

L'enseignement du FLE via les outils numériques : ou comment s'adapter à une situation d'urgence

Jérôme PACCOUD

Résumé

Cet article se propose de revenir sur le défi qu'ont dû relever les enseignants natifs d'un département de Français Langue Étrangère dans une université japonaise durant la pandémie qui a frappé l'ensemble de la planète au cours de l'année 2020. À travers une démarche qualitative, nous avons recueilli les témoignages de ces enseignants pour chercher à mettre au jour dans quelles mesures les cours en ligne font varier leurs pratiques de classe. L'analyse des résultats indique notamment qu'après une période d'adaptation stressante pour les enseignants, l'utilisation forcée des TICE a offert en contrepartie des pistes d'exploitation pédagogiques inédites venant enrichir leur répertoire didactique. Quelles sont ces pistes, sont-elles toutes pertinentes, certaines des solutions évoquées sont-elles à utiliser dans une situation post-pandémique ; c'est ce que cet article tente de mettre en lumière.

Mots clés : cours en ligne, CECR, approche actionnelle, posture réflexive, TICE

1. Introduction

C'est au terme d'une année universitaire au contexte très particulier et inédit, puisqu'entièrement en ligne, que cet article a vu le jour. Il est né de notre réflexion d'enseignant sur ces conditions de classes totalement dépendantes de ce soudain — pour ne pas dire brutal — passage aux Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE), seul moyen de garantir une distance sociale satisfaisante selon les recommandations de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS).

Dans cet article, nous chercherons à mettre au jour les difficultés rencontrées, les adaptations et des stratégies mises en place pour relever ce nouveau défi autour de la question suivante : comment les cours en ligne font-ils varier nos pratiques de classes ? Au-delà de notre propre contexte, les difficultés ont été multiples, comme l'indique le rapport de l'UNESCO :

« La pandémie a obligé la communauté universitaire dans le monde entier à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, notamment au travers de l'enseignement à distance et en ligne. Cela s'est avéré difficile à la fois pour les étudiants et les enseignants, qui doivent non seulement faire face aux difficultés émotionnelles, physiques et économiques posées par la pandémie, mais aussi faire de leur mieux pour freiner la propagation du virus. »¹ (UNESCO, 2020).

Notre travail se focalisera plus particulièrement sur les difficultés des enseignants, en adoptant la posture d'enseignants réflexifs, concept mis en lumière par Schön (1983) qui cherchait à déterminer « comment les professionnels pensent en action » ; posture définie plus tard par Perrenoud comme « une question de savoir ou d'habitus ».

En effet, ce dernier indique que « La posture réflexive implique l'articulation entre savoirs savants et savoirs pratiques et leur intégration à des compétences, grâce à un habitus professionnel qui permet de les mobiliser à bon escient »

(Perrenoud, 2001), nous tenterons également d'en déterminer les opportunités d'enseignement/apprentissage dans le nouveau contexte éducatif généré par la crise du Coronavirus.

Nous chercherons donc à savoir dans quelle mesure le répertoire didactique, c'est à dire « l'ensemble des ressources sur lesquels un enseignant s'appuie pour faire cours » (Cicurel, 2011 : 21), se voit bouleversé par la réalisation de cours assurés entièrement en ligne, et plus précisément par visioconférence.

Cet article se propose donc de revenir sur ces difficultés, mais aussi, et surtout les solutions et stratégies que les enseignants chevronnés² de Français Langue Étrangère (FLE) d'un département de français au Japon ont mis en place pour leurs cours de communication.

Dans une première partie, nous nous attacherons à décrire le contexte de notre étude, le département de français d'une université japonaise et le fonctionnement des cours assurés tout spécialement à distance cette année 2020. Nous questionnerons ici les habitus et les pratiques des enseignants natifs de FLE.

Dans une deuxième partie, nous décrirons les modalités de notre recherche qui repose conjointement sur notre expérience et celle de nos collègues en poste à travers des témoignages recueillis via un questionnaire et un entretien.

Dans la troisième partie, nous analyserons les résultats de ces témoignages. Cela permettra de mettre en lumière les postures, attitudes et outils développés pour faire face à cette crise. En guise de conclusion, nous répondrons alors à la problématique suivante : comment les cours en ligne font varier nos pratiques de classe.

2. Présentation du contexte

En mars 2020, commençait une nouvelle ère, celle qui allait donner naissance à la crise sanitaire causée par la Covid-19. Touchant toutes les sphères professionnelles à travers le monde, l'enseignement n'était également bien entendu

pas épargné. Au Japon, si l'enseignement primaire et secondaire ne connaissait pas de véritables bouleversements dans les modalités des cours puisque toujours assuré en présentiel — tout en appliquant des précautions particulières — l'enseignement supérieur suivait un autre régime dans la mesure où les universités étaient libres d'assurer des cours en ligne ou à distance³. Nous ne reviendrons pas ici sur les raisons des choix qu'ont fait les universités du pays de proposer des cours en ligne, en présentiel ou encore hybrides dans la mesure où cet aspect n'entre pas dans les questionnements de cette recherche.

Dans cet article, nous nous concentrerons sur le département de français au sein duquel nous sommes enseignant titulaire. Le présent travail est donc né de réflexions et d'observations quant au maintien des pratiques prescrites par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) ; tout en considérant que celui-ci a antérieurement été remis en cause par Nishiyama (2011) sur sa contextualisation en Asie du Nord-est. Dans ce nouvel environnement entièrement numérique, nous avons cherché à savoir si nos questionnements et postures réflexives étaient partagés par nos collègues enseignants natifs au sein du département. Dans quelle mesure notre *habitus didactique* (Dabène, Cicurel & Alii, 1990), notre posture d'enseignant, vont-ils être remodelés dans ces conditions d'enseignement inédites ?

Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire qui reprend nos réflexions et l'avons soumis à deux enseignants ; ceci dans le but de dresser un premier bilan et des pistes de réflexion susceptibles d'enrichir la réflexion sur l'enseignement des langues via les outils numériques.

2.1 Fonctionnement des cours

Lorsqu'il nous a été indiqué que le semestre se déroulerait finalement en ligne, nous avons dû réagir dans l'urgence, si ce n'est dans la panique, et choisir une plateforme idéale parmi les différents supports possibles tels que Moodle, Google suite, Microsoft team, Zoom etc. Notre département ne dispose pas d'ingénieurs pédagogiques⁴ ; c'est donc l'ensemble des enseignants qui après une

rapide consultation a opéré ces choix. Ce faisant, l'équipe enseignante s'est formée dans un délai record et parfois avec difficulté à ces outils numériques pour faire face à cette situation ; car au sein du département comme ailleurs, « tous les enseignants ne sont pas férus de nouvelles technologies » (FDLM, 2020).

En effet, nous nous sommes retrouvés dans une situation obligeant du jour au lendemain des enseignants, sans doute habituellement peu enclins à utiliser les TICE, à le faire dans la totalité de leurs cours. Dans l'hypothèse selon laquelle le lecteur de cet article serait un fervent défenseur et usager accompli des TICE, nous sommes de notre côté plus modérés dès lors qu'on considère les débats entre *pro* et *anti* TICE souvent houleux ; s'agissant pour les uns d'une véritable révolution, de simples gadgets pour les autres.

Ainsi, Larose, F., Grenon, V. & Lafrance, S. (2002) rappellent que « Les recherches sur l'intégration des TICE dans l'enseignement identifient deux courants majeurs. Le premier, fondé sur une épistémologie socio-constructiviste analyse cette intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement. Le deuxième, de type néocomportementaliste et pragmatique, considère les TICE comme de simples outils compatibles avec un enseignement traditionnel. ».

De plus, les travaux des trois chercheurs cités plus haut compartimentent les points de vue et les pratiques sur les TICE en fonction de l'âge de l'enseignant « pour les enseignants âgés et ayant un statut de professeur, l'intégration des TICE transforme peu l'enseignement traditionnel.

Elle montre aussi l'émergence, chez des enseignants plus jeunes et ayant un profil de “ praticien réflexif ”, d'une intégration des TICE fondée sur de nouvelles relations au savoir, l'autonomie des apprenants et le développement de nouvelles compétences cognitives. »

Contrairement à cette affirmation, cette intégration, ou plutôt ce basculement total vers les TICE au sein du département n'a pas été le fruit d'une pratique

réflexive mûrie, mais davantage le résultat d'un pragmatisme découlant d'une nécessité immédiate.

Devant l'offre numérique présentée en début de partie 2.1, nous avons décidé d'utiliser conjointement les outils Google Classroom et la plateforme de réunion en ligne Zoom. Sans entrer dans des considérations techniques qui alourdiraient ce texte, précisons simplement que ce choix a notamment été retenu en raison des fonctionnalités de création de petits groupes (Breakout Rooms) qui présentaient un avantage certain, car proches d'une situation de classe habituelle.

Classroom serait donc utilisé en tant que support de classe et lieu de dépôt des activités, de notation et de communication avec les étudiants ; Zoom, comme espace virtuel du cours et des échanges. Les deux supports seraient donc utilisés ensemble de façon modulable ; simultanée ou non, en fonction des objectifs de chaque séance de cours. À l'exception de quelques rares cas, nous avons privilégié un enseignement de type « real-time »⁵ plutôt qu'un enseignement de type « on demand »⁶.

3. Méthodologie de la recherche

Pour notre analyse, nous sommes partis d'une série de questionnements que nous avons eus tout au long ainsi qu'à l'issue de cette année universitaire. Ces questionnements englobent des réflexions sur des situations et des problèmes auxquels nous avons dû faire face, des solutions et des stratégies que nous avons élaborées ainsi que les enseignements tirés de cette situation inédite. La question principale de notre recherche vise donc à savoir comment les cours en ligne font varier nos pratiques de classe.

3.1 Déroulement

Afin de proposer un premier éclairage, nous avons mené une consultation auprès de nos collègues enseignants de FLE. Sur les principes de la conception d'un questionnaire semi-directif (Calvet & Dumont, 1999), nous avons conçu un questionnaire auquel deux autres enseignants natifs du département de français

de notre université ont répondu. Il s'agit donc d'une approche qualitative dont l'ensemble des questions, au nombre de 10, figure en annexe.

Pour clarifier les conditions de notre recherche, mentionnons que nous avons répondu en amont à ce questionnaire, avant d'en envoyer un exemplaire vierge par courrier électronique aux deux autres enseignants qui ont participé à cette recherche. Ce faisant, ces derniers ont disposé d'un délai de réflexion visant à les préparer à l'entretien semi-directif reposant sur le questionnaire. Ces entretiens individuels, d'environ 45 minutes en moyenne, se sont déroulés en présentiel ou via Zoom dans la semaine du 11 au 15 janvier 2021, cela juste après la dernière semaine des cours, car nous étions soucieux de recueillir des données sous forme de témoignages « à chaud », juste après la fin de l'année universitaire et non de vagues souvenirs d'une expérience lointaine plus ou moins réussie qui présenteraient par essence un biais dans l'analyse.

3.2 Profil des enseignants

Les deux enseignants interrogés sont en poste au Japon depuis plus de 15 ans et sont donc des enseignants chevronnés. Pour garantir leur anonymat, nous les nommerons « A » et « B » et utiliserons le genre masculin dans les transcriptions. Nous les remercions ici pour leur précieuse contribution à ce travail.

Avant la situation causée par la Covid-19, ces derniers n'utilisaient pas ou peu les outils numériques durant la classe. Leur rapport aux technologies numériques présente cependant des différences car l'un des deux professeurs (B), porte un intérêt à l'informatique et possède une plus grande maîtrise dans ce domaine que l'autre professeur (A) : « --- *ben déjà les outils informatiques+ je découvre+ tout++ Zoom tout ça+ »*⁷

Enfin, par souci de neutralité, nous n'avons à aucun moment de la recherche donné d'informations sur nos réponses ou sur les réponses des autres collègues ; à l'exception toutefois de phases dans lesquelles une précision semblait nécessaire à la compréhension d'un point particulier de la question (phase d'exemplification ou de développement).

4. Analyse

Cette partie se propose de reprendre les résultats des questionnaires et d'ouvrir la discussion grâce aux contributions récoltées. Afin d'éviter de présenter une présentation linéaire fastidieuse pour le lecteur, nous avons sélectionné les points les plus pertinents et significatifs des éléments des entretiens.

Pour ce faire, les entrées suivantes matérialisent ces points saillants que sont : la gestion du stress et les adaptations nécessaires, la modification de la charge de travail, l'évolution des pratiques, et enfin, les limites des TICE.

4.1 Gestion du stress et adaptation

Un des premiers points significatifs qui ressort de cette année entièrement en ligne concerne le stress perçu par l'ensemble des enseignants. Comme l'indique A en réponse à la question 1 qui porte sur la perception du stress : *« oui je pense hein+ ben ça crée un sacré stress+ ben surtout au début+ c'est-à-dire qu'on part de rien donc bah+ oui ça c'est un sacré stress de partir complètement+ dans l'inconnu »*. Ce point de vue est partagé par B, même si celui-ci indique une période de stress ressentie plus courte et ciblée sur un moment de l'année en particulier, le tout début du premier semestre :

« alors on va dire au début oui+ petit à petit+ je m'y suis fait et le stress a disparu++ donc c'est vraiment l'avant++ au début avant de commencer les cours+ et puis on va dire+ pendant un mois environ maximum+ et ensuite le stress a disparu »

On note aussi que les raisons du stress sont liées à 3 facteurs qui découlent d'une incertitude qui vient bousculer leurs habitudes et pratiques de classes. Nous utiliserons ici le concept de « gestion de classe » (« classroom management ») de Hoy et Weinstein (2006) que ces derniers décrivent comme « se référant à des sujets pluriels tels que les actions de l'enseignant réalisées en vue d'établir un environnement d'apprentissage ordonné et productif » ; incertitude quant à l'orientation des modalités de réalisation des cours vers lesquels l'établissement va se tourner, nécessité de se former dans l'urgence à de nouveaux

outils numériques et enfin doute quant aux types de cours à assurer.

À cela s'ajoute les inquiétudes exprimées par les enseignants vis-à-vis des apprenants. Ces inquiétudes concernent à la fois des aspects techniques, éducatifs et humains.

4.2 Modification de la charge de travail

Les enseignants indiquent dans les entretiens une augmentation substantielle de leur charge de travail ; au moins au début des cours du premier semestre. Cette augmentation s'explique bien entendu par la refonte des contenus du cours, leur adaptation numérique, la correction des copies, mais pas seulement.

En effet, en début de semestre, l'incertitude était grande de savoir dans quelles conditions numériques les étudiants auraient la possibilité de suivre les cours. B indique avoir préparé plusieurs types d'un même cours en fonction des possibilités des étudiants. Cette multiplication de supports et contenus a engendré un travail supplémentaire conséquent pour l'enseignant. De plus, les phases de correction des travaux écrits, dont les modalités diffèrent grandement de situations de classe habituelle ont elles aussi augmentées considérablement chez l'ensemble des enseignants pour l'année entière.

4.3 Adaptations et évolution des pratiques

En réponse à notre problématique de départ, comment et dans quelles mesures, les cours en ligne font varier les pratiques de classe, notre travail d'analyse des postures réflexives indique que les enseignants ne font pas mention explicite de l'évolution de leurs pratiques.

Pour autant, l'analyse de leurs témoignages indique des changements rendus possibles grâce à l'enseignement en ligne. B indique :

« ils peuvent être seuls face au document ou on peut le travailler ensemble++ et ça dans les cours en présentiel++ ben il n'y a pas cette option+ ça c'est intéressant »

« avec Classroom+ au niveau de l'écrit+ on travaille beaucoup mieux qu'en classe »

Et précise que le fait d'assurer des cours en ligne offre de nouveaux outils :

B : *« même si ça n'a pas changé ma façon d'enseigner+ j'ai rajouté des choses que je ne faisais pas d'habitude+ par exemple+ tous mes cours+ mes cours de communication+ j'avais des thèmes++ par exemple le lundi c'est cinéma »*

Les deux enseignants – et nous les rejoignons – portent à ce stade un jugement positif sur les possibilités qu'offrent les outils numériques, qu'ils se sont appropriés tout au long de l'année universitaire :

B : *« et ça c'est vraiment très très bien+ c'est extrêmement riche par rapport à une classe normale+ c'est beaucoup mieux que dans la classe+ on peut écrire sur le livre, se servir du tableau blanc, montrer une vidéo en relation avec »*

Les enseignants précisent aussi que ce contexte d'apprentissage favorise les apprenants lors des phases de compréhension orale, puisque chacun peut durant un laps de temps déterminé, écouter et réécouter à l'envi le document audio. On observe des similitudes dans leurs pratiques concernant les modalités de réalisation des tâches ou activités dans la classe :

A : *« par exemple+ les documents vidéos ils ont du temps pour voir la vidéo++ les écoutes et les vidéos on peut les faire faire en direct ou en devoirs [...] »*

B : *« c'est pas moi qui fait l'écoute+ ils la font eux-mêmes+ je donne un temps imparti+ 10 minutes+ et ils peuvent écouter ou visionner à leur rythme plusieurs fois avant de répondre+ chacun a eu son propre rythme et sa propre stratégie d'écoute+ en classe toute le monde doit faire la même chose »*

En fonction du type d'équipement, du degré de maîtrise des TICE ou des choix pédagogiques opérés, les interviewés mettent en avant d'autres points positifs.

Ainsi, A indique l'avantage de la lisibilité offerte par les outils numériques lors des phases d'écriture par le professeur qui n'a plus à se soucier de son écriture. B n'aborde pas ce point, car il utilise tout comme nous, un environne-

ment informatique différent, qui lui permet grâce à une tablette connectée à son ordinateur et un stylet de disposer des fonctionnalités d'un T.B.I⁸, reproduisant ainsi son écriture habituelle.

Cela enrichi grandement le contenu de son cours, comme il le souligne avec enthousiasme : *« la grande force qu'on⁹ avait en étant sous Mac+ c'est d'avoir une tablette branchée en permanence à l'ordinateur et qui permet véritablement d'avoir un outil pour partager tous les types de documents+ et ça c'est vraiment très très bien+ c'est extrêmement riche par rapport à une classe normale+ c'est beaucoup mieux que dans la classe+ on peut écrire sur le livre, se servir du tableau blanc, montrer une vidéo en relation avec, sous réserve d'avoir préparé les documents et les fenêtres actives avant le cours »*

4.5 Les limites des TICE:

Les enseignants s'expriment aussi à des degrés divers sur les frustrations relatives aux limites des interactions que présentent ce type de cours. Si A partage notre point de vue sur ces frustrations, B semble moins concerné par cela et l'explique par la différence de niveau des classes dont nous avons respectivement la charge. En effet, B est responsable des cours destinés aux étudiants de troisième et quatrième année, alors que A et nous-mêmes avons principalement des niveaux inférieurs, dont des classes de débutants complets pour qui la première année d'université est synonyme de grande nouveauté et d'une situation extrêmement intimidante s'il en est. Le bref échange suivant rend compte de cela :

Jérôme : *« à t'écouter+ tu (B) n'as pas été frustré+ moi je l'ai été un peu plus que toi*

B : *« oui +, mais toi tu as des première année+ des gens tout silencieux + qui ne parlent pas+ je comprends+ je comprends ».*

Si l'enseignement en ligne ne change donc fondamentalement pas dans les pratiques des enseignants, il réclame des adaptations et fait parfois surgir des problèmes difficiles à résoudre :

A : « +je me rends compte qu'il a des choses que je fais en classe que j'adapte+ il y a des choses que j'ai envie de faire en fait+ j'adapte avec les outils informatiques++ [...] même si on peut faire des groupes c'est pas du tout la même chose + c'est pas du tout la même chose d'avoir des groupes sur Zoom et d'avoir des groupes dans la classe++ tu peux tout de suite jeter un œil et voir quels groupes marchent quels groupes sont arrêtés+ là tu vois pas+ tu vois pas+ et ça prend du temps d'aller voir chaque groupe+ et tu n'as pas de panorama quoi »

Nous partageons la frustration de A qui se plaint du manque de panorama de la classe ; bien que la fonction Breakout Room permette le travail en petits groupes, il reste impossible au professeur d'avoir un retour général de la classe en temps réel.

4.7 L'authenticité des échanges

On s'interroge aussi sur l'authenticité des échanges dans la classe. Rappelons que la perspective actionnelle considère à cet égard l'apprenant de la façon suivante :

« L'usager et l'apprenant d'une langue (sont considérés) comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 : 15).

Or, dans notre classe dématérialisée car virtuelle, le contexte social et l'environnement particulier qui découle de cette situation inédite ne favorisent pas les actions langagières et beaucoup d'interactions deviennent artificielles, car provoquées ou réclamées par l'enseignant. Ainsi, celui-ci se voit contraint de nommer chaque apprenant et de le solliciter en suivant la liste de présences,

plutôt que de s'adresser à eux au moyen d'un geste ou d'un regard comme il le ferait en classe, dans une interaction proche ou identique à celle d'une conversation authentique. Nous rejoignons donc A qui évoque un manque de spontanéité dans les échanges entre l'enseignant et les apprenants :

A : *« je prends dans la liste et j'interroge+ en classe normale je ne fais jamais ça++ puis il y a des choses très très simples qui me viendraient quoi+ dans la seconde en classe + ben là sur Zoom c'est pas possible de leur demander paf comme ça++ il faut une préparation en amont+ je trouve qu'il y a moins de place à la spontanéité. ça peut peut être aussi + avoir des avantages d'avoir un cadre + bien propre+ bien lissé++en tout cas ce n'est pas la même liberté (qu'en situation de classe normale) »*

B quant à lui n'exprime pas de différences particulières même s'il reconnaît que l'enseignant doit veiller à maintenir et exiger de la part des étudiants des conditions techniques définies. Ces conditions ont le but de maintenir une dynamique de classe satisfaisante à ses yeux :

B : *« + mais surtout pour éviter la latence+ le temps qu'on attend à chaque fois+ pour qu'ils se branchent+ se débranchent+ c'est quelque chose que je ne supportais pas donc dès les débuts+ j'ai toujours dit mettez votre micro ouvert+ et ça s'est passé comme une classe normale--- ça permet d'avoir un rythme de classe+ sinon y a pas de rythme »*

Nous partageons son avis, de même que la caméra permet de valider ou d'invalider la compréhension des consignes et d'expliquer la présence de silences dans les échanges de classe ; ce qu'il indique également :

« + pouvoir dialoguer avec eux de façon normale et en plus+ de pouvoir juger s'ils comprennent ou pas ce que je leur demande++ une caméra ou dans écran noir+ on ne sait pas du tout +est-ce qu'ils comprennent+ pourquoi ils ne répondent pas+ on n'en sait rien--- ».

4.8 De nouveaux atouts pédagogiques

A et B indiquent, nous l'avons vu, que les étudiants ont bénéficié de nouveaux

supports et modalités de cours, mais également que les enseignants eux-mêmes ont utilisé de nouveaux outils (stylet tactile, tablette connectée, logiciels et plateformes de travail en ligne et de suivi des étudiants, etc.).

Dans les circonstances difficiles que nous connaissons, les retours sur leur utilisation sont très positifs et les interviewés — et nous les rejoignons — expriment leur volonté de poursuivre l'utilisation de certains de ces nouveaux outils éducatifs.

Tout porte à croire qu'une partie de ces outils et connaissances sur les outils numériques sera réinvestie dans les classes traditionnelles lorsque la situation le permettra. Les recherches de notre confrère N. Bradley sur les leçons tirées de l'enseignement de l'anglais durant la Covid-19 menées au sein de son département rejoignent nos résultats, puisqu'à l'affirmation : « Je souhaite retenir certains des aspects des cours en ligne lorsque nous retournerons en salle de classe¹⁰ », sur 17 enseignants interrogés, 11 répondent « entièrement d'accord », 5 « d'accord » et 1 « absolument pas d'accord ». (Bradley, 2021).

5. Limites de la recherche

Cette recherche, par son caractère qualitatif, présente un échantillon réduit d'individus qui concerne un ensemble de professeurs assurant des cours dans le département d'une même université au Japon.

Si ces conditions peuvent suggérer une situation et un point de vue spécifique au département de l'établissement en question, cela permet en revanche d'avoir une mise en corrélation pertinente des différents témoignages, car bénéficiant d'un environnement et de conditions identiques.

Par ailleurs, les réponses apportées nous invitent à nous questionner sur de nouveaux aspects tels que l'intégration des TICE dans une situation post-pandémique au sein de classes normales, et une meilleure prise en compte des habitudes d'apprentissages des apprenants.

6. Conclusion

Si notre question de départ, « Comment les cours en ligne font varier nos pratiques de classes ? », laissait présager de profonds bouleversements, l'analyse des entretiens a prouvé que les pratiques et finalement « les stocks d'actes, de routines et de conceptualisations prêts à servir » (Cicurel, 2013 : 21) n'ont pas connu de véritables révolutions qui conduiraient à l'avènement d'un nouveau répertoire didactique, mais plutôt à des évolutions venant compléter des pratiques déjà ancrées chez les enseignants. On observe par ailleurs que ces derniers en ont conscience à différents degrés.

Il ressort de notre recherche que cette situation inédite a généré un stress certain, accompagné d'une charge de travail supplémentaire conséquente, surtout lors de la phase initiale, face à l'inconnu et aux moyens à mettre en œuvre pour assurer les cours. Elle a en revanche permis aux enseignants de se former aux TICE, d'utiliser de nouveaux outils d'enseignement et d'évaluation, de proposer de nouveaux supports de cours, et ainsi d'enrichir leur approche. Certaines frustrations subsistent néanmoins et sont inhérentes aux limites des outils numériques actuels. Il s'agit principalement de la fluidité et du naturel des interactions, et du manque de vision panoramique de la classe lors de certaines phases du cours.

Il n'est donc plus question dans notre contexte d'opposer l'utilisation systématique des TICE à leur non-utilisation, mais bien d'en avoir un usage adéquat et pertinent. Il apparaît en effet qu'une partie des possibilités qu'offrent les TICE sera réinvestie par les professeurs dans les classes traditionnelles lorsque la situation le permettra.

Notes :

¹ Dans la série « COVID-19 et enseignement supérieur », l'Impact Universitaire des Nations Unies (UNAI) s'adresse aux étudiants, éducateurs et chercheurs de différentes régions du monde pour savoir comment le COVID-19 les a touchés et la façon dont ils font face à ces changements. La série met également en lumière les leçons tirées du confinement mondial ainsi que les retombées

positives potentielles pour l'enseignement supérieur.

² Nous adoptons ici la terminologie de Rivière & Cadet qui utilisent le vocable chevronné en opposition à débutant dans leurs travaux sur l'analyse des discours de deux enseignants.

³ Cette différence s'explique par le fait que les écoles de l'élémentaire et du secondaire sont directement de la responsabilité du ministère de l'éducation, alors que les universités sont plus autonomes.

⁴ Le français dans le monde n°49 juillet-août 2020

⁵ C'est-à-dire que le cours se déroule en temps réel, comme s'il avait lieu en classe.

⁶ Par opposition les cours « on demand » sont disponibles sur la plateforme pendant un laps de temps de temps déterminé et les étudiants accèdent aux cours lorsqu'ils le souhaitent

⁷ Les transcriptions adoptent la convention de transcription élaborée par le GARS (Groupe Aixois de recherche en syntaxe sous la direction de Cl. Blanche-Benveniste). Transcription orthographique - Orthographe normalisée avec fidélité au morphème. Aucun signe de ponctuation, majuscules sur les noms propres, onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. <[http://www00.unibg.it/dati/corsi/13075/55437-\(Conventions%20Gars%20simplifiées\).pdf](http://www00.unibg.it/dati/corsi/13075/55437-(Conventions%20Gars%20simplifiées).pdf)>

Conventions générales :

+ pause courte (1/2 seconde)

++ pause moyenne (1 à 2 secondes)

--- pause longue (2 à 3 secondes)

⁸ TBI : Tableau blanc interactif

⁹ L'auteur de cet article utilise le même type de matériel

¹⁰ « I will retain certain online aspects of the course when we return to the classroom »

¹¹ « Strongly agree », 5 « agree », 1 « strongly disagree ».

Bibliographie

Berger, J. & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 3(3), 129–154. <<https://doi.org/10.4000/rfp.5099>>, consulté le 04 janvier 2021.

Bradley, N. (2021), A process of development and lessons learned: transferring Core English from the classroom to online, *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*

Calvet, L-J et Dumont P. (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.

Castellotti, V. & Nishiyama, N. (dir) (2011). Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 50.

Circurel, F. (2013). « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du soi ». *Synergies Pays Scandinaves, Gerflint*, 19–34. <<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>>, consulté le 14 mars 2021.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and Teacher Perspectives on Classroom Management*

Larose, F., Grenon, V. & Lafrance, S. (2002). Chapitre 1. *Pratique et profils d'utilisation des TICE*

- chez les enseignants d'une université. Dans : Roger Guir éd., *Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 23–47). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <<https://doi.org/10.3917/dbu.guir.2002.01.0023>>, consulté le 9 mars 2021.
- Nishiyama, N. (2011). Contextualiser le CECR en Asie du Nord-Est, un rêve ou une source d'inspiration ? *Journal of European Languages* (Dayeh University, Taiwan).
- Organisation des Nations unies (2020). *Impact of Covid-19 on higher education* : <<https://www.un.org/fr/impact-universitaire/covid-19-et-enseignement-supérieur-entretien-avec-heba-hany-0>>, consulté le 17 janvier 2021.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, N°36, 2001. Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation, sous la direction de Léopold Paquay et Régine Sirota. pp. 131–162.
- Rivière, V. & Cadet, L. (2012). Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère, *Lidil* [En ligne], 43 | 2011, < <http://lidil.revues.org/310>> mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 02 février 2021.
- Rocher G., 1970, *Introduction à la sociologie générale*. Seuil : Paris.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

Annexe :

Enquête enseignants :

- 1- Avez-vous éprouvé davantage de stress dans métier d'enseignant en raison de la crise de la Covid-19 ?
- 2- Votre charge de travail a -t-elle été modifiée en raison de cette crise ?
- 3- De quelle façon ?
- 4- Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- 5- Comment avez-vous réussi à surmonter ces difficultés ?
- 6- Quels changements avez-vous faits dans votre façon d'enseigner ?
- 7- Avez-vous développé de nouvelles stratégies, façon d'enseigner ? Lesquelles ?
- 8- Pensez-vous avoir appris de nouvelles choses grâce à la crise de la Covid-19 ?
- 9- Malgré cette situation difficile, trouvez-vous des aspects positifs à la mise en place de cours donnés entièrement en ligne ? Lesquels ?
- 10- Pourriez-vous faire une liste de problèmes auxquels vous avez été confronté et dresser une liste de solutions que vous avez trouvées ?

Exemple :

-Pour la prise de parole des étudiants

-Pour favoriser les interactions

-Pour avoir un contrôle sur la qualité des productions (correction en temps réel)

-Pour évaluer les étudiants

- 11- Autres aspects que vous souhaiteriez aborder :