



HAL
open science

Integrating ICT and new technologies into language teaching: designing a training course for teachers. A post-project review of 'Ia ora Numérikids

Guilène Révauger

► **To cite this version:**

Guilène Révauger. Integrating ICT and new technologies into language teaching: designing a training course for teachers. A post-project review of 'Ia ora Numérikids. Contextes et Didactiques, 2019, 14, 10.4000/ced.1460 . hal-02979840

HAL Id: hal-02979840

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02979840v1>

Submitted on 27 Oct 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Quelle formation au numérique éducatif pour les enseignants de langues vivantes ? Retour sur le projet 'Ia Ora Numérikids

*Integrating ICT and new technologies into language teaching: designing a
training course for teachers. A post-project review of 'Ia ora Numérikids*

Guilène Révauger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ced/1460>

DOI : 10.4000/ced.1460

ISSN : 2551-6116

Éditeur

Presses universitaires des Antilles

Ce document vous est offert par Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Guilène Révauger, « Quelle formation au numérique éducatif pour les enseignants de langues vivantes ? Retour sur le projet 'Ia Ora Numérikids », *Contextes et didactiques* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 27 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ced/1460> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1460>



La revue *Contextes et didactiques* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale.

Quelle formation au numérique éducatif pour les enseignants de langues vivantes ? Retour sur le projet *'Ia Ora Numérikids*

Guilène RÉVAUGER
ESPE de la Polynésie française

Résumé

Cet article s'inscrit dans les champs de la formation initiale au numérique éducatif des futurs enseignants de langues vivantes et de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Nous cherchons à identifier les spécificités d'un tel enseignement numérique en Polynésie française et à réfléchir aux modalités de la formation. Nous émettons ensuite trois hypothèses. Cette approche a donné lieu à une tâche expérimentale dont nous exposons les résultats. Nous montrons ainsi l'intérêt d'une tâche complexe collective permettant d'accroître l'engagement des étudiants en alliant théorie et pratiques de terrain et en favorisant une analyse réflexive. Tout en contextualisant l'expérimentation, nous questionnons l'intérêt de proposer une tâche respectant l'ensemble des contraintes environnementales rencontrées dans les établissements scolaires du second degré.

Mots-clés

Formation des enseignants, pédagogie du supérieur, numérique éducatif, Polynésie française, contextualisation.

Abstract

This article belongs to the field of teacher training for prospective language teachers on the use of Information and Communication Technologies in education, as well as teaching and learning in higher education. We aim at identifying the characteristics of such a training program in French Polynesia before questioning the content and requirements of the course as well as classroom dynamics. We then formulate three hypotheses. This approach led us to experiment a task and draw the conclusions that we put forward in the present article. We draw attention to the benefits of a complex and collective task which integrates theory and classroom teaching skills, but also triggers reflexive practice and increases student engagement. Although the experiment is contextualized, we question the benefits of implementing a task which would faithfully respect the environmental constraints found within secondary education schools.

Keywords

Teacher training, teaching and learning in higher education, Information and Communication Technologies (ICTs) for education, French Polynesia, contextualization.

1. Introduction

Depuis le lancement du Plan Informatique pour Tous en 1985, la question de la formation des enseignants au numérique demeure d'actualité. Force est de constater que les interrogations perdurent. Le numérique est aujourd'hui une question sociétale et de politique éducative. La rentrée scolaire 2018 fut marquée en France du sceau de l'interdiction des téléphones portables dans l'enceinte des écoles et des collèges. L'interdiction a été votée à l'Assemblée de la Polynésie française en avril 2019 et devrait entrer en vigueur à la rentrée 2020. La France n'est pas un cas à part : la place du téléphone portable a suscité des inquiétudes dans de nombreux pays¹. Néanmoins, la rentrée 2018 vit aussi l'annonce de nouveaux programmes scolaires pour le lycée et d'enseignements numériques². Dans ce contexte, quelle formation au numérique éducatif offrir aux professeurs de langues vivantes ?

D'après le CECRL, « il y a “tâche” dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Dans le cadre d'un enseignement numérique, une tâche complexe pourrait-elle permettre de placer la théorie au service de la pratique, d'accroître l'engagement des étudiants dans leur formation et les amener à réfléchir aux pratiques d'enseignement ? Des étudiants candidats aux CAPES de langues vivantes ont été amenés à organiser un événement lors duquel des collégiens ont été accueillis à l'ÉSPÉ de la Polynésie française pendant une demi-journée. Cette tâche constitua l'expérimentation d'un travail de recherche qui se révéla à la fois descriptif, explicatif et exploratoire. La posture adoptée était à la fois une posture de chercheur et d'enseignant. Consciente des risques de percevoir l'expérimentation via un prisme déformant, nous avons cherché à recourir autant que faire se pouvait à des outils méthodologiques objectivants.

Après une présentation du contexte de la formation au numérique des enseignants du second degré en Polynésie française, nous évoquerons la question de la formation au numérique en langues vivantes et présenterons les hypothèses aux prémices de l'expérimentation qui sera ensuite analysée.

2. Le cadre de la formation au numérique éducatif en Polynésie française

2.1. La commande institutionnelle française

Cette étude a été menée dans le cadre d'une formation dispensée à l'ÉSPÉ de la Polynésie française et destinée aux étudiants en seconde année de Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) n'ayant pas été admis aux concours du CAPES à l'issue du Master 1 ou n'ayant pas été candidats. À l'issue de leur deuxième année de Master, certains ont été admis aux concours lors de la session 2018 alors que d'autres ont été recrutés en tant que contractuels. Au total, un tiers des étudiants était en poste en établissement lors de la rentrée suivante, au mois d'août 2018.

¹ À New York, l'interdiction des téléphones portables dans les écoles fut levée en 2015, après neuf années d'interdiction. Une enquête de chercheurs de la *London School of Economics and Political Science* en 2015 révéla que les écoles appliquant une interdiction des téléphones portables avaient de meilleurs résultats, et que les élèves les plus fragiles étaient les plus pénalisés par l'usage des téléphones portables.

² Nouvel enseignement commun en classe de seconde : « sciences numériques et technologie » ; nouvelle spécialité en cycle terminal : « numérique et sciences informatiques ».

Cette formation répondait ainsi à une commande institutionnelle, ce qui de facto empêcha de mener certaines expérimentations qui auraient peut-être été intéressantes dans le cadre de notre recherche mais n'ont pas été jugées compatibles avec les objectifs de la formation. La commande institutionnelle d'une formation au numérique éducatif en seconde année de Master MEEF Enseignement repose actuellement sur un trépied composé de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF, du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) ainsi que du certificat informatique et Internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 (C2i2e)³. Les principaux objectifs consistent à former les étudiants à l'usage pédagogique du numérique, aux méthodes pédagogiques innovantes, à l'individualisation des apprentissages, aux apprentissages collaboratifs et à l'éducation des élèves à un usage responsable du numérique.

2.2. La stratégie numérique du gouvernement Polynésien

Collectivité d'outre-mer de 276 000 habitants dispersée en cinq archipels, la Polynésie française est un territoire remarquable de par son étendue, son isolement dans l'océan Pacifique et son éloignement de la France hexagonale. Dans ce contexte, le numérique suscite de nombreux espoirs et depuis 2017 un virage digital a résolument été pris : définition d'un schéma directeur d'aménagement numérique, ouverture d'un premier incubateur de projets innovants et start-ups à la Chambre de Commerce, d'Industrie, des Services et des Métiers, lancement des Tahiti digital festivals, ouverture d'une école de programmation robotique, déploiement de câbles sous-marins au sein des archipels polynésiens et à l'international. Ainsi, la Polynésie parie inexorablement sur le numérique pour son développement. Parmi les évolutions sociétales qui en résultent, on relève une nette hausse de l'équipement numérique des ménages : d'après les rapports de la Direction Générale de l'Économie Numérique en 2017 en Polynésie française, 9% des individus ont au moins un téléphone portable, 10% des enfants de moins de 11 ans de Polynésie ont leur propre téléphone portable, 56% des 11 à 14 ans, et 83% des 15 ans et plus. Une nette hausse de l'équipement des 11-14 ans des Iles du Vent est observée depuis 2013 (57% en 2018, soit +15 points par rapport à 2013) ; 84% des ménages ont au moins un ordinateur ou une tablette (un écart de 18 points est relevé entre les Iles-Sous-le-vent et les Iles du Vent, respectivement 70% et 88%), enfin, 80% des ménages ont Internet à leur domicile (Rapport DGEN, 2017).

2.3. Le numérique éducatif en Polynésie française

Le numérique éducatif n'est pas en reste : la convention relative à l'éducation adoptée en septembre 2016 par les représentants de l'Assemblée de Polynésie française, puis signée le 22 octobre 2016 par le haut-commissaire de la République et le Président de la Polynésie française, fait une large part au numérique éducatif⁴. Lors de sa venue en Polynésie en octobre 2017, la ministre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Najat Vallaud-Belkacem, a annoncé « que 50% de la dépense en équipement numérique en Polynésie française serait prise en charge par l'État » (Braun, 2016).

³ Les difficultés de l'évaluation ont sonné le glas du Brevet Informatique et Internet (B2i) et le Certificat Informatique et Internet (C2i) a laissé place à un nouvel outil de formation et d'évaluation en cours d'expérimentation (Pix). Enfin le Certificat Informatique et Internet adapté à l'Enseignement (C2i2e) sera vraisemblablement bientôt amené à lui aussi disparaître.

⁴ La Convention définit quatre axes prioritaires : « nouvelle gouvernance numérique, valorisation des pratiques efficaces, accompagnement des expérimentations, formation au et par le numérique pour les personnels d'encadrement, les formateurs, les référents pour relais par la suite sur le terrain, déploiement des équipements innovants et maintenance » (Convention, 2016).

Le statut d'autonomie de la Polynésie française s'est accompagné de la dévolution de compétences qui sont réservées à l'État en France hexagonale⁵. De facto le pilotage stratégique du numérique est relativement complexe car il est tripartite, composé du Vice-Rectorat, de la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE, Ministère de l'Éducation Polynésien) et de l'ÉSPÉ, école interne de l'Université de la Polynésie Française⁶.

Sur le terrain, qu'en est-il ? À la fin de l'année scolaire 2017-2018, huit collèges faisaient partie du dispositif « collèges numériques », et des achats massifs de tablettes avaient permis de réduire l'écart avec les indicateurs nationaux même si, d'après la Ministre de l'Éducation, il serait nécessaire d'acquérir 3 200 tablettes ou ordinateurs supplémentaires afin d'obtenir un taux d'équipement identique au taux national. Néanmoins l'écart demeure conséquent concernant l'accès à Internet : 8% des collèges et 20% des lycées de Polynésie sont connectés en fibre optique contre 38% et 47% en France métropolitaine. Il est bien sûr difficile de généraliser, certains établissements ou équipes de langues vivantes semblent relativement bien dotés, alors que d'autres disposent de peu de matériel fonctionnel. L'accès aux outils numériques en établissement demeure inégal.

3. La pédagogie du numérique en langues vivantes

3.1. L'intérêt des technologies pour l'enseignement des langues vivantes

Le recours aux technologies en cours de langue vivante n'est guère récent. Dans les années 1970, les enregistrements de dialogues étaient au cœur de manuels scolaires comme *Voix et Images de France* (1962), manuel de FLE élaboré selon la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle, ou encore *Speak English* (1977), méthode audio orale et active dont les enregistrements marquèrent toute une génération d'apprenants (« Where's Brian ? »). Les premières expérimentations à l'aide de baladeurs autonomes furent faites dans les années 1980 et les éditeurs scolaires ont régulièrement associé aux manuels de langues 33 tours, cassettes, disques compacts, puis fichiers mp3. Force est de constater que les enseignants de langues ont toujours été friands des technologies permettant de travailler l'oral. Si les technologies se révèlent si précieuses c'est d'abord parce qu'elles ont permis d'entendre les langues étrangères, de réduire les distances entre apprenants et locuteurs en langue cible, puis d'augmenter le temps d'exposition aux langues et de faciliter l'ouverture à l'international. Paradoxalement, la réception orale demeure l'une des activités langagières les plus délicates à travailler en classe, ce qui contribue vraisemblablement à expliquer le regain d'intérêt dans les années 2010 du recours aux outils permettant la diffusion individuelle de fichiers sonores (baladodiffusion, tablettes). Les améliorations fonctionnelles permises par la baladodiffusion sont notables : différenciation des supports, écoute individualisée, respect du rythme, ou encore possibilité de réécoute. Il semble donc important de présenter ces outils en formation initiale en associant les questions matérielles à une réflexion didactique (quelles différences entre l'entraînement et l'évaluation de la compréhension orale, quelles stratégies d'accès au sens cibler ?). Notons que depuis peu, un nouveau cap a été franchi : les outils numériques

⁵ La Polynésie dispose ainsi d'une Ministre de l'Éducation, et l'organisation des enseignements, des examens, la répartition des moyens ou encore le contrôle des établissements relèvent des compétences du Pays. Le Vice-Recteur, chef de service déconcentré de l'État et représentant des ministres du Gouvernement de la République, dispose quant à lui des pouvoirs de gestion des personnels.

⁶ Le Département de l'Informatique et du Numérique Éducatif (DINE) de la DGEE assure une assistance technique et produit des ressources pédagogiques. La Délégation Académique du Numérique Éducatif (DANE) du Vice-rectorat ainsi qu'une mission du numérique confiée à un inspecteur du premier degré assurent quant à eux un rôle de prescripteur en matière de formation, tout en collaborant avec les corps d'inspection et l'ÉSPÉ.

permettent aujourd'hui la réalisation de tâches qu'il n'était précédemment pas possible de concevoir en cours de langues (Puentedura, 2013)⁷.

3.2. L'usage raisonné du numérique

L'utilité n'est pas une qualité intrinsèque des outils numériques. Il est des cas où les apprentissages seraient facilités si des outils perturbateurs n'étaient pas utilisés ou si la façade novatrice du numérique ne révélait des pratiques dénouées de cohérence, exacerbant les erreurs pédagogiques (Karsenti, 2014). Le processus complexe qu'est celui de l'intégration des outils numériques a fait l'objet d'analyses (Puentedura, 2013 ; Karsenti, 2014) et l'inefficacité d'injonctions ministérielles descendantes a été démontrée (Guichon, 2012). Leurs ressentis diffèrent⁸, néanmoins les enseignants ressentent une pression institutionnelle, « une injonction de la digitalisation » (Forgione, Hobart, Lamoureux et Olivier, 2017) qui prescrit le recours au numérique. Les louanges du numérique ont été chantées à plusieurs reprises, ce qui contribua à l'émergence d'un certain nombre de mythes quant à l'impact du numérique sur la motivation, l'autonomie ou les apprentissages (Amadiou et Tricot, 2014), alors que les écueils éventuels étaient passés sous silence. Les injonctions descendantes ont souvent été dépourvues de preuves empiriques (Guichon, 2012). La formation au numérique éducatif doit permettre de dissocier les usages relevant d'une gadgétisation de l'enseignement, et les outils que l'enseignant peut s'approprier ou détourner à des fins pédagogiques.

Cette appropriation semble être nécessairement singulière car elle nécessite le recours à des connaissances procédurales et conditionnelles (Tardif, 2007). Il s'agit d'aller au-delà de connaissances procédurales (« en tant qu'enseignant, comment concevoir une activité cohérente ? ») et de faire intervenir des connaissances conditionnelles requérant une réflexion quant aux modalités d'usage des connaissances (« Quand ? Pourquoi ? Comment choisir des stratégies et modalités adaptées à mon enseignement, à ma personnalité, à mes élèves ? »).

3.3. Le recours à l'approche actionnelle et au travail collectif

Malgré la présence d'un certain nombre de dérives⁹, « l'approche pédagogique dite actionnelle a eu deux effets jugés bénéfiques, d'une part en instituant un apprentissage par la pratique de la langue, d'autre part, en augmentant la motivation des élèves qui perçoivent mieux les objectifs des cours » (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018 : 18). De plus, le

⁷ Création de capsules vidéo, dialogue en réalité augmentée avec la reine d'Angleterre, création d'audio-guides partagés sur la toile, par exemple.

⁸ Les néo enseignants sont divisés. Ainsi lorsqu'on leur a demandé s'ils ressentaient une certaine pression à utiliser le numérique, six néo enseignants de langues sur onze déclaraient ressentir une certaine pression. Invités à identifier la source de cette contrainte, ils mentionnaient leurs pairs ainsi qu'une demande institutionnelle. C'est cependant la pression sociétale qui semble être la plus pesante notamment car elle conduit les enseignants à questionner leurs propres pratiques et se remettre en cause. On pouvait lire dans l'une des réponses anonymes : « Les collègues me répètent tout le temps "Utilise les ipads, les élèves adorent ça", mais le problème c'est que je ne veux pas utiliser les ipads juste pour utiliser les ipads et faire plaisir aux élèves ; oui je veux utiliser les ipads, mais il faut que je trouve une séquence/séance où les ipads seront utiles, où ils seront de vrais outils qui apporteront quelque chose à ma séquence/séance » ; ou encore : « Moi-même je me dis qu'on vit dans une société imprégnée des technologies donc en tant qu'enseignant on doit s'adapter aux changements et utiliser le numérique en classe » ; « Je me sens en quelque sorte "obligée" d'accompagner la tendance, d'adapter mon enseignement en conséquence. La pression (dans mon cas) provient avant tout de la société qui se veut de plus en plus connectée et ancrée dans l'usage du numérique sous ses formes diverses ».

⁹ La mise en activité occupe une place prépondérante dans le cours et elle s'effectue parfois au détriment d'un travail approfondi sur la langue. L'importance accordée à la tâche conduit parfois les enseignants à se contenter de productions peu ambitieuses.

décloisonnement entre langues vivantes et le travail collectif occupent une place privilégiée dans les programmes scolaires. Tout en sachant que « la coopération, ça ne s'improvise [car] il ne suffit pas de mettre les élèves autour d'une table pour que tous travaillent » (Connac, 2018), et que les risques de l'intelligence collective sont réels, les enseignants semblent généralement admettre que deux cerveaux valent mieux qu'un.

Dès lors, si « l'engagement des enseignants dans des dynamiques de coopération semble être envisagé du point de vue institutionnel comme une nécessité de et dans la formation » (Lapique, 2018), on est en droit de se demander si la formation initiale devrait « devancer les pratiques » (Gather Thurler et Perrenoud, 2005), ou tout au moins si l'on ne devrait pas appliquer à la formation universitaire en éducation les recommandations que l'on préconise ensuite aux futurs enseignants. Il s'agit de veiller à « l'alignement pédagogique » (Biggs, 2003) entre les objectifs, les activités proposées et l'évaluation, et de veiller aux modalités des activités. Les pédagogies du supérieur et du secondaire sont toutes deux confrontées à des contraintes environnementales et bénéficient des apports de la pédagogie active, de méthodes d'enseignement sociocentrées (requérant des interactions entre étudiants) et pédocentrées (reposant sur des études de cas et la résolution de problème) ou encore de l'apprentissage par projet.

3.4. L'engagement des étudiants dans leur formation

Aujourd'hui, il n'est plus question de penser la formation initiale d'un enseignant de langues sans formation au numérique éducatif. Malgré la plus-value de certains outils pour l'enseignement des langues, le degré d'adhésion des étudiants à une telle formation est variable. Certains sont conscients des dysfonctionnements rencontrés sur le terrain, d'autres demeurent sceptiques sur l'intérêt d'un domaine qui fait fréquemment l'objet d'un enseignement transversal, perçu comme plus éloigné de leurs préoccupations principales. Comment œuvrer afin de répondre à la commande institutionnelle et engager les étudiants dans leur formation ?

Les sources internes de la motivation ont fait l'objet d'analyses (Viau, 2014). Nous retiendrons ici les trois facteurs déterminants que sont la perception de la valeur, de la compétence et du contrôle. D'après Viau (2014), il s'agit de proposer des activités dont l'intérêt est directement perçu par les étudiants, que ces derniers soient capables d'effectuer, tout en se voyant accorder une certaine latitude, c'est-à-dire en ayant la possibilité d'opérer des choix personnels. La notion d'engagement résiste à la tentative de définition ; elle implique des interactions à la fois comportementales, cognitives et affectives (Desoutter et Martin, 2018 ; Fredericks et McColskey, 2012). Enfin, dans la littérature scientifique, l'engagement est alternativement envisagé « comme un indicateur, une composante ou un produit » de la motivation (Desoutter et Martin, 2018). Dans le cadre de notre recherche, l'engagement est perçu comme un indicateur de la motivation des étudiants (Viau, 1994).

4. La recherche

4.1. Problématique et hypothèses

Le cadre décrit précédemment conduit à postuler qu'il était nécessaire d'apporter aux étudiants des connaissances techniques et théoriques et de faire émerger les prémices de l'appropriation des outils. Une tâche complexe collective pourrait-elle permettre de placer la

théorie au service de la pratique et de poser les jalons d'une analyse réflexive ? Cette problématique nous a amené à émettre trois hypothèses :

- premièrement, d'après les travaux de Viau (2014), l'engagement des étudiants devrait être favorisé par une tâche complexe au plus près de leur champ professionnel ;
- deuxièmement, le recours à une tâche collective devrait conduire à des travaux de groupes et ainsi permettre une réflexion quant aux méthodes d'enseignement sociocentrées ;
- enfin, une tâche complexe devrait requérir des connaissances procédurales et conditionnelles, nécessitant alors une adaptation aux contraintes environnementales.

4.2. Méthodologie de la recherche

Ce travail de recherche peut être qualifié, à certains égards, d'explicatif au sens où la recherche repose sur des hypothèses formulées à partir de phénomènes déjà décrits (motivation des étudiants, méthodes d'enseignement sociocentrées et pédocentrées, pédagogie de projet). Il eut pour but d'expérimenter une démarche ainsi que des modalités de travail afin de tester ces théories et d'enrichir les études existantes. Les trois hypothèses décrites ci-dessus nous conduisirent à l'élaboration d'une expérimentation permettant de vérifier la recevabilité des conjectures. Néanmoins, la recherche conduite se révéla aussi emprunter certains des attributs d'une recherche exploratoire, et comme nous le verrons par la suite, elle ouvrit de nouvelles perspectives de recherche.

L'ensemble des hypothèses, et la première en particulier, requièrent différents instruments de mesure (analyses de productions, questionnaires, entretiens, observations). De surcroît, une étude longitudinale serait nécessaire afin d'évaluer le niveau d'implication des étudiants et pouvoir établir des comparaisons. Nous n'avons pu mener cette étude longitudinale dans le délai imparti. L'analyse que nous proposons afin de vérifier notre première hypothèse repose sur l'examen de productions ainsi qu'un questionnaire. Aussi ne permettra-t-elle pas d'aller au-delà des prémices de la confirmation de l'hypothèse. En sus de l'analyse des productions finales, trois questionnaires ont été exploités. Un questionnaire de satisfaction a été conçu par les étudiants et distribué à la cinquantaine d'élèves accueillis au sein de l'établissement. Vingt-cinq étudiants ayant participé au projet ont renseigné un questionnaire « à chaud » anonyme, puis onze étudiants ayant participé au projet et étant devenus enseignants lors de la rentrée scolaire suivante ont répondu à un questionnaire « à froid » huit mois plus tard¹⁰.

4.3. Présentation de l'expérimentation

L'événement 'Ia Ora Numérikids constitue notre expérimentation. Il a été conçu afin de proposer un travail collectif concret requérant des connaissances procédurales et conditionnelles, offrant aux étudiants une initiation à l'enseignement, et devant permettre de poser les jalons d'une pratique réflexive. Au second semestre, les étudiants de Master 2 MEEF ont ainsi préparé collectivement des activités en anglais ou en tahitien, d'une durée de vingt minutes. Ils ont organisé une demi-journée de découverte des langues vivantes pendant laquelle chaque groupe a animé son activité trois fois, devant des groupes d'élèves de 6^{ème} ; ils ont nommé l'événement « 'Ia Ora Numérikids ».

La conception puis l'animation des activités s'effectuèrent en groupes. Lors de l'enseignement suivi au premier semestre, les étudiants avaient pu découvrir différents outils

¹⁰ Notons que nous décrivons ici l'évaluation du projet dans le cadre de notre recherche, et non l'évaluation de l'activité qui, dans le cadre de la formation universitaire des étudiants, se fit par compétences grâce à la constitution d'un dossier numérique étudiant.

numériques, les responsabilités éthiques et déontologiques de l'enseignant, et analyser des activités. L'enseignement du second semestre s'est ouvert sur une présentation des outils et modalités du travail collectif (3h). Les étudiants ont ensuite rejoint un groupe et défini les outils de collaboration qu'ils utiliseraient¹¹. La conception et l'analyse des activités s'effectuèrent en présentiel (6h) et à distance ; ces étapes furent suivies de la mise en œuvre des activités (3h) et d'un travail réflexif en aval (3h). À l'issue de la matinée d'accueil des collégiens¹², les activités ont été analysées par les étudiants, des vidéos de présentation ont été produites, puis la réflexion s'est poursuivie grâce à l'organisation d'une table ronde lors du colloque des Journées Recherche en Éducation. Cette table ronde permit aux étudiants de présenter leur travail à différents acteurs du système éducatif polynésien, de rencontrer des chercheurs ainsi que des enseignants, et ainsi de s'initier à la recherche en poursuivant la réflexion entamée en formation¹³. Les vidéos et fiches pédagogiques produites par les étudiants furent mises en ligne¹⁴ et référencées dans la base de données nationale EDU'base.

5. Résultats de la recherche

5.1. L'engagement des étudiants (première hypothèse)

La première hypothèse émise était que l'engagement des étudiants devrait être favorisé par une tâche complexe au plus près de leur champ professionnel. Le projet a nécessité un fort engagement de la plupart des étudiants pendant le cours et hors temps de cours¹⁵. Un seul groupe ne respecta pas les échéances et dut être accompagné davantage que les autres. Parmi les étudiants, 96% jugèrent que le travail préparatoire ainsi que l'analyse des activités permirent d'allier pratique et théorie. Après l'événement, 24% déclaraient s'être « vraiment beaucoup investis », 60% « beaucoup investis », 16% « moyennement investis », mais aucun ne s'était « peu investi ». À l'issue du projet, en toute connaissance de cause, 96% des étudiants se déclaraient prêts à recommencer. Conjointement, les résultats des étudiants lors de l'évaluation de l'unité d'enseignement furent très satisfaisants. À titre indicatif, 10 étudiants sur les 38 étudiants inscrits n'obtinrent pas leur second semestre de M2. Parmi ces étudiants, 6 étaient démissionnaires et ne se sont pas présentés à l'ensemble des épreuves ; 4 ont obtenu une moyenne générale insuffisante. Ces quatre étudiants ont néanmoins obtenu la validation de l'unité d'enseignement numérique.

En sus de la préparation des activités de groupe, 14 étudiants se portèrent volontaires et endossèrent d'autres responsabilités comme la réalisation de posters, l'organisation logistique de l'événement (commandes de matériel, organisation du goûter, répartition des élèves en groupes, définition d'un planning, signalétique), la liaison entre le collège et l'ÉSPÉ (élaboration et transmission des autorisations parentales relatives à une sortie pédagogique, des formulaires relatifs au droit à l'image, rédaction d'un courrier explicatif à l'attention des parents), ou encore l'élaboration d'un questionnaire de satisfaction et d'un carnet de route pour les élèves.

5.2. Le travail collectif (seconde hypothèse)

¹¹ Leur choix s'est porté sur Framapad, Trello, Google drive...

¹² L'événement a eu lieu le 15 février 2018.

¹³ C'est ici l'occasion de remercier une fois encore les participants de cette table ronde et le public qui ont, par leurs interventions, ouvert de nouvelles pistes de recherche.

¹⁴ Voir : www.espe.pf/ressources/ia-ora-numerikids/.

¹⁵ La conception des activités s'est effectuée de façon hybride. La table de ronde organisée dans le cadre des Journées Recherche en Éducation s'est effectuée hors temps de cours.

La seconde hypothèse était que le recours à une tâche collective devrait conduire à des travaux de groupes et ainsi permettre une réflexion quant aux méthodes d'enseignement sociocentrées. Afin d'être à la fois pertinent, effectif et profitable, le travail collectif devait être minutieusement préparé. Trois heures furent consacrées à la présentation des outils du travail collaboratif et aux modalités du travail hybride. La répartition en groupes fut laissée libre. Six groupes furent composés d'anglicistes, un groupe rassembla des anglicistes et une hispanisante, trois groupes furent composés d'étudiants inscrits en tahitien-lettres. La rencontre des étudiants tahitien-lettres et anglais devait contribuer à enrichir les échanges, et le recours à des connaissances de domaines différents avait pour but d'accroître la valeur des apprentissages aux yeux des étudiants.

Seul un groupe d'étudiants anglicistes termina son travail dans l'urgence et proposa une activité peu concluante. À l'issue de l'expérimentation, 72% des étudiants déclaraient avoir produit une ressource de façon collective pour la première fois ; 64% considéraient que tous les membres du groupe avaient participé activement au travail et 24% déclaraient que certains voire plusieurs membres du groupe avaient peu travaillé. Enfin, 12% considéraient que la quantité de travail fournie par les membres du groupe avait été inégale mais que la répartition des tâches avait tout de même été possible. Ces résultats mettent en lumière les difficultés du travail collectif et la nécessité de préparer un tel travail : le travail collectif ne peut s'improviser.

Deux mois après leur prise de fonction, six néo enseignants sur les onze qui avaient pris part au projet initial déclaraient avoir d'ores et déjà eu l'occasion d'effectuer un travail collectif avec leurs nouveaux collègues. Huit enseignants affirmaient proposer à leurs élèves des activités de travail collectif « très souvent » ou « assez souvent », et seulement trois enseignants « de temps en temps ». Tous avaient expérimenté le travail collectif au sein au moins d'une de leurs classes.

De surcroît, le travail collectif nécessite une réflexion quant aux espaces d'apprentissages. Le projet put s'effectuer dans deux espaces de travail innovants dotés de mobilier modulable. Les activités de groupes furent facilitées et le mobilier put être réaménagé lors de la mise en œuvre des ateliers. En répondant au questionnaire, les étudiants insistèrent sur l'intérêt de ces espaces¹⁶. Le travail collectif fut mentionné à plusieurs reprises par les étudiants à qui on avait demandé d'identifier les différents bénéfices de leur formation¹⁷. Enfin, 76% des étudiants disaient à l'issue de la formation avoir envie de rejoindre un collectif d'enseignants connectés (groupe sur les réseaux sociaux, association...) ; deux mois après leur prise de fonction, dix néo enseignants sur onze déclaraient avoir effectivement rejoint un collectif. Ces quelques éléments illustrent à la fois les difficultés du travail collectif, la nécessité de réfléchir à ses modalités, mais aussi l'intérêt des étudiants pour ce type de travail.

¹⁶ Ils écrivirent : « L'environnement de la salle *Farenati* est très agréable pour travailler. La salle est très grande » (...) « Les bureaux roulants sont très pratiques pour les travaux en groupe ».

¹⁷ On pouvait lire dans les réponses au questionnaire : Le projet « a permis de collaborer avec nos collègues et l'établissement [le collège] ce qui est tout à fait en rapport avec ce que nous allons faire plus tard en poste » ; « Ça m'a donné un aperçu de ce qu'est un travail collaboratif dans l'enseignement ».

5.3. Les contraintes environnementales (troisième hypothèse)

Enfin la troisième hypothèse émise était qu'une tâche complexe devrait requérir des connaissances procédurales et conditionnelles, nécessitant ainsi une adaptation aux contraintes environnementales. En proposant aux étudiants d'utiliser leurs connaissances théoriques afin de concevoir des activités destinées à des collégiens, l'expérimentation permit d'associer connaissances procédurales et conditionnelles. En revanche, l'intérêt d'une adaptation au contexte est sujette à caution. Seules trois facettes des conditions du terrain sont ici envisagées : l'hétérogénéité des groupes d'élèves, l'effectif de groupe et l'équipement disponible dans les établissements scolaires.

Les activités proposées étaient destinées à des collégiens et les deux classes accueillies étaient hétérogènes¹⁸. Néanmoins, il aurait été périlleux de confier des classes entières à des étudiants en formation sans tuteurs. Chaque groupe d'élèves n'était composé que de quatre à six élèves. Dans ces conditions idéales, 60% des étudiants déclaraient avoir trouvé le nombre d'élèves par groupe adapté, 12% auraient préféré encadrer davantage d'élèves, et 24% considéraient que ce faible effectif était idéal mais irréal. Huit mois plus tard, 100% des 11 néo enseignants interrogés disaient avoir été conscients de ces conditions idéales et considéraient tout de même que l'événement leur avait permis d'enrichir leurs pratiques.

De même, l'équipement numérique des établissements étant très inégal, la formation initiale doit ouvrir le champ des possibles et ne peut pas se cantonner au recours aux outils disponibles au sein des établissements les moins équipés. Les étudiants ont donc disposé d'une large gamme d'outils numériques. Parmi les onze néo enseignants interrogés, trois professeurs travaillaient à la rentrée dans des salles non équipées de projecteurs et quatre ont acheté eux-mêmes du matériel (haut-parleurs, câbles...). Cependant, deux mois après leur prise de fonction, six avaient utilisé le numérique dans au moins une de leurs classes¹⁹ et deux déclaraient s'apprêter à débiter des séquences dans lesquelles ils auraient recours à des tablettes ou lecteurs mp3.

Enfin, cette tâche permet de mener une réflexion approfondie sur le numérique²⁰. Huit mois après l'événement, tous les néo enseignants interrogés déclaraient que le numérique présentait des atouts et des inconvénients, huit affirmaient qu'il pouvait modifier la façon d'enseigner, quatre qu'il permettait la mise en œuvre de tâches jusqu'alors impossibles, et six pensaient que le recours au numérique permettait d'effectuer les mêmes tâches qu'au préalable mais différemment.

5.4. Perspectives de recherche

La complexité de la tâche et la mise en œuvre de l'expérimentation amenèrent de nouvelles conjectures en sus des hypothèses que nous avons émises et des observations qui s'ensuivirent. De même, la rencontre de différents acteurs lors de la table ronde permit de soulever de nouvelles questions. En ce sens, la recherche devint exploratoire. Ainsi, les

¹⁸ 92% des étudiants pensaient que les trois groupes d'élèves avec lesquels ils avaient travaillé étaient « assez hétérogènes ».

¹⁹ Afin d'effectuer des recherches Internet, en ayant recours à un site Internet spécifique pour faire « dessiner » le super héros inventé par les élèves, ou pour de la compréhension orale.

²⁰ Ce témoignage d'étudiant l'illustre : « Cela m'a permis de me mettre en situation. Cela me pousse à être plus à l'écoute des besoins des élèves, à anticiper pour des séances futures lors de mon prochain stage et surtout à utiliser le numérique à bon escient pour l'apprentissage du tahitien ».

formes de l'engagement des étudiants dans leur formation et leurs sources devront mener à d'autres recherches s'inscrivant dans la durée.

Par ailleurs, les objectifs et activités langagières dominantes choisis par les étudiants mériteraient une analyse approfondie. Ayant libre choix quant aux objectifs de leur activité (mais tenus de respecter les programmes scolaires), tous les groupes placèrent la compétence communicative orale au cœur de leur activité : cinq fiches d'activités avaient comme activité langagière dominante la « réception orale », et trois la « production orale ». Seuls deux groupes indiquaient introduire de façon secondaire la « réception écrite ». Toutefois, l'analyse approfondie des activités proposées montre qu'une place minime était alors accordée à la « réception écrite », sans qu'aucune stratégie d'accès au sens en réception écrite ne soit envisagée. On relève un certain décalage entre les activités langagières déclarées et effectives. Il s'agira donc de réfléchir aux raisons pour lesquelles ces choix sont opérés par les étudiants. Les choix sont-ils liés à la priorité à la langue orale telle qu'elle est inscrite dans les programmes scolaires ? Est-ce une solution de facilité ? Le temps imparti prohibait-il un travail sur l'écrit ? La tradition orale tahitienne a-t-elle un impact sur ces choix ?

Enfin, laissés libres de proposer des activités motivantes aux jeunes collégiens, les étudiants optèrent parfois pour des activités très ludiques à l'aide d'outils divers (robots Thymio, robots BlueBot, mp3, tablettes, écran interactif...) et nécessitant un travail important de préparation d'accessoires pédagogiques (tapis de sol, figurines, déguisements, création de supports audio...). Comme le rappelèrent des intervenants lors de la table ronde²¹, une réflexion sur la ludification des activités, mais aussi sur la rentabilité de telles préparations et le choix des outils devront être approfondis.

6. Conclusion

À plus d'un titre nous sommes consciente des limites de cette étude. La spécificité du contexte, le délai imparti, le manque d'expérience et de recul des néo enseignants sollicités empêchent toute généralisation. Néanmoins, cette recherche a permis de s'intéresser à trois hypothèses relatives à l'engagement des étudiants dans l'enseignement supérieur, au travail collectif et à l'adaptation aux contraintes du terrain. En sus des questions soulevées lors de la recherche exploratoire, si les bénéfices de la mise en œuvre d'une tâche complexe ne sont plus à démontrer, les questions des objectifs, de l'évaluation, du respect des contraintes environnementales du terrain, ou encore de la posture du formateur mériteront d'être approfondies.

À juste titre Guichon (2012 : 34) note que « les décideurs méconnaissent] ou feignent d'ignorer les contraintes spatio-temporelles des établissements, la charge de travail qui pèse sur les enseignants, le manque de temps et de lieux de réunion pour travailler en équipe, trois éléments qui freinent une utilisation adaptée des technologies ». Nous avons vu dans le cadre de cette recherche qu'il était nécessaire d'être lucide et de reconnaître les conditions idéales de la formation, mais que se cantonner à présenter uniquement les outils disponibles en établissement nous semblait insuffisant.

Dans un contexte en constante évolution, un contexte d'effacement des barrières spatio-temporelles, d'exacerbation de la compétition, il semble difficile de limiter une formation au numérique éducatif en langues au recours à certains outils. Il apparaît nécessaire de veiller à

²¹ L'enregistrement est disponible à l'adresse : <https://youtu.be/CuhkuryhQoQ>.

établir un lien fort entre la formation initiale et le terrain, car les enseignants devront être capables de mener une réflexion pédagogique et didactique en contexte, en empruntant notamment les outils méthodologiques de la recherche. Contraints par la société de l'immédiat dans laquelle ils vivent, ils devront développer des capacités d'adaptation afin d'accompagner les élèves dans leur utilisation des outils numériques et faire une exploitation avisée des outils dans le cadre de leurs séances de langues vivantes.

Références bibliographiques

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to Course Objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, University of Aveiro. Disponible en ligne : https://www.dkit.ie/system/files/Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Objectives_John_Biggs.pdf. Récupéré le 20 juin 2019.
- Braun, G. (2016). Participation au séminaire des cadres éducatifs polynésiens consacré à l'usage du numérique dans l'éducation. IGEN Rapport Dom-Com n° 034-16, décembre 2016. Disponible en ligne : <http://dane.monvr.pf/actus/rapport-gilles-braun-igen-seminaire-numerique>. Récupéré le 13 juillet 2018.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Connac, S. (2018). La coopération, ça ne s'improvise pas ! *Les Cahiers pédagogiques*, 542.
- Convention relative à l'éducation entre la Polynésie française et l'État (2017). Disponible en ligne : <http://monvr.pf/wp-content/uploads/2016/10/CONVENTION-EDUCATION-2017-29.09.16.pdf>. Récupéré le 20 juin 2019.
- Dessoutter, C. et Martin, J. (2018). Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ripes/1386>. Récupéré le 20 juin 2019.
- Direction Générale de l'Économie Numérique (2017). *Les usages du numérique dans les ménages en Polynésie française*. Rapport d'étude. Disponible en ligne : <https://www.service-public.pf/dgen/wp-content/uploads/sites/3/2017/11/DGEN-RAPPORT-MENAGES-WEB.pdf>. Récupéré le 20 juin 2019.
- Forgione, R., Hobart, F., Lamoureux, F. et Olivier, N. (2017). La chronique de Nipédu. Prendre le virage numérique : une bonne idée ? *Les Cahiers pédagogiques*, 537. Disponible en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Prendre-le-virage-numerique-une-bonne-idee>. Récupéré le 20 juin 2019.
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 763-782). New York : Springer.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche & Formation*, 49, 91-105.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Journal Officiel de la République Française, Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=&categorieLien=id>. Récupéré le 13 juillet 2018.

- Karsenti, T. (2014). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. Disponible en ligne : <http://www.karsenti.ca/aspid/aspid.pdf>. Récupéré le 13 juillet 2018.
- Lapique, V. (2018). Coopérer à l'ère du numérique. *Les Cahiers pédagogiques*, 548, 47-48.
- Lehartel, C. (2018). Lettre de rentrée 2018-2019, DGEE N°01442, Papeete le 3 août 2018. Disponible en ligne : https://www.education.pf/wp-content/uploads/2018/08/LETTRE_RENTREE_2018-2019-2.pdf. Récupéré le 13 juillet 2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. Récupéré le 13 juillet 2018.
- Puentedura, R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation. Disponible en ligne : <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>. Récupéré le 13 juillet 2018.
- Tardif, J. (2007). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Taylor, A. et Manes-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*, Rapport 18.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Menard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-254). Montréal : Collection Performa.