Former les futurs enseignants de langue au numérique par l'approche réflexive (collaborative)

Chae-Yeon BOURNEL-BOSSON(1), Isabelle CROS(2)

(1) PERL, Université de Paris,
(2) CNRS, LPL, Aix Marseille Université

Résumé : Que ce soit pour répondre à des injonctions institutionnelles ou pour s'adapter aux nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, la formation au numérique devient un incontournable de la formation initiale des enseignants, notamment dans les filières de didactique des langues et du FLE. La crise sanitaire est venue confirmer cette place croissante du numérique dans l'enseignement. Dans une dynamique de recherche-formation, nous avons cherché à mesurer le bénéfice de cette approche fondée sur l'écriture réflexive, dans la définition de la posture enseignante et de l'identité professionnelle. Souvent orientée sur l'aspect technique du « comment », la question du « au nom de quoi et pourquoi » enseigner avec le numérique paraît trop souvent négligée en formation. Or, ce sont aussi à ces questions d'ordre épistémologique portant sur la valeur singulière attribuée au numérique par chaque enseignant qu'une formation en didactique des langues doit, selon nous, participer à répondre dans l'optique d'une articulation entre ingénierie de formation et approche phénoménologique. Menée durant deux années en Master de Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE, notre recherche s'est faite avec la collaboration de futurs enseignants, *digital naïves* en matière d'intégration pédagogique du numérique. L'étude qualitative des données collectées *via* le journal de formation, par analyse discursive sur les représentations et les pratiques prospectives met en évidence les bénéfices comme les limites d'une formation réflexive et épistémologique mais donne aussi à voir à travers ses effets transformateurs, la manière dont on peut accompagner la construction de l'identité professionnelle pour un usage critique du numérique en éducation.

Mots clefs : formation de formateurs ; numérique ; didactique des langues ; réflexivité ; journal de formation ; changement.

Abstract : Whether it is to respond to institutional injunctions or to adapt to new teaching/learning modes, digital training is becoming a must in initial teacher training, especially in language didactics and FLE. The health crisis has confirmed the growing importance of digital technology in teaching. In a research-training dynamic, we've sought to measure the benefit of this based on reflective writing approach for the teaching posture definition and of the professional identity. Often focused on the technical point, the question of the motivations of teaching with digital technology seems too often neglected in training. However, it is also these epistemological questions concerning the singular value attributed to digital technology by each teacher that a training course in language didactics must, in our opinion, help answering in the perspective of an articulation between a training and the phenomenological approach. Conducted during two years in Master of Linguistics Applied to the Didactics of FLE, our research was led with the collaboration of future teachers, *digital naïves* in terms of pedagogical integration of digital. The qualitative analysis of the data collected *via* the training journal, by discursive analysis on representations and prospective

practices highlights the benefits as well as the limits of a reflexive and epistemological training but also shows through its transformative effects how we could support the professional identity construction for a critical use of the digital in education.

Key words : training of trainers ; digital ; language didactics ; reflexivity ; training journal ; change.

Introduction

Que ce soit pour répondre à des injonctions institutionnelles ou pour s'adapter aux nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, la formation au numérique s'impose de plus en plus comme un incontournable en formation initiale des enseignants, notamment dans les filières de didactique des langues et du FLE. La crise sanitaire est venue encore renforcer cette place du numérique en formation. Dans une dynamique de recherche-formation (Macaire, 2020), notre étude cherche à mesurer le bénéfice de l'approche réflexive, en particulier *via* le processus de mise en écriture, dans la définition de la posture enseignante (Bucheton et Decron, 2003) et de l'identité professionnelle, au sein d'une formation visant à l'intégration du numérique (Karsenti, 2005 ; Guichon, 2012) pour l'enseignement des langues. Alors que les travaux en sciences de l'éducation mettent en évidence la nécessité de la réflexivité dans l'accompagnement au changement en formation des enseignants, en quoi une telle formation fondée sur la réflexivité peut-elle participer à la construction de la posture enseignante tout en permettant une intégration située du numérique ? Menée durant deux années en Master de Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE, notre recherche s'est faite avec la collaboration de futurs enseignants, ces *digital natives* n'en étant pas moins des *digital naïves* (Baron et Bruillard, 2008) en matière d'usage pédagogique du numérique. L'analyse qualitative des données collectées *via* le carnet de bord, par étude de contenu tant sur les représentations que sur les pratiques, prospectives dans notre cas – autrement dit liées à l'imaginaire professoral (Müller, 2019) – met en évidence les bénéfices ainsi que certaines limites d'une formation réflexive et donne à voir à travers ses effets transformateurs, la manière dont on peut accompagner la construction de l'identité professionnelle (Sullerot, 1999) pour un usage critique du numérique dans l'enseignement des langues. Seront proposées en outre des pistes de mise en œuvre didactique du journal de bord numérique en formation, afin d'exploiter au mieux les possibilités de l'outil pour un meilleur développement professionnel.

1 Cadrage théorique : former des enseignants à l'usage du numérique par la réflexivité

1.1 L'écrit réflexif en formation, un outil de professionnalisation

S'écrire est un genre discursif traditionnel de support à la pensée, exploré suivant des modalités diverses, de l'intimité du journal à la littérature (Lahire, 2008) ; ainsi qu'en recherche, notamment en sciences humaines, du carnet d'enquête de l'anthropologue à l'autobiographie intellectuelle ou au carnet de recherche (Dacos et Mounier, 2010).

En formation d'enseignant, l'écriture de soi est aussi plébiscitée (Defays et Thirion, 2004 ; De Cock, 2007), notamment en langue (Causa, 2007 ; Causa, Galligani et Vlad,

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

2014), pour mettre en œuvre une démarche socio-constructiviste et réflexive (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001). Ces préconisations ont donné lieu à la mise en œuvre en formation de plusieurs outils et dispositifs qui y recourent, implicitement, comme le rapport de stage, ou plus explicitement, comme le portfolio (Vanhulle, 2004) ou le récit de vie. D'autres dispositifs de verbalisation de soi ou de ses pratiques, s'inscrivent dans une même dynamique formative, comme l'auto-confrontation (Clot, 1999), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) ou encore le journal de formation – aux dénominations diverses (Cadet, 2004) désigné ici par « carnet de bord » selon l'expression employée avec les étudiants – au cœur de notre dispositif formatif réflexif. Cette écriture de soi s'est cependant assortie d'autres moyens formatifs réflexifs, reposant largement sur la verbalisation : entretien inspiré de l'entretien d'explicitation après confrontation à leurs écrits ; implication du groupe-classe dans cette recherche collaborative ; construction d'une communauté de pratique en ligne.

1.2 Vers une intégration éclairée et créative du numérique

Malgré leurs divergences conceptuelles, les différents modèles d'intégration du numérique dans l'enseignement ont généralement en commun de qualifier d'appropriation réussie un recours au numérique entraînant un renouvellement des pratiques enseignantes et apprenantes : une étape désignée comme « innovation » selon le modèle ASPID (Karsenti, 2013) ou « création » ou « transformation » dans le modèle SAMR (Puentedura, 2013). Le modèle TPack (Koehler & Mishra, 2009 ; Niess, 2011) insiste quant à lui sur la dimension d'« adaptation » grâce à l'articulation des compétences disciplinaires, pédagogiques et techniques. Pour notre part, nous postulons qu'une appropriation réussie passe par le développement conjoint de ces triples compétences, auxquelles s'ajoutent les compétences techno-sémio-pédagogiques (Guichon, 2012). L'outil – papier, tableau, numérique, quel qu'il soit – est fort de potentialités auxquelles il faut tâcher de préparer l'enseignant pour qu'il puisse les saisir de manière consciente et lucide de sorte à pouvoir, si besoin, renouveler ses pratiques au cas où ce renouvellement s'avère nécessaire en vue des fins pédagogiques poursuivies. Or, plus rares et récentes en revanche sont les recherches affirmant spécifiquement « la pratique réflexive [comme] dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation » (du titre de l'article de Soubrié, 2016). C'est dans la continuité de ces travaux, dont certains proposent des dispositifs formatifs eux-mêmes numériques, tel le eportefolio numérique (Combe, 2020) que nous inscrivons cette recherche-formation afin de faire de la réflexivité un levier privilégié pour se saisir pédagogiquement du numérique dans une dynamique créative (Capron-Puozzo et Wentzel, 2016) et énactive (Varela, 1996).

2 Cadrage méthodologique et contextualisation

2.1 Une recherche-formation collaborative en Master de Linguistique appliquée à la didactique du français langue étrangère

Notre recherche s'est ainsi effectuée dans le cadre d'une formation TICE destinée à une trentaine d'étudiants en Master de Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE (LADFLE, Université de Paris) dans une approche collaborative et participa-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

tive (Desgagné *et al.*, 2001 ; Macaire, 2020). Parmi les 22 inscrits en M2, 21 avaient précédemment passé le M1 dans cette même discipline, ce qui a permis une étude longitudinale sur deux années universitaires. La formation s'est déroulée sur deux semestres, à raison d'une heure et demie de cours hebdomadaires avec des activités pratiques (CTD). Débutée au deuxième semestre du M1 en présentiel amélioré, elle a dû se poursuivre en distanciel asynchrone lors du premier confinement de mars à mai 2020. Le M2 (semestre 1) s'est déroulé quant à lui en distanciel synchrone en visioconférence.

2.2 Recueil et traitement du corpus : la double valeur méthodologique du carnet de bord

D'un point de vue méthodologique, le carnet de bord s'est révélé utile à deux niveaux : comme outil de réflexivité à visée formative pour l'étudiant tout en constituant un outil de recueil de données pour notre recherche. Ce recueil a permis de créer un corpus numérique natif, soit de « productions élaborées en ligne, dans les espaces d'écriture et avec les outils proposés par Internet, et non portées après numérisation d'espaces scripturaux et éditoriaux prénumériques aux espaces numériques connectées » (Paveau, 2017 : 27), permettant de mieux envisager les bénéfices d'un journal de formation en ligne. Durant tout le M1, nous avons ainsi collecté :

- 29 carnets de bord *via* l'outil *Journal* de Moodle ;
- 24 réponses à un questionnaire bilan en fin de M1.

En M2, le corpus s'est enrichi des éléments suivants :

- 21 carnets de bord *via* l'outil *Wiki* sur Moodle ;
- 5 réponses à un questionnaire en novembre 2020 ciblant les étudiants ayant peu participé au carnet de bord ;
- 1 diaporama collaboratif partageant les premières notes de cette présente recherche, qui a permis d'aller plus loin dans les analyses effectuées, de valider ou de moduler nos hypothèses préliminaires grâce aux retours des étudiants, ainsi pleinement impliqués dans la démarche de recherche (voir exemple ci-après d'une validation collective des hypothèses sous ce format) ;
- 9 entretiens individuels avec auto-confrontation explicitante (Cahours, 2014) des écrits issus de leur carnet de bord ;
- 2 Padlet collectifs, l'un visant à « donner du sens au numérique dans l'enseignement » et l'autre à faire un *feedback* suite à un colloque présentant les données issues de la recherche collaborative.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

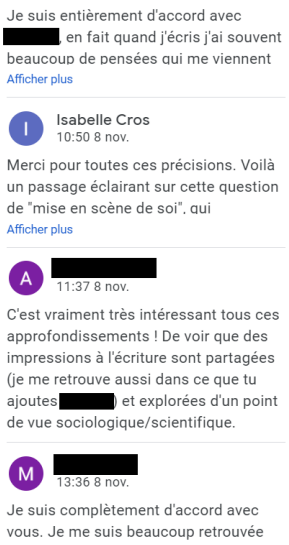


FIG. 1a : Capture d'écran d'échanges entre les chercheuses et les étudiants à partir du diaporama collectif présentant les premières hypothèses de notre recherche collaborative

Ce corpus a été traité suivant une approche compréhensive et qualitative (Schurmans, 2009), avec une analyse du contenu.

2.3 Modalités de mise en œuvre du carnet de bord, au cœur du dispositif formatif réflexif

En dépit de la diversité des moyens mis en œuvre pour développer la réflexivité, le dispositif formatif s'est structuré autour d'un carnet de bord numérique. Dans cet espace de production individuel, l'enseignante a alterné le recours à des consignes semi-structurées par questions ouvertes. Celles-ci portaient :

- sur la pratique enseignante future des étudiants (En tant que (futur) professeur de FLE, comment envisagez-vous l'intégration du numérique dans vos cours ? Comment envisagez-vous votre changement de posture d'enseignant ? Qu'est-ce qui entraverait l'intégration du numérique dans vos enseignements ? Etc.) ;
- et sur l'utilité du carnet de bord (ex. : Selon vous, à quoi peut servir l'écriture d'un carnet de bord dans le cadre de votre formation ou de votre développement professionnel ? Le récit de votre formation vous a-t-il aidé à vous former, à évoluer dans votre rapport aux TICE ? Etc.) ;
- des expressions libres non-guidées étaient aussi proposées (v. fig [fig1b]).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109



Fig. 1b : Capture d'écran Moodle affichant la consigne du carnet de bord pour la séance 12 du cours M1 TICE 2019-2020

La rédaction du carnet de bord a commencé dès le premier cours de M1. Nous avons procédé à une écriture en classe durant quelques séances afin d'ancrer cette routine pédagogique et formative, d'autant plus essentielle que la participation au carnet de bord n'était pas obligatoire. De la même manière, en M2, le carnet de bord demeurait facultatif bien qu'il puisse apporter une pondération positive. De ce fait, l'objectif était de favoriser une implication personnelle fondée sur une motivation interne non contrainte, plus propice à la réflexion.

Une proportion significative d'étudiants a ainsi eu recours au carnet de bord avec une participation que nous avons tâché de quantifier (v. fig [fig2]). En M1, 18 étudiants (60 %) sur 30 ont participé sept fois ou plus au carnet de bord, dont 5 étudiants (17 %) qui y ont participé 12 fois, soit chaque semaine sans exception. En M2, sur les 22 étudiants de la promotion, 12 d'entre eux (55 %) ont participé sept fois ou plus au carnet de bord, dont 4 étudiants (18 %) toutes les semaines. Cette participation relativement importante et peu ou prou constante, indique pour commencer que l'écriture réflexive a répondu à des besoins et des attentes d'une partie des étudiants.

En M1, lors des premières séances en présentiel avant confinement, nous avons procédé à des rétroactions collectives sur les carnets de bord à chaque début de séance. Durant le confinement, les retours individualisés multimodaux ont été privilégiés : sous forme écrite *via* des *feedbacks* par commentaires, ainsi que sous forme orale *via* des enregistrements audio en ligne recourant au logiciel Vocaroo (v. fig [fig3]).

En M2, durant tout le semestre en distanciel synchrone, des retours collectifs sur les carnets de bord ont été faits en début de séance, puis pour les séances 8 à 12, des retours individualisés directement dans le corps du texte ont permis de faire une rétroaction sur des points plus précis de leurs écrits et/ou de leur demander des explicitations, dans une démarche inspirée des entretiens d'explicitation de Vermersch (2019), pour renforcer la dimension réflexive grâce à un dispositif plus dialogique (v. fig [fig6]) permettant de pallier certaines lacunes du dispositif tel que conçu initialement.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

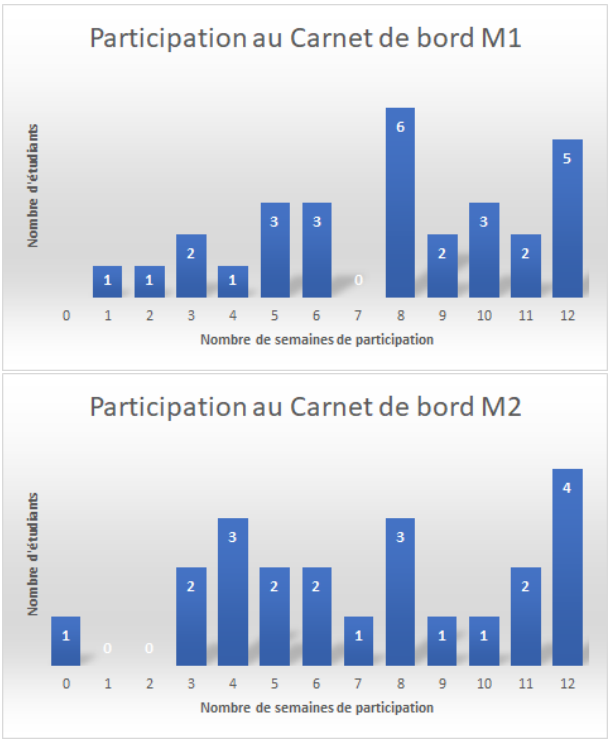


FIG. 2 : Participation des étudiants au carnet de bord en M1 (N= 30) et en M2 (N= 22)

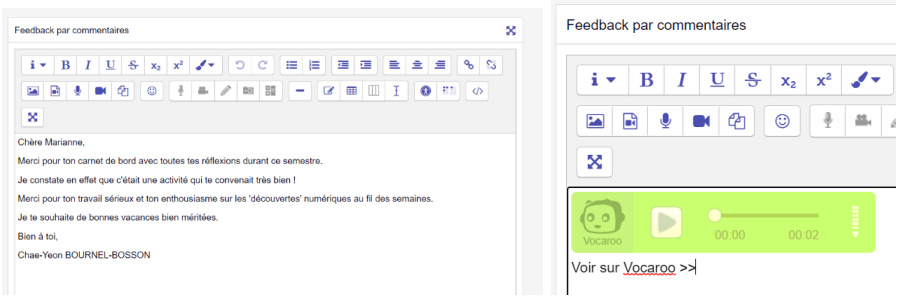


FIG. 3a : Captures d'écran Moodle des retours individualisés multimodaux *via* Feedback par commentaires et Vocaroo (feedback oral)

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

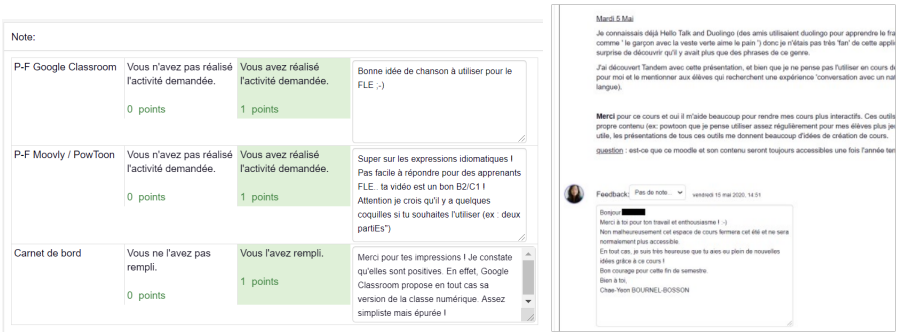


Fig. 3b : Captures d'écran Moodle des retours individualisés *via* Grille d'évaluation et Feedback dans l'outil Journal

3 Une formation réflexive pour construire un agir enseignant projeté créatif et enactif

3.1 Identification des préoccupations des futurs enseignants liées à l'intégration du numérique

Contrairement à ce que les décideurs en éducation suggèrent, les enseignants ne sont pas tant réfractaires au changement que naturellement sujets à des questionnements et des « préoccupations » (Burrows & Miras, 2019), que la formation réflexive peut participer à lever. L'analyse du carnet de bord a ainsi permis de les mettre au jour, avant même le passage vers l'acte pédagogique. De fait, aucun étudiant ne rejette l'utilisation du numérique dans l'enseignement ; dans l'ensemble, ils sont au contraire enthousiastes à l'idée de l'intégrer. Toutefois, nous avons pu recenser plusieurs préoccupations centrales des étudiants de M1 (avant confinement), classées ci-après selon la fréquence avec laquelle elles étaient mentionnées (v. tab [tab1]).

Notre approche nous a menées à identifier et répartir ces différentes préoccupations en trois catégories : au niveau techno-pédagogique (n° 1, 2, 3, 5, 9 et 10 du tableau [tab1]) ; au niveau de l'implication personnelle (n° 2, 7 et 8) ; et enfin liées à des aspects éthiques de l'utilisation du numérique (n° 4 et 6). Nous faisons donc face à des préoccupations diverses, qui nécessitent des réponses formatives adaptées, et non moins complexes, auxquelles la formation par la réflexivité est plus susceptible de répondre, en faveur d'une appropriation du numérique pour un usage situé. Cet usage situé s'appuie généralement sur des ressorts créatifs, la créativité pédagogique étant définie comme une réponse « nouvelle et adaptée » (de la définition de la créativité par Lubart, 2010) apportée pour faire face au possible renouvellement des pratiques par le numérique, possibilité encore exacerbée par la dématérialisation de l'enseignement à distance sous le confinement.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Tab. 1 : Classement des préoccupations liées à l'intégration du numérique exprimées par les étudiants dans leur carnet de bord (N= 30)

1. Craintes techniques et matérielles (peur des pannes, insuffisance du matériel ou de budget dans le lieu d'enseignement)	15 étudiants (50 %)
2. Peur de manquer de capacités techno-sémio-pédagogiques (complexité, non-maîtrise des outils TICE, manque d'expérience des modalités hybrides)	13 étudiants (43 %)
3. Anticipation des réticences des apprenants de FLE face au numérique	12 étudiants (40 %)
4. Souci de l'égalité des chances des apprenants (prise en compte de la fracture numérique)	8 étudiants (27 %)
5. Manque de contrôle sur les apprenants (navigation et activités annexes pendant le cours ou l'évaluation)	8 étudiants (27 %)
6. Dangerosité et effets néfastes du numérique (sur-exposition aux écrans, risques liés aux ondes, etc.)	6 étudiants (20 %)
7. Aspect chronophage pour l'enseignant (formation, prise en main, conception, évaluation…)	6 étudiants (20 %)
8. Nécessité de changer sa posture d'enseignant (négociation avec soi sur une identité enseignante en évolution)	6 étudiants (20 %)
9. Manque de contacts et d'interactivité causés par la dématérialisation de l'enseignement	4 étudiants (13 %)
10. Doute sur l'efficacité du recours aux TICE dans l'apprentissage	3 étudiants (10 %)

3.2 De l'intérêt à l'intentionnalité : effet conjoint du confinement et de la formation

L'évolution des représentations et des pratiques projetées avec le numérique est notable d'une année à l'autre. En début de formation (M1), le groupe était déjà plutôt enclin à l'usage du numérique en classe mais avec des réserves : sur 25 participants du carnet de bord, 11 étudiants (44 %) étaient en faveur d'une intégration du numérique dans l'enseignement des langues, avec cependant des préoccupations et réticences plus ou moins marquées et 5 étudiants (20 %) envisageaient son intégration seulement comme un « plus » optionnel mais non indispensable ; 7 étudiants (28 %) ne se positionnaient pas encore sur la question ; et un seul étudiant (3 %) se montrait très réfractaire. Nous remarquons cependant une évolution frappante en M2, la pandémie du COVID-19 ayant évidemment participé à modifier les usages préexistants (Félix, 2021), comme projetés : post-confinement, sur 19 participations au carnet de bord en première séance, 18 d'entre eux (95 %) considéraient ainsi l'intégration du numérique comme une nécessité et exprimaient leur forte volonté de l'utiliser. Seul un étudiant ne rejetait pas le numérique en soi mais nuançait son adhésion en formulant très clairement son opposition au distanciel asynchrone.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Tab. 2 : Comparaison d'extraits de carnets de bord du M1/S1 avec ceux du M2/S1

AVANT (M1/S1)	APRÈS (M2/S1)
« En tant que professeur de FLE **il peut être intéressant** d'utiliser des sites pour créer des exercices pour les étudiants […] » (E15)	« En prenant en compte le contexte de la crise sanitaire on réalise enfin combien il est **primordial** de savoir maîtriser les TICE. » « Nous ne pourrons **plus faire l'impasse** sur les TICE qui feront partie intégrante de nos cours selon moi. » (E15)
« Je pense qu'en tant qu'enseignant, l'intégration du numérique n'est pas une mauvaise chose **mais elle n'est peut-être pas nécessaire non plus.** » (E7)	« Après avoir assisté au cours TICE pendant le Master 1, j'ai pu voir les possibilités de ces outils et je voyais ça plutôt positivement, mais maintenant en période de crise sanitaire, je vois les TICE comme **un outil nécessaire**, du moins un outil à vraiment maîtriser et à **utiliser activement dans le futur.** » (E7)
« Je ne pense pas qu'il faut craindre les outils numériques, mais plutôt les voir comme des **compléments à l'apprentissage** […]. » (E21)	« […] je me suis vite rendu compte au cours du dernier semestre qu'ils [les TICE] nous permettaient de proposer des activités variées et ludiques qui rentrent parfaitement dans ce contexte d'enseignement. De plus, comme nous l'a fait comprendre la situation actuelle, les TICE sont les **seuls moyens** de profiter d'un enseignement de qualité (presque égale) à distance. » (E21)[1]

Cette évolution d'un simple intérêt à une intentionnalité est principalement due à deux facteurs que nous retrouvons dans leurs écrits (v. tab [tab2]). Les mêmes étudiants qui considèrent en M1/S1 (Séance 1 en M1) qu'« il peut être intéressant » d'utiliser le numérique, que ce n'est « peut-être pas nécessaire », et qui le voit comme de simples « compléments à l'apprentissage » mettent en évidence en M2/S1 combien ils jugent l'intégration des TICE « primordiale », qu'ils ne peuvent « plus faire l'impasse », que les TICE sont « nécessaires », exprimant par ailleurs leur volonté – sous une forme parfois hyperbolique – de les « utiliser activement dans le futur » car ce serait « les seuls moyens » de profiter d'un enseignement de qualité dans ces circonstances et, potentiellement, au-delà. Nous observons un nombre important d'expressions de la nécessité entraînant celles de l'intentionnalité. Pour justifier ces représentations renforcées, les étudiants évoquent tout autant la crise sanitaire que la formation aux TICE qui leur a démontré les potentialités du numérique dans l'enseignement, contribuant à faire évoluer leur regard en mettant fin à certaines préoccupations initiales grâce à la construction de leur identité enseignante.

3.3 La verbalisation, moyen de construction d'un agir professoral réflexif

Le taux élevé de participation spontanée au carnet de bord (*cf.* supra 2.3.) montre que la verbalisation répond à un besoin, notamment de formalisation des idées. Comme le montre la figure [fig4], extraite du questionnaire final de M1, 92 % des étudiants considérent l'apport réflexif comme un apport essentiel de la formation, soit presque autant que la formation techno-sémio-pédagogique (96 %), l'une et l'autre étant en réalité complémentaires. L'apport théorique et épistémologique aussi apprécié, participe, de même, à nourrir la réflexion.

[1] C'est nous qui soulignons. E est employé pour « étudiant », à des fins d'anonymisation.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

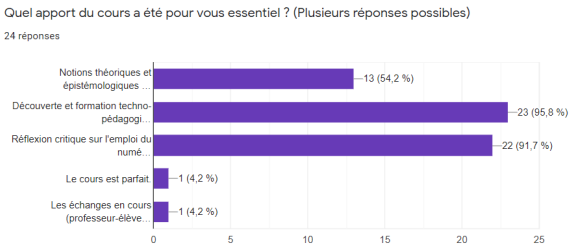


Fig. 4 : Apport du carnet de bord (Questionnaire final de M1)

Or, l'analyse des carnets de bord témoigne de ce que la réflexion passe très largement par la verbalisation par l'écriture, vécue comme un processus de conscientisation, ce qu'illustre cette citation :

> Prendre le temps pour réfléchir sur ses pratiques et les nouvelles informations et possibilités que nous offre une formation est indispensable. Le faire par écrit de manière formelle peut permettre à certains (dont je fais partie) de mettre les choses au clair plus facilement. (E10)

L'écriture permet ainsi une « réintériorisation des savoirs » en lien avec le numérique (Stiegler *et al.*, 2014), rendue encore plus cruciale pour ce savoir technique que l'extériorisation favorisée par le numérique entraîne potentiellement un risque de démission de la pensée.

Dans notre recherche cependant, le numérique n'est conçu que comme un objet-prétexte, particulièrement efficace pour développer son « imaginaire professoral *fictionnel* » (Muller, 2021), univers esthético-ludique et projection de l'action qui s'étend bien au-delà du numérique, dans un agir enseignant projeté qui s'affirme au fil de la formation *via* « une méta réflexion » (*ibid.*) : ce changement de pratiques pédagogiques imposé par la situation sanitaire, s'est donc révélé être une opportunité idéale pour repenser l'ensemble de la démarche pédagogique : place de l'apprenant, de l'enseignant, du savoir dans la relation pédagogique ; modalités de médiation des savoirs ; les outils et leurs usages ; etc. C'est d'ailleurs ce qu'un étudiant a clairement exprimé dans son carnet de bord :

> **Au-delà du numérique** [nous soulignons], pour proposer une formation en tant qu'enseignant, il me semble nécessaire de toujours se questionner sur ses positions, de prendre du recul, d'être curieux des innovations pédagogiques et technologiques et de la marche à suivre **pour les intégrer, ou non**, dans la formation. La place du numérique qui se pose forcément, et changer son attitude dans le sens d'une évolution avec le numérique me parait tout à fait logique et surtout très intéressante à entreprendre. L'utilité du carnet de bord rejoint justement cette idée de **prise de recul**. [...] Je trouve toujours très intéressant d'avoir une vision d'ensemble, de recul, sur l'apprentissage. Des éléments comme l'explicitation des techniques de

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

> travail, une **réflexion un peu méta** est toujours pertinente à mes yeux. (E20)

L'affirmation de type méta-discursive par les étudiants de leur propre réflexivité est corroborée par de nombreux indices discursifs. On peut ainsi relever le passage d'un discours descriptif dénotatif dominant au début de l'écriture du carnet (proche du compte-rendu factuel de présentation-formation, sorte de degré zéro de l'écriture de soi en formation à des fins de simple mémorisation) ou d'un discours narratif (avec une place forte accordée à l'expérientiel à travers le souvenir de faits) à un discours analytique à fort degré de rationalité et d'abstraction. De même, le passage vers une pensée critique est encore perceptible à travers l'usage des temps verbaux, notamment dans l'emploi de plus en plus fréquent non pas du présent énonçant un jugement axiologique subjectif mais du mode (le subjonctif) ou du temps (le conditionnel) bénéficiant d'une pensée critique, témoignant d'un discours nuancé, illustré et étayé. S'opère ainsi, à travers la mise en écriture, la levée d'obstacles épistémiques favorables à la construction de l'identité professionnelle.

> Le fait de tenir un carnet de bord permet de mettre à l'écrit ses impressions et ses réflexions. Personnellement, je trouve que *rédiger m'aide à mettre au clair mes pensées et à voir les choses sous un autre angle.* De plus, cela permet en relisant d'observer la progression de sa propre réflexion, ou de se souvenir de certaines intuitions qu'on a pu avoir, mais qu'on aurait oubliées car on a développé plus de savoirs « intellectuels » sur une question donnée. […] Le fait d'avoir ce carnet à rédiger *m'a forcé à justement réfléchir* sur ce qu'on venait de faire et à approfondir. (E19)

3.4 L'au-delà de la réflexivité

Parties d'un dispositif axé vers la réflexivité, définie par le primat du raisonnement logique et de l'esprit critique dans une logique sans doute trop positiviste, nos analyses ont démontré que la démarche amorcée par le carnet de bord dépassait en réalité ce stade réflexif en faveur d'une posture enseignante créative fondée sur l'énaction.

3.4.1 Vers une approche créa(c)tive du numérique

Comme les préoccupations liées à la prise en main technique en vue d'une exploitation pédagogique du numérique dominaient, la formation a donc d'abord visé à développer les compétences techno-sémio-pédagogiques - sémio, car l'intégration d'un outil numérique pédagogique nécessite de lui donner du sens en « utilis[ant] les outils de communication à disposition et les modalités (texte, son, image, temps) qui leur sont propres de manière opportune » (Dejean-Thircuir, Guichon & Nicolaec, 2010 : 380). En formation, la conciliation d'activités de conception et d'analyse, d'échanges en classe, de verbalisations avec rétroaction dans les carnets de bord y a participé, grâce à la mise en place de « présentations-formations », formations pratiques menées par et pour les étudiants pour former de manière active à un outil de leur choix (Kahoot, Padlet, Mentimeter, etc.) à partir de son utilisation et de l'analyse de ressources et/ou de dispositifs pédagogiques modèles.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Cependant, confrontés aux limites des ressources et dispositifs « clefs en mains » accessibles, et animés d'un souci de contextualisation de leurs enseignements, les étudiants ont surtout souligné leur volonté de s'approprier ces outils pour ne pas être simplement consommateur mais s'ériger en concepteur, créateur, cré-acteur – pour reprendre le joli mot valise de Donnay et Charlier (2008) désignant cette capacité à imaginer et créer des réponses pédagogiques situées à partir d'une activité réflexive.

> Grâce au carnet de bord, chaque semaine, j'ai pu me pousser à la réflexion sur les nouvelles plateformes présentées, réfléchir à comment les intégrer en classe de FLE, etc. Ce que mes camarades proposent dans leur présentation quant à l'utilité en classe de FLE est très intéressant et m'amène à réfléchir à d'autres manières de les intégrer en cours (créativité enclenchée !!). (E13)

Les citations allant dans le sens d'une appropriation par la créativité abondent dans le corpus, où le champ lexical de l'imagination était presque systématiquement associé à la quête d'une réponse pédagogique adaptée pour « produire et être actrice du Web » (E2) pour ceux qui bien qu'étant « régulièrement sur le Web et les réseaux sociaux [sont] en général [...] plutôt passi[fs] et [s]e contente[nt] de lire » sans produire (E2). Ainsi, notre recherche a bien confirmé l'existence d'un continuum entre écriture, réflexivité et créativité (Capron Puozzo et Wentzel, 2016).

3.4.2 Raisonner en toute subjectivité : l'apport de l'énaction en formation d'enseignants

Levier de réflexivité, certes, le carnet de bord n'en demeure pas moins un lieu d'expression de soi subjectif : omniprésence du « je » ; verbes d'opinion ; expressions lexicales et typographiques du sentiment (avec des codes propres au technodiscours comme les émoticônes), formulation explicite des préoccupations et émotions, notamment liées à l'enseignement à distance, exacerbées encore par le confinement, questions rhétoriques exposant leurs craintes, comme ci-après.

> Pourront-iels comprendre tout ce que j'essaie de leur enseigner ? Le langage non-verbal sera bien entravé dans les deux sens et il me sera difficile de voir qui a bien tout compris. Et puis oseront-iels interrompre le cours en levant la main ou en posant une question ? J'essaie de me dire que cela n'arrivera pas. (E5)

Conçu parfois comme le prolongement d'un journal intime (plusieurs étudiants à qui le carnet de bord convenait très bien ont souligné en entretien avoir déjà une pratique d'écriture de journal intime), l'écriture du carnet de bord permet de se « libérer des émotions » (E14). Or, les sciences cognitives ont montré combien celles-ci jouent un rôle dans la prise de décision (Damasio, 2006) et, corollairement, dans l'accès à la connaissance (Varela, 1996 ; Aden, 2017). Ainsi, la réflexivité engagée en formation sur le numérique par le carnet de bord, ne se limite pas à une pure activité de raisonnement. Ménageant une place aux affects, en particulier aux craintes générées par l'usage du numérique, cette verbalisation associée à la manipulation de l'outil lors des formations-présentations entraîne le sujet dans une démarche enactive :

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

> si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction. Ainsi, apprendre ne consiste pas à découvrir intellectuellement un monde prédéfini, mais à faire émerger un « monde (qui) se manifeste à travers l'enaction des régularités sensorimotrices » (Varela, 1996 : VI, cité par Aden, 2017).

Les étudiants en sont eux-mêmes conscients, soulignant spontanément que « l'enseignement-apprentissage passe beaucoup par l'émotion » (E20). Or, Guichon (2012) a mis en évidence les coûts, certes cognitifs mais aussi affectifs, entraînés par l'évolution de son identité d'enseignant, qui exige une négociation avec soi-même, encore exacerbée par le numérique. Le carnet de bord permet ainsi de réinsuffler cette dimension affective et émotionnelle dans une formation académique, que le distanciel risque d'ailleurs de déshumaniser. Cet écrit moins formel et interpersonnel a permis ainsi de pallier en partie, la distance enseignant-enseigné et d'instaurer un lien plus interpersonnel avec l'enseignant comme le montre l'adoption d'un ton plus informel rompant avec le discours académique :

> Bonne soirée ʕ•ᴥ•ʔ (E21)

> Je ne sais pas quoi vous dire de plus… Je vous souhaite une bonne journée, ainsi que de garder la santé. (E22)

D'aucuns craignent cependant – en premier lieu, les étudiants eux-mêmes – que l'écrit réflexif implique un biais causé par la mise en scène de soi (Goffman, [1959] 1973) et une reconstruction de soi et de son ethos (Amossy, 1999) dans les discours sur les pratiques. Or, ce qui est valable pour la description d'une pratique réelle ne l'est pas à l'étape de l'agir projeté, au contraire. La mise en œuvre d'une réflexivité par l'écriture est un « processus forcément subjectif, mais orienté vers une objectivation […] de l'objet sur lequel on réfléchit », et plus encore un « processus inter/subjectif d'objectivisation » permettant « la mise à distance de l'objet de connaissance, […] et la projection de soi dans un futur professionnel » (Vanhulle, 2009 : 4). Cette projection imaginaire d'un soi enseignant permet de préconstruire sa posture enseignante et de la consolider en amont de la pratique, à travers les échanges avec l'enseignant, destinataire perçu souvent par les étudiants comme une instance de validation socio-professionnelle. Partagé avec l'enseignant, le carnet de bord en ligne ouvre donc un espace bien particulier d'extimité, forme d'intimité extériorisée, « processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. […] Le désir d'extimité est inséparable du désir de se rencontrer soi-même à travers l'autre et d'une prise de risques » (Tisseron, 2011). Ce lieu d'expression de soi sous l'œil d'un tiers-expert facilite donc la construction des compétences professionnelles de manière plus phénoménologique.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

4 Pistes d'amélioration du dispositif : mieux exploiter les potentialités du numérique

Si l'usage du carnet de bord en formation participe à la construction d'un praticien réflexif et enactif en vue de l'intégration du numérique, force a été de constater cependant qu'il ne répondait pas aux besoins de tous les étudiants. En raison des limites identifiées quant à l'emploi de ce carnet – grâce aux analyses des données (carnet et entretien) –, nous tracerons donc pour finir quelques propositions pour adapter ce dispositif, en exploitant au mieux les potentialités offertes par le numérique afin de former au numérique par le numérique.

4.1 Limites du carnet de bord individuel

Certaines résistances à la réflexivité, déjà mises en évidence en sciences de l'éducation (Altet *et al.*, 2013), ont été relevées auprès de certains étudiants réticents à l'usage du carnet de bord. Ainsi, un tiers des étudiants ayant répondu au questionnaire final de M1, très satisfaits dans l'ensemble, n'ont pas adhéré à ce dispositif (v. fig [fig5]).

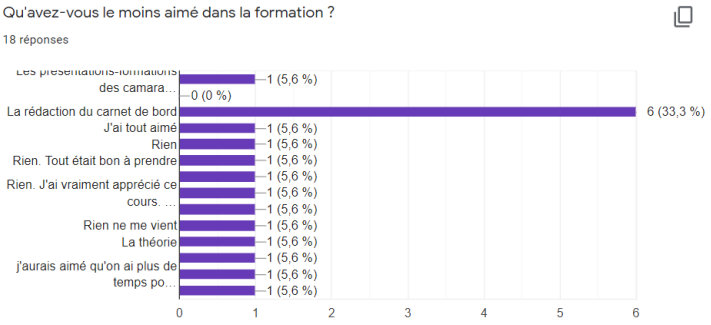


Fig. 5 : Ce que les étudiants ont le moins aimé dans la formation TICE (Questionnaire final de M1)

De fait, les formations réflexives s'appuient généralement sur l'analyse de pratiques, et exigent donc une expérience vécue : faire une analyse de l'agir projeté exige un degré d'abstraction accru. De plus, cette approche reposant sur l'intelligence linguistique et intrapersonnelle ne correspond pas à toutes les formes d'une intelligence désormais reconnue comme multiple (Gardner et Bonin, 2004). Ainsi, même si la dimension réflexive n'apparaît pas de manière évidente dans certains écrits, cela ne suffit pas pour autant à nier la présence de recul critique, comme les entretiens l'ont mieux mis en avant. Dans certains cas, la réflexivité peut tout à fait ne pas être verbalisée à l'écrit et échapper de ce fait à une recherche qui se limiterait à des données uniquement scripturales. Comment alors favoriser la réflexivité pour le tiers des étudiants participant peu, voire pas, au carnet de bord ?

4.2 Ouvrir le carnet de bord à l'écriture interactive et multimodale en ligne

Plusieurs pistes peuvent être envisagées afin d'améliorer le bénéfice formatif de ce dispositif. La première consisterait à mettre en place un carnet de bord *enrichi*, plus

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

interactif (au niveau interpersonnel étudiant-enseignant et entre pairs) mais aussi multimodal pour favoriser d'autres modes d'expression que la seule verbalisation. En effet, les étudiants se livrant à cette démarche extime, le font aussi dans l'optique d'une rétroaction de leur enseignant, car ils écrivent aussi pour être lus : « C'est une activité personnelle et individuelle, c'est pourquoi un retour individualisé me plait tout particulièrement » (E19).

Comme mentionné précédemment (*cf.* supra 2.3), des rétroactions écrites et individualisées ont ainsi été opérées à partir de la séance 8, avec l'ajout de commentaires bienveillants pour encourager à poursuivre dans certaines voies (en gras et en couleurs dans les extraits ci-dessous) ; faire des demandes d'explicitation ; ou simplement faire des commentaires en vue de compléter, de sorte à mieux accompagner le processus (v. fig [fig6]).


SÉANCE 9
Vos impressions sur la télécollaboration !
+ D'après vous, quelles sont les choses à prendre en compte lors de la mise en place d'une télécollaboration ? [Modifier]

Je trouve que la télécollaboration est un concept intéressant s'il est bien mis en place. Ce qu'il faut prendre en compte :

- que les apprenants ont tous le matériel requis

- que les apprenants sachent utiliser la plateforme / le matériel

- le décalage horaire

- la volonté des apprenants (par exemple en L3, mes camarades devaient entrer en contact avec des étudiants de la SNU et discuter avec eux tout en faisant un enregistrement vidéo. Certains étaient plutôt mal à l'aise face à cela et ils ont donc demandé à ne pas le faire. D'autres n'ont jamais reçu de réponse de leur binôme et n'ont donc pas pu tenter l'expérience.) (Merci pour ce retour très intéressant ! D'après toi, quelles sont les causes de cet échec dans l'échange ? D'où vient ce manque de volonté ?)

D'après ce que m'avaient dit mes camarades, c'était majoritairement parce qu'ils avaient peur d'être jugé sur leur niveau de coréen (+manque de confiance en soi). Aussi, certains ne comprenaient pas pourquoi ils devaient faire ça, quels étaient les objectifs et quel était le rapport avec le cours. Enfin, deux de mes amies m'avaient dit qu'elles n'étaient pas à l'aise face à des inconnus et qu'elles ne voulaient pas qu'il y ait des enregistrements vidéo. (D'accord, si je comprends bien, une explicitation des objectifs et une activité brise-glace auraient été les bienvenues 😉)

Pour réussir un projet de télécollaboration [Modifier]

Tout d'abord, l'étape préparatoire est indispensable pour réussir un projet de télécollaboration, il s'agit d'évaluation diagnostique (très bonne idée !) et de mise à disposition des participants des ressources nécessaires. En effet, dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, l'enseignant doit constituer le projet en fonction des situations des apprenants, et établissent préalablement le calendrier, les consignes précises, le mode d'emploi par rapport à la plateforme, etc.

Durant le déroulement du projet, les feedbacks sont intournables (A quel genre de feedback penses-tu ? et à quels moments ? - le carnet de bord après chaque séance par exemple), de même pour des modifications éventuelles du projet. L'enseignant intervient de manière implicite (c'est-à-dire ?😉 - j'ai pensé aux commentaires que vous laissez dans le carnet de bord. Pendant les échanges, l'enseignant peut intervenir si besoins mais les apprenants sont toujours au centre. C'est plutôt évident et j'aurais pu ne pas insister sur cela 😉) les échanges des apprenants pour qu'ils ne se sentent pas seuls, en même temps, il accueil également les feedbacks des apprenants, il est possible de modifier le projet s'il y en a des besoins.

A la fin du projet, une démarche d'évaluation peut être utile. La forme de l'évaluation est à définir selon le type du projet, un projet de télécollaboration intégré dans un programme institutionnel peut être accompagné d'évaluation plus formelle (A quel genre d'évaluation penses-tu concrètement ? un test écrit par exemple ? un entretien oral ? - Je n'avais pas une idée précise en rédigeant ça mais vous avez exposés des façons très pertinentes en cours 😉), alors que dans le cas contraire, l'évaluation peut simplement prendre la forme d'un questionnaire de « satisfaction ». En plus, l'enseignant peut organiser une séance courte portant sur ses remarques pour que les apprenants puissent prendre du recul dans leur apprentissage, cela servira aussi à améliorer les projets ultérieurs.

Fig. 6 : Captures d'écran de deux extraits de carnets de bord montrant des échanges asynchrones avec l'enseignante

Cela a donné lieu à des interactions écrites croissantes avec 8 étudiants, dont 4 participaient initialement peu au carnet de bord. Qu'il y ait eu davantage d'interactions ou non, le seul fait de savoir être lus grâce à la trace laissée par l'enseignante sous forme écrite, a incité certains à reprendre et/ou poursuivre leur écriture réflexive jusqu'à la fin de la formation. Nous avons ainsi une augmentation de 20 % de participation des étudiants à partir de la mise en œuvre de ces rétroactions enseignantes.

Une seconde piste d'amélioration ressortant des propositions des étudiants, est de proposer un carnet de bord collectif et collaboratif pour confronter ses idées. En effet, Internet démultiplie encore les potentialités d'extimité par une « pratique [en ligne]

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

d'exposition de soi et de dévoilement de soi destinée à consolider et à s'approprier son image » (Paveau, 2017 : 185). Ainsi, une étudiante, qui n'avait participé qu'une seule fois au carnet de bord en M1 et en M2, a en revanche été très active lorsque le carnet de bord s'est prolongé en mode collaboratif sur un mur virtuel collaboratif (Padlet). Elle a alors édité de nombreux posts. Faire porter la focale réflexive sur le numérique s'avère particulièrement efficace en raison de son caractère polémique qui suscite nombre de controverses : le titre seul de l'essai de Desmurget, *La Fabrique du crétin digital* (2019) a suffi à lancer de vifs débats comme en témoignent les échanges, nombreux, sur le Padlet (v. fig [fig7]).

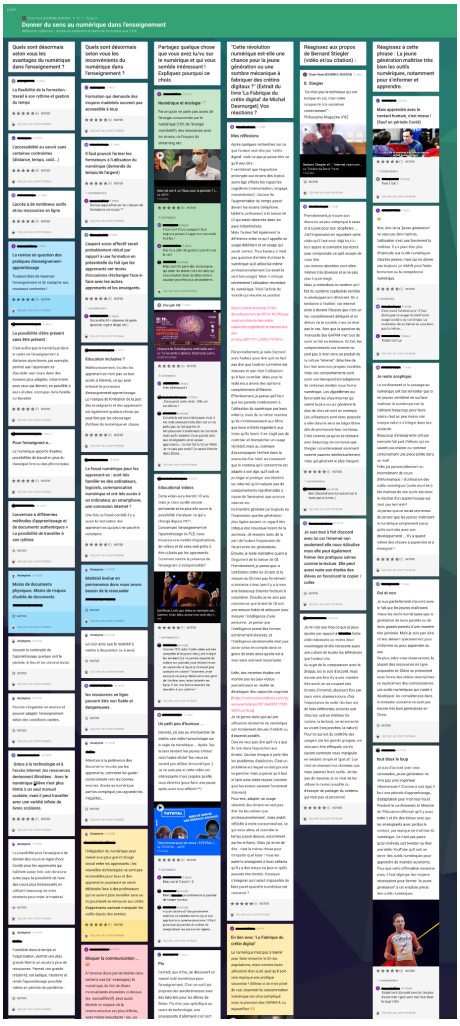


FIG. 7 : Illustration des échanges sur le Padlet en M2 TICE intitulé "Donner du sens au numérique dans l'enseignement"

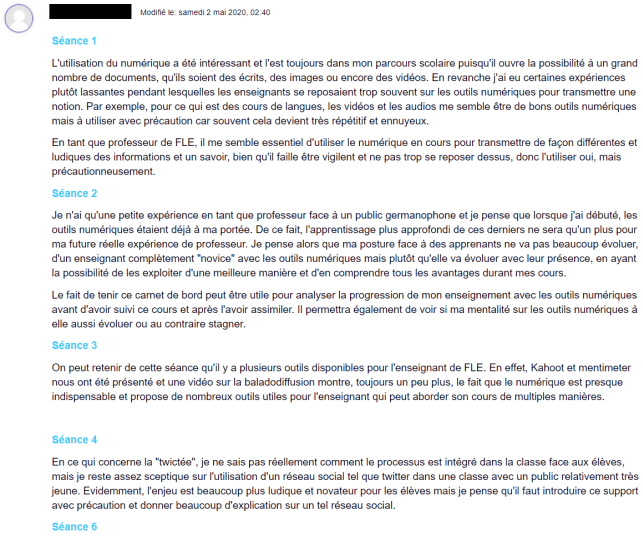
Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Ce faisant, le débat amorcé en ligne renforce cette dynamique de construction de sa posture enseignante projetée dans une dynamique, proche de la communauté de pratiques.

Notre troisième piste s'inspire de la démarche des portfolios électroniques ou eportfolio (Combe, 2020), qui permet de recourir à des moyens d'expression multimodaux, moins intrusifs mais tout aussi favorables à une démarche de raisonnement et de positionnement, plus créative :

> Avoir un moment d'écriture (ou d'expression sous toutes ses formes d'ailleurs, pourquoi pas un carnet de bord graphique, audio, ou vidéo ?) peut permettre d'apporter de la lucidité aux difficultés rencontrées, aux progressions, aux envies ou regrets, etc. (E20)
>
> Parfois [...] on a juste pas envie d'écrire mais de montrer. Ainsi, intégrer une image ou un audio permettrait d'apporter une réflexion plus complète ! (E13)

Notre troisième solution consiste donc à proposer un carnet de bord multimodal et plurisémiotique avec la possibilité d'insérer de l'audio, des vidéos ou des images. En effet, les outils Moodle utilisés (Journal / Wiki) ont limité les étudiants dans les modalités de rédaction, leurs carnets de bord – tant en M1 qu'en M2 – présentant malgré nos incitations une grande linéarité (v. fig [fig8]), avec peu de médias autres que le texte et même peu d'hyperliens, suivant un modèle d'écriture classique peu délinéarisé (Paveau, 2017 : 28), comme l'illustre un extrait du carnet de bord ci-dessous.


[redacted] Modifié le: samedi 2 mai 2020, 02:40

Séance 1

L'utilisation du numérique a été intéressant et l'est toujours dans mon parcours scolaire puisqu'il ouvre la possibilité à un grand nombre de documents, qu'ils soient des écrits, des images ou encore des vidéos. En revanche j'ai eu certaines expériences plutôt lassantes pendant lesquelles les enseignants se reposaient trop souvent sur les outils numériques pour transmettre une notion. Par exemple, pour ce qui est des cours de langues, les vidéos et les audios me semble être de bons outils numériques mais à utiliser avec précaution car souvent cela devient très répétitif et ennuyeux.

En tant que professeur de FLE, il me semble essentiel d'utiliser le numérique en cours pour transmettre de façon différentes et ludiques des informations et un savoir, bien qu'il faille être vigilent et ne pas trop se reposer dessus, donc l'utiliser oui, mais précautionneusement.

Séance 2

Je n'ai qu'une petite expérience en tant que professeur face à un public germanophone et je pense que lorsque j'ai débuté, les outils numériques étaient déjà à ma portée. De ce fait, l'apprentissage plus approfondi de ces derniers ne sera qu'un plus pour ma future réelle expérience de professeur. Je pense alors que ma posture face à des apprenants ne va pas beaucoup évoluer, d'un enseignant complètement "novice" avec les outils numériques mais plutôt qu'elle va évoluer avec leur présence, en ayant la possibilité de les exploiter d'une meilleure manière et d'en comprendre tous les avantages durant mes cours.

Le fait de tenir ce carnet de bord peut être utile pour analyser la progression de mon enseignement avec les outils numériques avant d'avoir suivi ce cours et après l'avoir assimiler. Il permettra également de voir si ma mentalité sur les outils numériques à elle aussi évoluer ou au contraire stagner.

Séance 3

On peut retenir de cette séance qu'il y a plusieurs outils disponibles pour l'enseignant de FLE. En effet, Kahoot et mentimeter nous ont été présenté et une vidéo sur la baladodiffusion montre, toujours un peu plus, le fait que le numérique est presque indispensable et propose de nombreux outils utiles pour l'enseignant qui peut aborder son cours de multiples manières.

Séance 4

En ce qui concerne la "twictée", je ne sais pas réellement comment le processus est intégré dans la classe face aux élèves, mais je reste assez sceptique sur l'utilisation d'un réseau social tel que twitter dans une classe avec un public relativement très jeune. Evidemment, l'enjeu est beaucoup plus ludique et novateur pour les élèves mais je pense qu'il faut introduire ce support avec précaution et donner beaucoup d'explication sur un tel réseau social.

Séance 6

Fig. 8 : Capture d'écran Moodle du carnet de bord d'un étudiant en M1

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

D'autres outils plus collaboratifs bénéficiant aussi d'une interface moins scolaire que Moodle, permettraient donc d'obtenir un journal de formation natif du numérique poussant plus loin le technodiscours, avec la mise en œuvre d'un discours délinéarisé et plus composite, « c'est-à-dire constitué d'une matière mixte dans laquelle entrent indiscernablement du langagier et du technologique de nature informatique, de manière manifeste […] ou non manifeste […] ou hybridité sémiotique (technodiscours : plurisémiotique, avec texte, image fixe et animée, du son) » (Paveau, 2017). C'est ce que nous avons tâché de faire en proposant aux étudiants des outils et des espaces collaboratifs, autour de cette recherche, à laquelle ils ont pleinement participé en réagissant à notre communication du colloque « Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement » (Inalco, Paris, 11 novembre 2020), exposant nos premiers résultats. Ils se sont ainsi dits « fier[s] » et « content[s] d'avoir apporté leur pierre à l'édifice ».

La mise en place d'une communauté de pratique en ligne a été ainsi favorisée dans cette dernière étape par la mise en œuvre de ces trois pistes d'amélioration en faveur d'une formation réflexive au numérique mieux ouverte à ses potentialités, permettant d'impliquer alors tous les étudiants. À l'issue de notre formation, plusieurs étudiants ont d'ailleurs exprimé leur désir de poursuivre la réflexion individuelle mais aussi collective entamée. Un groupe LinkedIn a ainsi été créé en février 2021 afin d'échanger sur les pratiques et les usages des étudiants désormais en stage, et ainsi maintenir cette communauté dans l'esprit d'avoir « un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fonds de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune » (Chanier et Cartier, 2006, citant Lave et Wenger, 1991).

5 Conclusion

Bergson critiquait en son temps le scientisme que menaçait l'idéologie autant positive que positiviste du progrès scientifique, réclamant pour « le corps agrandi » par la machine un « supplément d'âme » (2008 [1932]). De même, aujourd'hui, alors qu'il peut être tentant de voir dans le numérique une panacée pédagogique, plus encore au temps du coronavirus, il nous semble important, en formation, de veiller à lui donner ce supplément d'âme en ne faisant pas l'économie des questions éthiques, épistémologiques et critiques. L'écrit réflexif, mais aussi la formation par la recherche collaborative, sont des réponses parmi d'autres pour y parvenir et pour s'approprier avec un profit commun, les moyens de production techno-pédagogique, pour ne pas avoir à subir le numérique ni céder à l'« industrialisation des sciences de la culture [et à] une caporalisation des sciences humaines et sociales » (Guichard, 2019). Ce faisant, une formation réflexive au numérique participe d'une éducation à la citoyenneté numérique (Genevois, 2013) qui irait bien au-delà du développement des compétences de communication et d'employabilité, et de professionnalisation des enseignants.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Bibliographie

Altet, M., Perrenoud, P. & Etienne, R. (dir.) (2013), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck, 277 p.

Amossy, R. (dir.) (1999), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos,* Lausanne, Delachaux et Niestlé, 216 p.

Aden, J. (2017), « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle,* 14 (14-1).

Auger, N. (2009), « Prise de conscience de la place et du rôle des imaginaires dans l'apprentissage d'une langue. Un passage nécessaire pour le futur enseignant de langue », *in* Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères,* Paris, L'Harmattan, p. 59-73.

Barbier, R. (1996), *La Recherche-action,* Paris, Anthropos, coll. « Ethno-sociologie », 112 p.

Bergson, H. (2008 [1932]), *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, Paris, Presses universitaires de France, 708 p.

Béziat, J. (2012), « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 9, n° 1-2, p. 53-62.

Bishop, M. & Cadet, L. (2015), « Circulations, usages et transformations des concepts en formation », *Le Français aujourd'hui*, n° 188(1), p. 5-14.

Blin, F. (1998), « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Études de linguistique appliquée*, n° 110, p. 215-226.

Borg, S. (2006), *Teacher cognition and language education*, Londres, Continuum, 314 p.

Bucheton, D., & Decron, A. (2003), « Le journal de bord en formation : une parole de travail », *Tréma* (20-21), p. 21-42.

Bucheton, D. (2003), « Le journal de bord, un écrit de travail en formation », *in* Crinon, J. (dir.), *Le Mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 209-240.

Burrows, A., & Miras, G. (2019), « Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 22(2).

Cadet, L. (2004), *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, Thèse de didactologie des langues et des cultures, soutenue à l'université Paris III en novembre 2004 sous la direction de Francine Cicurel.

Cadet L., Causa M. (2006), « Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », *in* M. Molinié (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 39, pp 56-66.

Cahour, B. (2014), « Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens "resituant" », *Le Français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 56, p. 151-165.

Cambra Giné, M. (2003), *Une Approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 335 p.

Cambra Giné, M. (2005), « L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations », *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, p. 148-159.

Capron Puozzo, I. & Wentzel, B. (2016), « Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 4(4), p. 35-50.

Causa, M. (2007), « Un outil pour apprendre à se former : le journal de formation », *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, n° 41, p. 169-181.

Causa, M., Galligani, S., & Vlad, M. (2014), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, 413 p.

Chanier, T. & Cartier, J. (2006), « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, n° 3, p. 64-82.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Cicurel, F. (2011), *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 288 p.

Cicurel, F. (2016), « Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif », *Phronesis*, vol. 5, n° 3-4, p. 16-27.

Clot, Y. (2006), *La Fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France, 256 p.

Combe, C (2020), « Former de futurs professionnels du FLE au genre du e-portfolio : une étude exploratoire. Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire », Berne, Peter Lang, p. 93-117.

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011), *Émotions et cognition en classe*, Document de travail, URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604.

Dacos, M., & Mounier, P. (2010), « Les carnets de recherche en ligne, espace d'une conversation scientifique décentrée », *in* Jacob, C. (dir.), *Lieux de savoir. Gestes et supports du travail savant*, vol. 2, Paris, Albin Michel. URL : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00439849.

Damasio, A. R. (2006), *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris : Odile Jacob.

De Cock, G. (2007), *Le Journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*, Thèse soutenue à l'université catholique de Louvain en juillet 2007 sous la direction de Leopold Paquay.

Dejean, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2010), « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3, p. 377-393.

Dejean-Thircuir, C., & Soubrié, T. (2011), « Le journal de bord en formation d'enseignant : du blog au réseau social », Actes du colloque « Échanger pour apprendre en ligne » (EPAL), Lidilem, Université Stendhal-Grenoble3.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64.

Desmurget, M. (2019), *La Fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*, Paris, Éd. du Seuil, 432 p.

Deum, M. (2005), « De la réflexivité à la professionnalisation : Analyse de la pratique du journal de bord », *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 23-24, p. 57-73.

Donnay, J., & Charlier, E. (2008), *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée)*, Namur, Presses universitaires de Namur, 185 p.

Dufays, J.-L., & Thyrion, F. (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants,* Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 251 p.

Félix, C. (2021), « Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 170-183.

Gardner, H., & Bonin, Y. (2004), *Les Intelligences multiples*, Paris, Retz.

Genevois, S. (2013), « Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École ? », *Tréma* [En ligne], 40 | 2013. DOI : https://doi.org/10.4000/trema.3036

Girard, A. (1963), *Le Journal intime,* Paris, Presses universitaires de France.

Goffman, E. ([1959] 1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi* (traduit par A. Accardo), Paris, Les Éditions de Minuit.

Goï, C. & Huver, E. (2013), « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », *in* Galli H., Verney-Carron N. *et al.* (dir.), *Les Didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p. 191-204.

GROUPE IDAP-DILTEC (2014), « Outil pour la recherche : La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses », *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, n° 56, p. 184-190.

Guichard, É. (2019). « Les humanités numériques n'existent pas », DOI : hal-02403315.

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

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Karsenti, T. (2013), « Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif », *Formation et profession*, vol. 21, n° 1, p. 74-75.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009), « What is technological pedagogical content knowledge (TPACK) ? », *Contemporary issues in technology and teacher education*, vol. 9, n° 1, p. 60-70.

Lave, J. et Wenger, E. (1991), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.

Lebreton, E., & Lorilleux, J. (2020), « Oser les recherches collaboratives en DDL : transformations des chercheures, transformations des recherches », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 17-2. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/7662

Lahire, B. (2008), « De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 2, p. 165-179.

Lubart, T. (2010), *Psychologie de la créativité*, Paris : Armand Colin, 2e éd.

Macaire, D. (2020), « La "recherche-formation", une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 17-2. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/7697

Muller, C. (2021), « "Je commence à devenir plus cool", Retours d'enseignants de langue sur leur imaginaire professoral », *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 18-2 | 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.9468

Niess, M. L. (2011), « Investigating TPACK : Knowledge growth in teaching with technology », *Journal of educational computing research*, vol. 44, n° 3, p. 299-317.

Paveau, M. A. (2017), *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.

Perrenoud, P. (1996), « Formation continue et développement de compétences professionnelles », *Éducateur*, n° 9, p. 28-33.

Perrenoud, P. (2001), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 390, p. 42-45.

Puentedura, R. R. (2013), "SAMR : Getting to transformation", *En ligne, disponible sur* http://www.hippasus.com/rrpWeblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf.

Rivière, V. & Cadet, L. (2009), « "Quand je serai enseignante pour de vrai…" : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? », *in* Auger, N., Dervin F. & Suomela-Salmi, E. (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, p. 39-58.

Rivière, V. & Cadet, L. (2011), « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *Lidil*, n° 43, p. 41-55.

Schön, D. (1994), *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Schurmans, M. N. (2009), « L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation », *Éducation permanente*, n° 177, p. 91-103.

Sullerot, N. (1999), « De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, vol. 24, n° 1, p. 77-102.

Soubrié, T. (2016), « La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants au numérique », *in* Olliver, C., Gaillat, T., Puren, L., *Numérique et formation des enseignants de langue – Pistes et imaginaires*, Éditions des archives contemporaines, p. 1-18.

Stickler, U., Hampel, R. & Emke, M. (2020), « A developmental framework for online language teaching skills », *Australian Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, n° 1, p. 133-151.

Stiegler, B., Béjà, A., & Padis, M. O. (2014), « Le numérique empêche-t-il de penser ? », *Esprit* (1), p. 66-78.

Tisseron, S. (2011), « Intimité et extimité », *Communications*, 1(1), p. 83-91.

Vanhulle, S. (2004), « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », *Repères*, n° 30, p. 13-29.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Vanhulle, S. (2009), *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne, Peter Lang.

Varela, F. (1996 [1989]), *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.

Vermersch, P. (2019), *L'Entretien d'explicitation*, Montrouge, ESF Sciences humaines.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109