L’enseignement confiné au Département de Didactique du FLE de l’Université de Marmara : propos d'enseignants concernant le passage accéléré au numérique

Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ
Université de Marmara
tyucelsin@marmara.edu.tr

Françoise LE LİÈVRE
Université de Galatasaray
PLIDAM EA 4514
francoiselelievregsu@gmail.com

Résumé
Cet article présente les résultats d'une enquête de type qualitatif conduite pendant la crise sanitaire de la Covid 19 auprès de l'équipe du Département de Didactique du Français Langue Étrangère (désormais FLE) de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara à Istanbul. Ce travail interroge le passage contraint et soudain à un mode de travail en ligne auquel les enseignants enquêtés ne sont pas rompus. Tant du point de vue didactique, technique que psychologique quelles sont les difficultés professionnelles, les adaptations nécessaires mais aussi les opportunités exprimées par les enquêtés qui, tout comme nous, se sont trouvés placés dans une situation totalement inédite contraignant à un repositionnement professionnel ? C'est ce que nous avons cherché à savoir au cours d'un travail exploratoire mené à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des dix formateurs du Département de Didactique du FLE ancrés dans un contexte universitaire local et global caractérisé jusqu'alors par des recours peu nombreux à l'enseignement à distance, ce dont nous traiterons ici en articulation avec l'exposé de dynamiques individuelles et collectives ainsi qu'en lien avec les notions d'interaction et de littéracie.
Mots-clés : Accélération numérique, didactique, enseignement à distance, enseignement supérieur, FLE

Abstract
This article presents the results of a qualitative survey conducted with the team of the Department of French Language Teaching in Atatürk Faculty of Education of Marmara University in Istanbul, during the health crisis of Covid 19. This work questions the forced and sudden shift to online teaching the teachers surveyed were not familiar with. From a didactic, technical and psychological point of view, what are the professional difficulties, the necessary adaptations but also the opportunities expressed by the teachers questioned, who just like us, found themselves forced to reposition their profession ? This is what we sought to know during an exploratory work carried out on the basis of semi-structured interviews. This was conducted by the ten teachers of the Department of French Language Teaching anchored in a local and global university context characterized until now by few resources to online education, which we will deal with in conjunction with the presentation of individual and collective dynamics as well as with notions of interaction and literacy.
Keywords : Digital acceleration, didactics, online education, higher education, FLT

Introduction

La crise sanitaire sans précédent que nous traversons depuis janvier 2020, a conduit « près de deux milliards d'apprenants dans le monde, du préscolaire à l'université »[1], à ne plus pouvoir fréquenter leur établissement d'enseignement. Plus de 160 pays ont ordonné la fermeture de l'ensemble de leurs établissements, des écoles primaires aux universités[2]. Si la formation à distance[3] peut présenter de nombreux avantages, comme celui de la flexibilité, y recourir en urgence a représenté de nombreux défis tant pour les apprenants, les enseignants que pour les établissements qui se sont trouvés confrontés au défi de l'intégration du numérique sans préparation. Défi qui ne consiste pas simplement à intégrer un nouvel outil dans ses pratiques pédagogiques mais bien à envisager un nouveau métier : celui d'enseignant à distance. L'objectif de cette étude, menée au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020 a été de sonder certains des changements de pratiques induits par un passage en distanciel réalisé par des enseignants soucieux d'assurer la continuité pédagogique mais peu habitués et non formés à l'enseignement numérique. Comme le dira l'une de nos enquêtés :

> « Personne n'était prêt à cela et tout est tombé d'un coup. Il a été très difficile de reprendre tous nos cours et de les mettre en ligne d'autant plus qu'Internet était inaccessible au début (trop de connexions en même temps). Il fallait s'initier très rapidement à la plateforme Uzem[4] (qui était une bonne alternative) et à d'autres ».F3

À travers cette étude, il s'agissait pour nous, qui faisons partie intégrante de l'équipe[5], de mieux comprendre l'utilisation et l'impact des outils technologiques sur la charge de travail et le ressenti de nos collègues passés d'un « tout présentiel » à un « tout distanciel » lors de notre mise en quarantaine. La question de la transposition des contenus des cours en présentiel vers des contenus en ligne est primordiale puisque comme le souligne Merle et Yerlès (2003) cité dans Kaddouri et Bouamri (2010 : 116)

---

[1] Selon les données publiées par l'UNESCO (2020)

[2] Au moment où nous écrivons ces lignes, nous apprenons que les établissements d'enseignement universitaires seront en distanciel auront recours à l'enseignement à distance jusqu'en janvier 2021 selon les données publiées de l'UNESCO.

[3] Nous nous permettons d'emprunter une expression issue du titre du séminaire international « Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères » initié par Thomas Szende, Directeur du Plidam. http://www.inalco.fr/evenement/distances-apprivoisees-enseignement-confine-langues-etrangeres

[4] Uzem, abréviation de « Uzaktan eğitim sistemi / Enseignement à distance » est l'espace numérique de travail (ENT) de l'Université de Marmara. Perculus est un module complémentaire d'Uzem et un système de visioconférence développé pour la formation à distance qui est comparable à BigBlueButton.

[5] Cet article écrit à deux mains est une enquête menée sur le terrain de l'une des auteurs. Le « nous » est un « nous » pluriel relatant une analyse commune ; à quelques reprises un « nous » singulier, cela sera alors spécifié.

> « La formation à distance n'est certainement pas qu'une “mise en ligne” de contenus, mais bien la conception d'une nouvelle forme d'apprentissage utilisant des outils innovants, certes, mais nécessitant aussi une nouvelle conception des interactions entre formateurs, apprenants, outils, contenus […] »

Dans les conditions décrites *supra*, nous avons souhaité interroger cet aspect des choses en association avec d'autres questionnements :

- Quelles conséquences l'intégration du numérique a-t-elle eues sur les pratiques, selon nos collègues ?
- La distance, entre vecteur d'apprentissage et source d'inquiétude, apparaît-elle comme un avantage ou comme un handicap ?
- Quels principaux besoins les enseignants déclarent-ils avoir rencontrés ?
- Quelles sont les thématiques évoquées à propos de l'enseignement en ligne ?

Comme le montre la façon dont les questions ci-dessus sont posées, notre approche ne vise ni à quantifier ni à mesurer mais à recueillir des données verbales qui nous permettent une démarche interprétative. C'est la raison pour laquelle dans cette recherche, nous avons eu recours à l'entretien semi-directif qui « […] combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010 : 78).

1. Éléments contextuels et méthodologiques

1.1. Le contexte institutionnel et l'équipe

Le Département propose un cursus sur cinq années dont une année de classe préparatoire[6]. Un test obligatoire en français est proposé au début de l'année académique pour déterminer si les étudiants sont orientés vers la classe préparatoire ou directement vers la première année de licence. La classe préparatoire se trouve au sein de l'École Supérieure des Langues Étrangères directement rattachée au Rectorat. Les classes préparatoires sont assurées par des lecteurs. Quant aux étudiants, dans leur très grande majorité le français est une langue étrangère. Au nombre de ceux-là une minorité des étudiants sont des Français d'origine turque, nés en France; ils ont fait le choix de venir suivre un cursus universitaire dans le Département de Didactique du FLE pour devenir Professeur de français. Le turc est pour tous la langue de la famille, transmis selon des modalités variables suivant les fratries; le français est, dans la très grande

[6] Pour obtenir des informations détaillées sur la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie, on pourra lire l'article de Yaprak Türkân Yücelsin-Taş.

majorité des cas, la langue première de scolarisation et de socialisation[7].

L'équipe du Département est composée de 5 formateurs français et de 5 formateurs turcs. Aucun des enseignants français n'a le turc comme langue maternelle, certains le pratiquent et la maîtrisent – à des niveaux différents et selon des modalités variables – du fait de leur insertion plus ou moins longue dans le pays. Pour la plupart des enseignants de nationalité turque, le français est une langue étrangère. Nous reproduisons ci-dessous certains éléments biographiques et professionnels quant à nos enquêtés :

Formateurs	**Domaine d'études**	**Cours dispensés**	**Publics**
F1	Linguistique et Didactique du FLE	- Enseignement précoce - Acquisition du langage et enseignement de LE	Licence Master Doctorat
F2	Beaux-Arts et FLE	- Compétences de lecture et d'écriture - Anthropologie générale - Compétences de l'expression écrite - Compétences de communication - TICE	Licence
F3	Littérature, Sociologie, Relations Internationales et Droit	- Littérature française - Analyse des romans et des nouvelles - Cultures et interculturalité - Écrivains et Textes	Licence Master Doctorat
F4	Anthropologie et FLE	- Communication interculturelle - Thème - Compétences de lecture	Licence
F5	Didactique du FLE	- Méthodologie de recherche - Séminaire - Stage en responsabilité	Licence Master Doctorat
F6	Didactique du FLE	TICE	Licence

[7] Pour une approche plus fine sur la transmission ou les ruptures de transmission des langues d'héritage dans les familles, il convient de se rapprocher des travaux menés ces dernières années dans le champ de la politique linguistique familiale. On pourra lire aussi la thèse de Sevinç Akdoğan Öztürk.

F7	Didactique du FLE	Stage	Licence
F8	Didactique du FLE	- Approches de l'enseignement du FLE - Grammaire textuelle - Compétences d'expression orale - Grammaire française - Linguistique	Licence
F9	Didactique du FLE	- Grammaire française	Licence
F10	Didactique du FLE	- Méthodes de l'enseignement du français - Evaluation et préparation des examens -Technologies d'enseignement -Enonciation et Pragmatique	Licence Master

Tableau 1 : Présentation des enquêtés

Ce tableau nous informe quant au domaine d'études des formateurs, les cours dispensés ainsi que le niveau d'études des étudiants qui suivent les formations. Il nous renseigne aussi sur le fait que seuls deux enseignants déclarent posséder une compétence en TICE. Nous savons que ces deux enseignants se sont auto-formés lors de journées d'études ou de séminaire en ligne. Plus tard nous verrons que l'un de ces enquêtés déplore son manque de formation. Sans trop préjuger on pourra dire que l'auto-formation n'est sans doute pas ressentie comme satisfaisante par nos témoins. Ajoutons qu'un autre de nos enquêtés déclarera en entretien avoir utilisé, lors d'un séjour en France, un Espace Numérique de Travail (désormais ENT) dans sa fonctionnalité de dépôts de documents. Comme nous le voyons ces expériences sont assez limitées.

1.2. Approche méthodologique

Comme nous l'exprimions plus avant notre méthodologie est de type qualitatif, elle donne la part belle à l'insertion du chercheur sur le terrain – lieu central de production des données - qui participe à la production de discours et de représentations locales. Recourir à des entretiens souples et compréhensifs, moyen privilégié et économique pour produire des données discursives, nous a permis d'avoir accès aux représentations que les enquêtés ont de leurs pratiques, de saisir la réalité telle qu'ils la vivent durant cette période en ligne, de comprendre

la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. Les entretiens sont à considérer à la fois comme sources d'information mais aussi comme processus puisque le discours recueilli n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme du langage. Ils apparaissent bien comme est un moment particulier dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences et d'inachèvements. Au contraire des approches surplombantes, le chercheur apparaît comme constituant son terrain : son positionnement n'est pas neutre et il participe de la production de connaissances, il est ainsi possible de dire que les interrelations entre le chercheur et ses enquêtés ne sont pas dénuées d'effets. Comme le souligne Kilani (1994 : 65) : « Pour surmonter ses limites et parvenir à un sens le regard doit assumer une part pré-construite de lui-même qui l'accompagne dans son voyage ». Il faut donc reconnaître que le facteur personnel et l'implication du chercheur jouent un rôle primordial dans la façon dont les données sont produites et interprétées. Une part d'implication personnelle volontariste forte participe d'un rapport de co-construction entre le chercheur et son terrain sans que l'on sache de façon tranchée ce qui en résulte et ce qui en précède. Ce paradigme « qualitatif » réintègre le Sujet et son contexte dans l'étude scientifique. Il considère, d'une part, que lorsque l'Homme est l'objet de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif ou encore réflexif .

D'un point de vue méthodologique, la question de la validité de l'enquête de terrain dans la production des données doit être réévaluée, loin de toute mise à distance objectivante, en lien avec l'expérience personnelle et les affects de l'enquêteur, sa subjectivité et la nature de ses relations avec les enquêtés. Il est aussi fort probable que les informations recueillies puissent être altérées par les participants ; il n'est pas facile d'évaluer scientifiquement l'effet du facteur personnel (Olivier de Sardan, 2008) et les enquêtés eux-mêmes ne sont pas exempts de manipulations. Il convient donc d'expliciter notre positionnement. Les entretiens menés ont été réalisés de deux manières :

- par téléphone avec quatre des enquêtés
- en vis-à-vis avec six des témoins.

Une phase ultérieure nous a conduites à organiser une rencontre informelle pour obtenir des données supplémentaires quant à ce que nos enquêtés avaient à dire de certains des aspects didactiques abordés lors de la première phase de l'enquête.

2. Formation à distance et formation en langue étrangère

2.1. Un passé commun

Comme le rappelle Guély-Costa dans sa thèse, formation à distance et formation en langue étrangère bénéficient d'un passé commun puisqu'un premier cours de formation en langue étrangère avait été initié par Charles Toussaint et Gustave Langenscheidt en Allemagne (Guély-Costa, 2012 : 15). Sur le plan historique, on reconnaît généralement quatre étapes à la constitution de la formation à distance en France, résumées par Bernard (1999 : 44-48) :

- Une première phase à partir de la seconde moitié du dix-neuvième siècle qui s'intéresse à l'enseignement par correspondance ;

- Une deuxième phase dans les années soixante qui voit arriver le recours aux « médias de masse et la naissance des systèmes d'assistance et des centres de ressources » ;

- Une troisième phase dans les années soixante-dix où l'on introduit le recours à la télévision, aux Nouvelles Technologies d'Information et de Communication et au multimédia. C'est aussi la période de la création des universités à distance et utilisation des mass media ;

- Dans les années quatre-vingt, c'est la période de la micro-informatique et de la communication télématique ;

- Ajoutons à cela une cinquième phase dans les années quatre-vingt-dix qui met l'accent sur la flexibilité, l'ouverture, l'auto-formation et la formation individualisée. C'est aussi la période de l'Internet, du Web et de l'e-learning ;

- Puis dans les années 2000, les plateformes vont apparaître. Une nouvelle génération d'étudiants et une nouvelle manière d'apprendre vont apparaître. À partir de 2008 les MOOC voient le jour et l'on peut alors parler d'apprentissage éclaté. C'est dans ce contexte que les réflexions autour de la pédagogie à l'université vont naître. Comme le souligne De Ketele (2017) :

> « La pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies [..] À l'origine, ce sont les domaines scientifiques les plus professionnalisants qui ont été les premiers et les plus actifs à conduire des analyses et des recherches sur la qualité de leurs formations universitaires ».

2.2. Les conditions de l'usage en ligne

Concernant les disparités liées aux équipements et à la connexion Internet, la majorité de nos enquêtés expriment pour leurs étudiants et pour eux-mêmes le fait qu'ils se sont trouvés démunis quand il s'est agi de travailler à distance :

> «Certains étudiants n'ont ni ordinateur personnel ni accès à internet ». F8

> « Les étudiants qui ont des frères et sœurs et qui n'ont qu'un seul ordinateur pour travailler. Il leur a été difficile de suivre les cours et/ou de rendre les devoirs ». F10

> « Enseignants comme étudiants, nous nous sommes tous trouver dans la même situation. Problèmes de connexion, problèmes de débit, problèmes d'ordinateurs, etc. ». F10

La question du choix de la plateforme est aussi d'importance. L'obligation pour les enseignants d'avoir recours à la plateforme Uzem quand leurs cours sont composés de plus de 25 étudiants a été l'une des difficultés majeures rencontrées par l'équipe. Ainsi à la question : « Ça se passe bien en ligne pour vous ? » la réponse apportée par l'une de nos témoins fut un « non » franc et catégorique. Ainsi nous a-t-on confiées : « Dans ce système on ne peut pas voir les étudiants, ils peuvent nous écrire seulement ». Ou encore :

> « Tout dépend du choix de la façon d'enseigner de la part de l'enseignant (Peut-être qu'une majorité d'enseignants préfère le cours magistral et du coup, les autorités peuvent refléter le choix majoritaire, c'est une supposition)… Quant au risque où du désordre se produirait quand tout le monde a le moyen de parler à tout moment et que cela deviendrait ingérable, bon pour ce que j'ai vu il n'y a pas eu de problèmes : est-ce dû à la période bizarre que nous avons traversée et est-ce que cela serait toujours le cas si l'enseignement en ligne devenait généralisé tout le temps, je ne sais pas ».

L'institution, au même titre que toute organisation sociale de travail, dispose d'une culture propre qui promeut, valorise, décourage ou restreint l'action des enseignants. Comme le souligne Proulx cité dans Perez Fragoso (2007) :

> « Les représentations des acteurs de la formation circulent en effet dans la société (discours scientifique et technique ; discours politique ; presse populaire ; publicité ; discours de certains usagers agissant comme leaders d'opinion et facilitateurs pour l'adoption des TIC, etc.) et alimentent l'imaginaire social d'une époque donnée ».

L'un de nos enquêtés dira ainsi :

> « Je ne connais pas la façon de voir les choses pour les autorités pédagogiques car c'est lié mais j'aurais voulu, pas comme sur Uzem, avoir la possibilité d'être avec tous les étudiants, plus directement comme sur Zoom et ne pas devoir attendre que quelqu'un se signale pour prendre la parole (ça fait des pertes de temps par rapport au cours) ».

Ce passage brusque et non préparé à l'enseignement confiné a-t-il créé des difficultés psychologiques[8] chez les étudiants ou les enseignants dans le contexte auquel nous nous intéressons ? Trois témoins de l'équipe disent avoir rencontré des difficultés d'un tel ordre : l'impression d'une fragmentation de l'équipe – par ailleurs très soudée – le souhait de plus d'échanges entre collègues a débouché sur un sentiment d'isolement. Quant à F3 il parle de l'isolement et déclare : « Les formateurs et les étudiants se sentent isolés ». Ces questions sont à prendre en considération puisque l'agir professionnel peut s'en trouver affecté : ainsi deux formateurs F8 et F10 disent avoir été « épuisés professionnellement ». Notons aussi que certains apprenants se sont vus obligés de regagner le domicile familial et d'abandonner l'autonomie dont ils jouissaient à Istanbul. Pour les jeunes filles en particulier, ce retour au bercail n'est pas sans conséquence sur le suivi de leurs études puisqu'elles réintègrent une cellule familiale où de nombreuses tâches domestiques peuvent leur être demandées. À la suite de Carmen Pérez Fragoso nous souhaitons parler de *«* mode d'appropriation culturelle des technologies *»* (Pérez-Fragoso, 2011). Ces questions de réassignation des rôles au sein des familles débouchent aussi sur des contraintes d'ordre socio-temporel, le manque d'équipements adéquats qui amènent les étudiants à devoir rationaliser leur temps face à l'écran les prive « … d'opportunités pour développer *leur habitus informationnel* (compétences utiles en matière de recherche et d'évaluation de l'information, notamment) » (Brotcorne, 2019).

Les quelques propos rapportés ici, viennent relativiser la vision assez largement répandue, d'étudiants uniformément compétents et égaux dans les usages et l'accès au numérique. Ce lieu commun est d'ailleurs exprimé par l'un de nos enquêtés F5 : « Comme les jeunes collègues maîtrisent bien la technique et les logiciels, ils préfèrent l'enseignement à distance », mais comme l'ont montré certains travaux (Baron et Bruillard, 2008 ; Fluckiger, 2007, 2008) si la bonne disposition des jeunes à l'égard à des environnements numériques est indéniable elle n'est pas forcément synonyme de savoir-faire pratiques, de compétences techniques, informationnelles et critiques. Cette vision de voir les choses est aussi sous-tendue par l'idée que l'accès matériel garantirait un accès cognitif de la part des apprenants, ce qui ne peut se réaliser de façon mécanique.

[8] Nous faisons ici référence aux dimensions affectives et émotionnelles de l'apprentissage.

2.3. La « fracture numérique »

La « fracture numérique » tel qu'il est d'usage de qualifier cette situation est une problématique qui a été largement documentée dans les années 1990 par des travaux en sciences sociales. Comme le rappelle Périne Brotcorne (2019) des travaux beaucoup plus nuancés menés dans les années 2000 se sont attachés à remettre en question la pertinence scientifique du terme même, en pointant son caractère inopérant pour rendre compte de phénomènes pluridimensionnels. Pour Brotcorne *« ... ces inégalités sont d'abord proprement sociales, c'est-à-dire en grande partie le fruit d'inégalités sociales préexistantes »* (Brotcorne, 2019). Selon Van Dijk cité par Brotcorne (2019) l'appropriation des technologies est une dynamique complexe :

> « Ce processus est constitué d'étapes successives qui sont inégalement franchies par les individus en fonction de leur position sociale : (1) cette dernière donne effectivement plus ou moins accès à différentes ressources, lesquelles conduisent l'individu à plus ou moins s'équiper et se connecter ; (2) cet accès matériel inégal mène à l'acquisition inégale de différentes compétences ; (3) la possession plus ou moins grande de ces compétences permet de développer diverses formes d'usages ; (4) certains usages sont plus susceptibles que d'autres d'améliorer la position ».

Comme le montre le rapport de recherche de Thierry Karsenti (2018) à partir de la consultation de Google Scholar et des bases de données spécialisées en éducation *« [...] les impacts du numérique sur la charge de travail des enseignants sont une question qui préoccupe tout particulièrement les milieux de pratique »* (Karsenti, 2018 : 3). Comme nous l'avons déjà mentionné certains de nos témoins ont déclaré avoir eu à souffrir d'une surcharge de travail. Thierry Karsenti (2018) de citer le rapport de recherche du « Department for education and skills » (Britain & LLP, 2004) qui mettait en avant que les enseignants les plus confiants dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) réussissaient à faire face à une charge de travail accrue : « [...] les technologies permettaient aux enseignants de mieux gérer et de mieux stocker les travaux. Ces mêmes enseignants trouvaient aussi que ces technologies leur permettaient de transmettre un enseignement et des apprentissages de meilleure qualité ».

Quoi qu'il en soit, l'actuelle « égale inégalité » de l'accès au numérique de certains enseignants comme de certains de leurs étudiants participe d'une modification de la figure de l'enseignant. Auparavant seul garant de la pertinence des contenus et de la qualité du processus didactique, les enseignants au même titre que les étudiants doivent aujourd'hui s'adapter à un nouveau média dans un processus de coresponsabilité et de co-construction partagé avec l'étudiant c'est ce que nous allons développer dans les lignes qui suivent.

3. Données et interrogations didactiques

3.1. Quelques résultats

Notre guide d'entretien était construit autour de quatre questionnements principaux en plus des renseignements démographiques ayant trait à l'expérience professionnelle des enquêtés. Nos questionnements avaient trait aux thématiques suivantes :

1. Avez-vous déjà eu l'expérience de l'enseignement à distance ?
2. Quelles plateformes avez-vous utilisées pendant l'enseignement à distance ?
3. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
4. Quels sont les avantages ?

Selon la déclaration des enquêtés, tous sans exception ont utilisé Zoom, la moitié de l'équipe a eu recours à Uzem, trois d'entre eux ont employé Edmodo et seulement deux sont passés par Skype et Schoology. Les notes prises pendant les entretiens[9] – que cela concerne les aspects techniques, didactique ou même psychologogique – ont été synthétisées dans un tableau qui n'a pas d'autre vocation que de donner un aperçu des grandes tendances quant aux différentes questions abordées :

Code des formateurs	Surcharge de travail	Difficultés Techniques	Difficultés Psychologiques	Manque d'interaction	Manque de formation
F1	X	X			X
F2	X	X		X	X
F3	X	X	X	X	X
F4	X	X			
F5	X	X			X
F6	X				X
F7	X	X			X
F8	X	X	X	X	X
F9	X	X		X	X
F10	X	X	X	X	X

Tableau 2 : Difficultés rencontrées par les formateurs

[9] D'une durée moyenne de dix ou quinze minutes dans la plupart des cas.

Tous les enseignants disent souffrir d'une surcharge de travail. Seul un enseignant dit ne pas avoir ressenti de difficultés techniques lors du passage totalement en ligne. Nous savons que son intérêt personnel et que l'un des aspects de sa recherche doctorale porte plus particulièrement sur l'enseignement à distance. À une exception près tous disent avoir ressenti leur manque de formation.

À l'Université de Marmara avant la Covid, Uzem était utilisé pour certains très rares cours dispensés de façon massive et obligatoire dans toutes les universités tel que le cours intitulé « Histoire du Kemalisme » et le cours de langue turque. Majoritairement les enseignants de l'équipe n'avaient pas recours à leur ENT via Uzem avant la Covid.

Le manque d'interaction semble avoir été un problème pour la moitié des enquêtés. On remarque que certains de nos témoins ont eu à souffrir de difficultés psychologiques du fait que vie professionnelle et familiale se sont télescopées nous ont-ils avoué.

3.2. À propos de l'interaction

Nombre des témoignages livrés par nos enquêtés portent sur le fait que beaucoup d'entre eux regrettent le fait que le passage au numérique n'ait pas suffisamment permis ce qu'il qualifie du terme « d'interaction ». Nous livrons ici quelques-uns des propos tenus :

> « Je pense que c'est la plus importante : l'interaction. Certaines plateformes ne permettent pas l'interaction. Le problème rencontré avec Uzem notamment. Il aurait été préférable de faire cours en interaction (1 heure n'était pas suffisante bien entendu). » F10

> « L'absence d'interaction pour une classe de littérature n'est pas trop grave (car proche du format d'un cours magistral).... Par contre, si j'avais dû enseigner mon ancien cours de premier année (écriture), ça aurait été presque impossible. Idem pour mon ancien cours de communication. » F3

Il nous semble important de nous arrêter sur cette dernière citation puisque la classe de littérature dont il est question ici – qui s'est tenue en ligne – est comparée à une situation d'enseignement classique « proche du format d'un cours magistral[10] » pouvons-nous lire.

[10] « Le cours magistral a un passé. Et un passé universitaire avéré. Il est le symbole du savoir universitaire et de la pédagogie universitaire. [...] il était justifié au départ par le fait que seul le professeur possédait le livre du savoir à acquérir. Donc les élèves ne pouvaient que s'efforcer de retenir et de noter, quand ils le pouvaient. Antiquité, Moyen-âge, Renaissance, Modernité, toutes les formes universitaires sont marquées par la tradition de l'habitus transmissif autour des pratiques du 'proférer' et du 'réciter'. Avec quelques nouveautés 'techniques' comme celles-ci : l'introduction au XVe siècle à Salamanque, la plus ancienne université d'Espagne, dans les salles de classe, des tables-bancs en bois massif ; la mise à disposition des manuels scolaires dans la seconde moitié du XVe siècle, quand l'imprimerie va prendre son essor. D'ailleurs l'imprimerie, qui permet enfin aux élèves de disposer du livre

L'interaction, conservons ce terme pour l'instant, semble répondre à la préoccupation qu'à l'enseignant de progresser dans son programme. Autrement dit, l'interaction permise, ne l'est que dans les limites étroites de ce que l'enseignant considère comme acceptable. Il en ressort, en creux, un portrait du cours en ligne qui semble apparaître comme un « placage » des cours en présentiel :

> « Une heure en ligne est étrangement plus fatigante que 3 heures en classe. L'absence d'interaction pour une classe de littérature n'est pas trop grave (car proche du format d'un cours magistral).... Par contre, si j'avais dû enseigner mon ancien cours de premier année (écriture), ça aurait été presque impossible. Idem pour mon ancien cours de communication efficace. »

Ou encore ces deux différents témoignages : « Trois heures de cours je les avais finis en une heure je ne savais plus quoi faire ! ». Ou encore : « Surcharge de travail. Transformer les docs papier en docs numériques ». Dans le modèle évoqué ici, qui est de facture classique, l'interaction apparaît complètement déséquilibrée : la parole de l'enseignant domine, elle occupe la totalité du champ verbal et les étudiants occupe la totalité du champ kinésique. Le contrat est implicite : l'enseignant sait et les étudiants apprennent. La définition de l'interaction donnée par nos enquêtés se rapporte à un ensemble d'actions et de réactions des élèves et des enseignants. Ainsi pouvons-nous dire et sans trop nous avancer, qu'aucune modification substantielle de la structuration des échanges ne semble pas s'être produite lors du passage en ligne. Certains enseignants ne voient d'ailleurs aucun avantage à l'enseignement en ligne, les potentialités didactiques d'un enseignement à distance ne paraissent pas avoir été exploitées par nos témoins :

> « Aucun avantage pédagogique de cet enseignement en ligne. Un seul avantage. J'ai pu mettre mes classes sur Skype le week-end. J'ai pu me faire un emploi du temps en fonction de mes critères : commencer (quand je suis frais) par le cours le plus difficile demandant le plus de concentration (la poésie).... et faire 2 heures plus tard un cours plus facile (le roman).... mais c'est un avantage mineur ». F3

S'il est un avantage de ce passage en ligne, il concerne – selon les témoignages retenus – la flexibilité, non pas en tant qu'agent de différenciation des rythmes d'apprentissage mais bien toujours en tant que diffuseur de contenus :

> « Le fait que l'apprentissage puisse se faire de manière asynchrone et différé. Chacun à son rythme est bon. Il n'y a pas de déplacements à faire. Nous pouvons passer plus de temps en ligne et rentabiliser notre temps de cette manière. Aussi, il est plus facile pour

---

du maître, aurait dû mettre à mal le cours magistral ; mais il n'en sera rien [...] » http://www.frantice.net/docannexe/file/1426/15.wallet.pdf

> l'enseignant de déplacer un cours car un étudiant qui ne peut participer à la séance de rattrapage peut toujours visualiser la vidéo du cours qui sera en ligne ». F10

Pourtant dans le cas d'un dispositif à distance, à une parole enseignante magistrale omniprésente, il est possible de substituer une interactivité argumentative et cognitive entre enseignants et étudiants. L'enseignant ne joue plus la partition de l'apport de contenus mais celle de l'accompagnement des étudiants dans une dynamique collective de construction de ceux-ci. Il convient de différencier la diffusion du savoir et l'accompagnement des étudiants dans le processus de maîtrise de celui-ci. L'enseignant ne peut plus intervenir par des propos logorrhéiques, il convient qu'il fasse des interventions courtes. Par rapport à l'enseignement classique, c'est donc une modification substantielle des échanges qui est attendue, dans laquelle on peut relever l'importance de la participation des étudiants alors que celle des tuteurs se doit d'être en retrait. La compréhension de cette nécessité – sans qu'elle ait été résolue du fait d'un manque de connaissances techniques mis aussi didactiques - apparaît à la lecture des différents propos recueillis :

> « Il y a toujours des risques de décrochages chez les étudiants. Le manque d'interaction peut "favoriser" et ouvrir la porte au décrochage. Dans ce cas, de figure, il est très difficile de ressaisir l'étudiant. Certains présentent aussi des difficultés avec le rythme du cours ». F10

Si nous revenons à la citation précédente et aux propos suivants « Nous pouvons passer plus de temps en ligne et rentabiliser notre temps de cette manière », on voit là que le fait de disposer relativement librement de son temps est présenté comme une caractéristique importante de l'autonomie professionnelle des enseignants. Ainsi pouvons-nous aussi lire : « L'enseignement à distance permet de développer l'autonomie. Enseignants comme étudiants, nous devenons plus indépendants et apprenons à nous organiser différemment » F10.

Dans le langage commun, l'autonomie est synonyme d'indépendance, de liberté voire de souveraineté et s'oppose à l'hétéronomie c'est-à-dire à la soumission aux lois extérieures imposées. En didactique des langues, la notion est centrale dans toutes les formes de méthodes actives centrées sur l'apprenant. Le concept d'autonomie entre dans le champ de l'apprentissage des langues grâce au projet de langue du Conseil de l'Europe, établi en 1971. Il est repris par le CECR qui insiste sur la notion d'autonomie. L'apprentissage ne doit plus être perçu comme une contrainte imposée par l'institution mais comme le moyen, d'atteindre un objectif, une compétence. Comme le remarque Monnier et Yassine-Diab (2013) si depuis les années quatre-vingt-dix, le terme « autonomie » a pris une place croissante dans la recherche en didactique et si ce terme a d'abord fait référence à l'autonomie des étudiants, en lien direct

avec le développement des TICE et aussi au rôle de l'enseignant qui consiste à aider l'apprenant à devenir plus responsable face à son propre apprentissage linguistique, il nous semble que les questions d'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur n'ont, à ce jour, pas suffisamment été travaillées ou documentées.

3.3. Le copié-collé comme pratique de littéracie

L'une des conséquences dénoncées du passage en ligne serait, selon l'un de nos enquêtés, que ce qu'il qualifie de « triche » – et cela est jugé inadmissible – se serait multipliée : les étudiants n'hésiteraient pas à procéder à des copiés-collés de textes pris sur internet : « Un travail fait à la maison multiplie les risques de triche / plagiat » F3 ou encore « La problématique du contrôle des examens en ligne » F4.

Ce plagiat[11] puisqu'il est ainsi désigné et envisagé dans une perspective répréhensible[12] sans que les conditions de production des textes ne soient prises en compte. Selon F3, il est courant pour les étudiants d'aller chercher des textes sur Internet pour ensuite procéder à une reformulation en changeant le lexique, les étudiants n'hésitant pas à parsemer leurs textes de quelques fautes d'orthographe pour *« crédibiliser »* leur écrit. Le recours à un texte en anglais les conduits à devoir le traduire en français. Les discours sur le plagiat portent un regard soupçonneux vis-à-vis des étudiants et ils pointent dans leur très grande majorité, une méconduite ou une incapacité. L'accent est mis sur la facilité du procédé : ainsi peut-on entendre qu'il s'agirait d'un « simple copier-coller », que l'étudiant « ne s'est pas cassé la tête » ou « qu'il n'a fait aucun effort ». Nos enquêtés appellent ainsi de leurs vœux le recours à des dispositifs anti-plagiats. Ainsi avons-nous pu relever les propos suivants :

> « Il faudrait donc, dans le cadre d'un enseignement à distance, que l'université mette en place un système qui existe ailleurs depuis très longtemps : des logiciels de détection de plagiat. Lorsque j'étais en Californie, tous nos étudiants devaient rendre leurs essais sur

[11] Le Larousse définit le plagiat comme « L'acte de quelqu'un qui, dans le domaine artistique ou littéraire, donne pour sien ce qu'il a pris à l'œuvre d'un autre ». Le mot « plagiaire » est attesté en français depuis 1694. En grec, le terme *πλάγιος* évoque le recours à des moyens obliques, équivoques et fourbes. L'idée principale attachée à cette étymologie est le détournement d'une force de travail, voire le fait de réduire en esclavage une personne libre.

[12] « Soulignons d'abord que le plagiat n'a pas toujours été sanctionné. Jusqu'au XVIIe siècle, "la notion d'imitation joue à plein ; comme au temps des Romains, l'idée de nouveauté est inquiétante, dévalorisante. On écrit sous l'autorité des maîtres, leur rendant hommage et ne devant sa propre légitimité littéraire qu'à un talent de continuateur propre à mettre en valeur le travail des prédécesseurs" (Maurel-Indart 2008, 55). C'est seulement à partir du XVIIIe siècle qu'il est plus encadré juridiquement afin de préserver les intérêts, en particulier financiers, des auteurs ». (Christophe & Michaut, 2011 :149)

> un serveur ultra-performant (turnitin.com)[13]. C'est beaucoup plus performant que Google et ça donne un rapport détaillé en un seul clic ». F3

Que nous disent les étudiants de leurs pratiques ? Pour en savoir plus, lors de la rédaction de cet article, nous avons mené une enquête par entretien à usage complémentaire en demandant par whatsapp à certains de nos étudiants de répondre à la question suivante:

> « Si vous deviez lors d'un test être amené à faire un copié-collé d'internet quelles techniques, procédés ou astuces utiliseriez-vous pour le fait que vous ayez copié-collé ne se voit pas ? »

Nous avons obtenu quelques franches réponses dues à la relation de confiance que nous entretenons :

> A1 « Reformulation »
>
> A2 « Je sais qu'à peu près tout le monde doit commencer par changer les mots utilisés pour les remplacer par des synonymes ».
>
> A3 « Des mots propres de notre vocabulaire »
>
> A4 « Après ce n'est pas forcément pour faire un "copié collé" mais pour éviter de prendre des informations de nos sources mot à mot, même si c'est pour une ou deux phrases ».

La pratique en est bien entendu répréhensible mais elle ouvre la porte à des nombreuses réflexions et pistes didactiques si l'on veut bien prendre en compte le fait que les pratiques des étudiants donnent à voir la gestion d'un répertoire plurilingue soit différentes capacités quant à la maîtrise du français, de l'anglais et du turc. À ce titre et comme le souligne F7 :

> « Dans ce cadre en effet, il n'est pas possible de se satisfaire du rejet du copier-coller sous prétexte qu'il ne faut pas plagier et qu'il faut citer ses sources, de même qu'il n'est pas possible de se satisfaire du fait que l'écrit représente une dimension invisible de la formation universitaire, c'est-à-dire une dimension cachée du curriculum, essentielle à la réussite, mais qui n'est pas prise en charge explicitement par l'institution ».

Des nombreux travaux didactiques conduits ces dernières années considèrent, quant à eux, la question du plagiat du point de vue de la maîtrise de la compétence écrite ainsi qu'en tant que pratique de littératie (Rinck, 2019). La littératie ou « espace graphique » pour reprendre les termes de Molinié et Moore (2012) est une notion complexe, relativement récente dans le monde francophone et fortement débattue. Comme le souligne Mirjam Egli Cuenat :

---

[13] L'Université de Marmara exige des étudiants de Master et de Doctorat qu'ils déposent leurs travaux sur le serveur turnitin.

> « La littératie englobe notamment la capacité de lire et d'écrire ainsi que de pratiquer la scripturalité conceptionnelle ("konzeptionelle Schriftlichkeit", Koch et Oesterreicher 2008), donc d'être capable de comprendre et de produire des textes de genres divers, correspondant à certaines exigences normatives, en utilisant de façon autonome un discours monologal cohérent et structuré, dans une situation communicative différée ».

Dans le contexte dont il est question dans ce travail, la question de la gestion d'un répertoire plurilingue cas des étudiants dont il est question ici, la question de la langue étrangère a une importance primordiale. À notre connaissance peu de travaux portant sur une proposition médiatrice proposant des pistes pédagogiques ont été conduits.

Pistes conclusives

Dans un contexte où les styles d'enseignement des enseignants universitaires et les styles d'apprentissage des étudiants se sont trouvés modifiés par le brusque passage à un enseignement en ligne il nous a semblé opportun de nous interroger sur l'épreuve collective que nous traversons en ce qu'elle a bousculé nombre de nos repères. L'état des lieux, certes sommaire, proposé ici rejoint de façon modeste les constats faits lors de journée du séminaire international « Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères » qui s'est tenu à l'INALCO en 18 juin 2020. À un moment où le modèle des sociétés numériques est prôné comme nouvel horizon de la modernité, jusqu'à prédire la fin programmée de l'école en présentiel, appréhender les usages numériques des apprenants, dans leur diversité et dans toute leur épaisseur sociale suppose aussi de saisir à la fois leurs utilisations effectives mais aussi la place et le sens qu'ils donnent à ces outils au quotidien. Dans cette perspective, l'enjeu actuel de l'intégration des technologies en éducation consiste en grande partie à savoir comment rendre effectif le potentiel pédagogique de l'enseignement confiné construit et pensé selon des usages réfléchis. Cela passe inévitablement par la formation des enseignants, et par le temps qu'ils auront pour intégrer les compétences acquises lors des formations.

Enfin et comme l'un de nos témoins le remarquaient les cours en ligne, en tant que produits médiatiques, s'inscrivent dans la tendance à la (ré)industrialisation de la formation. Ils sont influencés par un certain type de discours et de stratégies marketing entre autres élaborés par des experts, la presse, etc., et guidés par des politiques nationales, des orientations internationales, etc. Il nous semble urgent de réfléchir à ces différents questionnements pour interroger à quelles conditions l'usage pédagogique du numérique peut être un levier d'innovation dans l'enseignement supérieur.

Références Bibliographiques

Akdoğan Öztürk Sevinç (2018), Deux langues, deux cultures : les bilingues franco-turcs de troisième génération en France, Thèse de doctorat, Université de Marmara, sous la direction de Yaprak Türkân Yücelsin-Taş et Mehmet Ali Akıncı, https://tez.yok.gov.tr, consulté le 17 mars 2020

Baron Georges-Louis & Bruillard Eric (2008), Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 12 p. ffhal-00696420f

Bernard François-Xavier (2019), Tutelle et médiation enseignante en situation d'activité instrumentée : le cas d'une séquence de programmation à l'école élémentaire. *Contextes et didactiques*. DOI : 10.4000/ced.1622, consulté le 30 août 2020

Berthier Nicole (2010), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, 4è éd. Paris, Armand Colin

Britain, D. for E., S. G., & LLP, P. (2004), Using Ict in Schools : Addressing Teacher Workload Issues. Nottingham : DFES Publications

Brotcorne Périne (2019), Une approche sociocritique : quels apports à l'étude du numérique en éducation? Volume 21, Numéro 3, 2019, pp 135–154, https://doi.org/10.7202/1067712ar, consulté le 14 juillet 2020

Cuenat Mirjam Egli (2020), Littératie(s) plurilingue(s) dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – des perspectives complémentaires, Bulletin suisse de linguistique appliquée, Centre de linguistique appliquée No spécial, 1-13

De Ketele Jean-Marie (2011), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/rfp/2168, consulté le 1er septembre 2020

Fluckiger Cédric (2007), Appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires. Thèse de doctorat. École normale supérieure de Cachan, Sous la direction de E. Bruillard. http://www.stef.ens-cachan.fr /docs/fluckiger_these_2007.pdf, consulté le 23 août 2020

Fluckiger Cédric (2008), La culture numérique des élèves est-elle une culture comme les autres ? Revue Française de Pédagogie, Lyon : INRP, n° 63, p. 51-61

Guély-Costa Eglantine (2012), Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien : ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation sous la direction de Sophie Bailly

Kaddouri Mehdi & Bouamri Abderrahmane (2010), Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation, Questions Vives Vol.7 n°14 TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ? pp 107-118, https://doi.org/10.4000/questionsvives.642, consulté le 23 mars 2020

Karsenti Thierry (2018), Le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail. Montréal : CRIFPE

Kilani Monder (1994), L'invention de l'Autre, Essai sur le discours anthropologique, Lausanne, Payot

Molinié Muriel & Moore Danièle (2012), « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues *(NeQ)* », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2, mis en ligne le 10 septembre 2018, URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2757 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2757, consulté le 22 septembre 2020

Monnier Nadia & Yassine-Diab Nolwenna (2013), L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français : fiction ou réalité ? *Études en didactique des langues,* LAIRDIL ⟨hal-01235438⟩

Olivier de Sardan Jean-Pierre (2008), La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia

Perez-Fragoso Carmen (2007), À propos des analyses des cours en ligne. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume 2007 (1), 77-80. https://doi.org/10.3917/enic.007.0077, consulté le 10 août 2020

Rinck Fanny (2019), Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. CORELA - COgnition, REprésentation, LAngage, CERLICO-Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest (France), Co(n)textualisation(s), 10.4000/corela.7746. halshs-02117683, consulté le 5 juillet 2020

UNESCO (2020), Le numérique et l'enseignement au temps de la Covid-19, https://www.ritpu.ca/img/pdf/ritpu-2020-v17n1-01.pdf, consulté le 14 septembre 2020

Yücelsin-Taş Yaprak Türkân (2013), « Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie », *L'Enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs, Education Comparée - Raisons, Comparaisons, Educations,* (dir. Fabrice Barthélémy et Dominique Groux), no : 9, L'Harmattan, Paris, 205-217