HAL
open science

Outils numériques et identité professionnelle des enseignants

Pascale Catoire

To cite this version:

Pascale Catoire. Outils numériques et identité professionnelle des enseignants. Etudes en didactique des langues, 2018, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.71-85. hal-04035001

HAL Id: hal-04035001

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035001

Submitted on 17 Mar 2023

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

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

Outils numériques et identité professionnelle des enseignants

Pascale CATOIRE
Docteure en sciences du langage
Laboratoire EDA (Paris Descartes), Éspé Centre Val de Loire

La situation d'apprentissage est complexe car elle met en jeu de multiples composantes qui interagissent: l'enseignant, les apprenants, le savoir, les outils d'enseignement, l'environnement immédiat (l'établissement), l'environnement plus large (la société, la hiérarchie, les programmes, les directives ministérielles). Dans un monde en mutation, cette complexité est accentuée par la pression sociale que les enseignants subissent pour innover, en particulier par l'usage de technologies éducatives dont ils entendent dire qu'elles permettraient d'améliorer l'apprentissage. Le terme "technologie éducative" sera ici utilisé au sens de Bruillard & Baron (2006: 274): "l'utilisation de technologies non intégrées en tant que telles à la discipline enseignée, c'est-à-dire utilisées comme des moyens pour enseigner et apprendre, sans remise en cause de l'existant". Cette pression institutionnelle peut être ressentie en France dans l'enseignement supérieur, où le ministère de l'Enseignement, de la recherche et de l'innovation lance de multiples appels à projets incluant les technologies, mais aussi dans l'enseignement primaire et secondaire depuis plusieurs décennies, ou plus récemment avec le Plan numérique pour l'éducation, lancé par le ministère de l'Éducation nationale.[1]

Ces incitations à l'innovation peuvent entraîner des tensions fortes chez les enseignants, par exemple entre leur désir d'utiliser les technologies éducatives pour assurer leur mission et la gestion de la pénurie; c'est le cas dans l'enseignement supérieur, où le désir de démocratisation du système universitaire (offrir à un maximum d'étudiants l'accès aux cours, d'où le succès des MOOC, Massive Open Online Courses) peut entrer en contradiction avec le manque de formation et de moyens matériels (Albero, 2003). Les textes ministériels peuvent également être ressentis comme une pression par les professeurs de langue de l'enseignement secondaire qui reçoivent du ministère des documents les incitant à utiliser des outils numériques, par exemple des baladeurs pour l'entraînement à la compréhension de l'oral.

[1] http://ecolenumerique.education.gouv.fr/.

> La baladodiffusion permet d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques […]. Les élèves y trouvent une motivation supplémentaire et une possibilité précieuse d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme [...] En compréhension auditive, les élèves peuvent travailler en autonomie en gérant les pauses et les retours.[2]

Or l'usage de technologies éducatives ajoute une complexité supplémentaire à la situation d'apprentissage (Depover, 2009) et les enseignants du secondaire, soumis à des discours institutionnels pour innover et utiliser les technologies éducatives, ne sont pas toujours accompagnés dans certains usages par l'institution (Catoire, 2014). Ces changements peuvent entraîner des résistances aux technologies chez certains mais peuvent aussi apporter une dynamique nouvelle, en permettant aux enseignants de remodeler leur identité professionnelle.

L'expérience qui sera ici rapportée est le fruit d'une recherche en didactique des langues qui visait à observer les effets du changement induit par un exemple de technologie éducative, que nous considérerons, puisqu'elle est intégrée à une situation d'apprentissage, comme un outil numérique. Au-delà du contexte particulier dans lequel l'expérience s'est déroulée, ce changement constitue un moment privilégié pour l'analyse de dynamiques centrales dans la construction et la redéfinition de l'identité professionnelle, dans laquelle l'enseignant joue un rôle actif.

Le changement dans les modèles de l'analyse de l'activité

La résistance au changement

Le terme "résistance au changement", emprunté à la psychothérapie, désigne une réaction du patient face à l'inconnu. De manière plus générale, on voit des individus ou groupes d'individus opposer une résistance au changement, pour des raisons idéologiques, culturelles, psychologiques, comme la peur de l'inconnu, l'impression de perte, la satisfaction attribuable au sentiment de contrôle, etc. Dans le modèle économique actuel, la résistance au changement peut être vue comme quelque chose de négatif car elle est synonyme de perte de compétitivité, contre laquelle il faut agir.

Le modèle de Lewin (1972) s'est inspiré du concept de force en physique et a été précurseur dans le domaine de la psychologie dynamique: il conçoit la résistance et le changement comme deux forces s'opposant; en agissant sur les obstacles au changement, on permettrait de déséquilibrer la balance en faveur de celui-ci. Ce modèle est cependant incomplet car il ne tient pas compte des attitudes et n'explique pas comment on pourrait délaisser un comportement pour en adopter un autre (Duclos, 2015). Il ne tient, d'autre part, pas suffisamment compte du contexte, qui reste une cause majeure dans la résistance au changement.

Les enseignants de langue dans l'enseignement secondaire semblent présenter une certaine forme de résistance aux technologies éducatives: ils ont une utilisation

[2] Ministère de l'Éducation nationale. 2010. http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/flippingbook/guide_balado.html.

du numérique supérieure à la moyenne des Français mais n'utilisent pourtant pas beaucoup les Tice (Technologies de l'information, de la communication pour l'enseignement) (Guichon, 2012). Ils ne semblent, tout d'abord, pas convaincus par le fait qu'elles amènent de meilleures performances. Les recherches dans le domaine ne sont, en effet, pas unanimes sur l'apport des outils numériques et il reste bien souvent difficile de déterminer la part des différents facteurs qui s'entremêlent dans la situation d'apprentissage complexe (Catoire, 2017). L'organisation dans les établissements est une autre contrainte inhérente au système, lequel n'a pas favorisé l'intégration des Tice et révèle également une conception techno-centrée: les ordinateurs sont souvent dans une salle spécifique (alourdissant les contraintes pour les professeurs, par exemple l'obligation de réserver la salle et déplacer les élèves) alors que les effets les plus positifs se voient davantage lorsque les ordinateurs sont intégrés à la situation d'apprentissage ordinaire, dans la salle de classe. Des contradictions internes à l'institution ajoutent aux tensions que peuvent ressentir les enseignants: l'apprenant est tantôt considéré comme un individu à instruire et à faire progresser, tantôt comme un agent économique, car des pressions de la part des collectivités publiques, elles-mêmes soumises à des pressions commerciales, peuvent déterminer le choix des équipements davantage que les contraintes pédagogiques. Les enseignants peuvent aussi voir des raisons d'économie derrière les incitations à utiliser des outils nomades comme le baladeur ou les MOOC pour les universités, qui évitent d'augmenter les moyens alloués à l'enseignement des langues vivantes. Ils peuvent également ressentir le fait de devoir s'approprier les technologies éducatives comme une surcharge de temps de travail. Dans le primaire et le secondaire, ils doivent parfois subir des politiques éducatives qui leur paraissent peu cohérentes entre elles et avec leur expérience de terrain, ce qui reste une des causes majeures de résistance (Duclos, 2015).

Si des résistances au changement existent chez les enseignants, en particulier en ce qui concerne les technologies éducatives, elles ne signifient pas cependant qu'il ne peut pas y avoir de transformations. Au contraire, une forme de résistance peut être une phase nécessaire du processus de changement. Selon Lewin (1972), toute introduction de changement suppose bien, en effet, une première période forte en émotions et tensions; une période de transition suivra, pendant laquelle on expérimentera de nouvelles pratiques, avant la dernière phase, l'adoption de ces nouvelles pratiques montrant l'appropriation du changement. Les théories de l'activité montrent également que les contradictions à l'intérieur du système peuvent être source de changements positifs, lorsque ces tensions amènent les acteurs à s'adapter et modifier leur comportement.

La capacité à se transformer

En offrant à l'individu plus de moyens et de choix, la modernité lui permet de se développer mais implique également une pression sociale plus forte (Giddens, 1991). Dans le monde du travail en particulier, l'obligation de s'adapter au changement, de s'approprier de nouveaux outils, concepts et méthodes rapidement

peut aussi fragiliser les travailleurs. Les enseignants français disposent traditionnellement d'une certaine liberté de choix, propice à la réalisation de soi; la multiplicité des moyens mis à leur disposition, grâce à la présence des technologies éducatives peut renforcer cette liberté. Pour les enseignants de langue vivante en particulier, le numérique suppose l'accès à des ressources authentiques et variées, la possibilité de mettre davantage les apprenants en activité, de leur faire réaliser des projets avec d'autres apprenants, d'autres pays, de mettre en œuvre la perspective actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Si les outils peuvent être un levier du changement, nous postulerons que c'est bien parce que l'homme a la capacité de changer, de transformer les contraintes en ressources, "le reçu en conçu, le subi en assumé" (Pastré, 2011: 6), qu'il peut se développer. En effet, si les individus ont la capacité de développer de nouveaux usages pour les outils qui leur sont confiés dans le cadre du travail (processus "d'instrumentalisation" pour Rabardel [1995]), ils sont souvent aussi transformés par le travail qu'ils effectuent (processus "d'instrumentation") en développant de nouveaux processus de travail, ou schèmes d'utilisation. Ces changements peuvent être suffisamment conséquents et supposer une redéfinition de l'identité professionnelle; on peut dans ce cas parler de "genèse identitaire" (Pastré, 2005). Dans la majorité des situations, en effet, nous utilisons des schèmes opératoires que nous avons acquis au cours de notre expérience professionnelle. Pastré (*ibid.:* 233) parle alors d'activité "productive". Mais, confrontés à une situation-problème, nous devons créer des ressources nouvelles. Lorsque cette nouvelle expérience est assumée, on peut parler d'activité "constructive", condition d'une genèse identitaire. C'est donc bien sur nos expériences vécues que le processus de genèse identitaire peut s'enclencher, soit parce que nous acquérons une nouvelle expertise, soit parce que le contexte de notre activité change. Cependant, cette transformation ne se fait pas sans un coût initial. Nous retrouvons ici l'idée que le changement peut débuter par une phase de résistance: "les genèses identitaires s'expriment tout d'abord sous la forme d'un refus. Ce n'est qu'après mûre réflexion qu'on peut observer que cette rupture se produit au nom d'une fidélité plus profonde" (*ibid.*: 258).

Les enseignants ont ainsi des schèmes d'action sur lesquels ils vont s'appuyer pour innover (Goigoux & Vergnaud, 2005). Ceux-ci sont constitués par des buts qui orientent l'action de l'enseignant qui souhaite tout d'abord que ses élèves réussissent leur apprentissage et la tâche. Les schèmes sont également constitués de règles d'action qui dépendent des informations que le professeur perçoit dans la situation d'apprentissage et du contrôle de son action. Par exemple, l'enseignant pourra avoir pour règle d'action de faire verbaliser les apprenants s'il perçoit qu'ils sont en train d'utiliser des stratégies de résolution de problèmes aléatoires. En demandant aux apprenants d'expliciter leurs procédures, le professeur peut évaluer les stratégies utilisées. Les schèmes définis par Goigoux & Vergnaud sont également constitués par des "concepts en acte" et des "théorèmes en acte": L'enseignant appuie son action sur des propositions qu'il tient pour vraies, par exemple il peut penser qu'il est nécessaire de faire verbaliser l'apprenant pour qu'il y

ait apprentissage. Enfin, les schèmes sont composés par des inférences, qui font le lien entre les concepts en acte et les buts que l'enseignant vise. Par exemple, il attribue l'échec d'un apprenant au fait qu'il n'ait pas verbalisé, donc il demande à l'apprenant d'expliciter sa démarche pour qu'il s'approprie la tâche et la réussisse. Les schèmes ont une fonction assimilatrice: en présence d'une situation nouvelle, les enseignants vont agir en fonction de l'analogie dans cette situation entre les indices qu'ils en perçoivent et les indices déjà rencontrés dans une situation antérieure. Les schèmes permettent donc de rendre compte de routines mais aussi de la créativité possible des enseignants face à des situations nouvelles, en s'appuyant sur leur expérience vécue.

Pour qu'une genèse identitaire ait lieu, l'enseignant doit s'engager dans une dynamique de déstructuration et restructuration qui passe par des transactions (Dubar, 2015). L'identité professionnelle des enseignants est en effet le résultat de plusieurs transactions: entre l'individu et l'institution à laquelle il appartient (enseignement supérieur et université locale, Éducation nationale et établissement scolaire), d'une part. Elle est aussi transaction entre l'identité héritée (le vécu) et l'identité visée (la fonction de professeur telle qu'ils l'imaginent), d'autre part. Cette identité se fonde enfin sur des transactions entre l'identité réelle (la fonction et le statut de l'enseignant) et l'identité virtuelle (qui est donnée par autrui: collègues, élèves, société). Ainsi considérée, l'identité professionnelle n'est donc pas un construit immuable, elle s'inscrit plutôt dans une dynamique. Lorsque les transactions s'effectuent, il y a restructuration et le changement qui, dans un premier temps, apporte une déstructuration, peut permettre de se redéfinir une nouvelle identité professionnelle. Le modèle du "jeu didactique" proposé par Sensevy (2012) permet également de comprendre comment les enseignants peuvent s'adapter au changement: comme dans un jeu, c'est en interaction avec les autres joueurs (les apprenants) que les professeurs peuvent décider "d'abandonner le jeu qu'on est en train de jouer pour en jouer un autre qui convient mieux aux buts que l'on se fixe" (*ibid.*: 124). L'essentiel, pour que le jeu fonctionne, est que le contrat didactique soit respecté car "le professeur gagne au jeu d'enseignement si et seulement si l'élève gagne au jeu d'apprentissage" (Sensevy, 2006: 209).

Le modèle proposé par Clot (1999) apporte un éclairage complémentaire: les actes des enseignants appartiennent à un "genre professionnel" qui relève des obligations implicites du professeur: les enseignants enseignent et éduquent, ils ont pour mission de faire progresser les apprenants. Mais, à l'intérieur de ce genre professionnel, plus ou moins normé par les didactiques des disciplines, chaque enseignant peut développer son "style", qui constitue donc un ajustement du "genre professionnel".

Introduire des outils numériques dans la situation d'enseignement-apprentissage entraîne donc une perturbation qu'il est intéressant d'observer puisque c'est dans des situations de transition et de mutation que les individus peuvent se développer (Pastré, 2005). Les enseignants peuvent s'adapter à ce changement et se redéfinir par là une nouvelle identité professionnelle. La question reste de savoir à quelles conditions ces changements peuvent s'effectuer, et

comprendre les facteurs qui permettent la redéfinition d'une identité professionnelle, ou "épistémologie pratique" (Sensevy, 2006).

La didactique, parce qu'elle est à la croisée de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences du langage) peut permettre d'aborder cette question. Nous allons donc voir comment deux professeures d'anglais de lycée général se sont retrouvées confrontées à ces changements, quels schèmes ont pu être observés permettant de mieux connaître leur identité professionnelle, comment elles ont pu négocier des transactions à partir de leur identité héritée et réelle et maintenir le jeu du contrat didactique, redéfinissant par là leur nouvelle identité professionnelle.

Description de l'expérience et méthodologie

Dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur l'utilisation d'un outil numérique, le baladeur vidéo (Catoire, 2017), nous avons pu nous rendre dans un lycée et observer deux professeures d'anglais durant quatre mois, dans quatre classes de première générale. L'introduction de cet outil, qui donnait la possibilité aux élèves de travailler de manière individuelle, à leur rythme et selon leurs modalités, modifiait la situation d'enseignement-apprentissage classique où la compréhension de l'oral est travaillée en classe entière, l'enseignant manipulant la bande sonore et contrôlant le rythme des apprentissages. L'objectif de la recherche était de déterminer quel serait l'apport de cet outil numérique sur la motivation des élèves et sur leurs performances en compréhension orale en utilisant les baladeurs à l'intérieur d'un dispositif qui permettrait de développer les stratégies métacognitives. Cette recherche visait, d'autre part, à observer le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995), à savoir la façon dont éventuellement les apprenants détourneraient les usages prescrits pour développer leurs propres usages.

Très rapidement, l'observation de la genèse identitaire vécue par les professeures impliquées dans cette expérience est apparue comme un autre point d'intérêt pour faire état de ce changement. Les données ont été recueillies de façon informelle (lors de la préparation du projet et sous forme de *debriefing* entre chacune des séances observées) et de façon formelle: questionnaire au début de l'expérimentation pour savoir comment les enseignantes se situaient par rapport aux technologies éducatives et entretiens individuels ouverts sous forme de questions de relance et reformulations (Blanchet & Gotman, 2007) en fin d'expérimentation puis, une année plus tard, pour savoir quels acquis elles identifiaient grâce à ce projet. L'entretien est, en effet, une forme de récit de soi où apparaissent les cadres d'interprétation du sujet et l'identité professionnelle (Giddens, 1991). Pour qu'une genèse identitaire ait lieu, le sujet doit assumer et reconnaître sa propre transformation, et "il faut passer par le récit de sa vie pour accéder à la connaissance, toujours indirecte et toujours lacunaire, de soi" (Pastré, 2005: 241). Ces entretiens, visibles dans leur intégralité dans les annexes de la thèse (Catoire, 2017), ont été transcrits et une analyse de contenu a été effectuée en

regroupant les termes en méta-catégories et en déterminant des thèmes principaux et secondaires (Blanchet & Gotman, 2007).

Nous avons également observé l'action des professeures en nous appuyant sur la théorie des schèmes d'action de Goigoux & Vergnaud (2005), à partir des questions suivantes: que fait l'enseignante? Dans quel but le fait-elle ("intentions")? Comment le fait-elle ("règles d'action")? Que pense-t-elle qui l'amène à agir ainsi (les "concepts et théorèmes en acte")? Ainsi, notre interprétation s'est fondée sur une triangulation des données, plus à même de rendre compte de la complexité de la situation d'apprentissage et d'enseignement (Mackey & Gass, 2005). Pour repérer l'organisation d'une action, il convient, en effet, non seulement d'interroger le discours ou la conscience mais l'action elle-même, ses invariants, comme s'il y avait une "grammaire" qui organise l'action à l'insu des acteurs eux-mêmes (Pastré, 2005: 243).

Dans le cadre de notre protocole, les deux professeures (AM et M) suivaient chacune une classe de 1ère ES et S; chacune avait un groupe travaillant la compréhension de l'oral avec baladeurs et un groupe travaillant sans, la professeure étant maîtresse du rythme et de la bande sonore dans ce dernier cas. Il s'agissait d'enseignantes relativement expérimentées. AM est professeure agrégée, enseignante depuis dix ans en lycée, nouvelle dans l'établissement. Elle a déclaré avoir une expérience d'utilisation des outils numériques, limitée à l'utilisation du laboratoire multimédia, pour faire écouter des documents aux élèves et les enregistrer afin d'évaluer leur production orale. M, professeure certifiée, enseigne depuis six ans en collège et lycée et dans cet établissement depuis deux ans. Elle a déclaré qu'elle utilisait des outils numériques ponctuellement mais qu'elle préférait travailler la compréhension de l'oral avec le groupe entier plutôt qu'en laissant les élèves s'entraîner sur baladeur ou ordinateur. Les deux professeures étaient habituées à faire des projets régulièrement; elles étaient volontaires et enthousiastes pour participer à l'étude lorsque nous leur avons fait cette proposition, ce qui est un fait remarquable tant la coopération entre chercheurs et enseignants peut être difficile, voir "contre-culturelle" car "les pratiques de classe sont encore vécues comme relevant de la sphère privée" (Piot, 2014: 36). Elles allaient donc connaître un changement dans le contexte d'enseignement puisqu'elles auraient un groupe utilisant les baladeurs vidéo, donc un outil nomade qu'il fallait intégrer dans la situation d'apprentissage. La classe suivie par M devait utiliser les baladeurs en autonomie, ce qui nous permettrait de voir la façon dont les élèves investiraient les stratégies qui avaient été précédemment introduites. Dans la classe d'AM, les élèves utilisaient les baladeurs vidéo pour travailler un document oral sous forme de parcours guidant les stratégies, le guidage étant allégé au fur et à mesure des séances. Les quatre groupes s'entraînaient à la compréhension de l'oral une fois par semaine, mais de manière différente.

Un changement d'identité professionnelle

Un an après l'expérimentation, les entretiens individuels menés avec les professeures ont montré qu'elles ont modifié non seulement leurs procédures mais

aussi leurs concepts et intentions, de manière durable. Ainsi, la professeure AM explique:

> Jusque-là, je travaillais différemment la compréhension orale. J'enrichissais beaucoup plus au niveau du lexique; pour moi, l'exercice de compréhension orale en classe, évidemment on travaillait sur les stratégies. Mais pour moi l'objectif était double, c'était aussi rajouter du lexique par rapport à la charge lexicale du document. Et j'utilisais les mots qu'on avait fait venir en comprenant le document pour faire une trace écrite [...]. En rentrant dans cette démarche que tu nous as proposée, moi j'ai un peu bouleversé ma manière de prévoir les cours. Je n'ai pas du tout enrichi, je suis partie juste du document. J'ai laissé les élèves segmenter le document et me proposer des parties.

On peut également voir une modification de ses concepts dans ces propos*:*

> Tu m'as appris à être encore plus bienveillante, à envisager les difficultés des élèves de manière plus positive, non pas avec fatalité mais comme des défis à relever.

Ses objectifs d'enseignement ont évolué, s'orientant naturellement vers les stratégies qui avaient été au cœur de l'expérimentation.

> J'ai opéré un basculement vers les stratégies, en focalisant moins sur les contenus et le lexique.

Les procédures, comme les concepts, s'en sont ainsi trouvés modifiés.

> J'ai aussi un peu décomplexé face à l'utilisation du français pour établir les stratégies, faire des bilans avec les élèves. Soucieuse pour les élèves qui comprenaient l'enjeu des stratégies mais ne percevaient pas les mots dans la bande, j'ai accentué l'attention portée au décodage tout en liant ce travail avec la production orale. Je m'attache plus à noter au tableau les mots mal entendus.

Il y a donc bien eu la redéfinition d'une identité professionnelle pour AM au sens de Goigoux & Vergnaud (2005) puisque non seulement les buts et règles d'action sont modifiés, mais également les "concepts ou théorèmes en acte".

La professeure M reconnaît également des modifications de sa pratique, suite à l'expérience qui l'a amenée à utiliser davantage le français et le travail de groupe pour développer des stratégies métacognitives.

> Je mets les élèves encore plus souvent en binômes pour qu'ils échangent davantage sur ce qu'ils ont compris du document oral et je passe plus souvent par le français car je me suis rendu compte qu'ils ne comprennent pas toujours, ou qu'ils n'écoutent pas vraiment ce que leurs camarades peuvent répondre en classe entière et en anglais.

Elle met donc également en évidence un changement dans ses procédures, en raison d'une modification des concepts. En ce sens, on peut considérer que les deux professeures ont développé une nouvelle identité professionnelle. Puisque de nouveaux schèmes ont émergé sur la base d'une expérience, on peut parler de genèse identitaire.

Comment s'est effectuée la genèse identitaire?

Le changement a un coût initial pour l'individu: les genèses identitaires passent souvent par une première phase de refus (Pastré, 2005). Ceci est apparu dans les

quelques réticences exprimées par les deux professeures, ainsi qu'à travers les entretiens. Interrogée sur ce que représentent les technologies éducatives, AM a déclaré que c'était "une contrainte et une opportunité à la fois", faisant ainsi écho à la théorie de Pastré (2011) parlant de la possible transformation des contraintes en ressources. L'introduction des baladeurs représentait tout d'abord un coût en termes matériels, de temps en particulier, comme l'a exprimé AM.

> C'est tout bête, mais ça [utiliser les baladeurs] te mange facilement des demi-heures, pour le même temps en cours. Ça rallonge les manipulations, le temps de préparation, tu te déplaces dans une salle, tu charges… ça a pris du temps. Souvent le matin, le soir, je me disais, attends, tu mets le réveil plus tôt, parce qu'il faut charger les baladeurs. Oui, ça impose des contraintes.

Mais le coût peut être d'un autre ordre, lorsqu'il remet en cause "l'épistémologie pratique" de l'enseignant (Sensevy, 2006) ainsi que le montre M qui, pour respecter le protocole (laisser les élèves travailler seuls avec le baladeur), s'est contentée de circuler dans la classe sans intervenir. En fin d'expérimentation, elle a déclaré:

> Au départ, la mise en place n'était pas forcément évidente, ne serait-ce que pour se positionner en tant que professeure, les laisser en autonomie c'est un peu délicat, on ne sait plus trop ce qu'on a à faire en fait, on a l'impression d'être un peu inutile.

Laisser les élèves en autonomie avec les baladeurs a sans doute remis en question l'enseignante dans sa posture ainsi que ses schèmes d'action. Son identité professionnelle semble fondée sur l'idée que le rôle du professeur est d'aller aider les élèves à réaliser leurs tâches et que ceux-ci ont besoin de l'enseignant pour apprendre. Elle confirme cette impression un peu plus loin dans l'entretien:

> J'aime bien pouvoir leur donner des billes au départ, parce que j'ai l'impression qu'ils sont tellement seuls qu'on ne peut pas parfois les rediriger parce qu'on ne sait pas exactement où on en est quand ils font leur compréhension orale, où ils en sont, eux.

Elle indique clairement que ses schèmes d'action reposent sur le contrôle du groupe:

> Je me sens plus à l'aise avec le vidéoprojecteur quand c'est moi qui décide quand couper et mener le groupe (*rire*).

Ce petit rire n'est sans doute pas anodin. Il peut s'expliquer par la tension qu'elle ressent entre ses concepts l'amenant à vouloir garder le contrôle et les injonctions de l'institution, le ministère de l'Éducation nationale mettant largement en avant l'autonomie et la place centrale des apprenants, le fait qu'ils doivent être acteurs de leur apprentissage. Elle négocie cependant cette tension en réalisant une transaction entre son épistémologie et l'exigence institutionnelle.

> Après, les baladeurs, j'en vois l'intérêt, parce que c'est aussi leur permettre de développer l'autonomie, dans l'écoute, puisque de toute façon, après, à l'oral, pour un examen, ils sont tout seuls et il faut qu'ils puissent se débrouiller tout seuls. Donc je pense qu'un mixte des deux ce serait bien.

Un autre type de transaction, entre son identité héritée et visée (Dubar, 2015), lui a permis d'accepter le changement et de s'engager dans l'expérience, puis d'y

trouver une satisfaction, comme nous le voyons lorsque, à la question sur les motifs de son engagement, elle répond:

> J'aime participer à des projets et échanges humains et au partage de pratiques et de connaissances. C'est très stimulant pour préparer et oser la mise en place de nouvelles idées.

Ainsi, le changement de posture a pu lui paraître acceptable dans cette expérience par rapport à une identité visée, celle du professeur expérimentateur.

C'est également le cas pour l'autre professeure, AM, qui a déclaré comme motivation pour entrer dans cette recherche:

> J'étais prédisposée à accueillir favorablement l'influence que ton expérimentation pouvait avoir sur ma pratique. Disons même que c'était sans doute ce que je recherchais. Je ne conçois pas de ne pas échanger sur mes pratiques et celles de mes collègues, ni de ne pas tenter de nouvelles choses. Or je me sens plus confiante pour aller vers l'inconnu avec l'appui et le regard croisé de collègues bienveillants.

Cette identité visée a donc permis de surmonter le coût psychologique que représentait pour elle le fait de s'engager dans cette expérience; en effet, elle explique, au début de l'entretien, qu'il y avait des baladeurs rangés dans une valise identique dans son établissement précédent mais qu'elle n'osait pas les utiliser.

> Je ne m'en suis pas servie. Je les craignais. Je craignais les manipulations, je craignais le temps de préparation à l'extérieur, à la maison; je passe plein de temps à faire plein de choses à la maison, mais ça en particulier, ça m'effrayait.

Elle s'est pourtant montrée très enthousiaste dès l'engagement et tout le long du projet, cherchant à donner du sens à l'innovation dans laquelle elle s'était engagée. Celle-ci pouvait ainsi être une façon de réaliser une transaction entre l'obstacle psychologique au changement (la peur) et l'institution car elle a aussi déclaré dans ses motifs d'engagement:

> Je voulais renouveler mes pratiques pour les enrichir, pour rester dans la course, en accord avec l'Éspé [École Supérieure du Professorat et de l'Éducation], les textes et les nouvelles méthodes/pratiques, pour évoluer avec les élèves et leurs besoins.

Comme souvent, l'acceptation du changement a été le résultat d'une rencontre entre une situation et une histoire personnelle. AM a ainsi expliqué:

> J'arrive dans cet établissement, et ça m'a beaucoup plu de pouvoir mener un projet à plusieurs, avec M qui est dans l'équipe, et toi que j'ai découverte grâce à M. J'avais peur d'être très isolée cette première année, je me suis dit, un grand établissement, on verra bien, je vais faire mes petits cours dans mon coin, et puis on verra bien si je reste là l'année prochaine.

Le projet et le changement proposé sont donc aussi venus répondre à un autre besoin psychologique (celui de ne pas se retrouver seule).

L'expérimentation trouvait également un point d'ancrage dans son épistémologie pratique car elle a, à plusieurs reprises, évoqué l'importance, pour un professeur de langue, de travailler l'oral et pas seulement l'écrit. Parlant d'une expérience antérieure où elle avait introduit l'évaluation de l'oral, elle dit ainsi:

> J'avais trouvé mon équilibre: faire des enregistrements, les récupérer, avoir des "copies d'oral". Pour moi, c'est essentiel, parce qu'on ne peut pas juste noter ce qui est écrit.

Cette recherche, qui mettait l'accent sur la compréhension de l'oral, allait donc dans ce sens.

Face au changement amené par l'outil numérique et le projet de recherche, il fallait qu'un point essentiel (la relation didactique) soit cependant maintenu pour qu'une identité professionnelle puisse se redéfinir (Sensevy, 2006; Iannaccone *et al.*, 2008). Le travail avec les baladeurs a d'emblée séduit AM car la relation avec la classe choisie qui allait les utiliser était tendue depuis le début de l'année: le fait de faire travailler les élèves individuellement avec le baladeur, de pouvoir se déplacer, apporter de l'aide, tant du point de vue matériel que pédagogique et socio-affectif, a permis d'apaiser les tensions, rétablissant sans doute la relation nécessaire au travail commun entre professeure et élèves.

> Je dirais que ça [les baladeurs] m'a amenée à être plus proche des élèves. Bizarrement, parce qu'il y a l'outil qui nous sépare. J'étais dans un groupe où je me méfiais quasiment d'eux. J'ai un état d'esprit bienveillant mais, avec cette classe, j'avais forcément de la méfiance et de la crainte. Avec cet outil-là, comme ils étaient en travail individuel, on avait le temps d'aller les voir, de rentrer dans leurs questions, et de rentrer dans leurs interrogations, en français, ils disaient "j'ai entendu un mot, madame aidez-moi", essayer de les amener en face à face ou avec le copain qui était à côté à réfléchir, ça m'a amenée à être plus proche d'eux. Du coup, je crois que la fin de l'année sera éventuellement plus gérable que la première partie de l'année. Donc, oui, ça a changé le rapport aux élèves.

On se souvient que l'autre professeure, M, avait eu des difficultés au départ de l'expérimentation à trouver sa posture dans ce système, qui ne coïncidait pas avec ses concepts en acte (la nécessité de contrôler le groupe). Au fur et à mesure de l'expérience, elle a cependant su retrouver une place dans le "jeu didactique" (Sensevy, 2006), ce qu'elle exprime ainsi:

> Moi, je me suis sentie un peu mise en retrait du groupe. Mais c'est intéressant parce que ça permet de les observer un peu plus.

Cette nouvelle posture semblait donc lui donner la possibilité de jouer à un autre jeu didactique, celui de l'observation. De plus, la présence de cet outil semble avoir entraîné une relation ambivalente, à la fois de distance et de présence.

> Ça [le travail individuel avec les baladeurs] ne permet pas, justement, de percer l'abcès s'il y a un problème, et puis créer une nouvelle relation avec les élèves; parce qu'ils sont dans leur coin, et moi dans le mien. Après il y a toujours une phase de reprise, et puis il n'y a pas que ça. Je ne sais pas, il n'y a pas la possibilité d'avoir avec eux… des petits liens… des... je ne trouve pas le mot, un petit contact plus personnel avec les élèves.

Même si elle s'efforçait, pour respecter le protocole, de ne pas trop intervenir auprès des élèves, les modifications dans l'espace et le temps, induites par l'utilisation des outils numériques, permettaient au professeur de se déplacer et ainsi de maintenir la relation didactique, d'une manière différente de celle de la gestion du groupe complet.

La relation didactique repose, avant tout, sur le contrat didactique, qui suppose que l'élève apprenne et que l'enseignant facilite cet apprentissage (Sensevy, 2006). Le changement apporté par l'expérience proposée aux professeures a pu être acceptable car le projet renforçait ce contrat, comme l'a exprimé AM dans l'entretien l'année suivant l'expérimentation.

> Je suis sûre qu'on en a amenés plus [d'élèves] sur les stratégies et sur la volonté de progresser, que si on était resté sur une classe entière et avec un document projeté.

C'est également ce qu'a suggéré M.

> Il est important pour moi, comme pour tout professeur je pense, de pouvoir aider au maximum les élèves, autant ceux qui ont besoin d'un soutien important que ceux qui sont très à l'aise. Cette expérience nous a justement donné des solutions.

L'adhésion au changement et le changement d'identité professionnelle passent donc par la perception des bénéfices qui peuvent apporter de la satisfaction au professeur qui remplit son contrat. En étant partie prenante de cette expérience, M a observé ses élèves et vu des bénéfices du travail proposé pour ceux-ci.

> Ils sont plus à l'aise, on les sent plus à l'aise [en compréhension de l'oral], on commence le document, ils ne sont pas paniqués.

Mais l'acceptation du changement s'est faite par la rencontre entre ces bénéfices perçus et son épistémologie qui, pour M, rappelons-le, reposait beaucoup sur la nécessité de guider les élèves.

> La démarche, j'y adhère complètement, parce qu'ils ont besoin, tous, de rigueur, de repères, les différentes étapes, très claires, et que l'on a reproduites, à chaque fois, ça les a rassurés, parce que c'est assez anxiogène comme activité langagière, pour eux, parce qu'ils n'ont aucun appui; le son, il n'y a rien de matériel, donc, ça [la démarche de guidage sur baladeurs, systématique] les guide, ça les rassure.

Il est également probable que le fait que cette expérience soit une recherche universitaire ait joué un rôle important dans la redéfinition de l'identité professionnelle de ces deux professeures: non seulement parce que cela apportait une caution institutionnelle qui incitait à entrer dans l'activité, mais aussi parce que le chercheur joue un rôle de catalyseur dans le processus de transformation. En observant la situation didactique, il peut entraîner l'enseignant à entrer dans l'observation. Il sert en quelque sorte de médiateur entre le professeur et la situation à analyser. AM l'a explicité en fin d'expérimentation.

> Je regarde plus intensément les élèves pendant les prises de notes. Je repère qui écrit, à quel moment, de quelle façon. Tu [la chercheuse] as braqué l'œil de ma caméra interne sur le lieu où tu mettais toi-même les projecteurs. Je pense qu'il s'agit de mimétisme, encouragé par l'adhésion à tes objectifs et tes déductions.

Elle indique ainsi le rôle qu'ont joué la méthode et les concepts amenés par la chercheuse dans sa prise d'informations, qui conditionne ensuite son action. Car, comme l'enseignant permet à l'apprenant de rendre conscient son apprentissage en le verbalisant, le chercheur propose à l'enseignant une situation où les schèmes de son action, peu conscients et automatisés, peuvent redevenir conscients, en

particulier à travers les échanges et entretiens: la genèse identitaire se réalise donc *a posteriori* de l'expérience également, grâce au retour réflexif proposé dans le dispositif de recherche. En incluant le praticien, le dispositif peut, en effet, permettre une genèse identitaire "qui transforme le passé simplement vécu en genèse personnelle et assumée" (Pastré, 2005: 234).

AM a également confirmé cela.

> Les échanges nombreux que nous avons eus au sujet de toute cette expérimentation ont joué dans l'influence que tu as eue sur moi. Si j'avais simplement assisté à ton expérience, sans en discuter ou en être partie prenante, je n'aurais peut-être pas modifié le regard que je portais sur les élèves.

Conclusion

L'expérimentation que nous avons proposée incluait un nouvel outil qui a modifié le contexte de la situation d'enseignement-apprentissage dans lequel se trouvaient les deux professeures observées. Dans un premier temps, leur identité professionnelle, constituée de schèmes d'action eux-mêmes basés sur des concepts et représentations hérités d'un vécu collectif et personnel, a été remise en question. Une redéfinition de cette identité a été possible par la réalisation de transactions effectuées par les deux enseignantes entre ce nouveau contexte, leur expérience vécue et leurs besoins et aspirations. La synthèse ainsi obtenue entre des demandes institutionnelles (intégrer les outils numériques dans sa pratique) et des besoins personnels (être rassurées, garder le contrôle de la situation) les a conduites à une redéfinition d'un "style" personnel, à l'intérieur du "genre" professionnel enseignant (Clot, 1999). Les enseignantes ont ainsi modifié leurs pratiques et leurs concepts (on peut utiliser plus de français, travailler davantage les stratégies de compréhension dans un premier temps avant d'aller vers la production, partir de l'activité de l'élève) tout en respectant les principes d'un genre professionnel, celui de l'enseignant de langue: les apprenants doivent être actifs, manipuler la langue, comprendre ce qu'ils sont en train de faire. Comme dans une genèse identitaire, on voit donc une sorte de rupture dans la continuité, une "fidélité créatrice" (Pastré, 2005: 257). L'intérêt de la disruption amenée par les baladeurs réside donc davantage dans les transformations engendrées chez les acteurs (élèves, professeures) que dans d'éventuelles performances pour les apprenants, bien difficiles à mesurer (Catoire, 2017). L'outil numérique comporte cependant une réelle plus-value puisqu'il semble ici avoir favorisé l'émergence de nouveaux comportements, porteurs d'apprentissage, pour les élèves comme pour les professeures. Pour celles-ci, en effet, il a été le catalyseur qui a permis de focaliser le regard sur leur identité professionnelle. C'est cependant grâce à la démarche réflexive apportée par la recherche que les enseignantes ont pu effectuer la transition vers une nouvelle identité professionnelle. Telle que nous l'avons définie et vue à l'œuvre dans cette expérience, cette identité n'est pas immuable et elle est bien le résultat d'une dynamique. Elle pourra donc à nouveau évoluer, dans un contexte différent.

La portée de ces observations reste circonscrite par le contexte dans lequel elles ont été relevées. Ainsi, si cette expérience d'intégration des technologies éducatives a été positive, cela est aussi dû au fait que les enseignantes étaient favorables au changement puisqu'elles avaient l'habitude de s'engager dans des projets et étaient volontaires pour participer à cette expérience.

Les données recueillies ici permettent de renforcer l'importance de la recherche en didactique des langues: parce qu'elle est à la croisée entre différents champs disciplinaires, elle peut combiner des approches plurielles, expérimenter et observer à la fois, pour mieux saisir ce qui se joue dans la situation d'enseignement-apprentissage. La recherche en didactique met également en relation le chercheur et le praticien qui s'enrichissent l'un l'autre: le chercheur, car la réalité complexe du terrain l'amène à jeter un regard humble sur la notion de vérité, et le praticien car la recherche l'amène à prendre de la distance par rapport à son vécu.

C'est, sans doute, dans cette fructueuse collaboration que peuvent se trouver des pistes pour que les changements en éducation, au niveau de l'enseignement secondaire comme de l'enseignement supérieur, ne soient plus vécus par les enseignants comme des contraintes, et que les lieux d'enseignement soient des environnements favorables à la créativité qui permettraient à chacun de se développer en fonction de son style.

Références bibliographiques

ALBERO, BRIGITTE. 2003. Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. ANNOOT EMMANUELLE & MARIE-FRANÇOISE FAVE-BONNET (dir.) *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan, 253-294.

BLANCHET, ALAIN & ANNE GOTMAN. 2007. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.

BRUILLARD, ÉRIC & GEORGE-LOUIS BARON. 2006. Usages en milieu scolaire. Caractérisation, observation et évaluation. GRANDBASTIEN, MONIQUE & JEAN- MARC LABAT (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain. Traité IC2*. Paris: Lavoisier, 269-284.

CATOIRE, PASCALE. 2014. L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Intérêts d'une recherche prenant en compte les stratégies métacognitives. *Adjectif. URL:* http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article322.

CATOIRE, PASCALE. 2017. *Entraîner à la compréhension orale avec l'outil numérique: les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01538183/document.

CLOT, YVES. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.

DEPOVER, CHRISTIAN. 2009. La recherche en technologie éducative: fondements et approches. DEPOVER, CHRISTIAN (dir.) *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 5-13.

DUBAR, CLAUDE. 2015. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

DUCLOS, ANNE-MARIE. 2015. La résistance au changement: un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation* 1, 33-45.

GIDDENS, ANTHONY. 1991. *Modernity and self-identity*. Stanford: Stanford University Press.

GOIGOUX, ROLAND & GÉRARD VERGNAUD. 2005. Schèmes professionnels. *Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français*, *AIRDF* 36, 7-10.

GUICHON, NICOLAS. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

IANNACCONE, ANTONIO, LUCA TATEO, MONICA MOLLO & GIUSEPPINA MARSICO. 2008. L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation* 2. URL: http://journals.openedition.org/tfe/754.

LEWIN, KURT. 1972. *Psychologie dynamique*. Paris: Presses universitaires de France.

MACKEY, ALLISON & SUSAN GASS. 2005. *Second language research, methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

PASTRÉ, PIERRE. 2005. Genèse et identité. RABARDEL, PIERRE & PIERRE PASTRÉ (dir.) *Modèles du sujet pour la conception: Dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès, 231-259.

PASTRÉ, PIERRE. 2011. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.

PIOT, THIERRY. 2014. Observer les pratiques enseignantes: la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. NUMA BOCAGE, LINE, JEAN-FRANÇOIS MARCEL & PHILIPPE CHAUSSECOURTE (dir.) *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en éducation* 19 (n° spécial), 30-40.

RABARDEL, PIERRE. 1995. *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

SENSEVY, GÉRARD. 2006. L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation* 28: 2, 205-225.

SENSEVY, GÉRARD. 2012. Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles* 7: 2, 105-132.