Agir professoral

Autoréflexions autour de la planification en contexte d'enseignement à distance

Mariana LESCOURRET BORER

PhD SIC – enseignante FLE, écoles de Gsteig-Feutersoey et de Zweisimmen, Suisse

Abstract : This contribution proposes to look back at the planning and organisation of my didactic sequences of FLE during the six weeks of distance teaching imposed by the lockdown. After a presentation of the teaching context in which I find myself, I will present the digital tools mobilised to carry out the sequences and achieve the learning objectives. I will then discuss the phases that structured this period, namely a revision phase, a creative phase followed by a phase of discovery of new notions. After describing these three phases, I will give my personal reflections on how I experienced these different periods, and in particular on the place and role I gave to digital technology in the teaching scenario.

Mots-clés : FLE, Covid-19, enseignement à distance, didactique des langues

1 Introduction

Cette contribution propose de revenir sur la planification et l'organisation de mes séquences didactiques de FLE durant les six semaines d'enseignement à distance imposées par le confinement. Après une présentation du contexte d'enseignement dans lequel je me trouve, je présenterai les outils numériques mobilisés pour mener à bien les séquences et atteindre les objectifs d'apprentissage. J'aborderai ensuite les phases qui ont structuré cette période, à savoir une phase de révision, une phase créative suivie d'une phase de découverte de nouvelles notions. Après la description de ces trois phases, je ferai état de mes réflexions personnelles sur la manière dont j'ai vécu ces différentes périodes, et notamment sur la place et le rôle que j'ai donné au numérique dans le scénario pédagogique.

2 Présentation du contexte d'enseignement

J'enseigne le français langue étrangère dans deux écoles primaire et secondaire, de la région de l'Oberland bernois, en Suisse alémanique, pour les classes 3 à 6 au primaire et les classes 7 à 9 (*Realschule*) au secondaire (niveaux 5H à 8H pour le primaire et 9H à 11H pour le secondaire selon le système HarmoS[1]). Il s'agit de l'équivalent des niveaux CE2 – CM2 pour le primaire et 6e – 3e pour le collège en France. Durant la période de confinement, je suivais 80 apprenants à distance chaque semaine.

Les deux écoles dans lesquelles j'enseigne se situent à la frontière de la langue française (à 20 kilomètres environ). C'est aussi une des raisons pour lesquelles le français est une matière principale dans le canton de Berne, ce qui n'est pas le cas de tous les cantons en Suisse. Malgré la proximité de la région francophone, le français reste une langue étrangère.

3 Outils numériques mobilisés

J'entends par « outils numériques », ce que défini Guichon par TIC (Technologies de l'Information et de la communication), et qui fait référence à « différents aspects de l'apprentissage médiatisé » (Guichon, 2012 : 14). Il s'agit non seulement de technologies qui s'intègrent dans le scénario pédagogique, mais également de technologies qui permettent de maintenir le contact entre les enseignants et les apprenants.

Dans l'une des deux écoles, il existait déjà un moyen de communication numérique avec les familles. Il s'agit de la plateforme Teams proposée par Microsoft. La seconde école ne travaillait que par téléphone, mais la situation d'enseignement à distance a déclenché la mise en place d'une solution numérique. Nous avons donc également opté pour Teams et avons attribué une adresse e-mail et un accès à chaque apprenant de l'établissement. Par ailleurs, l'école a mis des ordinateurs portables et des tablettes numériques à disposition des familles qui n'en étaient pas équipées.

3.1 Transmission des notions

Pour la transmission des notions, nous avons créé des groupes relatifs à chaque matière enseignée. Ces groupes sont gérés par l'enseignant référent, qui dépose chaque semaine le matériel pédagogique dans les fichiers correspondants au groupe en question. L'utilisation de Teams n'a pas été évidente pour chaque famille, si bien que, notamment pour les apprenants les plus jeunes, j'ai créé des groupes WhatsApp avec les parents par l'intermédiaire duquel j'envoyais le matériel pédagogique. J'ai aussi accepté de transmettre le travail par e-mail pour les familles qui le souhaitaient.

La plupart des activités proposées étaient guidées par étapes sur un document Word transformé en PDF. Des liens vers des ressources numériques ont été aussi transmis *via* le *chat* général de la plateforme Teams, les groupes WhatsApp ou encore par e-mail. J'ai également guidé les apprenants dans les activités grâce à de courtes capsules vidéo, réalisées avec l'application Loom[2]. J'ai plutôt favorisé la transmission par vidéos avec

[1] Le terme HarmoS correspond au plan d'harmonisation intercantonal suisse de la scolarité obligatoire mis en place par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

[2] Le lien suivant est un exemple de vidéo créée avec Loom. Elle s'adresse à des enfants âgés de huit ans qui débutent complètement l'apprentissage du français. Les apprenants travaillent directement sur leur

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

partage d'écran plutôt que la visioconférence en direct, et ce, pour plusieurs raisons : outre le fait que certains collègues avaient déjà réservé de nombreux créneaux pour les visioconférences, les capsules vidéo permettent à chacun de travailler à son rythme, et quand il est disposé pour cela. Par ailleurs, l'apprenant peut relire la vidéo à loisir, selon ses besoins. Les vidéos sont accessibles à partir d'un lien partagé et ne nécessitent pas la création d'un compte par la personne qui consulte.

3.2 Communication

La situation d'enseignement à distance a modifié le dispositif interactionnel entre enseignants et apprenants. Alors que ce dispositif se situait essentiellement en classe de langue, la situation d'enseignement à distance l'a déplacé sur de nouveaux canaux de communication, créant ainsi une nouvelle « communauté d'espace » pour reprendre les termes de Schütz (1987).

Le canal principal de communication se passe sur la plateforme Teams, *via* le *chat* associé au groupe pour les informations générales destinées à tous, et *via* le *chat* privé lorsque les informations concernent une apprenante ou un apprenant en particulier. Pour les élèves les plus jeunes, le même principe s'applique sur WhatsApp et pour ceux qui le désirent encore, par e-mail. J'ai également maintenu un lien étroit par téléphone, notamment avec les familles dont je ne recevais pas toujours le travail en fin de semaine.

Dans cette situation, le « cadre spatio-temporel » n'est plus « déterminé par l'institution ». C'est aux « interactants » de maintenir une « histoire conversationnelle » pour reprendre les termes de Cicurel (2011 : 26). C'est la raison pour laquelle j'ai passé de longs moments devant l'ordinateur et au téléphone à répondre à diverses sollicitations. Je suis restée joignable toute la journée pour répondre aux questions, en visioconférence privée ou par *chat*, et j'ai essayé d'être la plus réactive possible en fonction de mes créneaux de disponibilité selon mes propres contraintes d'emploi du temps. Mes jours se partageaient entre la planification de la semaine suivante, les corrections des travaux de la semaine en cours, les interactions en direct (visioconférences à la demande, réponses par *chat*, téléphone, etc.) et les réunions d'équipe hebdomadaires à distance. La charge de travail a été importante et mes heures de présentiel décuplées.

3.3 Évaluation

Le cadre spatio-temporel des interactions étant défini, j'ai mis en place un « déroulement ritualisé » (*id.*) des interactions. Chaque dimanche soir, un ensemble d'activités était posté sur la plateforme, et les apprenants devaient rendre le travail demandé jusqu'au vendredi matin avant midi. Dans le cadre de l'individualisation, j'ai ensuite contacté en privé les apprenants concernés par exemple par des mesures de réduction, et j'ai réduit ou adapté les exigences pour ces cas précis.

manuel en version papier et m'envoient une photo de leur travail *via* la plateforme Teams pour correction : https://www.loom.com/share/dcef3d86b4b744cc883e52c1f2a79342 . Cette deuxième vidéo s'adresse à des apprenants âgés de 15 ans. C'est la dernière année de français au collège. Les apprenants m'envoient une photo ainsi qu'un enregistrement audio de leur travail sur la plateforme Teams pour correction : https://www.loom.com/share/c946a8fd8a5842b3bf14b64c17f9d4a7.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

Pour la plupart des productions reçues, j'ai principalement mis en place une évaluation formative : les retours sur les productions d'élèves sont majoritairement écrits, soit directement sur le document envoyé, soit directement dans le *chat* ou sur WhatsAp. Pour les productions audio, j'ai aussi envoyé mes observations et corrections sous format audio et les apprenants me renvoyaient ainsi leur travail amélioré dans le courant de la semaine suivante.

Le travail d'évaluation était fastidieux car la plupart des apprenants ont transmis une photo de leurs productions. Cela implique de mettre en page, créer des zones de texte à coller sur l'image et convertir le document final en PDF pour éviter toute erreur de format lors de l'envoi. Ce problème est notamment dû au fait que certains apprenants n'ont pas encore appris à télécharger des documents, les convertir pour pouvoir travailler dessus et les déposer dans un fichier correspondant. Je me suis donc adaptée à leurs pratiques numériques actuelles, malgré la charge supplémentaire de travail que cela impliquait.

4 Conception des scénarios pédagogiques et planification

Le scénario pédagogique est considéré par Quintin, Depover et Degache comme :

« un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, […] qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage » (Quintin, Depover & Degache, 2005).

La planification est quant à elle définie par Tochon comme « une organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons » (Tochon, 1993 : 79).

A posteriori, j'ai réalisé que j'ai découpé la période d'enseignement à distance en trois phases : une phase de révision, une phase créative, ainsi qu'une phase de découverte de nouvelles notions. La description de ces trois phases révèle la manière dont j'ai construit le scénario pédagogique et dont j'ai planifié chaque semaine, à partir d'objectifs d'apprentissage préalablement définis.

4.1 Phase de révision

En temps normal, je travaille à l'aide d'un manuel imposé de manière quasi exclusive. Dans le cadre de l'enseignement à distance, j'ai d'abord laissé les apprenants s'adapter à leurs nouveaux outils de communication numériques. Du point de vue du contenu enseigné, j'ai donc en premier lieu mis l'accent sur du contenu déjà vu en classe. Je me suis concentrée sur la répétition de sujets connus et ce, pendant trois semaines, par écrit, de manière principalement asynchrone, avec comme supports, le partage de documents écrits et audios.

4.2 Phase créative

Les deux semaines suivantes étaient raccourcies en raison du vendredi saint et du lundi de Pâques. J'ai donc décidé de m'éloigner du programme imposé et de m'investir

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

dans un projet plus créatif. J'ai découvert le projet de la « coronamaison », lancé par les dessinateurs Tim et Pénélope Bagieu sur Twitter. Le dessinateur Tim avait mis à disposition de tous sur Twitter un *Template* téléchargeable. Il s'agissait du dessin d'un appartement vide avec pour seul agrément un escalier sur le côté droit. Chacun était ensuite libre de dessiner son intérieur idéal et de le poster sur Twitter. Les dessins, mis bout à bout, constituaient ainsi un immense hôtel du confinement. On peut voir la progression de la coronamaison sur le site coronamaison.fun, elle fait actuellement plus de quatre kilomètres de haut. J'ai saisi cette occasion pour réviser le vocabulaire lié à l'univers de la maison en français : les apprenants ont étiqueté leurs productions en écrivant le nom de tous les objets de la maison représentés dans leur dessin. C'était aussi l'occasion de participer à un grand projet commun sur les réseaux sociaux, et de découvrir l'univers de la bande-dessinée française pour les plus grands. Ce projet s'est transformé en concours afin de publier le plus beau dessin dans le journal local. J'ai continué à communiquer sur le projet avec la presse régionale. Dès le 11 mai à notre retour en classe, nous avons affiché les travaux réalisés dans les couloirs des écoles. D'autres écoles de la région ont suivi le mouvement dans d'autres matières comme l'art plastique, par exemple.

4.3 Phase de découverte de nouvelles notions

Les deux semaines suivantes correspondaient aux congés scolaires, je n'ai donc pas envoyé de travail. Il restait ensuite une semaine avant le retour « à la normale ». À ce moment-là, et ayant jugé que les apprenants étaient à présent habitués à la multimodalité des pratiques de communication mises en place au cours des premières semaines de confinement, j'ai décidé de me reconcentrer sur le programme officiel. Il s'agissait de transmettre du nouveau contenu sur la base du manuel obligatoire. J'ai aussi intégré de nouveaux outils : vidéos avec partage d'écran pour la transmission frontale des nouveaux concepts, liens vers diverses ressources sur le Web (notamment vers YouTube), documents écrits. La transition pour le retour en classe s'est faite en douceur, les nouvelles thématiques ayant été abordées la semaine précédente, en situation d'enseignement à distance.

5 Autoréflexions

Je n'ai pas eu l'impression de faire du numérique l'objet central des apprentissages. Je l'ai plutôt utilisé lorsque j'ai eu le sentiment qu'il pouvait servir le scénario pédagogique pour l'apprentissage de la langue. Je n'ai pas exigé une seule plateforme de communication sous prétexte que cela faciliterait ma propre expérience. J'ai plutôt laissé le choix du canal de communication aux apprenants et aux familles afin de faciliter les échanges avec eux et je me suis adaptée.

En effet, chez les plus petits, les notions de bureautique comme le téléchargement ou le déplacement de documents par exemple, ne sont pas encore acquises et il était plus aisé de communiquer *via* WhatsApp plutôt que par la plateforme Teams. Chacun était donc libre d'utiliser le canal de communication qui lui convenait. Cela demande d'avoir une bonne vue d'ensemble et de noter qui a envoyé quoi et par quel canal. Cela permet en outre de garder le contact avec toutes les familles. En revanche, cela

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

impose une organisation rigoureuse ainsi que de la réactivité pour ne pas se laisser submerger. La question de la frontière entre vie privée et vie professionnelle se pose encore. Personnellement, au bout de cinq semaines, j'ai parfois eu l'impression de faire du *Community management* et de la gestion de contenu plus que de l'enseignement.

Je remarque toutefois que cette situation m'a permis d'approfondir les évaluations formatives de manière vraiment individuelle. J'ai pris le temps de m'adresser personnellement à chaque élève, ce que je ne peux pas toujours faire en classe. Je ne sais pas à quel point mes retours ont été considérés, mais j'ai le sentiment d'avoir pu consacrer plus de temps à chacun. J'ai pu observer que certains enfants ont pris leurs responsabilités, certains se sont révélés, d'autres au contraire paraissaient surmenés. Par manque de temps, jamais auparavant, je n'ai pu apporter des retours si précis. J'ai remarqué que cela avait un effet bénéfique sur la progression de certains apprenants. Je n'ai pas pu percevoir vraiment dans quelle mesure les adultes ont été présents dans le suivi du travail des apprenants, mais je pense qu'ils ont joué un rôle déterminant dans la progression.

Je suis déjà curieuse d'observer ce qui va rester de cette expérience, lorsque nous nous retrouverons à nouveau en classe, dans une situation d'enseignement « classique ». Allons-nous continuer à utiliser ces plateformes ? Si oui, dans quelles conditions, à quel prix et dans quel but ?

6 Conclusion

La mise en place de l'enseignement à distance a transformé mon « répertoire didactique », pour reprendre le terme de Cicurel (Cicurel, 2011 : 149) : « Pour mettre en place des pratiques de transmission adaptées à son public, l'enseignant dispose d'un certain « répertoire » […] formé par un ensemble de ressources diversifiées […] il se constitue […] par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire » (*id.* : 149-150).

Trois mois se sont passés après la rédaction de cet article, issu de mes réflexions consignées dans un journal de bord tenu tout au long de la période de confinement. Après un retour « à la normalité », pour reprendre l'expression véhiculée actuellement dans les médias, j'aimerais apporter quelques réflexions supplémentaires sur l'évolution de la place du numérique dans l'institution scolaire après cette période d'enseignement à distance.

La situation d'enseignement à distance a imposé l'usage des technologies numériques pour assurer la continuité pédagogique. Dans la planification de mon enseignement, c'est toujours en partant d'un objectif pédagogique que s'est imposé le choix de certains outils numériques. Autrement dit, je ne suis jamais partie de l'outil numérique pour construire le scénario pédagogique. J'ai donc suivi les étapes de préparation d'une séquence didactique en contexte numérique telle qu'elle est décrite par Guichon (2012, 156-157) :

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

a) Détermination d'une macro-tâche et d'objectifs langagiers ;

b) Conception des scénarios pédagogiques (documents, activités, critères d'évaluations etc.) ;

c) Choix des outils de communication et de production les mieux adaptés.

Le numérique n'est donc qu'un outil supplémentaire qui vient s'ajouter à la conception d'une séquence pédagogique mais qui ne la bouleverse pas. Cependant, j'ai pu observer que la situation d'enseignement à distance a accéléré la « normalisation » (Guichon, 2012 : 210) du numérique au sein de l'institution scolaire. Comme le souligne Guichon : « la normalisation survient lorsque l'utilisation d'une application technologique pour enseigner et apprendre une L2 perd son caractère d'événement, en somme lorsqu'elle ne fait plus écran à l'acte d'apprentissage et que la pédagogie redevient la priorité » (*id.*).

L'enseignement à distance a demandé à l'institution scolaire de mettre en place, dans l'urgence, des solutions numériques peu exploitées jusqu'alors. Elles continuent d'être utilisées aujourd'hui encore, trois mois après un retour à des conditions d'enseignement qui se rapprochent de la normalité. Les plateformes sont aujourd'hui toujours sollicitées par quelques enseignants et apprenants, notamment pour maintenir un lien avec les absents et leur communiquer le contenu des cours. Les apprenants sont maintenant habitués à communiquer avec leurs enseignants *via* les plateformes de discussions. L'utilisation du téléphone en classe (pour travailler sur un enregistrement audio par exemple) est moins vécue comme une exception. Chez les apprenants, l'excitation d'utiliser le téléphone en classe a disparu avec les pratiques de communication qui se sont mises en place entre enseignants et apprenants au cours de la période d'enseignement à distance. Dans le cadre du retour de l'enseignement en présentiel, le numérique ne semble finalement pas plus exploité qu'avant la période d'enseignement à distance. Il semble juste s'être normalisé.

Bibliographie

Cicurel, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 287 p.

Guichon, N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 249 p.

Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005), *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet.* ffhal-00005727f

Schütz, A. (trad. Fr. 2009), *Contribution à la sociologie de l'action*, Paris, Hermann, 182 p.

Tochon, F. V. (1993), *L'enseignant expert.* Paris, Nathan, 256 p.

Sites Internet

#CoronaMaison (2020) Pendant l'isolement de la pandémie de Coronavirus COVID 19. coronamaison.fun.

Loom (2020) Vidéo 1, les consignes. https://www.loom.com/share/dcef3d86b4b744cc883e52c1f2a79342.

Loom (2020) Vidéo 2, Act. A p. 10-11. www.loom.com/share/c946a8fd8a5842b3bf14b64c17f9d4a7.

Système éducatif, Educa.ch (2020), le système éducatif suisse, HarmoS, systemeeducatif.educa.ch/fr/harmos.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253