HAL
open science

Appareils numériques dans l'éducation: ce qu'ils disent les enseignants et les étudiants français et brésiliens

François Annocque, Véronique Lemoine, Ana Cristina Castro Do Lago

To cite this version:

François Annocque, Véronique Lemoine, Ana Cristina Castro Do Lago. Appareils numériques dans l'éducation: ce qu'ils disent les enseignants et les étudiants français et brésiliens. Revista Educação em Questão, 2017, 55 (43), pp.12-40. 10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11803 . hal-02434161

HAL Id: hal-02434161

https://hal.science/hal-02434161v1

Submitted on 17 Feb 2020

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

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

Artigo
DOI | 10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11803

Appareils numériques dans l'éducation: ce qu'ils disent les enseignants et les étudiants français et brésiliens

François Annocque
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Véronique Lemoine
Université/Espe de Lorraine
Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia

Résumé

Cet article vise à rendre compte de plusieurs formes de discours d'étudiants et d'enseignants engagés dans des dispositifs numériques de formation, à partir d'une analyse comparée des méthodologies mobilisées dans trois recherches situées dans des contextes géographiques différents (études française, franco-allemande et brésilienne). À partir des appareillages méthodologiques propres à chaque recherche (entretiens réalisés avec des enseignants, questionnaire en ligne adressé des étudiants, traces de l'activité étudiante sur un forum) et des cadres conceptuels singuliers empruntant aux didactiques, à la didactique professionnelle, à la pédagogie et aux théories de l'énonciation, nous donnons à voir des discours qui témoignent, d'une part, de l'évolution de la professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants et du métier de formateur devenu un concepteur de parcours; et, d'autre part, des rapports dialectiques entre pratiques instrumentées numériques et représentations des contenus d'enseignements/apprentissages chez des étudiants.

Mots clés: Discours des acteurs. Dispositif numérique. Pratiques didactique(s) instrumentées.

Digital devices in education: what french and brazilian teachers and students say

Abstract

This article sets out to highlight several forms of student' and teacher' discourse within the context of digital training courses. This is based upon a comparative analysis of the methodologies used in three research contexts and in three distinct geographical contexts (French studies, Franco-German studies and Brazilian studies). Beginning with methodological set-ups unique to each research context (interviews carried out with teachers, on-line feedback forms sent to every student and the tracking of student forum

activity) as well as distinct conceptual frameworks stemming from didactics, professional didactics, pedagogy and enunciative theories, we have singled out discourses. Firstly, these reveal the evolution of current teacher professionalization as well as that of future teachers. Equally concerned is the profession of trainer that is now synonymous with that of a course designer. Secondly, we have assessed the dialectic relationships between the established digital practices and the representation of educational and learning content for the students.

Keywords: Participant discourse. Digital system. Established practices.

Dispositivos digitais em educação: o que dizem professores e estudantes franceses e brasileiros

Resumo

Este artigo visa comunicar acerca da multiplicidade de discursos utilizados por estudantes e professores no contexto dos cursos de formação de professores desenvolvidos a partir dos dispositivos digitais. Para tanto, foi realizada uma análise comparativa das metodologias mobilizadas em três investigações localizadas em diferentes contextos geográficos (estudos franceses, franco-alemães e brasileiros). A partir dos próprios dispositivos metodológicos de cada investigação (entrevistas com professores, questionário on line junto aos estudantes, aos rastros de atividades de estudantes em fóruns on line) e os marcos conceituais singulares emprestados para a compreensão sobre a aprendizagem, a aprendizagem profissional, a pedagogia e as teorias da enunciação, observamos que os discursos refletem, por um lado, a evolução da profissionalização de docentes e futuros docentes, a conversão da formação profissional em um 'percurso' formativo; e, de outra parte, a relação dialética entre as práticas instrumentais e as representações digitais da relação de ensino e aprendizagem nos estudantes.

Palavras-chave: Discursos dos atores. Dispositivos digitais. Práticas educativas.

Introduction

Nous proposons dans cet article de rendre compte de plusieurs formes de discours d'étudiants et d'enseignants engagés dans des dispositifs numériques de formation. Plus précisément, il s'agit de donner à voir et de comparer les méthodologies mobilisées dans trois recherches en didactiques pour analyser les discours des acteurs.

La première étude, menée en vue de l'obtention d'un doctorat (ANNOCQUE, en cours), vise à décrire l'"image" d'enseignements universitaires d'expression-communication (COLOMB, 1993) par l'analyse didactique des usages déclarés d'outils numériques d'enseignants et d'étudiants. La seconde étude est issue d'une thèse de doctorat (LEMOINE, 2014). Elle tente, dans une approche comparatiste, d'éclairer les tensions entre la mise en œuvre, par des enseignants du primaire français et de la Grundschule allemande, de contenus d'enseignement recommandés dans des parcours de formation hybrides institutionnels, les injonctions prescriptives des textes officiels et les conceptions des enseignants. La troisième étude porte sur le potentiel éducatif d'une "Banque de Classes" électronique – plateforme virtuelle où sont disponibles des plans de cours et d'autres ressources – (LAGO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2011), mise à disposition des étudiants dans un environnement virtuel d'apprentissage (AVA). Cette recherche s'intéresse aux significations que les participants (SERRANO, 2012), des étudiants brésiliens d'un cours de licence en pédagogie, attribuent à la préparation de ces ressources pour les élèves, Elle met en évidence leur implication dans une approche sociopolitique, épistémologique et pédagogique, entre université et enseignement primaire.

Nous posons ici l'hypothèse que les méthodologies construites en interaction avec les cadres théoriques constitués (DAUNAY; REUTER; SCHNEUWLY, 2011), les ancrages disciplinaires, les représentations et visées respectives de ces recherches, influent sur la façon dont le chercheur interprète ce qui se dit dans les discours des acteurs sur les dispositifs en question.

Par' dispositifs numériques', nous entendons les éléments structurant (ALVES, 1998) la relation enseignant/apprenant dans les institutions éducatives par la médiation des technologies numériques. Ces éléments renvoient aux outils construits par les sujets dans les enseignements et apprentissages, présents dans leur ordinaire éducatif (mails, réseaux sociaux, logiciels de bureautique), et désignent parallèlement les modalités de travail mettant en œuvre des artefacts technologiques (RABARDEL, 1995) (communication et collaboration entre pairs, instituée, prescrite ou habituelle, apprentissage hybride via des plateformes ou ENT).

Nous nous appuyons, dans cet article sur trois études (française, franco-allemande et brésilienne) dans une approche visant à la fois le dialogue et la complémentarité. Empiriquement, nous nous basons sur un corpus constitué de discours d'apprenants et d'enseignants, à partir de questionnaires et d'entretiens

complémentaires, d'observations in vivo de séances de classe, et de recueil des traces de l'activité sur des forums hébergés sur une plateforme d'enseignement/apprentissage.

Nous posons deux ordres de questions qui prennent appui sur l'analyse des discours des acteurs: tout d'abord, mieux comprendre l'évolution de la professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants et celle du métier de formateur devenu un concepteur de parcours, et non pas une transformation radicale des pratiques (ALAVA, 2000); ensuite, essayer de saisir chez les étudiants les rapports dialectiques entre pratiques instrumentées numériques et représentations des contenus et des visées des enseignements.

Après avoir exposé dans un premier temps les orientations particulières de ces trois recherches (1.), nous présenterons dans un deuxième temps les caractéristiques des étudiants, des enseignants, des itinéraires et des parcours de formation (2.). Nous décrirons dans un troisième temps les méthodologies mises en œuvre (3.), avant de montrer dans un quatrième et dernier temps les effets de ces méthodologies sur les formes et variations de discours relevées (4.).

Presentation des trois recherches

La première recherche (ANNOCQUE, en cours) s'intéresse aux enseignements d'expression communication (EEC) dans des cursus universitaires technologiques (DUT et DEUST[1]). Territoires peu occupés par les recherches en didactiques, ces enseignements sont historiquement présents dans l'enseignement supérieur dès les années 1960 (SIMONET, 1994; DAUNAY, 2008) et très largement représentés dans ces types de cursus.

Pensés initialement comme des espaces où l'on apprend à communiquer et maîtriser la langue de façon transversale, sans réelle articulation avec les autres disciplines (DAUNAY, 2008), la présence de ces enseignements, souvent pris en charge par des enseignants de lettres, n'est pas sans interroger la nature des contenus enseignés, leur diversité (COSTA; FINTZ, 1998).

Cette étude vise à dégager des "images" plurielles (COLOMB, 1993) des EEC, à partir de la mise en dialogue de plusieurs "espaces" (LAHANIER-REUTER; REUTER, 2004, p. 4): l'espace des prescriptions, délimité par les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) régissant les enseignements en DUT (BO des 13/06/13; 20/06/13; 25/07/13); l'espace des formations, constitué d'un corpus de 108 plaquettes de présentation de différentes

spécialités de DUT, extraits des sites de 8 universités du grand nord de France[2]; l'espace des représentations des EEC, circonscrit aux discours d'étudiants de DUT et d'enseignants en charge de ces enseignements.

Par "image" nous entendons "l'ensemble des interactions didactiques qui se développent tout au long de l'année scolaire entre un enseignant et ses eleves [...]", interactions qui déterminent "[...] pour partie, les représentations de l'élève par rapport au savoir disciplinaire qui est en jeu [...]" (COLOMB, 1993, p. 46), et dont la traduction résulte de choix théoriques et méthodologiques, en confrontant plusieurs espaces (Cf. supra). Comprenons donc que les "images" ne sont pas entendues ici comme des "reproductions" plus ou moins précises d'une réalité observée, mais plutôt comme des "impressions globales" construites par la mise en dialogue d' "états" de la conscience disciplinaire d'étudiants et d'enseignants (REUTER, 2007; ANNOCQUE, 2015).

Le choix est de rendre compte en partie de ces "images" sous l'angle de l'analyse des discours sur les pratiques instrumentées dans ces enseignements, ces discours étant portés par les institutions éducatives (les programmes), de formation (plaquettes de présentation des formations), et par les étudiants et enseignants en charge de ces enseignements. Tout d'abord, parce que l'instrumentation technologique des étudiants est conséquente, diversifiée (FLUCKIGER, 2011), comprenant des outils développés par l'institution éducative et des outils relevant de leur ordinaire socio-éducatif, parfois en interrelation (ANNOCQUE, 2015; 2015a). Ensuite parce que les programmes pédagogiques nationaux de DUT (PPN) laissent la part belle aux outils numériques dans les descriptifs des contenus des formations (outils de bureautique, réseaux sociaux professionnels constituant quelques exemples les plus significatifs).

La seconde recherche (LEMOINE, 2014) fait état de quatre parcours de formation en langues vivantes, mis à l'épreuve par cinq enseignants du primaire français (Académie de Lille) et allemand (*Land Hessen, Frankfurt-am-Main*). Les parcours sont issus de deux dispositifs ministériels, Pairform@nce en *France et Intel Lehren Aufbaukurs Online* en Allemagne, mis en place par l'Éducation nationale et le Schulministerium.

Les parcours/*Lernpfade* sont composés de propositions de séquences sous formes de séances/*Einheiten*, de modules d'enseignement: il s'agit de "contenus, référés, référables à des disciplines scolaires – ici les langues vivantes étrangères – en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage"

(REUTER, 2007[3], p. 108). Ils s'inscrivent dans l'espace des recommandations, selon la terminologie de Reuter (2004). Ils sont conçus par des experts de la formation au sein de l'Éducation Nationale/des *Kultusministerium* allemands ou des enseignants (par exemple, des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, des conseillers pédagogiques, des professeurs du second degré).

Les deux parcours recommandés sur Pairform@nce s'intitulent "*Organiser un petit déjeuner dans sa classe*" et "*Anglais et Tice*". Ceux de *Intel Lehren Aufbaukurs Online* se nomment "*Stationenlernen: head, shoulders, knees and toes*" et "*Storytelling: pardon? Said the giraffe*". Il s'agit de séquences pédagogiques "toutes prêtes" qui ont été mises à l'épreuve de la classe par les cinq enseignants de la recherche, et discutés ensuite en entretiens avec la chercheure. Chaque enseignant a réorganisé, transformé les intentions d'origine de l'usage d'un dispositif technique pour recomposer les contenus des parcours et construire leurs dispositifs pédagogiques en classe.

Le parcours "*Organiser un petit déjeuner en classe*" suggère une séquence de sept séances. Il est mis en œuvre par une enseignante de l'Académie de Lille (classe CM1, Lille). Les concepteurs du parcours "*Anglais et Tice*" donnent des pistes de scénarios pour l'enseignement de l'anglais au cycle 3 de l'école élémentaire. Une enseignante de l'Académie de Lille (classe CM1-CM2, Armentières) y puise des idées. Quant au troisième parcours, il décline des ateliers dans le cadre d'une méthode pédagogique fréquemment pratiquée en Allemagne, le *Stationenlernen*, pour l'enseignement de l'anglais aux élèves des 3./4. *Klasse de la Grundschule*. Il s'intitule "*Stationenlernen: head, shoulders, knees and toes*" et il est mis en œuvre par les deux enseignants en binôme d'une *Dritte Klasse* à *Frankfurt-am-Main*. C'est également pour ce niveau du cursus que les concepteurs du parcours "*Pardon? said the giraffe*" suggèrent une séquence de sept unités d'enseignement. Il est recomposé par une enseignante allemande de Vierte Klasse, également à *Frankfurt-am-Main*.

Ces parcours sous forme de séquences, de modules, entrent dans un espace de tensions entre le donné à enseigner de l'espace des recommandations et l'enseigné de l'espace des réalisations. Chaque enseignant a réorganisé, transformé les intentions d'origine de l'usage d'un dispositif technique pour recomposer les contenus des parcours et construire leurs dispositifs pédagogiques en classe. Chacun des cinq enseignants a été amené à donner son point de vue, en entretiens avec la chercheure, sur l'articulation de sa pratique au parcours recommandé dans les dispositifs numériques.

La troisième recherche traite des formes d'expression d'étudiants et de professeurs engagés dans la formation des enseignants, à partir d'un Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV). Cette recherche s'appuie sur des expériences de médiation et d'apprentissage dans un sous-projet du Programme Institutionnel de Bourses de l'Initiation à l'Enseignement en Pédagogie (PIBID), situé au Département d'Education I de la l'Université de l'Etat de Bahia, Salvador – Bahia – Brésil. L'EAV est intégré dans un sous-projet développé dans le cadre d'un partenariat entre l'Université et l'Enseignement Fondamental (niveau de l'Education de Base) qui regroupe des enseignants, des étudiants boursiers de l'école partenaire et des chercheurs liés au PIBID[4].

Le PIBID s'inscrit dans les politiques nationales de promotion de la formation des enseignants. En service depuis 2007, il a pour finalité de stimuler la production de projets d'enseignants universitaires qui accompagnent les étudiants dans leur formation à l'enseignement en École de base.

L'université de l'État de Bahia (UNEB) est entrée dans le Programme en 2009 avec un projet Institutionnel divisé en sept sous-projets. En six ans d'activités du PIBID, cette Université multicampi a élargi son projet institutionnel et en 2015 compte soixante-six sous-projets distribués dans vingt et un Campi.

En 2011, le sous-projet de Pédagogie du Département d'Éducation 1 de la UNEB[5], intitulé "Entre l'Université et l'École: médiation de l'Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV) pour intensifier la pratique pédagogique", a été adossé au Projet Institutionnel PIBID/UNEB. Aujourd'hui il compte quarante et un participants: deux Coordonnatrices de Pédagogie, cinq superviseurs et trente-quatre étudiants de l'Enseignement Supérieur inscrits en Licence de Pédagogie bénéficiaires d'une bourse d'Initiation à l'Enseignement. Ce sous-projet s'appuie sur la reconnaissance de la viabilité, de la portée et de la couverture d'un Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV) en tant qu'intégrateur d'expériences, de projets didactiques et de propositions d'activités intégrées d'enseignement. Il contribue à la mise en œuvre du projet cité ci-dessus en proposant une contribution singulière par l'approche/intégration et l'articulation entre les espaces de l'Université et de l'Enseignement fondamental.

Cette initiative a pour objectif de renforcer, d'une part, la pratique pédagogique dans ces deux espaces et, d'autre part, de créer la culture de la médiation et du suivi de l'apprentissage de ces étudiants en rapport avec les processus didactiques de l'Éducation de Base à partir de l'exploitation de

l'EAV (www.zuppadosaber.forumeiro.com). L'idée est de construire des projets didactiques, des propositions d'activités intégrées d'enseignement et de médiation entre les participants – didactique et virtuelle – (LAGO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2011) à partir de l'usage d'un espace dénommé "Banque de cours".

La "Banque de Cours" permet l'interactivité entre les participants. La Banque de cours est un EAV composé d'un forum électronique et d'une plate-forme libre. Les participants y accèdent avec un identifiant et un mot de passe. La conception de la "Banque de Cours" est née du besoin de partager les propositions de situations didactiques entre les participants de cette expérience d'investigation.

L'EAV ne doit pas être compris comme un dépôt statique ou un archivage de productions (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). Dans les forums de cet EAV, les participants sont amenés à "penser sur" et à "expérimenter l'enseignement" en adoptant une posture d'investigation et de réflexivité (NOVOA, 1992; TARDIFF, 2002). L'EAV vise à être perçu comme un dispositif numérique (ALVES, 1998), pour désigner une nouvelle manière de penser les relations établies entre les sujets dans les environnements technologiques.

Les participants du PIBID Pédagogique du DEDC I sont inscrits, après sélection, dans un "agenda de formation". Celui-ci comprend des études conceptuelles, des analyses de contexte, des visites au locus de l'École de Base, l'observation et le suivi des cours, l'élaboration de productions didactiques et académiques sur les apports de l'expérience, la publication de propositions de situations didactiques pour les classes observées dans la "Banque de Cours" (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). Les personnes concernées interagissent et collaborent de manière à enrichir leur formation par de nouveaux apports. Ainsi, quand nous repensons notre "[...] pratique pédagogique en considérant des moments de réflexion et de discussion, nous permettons ainsi que toutes les voix existantes dans le quotidien scolaire soient écoutées, acceptant l'espace scolaire comme un espace fractal" (ALVES, 1998, p. 144).

Au cours des cinq années de fonctionnement, il s'est avéré nécessaire de faire un suivi plus systématisé des processus déclenchés dans le parcours formatif développé dans le sous-projet. Suite à ces constats, le Groupe de Recherche INTERFACE "Recherche interdisciplinaire sur la Formation de l'Enseignant" a mis en place une recherche longitudinale. Celle-ci dénommée "Entre l'Université et l'école: recherche sur le Travail d'enseignement dans la Cours de Pédagogie"

prend en charge les actions du sous-projet. La recherche apporte des données éclairantes à partir de l'analyse de récits numériques des étudiants qui utilisent un forum appelé "Apprendre à être professeur: s'informer sur la classe". Les résultats montrent comment se constitue l'apprentissage de l'enseignement dans les discours des sujets.

Caracteristiques des etudiants, des enseignants, des itineraires et des parcours de formation

La première recherche s'appuie, sur un échantillon composé de soixante-sept étudiants inscrits dans quatre formations de DUT à l'université du Littoral Côte d'Opale[6], ayant répondu à un questionnaire en ligne[7].

Les répondants se situent pour un peu plus de la moitié en 2ème année de DUT (52,4%). Quatre des huit spécialités de DUT présentes à L'ULCO sont représentées (Génie Biologique (GB), Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA), Génie Thermique et Énergie (GTE) et Informatique), la majeure partie des répondants étant inscrits en DUT GB.

Les EEC sont présents dans ces quatre formations sous des appellations plus ou moins variées (Expression-Communication, Principes de la communication écrite et orale, Expression communication et projet professionnel, Communication,...) et se répartissent sur les trois premiers semestres de la formation, à l'exception du DUT GB qui propose ce type d'enseignement sur la totalité du cursus. On verra par la suite que ce facteur, conjugué à la période à laquelle le questionnaire a été proposé aux étudiants (fin de l'année universitaire 2014 – 2015), n'est pas sans rapport avec les formes prises par certaines réponses d'étudiants de 2ème année, ces derniers ayant dû mobiliser des souvenirs plus ou moins précis pour décrire les visées de ces enseignements et les contenus d'apprentissage.

La deuxième recherche a été menée d'une part en France, dans l'Académie de Lille. La première école à cinq classes, se trouve à Armentières. L'enseignante partenaire de la recherche a une classe de Cours Moyen 1ère année/Cours Moyen 2ème année (CM1-CM2). Elle est habilitée (diplôme professionnel de l'école élémentaire) en anglais et possède des compétences en Français Langue Étrangère. La seconde école à six classes se situe à Lille, en

centre ville. L'enseignante volontaire pour intégrer la recherche est également habilitée en anglais.

Concernant les observations de classes en Allemagne, d'autre part, deux des trois enseignants sont issus de la même école située à *Frankfurt-am-Main*. La troisième enseignante est affectée dans l'école pour y enseigner le français en tant que langue étrangère. Elle occupe un poste dans le cadre de l'échange d'enseignants poste pour poste de l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse. Elle travaille en binôme avec l'enseignant de *Dritte Klasse*. L'école comporte deux niveaux nommés *Eingangstufe* (9 classes) et *Grundstufe* (12 classes). Les enseignants allemands sont investis dans un échange d'élèves avec une école française de Sélestat (Alsace).

La troisième recherche permet de comprendre que certaines caractéristiques inhérentes aux sujets (étudiants du cours de pédagogie, professeurs d'université ou de l'école de base) génèrent des transformations profondes dans les pratiques, remarquables quand ces derniers sont amenés à réfléchir de manière émotive sur toute la production effective dans l'école et plus particulièrement à proposer des cours créatifs et stimulants (LIMA JR, 2004).

Pour ce faire, des rencontres face à face sont organisées: réunions pour la dynamisation d'apports théoriques, discussions sur le contenu/forme et performance de l'enseignant des cours observés; visites orientées à l'Ecole de Base partenaire du projet, observation de cours dans les classes de l'École partenaire, diagnostic préliminaire sur les besoins scolaires des enfants et formatives des enseignants des classes observées. En transitant par cet itinéraire subjectif et individuel, le sujet construit un parcours de formation professionnel (PACHECO, 1995) créatif, humain, transformateur du monde et de soi-même.

Les procédures à distance se caractérisent par l'accès, la médiation et la construction de l'apprentissage dans l'EAV, en tant que dispositif formatif, et consistent à publier dans la "banque de cours" des séquences didactiques pour les classes observées. Les séquences sont élaborées à partir des analyses réalisées dans le parcours, de la systématisation de rapports de cours, de la discussion avec les médiateurs après partage des expériences. Les étudiants qui reçoivent une bourse d'apprentissage formatif pour des cours assistés en ligne et en présentiel favorisent la publication et le partage de ces séquences, dans le sens d'une production horizontale de la connaissance sur la pratique pédagogique.

Dans cette perspective, le forum "Apprendre à être professeur: s'informer sur la classe" devient un espace de construction collective qui offre la possibilité d'échanges interactifs et ainsi, dans ces échanges, on apprend à apprendre.

Constructions methodologiques pour relever et analyser les discours des acteurs sur/dans les dispositifs numeriques

Dans le cadre des trois recherches présentées dans l'article, nous avons établi un questionnaire en ligne pour l'une (recherche 1), mené des entretiens avec des enseignants pour l'autre (recherche 2) et collecté des fragments narratifs numériques pour la dernière (recherche 3).

Rapport des acteurs aux parcours des dispositifs numériques: éclairage par les entretiens

Dans la seconde recherche, les entretiens avec les cinq enseignants viennent en complément d'observations de classe (peu traitées dans l'article) et éclairent les liens que les enseignants font avec les recommandations proposées dans les parcours des dispositifs numériques. Pour analyser les données, la chercheure a pris appui dans le dialogisme qui permet d'inclure la notion de voix multiples dans les discours en y combinant des éléments des théories de l'énonciation (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999) pour approcher les phénomènes d'hétérogénéité discursive. Ces choix permettent de comprendre quelles réalités, quelles représentations se co-construisent et comment cela se co-construit dans les discours, en contextes spécifiques. Le relevé de certains éléments linguistiques dans les discours des enseignants permet d'identifier les termes qui "[...] impliquent un engagement affectif de l'énonciateur" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999, p. 95). Ce qui interroge notamment l'entretien en tant que "[...] mode de réalisation spécifique qui ne peut effacer le contexte [...]" dans lequel il se déroule (LEMOINE, 2014, p. 166). Des marques discursives sont remarquables dans les discours des enseignants et aident à mieux comprendre l'effet que peut avoir la chercheure sur le point de vue de l'enseignant. Par exemple, lors d'un entretien en France, l'enseignante reformule la question de la chercheure et termine sa

phrase par "[...] *c'est ça*?", comme si la chercheure attendait une réponse--vérité de sa part. Considéré comme "un régulateur verbal" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 498), le "*c'est ç*" de l'enseignante est utilisé en *feed-back* pour contrôler si elle peut s'engager dans la suite de son discours.

C'est pourquoi, la chercheure a défini les entretiens menés comme un contrat de communication explicite, dénommé en ces termes par Vermersch (2006) posé entre les interviewés et la chercheure. L'entretien a permis de questionner explicitement l'articulation de la séquence au parcours de formation Pairform@nce et *Intel Lehren Aufbaukurs Online*, par une demande de description de ce que l'enseignant a gardé, rejeté ou adapté du parcours qu'il mettait en œuvre en classe.

Impressions et réflexions sur des cours donnés et représentations de l'activité enseignante: éclairages par les récits des acteurs sur un forum

La troisième recherche présente une analyse effectuée à partir d'un découpage d'un corpus constitué par les récits des participants au sous-projet de Pédagogie du PIBID/UNEB au DEDC. Ces récits sont collectés aléatoirement à partir des traces de l'activité de 41 participants du forum "Apprendre à être professeur: s'informer sur la classe" (Cf. supra), choisi pour recueillir les défis et les inquiétudes de ceux qui partagent ce parcours formatif dans ce dispositif technologique (SERRANO, 2012a).

Les données recueillies montrent le début de la profession de professeur, les inquiétudes et les conquêtes expérimentées dans ce parcours comme moteur d'apprentissage de l'enseignement, parce que personne ne naît éducateur ou n'est marqué pour l'être (FREIRE, 1991).

Le thème de ce forum est destiné aux impressions et réflexions concernant les cours donnés et comment les étudiants boursiers se voient en tant qu'enseignants. Ces étudiants qui débutent l'enseignement (ID) répondent dans le forum à des questions de nature praxéologique. La question "Avez-vous atteint les objectifs du cours?" sous-entend l'intention nécessaire quand on enseigne; la question "S'il fallait refaire ce cours, qu'est-ce que vous changeriez?" place le futur professeur dans un processus de réflexion continu de sa pratique et la

question "Quels ont été les points forts et les points faibles de vos cours?" interroge ce qui est productif, légitime ou pas dans un cours.

Les réponses de ces étudiants sont très suggestives et font référence à l'apprentissage de l'enseignement.

> J'avoue avoir remarqué que la majorité des élèves a réussi à atteindre les objectifs seulement quand, chez moi, en analysant les activités répondues, ils ont démontré leur compréhension à l'écrit (ID 13[8], 2013).
>
> Presque tous. [...] j'ai réussi à avancer selon le plan du cours jusqu'avant le goûter. Des cinq objectifs prévus j'ai atteint trois, tenant compte du temps du cours, je crois que cela a été profitable (ID 18, 2013).
>
> Je pense que tous les objectifs que j'ai planifié ont été atteints, peut-être pas exactement comme j'ai planifié, mais ils ont été atteints de manière productive par les élèves. Le temps aussi a été un facteur prépondérant pour que les activités que j'ai faites ne se soient pas produites comme calculé (ID 19, 2013).

Les propos d'ID 13 et ID 19 montrent que comprendre ce qui s'est joué en cours est une capacité réflexive construite après le cours. Une autre de ces capacités est celle du temps didactique qui ne se réfère pas toujours au temps chronologique et qu'on retrouve dans les paroles d'ID 18 et ID 19. En ce sens, les paroles de Freire (1991, p. 32) "[...] on se fait éducateur, on se forme, comme éducateur permanent, dans la pratique et dans la réflexion sur la pratique [...]" signifient que l'enseignement s'apprend et que cet apprentissage n'est pas spontané, il est avant tout intentionnel, et que par conséquent on l'apprend continuellement.

Ce qui ne s'est pas bien passé et pourrait être amélioré revient fréquemment dans les perceptions des étudiants, qu'on peut percevoir dans les propos de ID 18 (2013): "Je changerais la partie du tirage au sort pour organiser les élèves en groupe. Alors, au lieu de faire le tirage au sort, je les laisserais choisir le groupe librement". Ou on peut percevoir dans les propos de ID 13 et ID 19 qu'enseigner et apprendre ont besoin d'être en simultanéité.

> Je changerais l'activité réalisée au premier moment, car les élèves n'ont pas démontré de l'intérêt, ou, il me semble, n'ont pas réussi à comprendre ce que j'avais proposé; Je changerais la manière de

> réaliser les activités pour pouvoir répondre à tous et je n'ai remarqué qu'à la fin du cours, que j'aurais dû retenir leur attention en expliquant en détail au tableau, pour qu'ils puissent tous suivre et comprendre comment faire l'activité (ID 13, 2013).
>
> Je pense que si j'avais l'opportunité de refaire mon cours, je ferais quelques ajustements, comme le faire plus ludique et dynamique, avec des activités qui impliqueraient plus la classe, faire participer plus les élèves, ainsi je les aurais captivés totalement dans le processus, sans distractions, car j'ai remarqué qu'ils se distrayaient très vite quand l'explication était uniquement orale (ID 19, 2013).

À la suite de Freire (1991) on peut désigner sous le terme de "permanence", cet état continu de réflexion sur la pratique, inhérent à l'enseignement. Cette réflexion constitue le chemin pour apprendre à être professeur et on peut dire qu'on apprend à l'être dans le questionnement sur ce que l'on doit faire et savoir, en se confrontant aux capacités, aux difficultés et aux défis à relever pour une pratique productive et légitime en salle de classe.

ID 18 et ID 19 mettent en évidence comme élément puissant du cours le moment où les élèves s'engagent et participent aux activités qui exigent d'eux mobilité et autonomie.

> Je mets en évidence la partie dans laquelle ils se sont réunis en groupes pour monter un corps humain articulé, j'ai remarqué qu'ils étaient très animés et participatifs quand ils étaient en train de le faire (ID 18, 2013).
>
> Le point fort a été la construction de l'activité, car j'ai pu remarquer que les élèves s'engageaient entièrement dans l'activité réalisée; dans la correction des activités au tableau quand je demandais des volontaires (ID 19, 2013).

Selon ces deux étudiants, les difficultés font référence aux actions entreprises qui manquaient de créativité et d'assertivité devant la classe, c'est-à-dire "Avoir laissé transparaître un certain découragement quand ils démontraient un manque d'intérêt au cours que j'avais idéalisé". ID 13, quant à lui, focalise sa réflexion sur sa performance en tant que professeur comme l'élément qui lui offre des moyens pour rechercher et identifier la situation d'usure et le sentiment de découragement qui lui arrivent en cours, ne pas avoir réussi à maintenir le contrôle de la classe la plupart du temps.

Rapport des acteurs aux contenus et aux visées des apprentissages via les usages d'outils numériques: éclairage par les questionnaires

Le questionnaire en ligne constitue le principal mode d'enquête mobilisé dans la première recherche, pour des raisons liées à l'étendue du terrain de la recherche, à entendre au sens quantitatif et géographique[9]. L'idée est de dresser une cartographie des représentations des EEC, à partir notamment de l'analyse des discours que les étudiants tiennent sur les outils qu'ils déclarent utiliser dans les apprentissages et en fonction de deux variables: la formation dans laquelle les étudiants sont inscrits et leur situation dans le cursus (1ère/2ème année).

Le questionnaire a été réalisé à partir d'un outil d'enquête en ligne, LimeSurvey[10] qui offre la possibilité de construire un protocole d'enquête dématérialisé et de le publier via un serveur spécialement dédié. L'administrateur peut distribuer massivement le lien vers le questionnaire par mailing, suivre le déroulement de l'enquête, collecter et exporter les données sous forme de graphiques et de statistiques, créer de nombreux types de questions (questions ouvertes, fermées, choix unique, choix multiple, ...) sans que soit a priori limité leur nombre et celui des participants.

La plupart des réponses obtenues aux questions ouvertes (78,37%) ont été considérées comme des formes courtes de discours, c'est-à-dire des réponses dont le nombre de mots se situe entre 1 à 10 mots et 11 à 20 mots. On peut y voir plusieurs raisons, livrées ici pêle-mêle et ponctuellement illustrées de quelques commentaires d'étudiants : le peu d'intérêt manifesté par certains étudiants pour l'objet de l'enquête et qui a pu se traduire par des réponses incompréhensibles ou humoristiques ("hgj"; "bla bla"; "je ne sais pas mais je sais"; "Non ça ira, l'addition s'il vous plait!"); la possible dilution ensuite du questionnaire dans la masse des autres messages reçus (effet "spamming"); le contexte qui a conditionné la lecture du questionnaire et l'écriture des réponses (temps scolaire/non scolaire, espace scolaire/espace non scolaire); le temps "raisonnable" que souhaite consacrer l'étudiant à répondre aux questions (effectué majoritairement sur temps scolaire[11] ou parfois assez tard dans la soirée); l'artefact[12] utilisé par l'étudiant pour saisir ses réponses et les usages qu'il en effectue (tablette, smartphone, ordinateur); la capacité du questionné à maintenir son attention sur le questionnaire, potentiellement sujette aux interférences commises par d'autres applications ouvertes, et/ou aux tâches sociales ou scolaires effectuées en

parallèle (BUTTORI; PARGUEL, 2010); enfin, les difficultés à comprendre certaines questions pouvant expliquer des abandons précoces, qu'on retrouve dans les propos de deux étudiants dès la question 6 ("La question est mal tournée, je ne la comprends pas" (CLAUDE, 2015[13]), "Il ne peut avoir de réponse sans question si la question n'est pas claire" (ELISE, 2015)).

Effets de reactualisation des enseignements et dispositifs investis par les acteurs sur les formes et variations de discours relevees

La première recherche envisage le processus de "réactualisation" en fonction de la façon dont les étudiants se représentent les contenus en jeu dans les EEC et les discours qu'ils tiennent sur les outils mobilisés. Les "contenus" constituent un indicateur de premier plan par lequel les étudiants de DUT identifient ces enseignements, quelle que soit la situation dans le cursus (1ère/2ème année) ou la formation d'origine. Est considéré ici comme contenu tout "[...] ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement" (DAUNAY, 2015, p. 23) et peut désigner, dans un système didactique reconstruit par le chercheur, "[...] des choses aussi diverses que [des] savoirs, [des] savoir-faire, [des] compétences [...], des valeurs, des pratiques, des 'rapports à', [...] des comportements ou des attitudes" (DELCAMBRE, 2007, p. 43), voire des exercices et des activités (DENIZOT, 2015).

Une analyse macroscopique des contenus identifiés dans les discours rejoint les conclusions d'études plus ou moins anciennes sur les enseignements d'expression-communication dans le supérieur (SIMONET, 1994; COSTA, FINTZ, 1998; MOGNETTI, 2005) et permet de dire que les EEC sont perçus essentiellement comme des espaces d'apprentissages méthodologiques où l'on apprend des "petites choses" ou des "techniques" comme l'écrivent certains étudiants.

Ces contenus qu'ils soient considérés par les étudiants comme anecdotiques ("notre enseignant nous a appris que pour un poste de secrétaire, si nous sommes droitier il faut mettre le téléphone à gauche" (ALICE, 2015), ou de première importance ("[...] nos cours se sont essentiellement basé là--dessus, nous avons appris les comportements et les attitudes à avoir devant un employeur" (FÉLIX, 2015)) sont essentiellement à visées professionnalisantes. Ils figurent dans les discours des étudiants de 2ème année – soucieux de préparer leur devenir professionnel – très souvent sous forme prescriptive: "[...] je prends

l'exemple de l'entretien. Il faut avoir une bonne posture, avoir un bon débit de paroles" (CAMILE, 2015), "[...] nous apprenons comment rédiger des lettres de motivation ou CV ce qu'il faut faire et ne pas faire [...] nous avons également pu apprendre quelles sont les choses à éviter dans notre comportement ou dans notre façon de répondre aux questions" (DOMINIQUE, 2015).

Ces discours sur les contenus et visées des EEC permettent de comprendre en partie la nature et la place des outils numériques que les étudiants déclarent utiliser dans les apprentissages, dont on trouvera ci-dessous un rapide aperçu, établi en fonction de la situation des étudiants dans le cursus. On peut dire à première vue que ces enseignements constituent pour les étudiants des espaces d'apprentissages faiblement numérisés, en témoigne le pourcentage assez conséquent de répondants qui indiquent ne pas utiliser ces types d'outils pour réaliser les activités qui leur sont demandées.

Si la place des outils numériques est assez mince dans les descriptions des EEC, les discours recueillis signalent des usages spécifiques[14], particulièrement chez les étudiants de 2ème année. Les outils déclarés utilisés n'ont pas toujours fait l'objet de discours explicatifs sur leurs usages, hormis les "outils de bureautique" et quelques brefs commentaires sur l'utilisation d' "internet". La plupart d'entre eux renvoient essentiellement à des finalités professionnalisantes et scolaires des EEC (LAHANIER-REUTER, REUTER, 2004): "Word pour écrire le CV, la lettre de motivation, faire un sommaire pour un rapport etc [...]"(ALEX, 2015), "J'ai appris à rédiger un rapport de stage et je m'en sers actuellement [Word] pour mon stage [...]" (FRANCK, 2015), "[...] rédaction de cv et lettre de motivation pour la recherche de stage"(ALICE, 2015).

Les formes courtes de discours sur les usages d'outils se caractérisent par des tournures relativement elliptiques ("Excel – maths Powerpoint – rapport de stage" (ANAIS, 2015), "Utilisation de Word, Interview de professionnel, utilisation de Powerpoint, utilisation de Excel" (FABIEN, 2015), "Réalisation de diaporama général, avec technique pour: couleurs titre"(KARIM, 2015)), ou a contrario d'une extrême précision pouvant prendre la forme d'injonctions ("Dans Word, toujours justifier le texte!"(AUDE, 2015)) ou de prescriptions dans lesquelles les outils peuvent être attachés à des usages bien précis ("Word pour écrire le CV, la lettre de motivation, faire un sommaire pour un rapport etc..."(JESSICA, 2015)).

Les formes longues, plus rares, mentionnent assez bien la nature des activités réalisées, leurs finalités et de façon plus ou moins explicite les outils mobilisés ("Par exemple, une activité consistait à rédiger plusieurs lettres de motivation à plusieurs entreprises différentes. Il a donc fallu aller rechercher quelques informations sur internet concernant l'entreprise à laquelle on envoie (son actualité, son chiffre d'affaire, activités qu'on y pratique, quels produits elle traite...) et concernant la personne à qui on adresse la lettre (nom, prénom, fonction, numéro de téléphone ou adresse mail" (DOMINIQUE, 2015)).

Sans négliger les possibles incidences des dimensions évoquées ci-dessus sur les formes de discours recueillies, l'hypothèse est posée que les formes longues de commentaires témoignent d'une plus grande clarté des apprentissages pour les étudiants qui en sont les auteurs, a contrario des auteurs de certaines formes plus courtes, notamment ceux qui s'attachent à des détails qu'on pourrait qualifier d'anecdotiques ("Dans Word, toujours justifier le texte!" (AUDE, 2015)) ou à des souvenirs imprécis ("On a utilisé Word pour la rédaction de divers documents, ainsi que PowerPoint pour les diaporamas" (Jérôme, 2015), "la rédaction des documents pour rédiger un cours ou pour s'adresser à une personne" (NICOLAS, 2015)). Précisons que par "clarté", voire degré de clarté, est entendue ici la capacité de l'apprenant à décrire et expliquer les finalités des apprentissages, des activités et des outils mobilisés, ces discours étant globalement en rapport ou en résonnance avec d'autres formes de discours présentes dans les programmes, dans les documents de présentation (plaquettes, guides des études, sites des formations) et dans les propos des enseignants en charge de ces enseignements.

Dans la seconde recherche, quatre enseignants sur cinq débattent en entretien de l'articulation de leur séquence au parcours de formation des dispositifs numériques. Les propos montrent clairement que les parcours subissent une réactualisation par les enseignants.

Tout d'abord, dans trois cas sur quatre, les discours des enseignants montrent une insatisfaction quant à ce qu'évoque l'intitulé de la séquence, en termes de contenus d'enseignement. Deux enseignantes mentionnent explicitement cet aspect, la troisième indique que seule les phases du déroulement des séances sont maintenues. Dans le premier cas de la mise en œuvre du *Lernpfad* "*Stationenlernen: Head, shoulders, knees and toes*", l'enseignante française en poste en Allemagne, en *Dritte Klasse*, critique le contenu "restrictif" du parcours qui se limite, selon elle à l'enseignement de vocabulaire, même si elle admet la

nécessité d'un enseignement lexical (en gras dans l'extrait ci-dessous). L'usage du "*mais*" repositionne immédiatement l'enseignante dans son insatisfaction de départ, tout en montrant la solution qu'elle propose (souligné). Elle dit, lors de l'entretien : "J'ai gardé le thème, *maintenant tête, épaule et jambes et pieds, c'est un champ qui me paraît restrictif* [...] du coup je les amenais vers les parties du corps *et en partant du principe que le vocabulaire il faut en apprendre* mais qui doit *être redoublé d'une formule syntaxique*, je suis arrivée à j'ai mal, au, à la, aux" (LAURE, 2012).

La première recomposition des contenus à enseigner proposée par cette enseignante s'attache à des considérations d'ordre linguistique: associer ce qu'elle appelle "*une formule syntaxique*" à du lexique. Mais on s'aperçoit rapidement qu'elle va plus en avant dans la recomposition des contenus à enseigner. Elle indique compléter les affirmations "*j'ai mal au, à la, aux*" par la question "*Où as-tu mal?*" en tant qu'association "*normale*", mais surtout en tant qu'outillage linguistique dans la vie réelle. Elle signale que c'est : "*Vraiment vivant quoi dont ils peuvent se servir après aussi, s'ils vont en France c'est peut--être important de dire j'ai mal à la tête*" (LAURE, 2012). Cela fait apparaître un aspect social de l'apprentissage de la langue étrangère, mais surtout lié à une situation réelle et projective, car les élèves de cette classe partent en Alsace dans une classe de CM1 en fin d'année scolaire. L'enseignant allemand, binôme de l'enseignante française en poste en Allemagne, confirme la transférabilité de ces outils linguistiques en situation réelle, il dit en entretien: "*Dans une grande expérience, avec la France et les enfants allemands qui vont en France, et là, on a presque toujours quelqu'un qui doit avoir un pansement, qui a mal*" (MARKUS, 2012). Une autre insatisfaction, esthétique et pédagogique est verbalisée: pour l'enseignante française en poste à Frankfort, les documents proposés dans le parcours ne sont "*pas très jolis*", "*pas* forcément visuellement *très attractifs* pour les enfants". L'enseignante semble vouloir minimiser ces aspects négatifs par l'usage de "pas très" – association de l'adverbe d'intensité avec une négation – suivi d'un adjectif positif (souligné ci-dessus).

Cette tendance à double recomposition est d'autant plus intéressante qu'on la retrouve également chez l'enseignante française à Lille. L'enseignante argumente à partir du vocabulaire du parcours proposé, autour du petit déjeuner, qu'elle trouve insatisfaisant. Elle explique en effet que "[...] *le petit déjeuner anglais typique que nous on voit en tant que touristes, c'est-à-dire le bacon, les beans, etc, ce n'est pas un petit déjeuner que les Anglais font tous les matins,*

c'est quelque chose d'assez exceptionnel, le dimanche […]" (ANGELINA, 2012). Elle propose de garder le thème de la nourriture et d'un repas, celui du midi qu'elle estime utile, car "[…] *c'est du vocabulaire de tous les jours, c'est le repas de la cantine, on emmène son packed lunch*". Pour l'enseignante de Lille, ce qui fait sens, ce sont les contenus linguistiques utiles au sujet de l'alimentation et qui permettent, selon elle, de "*comparer culturellement les deux pays, nos habitudes*". La première phase de la recomposition par cette enseignante se fait donc par un glissement de termes vers d'autres, toujours dans le champ sémantique de l'alimentation. Puis, dans un second temps, l'enseignante s'attache à ancrer la séquence dans le réel de la vie de classe cette fois.

Dans ces deux cas cités, les enseignants ne rejettent pas l'organisation thématique des contenus recommandés dans les parcours de formation; il semble que cette organisation réponde au besoin d'enseigner du vocabulaire utile pour exprimer un mal être dans un cas et des comparaisons culturelles dans un autre. Les enseignants articulent aux contenus des parcours Pairform@nce et *Intel Lehren Aufbaukurs Online* des aspects sociaux, des pratiques hors la classe, dans une visée d'usage.

A contrario, l'enseignante allemande en Vierte Klasse explique, lors de l'entretien, que les moyens/ressources proposés pour enseigner les contenus du parcours, reviennent à la sphère extrascolaire et ne peuvent être intégrés de cette façon dans la sphère scolaire. Ce qui semble la gêner ce sont les préconisations de ressources multimédia, comme le DVD, le film de l'histoire "*Pardon? said the giraffe*". Elle dit (KATRIN, 2012) : "*Si je veux apprendre chez moi à la maison, je prends ces disques* […] *alors moi je trouvais que c'était plutôt pour apprendre soi-même*". Si la visée du parcours lui semble ne pas correspondre à une visée d'enseignement scolaire, les ressources proposées ne la satisfont pas non plus. Elle décrit des aspects du parcours avec une certaine distance par l'emploi fréquent de formes impersonnelles comme "*c'était*", "*il y avait*", "*il y a*": "*Il y avait beaucoup de propositions à travailler avec le disque/alors là c'était sur l'ordinateur/il y a des fiches*" (KATRIN, 2012). La recomposition qui s'opère s'ancre dans la conservation des activités proposées dans le parcours (introduction des animaux, jeu "What's missing?", mémory, dialogues), mais dans un changement de ressources: le livre à la place du film sur DVD, des images sur papier à la place d'images sur l'ordinateur et un questionnement sur l'externalisation des savoirs (hors la classe).

Enfin, l'enseignante française d'Armentières verbalise également ses choix dans le parcours Pairform@nce pendant l'entretien. Elle utilise la référence à un événement passé pour justifier ses choix. Elle rappelle le schéma type du déroulement d'une séance de langue auquel elle a été formée à la fin des années 1990: revoir ce qui a été appris, présenter la fonction, associer les couleurs aux parties du corps, s'approprier la fonction. Elle indique: *"J'applique toujours sur ce qu'on a vu la fois d'avant, c'est ce que j'ai appris à faire avec M.* (elle cite le prénom de sa formatrice de l'époque)" (CLOTHILDE, 2012). Et de renchérir quant à l'articulation de sa séquence au parcours de formation: "*Moi c'est comme ça que j'ai appris à travailler, quand j'ai vu ça – le schéma du déroulement d'une séance de langue* – de *toute façon moi c'est comme ça que je travaille*" (CLOTHILDE, 2012). On remarque dans le discours de cette enseignante une forte implication personnelle par l'usage de "je", "moi", une répétition marquée de "*c'est comme ça que je*" (en gras ci-dessus).

En guise de synthèse, dans les quatre cas on peut noter que les parcours recommandés dans les dispositifs numériques évoluent avant même la mise en œuvre en classe. Ces démarches exposées lors des entretiens ont en commun de faire le tri dans les suggestions des recommandations, d'avancer une argumentation quant aux choix opérés, d'adapter le parcours en fonction d'une finalité sociale ou d'une finalité d'enseignement scolaire versus extrascolaire, d'une (ré)adhésion à une formation initiale passée. L'observation des pratiques montre également une adaptation temporelle des parcours. En effet, le temps recommandé pour la séquence "*Organiser un petit déjeuner*", comme pour "*Pardon? said the giraffe*" est de sept séances; il est de quatre séances dans les pratiques effectives pour l'enseignante lilloise et de trois séances pour l'enseignante allemande. A *priori*, les parcours/*Lernpfade* semblent être des écrits dans lesquels "on puise" des éléments jugés pertinents, de contenus ou de formes, plutôt que des guides pour un "tout prêt à enseigner". Pour trois enseignantes, le parcours semble avoir eu une autre fonction: pour l'enseignante de Lille, le parcours a fédéré la classe et a permis à l'enseignante de penser son enseignement sous forme de projet. Pour l'enseignante française en poste en Allemagne, le *Lernpfad* lui a donné l'occasion de mettre en œuvre des *Stationen*, tant dans la préparation ("*c'est moi qui les ai conçus grosso modo*"), que dans la mise en œuvre en classe. Enfin, pour l'enseignante d'Armentières, le parcours semble l'avoir confortée dans ses manières de faire. Ce qui est gardé des parcours varie selon les enseignants: l'idée d'un contenu linguistique

et culturel, l'idée de la structuration d'une séance de langue, l'idée des activités, l'idée d'une organisation de la classe. Mais également, ce qui peut être amené par les enseignants se compose d'une grande diversité: la dimension sociale, simulée ou en préparation à une situation réelle, un prolongement syntaxique à partir d'un champ sémantique, des ressources adaptées aux élèves.

Bien sûr, ces quelques analyses ne permettent pas de conclure à des généralités; cependant, elles donnent à voir les écarts entre les recommandations et les pratiques, dont les formes peuvent être variées, mais également comporter des aspects communs. Il est difficile de dégager des formats stables, homogènes. Comme le souligne Cicurel (2011, p. 53): "[...] Ce qui peut sembler confusion, débordement, donne en réalité une idée de la complexité de ce qui est sous-jacent à l'action d'enseignement". Aussi, dans une moindre mesure, ces analyses vont écho aux travaux déjà intensivement réalisés sur les écrits professionnels des enseignants (DAUNAY[15], 2007; 2011). À la différence des objets évoqués par Daunay dans la recherche consacrée au journal de bord et la préparation de classe, les écrits des parcours des dispositifs numériques sont d'abord issus de l'écriture d'autres professionnels. Puis, ils subissent une transformation lorsque les enseignants s'en emparent pour les mettre en œuvre avec les élèves.

La troisième recherche souligne quelques processus significatifs, basés sur l'idée que l'interprétation des discours sélectionnés et analysés ici met en évidence des propriétés très singulières de l'EAV qui permettent l'interactivité, avec la médiation élargie et significative dans la formation des futurs professeurs. L'étude met au jour une évidente croissance d'appropriations épistémologiques, philosophiques et technologiques des participants de l'étude. Le scénario se révèle prometteur pour le développement d'une attitude de recherche des sujets engagés: IDs, professeurs de l'école de base et professeurs universitaires, en vue de l'organisation future d'une vraie communauté d'apprentissage. Cette recherche permet la réappropriation et redéfinition des dispositifs technologiques comme espace fructueux d'interactivité et de dépassement de modèles d'apprentissage liés à la non réflexivité.

Les implications sur l'apprentissage de l'enseignement se configurent quand l'étudiant est mis à l'épreuve d'élaborer un ethos émancipateur pour comprendre son développement professionnel, travaillant contenu, forme et valeurs dans la construction de son identité professionnelle (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). L'étudiant participant du PIBID réfléchit dans l'EAV sur les

savoirs nécessaires à l'exercice de l'enseignement, comme le dit bien ID 13 (2013): "Mais je sais que vivre tout ça fait partie de ma formation, et c'est avec ces situations que nous apprenons à nous constituer comme des vrais professeurs". L'Environnement gagne en tonalités intimistes. Cette intimité dévoile le temps, les processus, les discours sur la pratique des sujets engagés, maintes fois masqués, quand ils sont largement publiés dans les médias.

Dans l'EAV, le dépassement de modèles hiérarchiques hégémoniques qui font référence à ce que l'on comprend de la pratique du professeur, à savoir, qu'il y ait une tendance à la régularité, à la technique, aux généralisations et aux réponses unidirectionnelles pour des défis distincts, sont possibles. On défend ici des modèles d'apprentissage sur l'enseignement qui se construisent par des chemins polymorphes. Tous les questionnements, difficultés et décalages sont alors moteurs pour s'engager dans un défi du dépassement si nécessaire à l'enseignement (cela apparaît nettement dans les paroles des IDs). Cette aventure se définit comme une expérience de renforcement de l'enseignement.

Conclusion

Nous nous attachons dans ce dernier temps à présenter succinctement les particularités des terrains de recherche et nuances méthodologiques.

Le recours à des principes anthropologiques est notoire pour la seconde recherche franco-allemande. Les terrains investigués sont ceux de la classe, ceux des rencontres enseignants et chercheure. Aussi, "l'autre devient un véritable acteur, et le chercheur un élément important dans les multiples constructions de soi et de l'autre qui prennent place dans les rencontres qu'il analyse" (DERVIN; VLAD, 2010, p. 7). La chercheure s'attache à ce que font les enseignants, ce qu'ils déclarent faire et comment ils disent cela, d'où l'usage d'éléments des sciences du langage pour analyser les instabilités discursives. De ces positionnements de chercheure découle la non généralisation possible des résultats et une critique et réflexivité permanentes du rôle du chercheur.

Dans les deux autres recherches, les chercheurs limitent le contact avec les participants à l'étude et ceux-ci ne semblent pas échanger pas entre eux. Dans la première recherche, le chercheur ne participe pas directement aux échanges et se base sur un questionnaire en ligne pour analyser les discours des étudiants. L'hypothèse est posée que l'artefact mobilisé par les étudiants pour

répondre aux questions (ordinateur personnel ou de l'université, tablette, smartphone), les propriétés que les étudiants lui attribuent (MANGENOT, 2008) et les circonstances lors desquelles ils ont répondu à ces questions (temps scolaire/hors-scolaire; espace scolaire/non-scolaire), ont nécessairement joué un rôle dans la façon dont les discours ont été construits et a fortiori sur la façon dont le chercheur les a compris et interprétés. En cela s'explique le positionnement prudent de l'écriture (peu expliqué dans l'article) face aux nombreux paramètres que le chercheur ne peut appréhender ni décrire dans un dispositif d'enquête dématérialisé.

La recherche trois présente les spécificités du terrain numérique et d'un dispositif d'enseignement pour devenir professeur d'école de base. Les analyses de cette dernière recherche se basent sur des traces d'activités d'un forum hébergé dans une plate-forme d'enseignement/apprentissage. Ce forum permet à l'étudiant de devenir professeur, en apprenant sur le contexte dans lequel on vit, sur les sujets de la relation enseignement/apprentissage, sur l'épistémologie du savoir, et avant tout, sur soi-même. Apprendre à être professeur implique de vivre le principe de l'intime relation entre enseigner et apprendre, qui quand ils sont bien articulés, conduisent à des changements significatifs des processus d'enseignement et d'apprentissage, justifiant didactiquement et pédagogiquement la formation professionnelle (DIAS, 2009). Et c'est cela que la "banque de cours" du sous-projet de Pédagogie du PIBID/UNEB au DEDC I se propose de faire.

Notas

1 DUT et DEUST sont des diplômes de l'enseignement supérieur français visant à former des techniciens spécialisés en 2 ans après le bac.

2 Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules Verne.

3 Il s'agit d'une citation extraite de la réplique de Reuter, dans un entretien à Lebeaume, Martinand et Reuter (2007).

4 Désormais le Programme Institutionnel de Bourses de l'Initiation à l'Enseignement de la Pédagogie sera nommé PIBID.

5 Désormais l'Université de l'Etat de Bahia sera nommée UNEB.

6 L'Université du Littoral Côte d'Opale est une université française pluridisciplinaire répartie sur quatre pôles (Boulogne/mer, Calais, Dunkerque et St Omer).

7 Il s'agit là du premier stade de la recherche. L'enquête menée à l'ULCO a vocation à "explorer" les hypothèses de travail et à tester le protocole.

8 Désormais ces étudiants seront nommés ID.

9 Cf. 1.1

10 https://www.limesurvey.org/fr/le-projet/fonctionnalites

11 Par "temps scolaire", sont entendus dans la première recherche les horaires compris entre 9h et 18h, où l'étudiant se trouve probablement sur le campus. Peut se poser alors la question des circonstances dans lesquelles l'étudiant a répondu aux questions.

12 Cf. (RABARDEL, 1995).

13 Pour des raisons de confidentialité, les étudiants cités dans la recherche 1 sont désignés par un pseudonyme.

14 Ces discours ont été recueillis à partir de la question: "Pouvez-vous choisir un outil parmi ceux que vous avez cités et m'expliquer comment vous l'utilisez dans une ou des activités en lien avec ce(s) cours ?"

15 Daunay, B. (2007) a fait d'importantes recherches sur les écrits professionnels des enseignants des premiers et seconds degrés. Il interroge fortement les écarts entre les prescriptions et les pratiques, l'évolution des écrits professionnels, les facteurs de variation et identifie la grande marge de manœuvre laissée aux acteurs.

Referências

ALAVA, Séraphin. **Cyberespaces et formations ouvertes**: vers une mutation des pratiques de formation. Bruxelles: de Boeck Université. 2000.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 10, p. 141-152, jul./dez. 1998.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; LAGO, Ana Cristina Castro do; OLIVEIRA, José Severino. A Experiência brasileira do 'Banco de Aulas': Construindo aprendizagens no ambiente virtual. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - ENSINO SUPERIOR - INOVAÇÃO E QUALIDADE NA DOCÊNCIA, 7; 2012. Porto. **Anais**... Porto: Universidade do Porto, 2012.

ANNOCQUE, François. **Les enseignements universitaires d'expression-communication et les pratiques instrumentées**: regards d'apprenants et d'enseignants. (Thèse de Doctorat). Université Lille 3 Charles de Gaulle. (en cours)

ANNOCQUE, François. Analyse des interactions conscience disciplinaire/pratiques instrumentées dans un enseignement universitaire français d'expression-communication. In: COLLOQUE INTERNATIONAL EN ÉDUCATION, ENJEUX ACTUELS ET FUTURS DE LA FORMATION ET

DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE, 2; 2015. Montreal. **Anais**... Montréal: Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, 2015.

ANNOCQUE, François. L'influence des représentations de contenus d'apprentissage dans la construction des EPA: le cas des EEC, approche didactique. In: COLLOQUE EFORMATION DES ADULTES ET DES JEUNES ADULTES, 1; 2015. Villeneuve-d'Ascq. **Anais**... Villeneuve-d'Ascq: Universidad de Lille 1WebsiteComo chegar, 2015a.

CICUREL, Francine. Le dire sur le faire: un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. In: BIGOT, Violaine; CADET, Lucile (Coord.). **Discours d'enseignants sur leur action en classe**. Enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris: Riveneuve éditions. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil. 2002.

COLOMB, Jacques. Contrat didactique et contrat disciplinaire. In: HOUSSAYE, Jean (Dir.). L**a pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF éditeur. 1993.

COSTA, Véronique; FINTZ, Claude. Les territoires de l'EMC: Diversité et fragilité. In: FINTZ, Claude (Coord.). **La didactique du français dans l'enseignement supérieur**: bricolage ou rénovation? Paris: L'Harmattan.1998.

DAUNAY, Bertrand. **Le journal de bord et la fiche de preparation les aléas d'une écriture professionnelle**. Recherches. 2007.

DAUNAY, Bertrand. The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines. In: REUTER, Yves; DONAHUE, Christiane (Ed.). **Disciplines**, **language**, **activities**, **cultures**: perspectives on teaching and learning in higher education from France and the United States. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers. 2008.

DAUNAY, Bertrand. **Les écrits professionnels des enseignants**. Approche didactique, Rennes: PUR. 2011.

DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard. L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. In: DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard (Dir.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français**. Namur: Presses Universitaires de Namur. 2011.

DELCAMBRE, Isabelle. Contenus d'enseignement et d'apprentissages. In: REUTER, Yves; COHEN-AZRIA, Cora; DAUNAY, Bertrand; DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER,

Dominique (Coord.). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck. 2007.

DENIZOT, Nathalie. Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire? Le cas de la dissertation. In : DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric; HASSAN, Rouba (Coord.). **Les contenus d'enseignement et d'apprentissage**. Approches didactiques. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. 2015.

DERVIN, Fred; VLAD, Monica. **Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle**. Analyse d'interactions en ligne entre des étudiants finlandais et roumains. Alsic. 2010.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência**, **Ensino e Pesquisa em Educação Física**, São Lourenço, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

FLUCKIGER, Cédric. La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web Social. In: DEJEAN, Charlotte; MANGENOT, François; SOUBRIE Thierry (Coord.). **Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne** (EPAL), Grenoble, 2011. Disponible en: <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-fluckiger.pdf>. Acceso: 31 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera. 1991.

GANASSALI, Stéphane; MOSCAROLA, Jean. Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par internet. **Décisions Marketing**, n. 33, p. 63-75, jan./mar. 2004. Disponible em: <http://www.jstor.org/stable/40592960> Acceso: 31 jul. 2015.

ID 13. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: http://zuppadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo, 10 de maio de 2013.

ID 18. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: http://zuppadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo, 13 de maio de 2013.

ID 19. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: http://zuppadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo, 31 de agosto de 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin. 1999.

LAGO, Ana Cristina Castro do; ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; OLIVEIRA, José Severino. Entre a Universidade e a Escola: investigando o trabalho docente a partir da

experiência do PIBID na licenciatura em pedagogia. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1; 2001. Maceió. **Anais**... Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

LAHANIER-REUTER, Dominique; REUTER, Yves. L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique. In : COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (AIRDF), 9; 2004. Québec. **Anais**... Québec: Université de Laval, 2004.

LEMOINE, Véronique. **Diversités franco-allemandes**: pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères (Thèse de Doctorat). Paris: Université Lille 3 Charles de Gaulle. 2014.

LIMA JR, Arnaud Soares de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio Proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004

MANGENOT François. Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils: le cas des forums. **Revue Sticef.org**, v. 15, p. 1-20, 2008. Disponible em: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf. Acceso em: 31 jul. 2015.

MOGNETTI Armelle. Le français à l'université à l'université à l'heure du LMD. In: L**es catégories des textes officiels**, **dans Le Français aujourd'hui**, 2005/4, n.151, p. 45 – 54, 2005.

NÓVOA, António. Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional in NÒVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores**: teoria e praxis. Braga: IEP Universidade do Minho. 1995.

REUTER, Yves. Analyser la discipline: quelques propositions. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (AIRDF), 9; 2004. Québec. **Anais**... Québec: Université de Laval, 2004.

REUTER, Yves. La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. **Éducation et didactique**, Rennes, v. 1, n. 2, p. 55-71, 2007.

RABARDEL Pierre. **Les Hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris, France: Armand Colin. 1995.

SERRANO, José Antonio Castañeda. Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. **Revista de Educación**, Madri, v. 3, n. 4, p. 101-114, 2012.

SIMONET, Renée. **Les techniques d'expression et de communication**. Evolution, fondements, pratiques. Paris: L'Harmattan. 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Issy-Les-Moulineaux: ESF Éditeur. 2006.

Doctorant François Annocque
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354)
E-mail | francois.annocque@gmail.com

Profa. Dra. Véronique Lemoine
Université Espe de Lorraine, Nancy
Laboratoire ATILF-Didactique des langues et Sociolinguistique
Programme de recherche : Cultures Educatives et Langues en Milieu Institutionnel (CELMI)
E-mail | lemoineve@gmail.com

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Interface: recherche interdisciplinaire sur formation de Éducateur
E-mail | acclago@gmail.com

Recebido 13 set. 2016
Aceito 9 out. 2016