



HAL
open science

Des enseignants en activité travaillent de concert avec des enseignants novices pour élaborer des scénarios pédagogiques : quelles sont leurs motivations ?

Thierry Soubrié

► To cite this version:

Thierry Soubrié. Des enseignants en activité travaillent de concert avec des enseignants novices pour élaborer des scénarios pédagogiques : quelles sont leurs motivations ?. Cahiers de l'ASDIFLE, 2014, Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques, 25, pp.108-121. hal-01162616

HAL Id: hal-01162616

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162616>

Submitted on 11 Jun 2015

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.

Des enseignants en activité travaillent de concert avec des enseignants novices pour élaborer des scénarios pédagogiques : quelles sont leurs motivations ?

Thierry Soubrié

Maitre de conférences

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

Résumé

Depuis 5 ans, dans le cadre du projet de télécollaboration Forttice, des étudiants de master de l'université Stendhal-Grenoble 3 et des enseignants de FLE élaborent de manière concertée, par l'intermédiaire d'une plateforme de formation, des scénarios pédagogiques qui sont par la suite testés en classe. L'objectif est double. Pour les étudiants, c'est avant tout la possibilité de concevoir un scénario à l'attention d'un vrai public et de se confronter aux réalités du terrain. Pour les enseignants, c'est l'occasion de réfléchir à l'intégration des TIC à partir de leur propre contexte. Dans les deux cas, enseignants et apprenants sont placés en situation d'apprendre en faisant. Nous nous intéresserons dans cet article aux motivations des enseignants qui, originaires de différents pays, acceptent sans aucune reconnaissance institutionnelle en contrepartie, de participer chaque année au projet. La recherche de perfectionnement professionnel suffit-elle à expliquer leur investissement ? Pour répondre à cette question, nous nous appuierons sur l'analyse de questionnaires et d'entretiens

réalisés auprès des enseignants ayant au moins une fois participé au projet.

Mots-clés

Télécollaboration, motivation, TICE

Introduction : la télécollaboration

Traditionnellement, on désigne par le terme de télécollaboration les projets dans lesquels des apprenants de pays différents sont amenés à interagir en ligne, par le biais d'outils de communication synchrones et asynchrones, dans le but de développer leurs compétences linguistiques, communicatives et interculturelles. On pourrait citer à titre d'exemple des projets comme Galanet, Tridem (Hauk & al. 2007) ou bien encore Cultura qui ont déjà fait l'objet de nombreuses publications et auxquelles le lecteur intéressé pourra se reporter. A côté de ces projets, qui s'inscrivent dans la continuité de la correspondance scolaire d'antan et de l'apprentissage en tandem, il existe des projets qui mettent en relation des partenaires qui n'ont ni les mêmes statuts, ni les mêmes objectifs de formation et qui, de ce fait, instaurent « de nouveaux rapports pédagogiques ». Dans « le français en première ligne », des étudiants inscrits en deuxième année de master de français langue étrangère (FLE) conçoivent des tâches multimédias à l'attention d'apprenants étrangers distants. Comme on peut le lire sur le site du projet, l'objectif est double. D'une part, il s'agit pour les étudiants de l'université de Grenoble, en tant que futurs enseignants, d'être confrontés à une situation d'enseignement/apprentissage réelle, pour tester leurs idées de tâches multimédias et la communication en ligne ; d'autre part, pour les apprenants de FLE, l'intérêt principal est d' « être en contact avec la culture française actuelle par la médiation de jeunes Français ». Même

si, par rapport aux projets de télécollaboration plus classiques, la relation entre les partenaires n'est pas à proprement parler symétrique, on relève deux points communs : les échanges sont soutenus par des tâches et reposent sur le principe du troc ou de l'échange de service.

Le projet Forttice (Formation en Tandem eux TICE), qui existe depuis 2007, s'inscrit dans cette orientation relativement récente de la télécollaboration. Son but est de sensibiliser des étudiants de master et des enseignants exerçant dans différents pays du globe, à l'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) en classe de FLE en les amenant à concevoir de manière concertée et à distance des scénarios pédagogiques. A priori, les différents acteurs impliqués dans le projet sont censés y trouver leur compte. Les enseignants ont acquis au fil de leur carrière un certain savoir-faire pédagogique et connaissent mieux que personne les différents paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage qui est la leur. Mais, compte tenu de leur emploi du temps, ils n'ont pas toujours la possibilité de réfléchir à l'intégration de nouveaux outils en classe. Les étudiants, de leur côté, n'ont pour la plupart jamais enseigné et ils ont bien souvent du mal à concevoir « en aveugle » des séquences de cours. Dépourvus d'expérience, ils parviennent difficilement à prendre du recul par rapport aux différentes notions qui sont abordées dans un cours. Forttice offre à ces deux publics la possibilité de réfléchir à l'intégration des TICE à travers la conception de matériel pédagogique. C'est au fur et à mesure du processus de conception, à travers les échanges et la confrontation de points de vue et de représentations que, progressivement, chacun est amené à construire des connaissances et compétences en relation avec les TICE.

C'est aux enseignants que nous nous intéresserons dans cet article et plus exactement aux motivations qui les poussent à

participer au projet sans aucune reconnaissance institutionnelle en contrepartie. La recherche de perfectionnement professionnel suffit-elle à expliquer leur investissement ? Pour répondre à cette question, nous présenterons dans un premier temps le projet Forttice afin de bien en faire ressortir les enjeux. Nous exposerons ensuite les grandes lignes théoriques à partir desquelles nous avons cherché à identifier les motivations initiales des enseignants puis proposerons les résultats de notre analyse autour de trois thématiques : les motifs de l'engagement, les résultats perçus et les effets de la dimension « projet ».

1. Forttice

Forttice a lieu chaque année entre janvier et mai. Sur place, à Grenoble, les étudiants suivent un cours hebdomadaire de deux heures pendant 12 semaines et ont la possibilité d'assister à un tutorat pédagogique au cours duquel un enseignant les accompagne dans la conduite du projet : formation à l'utilisation d'outils (Moodle, Hot Potatoes) et à certaines manipulations techniques (conversion de fichier, intégration de vidéo, etc.), aide à l'appropriation de notions vues en cours, sensibilisation à la littératie numérique, etc. Les enseignants de leur côté ont accès aux diaporamas du cours et sont informés chaque semaine de l'état d'avancée du projet à travers un journal de bord (cf. figure 1). Les échanges entre étudiants et enseignants ont lieu par le biais de la plateforme Moodle. L'objectif principal de ces échanges, on l'a vu, est d'amener les étudiants à prendre en compte, à travers la conception de leur scénario, les spécificités propres à chaque contexte, en ce qui concerne par exemple le niveau en langue réel des apprenants, les contraintes d'emploi du temps, les cultures d'enseignement et d'apprentissage, etc. C'est aussi l'occasion d'amener chacun des partenaires à réfléchir sur certains des grands principes qui

gouvernent la conception de scénarios pédagogiques. Quelle place réserver par exemple à Internet ? Doit-on le considérer comme un réservoir inépuisable de ressources authentiques et pédagogiques et/ou comme le support de pratiques sociales ? Comment par ailleurs envisager l'enseignement/apprentissage de la grammaire ? Quel statut accorder aux documents-supports ? Etc.

The screenshot shows the Moodle interface for 'Forttice 2012'. The main content area is titled 'Bienvenue sur l'espace Forttice !' and contains a project description and a 'Calendrier du projet' with five phases. Annotations on the left side of the page point to specific elements: 'Calendrier du projet' points to the project calendar section; 'Accès aux diaporamas du cours' points to the 'Diaporamas du cours' list; 'Forum qui sert de journal de bord' points to the 'Forum des nouvelles' link. Annotations on the right side point to 'Informations sur le projet' (pointing to the 'd'Infos sur Forttice' box) and 'Accès à l'édition précédente de Forttice' (pointing to the 'Forttice 2011' box).

Figure 1 : espace d'échanges entre étudiants et enseignants sur Moodle

Le calendrier est le suivant :

- Phase 1 : Présentation, dernière semaine de janvier
 Comme dans tout projet à distance, il s'agit dans un premier temps de se présenter les uns aux autres, non seulement en remplissant son profil sur la plateforme, mais aussi à travers quelques échanges dans un forum de discussion. Chacun évoque son parcours et donne quelques indications concernant sa personnalité. C'est aussi l'occasion de constituer les équipes.

- Phase 2 : Brainstorming, première quinzaine de février
Lors de cette phase, les groupes, composés de trois étudiants et d'un enseignant, doivent se mettre d'accord sur un certain nombre de descripteurs concernant le scénario : pratique sociale de référence, macro-acte de langage, production finale, support de publication ou d'échange, destinataire(s) ainsi qu'un premier aperçu des objectifs.

- Phase 3 : Conception, février/mars
C'est la phase de réalisation du scénario proprement dite. Pendant 4 semaines, enseignants et étudiants doivent rester en étroite relation. Si les étudiants sont bien les concepteurs in fine du scénario, chaque choix de conception doit faire l'objet d'une concertation avec l'enseignant. C'est au cours de cette phase que s'effectue le délicat équilibrage entre les théories pédagogiques et didactiques d'une part, et les réalités du terrain ainsi que les conceptions pédagogiques de chacun d'autre part.

- Phase 4 : Expérimentation, première quinzaine d'avril
Les enseignants ont trois ou quatre semaines suivant les années pour expérimenter le scénario dans leur classe. Deux à trois séances sont généralement nécessaires. Pendant l'expérimentation, les enseignants restent attentifs au comportement des apprenants, à la façon dont ils s'approprient les tâches qui leur sont proposées. Ils sont aidés en cela par un ensemble d'indications (données sous forme de questions ou de grille) fourni par les étudiants. Ils rendent compte de leurs observations par écrit ou à l'oral, par le biais d'outils de communication comme Skype ou MSN, aux étudiants concepteurs.

- Phase 5 : Analyse, deuxième quinzaine d'avril
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 sur la plateforme Moodle, ainsi qu'à l'aide des notions théoriques abordées pendant le cours, les étudiants rédigent individuellement un rapport réflexif dans

le but de faire ressortir les écarts entre scénario prescrit et scénario réalisé.

2. La motivation : réflexions

La motivation est une notion difficilement saisissable. Il n'est pas un ouvrage qui, tentant de faire le point sur la question, n'en souligne la complexité. Dans l'avant-propos de leur ouvrage, qui se présente comme une somme sur la question, Valleyrand & Thill (1993) présentent la motivation comme « l'un des domaines les plus fascinants et les plus complexes de la psychologie ». Fascinant car, s'intéresser à la motivation, c'est au fond chercher à comprendre les raisons qui nous poussent à agir. Complexe du fait que, à cause de l'ambition de la tâche, il n'existe aucune théorie suffisamment générale qui puisse rendre compte à la fois de l'ensemble des paramètres et variables impliqués dans la motivation et de leur dynamisme. Il faut dire que l'étude de la motivation est très fortement liée à la conception que l'on a du comportement humain. Ainsi, d'après Nuttin (1991), si les théories comportementalistes ont appréhendé la motivation humaine à travers le couple stimulus-réponse, c'est qu'elles ont transposé dans leur propre champ d'étude, le cadre conceptuel fourni par une des sciences de référence d'alors, la physique, pour qui l'idée même de mouvement est inséparable de celle de force.

Confrontés à une grande diversité d'études (pas moins d'une quarantaine d'après le calcul effectué par Carré (2005) à la lecture de l'ouvrage de Valleyrand & Thill (1993)), les auteurs qui cherchent à rendre compte de la motivation d'une population donnée sont contraints de sélectionner, parmi les différents modèles disponibles, ceux qui sont susceptibles de correspondre au mieux à leurs objectifs de recherche. C'est ainsi que dans son ouvrage consacré à la motivation scolaire,

Viau (2003) opte pour un modèle sociocognitif qui seul permet selon lui de rendre compte de la dynamique qui existe entre les différentes composantes de la motivation et offre aux enseignants un cadre suffisamment solide pour guider leur intervention en classe. Dans un autre contexte, celui de la formation continue, et dans une perspective différente, non plus interventionniste comme Viau, mais compréhensive, Carré (2005) est lui amené à faire d'autres choix. Si tous les deux se réclament de l'approche sociocognitive et s'appuient, entre autres, sur les travaux de Bandura (1997) sur l'auto-efficacité, ils adoptent en revanche un positionnement différent en ce qui concerne la théorie de Deci et Ryan (2000) sur l'autodétermination et sur la distinction qu'opèrent ces derniers entre motivation interne et externe. Tandis que Viau l'écarte de son modèle, sans toutefois en donner les raisons, Carré estime au contraire que leur approche est « particulièrement ajustée au thème qui est le nôtre » (p. 136). On comprend en effet que les motivations internes, c'est-à-dire celles qui émanent du sujet lui-même (besoin d'être compétent et d'entretenir des relations avec les autres), occupent une place plus importante en formation continue qu'en formation initiale.

En ce qui nous concerne, la théorie de la motivation humaine de Nuttin nous semble offrir un cadre tout à fait adapté pour répondre aux questions qui sont les nôtres. Comme toute théorie sociocognitive, elle envisage la motivation en termes de relations mutuelles entre l'individu et son environnement, ce dernier étant défini comme « la situation significative telle qu'elle est construite par le sujet » (p. 74). Ce point est important car il permet d'expliquer pourquoi une même cause peut avoir différentes conséquences comportementales. Pour reprendre le même exemple que celui donné par Nuttin, si une lumière très vive aura tendance à provoquer un comportement d'éloignement ou d'évitement chez le sujet, il n'en sera pas de même pour le spéléologue perdu dans une caverne qui,

percevant soudainement une lueur à travers l'obscurité, se dirigera dans cette direction et continuera à le faire « malgré le fait que la lumière du soleil qui pénètre [devienne] très intense et aveuglante » (p. 48). Dans le cas qui nous occupe, cela nous conduit à nous demander dans quelles mesures un projet de télécollaboration, conçu essentiellement au départ à l'attention des étudiants, est à même de susciter l'intérêt de personnes aux profils, statuts et parcours différents.

La lecture de l'ouvrage de Nuttin nous amène à formuler les quatre questions suivantes :

1. Si le point de départ d'un acte motivé est un sujet en situation, une première question est de savoir ce qui peut amener un enseignant à s'engager dans un projet tel que Forttice, qui ne s'inscrit dans aucun cadre institutionnel. Quels aspects du projet attirent son attention ? L'intégration des TICE ? La perspective actionnelle ? Autre chose ?

2. Par ailleurs, comment se forment les buts et projets d'actions des enseignants ? Pour Nuttin, le plus souvent, « l'objet-but ne consiste pas en un objet préexistant qu'il faut simplement atteindre et se procurer, mais en quelque chose qu'il faut encore réaliser ou accomplir dans un contexte nouveau » (p. 254). Qu'en est-il dans le cas de Forttice ? Les enseignants ont-ils un objectif clairement défini au moment de leur engagement ou ce dernier prend-il forme au fur et à mesure du projet ?

3. A l'issue d'une session Forttice, quels résultats estiment avoir obtenus les enseignants ? Sont-ils à la hauteur de leurs attentes ou existe-t-il un écart entre le résultat attendu et le résultat effectif ? Si tel est le cas, ce résultat est-il perçu de manière positive ou négative ?

4. Il ne faut pas oublier enfin de s'intéresser au cas des personnes qui participent au projet depuis plusieurs années consécutives. Que penser de l'affirmation suivante de Nuttin selon laquelle « un résultat qui a satisfait un sujet à un moment

donné du passé ne le satisfait plus aujourd'hui » (p. 235)? Qu'en est-il à propos des enseignants de Forttice ? Leurs motivations restent-elles identiques en termes d'intensité et de direction, ou évoluent-t-elles au fil des éditions du projet ? C'est à ces questions que nous allons maintenant essayer de répondre.

3. Méthodologie

Notre démarche s'inscrit dans ce que Van der Maren (2003) appelle la recherche évaluative. Il s'agit bien en effet de déterminer dans quelles mesures le dispositif Forttice parvient, pour les enseignants qui participent au projet, à s'insérer dans une démarche de perfectionnement professionnel. Pour autant, la motivation première de notre étude n'est pas l'amélioration du dispositif, ce qui aurait nécessité l'élaboration de critères d'évaluation, mais, dans un premier temps tout du moins, la compréhension de certaines dynamiques à l'œuvre dans le projet.

La constitution des données s'est effectuée en deux temps. Nous avons d'abord envoyé un questionnaire à tous les enseignants ayant participé au moins une fois à Forttice, dans le but d'en connaître un peu plus sur le nombre de leurs participations, leur formation initiale, et les fonctions qu'ils exercent (enseignement, formation, expertise, recherche, conception). Dans la mesure en effet où la détermination d'objets-buts est directement liée à l'identité des sujets, il était important d'en connaître un peu plus sur le parcours de chacun. Sur les 33 enseignants ayant jusqu'à aujourd'hui participé à Forttice, nous avons reçu 17 réponses. Dans un deuxième temps, nous avons effectué des entretiens, dans le but cette fois-ci de faire ressortir les attentes des enseignants et la manière dont ils avaient vécu le projet. De façon à ne pas interférer avec les représentations qu'ils en avaient, le terme de

« motivation » n'a jamais été prononcé. Les questions avaient pour objectif de connaître leurs besoins et leurs attentes au moment de leur engagement et d'essayer de déterminer avec eux dans quelles mesures leurs motivations avaient évolué à l'issue du projet ou au fil de leurs participations. 6 personnes ont accepté d'être interrogées. Les entretiens n'ont jamais dépassé trente minutes et ont eu lieu par l'intermédiaire du logiciel de conversation audiosynchrone Skype.

Une fois en possession des données, nous nous sommes livré à une analyse de contenu. A partir d'une lecture attentive des entretiens, nous avons isolé tous les segments d'énoncé qui pouvaient constituer un indicateur en rapport avec notre objet de recherche (cf. les questions posées dans « La motivation : réflexions »).

4. Les répondants

Sur les 17 personnes qui ont répondu au questionnaire, 9 ont participé plus d'une fois au projet. Elles interviennent pour 8 d'entre elles dans l'enseignement supérieur, 6 dans le secondaire et 3 dans un centre de langue de type Alliance française. Toutes ont suivi une formation à la didactique du FLE, que ce soit dans le cadre de la formation initiale (dans la plupart des cas, un master FLE) et/ou de la formation continue. Au moment de leur participation à Forttice, 5 enseignants suivaient en parallèle une formation en didactique du FLE.

Sur le plan de leurs activités professionnelles, certaines d'entre elles interviennent, à côté de leur activité d'enseignement proprement dite, dans d'autres secteurs. 5 personnes ont des missions de formation d'enseignants, dans le domaine des TICE, mais aussi sur des thématiques comme la pédagogie de l'erreur ou l'enseignement de la phonétique. 4 ont au moins participé une fois à un projet de conception de ressources pédagogiques (réalisation d'un cédérom de FLE par exemple)

ou de dispositif de formation (un cours en ligne) tandis que 2 autres ont eu l'occasion d'effectuer des missions d'expertise. Enfin, parce qu'une grande partie des enseignants ayant répondu au questionnaire travaillent à l'université, 8 d'entre eux sont impliqués dans des activités de recherche dans lesquelles les TICE occupent une place de choix.

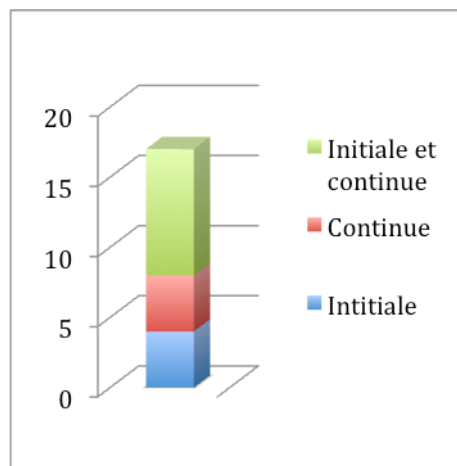


Figure 2 : modes de formation suivis par les enseignants

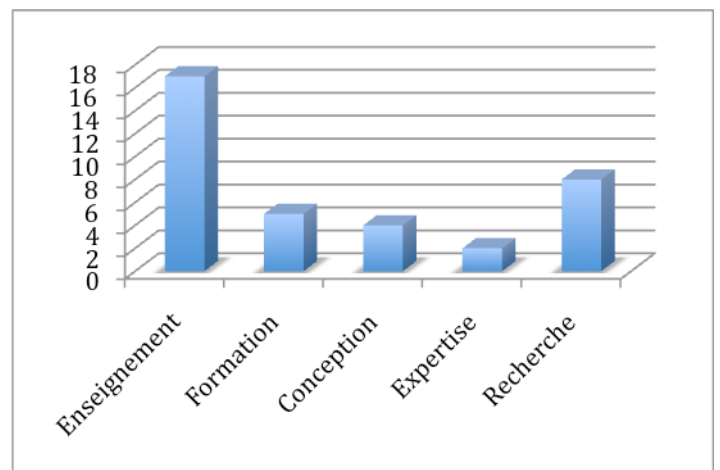


Figure 3 : les différentes activités dans lesquelles sont impliqués les enseignants

1. Résultats

1.1. Les motifs de l'engagement

Selon que la participation à Forttice s'inscrit ou non dans un projet d'action préexistant, les objets-buts seront déterminés de manière plus ou moins précise. (E1) par exemple est en permanence à la recherche de nouvelles idées pour « améliorer l'enseignement du français ». Les manuels de FLE sont rarement parfaitement adaptés à son contexte de formation, ce qui l'oblige « à ajouter d'autres morceaux, d'autres outils que

je mets au service de mon objectif en fait ». Elle est aidée en cela par ses lectures, les échanges qu'elle a avec d'autres collègues, ainsi que les stages de formation continue auxquels elle n'a jamais cessé de participer. Au moment de son engagement dans Forttice, elle est inscrite à un module de Pro FLE et suit parallèlement un master « métiers de la formation » dans une université française. Pour elle, il s'agit là d'autant d'occasions de réfléchir sur sa pratique. Rien de plus « normal » dit-elle, c'est ainsi que l' « on évolue ». Sa participation à Forttice s'inscrit dans ce mouvement général de perfectionnement professionnel.

Elle a par ailleurs constaté que les apprenants sont « en mutation », qu'ils apprennent « autrement » et que l'évolution se fait « très rapidement ». Ils communiquent « entre eux sur Internet », sont sans cesse « en contact à l'aide de ces nouvelles technologies ». « Alors, pourquoi ne pas m'en servir dans l'apprentissage de la langue ? ». Elle considère également que les TIC et notamment Internet sont un moyen de confronter directement les apprenants aux réalités socioculturelles françaises en les plongeant dans un « bain linguistique ». Elle a déjà mené quelques expériences au sein de son établissement en matière d'intégration des TIC et a récemment obtenu la possibilité d'utiliser une salle multimédia dans le cadre de ses cours de FLE. Mais elle souhaite aller plus loin et profiter de Forttice pour prendre le temps de la réflexion.

On retrouve une dynamique similaire chez (E2) qui, depuis 2005, est chargée de la mise en place et du développement d'un centre de langues au sein de son université. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de proposer un modèle d'enseignement/apprentissage qui prenne en compte les attentes exprimées par les apprenants et les directeurs d'établissement à la suite d'entretiens : « ce n'était pas le mot tâche qui sortait en tant que tel, mais c'était les idées qui tournaient autour d'une tâche : interagir avec les autres, agir

avec les autres, matériel authentique, qu'il y ait une continuité dans l'apprentissage, que ce ne soit pas segmenté, ce genre de choses ». « Passionnée » par les TICE, ce qui motive (E2) dans le projet Forttice, c'est la possibilité de poursuivre une formation, déjà entamée depuis plusieurs années, sur la notion de tâche. Jusqu'alors, elle n'avait jamais eu la possibilité de tester des scénarios en classe, et il y avait de ce fait « toujours quelque chose de fictif » qui la « frustrait ».

Tandis que (E1) cherche à faire évoluer sa pratique, (E2) souhaite mettre en application des notions théoriques avec lesquelles elle est déjà familiarisée. Dans les deux cas, la motivation est du même ordre : acquérir des compétences. Il s'agit, pour reprendre les mots de Carré (2005), de trouver « une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle » (p. 134).

Pour les autres enseignants, les motivations initiales ne s'inscrivent pas dans un projet bien déterminé. L'intérêt d' (E3) est essentiellement lié à la possibilité d'échanger en français. Elle dit en effet « aimer les contacts avec les Français, avec la France » et considère Forttice comme « un sentier vers la France ». Peu engagée dans la formation continue, les TIC et les notions de tâches ou de scénario pédagogique n'ont pas joué un rôle décisif dans sa décision de participer au projet. Pour (E5), prendre part au projet, c'est avant tout la possibilité de « concevoir quelque chose à distance avec des personnes », d' « amener des concepteurs à cibler une situation d'enseignement/apprentissage [...], d'aider sans diriger ». Ancien ingénieur pédagogique, avant d'être enseignant de FLE, Forttice lui permet ainsi de renouer avec une activité professionnelle passée, non sans un certain plaisir : « ça m'amusait un petit peu effectivement de faire une sorte de coaching ». De son côté, très sceptique à l'égard des TICE – « j'ai toujours, dit-elle, pensé que les TICE fonctionnaient avec une vision de l'apprenant idéal », (E4) souhaitait tout de même

profiter de l'occasion qui lui était proposée pour « voir de plus près de quelle façon l'intégration des TIC pourrait vraiment améliorer l'enseignement ». Mais, ajoute-t-elle, en dehors de tout questionnement précis : « quand je dis améliorer, c'est vague ». Quant à (E6), enseignant-chercheur à l'université, elle considère Forttice comme un terrain de recherche. La possibilité d'être « tuteur en ligne » lui permettait de réfléchir aux spécificités de la distance, notamment en ce qui concerne « la dynamique du groupe et tout [ce qui touche au] psychosocial dans les interactions ». Mais là encore, l'objectif est relativement indéterminé.

Au-delà des différents degrés de précisions qui existent dans la définition des projets d'action, ce qui frappe, c'est la grande variété des motifs qui poussent les enseignants à s'engager dans le projet. Tandis que les motivations d'(E3) et de (E5) relèvent de motifs socio-affectifs (bénéficier de contacts sociaux, s'intégrer à des groupes, communiquer), voire hédoniques (rechercher une ambiance de travail favorable, trouver du plaisir), la motivation à l'origine de l'engagement de (E4) et (E6) est plutôt d'ordre épistémique. Il s'agit moins en effet de trouver des solutions immédiates à un enjeu professionnel (cf. (E1) et (E2)) que de saisir l'occasion d'apprendre et de s'impliquer dans une démarche de recherche. Par ailleurs, contrairement aux objectifs annoncés dans le projet, les TIC ne sont pas les seules à attirer l'attention des enseignants. On relève également l'approche par tâche, les échanges en français, la collaboration à distance, la notion de distance, le dispositif en lui-même. Et l'on peut sans peine présumer que d'autres aspects seraient mis en évidence si d'autres enseignants venaient à être interrogés, tant les motivations sont liées aux parcours de chacun, à ses expériences passées, et à la dynamique dans laquelle il se trouve engagé.

1.2. Les résultats perçus

Dans cette partie, nous ne prendrons pas en compte l'entretien de (E1) dans la mesure où, au moment où ont eu lieu les échanges par Skype, elle en était à sa première participation au projet et ne pouvait pas par conséquent se prononcer sur la question des résultats.

A un premier niveau, excepté (E4), les enseignants disent leur plaisir d'avoir participé aux échanges avec les étudiants et leur satisfaction d'avoir mené le projet à terme. (E2), qui en est à sa cinquième participation, trouve le projet « passionnant ». (E3) dit aimer « cette manière dynamique de travailler ». (E5) apprécie de son côté « la possibilité de rentrer dans une relation de travail relativement informelle » et estime y trouver « à chaque fois le même plaisir de communiquer ». (E2), (E3), (E5) et (E6) relèvent également l'engouement de leurs apprenants. « Quand je dis à mes étudiants qu'on va leur concevoir une tâche à eux, qui n'a pas été abordée dans un manuel scolaire, je ne te cache pas leur joie » (E2). Même constat chez (E6) : « Pour eux, c'est un petit peu ah, ça vient de France en plus, un scénario, fait par des jeunes. Donc ils sont très motivés, ils ouvrent grand les bras ».

Au-delà de la seule motivation des apprenants, deux enseignants perçoivent également un gain pédagogique. (E3) note ainsi que les scénarios encouragent ses apprenants à être plus actifs : « D'abord, ils choisissent le matériel. Ils choisissent les photos, les activités par exemple, puis ils utilisent le logiciel, puis ils commencent à sonoriser. Ils travaillent comme des scénaristes [...] ». Ils permettent aussi d'« être plus près de la langue française, de la langue comme elle est aujourd'hui ». (E5) observe quant à lui « une participation croissante » de ses apprenants qu'il sent « motivés » et « impliqués » dans des activités qui les sortent « de la pédagogie magistrale ».

Sur le plan professionnel, les enseignants disent avoir développé un certain nombre de connaissances et/ou compétences. (E3) met en avant le développement de compétences techniques ainsi que la découverte d'une nouvelle méthodologie d'enseignement : « chez nous, quand nous apprenons le français, nous n'avons pas la possibilité durant toute la leçon de parler français [...]. Mais cette manière de travailler, la manière française de travailler, je l'appelle comme ça, elle est différente de la nôtre et beaucoup plus intéressante. Elle est plus vive ». (E2) et (E6) ont approfondi leurs connaissances théoriques. (E2) estime ainsi être « plus solide qu'avant » en ce qui concerne les notions de tâche et de scénario pédagogique, ce qui l'a encouragé à accepter d'encadrer des mémoires de master et à écrire un article de recherche sur ces questions. Forttice lui a en outre permis de comprendre l'intérêt qu'il pouvait y avoir à faire de la recherche à partir d'un terrain. Conformément à son projet initial, (E6) a pu examiner de plus près la spécificité de la relation pédagogique à distance : « en ligne [...], on essaie de construire un univers de travail bienveillant. On va essayer d'être au top de soi-même, de donner le meilleur de soi-même, de montrer aussi le meilleur de soi-même ». Ce qui, par contrecoup, lui permet d'envisager de manière différente l'enseignement présentiel : « en classe, on aurait tendance à froncer les sourcils ou à monter un petit peu le ton. [Forttice] m'aide dans mon enseignement présentiel en face-à-face ». Parfois, il s'agit seulement de questionnements, de pistes qui restent à creuser. Ainsi, même si (E4) considère que l'expérience Forttice n'a pas été concluante auprès de ses apprenants (« je crois que ça les a plus perturbés qu'autre chose »), elle estime qu'« une petite graine a germé [...]. Cela m'a donné envie d'aller plus loin ». Elle évoque ainsi la possibilité de mettre en place un dispositif expérimental qui lui permettrait de mesurer l'effet réel des TICE sur les apprentissages. (E5)

pense quant à lui que le principe qui consiste à « rapprocher » les productions finales que les apprenants ont à élaborer « de genres sociaux existants » est une piste intéressante à creuser. Tandis que lors de sa première participation au projet, « [il était] encore sur des genres scolaires, une certaine idée des genres pédagogiques », il pense désormais que « ça a vraiment bien évolué dans [sa] tête ».

Ce qui est en jeu parfois, pour reprendre encore une fois les termes de Carré, c'est la « transformation des caractéristiques identitaires » (p. 135) des enseignants. Même si cela n'est jamais évoqué directement par les personnes interrogées, l'acquisition de compétences peut avoir un effet direct sur la manière dont les enseignants sont perçus dans leur environnement professionnel, voire familial. Le cas le plus significatif est sans doute (E3) qui, mue par sa seule curiosité au départ, et par son désir de participer à un projet en français, a vu progressivement son statut évoluer au sein de son établissement. Convaincue de l'intérêt d'un logiciel comme Photo-récit pour impliquer les élèves dans leur apprentissage, elle a dans un premier temps pris l'initiative d'apprendre « aux autres professeurs d'allemand et d'anglais à faire des photos-récits. Je leur ai expliqué que c'est bien intéressant, que ce travail plait aux apprenants ». Par la suite, l'adjoint du directeur de son établissement lui a demandé de présenter Forttice lors d'une conférence pédagogique organisée par le comité de l'enseignement de sa région. Dans sa famille, le projet occupe également une place non négligeable. A l'occasion d'un scénario pédagogique qui portait sur le thème du sport, (E3) dit avoir appris elle-même beaucoup de choses sur les sports traditionnels de son pays et en avoir par la suite parlé avec son fils de 8 ans : « Je lui dis regarde, il y a la lapka, le gouroutki, etc. [...] ». On sent l'importance que revêt à ses yeux l'image que son fils peut avoir de son travail : « Pour lui, c'est une expérience, c'est mon expérience à moi [...]. Ce sont les perles

de mon expérience ». Elle a même réussi à susciter l'intérêt de son mari : « Mon mari ne sait pas parler français, mais il adore le projet, il me pose toujours des questions : quand Forttice va commencer ? Qu'est-ce que nous allons faire ? Il est au courant de tout ».

Entre la formation initiale d'objets-buts et les résultats perçus, les motivations évoluent, s'affinent, se diversifient, voire parfois se révèlent, comme pour (E4) et (E5) qui estiment que leur intérêt a été piqué au vif alors qu'ils ne s'y attendaient pas. Deux dimensions du projet jouent de ce point de vue un rôle clé selon nous. Tout d'abord, la phase de test du scénario qui permet aux enseignants de juger sur pièce de l'effet des activités pédagogiques sur l'engagement des apprenants. Cela les amène en effet inévitablement à s'interroger sur les raisons de la réussite ou de l'échec du scénario et par là même à adopter une posture réflexive, propice à la formation de nouveaux objets-buts. Voici par exemple ce qu'inspire le relatif échec d'un scénario à (E5) : « Je sais que cette année [...] on n'a pas obtenu le résultat escompté [...]. Ils [les étudiants] avaient fait un très bon parcours qui était très stimulant et on n'a pas réussi à susciter le débat, les interactions [...] on a fait tout un tas d'hypothèses [...]. C'est intéressant si tu veux tous les enseignements que l'on peut tirer de la non réussite absolue ». L'autre dimension réside dans les échanges en ligne avec les étudiants. La confrontation de points de vue, les négociations permanentes concernant les différents choix de conception à faire pour les scénarios, favorisent le questionnement et aboutissent parfois à des découvertes, entretenant ainsi un désir permanent de savoir et de comprendre. (E2) dit ainsi « apprendre beaucoup » des échanges avec les étudiants : « Des fois tes étudiants nous proposent d'autres pistes et on trouve, ben oui, pourquoi pas on écoute. C'est pas toujours notre façon de voir les choses qui est la meilleure ».

1.3. Les effets de la dimension « projet »

Au delà du simple fait de trouver du plaisir à échanger en ligne, il se crée parfois chez les enseignants un sentiment d'engagement fort à l'égard des étudiants. Cela est très perceptible dans les propos de (E3) : « Je veux que mon équipe, que les étudiants français réussissent. Je ne veux pas qu'ils aient des problèmes. Je voudrais finaliser le travail pour qu'ils puissent goûter leur scénario, qu'ils ont réussi, qu'ils ont bien travaillé ». On devine même parfois une certaine empathie à leur égard. Si (E2) par exemple est enthousiaste à l'idée de donner la possibilité aux étudiants de participer à « une tâche réelle », c'est qu'elle regrette, comme on l'a vu, de ne pas avoir eu l'occasion, au cours des diverses formations qu'elle a suivies sur le sujet, de tester en classe des scénarios pédagogiques. (E6) ne dit pas autre chose lorsqu'elle souligne le caractère technocentré des formations auxquelles elle assiste : « Dans l'institut où je travaille, on est beaucoup formé aux nouvelles technologies [...], on a souvent des formations pendant l'été, les vacances, en week-end, etc. [...]. Et on s'aperçoit très vite qu'on apprend un nouveau logiciel, on l'utilise très vite, et puis bon, ça stagne ». Ce qu'elle trouve intéressant dans Forttice, c'est justement que le projet allie l'utilisation d'outils et une réflexion sur la manière de les intégrer au mieux dans la pratique de l'« enseignant : « pour des jeunes en master, ça leur permet de mettre en pratique ce qu'ils ont créé [...], ça leur permet de créer un scénario qui sera utilisé, donc testé. Et ça, je pense que c'est très important ».

Cet engagement que certains enseignants ressentent à l'égard des étudiants est une dimension qu'il conviendrait d'étudier davantage dans l'avenir. Quelles formes prend-il exactement ? Quels en sont les effets ? Il n'est pas impossible que le lien qui se noue ainsi entre les partenaires du projet puisse être au

moins en partie responsable du fait que certains enseignants reconduisent leur participation d'une année sur l'autre.

Conclusion

Dans la présentation qui est faite de Forttice sur le site des ressources mutualisées de l'AUF, il est précisé que l'intérêt pour les enseignants de participer au projet est essentiellement de « se familiariser avec l'utilisation des TICE ». On voit que les motifs sont en réalité bien plus variés. Ils peuvent être de nature épistémique, socio-affective hédonique, identitaire, ou bien encore opératoire lorsqu'il s'agit d'acquérir des compétences dans l'objectif de perfectionner ses pratiques. Les échanges avec les étudiants peuvent également être perçus comme une source de motivation. Les objets-buts, qu'ils soient ou non clairement déterminés au départ, évoluent au fil du projet. Ils peuvent également émerger après plusieurs participations.

La formation des apprentis enseignants aux TICE est trop souvent coupée du terrain. La télécollaboration permet d'envisager des partenariats intéressants entre les étudiants et des enseignants volontaires, sans que ces derniers ne jouent le rôle de tuteur, mais prennent au contraire une part active dans la conception de séquences. On peut dès lors considérer que les enseignants participent ainsi à une action de formation continue qui prend appui sur le contexte dans lequel ils travaillent et fait parfois émerger des interrogations qui n'auraient peut-être pas vu le jour autrement.

Bibliographie

- Bandura A.** (1997). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carré P.** (2005). L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod.
- Deci E. & Ryan R.** (2000). What is the self in self-directed learning. In G. Straka (Ed.), *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster : Waxman.
- Hauck M. & Lewis T.** (2007). The Tridem Project. In O'Dowd Robert (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers. Language for Intercultural Communication and Education*, (15). Bristol, UK : Multilingual Matters, pp. 250–258.
- Nuttin J.** (1991). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- Van der Maren J.-M.** (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau R.** (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vallerand R. & Thill E.** (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Editions Etudes vivantes.