



**L'ENSEIGNEMENT DU FLE INSTRUMENTÉ PAR LES TECHNOLOGIES  
EN ITALIE : DE LA CONSOMMATION PASSIVE À LA DIMENSION  
CRÉATIVE**  
**Une enquête de terrain**

EMANUELA CARLONE  
Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
[emanuela.carlone@uniba.it](mailto:emanuela.carlone@uniba.it)

**Abstract**

**(EN)** The integration of ICT in the language teaching/learning process is strongly linked to contexts, teacher positions, their techno-pedagogical skills, digital literacies, and sociopsychological factors. The analysis of this article will focus on a field survey conducted through the ethnographic methodology of the semi-directive questionnaire, proposed to a sample of secondary school FLE (French as a Foreign Language) teachers in Italy. The corpus of 106 responses provides quantitative and qualitative data allowing for the mapping of instrumented situations and the effective use of digital tools in the classroom, from passive consumption to productive and co-creative practice.

**KEYWORDS :** uses of ICT ; techno-pedagogical skills ; digital literacies ; field survey ; ethnographic methodology.

**(FR)** L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues est fortement liée aux contextes, aux positionnements des enseignants, à leurs compétences techno-pédagogiques, aux littératies numériques et à des facteurs sociopsychologiques. L'analyse de cet article portera sur une enquête de terrain menée par la méthodologie ethnographique du questionnaire semi-directif, proposé à un échantillon de professeurs de FLE du secondaire en Italie. Le corpus de 106 réponses offre des données quantitatives et qualitatives permettant de cartographier les situations instrumentées et les usages effectifs des outils numériques en classe, de la consommation passive à une pratique productive et co-créative.

**MOTS-CLÉS :** usages des TIC; compétences techno-pédagogiques; littératies numériques; enquête de terrain; ethnométhodologie.

## **1. Introduction**

Dans le contexte actuel, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue assistés par les technologies et l'activité langagière déployée dans les échanges par les outils du web 2.0 représentent un enjeu pédagogique crucial en didactique des langues.

Le domaine du numérique en éducation est caractérisé par sa nature pluridisciplinaire, où les disciplines interagissent de différentes manières, de la conception des environnements numériques d'apprentissage à l'étude des usages numériques éducatifs. Notre article s'inscrit dans ce dernier champ d'étude et vise à fournir un aperçu de la contribution d'une approche sociocritique à ce domaine. Ainsi, adopter une perspective systémique des usages numériques éducatifs revient à examiner, d'une part, les relations entre les facteurs socio-psychologiques, les contextes et les compétences des enseignants et des apprenants et leur propension à utiliser le numérique à des fins éducatives, et d'autre part, les impacts des usages numériques éducatifs sur le parcours scolaire pour les apprenants et sur le parcours professionnel pour les enseignants.

Certaines études ont mis en évidence que les élèves ont la tendance à devenir des « consommateurs » dont l'attente est de recevoir passivement des cours et des matériaux prédéfinis et codifiés *a priori*, si on ne les engage pas de manière concrète et créative et qu'on ne les sollicite pas à devenir protagonistes de leur processus d'apprentissage ; de même, les enseignants sont souvent attachés à une vision transmissive et à la fixité des rôles (Guglielman & Vettraiño 2009 ; Romero 2017). En ce qui concerne l'apprentissage en ligne, le risque est également de vivre le processus de formation confiné dans un lieu clos et « protégé » tel que la plateforme, de se déplacer dans un environnement structuré avec des contenus prédéfinis et de considérer la connaissance comme un patrimoine individuel plutôt que collectif et connecté.

Au fil des dernières années, une nouvelle culture pédagogique, centrée sur les apprenants et sur un environnement enrichi par les outils numériques créatifs et collaboratifs et les ressources des réseaux sociaux, s'est frayé un chemin. Désormais les enseignants, les apprenants et les ressources coexistent et se nourrissent mutuellement. Les nouvelles pratiques peuvent donner lieu à une nouvelle façon d'apprendre où les élèves et les enseignants conçoivent ensemble les scénarios et les contenus.

Cet article, qui se nourrit de notre recherche doctorale, tentera d'établir un état des lieux relatif aux utilisations réelles des Technologies de l'Information et de la Communication (dorénavant TIC) par les enseignants du secondaire, grâce aux résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'une population d'enseignants de FLE des collèges et des lycées d'Italie.

La perspective adoptée, et qui constitue une tension propre de la didactique, est expérientielle, partant du terrain et non du cadre référentiel (institutionnel), étant donné qu'il y a toujours un écart entre les systèmes et leur fonctionnement. « La didactique est une praxéologie » (Martinez 2011), productrice d'une activité théorico-pratique et d'une pensée d'intervention sociale. En investiguant et décrivant les usages effectifs, grâce à l'analyse des discours des enseignants sur leur « agir professoral » (Cicurel 2011), sur leur degré d'intégration des TIC, et sur leur positionnement, nous allons porter un éclairage sur les atouts et les potentialités d'un usage stratégique et raisonné des outils numériques pour conduire des activités cognitives et des tâches collaboratives et créatives. En même temps, nous allons souligner qu'il existe des obstacles à l'intégration des TIC dans les pratiques, que cela soit d'ordre institutionnel, psychoaffectif, social, relationnel, contextuel. La recherche empirique s'efforce de comprendre l'expérience, de mettre en perspective des usages épars ou parcellaires des acteurs impliqués afin de promouvoir des changements vers une intégration et une médiatisation équilibrées, efficaces et répandues dans tous les contextes scolaires.

## 2. D'une focalisation sur l'outil à une phénoménotechnique centrée sur l'utilisateur

Nous entrons dans une nouvelle ère dans laquelle les technologies ne sont plus nouvelles, mais se normalisent, sont déjà au cœur des pratiques et des processus que nous mettons en place quotidiennement. Cette nouvelle génération se caractérise par un besoin de stimuli continus pour que l'attention ne diminue pas, par une propension à ne pas se limiter à une consommation passive, mais plutôt à chercher à répondre à son désir de simplification de la vie, d'engagement dans les processus de conception, de production et de distribution des produits qui l'entourent. L'enjeu contemporain dans le domaine didactique repose, donc, sur le développement de méthodologies d'apprentissage qui autorisent l'apprenant, désormais caractérisé en tant qu'« apprenacteur » (Develotte 2010), réclamant une implication active dans le processus d'apprentissage, à assumer la responsabilité de résoudre des problèmes complexes et à rechercher de manière autonome des solutions appropriées. Les usages sociaux et la dimension horizontale de participation aux outils du web 2.0 (réseaux sociaux, blogs, wikis, messageries instantanées, etc.) ont modifié nos pratiques communicationnelles et sont en train de modifier les pratiques pédagogiques qui évoluent vers des modèles socioconstructivistes et interactionnistes de l'apprentissage<sup>1</sup>.

Malgré toutes ces constatations – nous tenons à le souligner – notre positionnement par rapport à cette question dépasse la conception technocentrée et le déterminisme qui présentent les technologies comme porteuses de progrès et selon lesquels l'innovation technologique entraîne automatiquement une innovation pédagogique. L'outil novateur ne fabrique pas l'innovation par sa seule présence, ne transforme pas l'institution scolaire, mais joue plutôt un rôle de levier pour les changements pédagogiques et organisationnels, pour élargir la palette des ressources pour apprendre une langue et agit comme un « révélateur [dévoilant] les représentations des enseignants par rapport à leur rôle vis-à-vis de l'apprentissage de la L2 » (Guichon 2012: 208) et comme « catalyseur de la réflexion pédagogique » (214). Parfois, on a assisté à des emplois des technologies accentuant une posture transmissive ou se basant sur une approche néo-béhavioriste<sup>2</sup>. Il est, donc, important de souligner de manière insistante que l'efficacité des outils ne réside pas dans une dichotomie entre bons et mauvais outils qui influenceraient les pratiques, mais plutôt dans la pertinence et l'opportunité d'utiliser des outils pour viser des objectifs pédagogiques préalablement définis, expérimenter et ajuster, selon une dynamique de développement professionnel et non pour céder à un effet de mode ou parce que cela a été imposé au niveau institutionnel. C'est l'élan vers l'innovation qui doit convoquer les technologies et non vice-versa.

De la focalisation sur l'outil on passe aux notions de « dispositif »<sup>3</sup> et d'« environnement » qui incluent les moyens matériels mobilisés, l'organisation spatio-temporelle, les acteurs, les méthodes, les objectifs visés et le cadre institutionnel. Les technologies doivent être recadrées dans une vision systémique qui, selon le modèle à quatre pôles PADI, proposé par Wallet (2010), englobe la pédagogie, les acteurs/agents didactiques, le dispositif (présentiel enrichi par la technologie, alternance présence-distance ou enseignement à distance) et l'institution locale, régionale ou

---

<sup>1</sup> Pour un approfondissement sur les approches socioconstructivistes, voir Piaget J., Inhelder B., *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, PUF, 1966 ; Vygotsky L. S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978. En ce qui concerne les approches interactionnistes, voir Pekarek Doehler S. (coord.), *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, AILE, n° 12, 2000 ; Bange P., Carol R., Griggs, P., *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris, 2005.

<sup>2</sup> Surtout dans un premier temps, les technologies ont été utilisées pour prendre en charge des activités de bas niveau par le biais d'exercices, tels que *Hot Potatoes*, qui proposaient des exercices fermés (questionnaires à choix multiples, textes lacunaires et appariements) avec des rétroactions limitées (ex. Bravo !) et se focalisant sur la forme à partir de phrases décontextualisées et sur des attitudes réceptives plutôt que participatives ou actives.

<sup>3</sup> Ce terme, emprunté aux Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui ont toujours inspiré les pratiques de formation, est devenu d'un usage courant depuis les années 1990.

nationale. Chaque composante de ce cadre est en équilibre avec les autres. Une seule composante n'est pas suffisante pour déterminer l'intégration correcte et réussie des technologies. L'initiative individuelle sans la collaboration d'une « communauté de pratiques » (Wenger 1998), ou les prescriptions du domaine institutionnel se limitant à l'énonciation de grands principes, ou bien la dotation en ordinateurs et dispositifs sans une vision pédagogique claire et sans tenir compte des besoins en formation font échouer une véritable intégration des TIC.

Il ne s'agit plus de montrer quelle est la plus-value d'un outil, mais bien de comprendre comment s'opère l'appropriation par les utilisateurs et quels sont les impacts de ce paradigme médiatisé, comment les apprenants construisent leurs connaissances à travers les artefacts<sup>4</sup>. L'artefact, en tant qu'outil matériel, ne devient un instrument cognitif (ou outil cognitif) que lorsqu'il est intégré dans une utilisation spécifique au sein d'une activité finalisée. Ainsi, la définition de l'outil ne se limite pas à ses caractéristiques physiques, mais également à l'utilisation particulière qui en est faite dans un contexte donné. Quand l'« informatique de communication » s'est substituée à l'« informatique de calcul » (Peraya 2010), de nouvelles pratiques de communication et de collaboration sont nées, bouleversant le mode de construction des connaissances et transformant les sujets de récepteurs à utilisateurs et acteurs à part entière d'un « dispositif », en favorisant les modèles pédagogiques de l'apprentissage collaboratif et socioconstructiviste. Selon Depover *et al.* (2009: 6) :

L'exploitation d'outils à potentiel cognitif fait appel non seulement à des interactions avec l'enseignant, mais aussi avec d'autres élèves, de sorte que l'apprentissage n'est plus conceptualisé comme un processus essentiellement transmissif, mais comme le résultat de la mobilisation d'un système cognitif complexe incluant les outils cognitifs présents dans la situation ainsi que toutes les formes d'interactions sociales.

La construction de la connaissance est issue d'un processus qui ne réside pas uniquement dans les structures cérébrales de l'individu ou dans la focalisation sur l'outil, mais également dans les interactions sociales et dans les dispositifs cognitifs qui agissent comme médiateurs entre l'individu et son environnement. De surcroît, l'expérience d'apprentissage gagne en profondeur lorsque l'apprenant est engagé dans l'accomplissement d'une tâche définie. Cette perspective met en lumière la nature complexe de la tâche par rapport à un simple exercice ou à une activité, en raison de son potentiel à englober plusieurs sous-tâches ou activités. La tâche est également caractérisée par sa « nature transdisciplinaire et pluricodique » (Piccardo 2005), pouvant intégrer des aspects linguistiques et non linguistiques, et visant un objectif fondamental pour lequel diverses décisions doivent être prises et des actions menées à bien. L'approche pédagogique centrée sur les tâches linguistiques peut servir de catalyseur pour promouvoir l'intégration efficace des TIC. Cette approche encourage les enseignants à concevoir des environnements d'apprentissage qui privilégient la compréhension du sens plutôt que la simple mémorisation et le développement d'automatismes. Les technologies ne remplacent pas les apprenants mais activent leurs capacités opératoires, les soulagent dans les tâches les plus mécaniques pour permettre de mener à bien une tâche créative, de découverte ou de réflexion métacognitive, de co-construire le savoir et de dégager une expérience d'apprentissage profonde et durable (Ferri 2011 ; Wachs & Weber 2021). Elles permettent de créer des situations de communications proches des usages réels de la langue, hors des murs de la classe.

Une séquence didactique intégrant les TIC doit être bien planifiée parce que le choix de médiatisation implique la détermination de la macro-tâche et des objectifs liés aux compétences linguistiques visées ; la conceptualisation du scénario pédagogique et l'identification des ressources à exploiter ; des moments de réflexion linguistique, des activités intermédiaires, la spécification du type de production linguistique attendue à la fin de la séquence et l'établissement des critères

---

<sup>4</sup> Pour un approfondissement sur la notion d'artefact, voir Rabardel P., *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Colin, 1995, et sa théorie de la genèse instrumentale sur la manière par laquelle un artefact devient un instrument pour le sujet qui se l'est approprié. L'artefact implique toujours une intervention humaine, créatrice d'un objet ou d'une réalité symbolique.

d'évaluation pour cette production finale ainsi que pour les productions intermédiaires. De plus, le choix des outils et la révision éventuelle du scénario pédagogique doivent être motivés par leur contribution à des objectifs pédagogiques précis, plutôt que par une simple conformité à des tendances, à des directives institutionnelles, ou à des investissements préalables dans un outil spécifique.

Dans cette optique, les technologies et le numérique deviennent un instrument d'ergonomie cognitive<sup>5</sup> mettant au centre le développement cognitif du sujet et permettant de négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage.

### 3. L'intégration des TIC : des modèles à comparer

Dès les premières années 2000 en Europe, et un peu plus tard en Italie, l'institution scolaire a entrepris des efforts significatifs pour intégrer les technologies numériques dans son environnement, en fournissant des équipements informatiques aux écoles, en établissant des exigences en termes de compétences informatiques de la part des enseignants recrutés, et en incitant les adolescents à incorporer l'informatique dans leurs pratiques éducatives. Alors que l'école a été l'un des premiers vecteurs de l'introduction de l'informatique dans les pratiques des adolescents, un certain nombre d'utilisations a émergé parallèlement dans leur sphère privée, initialement à travers les jeux vidéo et les CD-ROM éducatifs, puis par le biais de l'utilisation d'ordinateurs connectés à Internet.

Pendant, les discours valorisants, presque militants, des institutions sociopolitiques (écoles, décideurs politiques et économiques, industrie de l'informatique, etc.), vis-à-vis de l'adoption des technologies et du numérique pour l'apprentissage, relèvent souvent d'une logique d'imposition. À titre d'exemple, Guichon et Ollivier ont mis en évidence la « désynchronisation entre les temporalités techniques, politiques et sociales » (2022: 132). Ils ont analysé, d'un côté, les stratégies discursives de pouvoir et les prises de position pédagogiques (de la part des autorités scolaires et ministérielles) qui ont contribué à renforcer l'idée que les technologies sont efficaces et qui ont prôné pour un emploi massif du TBI/TNI (Tableau blanc interactif/Tableau numérique interactif) et, de l'autre côté, l'échec dans les utilisations concrètes de cet outil pour lesquelles les enseignants n'avaient pas été formés. « Il semble que les dotations massives des établissements en équipement sans appropriation pédagogique par les enseignants conduisent à des attitudes de rejet ou de détournement » (Guichon 2012: 67). Le déploiement du potentiel cognitif inhérent à l'utilisation des technologies et du numérique ne pourra se concrétiser que lorsque des acteurs humains compétents seront prêts à le valoriser.

L'intégration des TIC ne s'effectue pas sans difficultés et ne peut être prise pour acquise. Cette intégration engendre des ajustements dans les pratiques des enseignants, qui affectent profondément leurs conceptions de l'apprentissage, leurs modes de collaboration, d'évaluation et leur relation avec le savoir. L'incorporation des technologies en salle de classe devrait être envisagée comme un moyen progressif de transformer les pratiques pédagogiques. À ce propos, Depover et Strebelle (1997) proposent un modèle se basant sur trois niveaux de gestion de l'innovation : adoption, implantation et routinisation. Dans ce modèle, qui va de la décision de changer les méthodologies à une pratique régulière et habituelle, on tient compte des caractéristiques pédagogiques, technologiques (ou des littératies proposées par Ollivier 2018), psychologiques et sociales du contexte et des protagonistes du processus d'enseignement/apprentissage.

De son côté, Guichon (2012) présente des phases dans l'intégration des TIC : temps de latence, phase d'exploration, phase de balisage, phase d'expérimentation, phase de banalisation, phase de diffusion. Depuis la simple recherche d'informations sur Internet jusqu'à la réalisation de tâches plus

---

<sup>5</sup> C'est une discipline née au début des années 1970 et influencée par les [sciences cognitives](#) et, en particulier, la [psychologie cognitive](#). Les ergonomes s'intéressent aux interactions homme-ordinateurs et utilisent des méthodes d'observation ([étude ethnographique](#), [test utilisateur](#)) pour comprendre la perception, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement, la prise de décision d'un sujet face à un outil.

complexes, il est évident que l'intégration des TIC entraîne des ajustements et des tâtonnements significatifs dans la conception, l'organisation et l'évaluation des activités des apprenants, ainsi que des modifications dans le rôle des enseignants.

Romero (2017), distingue cinq types d'usage du numérique en éducation, se situant sur un continuum qui va du plus simple au plus complexe, et se basant sur l'engagement des apprenants : la consommation passive, la consommation interactive, la création de contenu, la co-création de contenu et, en dernier lieu, la co-création participative de connaissances. Ces niveaux sont le réflexe des processus socio-cognitifs et socio-relationnels dans lesquels les apprenants peuvent être impliqués. Le dernier niveau est orienté vers la résolution de problèmes partagés par la classe, conçue comme une communauté d'apprentissage, par des moyens créatifs et multimodaux, et peut entraîner la collaboration avec des acteurs de la communauté sociale (école, quartier, etc.). Dans ce modèle, la « créattitude » est considérée une compétence clé qui permet d'élaborer de nouvelles démarches et solutions à une situation-problème, tandis que les usages numériques liés à la consommation passive ou interactive, malgré leur effet initial motivant, ont une valeur pédagogique très limitée.

Enfin, nous présentons le modèle SAMR (Puentedura 2013) qui permet de réfléchir aux atouts et au pouvoir plus ou moins transformateur d'un enseignement/apprentissage augmenté et enrichi par les technologies. Il ne s'agit pas d'une augmentation en termes de disponibilité de dispositifs et d'outils, mais de la manière de concevoir les technologies pour atteindre des objectifs. Les niveaux d'intégration des TIC sont les suivants : substitution, augmentation, modification et redéfinition. Dans les premiers niveaux la technologie remplace les modalités traditionnelles pour effectuer les mêmes tâches ; tandis que dans les deux derniers niveaux la tâche est complètement redéfinie et le changement dans les pratiques est significatif : on effectue des tâches qui n'étaient pas réalisables auparavant.

Tous les modèles présentés dans cet article prennent en compte les facteurs cognitifs, psychoaffectifs, pédagogiques, contextuels, identitaires, institutionnels, les craintes, les résistances ou les réticences qui sont en jeu et qui freinent, entravent, facilitent ou accélèrent l'intégration des TIC dans les pratiques de classe. Cependant, dans les deux premiers modèles l'intégration des TIC est fortement liée à la temporalité et aux phases de pénétration de la nouveauté dans le système. Dans les deux derniers modèles, les usages présentés peuvent coexister, mais il est question d'usages qui vont des moins novateurs aux plus disruptifs et bouleversants.

En tout cas, tous les enseignants doivent négocier un repositionnement identitaire qui les amène à agir en tant que guides, facilitateurs et médiateurs au sein des situations et des environnements pédagogiques médiatisés.

#### **4. Une enquête de terrain en Italie : défis technocratifs et enseignants de FLE au secondaire**

Dans le cadre de notre recherche doctorale, se situant à l'interface entre la didactique du FLE dans le contexte alloglotte italien et l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, nous avons mené une enquête de terrain, du mois d'octobre au mois de décembre 2022, à l'aide de la méthodologie ethnographique (Blanchet & Chardenet 2011) du questionnaire semi-structuré et adoptant une approche sociocritique. Dans la lignée des travaux relevant de l'approche sociocritique du numérique en éducation, nous avons décidé d'explorer les discours des enseignants pour investiguer sur le degré d'intégration des TIC, sur les compétences techno-sémio-pédagogiques (Guichon 2012 ; Cappellini & Combe 2017) mises en œuvre, sur les positionnements et les résistances, et sur les facteurs qui les influencent.

Nous sommes partis du principe que la technologie a un caractère évolutif et protéiforme, même s'il est possible de repérer des catégorisations : technologies de gestion de la classe, de diffusion, de création, de communication et de collaboration en ligne.

Cette recherche « implique d'emblée des recherches descriptives dont l'objectif est de documenter les pratiques numériques telles qu'elles sont, et non pas telles qu'elles devraient être »

(Collin *et al.* 2015: 104). En l'occurrence, les questions posées dans le questionnaire étaient destinées à repérer et analyser la créativité<sup>6</sup> des enseignants de FLE utilisant des plateformes et des applications et des dispositifs « nomades » (Qotb 2019). Pour mieux cartographier les usages des TIC, nous avons appliqué, parmi les variables, les catégories du modèle Romero, présenté dans le paragraphe précédent. L'échantillon obtenu a été de 106 réponses, contenant des données quantitatives et qualitatives qui nous ont permis de vérifier des hypothèses de recherche, selon une approche *corpus-based* et de faire émerger de nouvelles hypothèses, selon l'approche *corpus-driven*. Le questionnaire a été diffusé sous forme de formulaire Google, grâce au support de l'Alliance Française de Bari et des communautés Facebook « Le FLE c'est nous ! Docenti di FLE » et « Insegnanti 2.0 » et contient 13 questions, dont sept sont à réponses libres et six à réponses fermées. Le corpus de réponses libres contient 6339 mots (*token*) et a été analysé de deux manières complémentaires : à travers une lecture logométrique assistée et contrôlée par les logiciels *Voyant Tools* et *Sketch Engine* accompagnée d'une lecture linéaire, intuitive et naturelle pour contrôler l'analyse statistique des données.

L'exploration hypertextuelle de notre corpus nous a permis d'avoir un affichage sous forme de graphes de distribution, de repérer des unités phraséologiques clés (ex. approche ludique, perspective actionnelle, tâches authentiques, compétences transversales, etc.), des réseaux thématiques (ex. motivation, autonomie, collaboration, risques, difficultés, etc.), de vérifier la fréquence et les cooccurrences de deux mots pivots de notre corpus, c'est-à-dire « partager » et « créer » (ex. partager du matériel, des ressources, des informations ; créer des jeux, des tests, des produits multimédias, des images interactives, etc.).



Figure 1.

Interface du logiciel *Sketch Engine* utilisé dans sa fonctionnalité de concordancier pour vérifier le cotexte et les cooccurrences du mot pivot « partager ».

Afin de bien cerner notre objet d'étude et de formuler des hypothèses à valider ou à réfuter, nous avons utilisé des variables pour les répondants de notre questionnaire : la provenance géographique, l'ancienneté de service, l'âge des apprenants, l'auto-classement par rapport aux niveaux du modèle de Romero, l'utilisation des TIC avant et après la pandémie.

<sup>6</sup> Pour une exploration approfondie de la notion clé de créativité dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, nous renvoyons aux références bibliographiques fournies dans cet article.

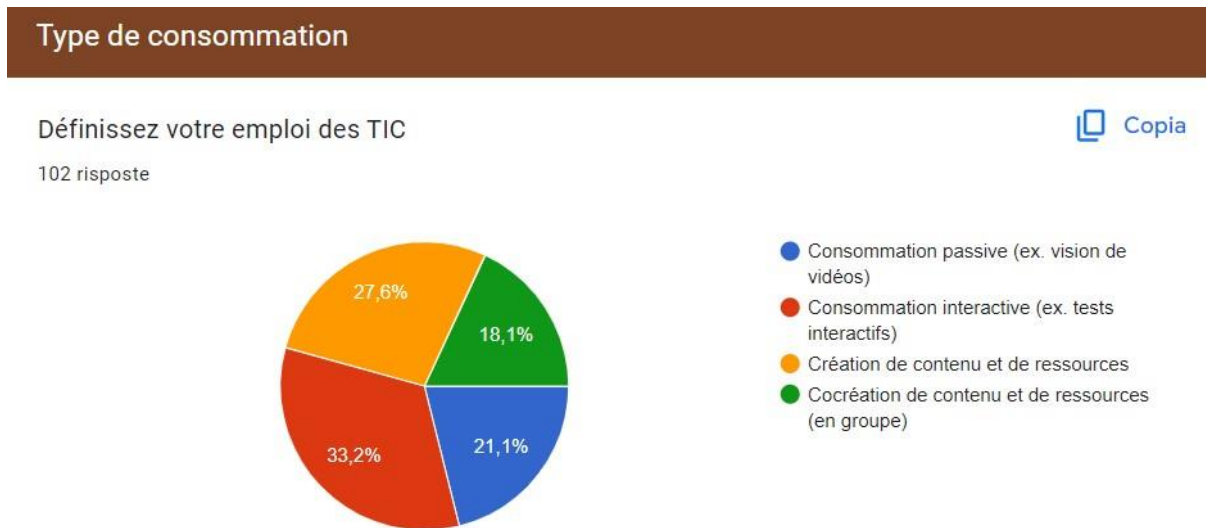


Figure 2.  
Résultats d'une question fermée de l'enquête de terrain présentée.

Les questions libres concernent les méthodologies didactiques, la manière dont les enseignants se saisissent et se servent des plateformes et des applications, les dispositifs et les supports utilisés en classe, la nature des activités et des tâches effectivement réalisées dans les pratiques. Nous avons demandé aux enseignants s'ils utilisent des ressources déjà disponibles ou s'ils en fabriquent de nouvelles, et d'exprimer leur avis sur les points forts et faibles des TIC. De surcroît, les questions fermées de type « oui/non » entraînent une ramification différenciée dans les questions et une justification dans le cas du « non ».

La conception du questionnaire est partie de questions de recherche, telles que les enjeux pédagogiques et didactiques de la créativité dans le processus d'enseignement/apprentissage médiatisé par les technologies, l'influence des compétences techno-pédagogiques sur la conception de tâches créatives et authentiques, le rôle de certains facteurs contextuels et psychoaffectifs sur la façon dont les usages se construisent autour des TIC, ou les raisons des résistances et des réticences à l'intégration des TIC (par méfiance, découragement, manque de temps, de formation ou d'équipement, fracture numérique du contexte scolaire, positionnement pédagogique, crainte de dispersion et de saturation, pression institutionnelle, etc.). « C'est sur le terrain [...] que ces questions de recherche vont s'affiner par le recueil et l'analyse progressive des données. C'est le terrain enfin qui fournit le contexte de lecture, de compréhension, d'interprétation des données » (Foucher 2010: 119).

Nous avons pu vérifier la cohérence des choix des répondants sur les méthodologies avec leur auto-catégorisation sur le type d'usage des TIC. Par exemple, la plupart des enseignants ayant choisi la méthodologie traditionnelle et frontale comme composante de leur « bagage pédagogique » se sont auto-classés dans la catégorie de la consommation passive et interactive des TIC. Dans ce cas-là le logiciel *Excel*, nous a permis de vérifier la corrélation des méthodologies/approches et des usages des TIC. Cet outil nous a été très utile pour isoler et mettre en comparaison certaines variables du questionnaire.



64	Consommation interactive (ex. tests interactifs)	Ludique, Coopérative et	Je veux donner des inputs ludiques pour stimuler leur imagination, leur curiosité et leur créativité
65	Cocréation de contenu et de ressources (en groupe)	Traditionnelle/frontale,	Pour stimuler l'attention
66	Consommation passive (ex. vision de vidéos)	Ludique, Communicative,	Cerco di utilizzare il libro come se fosse una mappa delle lezioni, lavoro provando ad integrare l
67	Création de contenu et de ressources	Communicative/interactionnelle,	Coopérative et collaborative, Classe inversée, Déductive
68	Consommation passive (ex. vision de vidéos)	Traditionnelle/frontale,	Cerco di utilizzare diverse metodologie per interessare, motivare e non annoiare i miei alunni
69	Consommation passive (ex. vision de vidéos)	Traditionnelle/frontale,	Je adapte mes méthodologies aux exigences de mes élèves.
70	Consommation passive (ex. vision de vidéos)	Traditionnelle/frontale,	Il faut diversifier un max pour attirer l'attention des apprenants sans les ennuyer
71	Consommation passive (ex. vision de vidéos)	Traditionnelle/frontale,	Communicative/interactionnelle, Déductive, Multimodale
72	Consommation passive (ex. vision de vidéos), Consommation interactive (ex. tests interactifs), Création de contenu et	Actionnelle, Coopérative et collaborative,	BYOD (=Bring Your Own Device), Pédagogie de projet
73	Consommation interactive (ex. tests interactifs)	Communicative/interactif	Selon moi il faut utiliser la tradition et les TIC
74	Consommation interactive (ex. tests interactifs)	Traditionnelle/frontale,	Communicative/interactionnelle, Coopérative et collaborative
75	Consommation interactive (ex. tests interactifs), Création de contenu et de ressources		Aujourd'hui, plus que jamais, l'école se configure comme un espace d'inclusion et de co-constru
76	Consommation interactive (ex. tests interactifs), Création de contenu et de ressources, Cocréation de contenu et de re	Communicative/interactif	Le lezioni si svolgono prettamente in francese sin dalla 1 media utilizzando una metodologia di c
77	Consommation passive (ex. vision de vidéos), Cocréation de contenu et de ressources (en groupe)	Communicative/interactif	Mon but principal est de développer les compétences communicatives. Pour faire ça, je considé
78	Consommation passive (ex. vision de vidéos), Consommation interactive (ex. tests interactifs), Création de contenu	Traditionnelle/frontale,	Coopérative et collaborative, Classe inversée, Déductive

Figure 3.

Comparaison entre deux variables du formulaire Google.

En outre, la question de la créativité liée aux TIC a été explorée par le biais de deux questions libres posées dans notre questionnaire : « Les plateformes, comment vous en servez-vous ? » et « Comment utilisez-vous ces logiciels/applications ? »<sup>7</sup>. La plupart des répondants fait preuve d'une littératie médiatique multimodale (Lacelle *et al.* 2018) parce qu'ils déclarent mobiliser les ressources et les compétences sémiotiques et multimodales les plus appropriées au support utilisé, au contexte communicationnel synchrone ou asynchrone et à l'activité proposée de réception, de production ou de collaboration. Les enseignants semblent choisir les options techno-pédagogiques de manière stratégique. Cependant, ils n'exploitent pas suffisamment le potentiel interactionnel de certains outils. En l'occurrence les plateformes sont utilisées principalement comme des conteneurs ou des agrégateurs de contenus. La dimension de la collaboration et de l'interaction sont négligées même si les affordances des plateformes actuelles (ex. *Gsuite, Edmodo, Teams*, etc) permettent de mener ce type d'activité. 60% de notre échantillon déclare utiliser les plateformes pour partager du matériel, des documents, des ressources multimodales, envoyer des informations, donner des communications, recueillir les travaux des apprenants, communiquer des consignes, consulter des contenus sans limites spatio-temporelles, faire entraîner les apprenants avec des tests interactifs, etc.

Nous présentons quelques réponses de notre échantillon :

- ✓ R10. Pour publier des documents ou des travaux demandés aux élèves [...].
- ✓ R25. Je les utilise pour poster des devoirs ou des exercices à réaliser en salle de classe en groupe ou en couple et je les utilise aussi pour partager des informations avec mes élèves quand je ne suis pas en classe avec eux. Je fais aussi partager leurs devoirs quand il est nécessaire.
- ✓ R32. Je mets du matériel écrit ou des liens vidéo à disposition des apprenants. Je fournis des schémas. Je construis des contrôles et des exercices de révision.
- ✓ R39. Pour proposer du matériel didactique, pour communiquer avec la classe ou les absents et leur donner un résumé de ce qui a été fait, pour faire des clins d'œil sympas sur des sujets pas nécessairement traités en cours (une jolie vidéo brève avec un message significatif, le clip d'une chanson qui vient de sortir...), pour proposer des formulaires de révision avant le contrôle (formulaires google), des jeux de renforcement lexical ou grammatical (kahoot).
- ✓ R54. Pour partager des documents, des cartes mentales, des vidéos. Pour corriger leurs devoirs, quelques fois.
- ✓ R87. Je les utilise pour proposer à mes élèves de nombreux programmes audiovisuels (films, chansons, tours virtuels, documentaires) et pour des exercices interactifs.

Dans le cas des applications, conçues pour l'éducation ou détournées, la perspective des usages change complètement. 70% des répondants fabrique des ressources créatives et met les apprenants en situation de co-construction des connaissances. L'utilisation des applications propose parfois une pédagogie inversée, collaborative et efface les séparations entre apprentissage formel et informel

<sup>7</sup> Nous devons spécifier que ces deux questions libres sont strictement liées à deux autres questions fermées où nous demandons aux répondants de choisir, dans une liste de plateformes et d'applications très répandues dans le monde scolaire, celles qu'ils utilisent le plus souvent. Nous avons également donné la possibilité de répondre que l'on n'utilise pas d'outils numériques, demandant aussi une justification.

parce qu'il s'agit d'une pratique proche des usages personnels et quotidiens des technologies (surtout mobiles). Les enseignants s'éloignent des sentiers balisés par les manuels et par les programmes pour une prise en main créative des outils numériques : ils sont à même d'éditer des ressources déjà disponibles, de gérer des cyberenquêtes, de concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciceurs, d'élaborer ou de faire élaborer aux apprenants des jeux ou des ressources ou des artefacts multimodaux (présentations interactives, images animées, cartes mentales, jeux d'évasion, affiches, brochures, etc.). À travers ces tâches médiatisées, les enseignants favorisent la création de connaissances et développent la prise en charge du processus d'apprentissage par les apprenants, le goût pour la prise de risque et l'innovation, et des compétences réutilisables dans d'autres disciplines ou hors du cadre scolaire.

En ce qui concerne la création numérique à travers les applications, les répondants de notre enquête déclarent les utiliser :

- ✓ R18. Pour créer des matériels et des tests ; pour créer des synthèses et des cartes.
- ✓ R23. Pour l'apprentissage coopératif/ludique ou activités de remue-méninges.
- ✓ R26. Pour créer un support didactique au cours, pour créer des exercices de révision ludique, pour faire des sondages.
- ✓ R30. Je crée des jeux, brochures, affiches, documents et j'apprends à mes élèves à en créer.
- ✓ R45. Travaux en petits groupes sur Learningapps (création d'activités), ou sur outils collaboratifs (Google forms, diaporamas...).
- ✓ R51. J'utilise les formulaires pour faire des contrôles, des sites pour leur faire faire des productions écrites interactives.
- ✓ R62. Je m'en sers pour enregistrer des capsules vidéo pouvant aider les apprenants [...].
- ✓ R88. Pour la création de leur e-book personnel.

## **5. Conclusion**

Dans une société de plus en plus complexe et interconnectée l'éducation devrait préparer les nouvelles générations à l'utilisation des technologies comme vecteur de co-création et de résolution technocréative de problèmes (Romero 2017) tout en développant en même temps l'esprit critique vis-à-vis de la qualité et de l'exactitude des informations. Les nouvelles pratiques peuvent donner lieu à une nouvelle façon d'apprendre où les enseignants et les apprenants conçoivent ensemble les parcours et les contenus, en modifiant en profondeur le rôle joué par l'enseignant. Comme nous avons cherché à montrer dans cet article, ce repositionnement identitaire n'est pas automatique, mais demande des phases d'implantation et de latence. Du point de vue méthodologique, une telle enquête par l'approche sociocritique et par questionnaire semi-structuré a permis de donner un aperçu des usages numériques effectifs des enseignants de FLE du secondaire en Italie en mettant en lumière certains discours et certaines pratiques qui favorisent tant les usages passifs et de diffusion que les outils de création et de manipulation. La vision systémique et multifactorielle, adoptée pour notre enquête de terrain, a permis également de repérer et investiguer sur les résistances à l'intégration des TIC. Si les enseignants sont capables d'engager leurs apprenants dans cette démarche créative, « l'objet créatif rend à son tour l'objet d'apprentissage concret, palpable et visuel [agissant] au niveau cognitif et [...] favorisant l'émergence d'émotions facilitatrices » (Puozzo Capron 2014: 105). Les nouveaux environnements d'apprentissage peuvent apporter une véritable plus-value s'ils favorisent l'innovation dans les pratiques pédagogiques et qu'ils encouragent l'attitude créative et collaborative des apprenants, plutôt qu'une consommation passive qui risquerait de reproduire des modalités transmissives d'enseignement/apprentissage, sous couvert d'une interface technologique.

*Références bibliographiques*

- Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, Montréal.
- Cappellini M., Combe C., 2017, “Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d’apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d’une étude exploratoire”, *Alsic*, 20 n° 3.
- Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l’enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.
- Collin S., Guichon N., Ntebutse J.-G., 2015, “Une approche sociocritique des usages numériques en éducation”, *Sticef*, 22: 89-117.
- Develotte C., 2010, “Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l’enseignement et l’apprentissage des langues”, *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues cultures*, Didier Erudition, Klincksieck: 445-464.
- Depover C., Karsenti T, Komis V., 2009, *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presses universitaires du Québec, Québec.
- Depover, C., Strebelle, A., 1997, *Un modèle et une stratégie d’intervention en matière d’intégration des TIC dans le processus éducatif*, in Pochon L.-O. et Blanchet A. (dir.), *L’ordinateur à l’école : de l’introduction à l’intégration*, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA), Neuchâtel: 73-98.
- Ferri P., 2011, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Foucher A.-L., 2010, *Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, interactions*, dossier présenté en vue d’une Habilitation à Diriger des Recherches, Éducation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.
- Guglielman E., Vettrano L., 2009, “Complex learning. Un modo possibile di essere dulp”, *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, n° 7-8: 16-20.
- Guichon N., 2012, *Vers l’intégration des TIC dans l’enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Guichon N., Ollivier C., 2022, *Apports de l’analyse de discours à une approche critique du numérique en éducation. L’exemple des discours sur le TNI*, in Collin S., Julie Denouël J., Guichon N., Schneider E. (dir.), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*, [Presses des Mines](#), Paris: 117-143.
- Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M., 2018, *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*, PUQ, Québec.
- Martinez P., 2011, *Post-face : Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu’où aller ?*, in Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, Montréal.
- Ollivier C., 2018, *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l’enseignement-apprentissage des langues (S.I.)*: (s.n.), en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>.
- Peraya D., 2010, *Médias et technologies dans l’apprentissage : apports et conflits*, in Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris.
- Piccardo, E., 2005, *Créativité et Technologies de l’Information et de la Communication dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Arcipelago, Milano.
- Puentedura R. R., 2013, *SAMR, Moving from Enhancement to Transformation*, en ligne : [Ruben R. Puentedura's Weblog: SAMR: Moving from Enhancement to Transformation \(hippasus.com\)](#).
- Puozzo Capron I., 2014, “Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue Réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition”, *Voix plurielles*, 11.1: 101-111.
- Qotb H., 2019, *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions*, Université de Lorraine, Nancy.

- Romero M., Lille B., Patiño A., 2017, *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Wallet J., 2010, *Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs*, in Charlier B., Henri F., *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris.
- Wachs S., Weber C. (coord.), 2021, *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*, Recherche et Application, n° 69, CLE International.
- Wenger E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.