça faisait quand même des mois oui effectivement il y avait rien ! Voilà des messages, un peu de WhatsApp et tout ça, mais concrètement il y avait rien. Donc je: me doutais d'un engouement. Agréablement surprise pour la régularité, parce que même si c'est quelque chose qu'ils font, quand ils sont en présentiel, c'est pas quelque chose pour lesquelles, mais je pensais peut-être que: effectivement ce serait plus difficile d'avoir cette régularité dans le cours en visio, donc c'est plutôt une bonne surprise je trouve.

16:46 K : Moi juste rassurée de voir que le Zoom en fait est plus accessible que ce à quoi je m'attendais et agréablement surprise de voir que la majorité, donc pas tout le monde bien sûr, je le souligne, mais la majorité des apprenants ont tout de même apprécié pouvoir s'adapter à un outil qui est quand même particulièrement d'actualité, qu'ils ont pu voir avec leurs enfants, même tout simplement dans les actualités, voilà voir que il y a eu une majorité qui s'est, qui a eu quand même un retour positif malgré le fait que ça n'ait pas été à 100 %.

17:20 L : Les filles c'est vrai malgré les difficultés, malgré ce qui est normal on est là pour apprendre aussi. Cette frustration avec le temps, ça va partir une fois qu'on maîtrise la chose, mais c'est vrai que je suis un peu rassurée dans le sens où, j'espère que ce sera pas le cas, si vraiment il y a un autre confinement qu'on peut proposer quelque chose à nos apprenants et il y a rien d'impossible. Il suffit avec de la préparation avec voilà, on va y arriver. Moi je rejoins les filles, c'était une expérience pour moi qui était très positive, malgré mes. Ça m'a mis aussi personnellement devant mes difficultés. Donc c'est internet

maintenant, tous ces outils informatiques, on doit les maîtriser en tant qu' intervenante, donc il faut faire le nécessaire pour y arriver, mais c'est très positif, je suis contente d'avoir fait cette expérience.

18:17 S : Pour rebondir sur ce que tu dis, est-ce que vous avez eu le sentiment dans ce projet que vous avez appris des choses:, par rapport à votre pratique d'enseignante, par exemple, est-ce que vous avez eu le sentiment de ça ?

18:29 L : Oui on a appris des choses, moi j'étais fier aussi, comme les apprenants, de, de, de savoir manipuler un peu le Zoom voilà et aussi ... le fait de, de savoir, on a aussi des difficultés et ces difficultés il faut qu'on arrive à trouver des solutions comme les apprenants. Les apprenants, ils avaient ces difficultés, et ils ont réussi à le faire, donc c'est. Non, non c'est très positif !

19:09 P : Oui moi j'ai appris des choses, parce que ce n'était pas quelque chose que je faisais, c'était une nouveauté aussi bien d'un côté que de l'autre. Donc, on apprend forcément et puis on apprend du coup ... Au-delà des cours, et c'est ce qu'on dit depuis le début, c'est vrai que j'ai l'impression qu'on se répète, mais au-delà du cours où effectivement on s'est adapté et, on apprend à faire les choses différemment. Ben on apprend aussi à communiquer avec nos apprenants différemment comme le disait Kate tout à l'heure, à les rappeler, à bien, voilà ! On a cette habitude d'entendre tout ce qui se dit et de savoir à quel moment il faut dire, mais là du coup on a appris à le faire un peu différemment, donc c'est sûr que c'était une expérience, qu'on peut appeler ça une expérience enrichissante, je pense, en tout cas pour ma part, d'un côté comme de l'autre parce qu'on apprend toujours.

20:09 K : Moi, cette expérience, elle m'a permis vraiment de me remettre en question sur le rôle du professeur de FLE et c'est là qu'on se rend compte plus que jamais, déjà on le sait à quel point un professeur de FLE doit être polyvalent dans tous les domaines, dans toutes les compétences que ce soit aussi bien sur l'écoute, surtout dans un centre social, là où on peut endosser plusieurs rôles, plusieurs casquettes, etc. Là, comme j'ai dit en tout début d'interview, on en est à un point où on lui rajoute carrément un autre métier dans son métier. C'est vraiment, on demande:. Alors, certes, j'entends, les TICE existent déjà, il y a pas de souci, mais là on demande vraiment un nouveau métier dans un métier, où il faut être, ben maîtriser l'informatique, toutes ces compétences et: vraiment c'est une véritable réflexion sur le rôle du professeur de français langue étrangère. Vraiment !

21:07 S : Oui, merci d'avoir révéler, relever pardon, ce point. Oui d'accord ! Et donc par rapport à l'ensemble du projet, si justement. Voilà là il y a eu un déroulement qui a été fait, mais si. Parce que imaginons, vous devriez remettre de nouveau en place ce projet. Par exemple, imaginons en septembre en octobre. Est-ce qu'il y a des choses que vous dites "Ah ça il faut que j'agisse en priorité sur ce point !" Ça veut dire, il y a des, des priorités dans les actions qui vont être menées pour la remise en place de ce projet, parce que là vous vous dites oui peut-être qu'il y a quelque chose ?

21:46 L : Moi peut-être forcément par rapport, pas par rapport à ce projet, mais ça m'a donné l'idée que pour mes apprenants, mes groupes, que ce soit alpha que ce soit les A2, voilà de leur donner le minimum le basique, des outils informatiques, de le faire intégrer dans mes cours, par exemple, pourquoi pas, pour travailler l'alphabet. Ben travailler sur un clavier, le clavier pourquoi pas pour travailler sur le vocabulaire, ben ce sera le vocabulaire informatique. C'était pas la priorité avant, mais je pense intégrer des choses comme ça dans mes cours de français.

22:29 P : Oui:, oui, oui ! Oui, non j'ai rien de plus à rajouter. Effectivement, il y aura certainement des choses à changer dans, dans nos cours pour anticiper cette fois-ci, pour pas être pris de court comme on a pu l'être les fois d'avant ...

22:55 S : Si tu veux je peux te donner quelques, enfin, domaines.

22:58 P : Vas-y !

22:59 S : Il peut y avoir par exemple la dimension technologique, la dimension pédagogique, tout ce qui est l'animation de classe, tu vois, ce genre de chose.

23:09 P : Non, mais mise à part ce qu'à dit Lisa, je trouvais que c'était très juste.

23:13 K : Complètement !

23:15 P : Après là te dire effectivement on va plus accentuer sur ça ou sur ça: ... Non ! Non, non.

23:23 L : Moi je pense que, l'outil ça de toute façon on s'est rendu compte avec les filles, tout le monde s'est rendu compte même par rapport à nos enfants, par rapport aux enseignants, c'est que c'était pas une priorité. On avait toujours, comment dire, comme priorité le contact, le machin. Mais on sait pas les données, ils vont être fait de quoi. Donc: il faut, l'informatique maintenant, il faut que ça rentre dans le quotidien de chacun et chacune. Donc c'est vrai que même, je parle pas particulièrement de, de ce projet, mais c'est une chose qu'il faut à mon avis commencer à mettre en place, souvent même avec un public peu maîtrisant des outils informatiques.

24:08 P : Après, oui c'est sûr que l'informatique, mais on le voit pour tout dans la vie quotidienne, maintenant l'informatique est très présent, mais, alors moi je suis un peu: ancienne école hein ! J'avoue que moi j'aime le papier, j'aime les livres papier et j'aime tourner les pages, qu'un livre vive, donc je suis pas du tout anti-informatique, il y a pas de problème, mais j'ose espérer que: malgré tout on pourra continuer à faire:, comme on: faisait et puis tout en mettant un petit peu de, d'informatique pourquoi pas, mais que voilà qu'on reste quand même sur des méthodes, finalement ce que l'on nous a appris aussi hein. Puis un peu plus traditionnel, après on s'adaptera, mais, oui j'espère quand même qu'on sera pas obligé d'en venir jusqu'à l'informatique, parce que là où je me questionnerai c'est ce que disait Kate, c'est si on en vient juste à l'informatique au départ c'est pas mon métier. (K : Bien sûr ! C'est pas l'informatique ! ; L : Bien sûr !) Donc du coup ça veut dire, comme tu le dis se remettre en question, peut-être, être obligé de se, se reformer, parce que il y a ça aussi ! Il faut que nous on maîtrise suffisamment bien pour pouvoir. Donc si c'est, voilà, juste comme ça deux trois bricoles, faire un cours en Zoom occasionnellement pour une absence, ou. D'accord ! Mais si c'est demain on nous dit : « Bon ben maintenant tous les cours sont en informatique, tous les cours sont à distance ». Là il y aura effectivement une grosse remise en question, je, je, ... je pense !

25:45 S : Oui ok. OK merci de m'avoir expliqué, je comprends. D'accord. ... également par rapport à la visioconférence, est-ce que vous trouvez que vous dans votre façon de voir, en fait justement tout son fonctionnement, etc, il y a eu une évolution, par rapport à la façon dont vous la voyiez avant ce projet quand même ? Est-ce que vous voyez une différence ?

26:12 K : On a déjà posé la question.

26:14 P : Oui ça fait, c'est un peu tout à l'heure. Disons que maintenant peut-être, je veux pas parler pour mes collègues, mais peut-être que ça nous fait moins peur. (L : Oui, c'est ce

qu'on a dit tout à l'heure). Voilà c'est, c'était vraiment quelque chose d'inconnu pour nous au-delà de l'informatique, de faire un cours à distance, c'est vrai que ça nous a permis. Maintenant si on nous dit demain il faut faire un cours à distance, en tout cas on se sent plus armé, donc on a plus cette appréhension, voilà.

26:46 S : D'accord. Oui ok. Je comprends. Maintenant pour résumer un petit peu, en tant qu'enseignante, quels ont été, nous, les obstacles auxquels on a fait face justement dans la mise en place de ces cours ? Est-ce qu'il y a eu ?

27:02 K : Ce qui a été un problème dans la mise en place des cours moi je trouve c'est d'avant même de les mettre en place c'était comment on va y avoir accès, comment les apprenants vont y avoir accès, parce qu'il faut avoir le débit internet, l'abonnement, il faut avoir accès à Internet. Il faut en plus avoir le matériel, donc, est-ce que c'est un ordinateur ? Est-ce que c'est un smartphone ? Est-ce que ? Un truc tout bête ! Est-ce qu'il tient la charge ? Comme ça nous est arrivé avec une des apprenantes voilà. Le cours a même pas commencé qu'il y a déjà une problématique mon::strueuse à ce niveau-là ! Est-ce qu'on a assez d'abonnement ? Qu'est-ce qu'on a comme, comme forfait téléphonique ? Comme forfait internet ? Est-ce qu'on se branche à la Wi-Fi de la bastide, mais comment je fais à la maison ? Et si un jour je suis pas à la maison, est-ce que ? Moi je trouve qu'il y a eu pas mal d'obstacles comme ça de, de:: ben voilà avant même de lancer le cours je trouve qu'il y avait déjà beaucoup de problématiques qui se posaient.

27:56 L : Je te rejoins là-dessus, parce que rappelez-vous le premier cours qu'on a voulu mettre en place, il y avait pas le wifi, il y avait pas la wifi donc on a arrêté tout c'est donc c'est vrai comme viens de dire Kate, il suffit parfois de tout préparer, de mettre tout en place comme il faut, mais finalement il y a un petit obstacle comme un apprenant qui a son téléphone plein de photos machin, comme on a vu avec l'apprenante (K : Ah oui aussi !). Donc il arrive pas à se connecter, donc c'est vraiment comme il a dit Kate, même avant de mettre en place le cours on a des obstacles donc malheureusement ces obstacles, on ne peut pas les maîtriser. C'est pas des obstacles, où tu vas faire quelque chose, ça va régler le problème. Non ! Wifi quand il a eu une panne c'est une panne. Il faut attendre 2 jours pour la régler. Donc, c'est ça les.

28:49 P : Oui et puis voilà. Tous ces obstacles que vous venez de dire les filles, à mon sens je pense qu'avant de démarrer, démarrer les cours, il y a effectivement deux gros obstacles : tout ce qui est matériel comme vous venez de le dire et on avait quand même un gros questionnement c'était sur leurs compétences aussi, informatiques. Aussi minime soit-elle il fallait qu'il y en ait un minimum quand même, de maîtriser déjà un minimum leur téléphone ! Parce que, entre avoir un téléphone juste pour répondre à un appel et téléphoner, et savoir se servir un petit peu plus de son téléphone donc aussi questionner:, sur les groupes ! Et ça, ça fait c'était vraiment 2 obstacles et dans le choix des personnes, on a quand même réfléchi aux personnes qui pouvaient être potentiellement équipées ! On n'a pas pris des personnes, on savait qu'il avait le téléphone très simple là, à grosses touches où il n'y a pas d'application dessus, il y a rien. Il faut être honnête. Donc ça pour moi c'était vraiment les deux gros obstacles.

29:58 L : Ça peut exclure tu veux dire certaines personnes ?

30:00 P : Ben si tu as pas, de toute façon, si tu n'as pas le matériel, d'office tu es obligé d'être exclu, sauf si, alors après tu peux trouver des solutions : « Est-ce que votre fille ou votre fils ou n'importe qui, quelqu'un de la famille ? ». On peut, ils peuvent prêter du matériel,

mais du coup ça demande en::core du travail supplémentaire parce qu'il faut argumenter, il faut expliquer, il faut peut-être rencontrer la personne qui prête son matériel, enfin c'est pas rien quand même, donc oui je pense que le matériel peut exclure.

30:37 (On toque à la porte, l'enregistrement est mis en pause.)

30:40 K : C'est pas grave, on a presque fini donc on continue.

30:42 S : Oui d'accord. Et donc là on a vu quelques, justement, quelques obstacles, si on devait refaire ce projet à votre avis quel point on pourrait améliorer, quelles choses on pourrait faire de mieux pour que justement (rire).

31:00 P : Alors là. Alors, je dirais pas que c'est un point à améliorer. Pour moi le point négatif dans ce projet, c'est:: de laisser un peu des groupes sur le côté. C'est, là on a démarré aux A2 parce qu'il fallait qu'on démarre et que le A2 ! Mais, donc ce qui serait bien c'est de pouvoir avoir ce projet, mais en partant de l'alpha aussi. Donc c'est vraiment, je pense, cette chose à travailler. Après ! Tout en adaptant, je pense que c'est quelque chose de faisable, mais attention avec du travail derrière, et avec: parce que voilà je suis consciente, parce que là lorsque je vois le temps de travail qu'on faisait pour un groupe A2, qui maîtrise quand même (K : de très peu de personnes aussi), de très peu, effectivement un groupe très petit de très peu de personnes. quand je vois le temps de travail que c'était de prépa, en tout cas pour nous et tout ça, je me dis pour un groupe alpha, ne serait-ce qu'un tout petit peu plus étayé de 2, 3 personnes supplémentaires, c'est, c'est du travail ! Je dis pas que c'est impossible, mais c'est du travail.

32:19 L : Moi, moi je pense la même chose que Paula, c'est que le temps, si c'est à refaire c'est se donner le temps de bien préparer les choses, que ce soit pour nous intervenantes, que ce soit pour les apprenants, pas prendre. Parce qu'il faut le dire, même si on a réfléchi à ce projet, on a préparé, on a pensé au public, il faut prendre telle personne : « pourquoi ? », machin et tout. Mais là si on veut refaire ça, moi je pense qu'il faut vraiment se donner le temps de la préparation surtout pour les apprenants, comme il a dit Paula je:: confirme, c'est pas impossible. C'est des gens qui vont faire tout leur possible pour y arriver, mais il faut leur donner le temps nécessaire pour:, pour le faire.

33:01 S : D'accord

33:02 P : Et il faudra aussi, là c'est vrai que c'était le dernier cours, on était pris aussi, il faut être honnête dans la fin de l'année, par les commissions, par les réunions très importantes aussi. Il faudra par exemple qu'on solutionne ces, cette remise de devoirs. Comment faire ? Il faudra qu'on se requestionne là-dessus. Voilà pour le moment on n'a pas trouvé de solution. Alors il y a plein de solutions, mais quelle est la solution idéale ? Quelle est celle qui fonctionnerait ?

33:30 K : La preuve c'est que celles qu'on a trouvées, on a été 4 à réfléchir sur des solutions, personne n'a rendu son devoir. (P : Oui !) Donc:: Et pourtant on leur a proposé trois manières différentes donc, donc ça prouve que ça ne fonctionne pas.

33:43 P : Oui !

33:45 L : Ça, ça peut s'expliquer aussi parce que c'est la dernière séance et ils ont un petit peu lâché (K : Non::).

33:47 P : Non, mais oui ! Là on a proposé, alors à réfléchir. (L : oui bien-sûr) Alors est-ce qu'il faut pas étayer, il faut pas donner trois propositions parce que là on avait été large ! On avait, alors non là, il y a qu'une seule proposition, une seule façon de faire c'est comme ça. Est-ce que, après, mais comme dans les cours en présentiel, on sait qu'il y en a qui font et qu'il y en a qui font un peu moins voilà. Mais en tout cas, c'est quelque chose sur lequel il faudra peut-être qu'on se penche, peut-être davantage parce qu'on a essayé de trouver des solutions, pour le moment, la solution idéale en tout cas on l'a pas trouvée. Et je suis pas certaine qu'on arrive à la trouver (K : Non.) À un moment ou un autre parce que je pense que pour certaines ce sera WhatsApp pour d'autres ce sera peut-être de revenir, enfin voilà.

34:35 L : Après sincèrement pour être, avec toi, on est avec toi et dire les choses comme je les pense, c'est que j'espère qu'on en aura pas besoin parce que dans un centre social c'est pas la priorité. Je comprends quand c'est un centre de formation, on peut avoir comme outil, l'outil Zoom. Ça peut: vraiment faciliter la tâche, mais dans un centre social je privilégie quand même les cours en distanciel, les cours en présentiel pardon et le contact humain. Ça c'est comment dire la porte clef de la réussite avec notre public. Donc j'espère qu'on en aura pas besoin, qu'il n'y aura pas un autre confinement. C'est pas parce que l'outil n'est pas bien, non pas du tout ! L'outil franchement moi je suis ravie d'avoir fait cette expérience, mais c'est que c'est pas adéquat avec le type de public qu'on a. Peut-être dans le centre de formation, comme le GRETA, comme d'autres centres peut-être, le public qu'ils ont, ça peut marcher. En tout cas centre social, c'est très dirigé le contact et très (fin de la phrase inaudible sur l'enregistrement).

35:37 S : D'accord je comprends. Merci beaucoup ! Et dernière question que j'aimerais voir avec vous aujourd'hui, c'est suite à ce projet, est-ce que vous pensez que les outils numériques ou informatiques peuvent être utiles d'un point de vue pédagogique pour enseigner, pour apprendre le français ?

35:53 K : Je pense qu'il n'y a pas de réponse à ça parce que tout dépend de quelle école on est. Est-ce qu'on est de la méthode actionnelle, SGAV ? Oui alors SGAV à 100 % bien évidemment. Non je pense que tout dépend de quelle école on est. Il y a pas de réponse à ça. Si nous on se base par rapport à nous la méthode actionnelle, ça va poser problème parce qu'on va dire, comment on va pouvoir faire une action en dehors des murs parce que déjà en fait utiliser un Zoom c'est être dans des murs, ça veut dire réadapter la méthode actionnelle au Zoom, mais en même temps on fait partie d'un centre social, donc comme on n'arrête pas de le dire depuis le début de l'interview le lien social est quand même notre priorité dans le cours de français. Enfin on équilibre vraiment les deux avec la linguistique et tout. Je pense qu'il y a pas de réponse à ça. Après si on parle là par rapport à l'époque par rapport à 2021, bien évidemment que c'est l'avenir. C'est l'avenir. Il y a quelque chose de nouveau qui se passe. La preuve une pandémie mondiale ça remet tout en question, ça remet tous les métiers en question, ça remet aussi le métier du prof de FLE en question. Donc, on aurait tendance bien évidemment à dire que:, que oui il faut se tourner vers ça c'est l'avenir c'est la modernité, mais je pense quand même qu'il y a l'histoire de la défense des écoles selon laquelle on vient.

37:27 P : Oui ! Je rejoins complètement Kate. Puis de toute façon on a déjà un peu répondu à ces, à cette question. Effectivement moi je te l'avais dit, je l'avais dit tout à l'heure, je suis assez « livre assez papiers » tout ça, par contre, effectivement l'outil informatique peut nous servir, peut nous servir parce que maintenant, il existe plein d'exercices, pour l'alpha en plus. Pour le coup, il existe plein d'exercices, de remettre les lettres dans l'ordre alphabétique, ça

te dit directement si c'est bon si c'est pas bon. Mais au-delà de ça, ça voudrait dire être équipé pour tout le monde, avoir un clavier, avoir. Donc une fois de plus on revient aux obstacles au frein et puis même si on peut à mon sens mettre un peu d'informatique, je pense que pour moi, il faut pas que ce soit 100 % informatique. Mais ça n'interdit pas voilà ! Enfin je ne suis pas du tout fermé à la chose. Nous-mêmes on s'en sert de toute façon de, de l'informatique dans notre préparation (K : Bien sûr.) dans ce que, quand on leur fait écouter des enregistrements ou quoi, donc on s'en sert à un moment ou à un autre. Et puis c'est vrai que pour notre méthode actionnelle. Mais ce serait encore une fois de plus une remise en question (rire).

38:47 S : Une réflexion à faire.

38:48 K : Complètement !

38:50 L : Oui, c'est vrai que même avant le projet avec les filles, on a pensé à, à:: utiliser un peu d'informatique si tu te rappelles Kate et Paula, on a dit dans le cadre de la méthode justement actionnelle, on va essayer de sensibiliser nos apprenants pour l'utilisation surtout, pour le site du collège et tout. Donc on va, c'est un projet dans la mise en pratique, on va essayer de traiter. Malheureusement avec le covid, on n'a pas pu faire grand-chose cette année, mais on a pensé dans la continuité de ce qu'on fait de:: les aider à se connecter un petit peu sur les sites de collège et tout. Mais après sincèrement comme l'a dit Paul à utiliser quelques exercices, les sensibiliser par rapport à l'ordinateur, la souris machin pourquoi pas, mais c'est pas la priorité pour nous d'adapter ce, comme on l'a dit d'ailleurs tout à l'heure.

39:50 P : Au-delà de l'informatique et de ce qu'on fait, de ce qu'on faisait et de ce qu'on fera, quand on les amène en centre-ville, qu'on leur fait retirer de l'argent à un distributeur automatique c'est aussi, c'est quand même quelque part de l'informatique, de commander un carnet de timbres, parce que maintenant c'est tout sur machine. Donc au-delà de ça c'est déjà quelque chose qu'on faisait, parce qu'on a eu fait dans, dans certaines sorties, de se rendre à la gare de regarder comment fonctionne la machine pour prendre un billet c'est de l'informatique. Donc malgré tout, il y a beaucoup, enfin il y avait déjà des choses qu'on faisait, parce qu'on est consciente que tout passe maintenant avec des machines, avec des ceux-ci avec des ceux-là, mais, donc ça c'était ! Ca reste toujours et ça restera peut-être un petit peu plus accentué, mais voilà !

40:42 S : Ok. Merci beaucoup ça a été très riche, on a eu beaucoup, de, de thèmes très intéressants.

40:50 P et K : Merci.

40:51 L : J'ai eu l'impression les questions elles se répétaient quand même. À chaque fois, il y a une répétition, mais c'est parce que c'est les questions qui du coup.

40:56 P : Oui c'est-à-dire que dans notre explication, on a tendance peut-être à anticiper des questions suivantes.

41:04 S : Peut-être oui. Après c'est vrai que moi j'essaie de rentrer dans différents angles, donc ça va se répéter, mais je comprends.

41:12 L : Les questions sont formulées différemment, mais ça amène toujours à chercher la même réponse (S : rire).

41:18 P : Et alors moi j'ai une question pour toi (S : Oui !) parce que tu as fait donc voilà les cours en visio, bon tu as, tu as participé à deux cours en présentiel, mais c'est vrai que, c'est pas ce qui se fait actuellement, c'était un peu différent. Du coup tu en as pensé quoi ?

41:37 S : Des cours en visio ou des cours en présentiel ?

41:39 P et L : Les deux.

41:41 S : (rire) Ok. Alors est-ce que tu as des détails parce que j'ai pensé plein de choses, mais...

41:44 P : Ben déjà toi par rapport aux cours, le fait de, d'avoir mis en place ces cours en visio, bon on est consciente que tu maîtrises toi bien tout ce qui est informatique, donc je pense que les freins que nous on pouvait avoir, toi tu les avais pas. Est-ce que tu te poses les mêmes questions que nous on avait sur : est-ce que les apprenants étaient équipés, Est-ce que toi aussi c'était quelque chose auquel tu avais pensé ou non toi tu as préparé ton projet et ça ça ne t'ai pas venu de suite, c'est quand nous on t'en a parlé ?

42:15 S : Alors en fait je pense ça s'est construit un petit peu ensemble, parce que, par exemple au départ, moi, ce que je m'interrogeais beaucoup, c'est sur le public, parce que je n'avais que très peu d'informations sur le public. Et donc ça a été logique aussi pour moi ensuite qu'on arrive sur l'aspect numérique, parce que j'avais besoin de savoir, où ils en étaient pour m'adapter en fait par rapport à ça. Donc il y a eu ce point-là. Ce que je me rappelle aussi, ce qui a été, donc toujours. Je, on part de la préparation, hein ! Dans la préparation des cours, je me suis rendue compte en fait que ça, comment expliquer, il y a des choses très particulières à mettre en place, je trouve, pour des cours par visioconférence. Bon déjà le diaporama c'est quelque chose que techniquement on a, les profs n'ont pas tout le temps lorsqu'ils animent les cours. Et aussi dans la préparation tout ce qui était, comment expliquer, réfléchir en fait aux réactions qu'ils allaient avoir. Et moi j'essayais aussi d'anticiper tous les bugs technologiques qu'il y allait avoir. C'est pour ça, par exemple, que j'ai toujours préparé une activité en plus. Après c'est vrai aussi qu'en général ça prenait plus de temps donc ça va. Mais toujours avoir un espèce de petit plan B vous voyez ? Ça, c'était en lien avec le cours quand même. Moi c'est ça que j'avais mis en place au cas où, s'il y avait eu un problème. Et pour l'animation des cours, plutôt, je me suis rendu compte que c'est assez, ça prend beaucoup d'énergie, en fait, l'animation des cours.

42:34 P : Tu veux dire en présentiel ou ?

43:36 S : Je suis à distance. Ah oui désolée j'ai commencé par la visioconférence en premier.

42:38 P : Non pas de soucis.

42:39 S : Oui, ça prend beaucoup d'énergie, parce que tu dois gérer plein de choses en même temps sur ton écran. Donc ça je trouvais ça très, quand même assez difficile pour la première fois où j'enseignais, mais en même temps je trouvais ça formateur parce que du coup ça m'a appris à accorder plus d'importance à certains détails. Je devais les prendre très vite en, par exemple, je devais très vite observer comment étaient les apprenants même si j'étais avec la caméra, mais très vite il fallait que je me fasse une idée parce que j'avais pas le choix en fait, j'avais que ça pour le, pour mon premier, ma première animation. Et donc je pense que ça a développé mon observation, parce que, même par visioconférence, selon comment agissait les apprenants j'ai une idée de ce qu'ils pensaient, donc je pense que c'est possible quand même, même si, vous ça va peut-être vous changer parce que

vous avez déjà l'habitude de les voir différemment, sans cet écran on va dire entre vous. Je pense que c'est possible du coup. Moi sans les connaître j'ai réussi, vous encore plus en les connaissant, je pense que c'est quelque chose qui peut quand même être.

44:37 K : C'est difficile parce que ça part en fait sur des suppositions (S : Tout à fait !) c'est compliqué !

44:40 S : Tout à fait, je suis d'accord, oui, tu es obligé de, tu dois prendre tout le contexte en fait, tu ne peux pas, pas juste prendre son visage, mais tu dois essayer aussi de réfléchir : « Attends, pourquoi ? » comme en voiture tu sais anticiper. Tu dois essayer de voir que pense cette personne ? Que pense cette personne ? Donc moi c'est ça que ça m'a fait: travailler je pense. C'est un peu particulier, je suis pas sûre qu'avec un cours en présentiel j'aurai travaillé ça.

45:01 P : Et en présentiel, tu en as pensé quoi ?

45:05 S : Alors en présentiel, j'ai beaucoup apprécié c'était très intéressant. J'ai appris à utiliser le tableau (rire), notamment, parce que, ça, c'est pas pareil du tout en numérique. J'ai aussi apprécié le fait de, comment dire, de pouvoir corriger directement, c'est-à-dire se déplacer, apporter un, un:: petit conseil même très rapide ça c'est vraiment très enrichissant je trouve pas ce que c'est vraiment là, où on peut individualiser, et moi ce que je trouve dommage malheureusement lorsqu'on a des grands groupes, là, c'était des petits groupes on a eu de la chance, c'est que des fois c'est difficile d'individualiser, d'apporter une aide particulière, alors c'est pour ça que personnellement dans ma pratique un jour j'aimerais bien, tester aussi la différenciation d'activités, ça veut dire selon les niveaux on sait que certains apprenants ont des faiblesses, ben peut-être essayer dans un groupe classe. Ça c'est encore une organisation, mais donc ça c'est vrai que c'est ça que j'ai apprécié avec ce petit groupe en fait. Et puis ben les apprenantes étaient très, vraiment je trouve qu'elles ont donné beaucoup d'amour dans leur façon de recevoir et tout, elles étaient adorables donc ça m'a.

46:04 P : Tu t'es senti à l'aise ? Parce que toi tu es plutôt, ton parcours scolaire c'est plutôt cours à distance toi ? Pour le coup.

46:11 S : Non c'est que pour les deux dernières années, seulement, mon master seulement (P : D'accord) le reste c'était en présentiel. Je me suis sentie à l'aise, mais en même temps ça m'a rappelé des vieux souvenirs de présentiel donc il y a des choses, il va falloir que je remette en lien pour voir comment faisait mes profs : « Est-ce que moi je pourrais pas le faire de telle façon ? Ah non j'avais pas du tout aimé cette partie-là ». Et donc adapter, voir comment je peux le faire aussi. Voilà.

46:41 P : Merci.

46:42 S : Merci à vous.

46:43

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	8
CHAPITRE 1. LE CENTRE SOCIAL LA BASTIDE.....	9
1.1. Un double statut : celui de centre social et d'association.....	9
1.2. La situation géographique.....	10
1.3. Les soutiens institutionnels.....	10
1.4. Les actions des salariés.....	11
1.5. La plateforme d'apprentissage de la langue française.....	11
1.5.1. L'équipe enseignante.....	12
1.5.2. Le fonctionnement pédagogique.....	12
1.5.3. Le public adulte migrant.....	13
1.5.4. Les orientations pédagogiques.....	14
1.5.5. Les moyens matériels et technologiques.....	14
CHAPITRE 2. LA MISE EN PLACE DU PROJET ET DE LA PROBLÉMATIQUE.....	16
2.1. Une situation insatisfaisante pour le centre social : l'arrêt des actions de la plateforme linguistique.....	16
2.1.1. Les événements suite à l'arrêt des cours.....	16
2.1.2. Les conséquences liées à l'arrêt des cours.....	16
2.2. La commande de stage.....	17
2.2.1. L'analyse de la commande de stage.....	18
2.3. La problématique.....	18
2.4. La méthode de recherche adoptée : la recherche-action.....	20
2.4.1. Définition de la recherche-action.....	20
2.4.2. L'application de la recherche-action a notre démarche de recherche.....	20
2.5. La méthodologie de recueil de données.....	21
2.5.1. Les informations recherchées par les entretiens.....	22
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	24
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN VISIOCONFÉRENCE.....	25
3.1. Les usages éducatifs de la visioconférence.....	25
3.2. Les réflexions préalables à la mise en place de cours en visioconférence.....	26
3.2.1. Les préoccupations organisationnelles, temporelles et motivationnelles.....	26
3.2.2. Les préoccupations matérielles, technologiques et financières.....	27
3.3. La préparation des séances de cours.....	27
3.4. Les compétences liées à l'animation.....	28
3.4.1. La gestion des problèmes techniques comme condition à la réussite de la visioconférence.....	29
3.4.2. Les aptitudes de l'enseignant au service de la réussite d'une séance en visioconférence.....	29
3.4.3. L'évolution des positionnements pédagogiques et didactiques de l'enseignant.....	30
3.4.3.1. La gestion des interactions en visioconférence.....	30
CHAPITRE 4. L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	33
4.1. Les paramètres du développement professionnel.....	33
4.2. L'expérimentation à plusieurs.....	34
4.2.1. Des configurations différentes.....	35
4.2.2. L'adaptation à l'autre.....	35
4.2.3. Les apports pour les enseignants.....	36
4.2.4. L'évaluation du co-enseignement.....	36

4.3. L'analyse des représentations.....	37
4.3.1. Une nécessaire remise en cause du modèle de Lewin.....	38
4.3.2. Les stades d'intérêts et de préoccupations par rapport au changement.....	40
4.3.3. Les tensions identitaires.....	41
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET.....	43
CHAPITRE 5. LA RÉALISATION DU PROJET INGÉNIERIQUE.....	44
5.1. Les choix méthodologiques.....	44
5.2. La prise en compte des représentations initiales des enseignantes.....	45
5.2.1. Un sentiment d'obligation.....	45
5.2.2. Le rapport au numérique.....	45
5.2.3. L'enseignement avec le numérique.....	46
5.2.4. La prise en compte des craintes des enseignantes.....	47
5.3. La participation des enseignantes au projet.....	49
5.3.1. Les attentes par rapport aux cours en visioconférence.....	49
5.3.2. L'amorce d'une réflexion commune.....	50
5.4. La planification du projet.....	51
5.5. La mise en œuvre du plan d'action.....	52
5.5.1. La sélection des apprenants.....	53
5.5.2. L'organisation technologique.....	54
CHAPITRE 6. L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTES.....	56
6.1. Les contenus et l'organisation des cours.....	56
6.2. Les temps de préparation communs.....	59
6.2.1. Une co-conception et une coplanification variables.....	59
6.2.2. Les dimensions prioritaires relatives à la préparation.....	61
6.2.2.1. Le partage de documents.....	61
6.2.2.2. Le temps à consacrer à la conception.....	62
6.2.2.3. Les dispositions pour limiter l'apparition de problèmes techniques.....	63
6.3. L'animation des séances en visioconférence.....	64
6.3.1. Un co-enseignement et une co-présence constructifs.....	64
6.3.2. Les dimensions prioritaires relatives à l'animation.....	66
6.3.2.1. La familiarisation des apprenantes à l'outil Zoom.....	66
6.3.2.2. Les dimensions didactiques.....	66
6.3.2.3. Les dimensions pédagogiques.....	70
6.4. Favoriser l'évolution des pratiques enseignantes.....	71
6.4.1. Les postures adoptées et le soutien institutionnel.....	71
6.4.2. Le partage technopédagogique.....	72
6.4.3. Les actions formatives.....	73
CHAPITRE 7. L'ÉVALUATION DU PROJET ET LES PERSPECTIVES.....	75
7.1. L'évaluation du dispositif.....	75
7.1.1. Les retours des apprenantes.....	75
7.1.2. Les retours des enseignantes.....	76
7.2. Une évolution nuancée des pratiques enseignantes.....	77
7.2.1. L'expérimentation insuffisante et ses conséquences.....	78
7.2.2. Une complexification des cours aux dépens du lien social.....	79
7.2.3. La remise en cause identitaire.....	81
7.2.4. Des préconisations pour de futurs cours en visioconférence.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sitographie (éventuellement).....	89
Glossaire.....	90
Sigles et abréviations utilisés.....	91

Table des annexes.....93

Table des matières.....185

MOTS-CLÉS : FLE, TIC, accompagnement, concevoir un dispositif, visioconférence, public adulte migrant, centre social, Covid-19, évolution des pratiques enseignantes

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la mise en place d'un dispositif d'enseignement du FLE par visioconférence, dans un centre social, pour un public adulte migrant peu familiarisé avec le numérique, au cours de la pandémie de la Covid-19. Il pointe les difficultés rencontrées pour passer de cours en présentiel à des cours en visioconférence, et questionne les dimensions prioritaires d'intervention, d'ordre organisationnel, didactique, pédagogique et technologique.

Il développe également une réflexion autour de l'accompagnement d'enseignantes, réticentes à l'intégration des TIC dans les situations d'enseignement-apprentissage. Les chamboulements par lesquels passent ces formatrices est une opportunité d'appréhender le développement professionnel dans sa complexité. Ce dernier est abordé dans la pratique, mais surtout dans ses dimensions symboliques, identitaires et communautaires. Pour favoriser l'évolution des pratiques enseignantes, les méthodes d'accompagnement telles que le co-enseignement et l'analyse des représentations sont éprouvées.

KEYWORDS : FLE, ICT, support, designing a system, videoconferencing, adult migrant population, social centre, Covid-19, evolution of teaching practices

ABSTRACT

This academic dissertation deals with the implementation of a videoconference-based FLE teaching system in a social centre, for an adult migrant public unfamiliar with digital technology, during the Covid-19 pandemic. It points out the difficulties encountered in moving from face-to-face courses to videoconference courses, and questions the priority dimensions of intervention, of an organisational, didactic, pedagogical and technological nature.

It also develops a reflection on the accompaniment of teachers who are reluctant to integrate ICT into teaching-learning situations. The upheavals through which these trainers are going is an opportunity to understand professional development in all its complexity. It is addressed in practice, but above all in its symbolic, identity and community dimensions. To encourage the evolution of teaching practices, support methods such as co-teaching and the analysis of representations are tested.