
**Mémoire de Master of Arts (MA) in Sciences and Practices of
Education**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud et de l'Université de Lausanne

**L'Éducation numérique dans le système éducatif fribourgeois
(S2) : Transformation des pratiques chez les enseignant.e.s**
*Comment intégrer le numérique dans l'enseignement du FLE à
l'aide d'une compréhension auditive ?*

Réalisé par : Mariella GACHE

Direction : Bruno SUCHAUT, Professeur, Université de Lausanne

Jury : Nicolas Perrin, Professeur, HEP Vaud

Lausanne, le 10 janvier 2022

Table des matières

1	INTRODUCTION.....	- 5 -
2	PROBLÉMATIQUE	- 8 -
2.1	LE SYSTÈME SCOLAIRE FRIBOURGEOIS	- 8 -
2.2	L'ÉVOLUTION DU NUMÉRIQUE DANS LES COLLÈGES FRIBOURGEOIS.....	- 9 -
2.3	DIGITALISATION DES ÉCOLES : ORGANISATION DES COMPÉTENCES.....	- 10 -
2.3.1	<i>Le projet MITIC 2017-2021</i>	<i>- 12 -</i>
2.3.2	<i>Le projet d'harmonisation des systèmes d'informations (HAE).....</i>	<i>- 12 -</i>
2.3.3	<i>Le projet AVEC/BYOD.....</i>	<i>- 13 -</i>
2.4	L'IMPACT DES DÉCISIONS POLITIQUES SUR LE TRAVAIL D'ENSEIGNANT.E	- 13 -
2.4.1	<i>Clinique de l'activité</i>	<i>- 14 -</i>
2.4.2	<i>L'activité des enseignant.e.s.....</i>	<i>- 14 -</i>
2.4.3	<i>Le pouvoir d'agir.....</i>	<i>- 15 -</i>
2.4.4	<i>Le genre professionnel.....</i>	<i>- 16 -</i>
2.5	OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	- 16 -
2.5.1	<i>Questions de recherche</i>	<i>- 16 -</i>
2.5.2	<i>Hypothèses.....</i>	<i>- 17 -</i>
2.6	PERTINENCE ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	- 17 -
3	CADRE CONCEPTUEL	- 19 -
3.1	ÉDUCATION NUMÉRIQUE : QUELQUES DÉFINITIONS	- 19 -
3.1.1	<i>Pilier 1 : La science informatique</i>	<i>- 20 -</i>
3.1.2	<i>Pilier 2 : L'usage des outils numériques</i>	<i>- 21 -</i>
3.1.3	<i>Pilier 3 : Éducation aux médias</i>	<i>- 21 -</i>
3.2	TRAVAIL PRESCRIT DES ENSEIGNANT.E.S DU SECONDAIRE II	- 22 -
3.2.1	<i>La formation à l'Éducation numérique pour les enseignant.e.s</i>	<i>- 24 -</i>
3.2.2	<i>La formation à l'Éducation Numérique pour les futur.e.s enseignant.e.s</i>	<i>- 24 -</i>
4	MÉTHODOLOGIE.....	- 26 -
4.1	MÉTHODE : CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ.....	- 26 -
4.1.1	<i>L'ACS (l'auto confrontation simple)</i>	<i>- 28 -</i>
4.1.2	<i>L'ACC (l'auto confrontation croisée).....</i>	<i>- 29 -</i>
4.2	PARTICIPANTES À L'ÉTUDE	- 29 -
4.3	RECUEIL DES DONNÉES	- 30 -
4.4	PROCÉDURE D'ANALYSE	- 30 -
4.5	TRAITEMENT DES DONNÉES	- 30 -

5	RÉSULTATS	- 32 -
5.1	L'ACTIVITÉ	- 32 -
5.1.1	<i>Le but de l'activité</i>	- 33 -
5.1.2	<i>Déroulement de l'activité : Enseignante A</i>	- 33 -
5.1.3	<i>Déroulement de l'activité : Enseignante B</i>	- 34 -
5.2	L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE ET CROISÉE	- 34 -
5.2.1	<i>ACS Enseignante A</i>	- 36 -
5.2.2	<i>ACS Enseignante B</i>	- 38 -
5.2.3	<i>ACC Enseignante A et Enseignante B</i>	- 40 -
5.3	TRANSFORMATIONS	- 44 -
5.3.1	<i>Transformations de « sens »</i>	- 44 -
5.3.2	<i>Transformations « d'efficacité »</i>	- 45 -
5.3.3	<i>Transformations du genre professionnel</i>	- 46 -
5.3.4	<i>Situation de « bidouillage »</i>	- 48 -
6	DISCUSSION.....	- 50 -
6.1	RAPPEL DES RÉSULTATS PRINCIPAUX.....	- 50 -
6.2	LIMITES DE LA RECHERCHE	- 52 -
6.3	OUVERTURES	- 53 -
7	CONCLUSION	- 54 -
8	BIBLIOGRAPHIE.....	- 56 -
9	RÉSUMÉ.....	- 59 -
10	LISTE DES ANNEXES.....	- 60 -

Table des abréviations

AVEC	Apportez Votre Equipment personnel de Communication
BYOD	Bring Your Own Device
CA	Compréhension auditive
CERF	Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire
CIE	Commission informatique de l'État
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CO	Cycle d'orientation
CODESS	Conférence des directeurs et des directrices des écoles du degré secondaire supérieur
DEEM	Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
DSI	La Délégation du Conseil d'Etat en matière de digitalisation et de systèmes d'information
HAE	Harmonisation des systèmes d'information
LESS	Loi sur l'enseignement secondaire supérieur
MITIC	Médias, Information, Technologie de l'Information et de la Communication
PDI	Plan directeur de la digitalisation et des systèmes d'information
SDI	Schéma directeur de la digitalisation et des systèmes d'information
SITel	Service de l'informatique et des télécommunications
SPO	Le Service du personnel et d'organisation
S2	Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré
TIC	Technologie de l'information et de la communication

1 Introduction

La Suisse a pris conscience depuis de nombreuses années de l'importance des nouvelles technologies pour l'enseignement. Afin d'inclure l'Éducation Numérique¹ à l'école, une première stratégie d'intégration a été élaborée dans les années 2000 dans le canton de Fribourg. Depuis, de multiples mesures ont été prises² dans le but de faciliter l'insertion des élèves dans la vie professionnelle, de les préparer à être autonomes et de les sensibiliser aux dangers des réseaux sociaux à travers l'éducation aux médias (Boéchat-Heer, 2011).

Avec l'évolution rapide des technologies, les objectifs ont également changé ces dix dernières années. Même si les jeunes générations utilisent quotidiennement les smartphones et les réseaux sociaux, cela n'implique pas nécessairement une compétence de leur part en matière d'utilisation (DICS, 2020). Le bilan en 2017 indiquait des lacunes tant au niveau du développement des compétences d'utilisation du numérique chez les élèves qu'au niveau de leur intégration à l'école par les enseignant.e.s.

L'intégration des outils numériques, mais également l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement, représentent un changement crucial pour le corps enseignant. Deux différents modules sont aujourd'hui proposés pour les futurs enseignant.e.s du Secondaire II lors de la formation DEEM³, à savoir le cours « Numérique et Média » et le cours « Scénario Didactique Numérique ». Les enseignant.e.s qui ont fini leurs études avant le « boom » du numérique ont dû adapter leurs pratiques d'enseignement par la suite.

Aujourd'hui, bien que les enseignant.e.s se trouvent face à des recommandations cantonales communes quant à l'intégration des pratiques numériques dans le système scolaire fribourgeois, la diversité des formations donne lieu à des compétences inégales. En effet, si tou.te.s les enseignant.e.s intègrent les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques ou administratives, les pratiques individuelles diffèrent. La problématique de l'intégration du numérique et de leur utilisation par les enseignant.e.s est au cœur de notre recherche.

Ce travail s'intéresse aux pratiques de deux enseignantes du Secondaire II et de l'intégration des outils numériques dans leurs cours de français langue étrangère. Les enseignantes devront verbaliser et expliciter leur pratique d'une tâche par rapport à une activité particulière, puis seront confrontées à la pratique de l'autre en visualisant des extraits de vidéos. L'objectif de

¹ Auparavant TIC (*Technologie de l'information et de la communication*) puis MITIC (*Média, Images et Technologies de l'Information et de la Communication*)

² (CDIP, 2000, 2004, 2007 ; PER, 2010)

l'analyse est d'arriver à transformer leurs pratiques respectives afin de réduire les écarts entre le travail prescrit et le travail réel. Cette transformation a pour objectif d'harmoniser les pratiques des enseignant.e.s du S2.

Après avoir introduit le sujet de l'étude au chapitre un, le deuxième chapitre aborde la problématique de l'intégration de l'Éducation Numérique en classe. Le sous-chapitre 2.1 décrit le fonctionnement et les spécificités du système scolaire fribourgeois ; le sous-chapitre 2.2, l'évolution du numérique dans les collèges fribourgeois. Le sous-chapitre 2.3 présente l'organisation des compétences en matière de digitalisation des écoles. Ce dernier est composé de trois sous-chapitres qui abordent les différents projets en cours dans le canton de Fribourg : le projet MITIC 2017-2021 (*Médias, Information, Technologie de l'information et de la communication*) (2.3.1), le projet HAE (*Harmonisation des systèmes d'information*) (2.3.2) et le projet AVEC (*Apportez votre équipement personnel de communication*) (2.3.3). Le sous-chapitre 2.4 fait le lien entre les décisions politiques et la réalité du terrain. Il est structuré comme suit : l'introduction de notre méthode d'analyse, « la clinique de l'activité » (2.4.1), la confrontation des concepts « d'activité » et de « tâche » (2.4.2) et la mise en relation du « genre professionnel » et de « l'activité » (2.4.3). Le sous-chapitre 2.5 reprend les éléments et les concepts qui ont été introduits en présentant les objectifs de l'analyse : les questions de recherche (2.5.1) seront suivies par les hypothèses (2.5.2). Le sous-chapitre 2.6 questionne la pertinence et les potentielles retombées de la recherche.

Le troisième chapitre concerne le cadre conceptuel définissant les concepts fondamentaux de la recherche. Le sous-chapitre 3.1 définit l'Éducation Numérique selon ses trois piliers principaux : la science informatique (3.1.1), l'usage d'outils numériques (3.1.2) et de l'éducation aux médias (3.1.3). Afin de comprendre les prérequis et le travail prescrit de chaque enseignant.e, le sous-chapitre 3.2 s'intéresse à la formation des enseignant.e.s au numérique, qu'ils/elles soient novices (3.2.1) ou expérimenté.e.s (3.2.2).

Le quatrième chapitre introduit la méthodologie. Le sous-chapitre 4.1 décrit en détail l'approche utilisée pour l'analyse : la clinique de l'activité. Pour ce faire, les deux méthodes complémentaires l'ACS (*autoconfrontation simple*) (4.1.1) et l'ACC (*autoconfrontation croisée*) (4.1.2) sont présentées. Le sous-chapitre 4.2 établit le portrait des deux participantes à l'étude. Il sera question de présenter la méthode utilisée pour recueillir les données au sous-chapitre 4.3, la procédure d'analyse au sous-chapitre 4.4 puis le traitement des données au sous-chapitre 4.5.

Le cinquième chapitre présente les résultats de la recherche. Le sous-chapitre 5.1 se concentre sur l'activité analysée (la compréhension auditive) en présentant ses objectifs (5.1.1), son déroulement pour l'enseignante A (5.1.2) et son déroulement pour l'enseignante B (5.1.3). Les résultats sont présentés sous forme de tableaux au sous-chapitre 5.2 : un premier est consacré à l'ACS de l'enseignante A (5.2.1), un second à l'ACS de l'enseignante B (5.2.2) et un troisième à l'ACC (5.2.3). Le sous-chapitre 5.3 retrace les transformations de sens (5.3.1), d'efficacité (5.3.2) et de genre professionnel (5.3.3) ; il s'achève sur une partie dédiée à l'adaptation de la théorie, que nous appelons situation de « bidouillage » (5.3.4).

Enfin, le sixième et dernier chapitre propose une synthèse des résultats, validant ou non les hypothèses et reprenant les différentes questions de recherche (6.1). Nous terminerons par les limites que rencontre la recherche (6.2) et par d'éventuelles ouvertures (6.3).

2 Problématique

La problématique de ce travail s'articule autour de l'intégration des pratiques numériques dans l'enseignement au Secondaire II. Ce chapitre est structuré de la manière suivante : tout d'abord les particularités du système éducatif fribourgeois seront présentées, pour ensuite retracer le contexte et l'évolution du numérique dans l'enseignement au Secondaire II (Collège). Les différents projets en cours de réalisation dans le canton de Fribourg (MITIC 2017-2021, HAE ainsi que AVEC) seront abordés. Dans un deuxième temps, l'analyse de l'activité par le biais de la « clinique de l'activité » sera introduite. Ensuite, les hypothèses, les objectifs de l'étude et les questions de recherche seront énoncés subséquentement. Pour conclure, la pertinence et les retombées de la recherche seront questionnées.

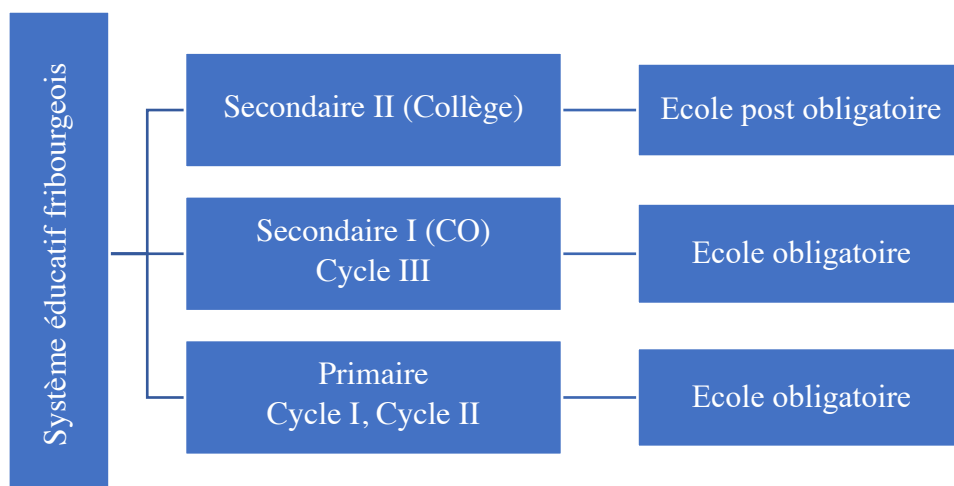
2.1 Le système scolaire fribourgeois

Dans le canton de Fribourg, selon le lieu de résidence, la langue parlée à l'école est le français ou l'allemand. Les enfants à partir de 4 ans et jusqu'à 15-16 ans sont à l'école obligatoire. Cette dernière est divisée en trois cycles : les enfants de 4-8 ans sont au Cycle I, les enfants de 8-12 ans sont au Cycle II et les enfants de 12-16 ans sont au Cycle III. La limite des âges dans les différents cycles peut varier en fonction de la situation des enfants.

L'école primaire comprend le Cycle 1 (classes 1H, 2H, 3H et 4H) et le Cycle 2 (classes 5H, 6H, 7H et 8H). Le Cycle 3 (classes 9H, 10H et 11H) fait partie du Secondaire I, appelé plus communément « CO » (Cycle d'orientation). Après le Secondaire I, certains enfants ont la possibilité d'aller au Secondaire II pour poursuivre leurs études par la voie des études gymnasiales. Les écoles gymnasiales du Secondaire II sont appelées « Collèges » à Fribourg. La formation dure quatre ans et permet d'obtenir le certificat de maturité gymnasiale, désigné également sous le nom de « baccalauréat ». Ce certificat décerné par les collèges est reconnu par la Confédération et atteste que l'élève est apte à entreprendre des études supérieures.

Le Canton de Fribourg, étant un canton bilingue, met l'accent sur l'apprentissage de la deuxième langue nationale en proposant des formations bilingues. Durant les quatre ans de collège, l'élève peut donc suivre les cours en allemand, en français ou dans une classe bilingue.

Figure 1 : Organisation simplifiée du système scolaire fribourgeois



2.2 L'évolution du numérique dans les collèges fribourgeois

Depuis une vingtaine d'années, l'institution tente de faire évoluer le métier d'enseignant.e par rapport à la formation initiale (Durpaire, 2015). Le Canton de Fribourg ne fait pas exception. Au début des années 2000, le Canton a introduit les TIC ; les Médias et les Images ont été ajoutés à l'appellation, ce qui donna les MITIC (Boéchat-Heer, 2011). Aujourd'hui, le terme MITIC est désuet, car il vise uniquement les usages et les médias, même si on le retrouve encore dans de nombreux projet et documents officiels. Il est préférable d'utiliser l'appellation « Éducation Numérique » qui invite à des ambitions plus grandes, notamment celle de développer une citoyenneté numérique chez les élèves. Nous y reviendrons plus précisément dans un prochain sous-chapitre (c.f. 3.1).

La transformation numérique a été accélérée depuis la pandémie covid-19 en mettant Microsoft Office 365 (M365) à disposition de tous les établissements pour remplacer educanet2. Pendant la fermeture des établissements, de nombreux points ont été soulevés, notamment le manque d'aisance des élèves avec les outils informatiques et une inégalité considérable dans les compétences d'utilisation chez les enseignant.e.s. Durant la pandémie, la transition a été brutale pour ces dernières et derniers. Des formations « sur le tard » ont été mises en place, avec des

workshops, de la documentation et des présentations en ligne. Aujourd'hui Philippe Froidevaux, directeur du Centre de compétences Fritic⁴ considère que :

Le système est en place et fonctionnel, les utilisateurs sont formés à un usage administratif des solutions Microsoft Office 365, une formation pédagogique est planifiée, les données sont hébergées en Suisse avec le for juridique en Suisse, tous les acteurs de l'éducation fribourgeoise ont la possibilité d'accéder à M365, etc. La situation est stable et très satisfaisante. (Educa, 2021)

Pour les années à venir, Philippe Froidevaux désire que les enseignant.e.s intègrent plus régulièrement le numérique dans leurs pratiques quotidienne et pédagogique (Educa, 2021). La volonté d'introduire le numérique non seulement dans les établissements scolaires, mais également dans tous les domaines de l'administration du canton de Fribourg reste présente, notamment avec le projet Fribourg 4.0 (Etat de Fribourg, 8 juillet 2020). Au niveau du Secondaire II, voici les projets qui ont été et qui vont être mis en œuvre très prochainement :

- Introduction de la branche « Informatique » en tant que science dès la rentrée 2019 à raison de 2 heures en première année du collège et de 2 heures en deuxième année.
- Introduction de l'approche BYOD : Le projet pilote a été testé sur une classe durant l'année scolaire 2018/2019, puis élargi à quatre classes dès la rentrée 2019/2020. Il était initialement prévu de généraliser cette approche pour toutes les classes du S2 dès la rentrée 2020/2021. Cette date a été repoussée : c'est à la rentrée 2022/2023 que tou.te.s les élèves du Secondaire 2 devront prendre leur ordinateur personnel à l'école (Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré, 2021).
- Mise à disposition des écoles (élèves et personnel) d'une plateforme collaborative performante (Office 365). Le projet pilote a été développé au Collège de Gambach durant l'année 2019/2020, puis élargi à toutes les écoles (Educa, 2021).

2.3 Digitalisation des écoles : organisation des compétences

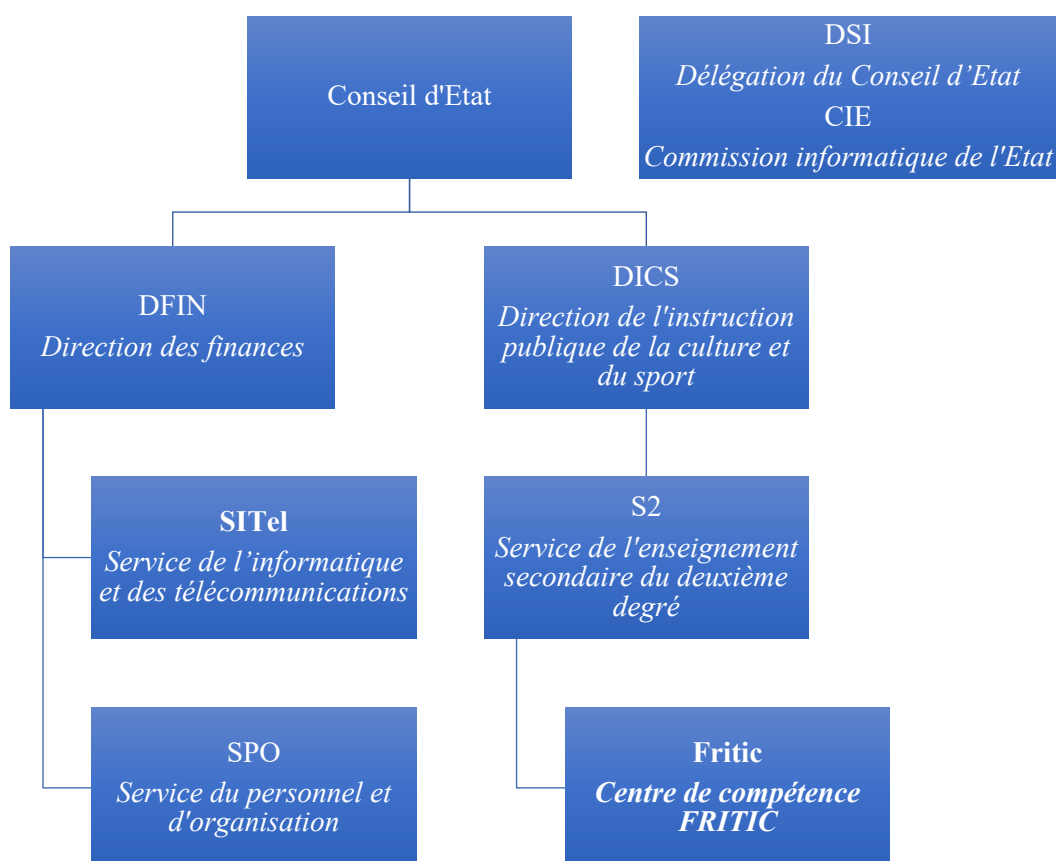
L'école est fortement impactée par les changements sociaux liés à la numérisation. En raison de la numérisation croissante, le Conseil d'État a décidé de consacrer une part importante de ses activités actuelles à l'intégration du numérique dans les écoles. Les compétences portant uniquement sur l'utilisation du numérique ne suffisent plus et une meilleure compréhension des fonctionnalités est cruciale pour pouvoir participer de manière active à ce changement (Conseil d'État, 2019). Le Canton de Fribourg, tout comme celui de Genève, a choisi de séparer les

⁴ Le Centre de compétences Fritic est responsable de tous les aspects en lien avec les médias et les technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans le domaine de l'enseignement du canton de Fribourg. (Etat de Fribourg, 9 juin 2020)

règlements et l'organisation de l'informatique scolaire en deux domaines distincts : l'administratif et le pédagogique. Les écoles travaillent donc avec des interlocuteur.trice.s, des procédures, des budgets ainsi que des projets distincts. L'ordonnance sur la gouvernance de la digitalisation et des systèmes d'information de l'État communique de précieuses informations sur la gouvernance de la digitalisation et des systèmes d'information du canton de Fribourg ainsi que sur la mise en œuvre de procédures et de normes reconnues dans le cadre de la digitalisation et des systèmes d'information communs à l'ensemble de l'État. Les annexes 2 (Commission informatiques dans l'enseignement, art.15) et 6 (Centre de compétences Fritic, art.2 al.1) sont particulièrement intéressantes, car elles nous donnent une idée précise sur « qui fait quoi » en matière de digitalisation des écoles.

Le Conseil d'État définit toutes les orientations stratégiques de l'État concernant la digitalisation et les systèmes d'informations. En adoptant le PDI (*Plan directeur de la digitalisation et des systèmes d'information*), il fixe avant tout le cadre politique et réglementaire et décide du processus budgétaire annuel (art.4). La DSI (*La Délégation du Conseil d'État en matière de digitalisation et de systèmes d'information*) a pour mission d'assurer la conduite opérationnelle de la transformation digitale de l'État en examinant le PDI ainsi qu'en adoptant le SDI (*Schéma directeur de la digitalisation et des systèmes d'information*). Son rôle est également de répartir les affaires entre les différentes commissions spécialisées, en fonction de leurs domaines de compétences et d'attributions. La CIE (*Commission informatique de l'État*) est l'organe consultatif de la DSI pour les questions informatiques. Elle est rattachée administrativement à la Direction des finances (art.7). Le SITel (*Service de l'informatique et des télécommunications*) est le service central de l'État en matière de digitalisation des systèmes d'information. Sa mission est de développer, gérer et garantir un bon fonctionnement des systèmes d'information de l'État (Art.12 -14). Le SITel élabore le PDI et le SDI qu'il soumet à la DSI. En collaboration avec le SITel, le SPO (*Service du personnel et d'organisation*) intervient dans le processus de digitalisation lorsque les implications sur l'organisation ou sur le personnel sont d'une certaine ampleur (art.11). Si le SITel est l'organe qui se charge d'opérationnaliser toutes les questions administratives des établissements, Fritic (centre pédagogique cantonal des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement) se charge d'assurer la mise en œuvre des projets pédagogiques. Il assure également la formation et l'assistance du personnel enseignant (art. A6-3 al.c.). Le centre Fritic est subordonné à la DICS (*Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport*).

Figure 2 : Organisation des compétences en matière de digitalisation des écoles (RSF, 2021)



2.3.1 Le projet MITIC 2017-2021

Le bilan de 2017 indiquait des lacunes tant au niveau du développement des compétences MITIC des élèves qu'au niveau de leur intégration à l'école par les enseignant.e.s. Pour y remédier, le Conseiller d'État Jean-Pierre Siggen s'est entouré de onze professionnel.le.s pour élaborer un nouveau concept cantonal pour l'intégration des MITIC au Secondaire I & II, au post-obligatoire, à la formation professionnelle et à l'enseignement spécialisé. Le lancement du concept cantonal a débuté en 2017 pour une durée estimée à 4 ans (DICS, 2017).

Le Concept MITIC prévoit quatre axes stratégiques : (1) Ressources humaines et formations, (2) Ressources matérielles et techniques, (3) Ressources pédagogiques et logiciels et (4) Prévention et intervention. Le centre de compétences Fritic est responsable de mener à bien le projet (Conseil d'État, 20 mai 2019).

2.3.2 Le projet d'harmonisation des systèmes d'informations (HAE)

Afin de mener à bien le projet MITIC 2017-2021 et d'assurer sa cohérence, il était nécessaire de mettre parallèlement en place une harmonisation des systèmes de formation des écoles du

canton. L'objectif était de passer d'une orientation « établissement scolaire » à celle d'un « système scolaire cantonal » tout entier (DICS, novembre 2020).

En 2011, un décret relatif à la mise en œuvre du projet d'harmonisation des systèmes d'information pour l'administration des écoles du canton de Fribourg a été soumis à l'autorité compétente. Il a été constaté que le développement des logiciels administratifs dans le domaine des écoles était propre à chaque établissement. La nécessité d'harmonisation de la gestion administrative des établissements par la mise en place d'un référentiel commun a été recensée dans les objectifs du projet HAE, afin d'améliorer le pilotage du système éducatif. L'objectif était d'assurer le suivi des élèves, de renforcer le soutien du corps enseignant et du personnel administratif, d'utiliser de manière optimale les ressources, etc. (Conseil d'État, 2011). Depuis le lancement du projet, avec le message Nr. 289 du 16 novembre 2011, de nombreux changements ont eu lieu. Par le décret du 20 mars 2012, le Grand Conseil a voté l'octroi d'un crédit d'engagement pour la mise en œuvre du projet HAE. Dix ans après le lancement, le projet est toujours en cours de réalisation. L'objectif premier reste le même : harmoniser les systèmes d'information administratif pour la gestion des établissements (comprenant les systèmes informatiques) sans toucher aux aspects pédagogiques (DICS, novembre 2020).

2.3.3 Le projet AVEC/BYOD

À partir de la rentrée scolaire 2022/2023 le projet AVEC/BOYD modifiera en profondeur les modalités d'apprentissages et d'enseignement dans tous les établissements du Secondaire II. Il fait partie du plan d'action de la CIIP pour l'intégration du numérique à l'école. Selon cette approche, tou.te.s les élèves des écoles supérieures (collège, école de commerce et école de culture générale) devront apporter leur ordinateur personnel à l'école. Cette nouvelle mesure a pour conséquence un changement fondamental des apprentissages. L'enseignant.e devra alors adopter une pédagogie et un enseignement mixtes en y incluant le mieux possible les ordinateurs, afin que les élèves accèdent plus facilement aux ressources numériques actuelles (Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré, 2021).

2.4 L'impact des décisions politiques sur le travail d'enseignant.e

Les actrices et acteurs politiques, les prescriptions ainsi que la mise en place d'un nouveau système rendent la réalité du terrain très opaque. Les différents projets ont des objectifs très larges et laissent les personnes concernées par le système scolaire parfois perplexes. Tout comme les élèves, les enseignant.e.s doivent ressentir les bénéfices de ces changements sur leur quotidien. Afin de comprendre l'impact de ces décisions sur le travail des enseignant.e.s, ce

travail s'intéresse de plus près à leur activité en liant le macro (le système) au micro (l'enseignant.e).

2.4.1 Clinique de l'activité

La clinique de l'activité fait partie des cinq courants⁵ de l'analyse de l'activité. Nous allons utiliser cette approche pour analyser l'activité qui nous intéresse, à savoir l'intégration du numérique dans l'enseignement du FLE à l'aide de la compréhension auditive. La clinique de l'activité a pour objectif de comprendre et de transformer l'activité du travailleur (ici, de l'enseignant.e) en réduisant les écarts entre le travail prescrit (la tâche) et le travail réel⁶ (l'activité). Le chercheur ou la chercheuse confronte dans un premier temps l'enseignant.e à sa propre activité et l'amène à la décrire à l'aide d'une trace vidéo. La même opération est réalisée avec un.e autre enseignant.e réalisent la même activité. Dans un deuxième temps, la chercheuse ou le chercheur relève les dilemmes, les tensions et les blocages auquel il ou elle est confronté.e. Les deux enseignant.e.s se retrouvent dans un troisième temps face à ces controverses. Ils/elles les questionnent, en discutent et trouvent une manière commune et plus efficace de réaliser l'activité. Le chercheur, en confrontant les enseignant.e.s, leur permet de s'engager dans leur propre transformation. La clinique de l'activité sera décrite de manière plus détaillée dans le chapitre 4 (« Méthodologie »).

2.4.2 L'activité des enseignant.e.s

Le travail des enseignant.e.s se construit autour de la tâche et de l'activité. La tâche est le travail que l'enseignant.e doit réaliser et l'activité est ce que l'enseignant.e va réellement pouvoir appliquer avec les contraintes qu'il/elle rencontre. Le travail prescrit (la tâche) concerne tout ce qu'on demande au travailleur, c'est-à-dire les prescriptions que l'on peut énoncer formellement ainsi que les artefacts qui vont constituer une contrainte pour le travailleur. Opposé au travail prescrit ou à la tâche, il y a le travail réel (ou l'activité) : il s'agit du compromis entre consignes et réalisation, autrement dit le résultat idéal influencé par le contexte d'enseignement. C'est une situation inévitable, car la prescription est réalisée sur la base d'une situation optimale. La prescription ne tient pas compte des contraintes multiples et des dilemmes, car elle est indépendante des individus. Il faut considérer l'activité comme une totalité intégrée (Clot et al., 2000).

⁵ Les cinq courants sont l'ergonomie, la phénoménologie, la didactique professionnelle, le cours d'action et la clinique de l'activité.

⁶ Le travail réel inclue ce qui a été fait par l'enseignant.e mais aussi ce qui n'a pas pu être fait (par manque de temps, contraintes externes, etc.) (Clot et al., 2000).

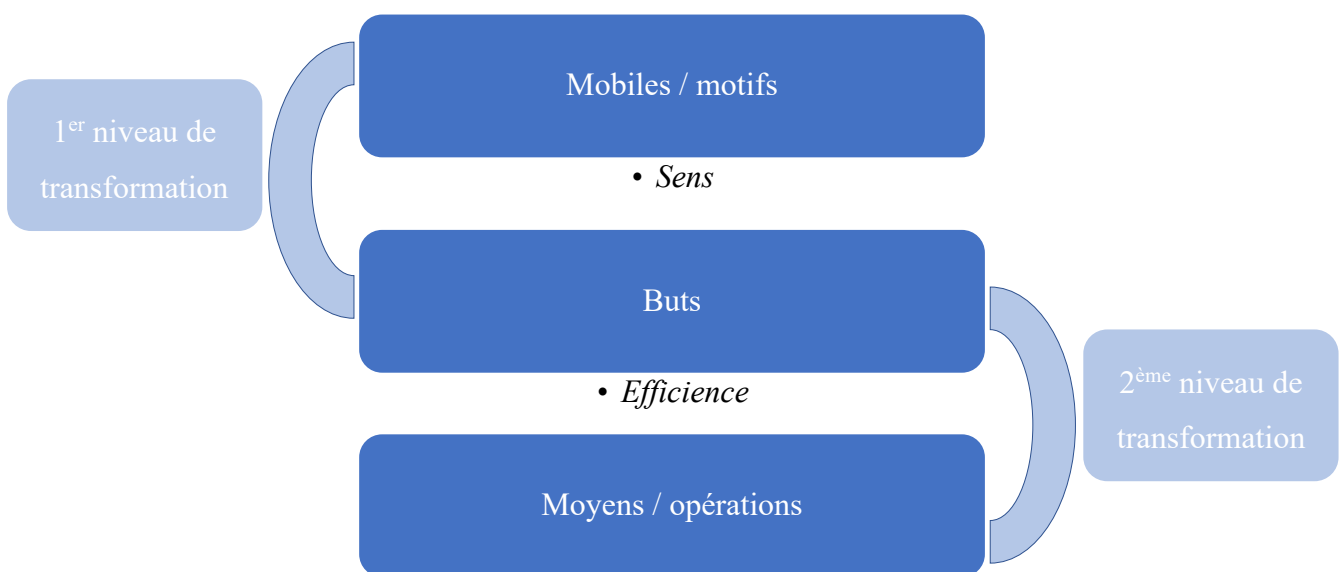
2.4.3 Le pouvoir d'agir

Toute activité comporte une subjectivité propre à l'individu qui la réalise. La subjectivité investie dans le travail peut grandir ou être mise à mal (Clot, 2006). L'enjeu pour la clinique de l'activité est de développer le pouvoir d'agir afin de transformer l'activité et de garantir son bon fonctionnement. Il est possible de clarifier ce phénomène à partir des apports de Leontiev qui mettent en évidence cette articulation entre la subjectivité et l'activité matérielle.

C'est au travers l'activité matérielle que s'observe la subjectivité. Ces deux éléments sont reliés par les concepts de motifs/mobiles, de buts et de moyens/opérations.

- Les motifs/mobiles : Pourquoi on le fait ?
 - Les buts : Pour répondre à quel objectif ?
- Les moyens/opérations : Qu'est-ce qui est fait concrètement ?

Figure 3 : Le pouvoir d'agir (Leontiev, 1984)



Le pouvoir d'agir peut se développer à deux niveaux : entre les motifs/mobiles et les buts et entre les moyens/opérations et les buts. Pour le premier niveau de transformation, on se pose la question suivante : est-ce que les buts que l'on se donne localement peuvent être compatibles aux changements souhaités ? Pour le deuxième niveau de transformation, on cherche à répondre à la question suivante : est-ce qu'on peut changer le rapport entre les buts et les moyens/opérations mis en place ? Comme l'explique Yves Clot dans son ouvrage *Travail et*

pouvoir d'agir (2008), le pouvoir d'agir est un concept qui permet aux professionnel.le.s de développer leurs pratiques en apprenant de leur propre expérience.

2.4.4 Le genre professionnel

L'activité des enseignant.e.s est souvent décrite dans la clinique de l'activité au travers d'une opposition entre prescriptions de l'institution et l'activité réelle de l'individu. Clot (2008) nous propose de dépasser cette dichotomie réductrice en y intégrant la notion de « genre professionnel ». La tâche prescrite par l'institution est adaptée aux individus du même genre professionnel, autrement dit aux personnes appartenant au même milieu professionnel et partageant les mêmes codes langagiers, techniques et comportementaux. L'enseignant.e dans sa classe, en interaction avec les élèves ou lors de collaboration avec des collègues, réinterprète les normes. Que ce soit lors de l'intégration du numérique ou dans le but de tenir ses objectifs, la reformulation des prescriptions externes (Paun, 2006) est un processus qui permet de rendre celles-ci plus accessibles pour l'enseignant.e. Les enseignant.e.s vivent entre le modèle prescrit et les normes imposées, ce qui influence leur pouvoir d'agir dans l'activité réalisée.

Les normes sont ainsi toujours réinterprétées par l'individu et le groupe professionnel. Le genre professionnel entend que chacun.e agit selon sa propre subjectivité, mais est collectivement régi.e par des normes collectives : il s'agit d'une jurisprudence commune qui permet de faire face aux prescriptions de l'institution.

2.5 Objectifs de l'étude et questions de recherche

Dans un premier temps, ce travail souhaite comprendre le contexte actuel et les enjeux que représente l'intégration du numérique dans le système scolaire fribourgeois au Collège (S2). Dans un second temps, il s'intéresse aux enseignant.e.s et à leur activité, plus précisément à l'intégration du numérique lié à une activité particulière, la compréhension auditive. L'objectif de l'étude est de reconnaître et de comprendre l'activité grâce à la méthode de la clinique de l'activité et par la suite d'engendrer des transformations en réduisant l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

2.5.1 Questions de recherche

Ce travail de recherche veut reconnaître et transformer les actions professionnelles des enseignant.e.s en matière d'Éducation au Numérique. Nous pouvons donc formuler les questions de recherche suivantes :

Q1 : Quelle est la nature de l'écart entre les prescriptions et les pratiques ?

Q2 : Est-ce que les transformations améliorent la qualité pédagogique de l'enseignement (le sens) et/ou les compétences numériques (l'efficacité) ?

Q3 : Quelles transformations du numérique peut-on constater à l'issue des autoconfrontations ?

Nous questionnerons dans un premier temps la nature de l'écart entre les prescriptions et les pratiques, puis nous intéresserons plus particulièrement aux transformations constatées à la suite des autoconfrontations.

2.5.2 Hypothèses

L'hypothèse de départ lie directement le travail du corps enseignant avec les décisions qui ont été prises et les changements actuellement en cours dans les techniques d'apprentissage.

H1 : Il y a une distance entre le travail réel des enseignant.e.s et les attentes des politiques éducatives.

La deuxième hypothèse part du principe que l'intégration du numérique dans les cours des enseignant.e.s du S2 se fait de manière subjective et arbitraire. Ce travail suppose qu'il y a une hétérogénéité dans les pratiques.

H2 : Il y a une hétérogénéité dans les modalités d'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement.

La troisième et dernière hypothèse concerne les transformations de l'activité. Nous émettons l'hypothèse suivante :

H3 : Les transformations peuvent être appliquées à l'ensemble du corps enseignant.

Bien que la compréhension auditive soit spécifique aux enseignantes FLE, nous partons du principe que certaines transformations que nous allons constater modifient le genre professionnel de tous les enseignant.e.s. Ces propos seront détaillés dans le chapitre 6.

2.6 Pertinence et retombées de la recherche

L'étude sur les pratiques d'intégration du numérique dans l'enseignement repose avant tout sur une recherche et une analyse qualitative. Ce travail donne des informations sur l'activité des enseignant.e.s ainsi que sur les attentes des politiques éducatives en matière d'Éducation au Numérique. De nombreux travaux ont été réalisés sur l'intégration des MITIC ou sur les compétences numériques à développer chez les élèves ainsi que chez les enseignant.e.s, mais

peu de travaux font le lien entre les politiques éducatives (macro) et le travail réalisé par les enseignant.e.s sur le terrain (micro). Cette recherche a la particularité de proposer d'éclaircir la situation actuelle dans le canton de Fribourg concernant les prescriptions, les recommandations et les différents projets qui voient le jour. Elle se concentre sur l'application de ces normes et l'intégration de l'Éducation Numérique par les enseignant.e.s du Secondaire II. L'étude vise à soulever les problèmes pratiques afin de rapprocher le travail réalisé par les enseignant.e.s du travail prescrit et de créer un genre professionnel commun.

3 Cadre conceptuel

L'objectif de ce chapitre est de présenter les concepts utilisés dans la recherche. Après s'être penché sur les définitions et plus particulièrement sur l'Éducation Numérique, seront développés les principes de base de l'étude : les thématiques de compétences numérique et médiatique, ainsi que la formation au numérique des enseignant.e.s.

3.1 Éducation numérique : Quelques définitions

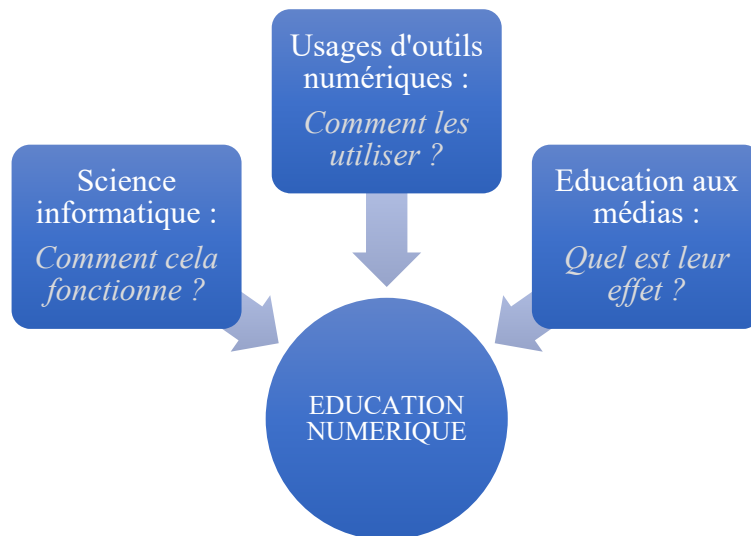
L'Éducation Numérique, MITIC, TIC, compétences numériques, compétences médiatiques... Ces noms et acronymes sont dans l'air du temps et représentent des enjeux fondamentaux pour la société et l'éducation. Si les TIC visaient dans un premier temps à intégrer la technologie de l'information et de la communication à l'école, les MITIC (MI-TIC) les ont par la suite remplacés pour s'étendre aux Médias et à l'Information. L'importance de savoir utiliser les médias en toute responsabilité et sécurité est devenue indispensable pour permettre aux élèves de ne pas subir l'information, mais de la choisir (Georges et al., 2020). Aujourd'hui, le terme d'Éducation Numérique est utilisé pour préparer les élèves à une citoyenneté numérique. Ce terme inclut trois piliers fondamentaux :

1. La Science informatique
2. L'usage du numérique
3. L'éducation aux médias

Ces trois dimensions sont inséparables. La science informatique aborde les concepts fondamentaux des dispositifs techniques et décrit les lois de l'informatique. L'usage du numérique vise à développer les compétences techniques des élèves et à leur apprendre à manipuler les outils numériques tels que les logiciels ou les plateformes. L'éducation aux médias est une discipline transversale et sociale qui vise à développer un esprit critique face aux médias, en comprenant les opportunités et les limites que celle-ci représente (Maradan, 2020).

Figure 4 : L'Éducation Numérique

(Adaptation de B.Döbeli « Triangle de Dagstuhl et de Fondation Hasler « Tableau de Paul Kleiner »)



3.1.1 Pilier 1 : La science informatique

La science informatique (discipline obligatoire) a lieu en première et deuxième année du collège pendant deux périodes par semaine. Cette formation amène les élèves à se familiariser avec des concepts généraux. Elle leur permet de développer des compétences transversales universelles telles que les stratégies de résolution de problèmes, les raisonnements structurés et le travail de précision (Maturité gymnasiale, 2020). Ses objectifs sont les suivants :

1. Développer des connaissances liées aux principes fondamentaux de l'informatique comme le traitement, le stockage ou la communication de l'information, connaître les bases d'un langage de programmation, les différentes représentations et structurations de l'information ainsi que les risques qui existent dans l'utilisation des technologies numériques.
2. Développer un savoir-faire en analysant des problèmes et en trouvant des solutions, savoir utiliser des algorithmes, des programmes et des bases de données ainsi qu'adopter les bonnes pratiques en matière de web sécurisé et de protection des données.
3. Développer un savoir-être tout en faisant preuve d'un esprit critique face à la technologie, être intéressé.e et faire preuve de persévérance face à un problème, travailler de manière autonome et en équipe

En première année, les élèves se familiarisent avec les algorithmes ainsi qu'avec un langage de programmation. Ils/Elles doivent comprendre les unités de mesure et la manière dont est représentée une information binaire des nombres entiers, des caractères et des images. Les

élèves doivent être en mesure de décrire l'architecture d'un ordinateur, d'en comprendre le fonctionnement (modèle en couches) et d'en expliquer les interactions. Ils/Elles doivent également comprendre la structure d'un site web, d'une page HTML et le concept d'un fichier et de son arborescence ainsi qu'analyser la structure des pages web existantes. Le plan d'étude indique qu'ils/elles acquièrent également des compétences liées à la société de l'information notamment en ce qui concerne la protection des données, des aspects citoyens et à la sécurité informatique. En deuxième année, les contenus (algorithmes et programmation, représentation de l'information, architecture, web, stockage des données et aspects liés à la société de l'information) sont approfondis (Maturité gymnasiale, 2020).

3.1.2 Pilier 2 : L'usage des outils numériques

Dans leur article « L'éducation aux médias, pour renforcer la distance critique des élèves », Christian Georges et Anne Bourgoz décrivent le terme « usage » de la manière suivante : « *Par usage, il faut comprendre aussi bien la « consommation » que la « production » de contenus* » (Georges et al., 2020). L'usage d'outils numériques comprend des compétences numériques transversales. Il peut être intégré dans tous les cours et contribue à l'éducation à la citoyenneté numérique des élèves. Pour faire un bon usage de ces outils, ils doivent les maîtriser techniquement, être à l'aise avec la manipulation des médias et savoir rechercher des informations fiables et fondées (Granjon, 2011). Le développement des compétences numériques chez les enfants et les adolescent.e.s se fait par imitation en reproduisant le comportement des personnes qui les entourent. C'est pour cette raison que le rôle des enseignant.e.s est primordial pour en garantir un apprentissage et un usage correct (Jeunes et Médias, 2021, p.7).

Afin d'utiliser les outils numériques dans les prochaines années, il est important de développer une compétence personnelle qui vise à cultiver la persévérance dans l'apprentissage et à s'intéresser à l'évolution des outils numériques. Les technologies évoluent de manière drastique, ce qui engendre un changement dans leur utilisation et dans leur exploitation. Il est primordial d'être dans une démarche sur le long terme et de s'informer continuellement et régulièrement (Brotcorne et al., 2010).

3.1.3 Pilier 3 : Éducation aux médias

L'éducation aux médias requiert des compétences médiatiques comprenant la faculté d'utiliser les médias de façon critique et responsable et de comprendre comment les technologies de l'information fonctionnent. Pour y parvenir, il faut pouvoir créer activement des contenus et les

utiliser, grâce à des compétences sociales et/ou de communication. Le journal « Jeunes et Médias » définit les compétences médiatiques de la manière suivante :

Une acception contemporaine de l'expression range dans les compétences médiatiques l'utilisation prudente de ses données personnelles sur Internet, le respect de certaines règles de comportement, la protection contre les distractions numériques et la capacité de relever les informations pertinentes et de qualité parmi la masse de celles qui sont disponibles (Jeunes et Médias, 2021, p. 7).

L'éducation aux médias était un axe prioritaire du concept MITIC ayant vu le jour il y a quelques années. Aujourd'hui, le monde virtuel évolue de manière fulgurante et l'accès à l'information n'a jamais été aussi facile. C'est pourquoi l'objectif est de continuer à sensibiliser les élèves à ce qu'on peut trouver sur le net, de leur apprendre à sélectionner des sources fiables et à remettre en question certaines informations que l'on peut retrouver sur des sites frauduleux. Afin de ne pas se perdre dans la multitude des données à disposition, l'école doit préparer l'élève à un usage efficace, critique, esthétique, sécurisé et respectueux de la protection des données, de la personnalité et du droit d'auteur (Georges et al., 2020, p.21). La formation des enseignant.e.s est fondamentale pour renforcer l'éducation aux médias, afin que ces dernier.e.s l'intègrent intelligemment à leur pratique d'enseignement. Dans le prolongement de cette volonté, la possibilité d'intégrer des intervenant.e.s externes (par exemple, des spécialistes des médias) reste encore à définir (Georges et al., 2020, p.22).

3.2 Travail prescrit des enseignant.e.s du Secondaire II

Aujourd'hui, aucune prescription pour l'Éducation Numérique n'a été publiée sur les sites du S2, des écoles ou de Fritic. La LESS (*Loi sur l'enseignement secondaire supérieur*) ne fait aucune mention spécifique des contraintes liées au MITIC ou à l'acquisition de compétences spéciales pour les enseignant.e.s du Secondaire 2. En juin 2021, les enseignant.e.s ont reçu une lettre de leur chef de service leur demandant explicitement de se former au Numérique pour être prêt.e.s à accueillir les changements majeurs liés à la mise en fonction. Un groupe de travail sur l'Éducation numérique a également été mis en place pour répondre aux questions et former les enseignant.e.s qui le souhaitent. Cette phase de transition sans prescriptions officielles sera prochainement terminée car un plan pour l'Éducation numérique destiné à la CODESS (*Conférence des directeurs et des directrices des écoles du degré secondaire supérieur*) (cf. annexe 10.7).

Cependant, même s'il n'existe pas de prescription officielle, des attentes explicites sur les compétences des enseignant.e.s ont été formulées. L'acquisition des compétences numériques fait partie du référentiel de compétence de la formation DEEM (CERF, 2021) :

Figure 5 : Tableau des compétences à développer par les futur.e.s enseignant.e.s

(DICS, s.d.)

Domaine numérique	
Prendre en compte les enjeux et les défis en lien avec le développement du numérique	S'appuyer sur les opportunités offertes par le numérique pour concevoir son enseignement
	Agir en prenant en compte les politiques d'intégration du numérique
	Maîtriser l'usage des technologies numériques utilisées dans sa/ses discipline.s
	Utiliser le numérique pour la conception et le pilotage de situations d'enseignement et d'apprentissage
	Utiliser les outils numériques en vigueur pour le travail collaboratif et l'administration scolaire
	Favoriser le développement d'une littératie⁷ chez les élèves
	S'appuyer sur les opportunités offertes par le numérique pour son développement professionnel

Les futur.e.s enseignant.e.s doivent prendre en compte les enjeux et les défis en lien avec le développement du numérique et s'appuyer sur les opportunités offertes par ce dernier pour concevoir son enseignement. Ces objectifs font partie de leur grille d'évaluation. Bien qu'aucune directive ne soit encore en vigueur dans le Secondaire 2, les attentes et les objectifs à atteindre pour les futur.e.s enseignant.e.s seront considérés comme des prescriptions dans le cadre de ce travail.

⁷ Ce terme désigne tous les apprentissages de base qui sont enseignés aux élèves, afin de leur donner les fondamentaux qui leur permettront d'évoluer dans la société (Dictionnaire français, 1^{er} janvier 2021)

3.2.1 La formation à l'Éducation numérique pour les enseignant.e.s

Lors d'un échange par email avec un collaborateur du centre Fritic, il m'a été confirmé que tou.te.s les enseignant.e.s avaient suivi il y a quelques années une formation obligatoire aux outils numériques proposée par le centre Fritic. Des personnes ressources en informatique œuvrent également depuis cette période dans les collèges et organisent des cours et des ateliers chaque année, en fonction des demandes et des outils proposés par le Canton. Des formations ont été proposées et très largement suivies par le corps enseignant lors de l'introduction de Microsoft 365 et des tutoriels ont été publiés sur les sites des collèges, de Fritic et dans des groupes Teams ad hoc. Il est mentionné dans le cahier des charges du personnel d'enseignement qu'il est vivement recommandé de suivre des formations continues. Concernant l'Éducation Numérique, il n'y a pas de formation « obligatoire » cela reste au bon vouloir de chacune et chacun. Cependant, un nouvel intérêt pour ces formations est né du confinement, qui a révélé chez des enseignant.e.s certaines lacunes dans leurs compétences numériques. L'effort se poursuit encore au cours de cette année scolaire 2021/2022 en prévision de l'arrivée du projet. Les enseignant.e.s vont également devoir apporter leur équipement personnel à l'école, pour répondre à la suppression d'appareils obsolètes tels que le rétroprojecteur dans les salles de cours. Les enseignant.e.s devront maîtriser ce matériel et savoir conduire des activités nécessitant le support numérique personnel des élèves, lorsqu'ils/elles jugeront que ces dernières apportent une plus-value pédagogique. Aujourd'hui, les salles de classe sont déjà équipées de matériel informatique et multimédia (ordinateur, beamer, son, caméra de document, wifi, câbles pour la connexion de postes privés, etc, ...) et les enseignant.e.s ont déjà la possibilité de les utiliser. Il n'est pas rare que les élèves travaillent dans les salles informatiques ou avec du matériel informatique pour réaliser certains travaux. La nouveauté à venir, qui est actuellement l'objet de discussions et de tests, est l'organisation d'évaluations avec des outils numériques. Des cours et des tutoriels pour l'utilisation du navigateur Safe Exam Browser sont actuellement proposés.

3.2.2 La formation à l'Éducation Numérique pour les futur.e.s enseignant.e.s

Les futur.e.s enseignant.e.s sont tenu.e.s de suivre une formation d'une année après l'obtention de leur Master afin de développer des compétences didactiques et pédagogiques. Les sciences de l'éducation incluent dans la formation deux modules obligatoires s'intitulant : « Numérique et Média » et « Scénario Didactique Numérique ». Dans le cours « Numérique et Média », les compétences numériques des enseignant.e.s, des apprenant.e.s ainsi que des citoyen.ne.s sont abordées. Ce cours traite de plusieurs thématiques (la culture numérique, la citoyenneté

numérique ou encore l'enseignement hybride). Le deuxième cours, « Scénario Didactique Numérique », vise à appliquer ce qui a été appris durant le cours et mettre en place un scénario numérique didactique pendant une leçon de cours.

Pour le moment, le S2 fribourgeois a peu de contraintes au niveau MITIC, si ce n'est l'introduction du projet BYOD dès la prochaine rentrée. Il s'agit donc bien maintenant de s'assurer des compétences d'usages (plateformes officielles de l'État = Microsoft 365), et des possibilités pédagogiques/didactiques.

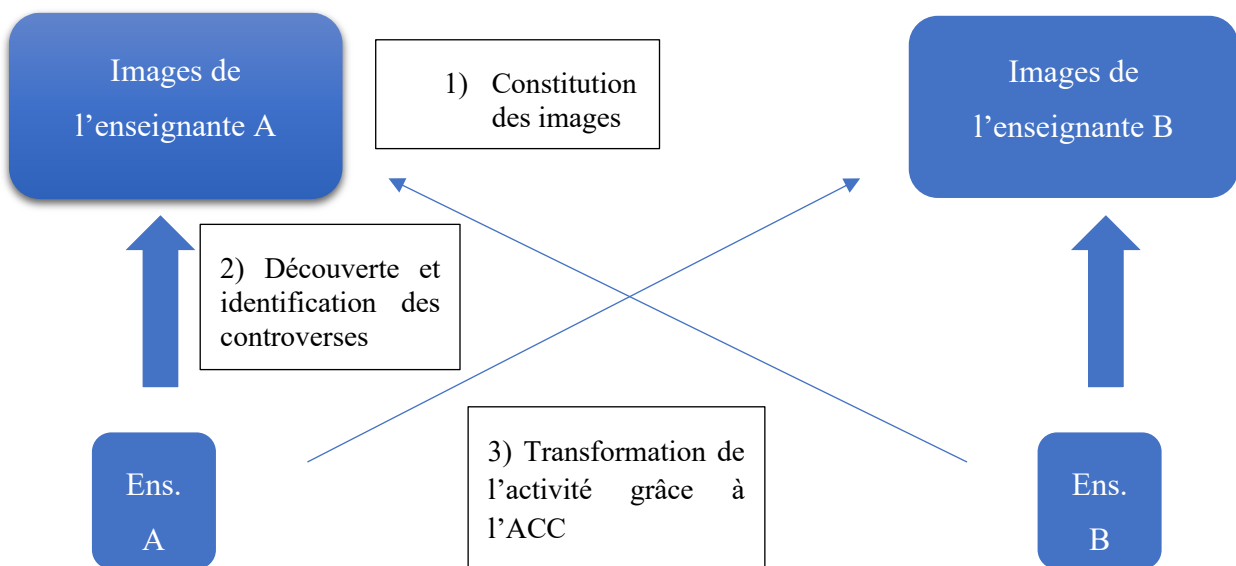
4 Méthodologie

Le présent chapitre expose la méthodologie choisie pour le déroulement de cette recherche. Dans le but de mettre en lumière les transformations des pratiques des enseignantes de FLE, une analyse de l'activité a été menée. Dans un premier temps, les premiers principes de l'approche de l'analyse sont présentés. Dans un second temps, l'autoconfrontation simple (ACS) et l'autoconfrontation croisée (ACC) sont exposées en lien avec les deux enseignantes qui ont participé à l'étude. Le déroulement de la récolte des données est expliqué pour ouvrir ensuite l'analyse des données.

4.1 Méthode : Clinique de l'activité

L'approche qui a été choisie pour ce travail est celle de la clinique de l'activité. Elle met en lien l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée, deux méthodes complémentaires dans l'analyse des données.

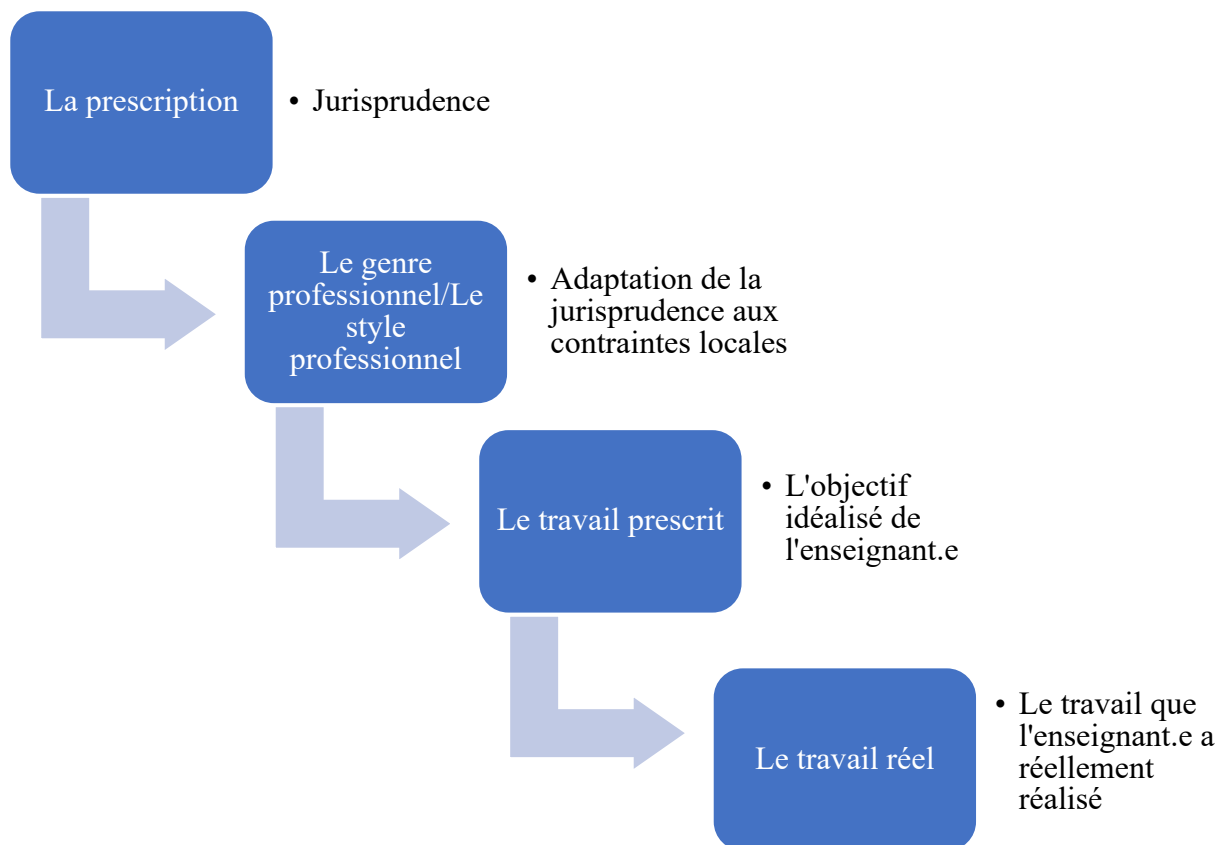
Figure 6 : Représentation de la méthode



L'enjeu n'est pas simplement d'observer une activité donnée, mais plutôt de mettre en lumière ses controverses, ses tensions, ses blocages, ses dilemmes, etc. favorisant ses transformations. Ces dernières émergent du langage, c'est pourquoi le/la chercheur.se essaie de confronter l'enseignant.e à ce qu'il/elle vient de dire au moyen d'une captation vidéo ou une transcription de son cours. Ces procédés dévoilent la différence entre le travail prescrit aux enseignant.e.s et le travail effectivement réalisé par ces dernier.e.s. Au cours d'une activité, il y a en effet des actions que l'enseignant.e désire faire sans le pouvoir, en raison de nombreux facteurs liés à

l'activité en question. La clinique de l'activité a également mis en évidence que l'enseignant.e peut s'appuyer sur le genre professionnel : étant une jurisprudence développée au sein d'une équipe de travail, il se différencie du travail prescrit. Il s'agit en somme d'une adaptation de la prescription, visant à harmoniser les règles avec les contraintes locales. L'enjeu de la clinique de l'activité est de faire en sorte que le genre professionnel soit riche, de le revivifier et de minimiser l'écart entre le travail réel et le travail prescrit (Clot et al., 2000).

Figure 7 : La terminologie⁸

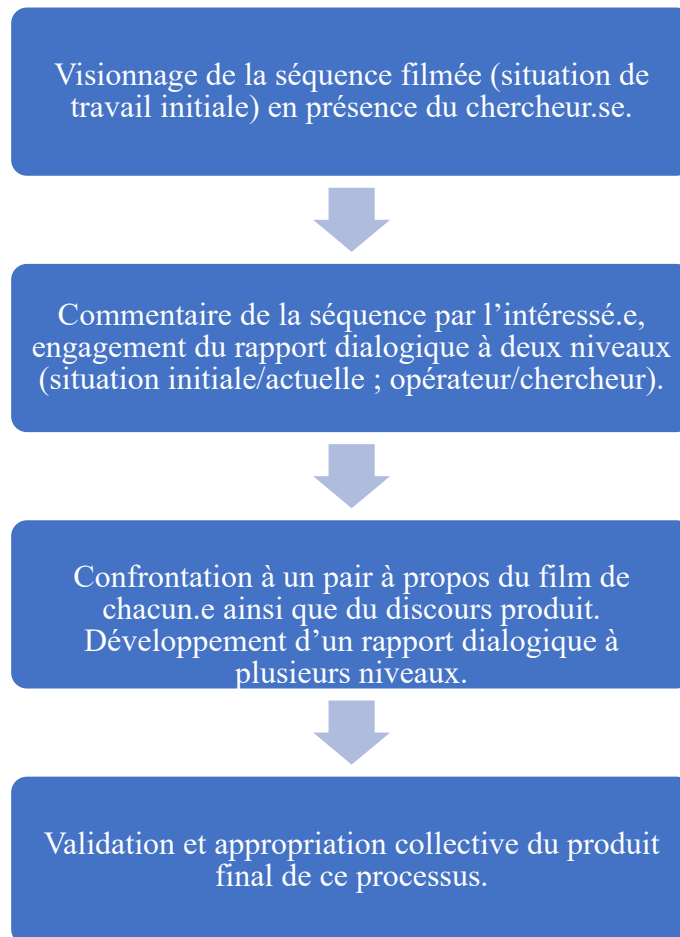


La démarche consiste d'abord à choisir une situation de travail et à observer ce qu'il se passe grâce à l'autoconfrontation simple (ACS). La première mission du chercheur ou de la chercheuse est de comprendre où se situent les blocages et les dilemmes ainsi que de générer des interrogations. Il/Elle doit sentir là où l'activité peut se transformer de manière positive et identifier les sources de développement possibles (Yvon, 2010).

⁸ Dans la littérature certains auteurs utilisent « le travail réel » à la place de « travail prescrit » et « travail réalisé » à la place de « travail réel ».

Dans un deuxième temps, le chercheur ou la chercheuse va mener une autoconfrontation croisée (ACC). L'ACC consiste à mettre en situation deux enseignant.e.s (ou deux professionnel.le.s qui ont la même activité) dans le but de faire remonter des différences dans leurs actions et d'engendrer une transformation de l'activité. La démarche ne consiste pas uniquement à faire évoluer une personne seule, mais un groupe tout entier.

Figure 8 : Le processus d'autoconfrontation (Faïta, 2017)



4.1.1 L'ACS (l'auto confrontation simple)

Afin de transformer l'activité des enseignantes qui prennent part à l'étude, la chercheuse essaye dans un premier temps d'accéder à l'activité de l'enseignante et non à sa tâche. Le but est de remettre la personne dans des conditions qui lui permettent de revivre la situation et de la renvoyer au processus dans lequel l'enseignante a été. Pour ce faire, la chercheuse va utiliser des traces à l'aide d'une vidéo enregistrée et mettre l'enseignante devant la vidéo afin de l'encourager à verbaliser ce qu'elle pense au moment de l'action. Afin de favoriser cette verbalisation, la chercheuse va utiliser des phrases de relance du type (Theureau, 2010) :

- Qu'est-ce que tu essaies de faire ?
- Qu'est-ce qui est significatif ?
- Qu'est-ce que tu penses ?
- Qu'est-ce que tu fais ?

Afin que l'enseignante puisse se replonger facilement dans l'activité enregistrée, une proximité temporelle et spatiale est préférable. En effet, il est essentiel de réaliser l'exercice le jour même de l'enregistrement et dans le même espace où s'est déroulée l'activité filmée. Le son de la vidéo joue également un rôle crucial dans la remémoration de l'activité : il s'agit d'un moyen efficace pour s'y replonger. Finalement, il est important de noter que l'enseignante, en verbalisant l'activité, va généralement pointer et désigner des choses à l'écran.

4.1.2 L'ACC (l'auto confrontation croisée)

L'autoconfrontation croisée consiste à faire réaliser la même activité par deux personnes dans des conditions plus ou moins identiques, puis de les confronter à leur propre travail ainsi qu'à celui de l'autre personne. Dans un premier temps, les personnes A et B sont mises face à la vidéo de A ; dans un second temps, face à la vidéo de B. Le but de cette confrontation est de créer une transformation dans l'activité de A et de B, en les encourageant à s'inspirer et se nourrir de la manière de faire de l'autre. Le but n'est pas de copier les pratiques du collègue, mais bien de trouver des stratégies communes pour faire évoluer les pratiques de chacun.e. Si cette manière d'échanger peut se faire naturellement au quotidien entre les collègues de travail, ce type de réajustement permet d'uniformiser activement et collectivement les pratiques de chacun.e.

4.2 Participantes à l'étude

Afin de respecter son anonymat, la première participante à l'étude sera désignée comme l'enseignante A. A. travaille en tant qu'enseignante depuis plus de trente ans. Dans les années 1990, le diplôme d'enseignement permettait aux mêmes enseignant.e.s de travailler dans le Secondaire I et le Secondaire II. Après plus de dix ans d'expérience dans le Secondaire I, A. a intégré le Secondaire II, dans un Collège du canton de Fribourg. Elle enseigne depuis 2002 le français langue étrangère FLE ainsi que le français langue première aux élèves de première, deuxième, troisième et quatrième année, ainsi qu'aux classes passerelles.

La seconde participante à l'étude, l'enseignante B., enseigne depuis cinq ans le FLE dans le même Collège que l'enseignante A. Son parcours d'étudiante ainsi que l'intégration du numérique dans son enseignement sont radicalement différents que ceux de l'enseignante A,

car elle a terminé ses études récemment. L'enseignante B a été sensibilisée à l'intégration du numérique dans l'enseignement et a été testée à travers différents projets. Afin de valider son DEEM, l'enseignante B a dû proposer différents projets alliant l'enseignement traditionnel avec le papier et les nouvelles exigences du numérique.

4.3 Recueil des données

La méthode mise en place s'articule autour de deux moments distincts mais indissociables. Le premier moment consiste à confronter l'enseignante à ses propres pratiques dans le but de comprendre son organisation de l'activité. C'est dans un deuxième temps que le chercheur s'intéresse à comprendre comment l'enseignante peut améliorer ses pratiques grâce aux transformations qui s'opèrent.

4.4 Procédure d'analyse

Après avoir établi un contrat de communication avec l'enseignante A. puis avec l'enseignante B., le chercheur réalise l'ACS avec les deux enseignantes et procède ensuite à la retranscription des données. La retranscription se fait phrase par phrase, de la manière la plus précise possible. Les fautes de syntaxe en français ont été retranscrites telles quelles. Lors de la retranscription, l'aspect non verbal a été intégré, tout comme les temps de pause, le ton de la voix ainsi que toutes formes de traces verbales ou non verbales, comme le pointage sur l'écran lorsqu'elles verbalisaient une action précise. Après avoir retranscrit les données vidéos (c.f annexe 10.2, 10.3, 10.4) de l'ACS, un tableau a été modélisé afin de classer les données plus facilement. Trois tableaux ont été créés pour distinguer l'ACS.1, l'ACS.2 et l'ACC (c.f chapitre 5 Résultats). La confrontation des controverses est une étape importante. C'est après les avoir identifiées que l'analyse peut commencer. Est-ce que les controverses permettent de transformer le pouvoir d'agir ? Est-ce qu'elles permettent à l'acteur.ice d'identifier de nouveaux possibles et si oui, lesquels ? En ce qui concerne le traitement des données, il faut se référer aux marques langagières du pouvoir d'agir ainsi qu'aux gestes (Tomás et al., 2019) qui seront expliquées plus en détail dans le sous-chapitre « Traitement des données ». Ces marques permettent de repérer les transformations et sont des indices du développement du pouvoir d'agir.

4.5 Traitement des données

Lors du traitement des données, les marques langagières indiquent les moments de controverses. Voici les différentes marques langagières ayant permis l'analyse des controverses, des dilemmes et des blocages lors de l'activité.

- L'expression des **émotions** (rires, surprises... etc.)
- Les **variations** dans les **formes verbales** et les marques d'énonciation : différentes **postures**
- Les **répétitions et hésitations** : expression du conflit
- L'emploi des **connecteurs** : débats et étapes de construction d'information
- Le **langage non-verbal** (hésitations, silence, difficulté à mettre en mots)
- Les **figures de style** (métaphore, etc.)
- Auto-affectation : **surprise entre fait et croit fait**
- Mises en **tension** entre les **instances du métier (prescrit/réel)** : « Je », « nous », « il faut »
- Développement potentiel entre **sens et efficience**
- Expression de **conflits intrapsychiques**
- **Changement d'orientation de l'activité**
- Nouveaux **buts**

(Bruno et Méard, 2018)

5 Résultats

Ce chapitre aborde les résultats en se focalisant dans un premier temps sur l'activité choisie : la compréhension auditive. Celle-ci a été réalisée par deux enseignantes de FLE. Après avoir détaillé le déroulement de l'activité en classe, les résultats de l'autoconfrontation simple (ACS) pour l'enseignante A et pour l'enseignante B seront approfondis. Cet exercice leur a permis de mettre des mots sur leurs pratiques d'enseignement et les a préparées à se confronter au point de vue de l'autre. L'autoconfrontation croisée (ACC) a révélé de nombreuses controverses dans leur pratique et leur a également permis de se pencher plus particulièrement sur les questions de l'intégration d'outils numériques, sur leurs compétences d'utilisation en la matière ainsi que sur la plus-value pédagogique que cela apporte ou non dans leur pratique. La dernière partie présentera les différentes transformations découvertes.

5.1 L'activité

Afin d'analyser les transformations qui peuvent avoir lieu dans les pratiques d'enseignement, une activité commune a été choisie par les enseignantes. La compréhension orale représente un des piliers dans l'apprentissage d'une langue étrangère. À la fin de la quatrième année, les futur.e.s bachelier.e.s sont soumi.e.s à une compréhension auditive pour tester leur niveau de compréhension d'une langue étrangère. Un enregistrement audio est diffusé et les élèves doivent répondre à des questions séparément sur une feuille. Les deux enseignantes qui participent à la recherche ont jugé pertinent de se prêter à l'exercice en présentant une compréhension auditive officielle de 2018 à une classe de quatrième année, afin de les exercer aux examens de maturité en situation réelle. La compréhension auditive officielle de 2018 est divisée en deux extraits et dure environ quarante minutes. Au début du premier extrait, cinq minutes sont accordées à l'élève pour prendre connaissance des questions. Après une première écoute, une pause de deux minutes lui est octroyée afin de revoir les questions. Le premier extrait est relancé pour une seconde écoute. Le déroulement pour le deuxième est identique.

Les enseignantes ont décidé de ne diffuser que le premier extrait, afin de faire une mise en commun à la fin du cours. L'enseignante A, qui disposait d'encore un peu de temps, a quand même diffusé la première partie du deuxième extrait.

Voici un récapitulatif du schéma de l'activité proposée par les enseignantes :

1. Préparation de l'activité
2. Explication claire de la tâche à accomplir aux élèves
3. Écoute
4. Mise en commun des réponses
5. Récapitulation des éléments acquis par les élèves
6. Seulement enseignante A : Lancement de la première partie du deuxième extrait

5.1.1 Le but de l'activité

La compréhension auditive ou la compréhension orale est fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère. Cet exercice a pour objectif de préparer les élèves à l'épreuve du baccalauréat. Il ne peut être décomposé ou découpé et doit être envisagé comme un tout. L'enseignant.e aide les élèves à discerner certains mots puis à synthétiser l'enregistrement écouté dans la langue étrangère. Cet exercice doit permettre aux élèves d'organiser leur écoute afin de mettre en place une stratégie de repérage et de mettre en lien avec ce qu'ils entendent.

5.1.2 Déroulement de l'activité : Enseignante A

L'enseignante A a utilisé pour seuls outils numériques un ordinateur portable et un ordinateur fixe. Elle n'a pas sollicité les élèves à utiliser un terminal de connexion pour réaliser l'activité.

Après l'arrivée des élèves dans sa salle de classe, l'enseignante A a distribué les compréhensions auditives sous format papier à chaque élève. Elle a introduit l'activité en leur expliquant le déroulement de l'exercice. L'enseignante a expliqué qu'ils se concentreraient uniquement sur la première partie de la compréhension auditive et qu'ils feraient la deuxième partie la fois suivante, afin d'avoir le temps de faire une mise en commun. L'enseignante A a introduit l'activité dans le détail et les a mis en garde sur les éventuelles difficultés qu'ils/elles pouvaient rencontrer durant l'écoute. L'introduction s'est faite rapidement et n'a suscité aucune question. Les élèves étaient concentré.e.s et avaient déjà préparé des stylos pour souligner des mots clés dans le texte, sans que l'enseignante ne les encourage à le faire.

L'audio a été lancé depuis l'ordinateur fixe de l'enseignante et aucun souci technique n'a été rencontré. L'enseignante a noté au préalable les différents temps de pause et les moments clés, afin d'arrêter l'audio au bon moment si cela était nécessaire ou de passer les pauses si cela était superflu.

À la fin de l'activité, l'enseignante l'a corrigée avec les élèves en les interrogeant de manière aléatoire. Les élèves suivaient attentivement et réagissaient lorsqu'une question leur était posée. À la fin de la leçon, l'enseignante A a récolté les copies distribuées afin de les corriger et d'avoir un retour de leurs compétences.

5.1.3 Déroulement de l'activité : Enseignante B

La leçon s'est déroulée d'une toute autre manière chez l'enseignante B qui a décidé de travailler la compréhension auditive entièrement à l'aide du numérique. Les élèves avaient chacun un terminal de connexion. Pour la majorité d'entre eux, c'était un smartphone et l'enseignante avait un ordinateur fixe et son smartphone à disposition.

Au début de la leçon, l'enseignante B a introduit l'activité en expliquant comment les élèves pouvaient se connecter pour avoir accès à l'audio et aux questions. L'enseignante B avait retranscrit les questions sur un document « Google Forms » et avait déposé le lien sur Teams. Les élèves devaient se connecter sur Teams, entrer le code secret de leur classe et aller dans la discussion de classe. Après avoir réussi à se connecter au lien, les élèves avaient accès à la compréhension auditive et pouvaient répondre aux questions en même temps. L'introduction et l'activité ont duré plus de temps que l'enseignante avait prévu, ce qui a écourté la mise en commun. Lorsque les élèves avaient terminé de répondre aux questions, ils devaient envoyer le document en appuyant à la fin du document sur le bouton « envoyer ». L'enseignante recevait immédiatement les réponses et pouvait voir qui avait terminé l'exercice. À la fin de l'activité, toutes les réponses ont été projetées en classe de manière anonyme ce qui a permis de corriger les questions incorrectes.

5.2 L'autoconfrontation simple et croisée

Afin de relever les éléments pertinents de l'autoconfrontation simple qui ont eu lieu entre l'enseignante et la chercheuse, un tableau a été utilisé pour mettre les données en lumière.

La première colonne mentionne les moments de l'activité durant lesquels d'éventuels problèmes peuvent être décelés. Les trois moments clés de l'activité des enseignantes sont : (1) l'introduction de la compréhension auditive, (2) la réalisation de la compréhension auditive par les élèves et (3) le retour sur l'activité. La deuxième colonne se concentre sur les comportements permettant de déceler les controverses (les blocages, les tensions et les dilemmes). Ceux-ci sont décrits dans la troisième colonne. La quatrième colonne questionne la transformation opérée par les controverses sur le pouvoir d'agir de l'enseignante en analysant les marques langagières lors de l'autoconfrontation simple (Bruno et Méard, 2018). La cinquième colonne contient les

transformations qui ont lieu chez l'enseignante. L'idée est de comprendre comment se construit progressivement un pouvoir d'agir, en identifiant les indices de son apparition ou de son existence. Nous allons essayer de savoir comment le pouvoir d'agir peut se transformer chez l'enseignante en analysant les écarts entre le but et les motifs et le but et les opérations. Pour ce faire, nous allons utiliser le modèle expliqué au sous-chapitre 2.4.3, le pouvoir d'agir.

Pour réaliser l'analyse de l'autoconfrontation croisée, nous avons utilisé un tableau similaire aux autoconfrontations simples. Le but de l'analyse est d'identifier les transformations qui ont opéré lors de la discussion entre l'enseignante A et l'enseignante B. Afin de mettre en lumière les transformations collectives, la dernière colonne du tableau traite exclusivement des transformations qui influencent le genre professionnel. Les quatre premières colonnes restent identiques.

5.2.1 ACS Enseignante A

Tableau 1 : Autoconfrontation 1 (ACSI)

Dans ce tableau, nous relevons que l'enseignante s'est trouvée face à trois blocages, une tension et un dilemme. Les transformations du pouvoir d'agir de l'enseignante visaient principalement l'efficacité, autrement dit « l'économie des moyens/opérations » pour atteindre les buts. L'enseignement et les buts sont étroitement liés aux buts des élèves. Nous pouvons également constater que le sens de l'activité peut également être amélioré en réduisant l'écart entre les motifs et les buts dans les points AC1.4 et AC1.5. Le point AC1.3 est particulier, car l'enseignante a trouvé un moyen de transformation au cours de la leçon. Ce point sera abordé plus précisément dans le sous-chapitre 5.3.3, consacré aux situations de « bidouillage ». Nous reviendrons explicitement sur toutes les transformations observées dans le sous-chapitre 5.3.

Moment de l'activité :	Comportements :	Controverses : (Blocage, tension, dilemme)	Développement du pouvoir d'agir : Les marques langagières	Transformation du pouvoir d'agir :
<p>AC1.1 Introduction</p> <p>L'enseignante a terminé la phase introductive de l'activité et veut distribuer le dossier de la compréhension auditive à ses élèves.</p>	<p>L'enseignante se trouve en difficulté pendant quelques secondes devant la classe.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à une tension.</i> L'enseignante est désorganisée au moment où elle veut distribuer les feuilles et ne les retrouve plus.</p>	<p>L'expression d'une émotion : rire</p> <p>L'emploi d'un connecteur : « moi par contre »</p>	<p>L'utilisation d'un document numérique, mis à disposition sur la plateforme Teams, évite les photocopies et les dossiers à distribuer. <i>Grâce à cette transformation, nous pouvons réduire l'écart entre le but et les moyens/opérations.</i></p>
<p>AC1.2 Réalisation de l'activité</p> <p>L'enseignante est concentrée. Elle note les minutes pour savoir à quel moment se trouvent les temps de pause et à quel moment l'audio reprend.</p>	<p>Pendant que les élèves écoutent l'audio, l'attention de l'enseignante est dirigée vers son ordinateur et un post-it sur lequel elle note les temps de pause.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un blocage.</i> Elle est déconcentrée par le minutage de la compréhension auditive.</p>	<p>Répétition : J'ai re-vérifié le bon minutage</p>	<p>Pour dynamiser l'écoute, l'enseignante passe plus rapidement les temps de pause. Afin d'éviter de noter les informations sur un post-it, un document avec les informations importantes serait idéal pour éviter la perte de temps. <i>Grâce à cette transformation, nous pouvons réduire l'écart entre le but et les moyens/opérations.</i></p>

<p>AC1.3 Retour sur l'activité</p> <p>L'enseignante n'a pas la réponse, car elle ne se souvient plus de ce qui est dit dans l'audio.</p>	<p>Mal à l'aise, elle annonce directement aux élèves qu'elle ne sait pas et qu'elle va se renseigner.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un blocage.</i> L'enseignante ne sait pas pourquoi la réponse 4.G est fausse alors que les élèves ont mis « vrai ». Le corrigé n'apporte pas d'explications.</p>	<p>L'emploi d'un connecteur : « par contre ils m'ont piégé avec la 4.G »</p>	<p>La transformation a eu lieu directement pendant la séance. L'enseignante a eu du temps pour chercher la réponse sur son ordinateur en relisant la retranscription de l'audio. <i>Grâce à l'utilisation de l'ordinateur et du stockage des données, l'écart entre le but et les moyens/opérations a pu être réduit.</i></p>
<p>AC1.4 Retour sur l'activité</p> <p>Lors de la deuxième écoute du deuxième extrait, l'enseignante s'est demandée comment elle allait corriger la compréhension auditive</p>	<p>L'enseignante est derrière l'ordinateur portable et prépare le corrigé. La décision est prise rapidement.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un dilemme.</i> Est-il préférable de projeter ou non les réponses aux questions ?</p>	<p>Il y a une répétition : Je me suis dit, est-ce que je projette le corrigé ou est-ce que je ne le projette pas ? J'ai décidé de ne pas projeter le corrigé. Mais certaines fois je le projette...</p>	<p>L'enseignante décide de ne pas projeter le corrigé. Si l'enseignante avait projeté le corrigé à la fin, les élèves auraient réussi à s'auto-corriger au cas où une réponse leur manquait. <i>Grâce à la projection du corrigé après la mise en commun par exemple, l'écart entre le but et les motifs aurait permis à l'élève d'avoir une meilleure notion de ses compétences.</i></p>
<p>AC1.5 Après l'activité</p> <p>Après l'activité, l'enseignante doit encore prendre le temps d'évaluer les compréhensions auditives, car les élèves n'ont pas eu le temps de les corriger en entier.</p>	<p>L'enseignante ramasse toutes les feuilles de compréhensions auditives.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un blocage.</i> Elle n'a pas pu évaluer les copies des élèves directement.</p>	<p>Il y a une remise en question et une hésitation avec un temps de pause.</p> <p>Moi je n'ai pas regardé, j'aurais peut-être dû avant regarder les résultats... (petite pause) moi je ne suis pas allée jusque-là.</p>	<p>L'enseignante doit d'une part fournir un travail supplémentaire pour corriger les compréhensions auditives et d'autre part, n'a pas le retour sur les compétences des élèves au cours de la correction en commun. L'utilisation d'un formulaire Google Forms par exemple aurait permis à l'enseignante d'avoir instantanément accès aux résultats. <i>Une compréhension auditive numérique aurait permis de réduire l'écart entre les buts et les moyens/opérations (l'enseignante ne doit pas les corriger après le cours) et l'écart entre les motifs et le but pour les élèves.</i></p>

5.2.2 ACS Enseignante B

Tableau 2 : Autoconfrontation 2 (ACS2)

Dans ce deuxième tableau, nous relevons que l'enseignante s'est trouvée face à deux tensions, un blocage et un dilemme. Les transformations du pouvoir d'agir de l'enseignante visaient également l'efficacité, la réduction des moyens/opérations pour atteindre les buts ainsi que la réduction entre les motifs et les buts pour donner plus de sens à l'activité. La transformation constatée dans les points AC2.1 et AC2.2 vise de manière générale des transformations du collectif. Dans les points AC2.3 et AC2.4, nous constatons que cela concerne principalement l'activité des enseignant.e.s.

Moment de l'activité :	Comportements :	Controverses : (Blocage, tension, dilemme)	Développement du pouvoir d'agir : Les marques langagières	Transformation du pouvoir d'agir :
<p>AC2.1 Préparation de l'activité</p> <p>Durant la préparation, l'enseignante a dû apprendre à utiliser l'outil Google Forms. C'était la première fois qu'elle l'employait dans le cadre du cours.</p>	<p>L'enseignante s'est tournée vers un collègue informaticien, car elle avait de la difficulté à adapter les documents sur le formulaire Google Forms et à créer le bon lien.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un blocage.</i> Elle a constaté qu'il n'y avait pas de recommandation concernant les outils numériques qu'elle peut utiliser en cours.</p>	<p>La gestuelle des mains : Ce qui m'intéresse est d'utiliser les outils existants (M365, Office) proposés par l'État de Fribourg. Et là ... <i>lève les deux mains et fait un geste pour dire je ne sais pas</i> à nous de regarder ce qu'il y a.</p>	<p>L'enseignante peut sélectionner quelques outils utiles à son cours de FLE et le transmettre aux autres enseignant.e.s. Il est également possible de constituer un groupe de travail pour échanger sur les différents outils à utiliser. <i>Répertorier les différents outils à un endroit bien précis permettrait de réduire l'écart entre les moyens/opérations et les buts et de transformer le genre professionnel.</i></p>
<p>AC2.2 Introduction à l'activité</p> <p>L'enseignante a introduit l'activité et les élèves avaient de la difficulté à appréhender les outils numériques (difficulté de connexion au wifi, difficulté à ouvrir les documents, etc.)</p>	<p>L'enseignante passe énormément de temps à introduire l'activité pour expliquer aux élèves comment se connecter et régler les différents soucis de connexion.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à une tension.</i> Elle a constaté que les élèves n'arrivaient pas à se connecter et étaient perdu.e.s face à l'activité proposée. Elle doit régler leurs problèmes de connexion.</p>	<p>Exprime de la stupéfaction/incompréhension : J'ai préparé ce PPT en me disant que l'élève connaissait déjà l'environnement Teams (...) <i>ça n'a pas été le cas !</i> Donc là j'étais assez surprise de la réaction des élèves.</p>	<p>Les élèves doivent apprendre à utiliser les différents outils et être à l'aise avec Teams. Des cours d'apprentissage avec le numérique devraient leur être fournis pour qu'ils/elles ne se retrouvent pas perdu.e.s quand l'enseignant.e les sollicite. <i>Sentir les élèves plus à l'aise avec les différents outils permettrait de réduire l'écart entre les motifs et les buts pour donner plus de sens mais également d'efficacité à l'activité.</i></p>

<p>AC2.3 Réalisation de l'activité</p> <p>Les élèves ont commencé l'activité seul.e.s. Certains élèves n'ont pas commencé l'audio au même moment que les autres à cause de soucis de connexion. D'autres n'ont pas compris qu'il ne fallait pas arrêter l'audio pendant qu'ils répondaient aux questions.</p>	<p>L'enseignante a essayé de terminer l'activité dix minutes avant la fin du cours alors que certains élèves n'avaient pas eu le temps de réaliser l'activité dans son entièreté.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à un dilemme.</i> Elle n'a pas mis de limite de temps à l'exercice, donc certains élèves n'ont pas terminé la compréhension auditive avant la fin de l'heure.</p>	<p>Exprime un sentiment de frustration :</p> <p>Moi pendant la compréhension auditive j'ai eu quelques regrets. (...) J'aurais dû leur donner comme temps maximum les 20min + 5 min, de manière à ce que l'élève le plus efficace puisse remplir le sondage et l'élève le plus lent finir l'activité. J'aurais dû mettre une « deadline ».</p>	<p>Les enseignant.e.s doivent s'entraîner plusieurs fois à intégrer les outils numériques afin de gérer le temps et la classe. Chaque personne peut dans un premier temps s'exercer à utiliser plusieurs outils suivant l'activité pour la rendre plus fluide. <i>Ceci permettrait de rendre l'activité plus efficace en réduisant les écarts entre l'outil et le but.</i></p>
<p>AC2.4 Retour sur l'activité</p> <p>L'enseignante a essayé d'évaluer l'activité à la fin du cours en revenant sur les questions qui n'ont pas obtenu de réponses correctes.</p>	<p>L'enseignante a affiché les résultats afin que tout le monde puisse voir le pourcentage de réussite de la classe. Elle a essayé d'expliquer les questions qui n'ont pas obtenu de réponses correctes par tous les élèves.</p>	<p><i>L'enseignante se trouvait face à une tension.</i> Elle a de la difficulté à faire plusieurs tâches en même temps (lire les résultats et les comprendre, corriger les exercices et interroger les élèves).</p>	<p>Exprime clairement la difficulté de l'activité :</p> <p>(...) Là je découvre les résultats. Et je me suis dit que ça allait être plus facile. Là j'étais surprise de la difficulté. (...) J'ai dû faire plusieurs choses simultanément.</p>	<p>L'enseignante n'a pas utilisé pleinement les résultats obtenus par les élèves. Pour faciliter la lecture des résultats, il aurait fallu écouter l'audio en classe pour que l'enseignante puisse se remémorer ce qui était dit et faire l'exercice en même temps que les élèves. <i>Cela permettrait de réduire l'écart entre les mobiles et les buts pour donner plus de sens à l'activité.</i></p>

5.2.3 ACC Enseignante A et Enseignante B

Tableau 3 : Autoconfrontation 3 (ACC1)

Dans ce troisième tableau, nous analysons les transformations qui peuvent s'appliquer au collectif. Les six transformations modifient le genre professionnel et ont comme objectif de réduire l'écart entre le travail prescrit et le genre professionnel. Nous reviendrons en détail sur les transformations constatées dans le sous-chapitre suivant.

Moment de l'activité :	Controverses : (Blocage, tension, dilemme)	Développement du pouvoir d'agir :	Transformation du genre professionnel :
<p>AC3.1 Début de l'activité :</p> <p>L'enseignante B n'est pas forcément d'accord avec l'enseignante A qui constate immédiatement qu'il y a une controverse. C'est à la fin de l'autoconfrontation croisée que l'enseignante B revient sur ce qu'elle a dit et change de point de vue.</p>	<p>En visionnant la vidéo de l'enseignante B, l'enseignante A a constaté qu'il y avait une controverse dans l'outil à disposition des élèves.</p> <p>Les deux enseignantes ont observé que les élèves avaient de la difficulté à utiliser le terminal de connexion (ici le smartphone) pour réaliser la compréhension auditive.</p>	<p>E.A : Est-ce que tu penses qu'avec un ordinateur portable et un écran plus grand ça aurait été plus facile au lieu d'avoir le smartphone ?</p> <p>E.B : Non je ne pense pas...</p> <p>E.A : C'est pour l'accès, moi je vois si je dois aller chercher quelque chose dans mon cloud depuis mon smartphone je m'énerve, car tout est petit, je ne trouve pas. Je me dis que c'est peut-être ça aussi. (...) (Environ 30min après l'enseignante B change d'avis suite à la discussion)</p> <p>E.B : (...) J'ai utilisé le smartphone, les élèves n'avaient pas leur ordinateur. Là ça pourrait améliorer.</p>	<p>Il a été suggéré d'utiliser un ordinateur pour avoir un écran plus grand qui permette de se retrouver plus facilement dans le document de la compréhension auditive. Il a également été mentionné que l'ordinateur utilisé par les élèves doit rester un outil d'apprentissage et ne pas être en lien avec la vie privée (éviter la sollicitation).</p> <p><i>Transformation du genre professionnel : Utilisation de l'ordinateur régulièrement dans les cours pour habituer les élèves.</i></p>

<p>AC3.2 La discussion a lieu à la fin du visionnage de l'activité de l'enseignante B.</p> <p>L'enseignante B explique qu'elle souhaite réitérer l'exercice dès la semaine prochaine en proposant aux élèves de répondre uniquement au document Google Forms, sans devoir lancer la compréhension auditive.</p>	<p>Les deux enseignantes constatent rapidement que la sollicitation de l'élève uniquement avec le numérique n'est pas idéale. Il est trop conséquent d'utiliser 100% de numérique en classe avec les élèves.</p>	<p>E.B : Ils n'ont pas eu le réflexe de prendre la feuille.</p> <p>E.A : C'est vrai que la première chose qu'ils font c'est souligner, écrire sur les feuilles et annoter. (...)</p> <p>E.A : Toi tu l'as faite (<i>parle de la compréhension auditive avec Google Forms</i>) ?</p> <p>E.B : Oui mais hier sur le papier. Je vais la faire la semaine prochaine pour la deuxième partie sur le smartphone. Ce que je vais faire la semaine prochaine c'est que je vais lancer la CA moi et les élèves répondront sur leur smartphone.</p>	<p>L'idée est de séparer l'activité en 70% papier et 30% numérique ou en 50% papier et 50% numérique suivant l'activité. Pour cette activité, il aurait été utile de choisir la première option : répondre aux questions sur Google Forms (30%), utiliser une feuille papier pour prendre des notes et éviter à l'élève de gérer lui-même l'audio (70%).</p> <p><i>Transformation du genre professionnel : Permettre à l'élève d'intégrer le numérique à côté du papier. Une double utilisation est idéale (50/50 ou 70/30).</i></p>
<p>AC3.3 La discussion a lieu lors du visionnage de l'activité de l'enseignante A.</p> <p>L'enseignante B revient sur ce que sa collègue a proposé et intervient sur la notion de feedback.</p>	<p>L'élève n'a pas évalué ses réponses alors qu'elles se sont affichées en rouge quand elles étaient fausses. Il ne s'est pas demandé « pourquoi j'ai fait faux ? », car l'enseignante B a directement voulu corriger les questions sans lui laisser du temps pour formuler des hypothèses.</p>	<p>E.B : Je pense que l'on peut travailler sur le feedback. Comment utiliser le feedback individuel reçu par l'élève ? J'aimerais bien le mettre en valeur. Est-ce que l'élève ne pourrait pas analyser ses résultats, formuler les hypothèses et ensuite seulement regarder les solutions.</p> <p>E.A. : Tu ferais une forme de mise en commun différente ? Tu ferais d'abord une réflexion individuelle puis après les résultats à l'écran et discuter des problèmes sur le contenu ?</p> <p>E.B : Oui.</p>	<p>En utilisant un outil numérique l'élève devient actif sur une correction d'exercice, alors que si c'est uniquement son enseignant.e qui s'en charge, il/est est passif.</p> <p><i>Transformation du genre professionnel : Utiliser la notion de feedback de l'élève pour corriger et faire la mise en commun en classe</i></p>

<p>AC3.4 La discussion entre les enseignantes A et B lors du visionnage de l'activité de l'enseignante B.</p>	<p>Lorsque les élèves ont terminé l'activité, les enseignant.e.s peuvent afficher les résultats et voir qu'elle question a bien été comprise ou non. Lors de l'activité, l'enseignante B a été submergée par le flux d'informations. (c.f Tableaux ACS1).</p>	<p>E.A : Ça te permet surtout d'éviter la correction pendant 2 heures de la CA.</p> <p>E.B : Les enfants ont collecté les points, reçoivent une note. Moi, finalement j'ai déjà une analyse des résultats. C'est génial. (...)</p> <p>E.A : Eux (les élèves) ils voyaient le pourcentage de réussite ?</p> <p>E.B : Oui exactement, je pense que c'est bien et de s'évaluer en fonction du groupe. C'est peut-être bien aussi de les confronter à ce résultat-là.</p> <p>E.A : L'intérêt pour nous c'est de voir quelle question est plus difficile et quelle question a bien été comprise.</p>	<p>L'évaluation directe est utile si elle est bien appliquée et comprise par les enseignant.e.s.</p> <p><i>Transformation du genre professionnel :</i></p> <p>Apprendre à utiliser l'outil d'évaluation de Google Forms pour éviter à l'enseignant.e une correction après la leçon et pour permettre aux élèves de terminer entièrement l'activité pendant la leçon.</p>
<p>AC3.5 La discussion a lieu entre les enseignantes A et B à la fin de l'autoconfrontation croisée.</p> <p>L'enseignante A a voulu voir le formulaire Google Forms.</p>	<p>L'enseignante B a dû adapter les questions de la compréhension auditive pour le format numérique. Elle n'a pas réussi à transformer le tableau qui était dans l'exercice et les questions n'étaient que sous format « Vrai/Faux ». Les élèves avaient accès au formulaire que via leur smartphone, ce qui ne permettait pas d'avoir une vue d'ensemble de toutes les questions.</p>	<p>E.A : (...) Tu vois je remarque que l'ancrage n'a pas été lu par les élèves, car il est tout petit. C'est uniquement visuel, mais la mise en gras est-ce que ça saute aux yeux de l'élève ?</p> <p>E.B : C'est juste ! Les activités vrai/faux ont dû être transformées. J'ai dû créer une question par vrai/faux. Je n'ai pas pu dire exercice 1 vrai/faux... vous savez à quoi vous attendre. J'ai créé 4 questions vrai/faux.</p> <p>E.A : La mise en page est super importante, car c'est vraiment l'ancrage pour l'élève</p> <p>E.B : Comme tu disais la police Arial 12 pour les dyslexiques et l'espacement c'est essentiel pour eux.</p>	<p>Il faudrait revoir les fonctionnalités de Google Forms afin d'intégrer d'autres questions que du « vrai/faux » et utiliser d'autres logiciels avec plus de fonctionnalités.</p> <p><i>Transformation du genre professionnel :</i></p> <p>Revoir le format du document Google Forms et regarder s'il permet à l'élève de voir les ancrages. Le document doit également être « plus inclusif » en proposant des modalités pour les élèves dyslexiques par exemple (affichage plus grand de la police, plus d'espace, etc.).</p>

<p>AC3.6 La discussion a eu lieu lors du visionnage de l'activité de l'enseignante A.</p> <p>L'enseignante A explique qu'elle enregistre l'audio sur plusieurs plateformes, car elle a « la trouille » que ça ne fonctionne pas.</p>	<p>Les enseignant.e.s n'utilisent de la même manière ni le numérique ni les mêmes outils dans leurs cours. Cette hétérogénéité dans l'utilisation des outils engendre une incompréhension chez les élèves et les enseignant.e.s.</p>	<p>E.A : Il y a d'autres problèmes c'est que la manière de faire n'est pas uniforme. Des fois on leur envoie des documents sur Teams, des fois sur Outlook, des fois dans le groupe.</p> <p>E.B : Il y en a qui utilisent OneNote, d'autres pas...</p>	<p>Il faudrait avoir des directives plus claires pour la mise à disposition des devoirs (tout le monde sur Teams ou personne sur Teams), sur les dépôts des documents et sur la communication par email via Outlook.</p> <p><i>Transformation du genre professionnel :</i></p> <p>Créer des directives claires, faciles à comprendre et à appliquer pour les enseignant.e.s, afin de permettre aux élèves de retrouver toutes les informations nécessaires au même endroit.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.3 Transformations

Ce sous-chapitre recense les transformations qui ont été révélées durant l'activité et qui sont applicables à tou.te.s les enseignant.e.s de FLE. Le sous-chapitre 5.3.1 se consacre aux transformations visant à améliorer le sens et l'aspect pédagogique de l'activité. Le sous-chapitre 5.3.2 traite de l'efficacité et explore des stratégies visant à rendre l'activité plus performante. Nous nous intéressons tout particulièrement à des transformations pouvant être appliquées au collectif, c'est-à-dire à tou.te.s les enseignant.e.s du collège dans le sous-chapitre 5.3.3. Comme nous l'avons déjà mentionné, avec l'arrivée du BYOD, les enseignant.e.s seront sollicité.e.s dès l'année prochaine à intégrer le numérique dans leurs cours. C'est pour cela qu'il est essentiel de se focaliser sur les transformations visant à intégrer le numérique dans l'activité, mais également sur les aspects positifs du numérique déjà relevés pendant les autoconfrontations 1 et 2 ainsi que pendant l'autoconfrontation croisée.

Dans la pratique, les transformations devraient avoir lieu uniquement dans les ACC. Cependant la situation a fait que les ACS ont permis aux enseignantes de proposer immédiatement des pistes d'amélioration afin de régulariser leur enseignement. Nous verrons ceci dans le dernier sous-chapitre 5.3.4.

5.3.1 Transformations de « sens »

Les transformations de sens visent avant tout à réduire les écarts entre les mobiles/motifs et les buts pédagogiques de l'activité. La première transformation vise à encourager l'élève à voir ses fautes et à comprendre les raisons qui l'ont induit.e en erreur. Suite à cette prise de conscience, l'enseignant.e peut l'aider à combler ses lacunes.

L'enseignante A hésitait à projeter les réponses. La projection des réponses aurait permis à l'élève d'avoir tous les éléments à disposition pour se corriger et poser des questions s'il/elle n'avait pas compris. Voici la première transformation que nous avons constatée suite à l'activité de l'enseignante A :

AC1.3 : **La projection des résultats** aurait permis à l'élève de **corriger ses erreurs**, de poser directement des questions ainsi que **d'évaluer ses compétences**.

La deuxième transformation que nous avons perçue s'est passée durant l'activité de l'enseignante B. Faire l'activité ensemble, c'est-à-dire lancer l'audio pour toute la classe, aurait permis à l'élève d'aller au même rythme, mais surtout à l'enseignante de se remémorer la compréhension auditive. L'écart aurait été réduit en procédant ainsi, car l'enseignante aurait directement pu répondre aux questions de fond. Rappelons que la mémoire auditive est une

mémoire à court terme. L'enseignante a donc besoin de réaliser l'activité en même temps que les élèves.

AC2.4 : L'enseignante doit lancer l'audio en classe pour pouvoir **réaliser l'activité avec les élèves** et être en mesure de répondre aux questions après l'activité.

5.3.2 Transformations « d'efficacité »

Les transformations d'efficacité ont pour objectif de réduire les écarts entre les moyens/opérations et les buts. Afin d'acquérir une plus grande efficacité, il est important d'avoir des compétences en matière d'utilisation du numérique. Dans la première activité, l'enseignante A a constaté qu'elle était perdue face aux dossiers qu'elle avait imprimés. L'utilisation du numérique aurait permis de ne pas se retrouver dans une telle situation, car le dépôt des documents aurait pu être anticipé à l'avance.

AC1.1 : L'utilisation d'un document numérique permet à l'enseignant.e de mettre le document sur la plateforme Teams. Cela évite la **perte de feuilles** (des élèves) ainsi que la **perte de temps à faire des photocopies** pour l'enseignant.e.

Il serait également utile, comme nous l'avons vu, de créer un document avec le minutage de l'audio. L'enseignante A pourrait réduire les temps de pause, car dans la pratique les élèves n'ont pas toujours besoin d'autant de pauses que prévu par les concepteur.rice.s de l'exercice.

AC1.2 : Afin de dynamiser l'écoute, l'enseignante passe plus rapidement les temps de pause. Afin d'éviter de noter les temps de pause sur un post-it et de risquer de le perdre, un document Word avec les informations importantes serait idéal pour éviter la perte de temps.

Si les deux enseignantes avaient utilisé un outil de « sondage », l'enseignante A n'aurait pas eu à passer deux heures à corriger les compréhensions auditives. Le gain de temps est un des atouts majeurs de l'utilisation des outils numériques.

AC1.4 : **L'utilisation de Google Forms** aurait permis à l'enseignante B **d'éviter la correction après le cours.**

Les enseignant.e.s doivent dès à présent solliciter les élèves à réaliser des exercices via le numérique. Nous avons constaté que certain.e.s élèves avaient du mal à appréhender l'outil. L'apprentissage doit se faire dès maintenant et doit être encouragé par les enseignant.e.s avant l'arrivée du BYOD dès l'année prochaine.

AC2.2 : Les élèves doivent **apprendre à utiliser les différents outils numériques** à leur disposition dans les cours. Le rôle des enseignant.e.s et de préparer les élèves à utiliser et à être à l'aise avec les outils.

Nous avons également remarqué que les enseignant.e.s ne sont pas encore à l'aise avec les différents outils à leur disposition. Ceci est dû au manque de connaissances et à la multitude de possibilités qu'offre le numérique. Nous avons vu que l'enseignante B utilisait pour la première fois un outil pour une activité dans son cours. Cet exercice est à réitérer dès que possible.

AC2.3 : Les enseignant.e.s doivent **s'entraîner à utiliser le numérique** pour ce type d'exercices pour être **le plus efficace possible**, sans perdre de temps.

Nous allons à présent passer aux transformations du collectif qui modifient le genre professionnel.

5.3.3 Transformations du genre professionnel

Ce sous-chapitre présente les pistes d'actions en mesure de changer le genre professionnel, c'est-à-dire d'adapter la jurisprudence à l'interne par un même groupe professionnel. La première transformation à envisager est la suivante :

AC2.1 : **Sélectionner des outils numériques adéquats** pour chaque branche, afin que l'enseignant.e puisse les intégrer facilement à ses cours.

Aujourd'hui, ni les autorités ni les enseignant.e.s n'ont répertorié les outils numériques à utiliser ou qu'il serait judicieux d'intégrer à l'enseignement. Cela engendre une hétérogénéité dans l'utilisation des outils numériques. Cette hétérogénéité et cette appropriation individuelle engendrent des disparités et complexifient l'utilisation du numérique pour l'élève. Sélectionner des outils simples et pratiques permettrait aux enseignant.e.s de les intégrer plus facilement et régulièrement à leur enseignement.

De ce manque d'intégration des outils numériques **résulte** le constat suivant : les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser l'ordinateur, la tablette ou le smartphone pour apprendre. Ils/elles n'ont jusqu'à présent pas eu l'occasion d'intégrer ce format d'apprentissage dans tous les cours, le numérique étant uniquement destiné à des cours d'informatique ou de didactique. C'est pour cela que nous proposons la transformation suivante :

AC3.1 Utiliser le matériel numérique régulièrement pour habituer l'élève à ce **nouveau format d'apprentissage.**

Nous nous sommes aperçues que le numérique permettait à l'élève d'être en auto apprentissage et de réaliser des activités à distance. Dans notre exemple, la compréhension auditive réalisée par l'enseignante B le permettrait. Cependant, le numérique a encore des lacunes et la dématérialisation complète n'est pas souhaitée ni par les enseignant.e.s ni les élèves. Nous avons vu que **les élèves ne peuvent** pas prendre de notes sur le formulaire « Google Forms », par exemple. C'est pour cela que la transformation suivante est recommandée :

AC3.2 : Permettre à l'élève d'intégrer le numérique à côté du papier. Une double utilisation du numérique et du papier est idéale (50/50 ou 70/30).

Certains outils numériques, comme Google Forms par exemple, permettent à l'élève d'obtenir les résultats de l'exercice directement après sa réalisation. Cependant, les résultats Google Forms ne font que pointer les erreurs. Il serait pertinent que les enseignant.e.s encouragent l'élève à s'auto-évaluer et à émettre des hypothèses sur les raisons de son erreur. L'enseignant.e devrait alors :

AC3.3 : Utiliser la notion de feedback de l'élève pour corriger et faire la mise en commun en classe.

L'utilisation directe de la notion de feedback de l'élève permet à l'enseignant.e de revenir sur l'activité au cours de la leçon. Ceci est très important, car l'élève est plongé dans l'activité. En effet, avec des exercices comme la compréhension auditive, la mémoire à court terme est sollicitée : il est donc inutile de revenir quelques jours après sur l'exercice, car l'élève n'a plus l'audio en tête.

Grâce à un outil numérique, l'enseignant.e peut également obtenir les réponses de toute la classe et les utiliser pour faire la correction. Cette transformation permettrait d'une part d'éviter à l'enseignant.e de perdre du temps avec une correction après le cours et également aux élèves de clôturer l'activité pendant la leçon. Voici la recommandation qui a été formulée :

AC3.4 : Apprendre à utiliser l'outil d'évaluation de Google Forms pour **éviter à l'enseignant.e une correction après la leçon** et pour permettre aux élèves de **terminer entièrement l'activité pendant la leçon.**

Néanmoins le numérique n'est pas optimisé pour tous les exercices. Lors d'une compréhension auditive, l'ancrage est très important pour l'élève. En effet, le formulaire Google Forms tel qu'il

est présenté ne lui permet pas d'avoir une vue globale sur une page comme ce serait le cas sur une feuille A4 par exemple. Afin de permettre aux élèves d'intégrer toutes les informations importantes et d'y avoir accès au premier coup d'œil, il est important de faire la chose suivante :

AC3.5 : Revoir le format du document Google Forms et regarder s'il permet à l'élève de voir les ancrages. Le document doit également être « plus inclusif » en proposant des modalités pour les élèves dyslexiques par exemple. (Affichage plus grand de la police, plus d'espace, etc.)

Un dernier point qui a été relevé et qui tend à perdre les élèves et les enseignant.e.s est la multitude des réseaux, d'emails et de plateformes à disposition. L'utilisation du numérique requiert une compétence de la part des élèves et des enseignant.e.s à naviguer facilement sur la plateforme Teams. Cependant, il serait préférable de créer à l'interne des actions communes quant aux tâches quotidiennes. Le dépôt des devoirs, la communication entre les enseignant.e.s et les élèves ou même la communication entre les enseignant.e.s et les parents . Voici la dernière transformation que nous suggérons :

AC3.6 : Créer des directives claires, faciles à comprendre et à appliquer par les enseignant.e.s pour permettre aux élèves de **retrouver toutes les informations nécessaires au même endroit.**

5.3.4 Situation de « bidouillage »

Ce sous-chapitre nous permet de réguler nos propos par rapport à la méthodologie. En effet, nous avons constaté que durant l'activité, certaines pratiques n'avaient pas besoin d'être transformées, car elles fonctionnaient bien. En temps normal, la « clinique de l'activité » permet de trouver des points d'ancrage pour transformer l'activité. Dans cette étude, nous avons décidé de nous écarter légèrement de la théorie, car notre objectif est de transformer l'activité en y intégrant le numérique.

Le premier point que nous désirons souligner est le AC1.3. L'enseignante A utilisait l'ordinateur fixe mis à disposition dans sa salle ainsi que son ordinateur portable personnel. Au cours de la correction, elle s'est trouvée incapable de répondre à la question d'un.e élève. Grâce à l'utilisation d'un outil numérique, l'enseignante A a rapidement eu accès à la retranscription de l'audio et a pu trouver et donner la réponse directement à la classe. L'enseignante A s'est autocorrigée et a directement réalisé la transformation de l'activité. Cela a permis une plus grande efficacité du point de vue de l'enseignante. Cela a également permis d'avoir un impact

pédagogique plus important sur les élèves. Si l'enseignante avait répondu à la question lors de la leçon suivante, les élèves auraient oublié le contexte de la réponse.

Le deuxième point que nous avons relevé est la proactivité de l'enseignante B et la mise en place de l'activité par le numérique. Par sa volonté et sa propre initiative d'apprendre à utiliser un nouvel outil, cela a engendré une transformation dans ses cours. En effet, l'intégration du numérique, de manière partielle avec les élèves, permet de réduire les écarts entre les prescriptions et le travail réalisé par l'enseignante.

6 Discussion

Ce chapitre ouvre une discussion sur les résultats de l'étude. Nous allons les discuter et les interpréter en revenant sur les questions de recherche et les hypothèses. Nous reviendrons sur les limites de cette recherche ainsi que sur le rôle tenu par la chercheuse. Enfin nous terminerons par les ouvertures possibles pour l'intégration du numérique dans l'enseignement.

6.1 Rappel des résultats principaux

Nous avons constaté dans les chapitres précédents de nombreux changements et transformations dans les pratiques. Afin de synthétiser nos résultats, nous allons revenir sur les questions de recherche. La première question fait le lien entre les mesures mises en place par les politiques éducatives (les prescriptions) et les pratiques des enseignant.e.s :

Q.1 : Quelle est la nature de l'écart entre les prescriptions et les pratiques ?

En effet, le travail réalisé dans la pratique est différent des prescriptions et des attentes politiques. La nature de cet écart se situe par rapport au statut du S2. Le S2 ne fait plus partie de l'école obligatoire et les enseignant.e.s sont face à une plus grande liberté académique qu'à l'école obligatoire. Intégrer le numérique dans l'enseignement prend du temps, nous nous trouvons actuellement dans une zone « grise » dans laquelle les changements ont lieu, mais ne sont pas encore obligatoires et clairement définis. Avec l'arrivée du BYOD dès la rentrée prochaine, même les enseignant.e.s les plus réticent.e.s devront s'adapter au contexte. Aujourd'hui, les écarts sont présents, car aucune formation au numérique est obligatoire pour les enseignant.e.s ; ils/elles sont libres de l'intégrer ou non dans leur pratique avec les élèves. Les politiques éducatives veulent depuis un certain nombre d'années intégrer les outils numériques et développer la citoyenneté numérique chez les élèves alors que certain.e.s enseignant.e.s ne sont pas enclin.e.s à changer leur pratique d'enseignement.

La deuxième question que nous nous sommes posées concerne les transformations de sens et les transformations d'efficacité :

Q.2 : Est-ce que les transformations améliorent la qualité pédagogique de l'enseignement (le sens) et/ou les compétences numériques (l'efficacité) ?

Comme détaillé dans les sous-chapitres 5.3.1 et 5.3.2, nous pouvons affirmer que les transformations améliorent la qualité pédagogique de l'enseignement et les compétences numériques. Même si les deux sont étroitement liées (si on améliore les compétences numériques des enseignant.e.s et des élèves, alors l'apprentissage pédagogique en

bénéfice forcément), nous avons constaté qu'une majorité des transformations concernaient les compétences numériques. Si l'enseignant.e utilise un outil adéquat à l'activité proposée à la classe, alors la qualité pédagogique du cours est améliorée. Cependant, l'enseignant.e doit être à l'aise avec l'outil utilisé pour maximiser son efficacité ; dans le cas contraire, les points forts du numérique ne peuvent être appréciés.

Nous avons constaté un certain nombre de transformations. Certaines d'entre elles concernaient le cours qui a été filmé alors que d'autres avaient une visée plus générale.

Q.3 : Quelles transformations du numérique peut-on constater à l'issue des autoconfrontations ?

Voici une synthèse des résultats suivant le travail de terrain et sa mise en lien avec la théorie :

- ➔ **L'utilisation des outils numériques** permet à l'enseignant.e de **gagner du temps** (éviter de faire des photocopies, les corrections, communication avec les élèves via le chat, etc.)
- ➔ **L'intégration des outils numériques** par l'enseignant.e permet à l'élève de **diversifier ses méthodes d'apprentissage**.
- ➔ Il est nécessaire de faire une **sélection d'outils numériques** adéquats propre à chaque branche enseignée.
- ➔ **Le numérique doit être utilisé de manière partielle pendant le cours**, car la technologie ne répond pas à tous les besoins.
- ➔ Communiquer avec les élèves via les **plateformes numériques** à disposition permet de **garder le lien** (pendant les vacances ou dans des cas particuliers comme la pandémie covid-19 par exemple).

Comme nous l'avons constaté, la première hypothèse s'avère être vérifiée :

H1 : Il y a une distance entre le travail réel des enseignant.e.s et les attentes des politiques éducatives.

En effet, les élèves ne sont pas à l'aise avec le numérique en classe et ne savent pas comment utiliser les outils à leur disposition. Nous avons remarqué que toute leur attention est happée par les soucis technologiques rencontrés, ce qui les distrait des questions de fond.

À cause du manque de clarté dans les prescriptions et les directives, la deuxième hypothèse s'avère également être vérifiée :

H2 : Il y a une hétérogénéité dans les modalités d'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement.

Jusqu'à maintenant, l'intégration du numérique ou non dans les cours au S2 était soumise au bon vouloir de l'enseignant.e. Beaucoup s'y sont confronté la première fois lors de la crise covid-19 et de la fermeture des écoles au printemps 2020. Chaque enseignant.e gère de manière individuelle l'intégration ou non du numérique à son cours.

La dernière hypothèse est en partie vérifiée :

H3 : Les transformations peuvent être appliquées à l'ensemble du corps enseignant.

Cette hypothèse était difficile à tester avec les données récoltées. Avec plus de temps à disposition il aurait été utile et judicieux de soumettre un questionnaire aux enseignant.e.s du S2 pour valider les transformations qui peuvent être appliquées à leur branche. Néanmoins, il y a des transformations qui peuvent être considérées comme des recommandations pour tout le corps enseignant et à mettre en place par chacun.e de ses membres, car elles ont une visée plus large et générale comme par exemple l'utilisation des outils numériques qui permet de gagner du temps, l'intégration du numérique qui permet à l'élève de diversifier les méthodes d'apprentissage ainsi que l'utilisation d'outils numériques qui permet de garder un lien avec les élèves.

6.2 Limites de la recherche

Cette recherche présente certaines limites. Comme nous l'avons mentionné dans un sous-chapitre précédent (5.3.4), la méthodologie a dû être adaptée au terrain. Lors des entretiens, le rôle de chercheuse était quelque peu compliqué à maintenir. Le sujet choisi pour ce travail a également suscité de nombreuses discussions en dehors des séquences filmées. Cela a eu pour conséquences des chevauchements de situations. Par exemple, lors d'une autoconfrontation simple, la chercheuse doit amener la personne interviewée à décrire l'activité. Or, ici, les enseignantes savaient en quoi consistait l'activité et les discussions dépassaient régulièrement le cadre fixé, ce qui a permis de créer des transformations en amont de l'autoconfrontation croisée. Les enseignantes revenaient régulièrement sur leurs actions et aimaient réguler leur pratique et se donner un propre feedback pour ne plus commettre les mêmes erreurs.

Ce travail a également questionné les bénéfices du numérique et cherché une meilleure manière de l'intégrer. Dans un autre travail, avec une autre problématique, nous aurions également pu relever les limites de l'intégration du numérique dans l'enseignement et les controverses qu'il

existe autour de la question. Tout le monde n'est pas unanime quant aux bénéfices des technologies pour le S1 et S2.

Afin de compléter les apports présentés, il aurait été intéressant de questionner l'activité des enseignant.e.s faisant partie des classes BYOD pour l'intégration du numérique. Dans un autre collège, il existe quelques classes pilotes où les élèves apportent déjà leur ordinateur à l'école. Malheureusement, les enseignant.e.s participant au projet pilote n'ont pas répondu de manière favorable.

6.3 Ouvertures

Les transformations que nous proposons pourraient être complétées si nous réitérions l'exercice. Dans un premier temps, il serait utile de mener des entretiens avec d'autres enseignant.e.s de FLE puis par la suite avec des enseignant.e.s d'autres branches. Cela permettrait de réguler l'intégration du numérique et de proposer des pistes de transformation concrètes pour les enseignant.e.s du S2.

Dans le but de créer des convergences entre les prescriptions et la réalité des enseignant.e.s, il serait nécessaire de créer une collaboration entre les décideur.se.s politiques et les personnes concernées par leurs décisions. Cela permettrait de réduire considérablement les écarts entre le travail réalisé et le travail prescrit.

Sur du long terme, il serait également intéressant d'analyser si le numérique peut être utilisé pour faire passer des épreuves d'examens ou non. Cela permettrait aux enseignant.e.s de réduire le temps de correction et d'uniformiser les évaluations par branches.

7 Conclusion

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons rendu compte de l'activité de deux enseignantes du S2 dans le cadre de l'intégration du numérique en classe. Si l'enjeu était d'engager ces professionnelles vers des changements possibles afin d'améliorer l'intégration d'outils numériques dans l'enseignement, notre objectif était également d'analyser leur activité et de la mettre en lien avec les enjeux politiques actuels.

Ce travail de recherche avait plusieurs visées :

- Comprendre les changements et les enjeux actuels de l'enseignement ;
- Comprendre la nature de l'écart entre la pratique et les décisions politiques ;
- Comprendre la réalité de terrain des enseignant.e.s et en déceler les blocages, dilemmes et controverses ;
- Proposer des transformations qui permettent aux enseignant.e.s d'intégrer le numérique en classe.

Nous pouvons conclure que les décisions politiques visent à intégrer le numérique en classe afin de préparer les élèves à développer une citoyenneté numérique. Avec la crise covid-19, des plateformes d'échanges ont été mises en place et des outils de bureautique comme Word, Excel ou PowerPoint ont été mis à disposition de tou.te.s les élèves et des enseignant.e.s. Aujourd'hui, le changement majeur concernant les enseignant.e.s et les élèves du S2 est l'arrivée du BYOD dès la rentrée 2022/2023. Afin de pouvoir générer des transformations dans la pratique et réduire les écarts entre le travail réalisé par les enseignant.e.s et le travail prescrit, nous avons dû dans un premier temps comprendre quelle était la nature de cet écart.

Les entretiens d'autoconfrontations simples nous ont permis de comprendre la diversité des pratiques d'intégration des outils numériques en classe. De manière générale, les enseignant.e.s ne savent pas quels outils utiliser et qu'est-ce que ces derniers pourraient apporter à leur enseignement. D'autre part, les directives concernant les outils à disposition ne sont pas uniformes ce qui engendre des disparités dans la pratique. Par exemple, certain.e.s enseignant.e.s utilisent régulièrement Teams pour communiquer avec leurs élèves et leur transmettre les devoirs, alors que d'autres ne l'utilisent jamais.

Grâce aux entretiens, nous avons pu analyser une activité (la compréhension auditive) réalisée de deux manières différentes. L'enseignante A a utilisé l'outil numérique uniquement pour elle et les élèves n'utilisaient pas le numérique. L'enseignante B a décidé d'intégrer complètement

le numérique dans le cours, aussi bien pour elle que pour les élèves. En revenant séparément sur leur activité, les enseignantes ont pu déceler des controverses, des blocages et des dilemmes sur la leçon qu'elles venaient de donner. Voici les points principaux de l'enseignante A :

- **L'utilisation d'un document numérique**, mis à disposition sur la plateforme Teams, **évite les photocopies et les dossiers à distribuer.**
- Utiliser **un document avec les informations importantes** (le minutage de l'audio) serait idéal pour **économiser du temps.**
- **L'ordinateur permet** d'effectuer une recherche et **de trouver des réponses rapidement.**
- **Utiliser un outil numérique** en classe permet **d'éviter des corrections après le cours.**

Les points principaux de l'enseignante B :

- L'enseignante B ne savait pas exactement **quel outil choisir** pour réaliser l'activité.
- **Les élèves** rencontraient des **difficultés dans l'utilisation des outils.**
- L'enseignante rencontrait des difficultés et n'était pas **complètement à l'aise avec l'outil.**
- Le temps à la fin de l'heure n'a pas permis à l'enseignante **d'évaluer correctement les réponses des élèves.**

Lors des autoconfrontations croisées, les enseignantes ont verbalisé certaines transformations qui peuvent s'appliquer au collectif, c'est-à-dire à tou.te.s les enseignant.e.s du S2. L'avantage crucial d'une bonne intégration du numérique dans l'enseignement est le gain de temps que les outils peuvent fournir. L'intégration de ces outils diversifie également les méthodes d'apprentissage pour l'élève qui est confronté.e à différentes méthodes. Afin de garder le lien entre l'élève et l'enseignant.e en classe, il serait dans un premier temps efficace de compléter l'enseignement avec le numérique, en l'intégrant de manière partielle. Il n'est pas question de dématérialiser l'enseignement en supprimant complètement le papier, mais plutôt de l'enrichir grâce au numérique. Les plateformes numériques permettent également aux enseignant.e.s de garder le lien avec les élèves pendant les vacances ou dans des cas particuliers comme la pandémie covid-19 par exemple.

Pour conclure ce travail de mémoire, nous voudrions relever l'implication des enseignantes dans l'évolution de leur pratique d'enseignement. Afin d'améliorer et d'harmoniser les pratiques, une formation obligatoire pour tou.te.s les enseignant.e.s serait nécessaire, pour leur présenter les outils qu'ils/elles pourraient intégrer dans leur branche d'enseignement. Cela permettrait d'ajuster et d'adapter les décisions politiques éducatives à la réalité de terrain.

8 Bibliographie

- Boéchat-Heer, S. (2011). Adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 81-97.
- Brotcorne P., Damhuis L., Laurent, V., Valenduc G & Vendramin P. (2010). Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC. La fracture numérique au second degré (Série Société et avenir), Gent : Academia press.
- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35. <https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. Nouvelle revue de psychosociologie, n° 1(1), 165. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF, 312 p.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CERF (2021, 5 mai). Référentiel de compétences de la formation DEEM. *Université de Fribourg*.
<https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/formation/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences%20DEEM.pdf>, consulté le 28 mai 2021.
- Conseil d'Etat. (2011, 16 novembre). MESSAGE No 289 2011 du Conseil d'Etat au Grand Conseil accompagnant le projet de décret relatif à l'octroi d'un crédit d'engagement pour la mise en œuvre du projet d'harmonisation des systèmes d'information pour l'administration des écoles. https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/publ/_www/files/pdf39/2007-11_289_message.pdf, consulté le 3 septembre 2021.
- Conseil d'Etat. (2019, 20 mai). Rapport 2019-DICS-25 du Conseil d'Etat au Grand Conseil concernant le bilan du Lot-2 du projet d'harmonisation des systèmes d'information pour l'administration des écoles. http://www.parlinfo.fr.ch/dl.php/fr/ax-60d4972c03df4/fr_de_RGC_2019-DICS-25_Bilan_Lot-2_HAE.pdf, consulté le 3 septembre 2021.
- Dictionnaire française (2021, 1 janvier). Littératie. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/litteratie/>, consulté le 18 septembre 2021.

- DICS. (2020, 18 novembre). *Des projets dans le domaine de la numérisation*. Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarité-obligatoire/des-projets-dans-le-domaine-de-la-numerisation>, consulté le 19 février 2021.
- DICS. (2017). Concept cantonal pour l'intégration des MITIC dans l'enseignement 2017-2021. https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/dics/_www/files/pdf94/fr_mitic_concept.pdf, consulté le 19 février 2021.
- DICS. (s.d). *Le référentiel de compétences dans le domaine du numérique et des MITIC pour les enseignants fribourgeois*. Compétences numériques des enseignants. <https://refcomp.friweb.ch/fr/page-daccueil>, consulté le 8 octobre 2021.
- Durpaire Jean-Louis. (2015). *Autonomie pédagogique et culture numérique*. Association Française des Acteurs de l'Éducation, 3(147), 135-140.
- Educa. (2021, 23 avril). Etat de la transformation numérique à Fribourg. <https://www.educa.ch/fr/news/2021/etat-de-la-transformation-numerique-fribourg>, consulté le 8 septembre 2021.
- Etat de Fribourg. (2020, 8 juillet). *Fribourg 4.0 : une administration au service du bien commun*. <https://www.fr.ch/etat-et-droit/gouvernement-et-administration/fribourg-40-une-administration-au-service-du-bien-commun>, consulté le 3 septembre 2021.
- Etat de Fribourg. (2020, 9 juin). Centre de compétences Fritic. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/ecoles-secondaires-superieures/centre-de-competences-fritic>, consulté le 3 septembre 2021.
- Faïta, D. (2017). De l'enseignement de la linguistique générale à l'analyse du travail enseignant. *Horizontes*, 35(3), 8. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.595>
- Georges, C., Bourgoz A. (2020). L'éducation aux médias, pour renforcer la distance critique des élèves. *CIIP*, Nr.5, 20-22. https://www.ciip.ch/files/178/Bulletins_CIIP/Bulletin_CIIP_05_2020.pdf, consulté le 19 février 2021.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 1(1), 67-74.
- Jeunes et Médias. (2021). Education Numérique à l'Ecole. <https://www.jeunesetmedias.ch/competences-médiatiques/education-aux-medias-un-defi-pour-lecole>, consulté le 3 septembre 2021.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès

- Maradan O., (2020) Le plan d'action de la CIIP en faveur de l'éducation numérique. CIIP, Nr.5 8-10. https://www.ciip.ch/files/178/Bulletins_CIIP/Bulletin_CIIP_05_2020.pdf, consulté le 17 septembre 2021.
- Maturité gymnasiale. (2020). Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/ecoles-secondaires-superieures/maturite-gymnasiale>, consulté le 17 septembre 2021.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de L'éducation*, 22(2), 3–13. doi:10.3917/cdle.022.0003
- RSF 122.96.11. (2021, 1^{er} juillet). Ordonnance sur la gouvernance de la digitalisation et des systèmes d'information de l'Etat. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/122.96.11/versions/6884, consulté le 3 septembre 2021.
- Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré. (2021, 16 septembre). *BYOD/AVEC – Apportez votre équipement personnel de communication*. Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/ecoles-secondaires-superieures/byod-avec-apportez-votre-equipement-personnel-de-communication>, consulté le 8 octobre 2021.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tomás, J. L., & Bonnemain, A. (2019). Les gestes en autoconfrontation croisée : enjeux et pratiques. *Pratiques Psychologiques*, 25(4), 419-440. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.05.004>
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans F. Saussez & F. Yvon (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation* (p. 141-158). Laval : Presses de l'université Laval.

9 Résumé

L'intégration du numérique aux diverses disciplines d'enseignement est un sujet de longue date. Avec l'évolution rapide des technologies, les objectifs ont également changé ces dernières années. Aujourd'hui, bien que les enseignant.e.s se trouvent face à des recommandations cantonales communes quant à l'intégration des pratiques numériques dans le système scolaire fribourgeois, la diversité de leurs formations donne lieu à des compétences inégales. En effet, si la majorité des enseignant.e.s intègrent les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques ou administratives, les pratiques individuelles diffèrent. La problématique de l'intégration du numérique et de leur utilisation par les enseignant.e.s est au cœur de notre recherche.

L'objectif de cette étude est de reconnaître et de transformer les actions professionnelles des enseignant.e.s en matière d'Éducation au Numérique dans le but d'harmoniser et de faire évoluer les pratiques. Dans un premier temps, ce travail souhaite comprendre le contexte actuel et les enjeux que représente l'intégration du numérique dans le système scolaire fribourgeois au Collège (S2). Dans un deuxième temps, il s'intéresse aux enseignant.e.s et à leur activité. Plus précisément, le travail s'intéresse à l'intégration du numérique dans une activité particulière qui est la compréhension auditive.

L'étude sur les pratiques d'intégration du numérique dans l'enseignement repose avant tout sur une recherche et une analyse qualitative. Cette recherche a la particularité de proposer d'éclaircir la situation actuelle dans le canton de Fribourg concernant les prescriptions, les recommandations et les différents projets qui voient le jour. Elle se concentre sur l'application de ces normes et sur l'intégration de l'Éducation Numérique par les enseignant.e.s du Secondaire II. Dans cette étude nous avons identifié les problèmes pratiques afin de rapprocher le travail réalisé par les enseignant.e.s du travail prescrit et de créer ainsi, un genre professionnel commun.

Mots clés : Éducation Numérique – Système éducatif fribourgeois – Analyse de l'activité – Transformations – Activité des enseignant.e.s

10 Liste des annexes

Cf. Dossier des annexes