

La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation

Thierry Soubrié

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040, Grenoble.

Résumé : Comment assurer une formation optimale des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation ? Après avoir passé en revue les diverses incitations qui existent depuis près d'une quinzaine d'années, aussi bien au niveau national qu'international, nous mettons en lumière, à partir d'une revue de la recherche, certaines dimensions à prendre en compte dans toute formation d'enseignants. Nous présentons ensuite les résultats d'une enquête réalisée auprès d'anciens étudiants de master FLE qui ont suivi une formation aux TICE à l'université Stendhal-Grenoble 3, à travers les projets de télécollaboration *Forttice* et le *Français en (première) ligne*. Nous montrons à la fois les points forts, mais aussi les limites de ces deux projets et terminons en proposant des pistes d'amélioration et en insistant sur deux aspects centraux dans toute formation d'enseignants : la pratique réflexive et le lien entre formation, action et recherche.

Mots-clés : numérique, TICE, formation d'enseignants, pratique réflexive

1. Introduction

Les incitations en faveur de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) n'ont jamais été aussi fortes. Il faut dire que les TIC sont désormais présentes dans tous les domaines de la vie privée et professionnelle. D'après les chiffres publiés en 2013 par l'union internationale des télécommunications¹, 40 % de la population mondiale est connectée à Internet, tandis que l'on compte quasiment autant d'abonnements à la téléphonie mobile (6,8 milliards) que d'habitants sur terre (7,1 milliards). Or, à ce jour, les technologies sont encore peu présentes dans le monde de l'éducation. Parmi les nombreuses raisons évoquées pour expliquer ce phénomène, sur lesquelles on reviendra par la suite, le manque ou l'inadéquation des formations d'enseignants aux TICE (TIC pour l'enseignement) est souvent pointé du doigt.

Comment assurer une formation optimale des enseignants à l'intégration des TIC ? Après avoir passé en revue les diverses incitations qui existent depuis près d'une quinzaine d'années, tant au niveau national qu'international, nous mettrons en lumière, à partir d'une revue de la recherche, certaines des dimensions à prendre en compte dans toute formation d'enseignants. Nous présenterons ensuite les résultats d'une enquête réalisée auprès d'anciens étudiants de master FLE qui ont suivi une formation aux TICE à l'université Stendhal-Grenoble 3, à travers les projets de télécollaboration *Forttice* et le *Français en (première) ligne*. Nous montrerons à la fois les points forts, mais aussi les limites de ces deux projets et terminerons en proposant des pistes d'amélioration et en insistant sur deux aspects qui ressortent de l'analyse comme étant essentiels pour une intégration éducative réussie des TIC : la pratique réflexive et le lien entre formation, action et recherche.

2. Du Conseil de Lisbonne au programme « Ouvrir l'éducation »

¹ Union Internationale des Télécommunications : <http://www.itu.int/en/Pages/default.aspx>

Cela fait plusieurs années maintenant que les enseignants sont incités à utiliser les TIC dans leur enseignement. Dès 1999, dans la perspective du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, la commission européenne, dans une communication non publiée au journal officiel, estime qu'il « faut faire entrer Internet et les outils multimédias dans les écoles et adapter l'éducation à l'ère du numérique »². Ce qui est en jeu, ce n'est ni plus ni moins que de répondre à un des objectifs stratégiques majeurs de l'Union européenne, à savoir « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »³. Les arguments sont à la fois politiques, économiques et sociaux. L'initiative *Elearning* lancée à la suite du Conseil de Lisbonne établit la liste des objectifs à atteindre en termes d'infrastructures, d'accroissement du niveau de connaissances de la population et d'adaptation des systèmes d'éducation et de formation à la « société de la connaissance ». Parmi ces derniers, il est question de former « d'ici 2002 les enseignants en nombre suffisant pour leur permettre d'utiliser Internet et les ressources multimédia » (Commission 2000a, np.). Mais il ne s'agit pas seulement, d'amener les enseignants à utiliser les technologies pour préparer leurs cours, ni même de former les apprenants à leur utilisation, mais aussi de modifier les pratiques pédagogiques. Dès cette époque en effet, il est attendu des technologies numériques qu'elles aient « un impact sur l'organisation et les méthodes » (p. 8). Cette idée sera réaffirmée plus tard dans un mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie. Les systèmes d'enseignement et de formation ne peuvent plus être organisés et conçus comme si « la planification et l'organisation traditionnelle de nos vies n'avait pas évolué depuis une cinquantaine d'années » (Commission 2000b, np.). Ceux-ci « doivent s'adapter à la manière dont les gens mènent et façonnent leur vie » (p. 16), par exemple en mettant en place des méthodes « flexibles » pour adapter les formations aux conditions familiales et professionnelles des personnes. Qu'en est-il treize ans plus tard ?

Les discours institutionnels incitatifs, voire parfois injonctifs, demeurent. La Commission européenne, par la voix de son commissaire à l'éducation, Androulla Vassiliou, a annoncé en septembre 2013 un ensemble d'actions visant à promouvoir l'utilisation des « nouvelles technologies » et des « contenus numériques », aussi bien dans l'enseignement scolaire qu'universitaire (Commission 2013, np.). De son côté, l'OCDE, dans un rapport sur l'éducation, estime que « les programmes et les pédagogies doivent [...] tirer tout le bénéfice des technologies de l'information et de la communication » (OCDE 2013). En France, la récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur la nécessité d'introduire « désormais » le « numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs »⁴. Enfin, une étude réalisée dans le cadre du projet PanAf, projet de recherche international rassemblant 13 pays africains, milite également en faveur du développement des TICE en Afrique (Karsenti, Collin et Harper-Merrett 2011). Tous, à l'instar de Jean-Michel Fourgous, estiment qu'il est plus que jamais nécessaire que l'École et les institutions éducatives prennent en compte de l'évolution de la société : « L'intensification numérique du monde modifie les codes, les comportements des jeunes générations, la notion même de culture et d'identité. Les rapports à l'information, à l'image, au texte... évoluent, modifiant les modes de raisonnement et d'apprentissage. L'École ne peut occulter ces évolutions » (Fourgous 2012, p. 19).

² Synthèse disponible en ligne : http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_fr.htm

³ Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

⁴ Loi d'orientation et de programmation n° 2013-595 pour la refondation de l'école de la République.

3. Sur le terrain ?

Il est vrai que depuis la fin des années 1990, les technologies numériques ne se contentent plus seulement de modifier les conditions d'« accès aux savoirs ». L'augmentation du nombre d'internautes et la généralisation du téléphone mobile conduisent à un usage de plus en plus intensif et diversifié des TIC. Selon le rapport *Culture et Médias 2030* (DEPS 2011), commandé par le Ministère de la Culture, on assiste à une réelle transformation « des modes de vie, des formes de sociabilité, du travail et de la consommation ainsi que des pratiques culturelles » (p. 177). On voit ainsi apparaître « de nouvelles formes de communication qui tendent à s'ajouter aux précédentes, sans les remplacer ». Les pratiques collaboratives se multiplient. Des communautés d'utilisateurs, de pratique ou d'apprentissage se constituent. L'arrivée des outils et services du web 2.0 encouragent les utilisateurs à produire et diffuser des contenus. Les internautes tiennent à jour leur blog, partagent des photos ou des vidéos en ligne, écrivent des commentaires sur les blogs des autres, contribuent à des sites collectifs, testent et donnent leur avis sur des produits et services, ou votent en ligne pour des sites. Parfois, la montée en puissance des internautes sur le web est telle qu'elle « accompagne le déclin des critiques professionnels dont le pouvoir prescriptif tend à décroître » (Gille et Marchandise 2013). Enfin, la frontière entre pratique amateur et pratique professionnelle tend à s'estomper, du fait de la baisse des coûts de création et de la possibilité de diffuser largement et gratuitement ses œuvres.

Malgré cela, tous les observateurs s'accordent à dire que l'évolution tant attendue des pratiques pédagogiques n'a pas encore eu lieu (Fluckiger 2008; Poyet 2011). Une étude comparative réalisée dans le cadre de la concertation sur la refondation de l'école de la République à partir de rapports nationaux et internationaux révèle que même dans les pays où les TIC sont les plus utilisées en classe (Danemark, Pays-Bas, Norvège, Finlande), « la plupart du temps, les outils numériques sont utilisés pour moderniser les pratiques traditionnelles. Les atouts du web 2.0 sont rarement exploités et les élèves sont laissés dans un statut de consommateur [...] les professeurs [privilégient] encore la transmission de connaissances à leur construction par l'élève »⁵. Dans le domaine des langues, l'enquête menée par Guichon (Guichon 2012) auprès de 180 enseignants d'anglais du secondaire dans l'académie de Lyon, va dans le même sens. Si deux tiers des personnes interrogées déclarent utiliser les TIC quotidiennement ou très régulièrement, c'est pour préparer leurs cours, rarement (34,8%), voire jamais (36,9%) lors de l'interaction pédagogique (p. 53) : « l'immense majorité des enseignants de langue n'a pas adopté de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant les TIC » (p. 64). L'écart demeure donc entre, d'une part, la culture scolaire, qui repose « sur la transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte ainsi que du savoir par rapport au faire [...] » (Vincent 2008, p. 49) et, d'autre part, la culture numérique qui, au contraire, repose sur le faire, « renforce les individualités au sein des groupes par l'intermédiaire des réseaux sociaux » (Poyet 2011, p. 33) et « favorise l'expression individuelle au détriment de l'ordre collectif imposé par la forme scolaire » (*Ibid.*, p. 34).

Les raisons de cette divergence sont variées et régulièrement rappelées dans les différentes publications portant sur ce thème : réticence des enseignants à l'égard des technologies, manque d'équipement et de formation, absence d'accompagnement et de soutien de la part de l'institution, manque de reconnaissance également, absence de politique éducative claire, poids de la norme scolaire, tension entre professionnalisation des enseignants d'une part et renforcement des injonctions institutionnelles d'autre part, etc. Si, comme le relève une

⁵ Refondons l'école de la République, comparaisons internationales : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/actualite/comparaisons-internationales/>

synthèse de travaux de la recherche commandé par l'OCDE sur la formation initiale des enseignants aux TIC, la plupart des travaux se sont concentrés jusqu'ici sur les pratiques de classe, il est important d'avoir une approche plus globale du problème et de ne pas considérer seulement le niveau micro (compétences techniques et technopédagogique, représentations, attitudes, valeurs attribuées aux TICE, théories implicites de références, etc.), mais aussi les niveaux méso (incitations, équipement, pratiques et modes de fonctionnement en vigueur dans l'établissement⁶) et macro (politique éducative essentiellement) de la situation : « [...] un changement est possible, mais la mise en œuvre doit se faire à tous les niveaux en même temps » (Enochsson et Rizza 2009, p. 28).

4. Quelle formation des enseignants ?

La formation des enseignants (niveau méso) ne saurait donc en aucun cas être la seule solution au problème. En revanche, elle a bien évidemment un rôle à jouer. Mais, pour reprendre une question déjà posée par Charlier et al. (2002), quelle pratique de formation serait la plus adaptée pour favoriser l'intégration des TIC dans l'enseignement ?

4.1. Niveaux méso et macro

Tout d'abord, comme on vient de le voir, une formation aux TICE ne saurait se limiter au développement des seules compétences techniques et technopédagogiques. Il est indispensable de sensibiliser les formés aux conditions d'intégration des TIC dans les institutions d'éducation, c'est-à-dire aux niveaux méso et macro évoqués précédemment. Ce qui implique également de ne pas passer sous silence l'importante pression socio-économique à laquelle les enseignants sont soumis : « Ceux-ci sont en effet confrontés aux injonctions institutionnelles qui estiment leur maîtrise des TIC "indispensable" » (Bulletin officiel de l'Éducation nationale no 1 du 4 janvier 2007), aux recommandations pédagogiques qui les enjoignent à recourir aux technologies (Perrenoud, 1999) ou à un discours ambiant qui pose l'utilisation des TIC comme une priorité pour un enseignement "moderne" » (Guichon 2012). Cela pourrait permettre un premier niveau d'objectivation des TIC, notamment en ce qui concerne leur impact sur nos modes de vie, et déboucher sur des réflexions plus générales quant aux rôles et missions de l'École et des institutions éducatives en général.

4.2. Lien avec le terrain (et la recherche)

Dans toute formation d'enseignants, le lien avec le terrain est fondamental. Dans un dossier de veille de l'IFE consacré à "l'apprentissage du métier d'enseignant", il est précisé que "Dans tous les dispositifs de formation d'enseignants décrits dans les documents sélectionnés pour ce dossier, les stages en responsabilité, les stages de pratique accompagnée ou les stages d'observation (les appellations sont relativement similaires, quel que soit le pays) s'avèrent nécessaires pour les apprentissages fondamentaux du métier mais aussi parce qu'ils favorisent la posture réflexive de l'enseignant" (p. 8)⁷. Dans le domaine de la formation aux TICE, il ne saurait en être autrement. Il ne faut toutefois pas perdre de vue un point que l'on a déjà eu l'occasion d'aborder, à savoir le relatif conservatisme dont font preuve les enseignants

⁶ Ce point semble jouer un rôle particulièrement important. Dès 1993, Larry Cuban de l'université de Stanford, le soulignait dans un article devenu célèbre : « Salle de classe contre ordinateur. Vainqueur la salle de classe ». Selon lui, si l'intégration des technologies a tant de mal à se développer, c'est qu'elle se heurte à « certaines croyances culturelles relatives à ce qu'est enseigner, aux manières d'apprendre, aux connaissances qu'il convient d'enseigner à l'école et à la relation enseignant-élève, [qui] dominant dans les opinions courantes de ce que doit être l'enseignement » (Cuban 1993, p. 13).

⁷ Dossiers de veille de l'IFE accessibles à cette adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

dans leur utilisation des technologies. Il est donc difficile pour les étudiants-stagiaires, et cela ressort d'un grand nombre de recherches (Enochsson et Rizza 2009), d'être confrontés à des pratiques innovantes, et par conséquent, de mettre en pratique ce qu'ils ont eu l'occasion de découvrir en cours : "les stagiaires en formation à l'enseignement ont tendance à adopter les pratiques et les modes de fonctionnement en vigueur dans leur milieu de stage [...]. En clair, si le milieu de stage n'encourage pas le recours aux TIC et qu'aucun enseignant n'assume le leadership sur ce plan, il est peu probable que les stagiaires investissent du temps et de l'énergie de ce côté" (Desbiens et al. 2004). L'un des moyens de sortir de cette impasse est sans doute, comme le suggèrent Charlier et al. (2002), de lier formation, action (conception d'une séquence didactique puis conduite de cette séquence en classe par exemple) et recherche. Dans ce type de démarche, enseignants, formateurs et étudiants, sont associés dans un projet d'action et de recherche qui donne toute la cohérence à la formation et assure le même investissement de la part de chacun : "La recherche aide à réguler la formation qui, elle-même, sert de support à la recherche. La formation sert de support à l'action des enseignants en formation, celle-ci est analysée lors de la formation. Chacun en tire parti pour sa propre pratique dans un esprit de collaboration et de partage de compétences. Cette démarche [...] exploite la recherche pour réguler l'action, tient compte des expériences individuelles de chaque acteur concerné et des contextes institutionnels, utilise des données quantitatives et qualitatives, et est notamment validée par les acteurs eux-mêmes" (*Ibid.*, p. 350). S'il n'est pas envisageable de mettre en place des dispositifs aussi complexes et ambitieux que celui décrit par ces auteurs, il est en revanche possible, a minima, d'encourager et de favoriser le dialogue entre les différents acteurs de la formation, dans la perspective de concilier formation initiale et continue.

4.3. Travail collectif

L'intérêt que représente le travail collectif pour l'apprentissage n'est plus à démontrer. On sait en effet, à la suite des travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement, que les connaissances du groupe sont plus étendues que celles d'un seul individu et que chaque membre « peut contribuer au développement cognitif du groupe en procurant à d'autres un « échafaudage » dans des domaines où leurs connaissances ne sont pas encore disponibles pour un travail autonome » (Lewis 1998, p. 17). C'est ainsi que Lebrun (2007), dans un ouvrage qui cherche à faire converger théories de l'apprentissage et recherches sur les technologies éducatives, fait du travail en groupe une des composantes de son modèle pour l'apprentissage. Les interactions entre pairs jouent également un rôle central dans les dispositifs de formation d'enseignants présentés par Charlier et al. (2002) et Peraya et al. (2008).

4.4. Pratique réflexive

Là encore, l'importance de la pratique réflexive dans la formation des enseignants a été maintes fois affirmée. Dans la communauté francophone, Perrenoud est l'un des premiers à attirer l'attention sur cet aspect au début des années 1990, à un moment où l'on commence à percevoir le métier d'enseignant comme un métier complexe, voire impossible (Cifali 1987). La réussite de l'action pédagogique en effet n'est jamais complètement assurée et les enseignants, comme tous les professionnels qui interviennent dans les « métiers de la prise en charge des personnes », psychologues, cliniciens, travailleurs sociaux, etc., doivent savoir gérer l'imprévu, anticiper certaines situations, réorienter leurs objectifs, s'adapter aux situations difficiles, etc. :

[...] chaque enseignant est condamné à reconstruire chaque jour, à son échelle, de façon plus ou moins intuitive : a) une politique de l'éducation ; b) une éthique de la relation ; c) une épistémologie des savoirs ; d) une transposition didactique ; e) un contrat pédagogique ; f) une théorie de l'apprentissage. Là est la complexité (Perrenoud 1993, p. np).

Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessitent d'être sans cesse réactualisés. Or, la meilleure formation continue que l'on puisse concevoir « consiste souvent à intensifier et à faire partager la réflexion sur la pratique » (*Ibid.*). Cette réflexion sur la pratique n'est pas innée. Elle doit pouvoir être initiée lors de la formation initiale. Sylvie Vanhulle (2009) propose par exemple d'avoir recours à un portfolio et d'amener les enseignants novices à interroger au cours de leur formation leurs rapports aux savoirs émanant des pôles institutionnel (orientations officielles pour les établissements scolaires, manuels et autres outils produits et soutenus par l'Etat, etc.), organisationnel (au niveau de la formation elle-même et de l'éducation scolaire, à partir des pratiques effectives des enseignants par exemple) et actoriel (poids de l'histoire personnelle, représentations, valeurs, croyances, etc.). C'est à travers cette activité réflexive que « la personne élabore, critique et fait siens des savoirs qui contribuent à la définir dans son identité sociale » (idem, p. 205). Dans le domaine des TICE, cette nécessité de réfléchir sur sa pratique est également soulignée (Enochsson et Rizza 2009). D'autant plus que, selon Béziat (2012), les discours publics ont bien trop souvent tendance à établir un lien de causalité entre l'utilisation des technologies numériques en classe et l'amélioration des apprentissages. Or, l'utilisation des TIC ne fait qu'ajouter un niveau de difficulté supplémentaire. Il est donc nécessaire que l'étudiant s'implique « dans une démarche de réflexion sur soi et sur l'école, pour pouvoir espérer tirer profit des TICE dans sa future pratique professionnelle et continuer à se former sur le terrain » (idem, p. 57).

4.5. Pédagogie active

Quant à la question des méthodologies d'enseignement à mettre en œuvre, elle ne semble pas avoir fait l'objet d'autant de questionnements que pour les aspects abordés précédemment. Elle est par exemple absente de la synthèse des recherches effectuées par l'OCDE. Il apparaît toutefois qu'une démarche transmissive ne saurait convenir. Si les enseignants ont besoin de connaître les moyens techniques existants, les ressources disponibles, des exemples de scénarios et de contextes d'intégration, ils ont tout autant besoin de développer des compétences transversales comme l'analyse, la synthèse, l'évaluation, le sens critique, etc., seules à même de leur donner le minimum d'autonomie requise pour s'adapter à des situations variées et s'interroger régulièrement sur leur pratique. C'est ainsi que pour Lebrun (2004), il est essentiel de se tourner vers des pédagogies actives qui favorisent le pilotage de l'apprentissage par le formé et permettent le développement de « compétences et attitudes à développer et à manifester pour la société de demain » (p. 12), comme le travail en séminaire, l'étude de cas, la pédagogie de projet, l'enseignement coopératif, la résolution de problèmes, etc. Pour Charlier & al (2002), Peraya (2008), Salam (2010), c'est la pédagogie de projet qui présente le plus de potentialité. Dans la continuité du « *learning by doing* » de Dewey et du « tâtonnement expérimental » de Freinet, elle permet aux apprenants de réaliser un objectif concret dans une situation de la « vie réelle », tout en accordant une part importante à l'analyse et la réflexion. Dans le cadre de cours « initiation aux médias et informatique » proposé en 2005/2006 à l'université de Genève à l'attention des futurs enseignants du primaire, les étudiants avaient ainsi pour but de réaliser, par groupe de 3, un scénario pédagogique intégrant les TIC, dont l'une des phases devait être testée en classe. Au fil du cours, plusieurs périodes de réflexion étaient prévues, en relation avec une problématique transversale posée dès le départ (par exemple « interaction sociale et apprentissage », « la pédagogie par projet »). En outre, un dialogue permanent était entretenu

entre les formateurs, les étudiants et les enseignants, non seulement au fil du travail de conception, mais également à l'issue du projet au cours d'un séminaire rassemblant tous les acteurs de la formation, lors duquel les étudiants devaient présenter leur travail. On retrouve ainsi dans ce dispositif, et la pédagogie de projet en général, les quatre composantes importantes à prendre en compte dans la formation d'enseignant : (1) la contextualisation, à travers la collaboration entre étudiants et enseignants, (2) le lien avec le terrain, (3) la collaboration entre pairs et (4) la pratique réflexive.

5. Deux projets de télécollaboration

Forttice et le *Français en (première) ligne* sont deux projets de télécollaboration, en cours à l'université Stendhal-Grenoble 3, qui s'adressent aux étudiants de master FLE. Le premier existe depuis 2007 et concerne les étudiants de première année. Ces derniers sont mis en relation avec des enseignants de FLE résidants à l'étranger par l'intermédiaire de la plateforme *Moodle*, dans le but d'élaborer ensemble un scénario pédagogique de 8 heures que les enseignants s'engagent ensuite à tester dans leur classe. Pour les étudiants, ce projet est l'occasion de s'impliquer dans un travail de conception concret en lien avec le terrain. Les motivations des enseignants sont variées (Soubrié 2014) : épistémique (s'impliquer dans une démarche de recherche), socio-affective (bénéficier de contacts sociaux, s'intégrer à des groupes, communiquer), hédonique (rechercher une ambiance de travail favorable, trouver du plaisir), identitaire (donner une autre image de soi, tant sur le plan professionnel que familial), ou bien encore opératoire (acquérir des compétences en lien avec l'approche par tâche par exemple).

Le second projet existe depuis 2002. Il consiste « d'une part à faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches »⁸. L'objectif est double. Pour les étudiants de Grenoble, il s'agit de pouvoir tester leurs idées de tâches avec de vrais apprenants. Pour les apprenants, l'intérêt est de participer à un projet de télécollaboration et d'être ainsi en contact direct avec la langue-culture cible.

Le tableau suivant décrit les deux projets en détail à partir des descripteurs présentés ci-dessus.

	<i>Forttice</i>	<i>Le français en (première) ligne</i>
Niveaux méso et macro	Chaque année, les enseignants doivent décrire leur situation d'enseignement/apprentissage dans une fiche prévue à cet effet. Les étudiants ont par ailleurs à compléter ces premières informations lors de la première phase du projet, à l'occasion d'un entretien par <i>Skype</i> avec les enseignants. Les questions liées aux politiques éducatives et à la pression socio-économique ne sont pas abordées.	Les situations d'enseignement/apprentissage sont décrites par les enseignants dans des documents écrits. Au bout de la deuxième semaine de cours, des <i>chat</i> sont en plus organisés avec les enseignants pour compléter ces premières informations. Les questions liées aux politiques éducatives et à la pression socio-économique ne sont pas abordées.
Lien avec le terrain	Chaque année, tandis que certains enseignants décident de renouveler	Depuis 2011, les deux partenaires sont des enseignants des universités de

⁸ Citation tirée du site *Le français en (première) ligne* : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

	<i>Forttice</i>	<i>Le français en (première) ligne</i>
	leur participation, de nouveaux viennent rejoindre l'équipe. En 2012/2013, 12 enseignants, résidents dans 7 pays différents (Cameroun, Canada, Colombie, Etats-Unis, Pérou, Russie, Taiwan), ont participé au projet.	Riga et Chypre.
Lien avec la recherche	Lien faible. On dénombre seulement 4 communications sur le projet. Seuls certains des enseignants participants ont déclaré lors d'entretiens semi-directifs (<i>Ibid.</i>), que leur motivation était d'ordre épistémique (s'impliquer dans une démarche de recherche).	Lien très fort. Le projet a donné lieu à plusieurs dizaines de communication et articles de recherche, ainsi qu'à 3 thèses. Parmi les enseignants partenaires, l'un est inscrit en thèse sur une thématique en relation avec le F1L (feedback correctif), l'autre est titulaire d'une thèse en linguistique et s'intéresse à la télécollaboration comme un moyen de motiver les apprenants.
Formes de travail collectif	Les groupes sont constitués de trois étudiants et d'un enseignant. Les enseignants en revanche, bien qu'ils aient à leur disposition un espace d'échanges à leur disposition, ne communiquent pas entre eux. Le responsable du projet reste en contact permanent par mail avec les enseignants.	Les groupes sont constitués de deux étudiants et de deux à cinq apprenants. Il existe deux forums enseignants/tuteurs dans lesquels enseignants et étudiants interagissent tout au long du projet. Le responsable du projet est en contact permanent avec les enseignants par mail.
Pratique réflexive	A la fin du projet, une fois que les scénarios ont été testés dans les classes, les étudiants rédigent individuellement une synthèse réflexive « à l'appui des observations effectuées par les enseignants, des productions des apprenants et, le cas échéant, des échanges qui ont eu lieu entre apprenants par le biais d'outils de communication en ligne, ainsi qu'à l'aide des notions théoriques abordées pendant le cours » (cf. document de cadrage du cours).	A la fin du projet, chaque binôme d'étudiants doit présenter à l'oral au reste de la classe deux tâches, l'une qui a donné de bon résultats, l'autre non, et donner selon eux les raisons de ses réussites et échecs. Au fil du projet, chaque étudiant tient un journal de bord en ligne (découvertes, ressentis, par rapport au projet et aux contenus du cours). Il rédige ensuite « un document de 4 à 5 pages synthétisant les apports de l'expérience vécue » (cf. document de cadrage du cours).
Pédagogie active	Pédagogie de projet	Pédagogie de projet (Salam 2010)

La question que l'on est en droit de se poser est de savoir si ces dispositifs de formation, situés au croisement de la télécollaboration et de la pédagogie de projet, qui respectent à des degrés divers les grandes lignes de force présentées dans le tableau ci-dessus, ont permis de former des enseignants à même de tirer parti des potentialités des TIC. Se sont-ils suffisamment appropriés les technologies numériques au cours de leur formation pour souhaiter les utiliser par la suite en tant qu'enseignants dans leur classe ? Vers quelles pratiques pédagogiques se

sont-ils orientés ? Sont-ils devenus des praticiens réflexifs, capables de prendre une certaine distance et de s'adapter aux évolutions de la société ?

Pour répondre à ces questions, nous avons envoyé un questionnaire comportant 21 questions ouvertes et fermées à 208 anciens étudiants (cf. annexe). Il leur était demandé (1) de revenir sur leurs sentiments au moment de leur participation aux projets de télécollaboration, (2) de faire part de leur expérience professionnelle et de leur utilisation des TICE, (3) de rendre compte des formations qu'ils avaient pu suivre par la suite et, enfin, (4) d'évoquer leur conception de l'intégration des TIC. Nous n'avons malheureusement reçu que 21 réponses, certainement en raison du temps très court mis à disposition des personnes pour répondre et du fait que plusieurs d'entre elles avaient changé entre temps d'orientation professionnelle. Malgré tout, il est possible d'en proposer une interprétation, qui s'appuie sur une analyse de contenus, dans la mesure où les questions ouvertes ont donné lieu à des réponses souvent circonstanciées et argumentées.

6. Analyse

6.1. Avant la formation

5 étudiants seulement déclarent avoir eu l'occasion d'utiliser les TICE avant leur participation aux projets, 4 en tant qu'apprenants de langue, soit dans un contexte d'auto-apprentissage (2), soit dans le cadre d'échanges en ligne (2), 1 en tant qu'enseignant dans une Alliance française. Tous disent avoir au départ peu de connaissances dans le domaine. Certains se disent « accro à tout ce qui touche les technologies », d'autres, au contraire estiment ne « pas [être] doués dans le champ de l'informatique ». Les uns sont « emballé[s] », « intéressé[s] » et considèrent que les technologies numériques « sont un atout pour enseigner aujourd'hui », voire qu'elles vont « révolutionner l'apprentissage des langues », les autres, au contraire les « redoutent », sont « effrayés », « réticent[...s] » et voient en elles un « gadget », qui ne pourra jamais « remplacer les relations humaines en face-à-face ». Entre ces deux extrêmes, les étudiants sont dans l'expectative : « je me posais des questions quant aux plus que cela pouvait apporter à un cours ».

6.2. Pendant la formation

Au sortir des projets, les réactions sont très positives en ce qui concerne l'élaboration de tâches et scénarios. Au delà des aspects techniques, tous soulignent que ce sont les aspects pédagogiques et didactiques qui leur ont demandé le plus d'effort. La difficulté à saisir les tenants et aboutissants de l'approche par tâche conjugée à la nécessité de prendre en compte les besoins du public a demandé « beaucoup de travail » et de temps, mais a également sollicité leur « créativité ». La conception s'est faite « petit à petit », par « essais » et « ratages », nécessitant parfois de « revoir entièrement le scénario ». C'est en faisant que la démarche adoptée, mêlant perspective actionnelle et approche par tâche, est devenue « comme évidente » et a pris du sens. Le travail collectif a joué un rôle important. Même si ce dernier est jugé difficile, exigeant et parfois frustrant lorsqu'un membre ne s'implique pas autant que les autres, les échanges au sein des groupes sont malgré tout qualifiés de « riches » et « productifs ». Il a permis de répartir les tâches et les rôles (coopération) et de « confronter les idées » (collaboration). Les moments de « négociations et argumentations », même s'ils prennent du temps, ont permis « d'avoir un point de vue extérieur » et « d'apprendre des idées des autres », ce qui a eu pour conséquence directe « d'améliorer la qualité » du travail.

Le lien avec le terrain est considéré comme étant « intéressant », « indispensable ». C'est pour la majorité des étudiants une source de « motivation » qui donne à la fois « tout son sens au projet », le sentiment « de "servir" à quelque chose » et la possibilité « d'apprendre en faisant ». Les étudiants ont le sentiment d'avoir pu « tout de suite mettre en pratique des aspects théoriques » et en même temps d'évaluer la pertinence des « activités conçues ». Malgré tout, ce lien établi avec le terrain n'a pas toujours suffi à construire une connaissance fine de la situation d'enseignement/apprentissage, ainsi que des besoins et attentes des publics (« pas assez de lien »). Les « retours », des enseignants ou des apprenants eux mêmes, n'ont pas permis d'adapter les modes d'intervention des étudiants en ligne ni les activités pédagogiques. Par ailleurs, « le temps manque ». Il a donc été « difficile de se projeter », de « connaître leurs cultures [des apprenants] [...] sans les avoir entendus ni vus ». Ce qui aboutit parfois à ce qui est vécu comme un échec : « Dans notre cas, certains aspects de notre scénario n'ont pas fonctionné à cause d'une différence culturelle dont nous n'avions pas conscience ». Pour l'une des répondantes, c'est même la réalité de certains contextes et pratiques de classe qui a été occultée : « [les TIC] sont réservées à une partie seulement de la population ». Elle regrette qu' « une prise de recul collective par rapports aux limites et freins des TICE » n'ait pas eu lieu et estime de ce fait avoir renforcé sa « résistance aux TICE » et avoir eu la confirmation « du besoin de vigilance face à ces outils ».

Quant à la dimension réflexive, les avis sont partagés. Une partie la juge « pertinente », « indispensable », « nécessaire ». Elle a selon eux « permis d'analyser en profondeur notre démarche », « de fixer les notions de tâches, scénarios pédagogiques », de « remettre en cause » les habitudes, et « prendre du recul ». D'autres au contraire considèrent que la rédaction de la synthèse réflexive leur a « paru comme un détail », ou n'en ont même « pas de souvenir ». Elle est quoi qu'il en soit considérée comme « la partie la plus difficile », au point que quelques-uns n'ont pas compris quels étaient les objectifs et se sont sentis « un peu perdus ».

6.3. En situation de stage ou d'emploi

Une fois sur le terrain, que ce soit dans le cadre de stages ou d'emplois, c'est l'expérience de conception qui se révèle être la plus utile (« pour moi l'aspect central de mon apprentissage »). Tout d'abord, parce que l'approche utilisée paraît particulièrement pertinente pour l'intégration des TIC : « Le scénario et la notion de tâche permettent de donner du sens à l'utilisation des nouvelles technologies et de les inscrire dans un objectif concret, réel, au lieu de les utiliser seulement comme prétextes à manipulation de nouveaux outils ». Mais aussi en raison du cadre méthodologique proposé qui leur semble tout à fait adapté « pour la conception pédagogique générale, c'est-à-dire en cas d'absence d'accès et d'outils ». Par ailleurs, ils n'ont pas seulement développés des compétences en ingénierie pédagogique mais également en ce qui concerne « la recherche et la sélection de supports » et leur adaptation à des contextes variés. Enfin, ce travail leur aurait permis de « prendre confiance », d'être désormais « moins intimidé pour créer des séquences didactiques en utilisant les TIC ».

Pour autant, comme d'autres recherches l'ont déjà montré, les pratiques pédagogiques décrites dans le questionnaire sont dans l'ensemble assez éloignées de celles auxquelles les étudiants ont été sensibilisés pendant leur formation. Six personnes disent n'avoir aucun usage des technologies et trois un usage « limité », faute de temps ou de matériel. Les technologies sont utilisées pour faire travailler les apprenants en autonomie à partir d'exercices autocorrectifs, présenter des documents, à l'aide d'un TBI ou d'un vidéoprojecteur, ou impliquer les apprenants dans des tâches de recherche d'informations (et

non d'analyse, de synthèse, de critique ou de réorganisation de l'information). Une personne, qui travaille avec un public migrant, déclare former les apprenants à écrire avec un clavier et à utiliser des sites Internet de services comme celui de pôle emploi ou de la CAF (Caisse d'allocations familiales). Cinq personnes seulement font référence à des échanges en ligne, soit à l'intérieur de la classe sur le réseau social de l'établissement, soit entre classes par le biais des blogs en lien avec les manuels de FLE *Version originale* et *Rond Point*, soit encore entre apprenants et natifs dans le cadre de projets de télécollaboration.

Il semble par ailleurs que la formation à la pratique réflexive soit insuffisante. Si les personnes disent avoir à l'issue de la formation pris « le réflexe » de se « remettre en question », de porter un regard « critique » sur leur travail de manière « permanente », et de se « rendre compte de [leurs] erreurs », elles en restent bien souvent à un niveau micro et peinent à prendre de la hauteur. Pour Sabine Vanhulle, la pratique réflexive est un moyen pour l'enseignant de se positionner par rapport à « des conceptions hétérogènes de la profession qui circulent : attentes politiques et sociales du système éducatif, attentes du cursus universitaire, attentes du terrain » (Vanhulle 2009). Or, dans les réponses apportées au questionnaire, on trouve très peu de réflexions portant sur le rôle de l'École ou des institutions éducatives, ou encore sur le rôle des enseignants. Même les TICE sont peu questionnées. Certes, il est question de les utiliser « de manière réfléchie et appropriée », « intelligente », « pertinente », « à bon escient », de ne jamais perdre de vue les objectifs pédagogiques. Chacun propose par ailleurs une liste des intérêts et limites qu'elles représentent. Mais personne ne cherche à se positionner par rapport aux différents enjeux politiques, éducatifs ou sociétaux que représente l'intégration des TIC, sauf à de rares exceptions, comme dans l'extrait suivant, qui mêle réflexivité et militantisme :

« Je pense que nous avons tellement à apprendre sur des pédagogies sans technologie et numérique que les TICE ne sont pas ma priorité. De plus, elles sont réservées à une partie seulement de la population. Elles sont complètement dépendantes des énergies fossiles, nucléaires, ... Je souhaite au contraire apprendre à faire sans et avoir une pédagogie pour tous et ne pas continuer à créer, développer les inégalités ».

Il est vrai qu'un questionnaire est moins approprié qu'un portfolio ou un journal de bord pour soutenir une pensée réflexive, mais 16 questions sur 21 étaient ouvertes et auraient pu donner lieu à davantage de développements distanciés.

Enfin, alors que le travail collectif a été perçu au cours des deux projets de télécollaboration comme une aide au service de la tâche à accomplir, il semble qu'une fois en situation d'emploi ou de stage, les personnes s'en détournent. Deux personnes seulement déclarent continuer à travailler en relation avec des collègues. Les autres « n'ont pas vraiment eu l'occasion de travailler en groupe » ou « préfèrent travailler seul ». Si la moitié d'entre eux dit avoir des échanges avec d'autres enseignants à propos de leurs pratiques des TICE, il s'agit surtout d'« échanges d'idées d'activités [et] de liens intéressants », plus rarement dans le cadre de projets collaboratifs ou d'ateliers d'échanges ou d'analyses de pratiques.

7. Discussion et conclusion

D'une manière générale, il semble que les étudiants aient développé à l'issue de la formation, une attitude favorable à l'égard des TICE et qu'ils essaient, une fois en situation d'emploi ou de stage, de les intégrer dans leurs pratiques, excepté toutefois une minorité d'entre eux qui est restée relativement réticente, voire réfractaire au numérique. Les conditions matérielles rencontrées sur place jouent bien sûr un rôle déterminant dans l'utilisation des technologies. Toutefois, même s'il est difficile de tirer des conclusions définitives d'une enquête réalisée auprès d'un nombre aussi réduit de personnes, on constate que les pratiques décrites dans les

réponses apportées au questionnaire s'inscrivent majoritairement dans des pédagogies de la « transmission » (utilisation du TBI, du vidéoprojecteur) et de la « répétition » (exercices autocorrectifs), rarement dans une pédagogie du « développement »⁹, qui cherche à impliquer les apprenants dans des activités d'exploration et de co-construction des connaissances. Comment expliquer ce phénomène ? Dans *Forttice* et le *Français en (première) ligne*, l'accent est mis sur les pédagogies actives, aussi bien en ce qui concerne la formation elle-même que les scénarios que les étudiants doivent concevoir. N'est-ce pas suffisant pour que ces derniers optent par la suite, une fois en situation de stage ou d'emploi, pour ce type de pédagogie ? Il semble que non. Il conviendrait donc à l'avenir d'amener les étudiants à réfléchir davantage, tout au long de la formation, non seulement aux intérêts et limites des TICE, aux écarts entre l'idéal et le réel (niveau micro), mais aussi à se poser des questions plus générales sur le rôle de l'Ecole et des institutions éducatives, sur le rôle des enseignants également. Ces questions doivent non seulement faire l'objet de réflexions personnelles, mais également de débats, et ce, tout au long de la formation, de manière à rester présentes durablement dans les consciences. Il pourrait être intéressant de faire participer tous les acteurs d'une formation, à savoir étudiants, formateurs et enseignants, à ces échanges. Ce serait une manière de lier étroitement la formation, l'action et, sinon la recherche, du moins la réflexivité. Car c'est un autre aspect qu'il convient d'améliorer dans les deux projets de collaboration, à savoir faire évoluer les représentations des étudiants à l'égard de la pratique réflexive. Echanger sur des questions d'éducation, de pédagogie et de didactique avec les enseignants pourraient amener les étudiants à comprendre l'intérêt de cette pratique, qui ne serait plus perçue comme une pratique purement formelle et limitée à l'analyse d'écarts entre scénarios prescrits et scénarios réalisés, mais comme une activité plus générale et systématique, en lien avec le développement de l'identité professionnelle.

Développer des habiletés en matière d'utilisation et d'intégration des TIC est une chose. Mais le changement des pratiques pédagogiques ne pourra avoir lieu tant que les enseignants et futurs enseignants n'auront pas été formés à la pratique réflexive, seule voie pour devenir de vrais professionnels et être à même d'adapter leur enseignement aux évolutions de la société. La question reste de savoir comment concilier, d'une part, autonomie des enseignants et, d'autre part, demandes et fortes incitations, voire parfois injonctions de la part des institutions.

8. Bibliographie

ALBERO Brigitte, 2010, « Une approche sociotechnique des environnements de formation. », *Education et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24.

BÉZIAT Jacques, 2012, « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *RITPU*, 2012, vol. 9, n° 1 & 2, p. 53-62.

CHARLIER Bernadette, DAELE Amaury et DESCHRYVER Nathalie, 2002, « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 28, n° 2, p. 345.

CIFALI Mireille, 1987, « L'infini éducatif : mise en perspectives » dans Michel Fain, Jean Cournut et Eugène Enriquez (eds.), *Les trois métiers impossibles*, Les Belles Lettres., Paris, p. 109-161.

COMMISSION E., 2000a, E-Learning - penser l'éducation de demain, Communication de la Commission, 24 mai 2000.

COMMISSION E., 2000b, Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie, Communication de la Commission, 30 octobre 2000.

⁹ Pour plus d'information sur cette distinction entre pédagogies transmissives, de la répétition et du développement, lire (Albero 2010).

COMMISSION E., 2013, Opening up education : Innovative teaching and learning for all through new technologies and Open Educational Resources, Communication de la Commission, 25 septembre 2013.

CUBAN L., 1993, « Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe », *Recherche et formation*, 1993, n° 26, p. 11-29.

DEPS, 2011, *Culture & Médias 2030. Prospective de politiques culturelles*, Paris, Département des études de la prospective et des statistiques.

DESBIENS Jean-François, CARDIN Jean-François, MARTIN Daniel et ROUSSON Vincent, 2004, « Introduire les TIC en enseignement dans un contexte de réforme des curricula : mise en contexte et ébauche d'une problématique » dans Jean-François Desbiens, Jean-François Cardin et Daniel Martin (eds.), *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ?*, Presses de l'Université de Laval., Laval, p. 9-31.

ENOCHSSON Ann-Britt et RIZZA Caroline, 2009, *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

FLUCKIGER Cédric, 2008, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1 juin 2008, n° 163, p. 51-61.

FOURGOUS Jean-Michel, 2012, « Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances, s.l.

GILLE Laurent et MARCHANDISE Jacques-François, 2013, *La dynamique d'internet. Prospective 2030.*, s.l., Télécom ParisTech, Fondation Internet Nouvelle Génération.

GUICHON Nicolas, 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier., Paris, 252 p.

KARSENTI Thierry, COLLIN Simon et HARPER-MERRETT Toby, 2011, *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*, Ottawa, ON : IDRC.

LEBRUN Marcel, 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck., Bruxelles, 206 p.

LEBRUN Marcel, 2004, « La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation », *RITPU*, 2004, vol. 1, n° 1, p. 11-21.

LEWIS Robet, 1998, « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail », Paris, INRP, EPI.

[CSL STYLE ERROR: reference with no printed form.]

OCDE, 2013, « Innovation et gestion des connaissances » dans *L'éducation aujourd'hui 2013*, s.l., Organisation for Economic Co-operation and Development, p. 127-139.

PERAYA Daniel, LOMBARD François et BÉTRANCOURT Mireille, 2008, « De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futur-e-s enseignants du primaire à Genève », 2008, *Les technologies dans la formation des enseignants*, n° 7, p. 11-28.

PERRENOUD Philippe, 1993, « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », Trois-Rivières, Québec, Publication du département des sciences de l'éducation, UQTR.

POYET Françoise, 2011, « Culture scolaire et culture numérique en tension » dans Françoise Poyet et Christine Develotte (eds.), *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, ENS, INRP., Lyon, (coll. « Technologies nouvelles et éducation »), p. 29-46.

SALAM Pierre, 2010, « Pédagogie du projet et formation des enseignants aux TICE », *Etudes de linguistique appliquée*, 2010, vol. 4, n° 60, p. 421-431.

SOUBRIÉ Thierry, 2014, « Des enseignants en activité travaillent avec des enseignants novices pour élaborer des scénarios pédagogiques : quelles sont leurs motivations ? », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 2014, Donner du sens à l'apprentissage avec les technologies numériques, n° 25, p. 108-121.

VANHULLE Sabine, 2009, « Un “genre réflexif” pour travailler avec des savoirs hétérogènes » dans Richard Etienne, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (eds.), *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, p. 201-213.

VINCENT Guy, 2008, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, 2008, vol. 36, n° 2, p. 47.

Annexe : Questionnaire

Intégrer les TIC

Je souhaiterais interroger les anciens étudiants inscrits en master FLE à Stendhal qui ont suivi les cours de TICE en M1 et/ou en M2 et qui ont participé aux projets de télécollaboration Forttice et/ou Le français en première ligne.

L'objectif de ce questionnaire est de faire le point avec vous sur la formation que vous avez suivie à l'université Stendhal, sur l'impact que cette formation a pu avoir sur votre pratique professionnelle et, enfin, sur les effets qu'exerce selon vous le milieu professionnel sur votre utilisation des technologies numériques. Je compte sur vous car, comme vous le savez, la valeur d'un questionnaire est en grande partie liée au nombre de participants ;) Répondre aux questions ne devrait pas vous prendre plus de 30 minutes. Il comprend 4 parties :

- 1) Vos impressions au moment de votre participation au(x) projet(s) Forttice et/ou Le français en première ligne ;
- 2) Vos expériences professionnelles et votre utilisation des TICE ;
- 3) Les formations aux TICE que vous avez pu suivre par la suite ;
- 4) Votre conception de l'intégration des technologies ;

Merci d'avance de votre collaboration;)

Thierry

1. Aviez-vous déjà utilisé les TICE en classe avant de suivre le master FLE de Stendhal, que ce soit en tant qu'enseignant ou apprenant ? Si oui, pouvez-vous préciser dans quel contexte c'était (établissement, public, objectifs pédagogiques, outils utilisés) ?
2. Que pensiez-vous des TICE avant de participer aux projets Forttice et/ou Le français en première ligne ? Quelle connaissance en aviez-vous ?
3. Vous souvenez-vous, à l'époque, de la manière dont vous aviez vécu les aspects suivants de l'un des deux ou des deux projets de télécollaboration :
 - 3.1. La conception de scénario et tâches ?
 - 3.2. Le travail en groupe ?
 - 3.3. Le travail réflexif ?
 - 3.4. Le lien avec le terrain ?
 - 3.5. Y a-t-il un autre aspect sur lequel vous souhaiteriez vous exprimer ?
4. Selon vous, quelles compétences avez-vous développées dans le cadre de ce(s) projet(s) ?
5. D'une manière générale, quel souvenir gardez-vous aujourd'hui de votre participation à Forttice et/ou au Français en première ligne ?

6. Pouvez-vous préciser, pour chaque emploi, ou stage effectué pendant ou après la formation initiale (si vous avez eu plusieurs expériences d'utilisation des TICE, merci de les numéroter), les informations suivantes :
 - 6.1. La politique des établissements en matière d'intégration des TICE ?
 - 6.2. Les pratiques pédagogiques en vigueur ?
 - 6.3. D'une manière générale, l'attitude des enseignants à l'égard des TICE ?
 - 6.4. Lorsque vous avez pu utiliser les TICE en cours, quel(s) usage(s) en avez-vous fait (objectifs poursuivis et outils utilisés), ou quels usages en faites-vous en ce moment ?
7. A la réflexion, quels aspects des cours de TICE (Forttice et/ou Le français en première ligne) vous semblent avoir été les plus déterminants dans votre utilisation actuelle des technologies ?
 - 7.1. La conception de scénario et tâches ? Pourquoi ?
 - 7.2. Le travail en groupe ? Pourquoi ?
 - 7.3. Le travail réflexif ? Pourquoi ?
 - 7.4. Le lien avec le terrain ? Pourquoi ?
 - 7.5. Y a-t-il un autre aspect sur lequel vous souhaiteriez vous exprimer ?
8. Depuis que vous avez obtenu votre diplôme de master, avez-vous suivi des stages de formation continue sur les TICE ?
9. Si oui, sur quoi portaient les formations ?
10. Echangez-vous avec d'autres enseignants sur vos pratiques des TICE ?
11. Si oui, dans quel(s) cadre(s) ?
12. Etes-vous abonné à des fils d'information relatifs à l'intégration des TICE (flux RSS, Twitter, etc.) ?
13. Si oui, lesquels ?
14. Participez-vous activement à un ou des communauté(s) d'enseignants, que ce soit dans le monde physique, ou en ligne (sur LinkedIn par exemple ou apprendre 2.0 : <http://www.apprendre2point0.org>) ?
15. Si oui, lesquelles ?
16. Au final, diriez-vous que vous avez une pratique « intégrée » des TIC ?
17. Que signifie pour vous le terme « intégration » ?
18. Quels sont selon vous les facteurs d'une intégration réussie des TICE ?

19. A la lumière de votre expérience, quels sont les intérêts et limites des TIC pour l'enseignement/apprentissage du FLE ?
20. A posteriori, qu'est-ce qui vous a manqué dans les cours de TICE que vous avez suivis en M1 et/ou M2 ? Pourquoi ?
21. Si vous avez un commentaire ou une remarque à faire sur ce questionnaire, un point ou une réflexion à ajouter, n'hésitez pas !