



HAL
open science

Pratiques d'évaluation en FLE à travers l'implication de l'intelligence artificielle : les enjeux de l'enseignement à distance

Raffaele Romano

► To cite this version:

Raffaele Romano. Pratiques d'évaluation en FLE à travers l'implication de l'intelligence artificielle : les enjeux de l'enseignement à distance. Sciences de l'Homme et Société. Aix Marseille Université (AMU), 2023. Français. NNT : 2023AIXM0556 . tel-04786915

HAL Id: tel-04786915

<https://theses.hal.science/tel-04786915v1>

Submitted on 16 Nov 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 20 décembre 2023 par

Raffaele Romano

**Pratiques d'évaluation en FLE à travers l'implication
de l'intelligence artificielle : les enjeux de
l'enseignement à distance**

Discipline

Sciences de l'éducation

École doctorale

ED 356 – COGNITION, LANGAGE,
ÉDUCATION

Laboratoire/Partenaires de recherche

Laboratoire ADEF

Dipartimento di Lettere e Beni culturali

– DILBEC

Composition du jury

- Emilio LASTRUCCI Président
- Professeur Università della Basilicata
- Martine MARQUILLÓ LARRUY Rapporteuse
- Professeure émérite Lyon 2
- Micaela ROSSI Rapporteuse
- Professeure Università degli Studi di Genova
- Jean-Pierre CUQ Examineur
- Professeur émérite Université Côte d'Azur
- Jean-Marc MANGIANTE Examineur
- Professeur Université d'Artois
- Marie-Laure BARBIER Examinatrice
- Professeure Aix-Marseille Université
- Fatima CHNANE-DAVIN Directrice de thèse
- Professeure Aix-Marseille Université
- Raffaele SPIEZIA Co-directeur de thèse
- Professeur Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

Affidavit (FR)

Je soussigné, Raffaele Romano, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Fatima Chnane-Davin et de Raffaele Spiezia, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Melfi (Italie), le 20 octobre 2023



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Affidavit (EN)

I, undersigned, Raffaele Romano, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Fatima Chnane-Davin and Raffaele Spiezia, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Melfi (Italy), October 20th 2023



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. Romano, R., (2024). L'Intelligence artificielle, une fantasmagorie bénéfique à la didactique des langues. dans *Un coup de dés. Cahier de culture française, francophone et maghrébine, vol 11. sous presse.* janvier 2024 ;
2. Crimi, A. M., Grindatto, S. & Romano, R. (2023). *Nouveau DELF Actif B2 - scolaire et junior.* Pierre Bordas et Fils - ELI Publishing ISBN : 9788853635457 ;
3. Romano, R. (2023). Éducation aux médias et à l'information (EMI) et pratiques d'évaluation et d'autoévaluation via l'IA et les TICE, *Échos francophones Cahiers de partages didactiques no 2.* CSDSD, sous presse ;
4. Martoccia, G. & Romano, R. (2023). Proposition d'une certification des compétences linguistico-communicatives pour les enseignants italiens: La place du lexique. *Recherches et applications - Lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche, 73.* CLE International ;
5. Romano, R. (2022). Émotions et gestes professionnels en classe de FLE: les appréhender pour une évaluation holistique et humaniste. *Listen - Annali dell'Istituto universitario Scuola superiore per mediatori linguistici della Basilicata* (Vol. 5). Tolve: CSDSD
6. Romano, R. (2022) À la recherche de pratiques innovantes et créatives d'apprentissage. Pour un enseignement inclusif en mode hybride et à distance. *Repères DoRiF / DoRiF Università* (en ligne)
7. Romano, R. (2021). Enseigner dans les situations d'urgence : L'évaluation formatrice et les TICE pour dépasser la distance. *Listen - Annali dell'Istituto universitario Scuola superiore per mediatori linguistici della Basilicata* (Vol. 4). CSDSD.
8. Romano, R. (2021). Pour une approche ludique à l'apprentissage et à l'évaluation via les Techniques de Rétroaction en Classe (TRC), *Échos francophones Cahiers de partages didactiques.* CSDSD
9. Romano, R. (2019) Nouvelles technologies et nouvelles approches en classe de FLE : une lecture à partir de la situation italienne. dans *Dialettica Pedagogica*, (2). Anicia
10. Romano, R. (2017). Les TICE en classe de FLE : atelier de bruitage et de doublage, *Interculturel n. 22.* Alliance Française Lecce.

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. *Décembre 2023* – Colloque international : *Allophone Teachers Academy (ALTA)*, Matera, 27 novembre – 1 décembre 2023, « *Apprivoiser les émotions et l'insécurité linguistique des lycéens dans les projets d'alternance école-travail à l'école primaire : le kamishibai et la littérature de jeunesse* », Académie d'Amiens, Università della Basilicata, intervenant/communication orale avec diaporama ;

2. *Octobre 2023* – Colloque international: *Oltre il metodo la persona: il benessere dell'insegnante e dello studente di lingue*, Matera, 30 et 31 octobre 2023, "Gesti professionali, prassi pedagogica ed emozioni durante l'esperienza di didattica a distanza della primavera 2020: i risultati di una ricerca sul territorio italiano", Università della Basilicata, ANILS, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, intervenant/communication orale avec diaporama;
3. *Juillet 2023* – École d'été, « *L'intelligence artificielle et les atouts pour la didactique des langues* », Université Francophone de l'Italie du Sud, été 2023, intervenant/communication orale avec diaporama ;
4. *Juin 2023* – Groupe de recherche DoRiF : Didactique du FLE, plurilinguisme, intercompréhension, « *Gestes professionnels, émotions et pratique pédagogique en classe de FLE/FOS durant la crise sanitaire 2020* », intervenant/communication orale avec diaporama ;
5. *Mars 2023* – Journée d'études: *Variations, francophonie et enseignement du FLE*, Università Ca' Foscari, Venise, 24 mars 2023, participant ;
6. *Janvier 2023* – Cycle de conférences pour les enseignants FLE/FOS, « *Préparation des DFP en classe de langue : pistes de travail et outils pédagogiques* », Fédération des Alliances Françaises, Université d'Artois, intervenant/communication orale avec diaporama ;
7. *Septembre 2022* – Colloque international : *Le plurilinguisme et la gestion de la diversité linguistique et culturelle à l'école*, INSPE - Aix-Marseille Université, Comment faciliter l'entrée dans la littérature pour des élèves plurilingues ? L'impact de la recherche collaborative – ADEF, Membre du comité d'organisation du colloque, gestion des visioconférences
8. *Janvier 2022* – Cycle de conférences pour les enseignants FLE, La francophonie n'est pas un exotisme, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, DoRiF Università, « *Les représentations francophones dans les manuels scolaires : une vision (encore) eurocentrée ?* », intervenant/communication orale avec diaporama ;
9. *Avril 2021* – II Annual Symposium "The Effective management and evaluation of Psycho-pedagogical education and International scientific-practical conference: Trends and prospects for the development of Humanitarian Education". 22 avril 2021, « *Inclusivité et démarches d'enseignement à distance* »; Abai University, Almaty, Kazakhstan, intervenant/communication orale avec diaporama ;
10. *Mars 2021* – Journées de la Langue Française de l'UFBA – III^e congrès international, S'élire – se dire – fleurir, « *Enseigner dans les situations d'urgence : l'évaluation formatrice et les TICE pour dépasser la distance* », Université de Bahia (Brésil), intervenant/communication orale avec diaporama ;
11. *Janvier 2021* – Parcours sur les méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance, Séminaires pour les enseignants FLE, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, DoRiF Università, « *Techniques et Outils de Rétroaction en Classe (de FLE)* » 25 janvier 2021, intervenant/communication orale avec diaporama ;

12. *Décembre 2020* – Présentation des Actes du colloque international Situation du français en Afrique subsaharienne aujourd'hui : histoire et perspectives ; SSML della Basilicata, Potenza (Italie), le 1 décembre 2020 « *Puissance de la musique et dimension universelle du texte littéraire : Petit pays de Gaël Faye* », intervenant/communication orale avec diaporama ;
13. *Novembre 2020* - Parcours sur les méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance, Séminaires pour les enseignants FLE, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, DoRiF Università, « *Introduction à la Scénarisation pédagogique, en présence et à distance, via les TICE* », intervenant/communication orale avec diaporama ;
14. *Novembre 2020* – Journées pour le Français, Formation pour les enseignants FLE et DNL, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, « *L'inclusivité possible en mode hybride et à distance* », 9 novembre 2021 ; intervenant/communication orale avec diaporama ;
15. *Octobre 2020* - Parcours sur les méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance, Séminaires pour les enseignants FLE, Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, DoRiF Università, « *À la recherche de pratiques innovantes et créatives d'apprentissage. Pour un enseignement inclusif en mode hybride et à distance* », 26 octobre 2020, intervenant/communication orale avec diaporama ;

Résumé

L'évaluation est au cœur de nos sociétés. Tout est noté, soupesé et jaugé. Cela s'illustre souvent dans des dispositifs institutionnels et sociétaux, où l'*explicabilité* des mécanismes d'élaboration et de fabrication de la note, face à l'activité humaine, sujet, voire objet d'évaluation, reste, pour la plus grande partie de ses éléments constitutifs, floue. Notre travail a essayé de vérifier quel a été l'impact de la pandémie sur les pratiques évaluatives des enseignants italiens de Français Langue Étrangère. Plus de 700 enseignants interrogés ont évoqué la problématique de l'évaluation lors de la première et de la seconde vague de pandémie, ses retombées sur les gestes professionnels et les pratiques pédago-didactiques aménagées durant et après cette expérience. La recherche se proposait aussi d'évaluer quelle a été l'importance des TICE, intégrant une partie grandissante de systèmes d'intelligence artificielle (IA), dans la réalisation d'un espace-classe adapté aux besoins des élèves durant le confinement. Ces articulations, entre les pratiques d'évaluation descendantes de modèles savants, et celles plus profanes (Vial), mises en place par les enseignants pour dépasser la distance et la difficulté intrinsèque à la situation, font l'objet de notre recherche. Nous avons aussi considéré, en cherchant à évaluer leur impact sur les pratiques didactiques, la place des émotions ressenties durant cette période, qui a bouleversé la plus grande partie des sociétés du monde entier, en modifiant profondément leurs approches à la gestion du travail en classe et des dynamiques éducatives. Finalement, l'étude montre le rôle capital de médium joué par les TICE, l'appropriation responsable et réfléchie de l'outil technique par les enseignants, leur volonté de ne pas cantonner ces instruments à des rôles ancillaires, mais de leur donner l'importance qu'ils méritent pour l'animation de la classe de langue et de la pratique pédagogique et didactique en général.

Mots-clés : Évaluation, IA (Intelligence artificielle), TICE, FLE, gestes professionnels, émotions, pandémie

Abstract

Assessment is at the heart of our societies. Everything is noted, weighed, and measured. This is often illustrated in institutional and societal systems, where the *explainability* of the mechanisms for developing and producing the rating, in the face of human activity, subject or even object of evaluation, remains for the most part its constituent parts, blurred. Our work tried to verify what was the impact of the pandemic on the assessment practices of Italian teachers of French as a Foreign Language. More than 700 respondents mentioned the issue of assessment during the first and second waves of the pandemic, its impact on professional gestures and the pedagogical-didactic practices developed during and after this experience. The research also aimed to assess the importance of ICTE, integrating a growing part of artificial intelligence (AI) systems, in the creation of a classroom space adapted to the needs of students during confinement. These articulations, between the evaluation practices, descended from scholarly models, and those more profane (Vial), set up by the teachers to overcome the distance and the difficulty intrinsic to the situation, are the subject of our research. We have also considered, while trying to assess their impact on didactic practices, the place of the emotions felt during this period, which upset most societies around the world, by profoundly modifying their approaches to the management of work in classroom and educational dynamics. Finally, the research shows the capital role of medium played by ICTE, the responsible and thoughtful appropriation of the technical tool by teachers, their desire not to confine these instruments to ancillary roles, but to give them the importance they deserve for the animation of the language class and of the pedagogical and didactic practice in general.

Keywords: Assessment, AI (Artificial Intelligence), ICTE, FFL, professional gestures, emotions, pandemic

Remerciements

Ce travail est le fruit de la confiance que j'ai reçue au début de cette aventure. Ma directrice de thèse, Mme Fatima Chnane-Davin, et mon co-directeur, M. Raffaele Spiezia, qui m'ont soutenu et accompagné ponctuellement. Ils ont aussi orienté mes efforts en les rendant productifs sans disperser des énergies. Travailler avec eux, me permettant l'approche à ce vaste monde de la recherche, a été très encourageant et je leur suis reconnaissant. J'associe également à ces remerciements les membres du jury, la présidente, Mme Marie-Laure Barbier, puis les rapporteuses, Mme Marquilló Larruy et Mme Micaela Rossi, et les examinateurs, M. Jean-Marc Mangiante, M. Emilio Lastrucci et M. Jean-Pierre Cuq.

Je souhaiterais aussi remercier les membres du comité de suivi, Mme Catherine Mendonça Dias, Mme Marie-Laure Barbier et M. Jean-Pierre Cuq de m'avoir poussé, en toute bienveillance, vers un développement de mon travail plus cohérent au domaine d'étude choisi. M. Jean-Pierre Cuq, je le remercie particulièrement parce que ses études et ses livres accompagnent mon parcours depuis mon entrée, tardive, à l'université.

Durant ce travail de thèse, j'ai eu la possibilité de rencontrer des enseignants passionnés de leur métier. Grâce à leur disponibilité, cette étude a pu être complétée avec une panoplie riche et variée d'interventions provenant de toute l'Italie.

Il est nécessaire aussi de remercier les personnes qui ont aidé mes efforts et relu mon travail de rédaction. *In primis*, M. Claude-David Benasouli pour la relecture attentive et minutieuse de mes brouillons. Puis les conseils et l'aide remarquable obtenus par mes collègues du laboratoire ADEF/PRODILE. Je souhaiterais en outre remercier Mme Debora Infante, directrice du Bureau Scolaire Départemental de Potenza, et responsable pour l'internationalisation de l'Académie de la Basilicate. Sa bienveillance, son intérêt à mes études et son accompagnement ont aussi permis à ce travail, de voir le jour.

Pour conclure, je consacre ce travail aux personnes qui ont supporté, dans les deux sens du terme, mon aventure : mon épouse Stefania, mes enfants Rosy et Marianna Alessia, ma mère Giuseppina. Et j'inclus parmi ces personnes bien-aimées, auxquelles je dédie ma thèse, Giuseppe Martocchia, mon professeur et cher ami, qui a su susciter et accompagner depuis notre première rencontre en 2007, ma curiosité intellectuelle et humaine. Je lui suis reconnaissant pour toujours. Enfin, ce travail est aussi dédié à mes confrères, Dominique Bernard et Stéphane Roux, pour l'écoute constante, la coopération passionnée et l'amitié inconditionnelle.

Sans l'aide, la compréhension et l'amour de ces personnes chéries, ma vie serait bien plus pauvre.

Merci, donc, à vous toutes et tous !

Table des matières

Affidavit (FR).....	3
Affidavit (EN)	4
Liste de publications et participation aux conférences.....	5
Résumé.....	8
Abstract.....	9
Remerciements	10
Table des matières	11
Table des illustrations	19
Tableaux.....	22
Glossaire des sigles et acronymes.....	23
Introduction générale	26
Contexte et question de recherche.....	28
Problématique	28
Contexte de recherche	29
Contexte théorique	29
Questions de recherche.....	30
Hypothèses.....	30
Méthodologie	31
Plan de la thèse	31
PARTIE 1 UNE SOCIÉTÉ DE LA MESURE ET DE LA PERFORMANCE	33
INTRODUCTION À LA PREMIÈRE PARTIE	33
Chapitre 1	34
1.1 INTRODUCTION : UNE ÉPISTÉMOLOGIE POUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION AU QUOTIDIEN.....	34
1.1.1 <i>De la dimension sociale des démarches qualité</i>	35
1.2 CULTURE EN ÉVALUATION : LA FORMATION INITIALE EN ITALIE	37
1.3 HISTOIRE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE EN ITALIE : ENTRE LÉGISLATION ET APPLICATIONS SAVANTES ET PROFANES	40
1.4 MODÈLES DE L'ÉVALUATION EN ITALIE	42
1.4.1 <i>Question de nature morale et éthico-sociale</i>	43
1.4.1.1 <i>Approches profanes en Italie: la Scuola di Barbiana de don Lorenzo Milani</i>	43
1.4.2 <i>Question de nature institutionnelle</i>	46
1.4.3 <i>Question de nature psychopédagogique</i>	48
1.4.4 <i>Modèles de références et formes de l'évaluation appliquées sur le terrain</i>	50
1.4.5 <i>Évaluation diagnostique en Italie</i>	52
1.4.6 <i>Évaluation formative en Italie</i>	54
1.4.7 <i>Évaluation sommative en Italie</i>	56
1.4.8 <i>Exemple d'épreuve certificative : l'Esame di Stato</i>	57
1.4.8.1 <i>L'Esame di stato à l'heure de la pandémie</i>	59
1.4.8.2 <i>L'Esame di Stato et le Baccalauréat français : l'ESABAC</i>	60
1.4.9 <i>Évaluation en FLE/FOS via les certifications linguistiques en langue française en Italie</i>	60
1.5 SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1	64
Chapitre 2	65
2.1 DISPOSITIFS D'ÉVALUATIONS POUR LES CONTEXTES ÉDUCATIFS EN ITALIE.....	65
2.1.1 <i>Introduction</i>	65
2.1.1.1 <i>Débat sur l'école dans la société italienne en 2015</i>	66
2.1.2 <i>École primaire (de 6 ans à 11 ans)</i>	66
2.1.3 <i>École secondaire de premier degré (de 11 ans à 13 ans)</i>	68
2.1.4 <i>École secondaire de deuxième degré (de 13 ans à 18 ans)</i>	68

2.2	ENTRÉE EN SCÈNE DE DYS ET BES DEPUIS LES ANNÉES 2000	70
2.2.1	<i>Introduction</i>	70
2.2.1.1	De la fin des classes différenciées au Plan Didactique Personnalisé.....	71
2.3	ÉVALUATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP EN ITALIE.....	73
2.3.1	<i>L'évaluation des élèves DYS</i>	75
2.3.2	<i>L'évaluation des élèves BES</i>	76
2.4	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2	78
	CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	79
PARTIE 2 CADRAGE THÉORIQUE.....		80
	INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE.....	80
	Chapitre 3	81
3.1	MODÈLES DE L'ÉVALUATION ENTRE MESURE, GESTION, PROBLÉMATIQUE DU SENS : UNE INTRODUCTION	81
3.1.1	<i>Définitions de l'évaluation au fil du temps</i>	83
3.1.2	<i>Évaluation comme mesure</i>	84
3.1.2.1	Docimologie : ou l'illusion de fabriquer des examens <i>plus scientifiques</i>	86
3.1.2.2	Psychologie scolaire ou <i>doxologie</i>	89
3.1.2.3	Déclinaisons de la métrie : l'édu-métrie et la psychométrie	89
3.1.2.4	Vision d'ensemble et rôle des évaluateurs dans le modèle de la mesure	90
3.1.3	<i>Évaluation comme gestion</i>	91
3.1.3.1	Évaluation par les objectifs.....	92
3.1.3.2	Pédagogie par les objectifs et posture de l'évaluateur	93
3.1.3.3	Pédagogie de maîtrise ou la pédagogie de la réussite	94
3.1.3.4	Exhibition des structures en évaluation	96
3.1.3.5	Modèles de l'évaluation issus du structuralisme	97
3.1.3.6	Systémie et ses formes : cybernétique et systémisme.....	98
3.1.3.7	Déclinaisons de la cybernétique : l'évaluation formative	100
3.1.3.8	De la <i>guidance</i> à l'accompagnement.....	102
3.1.3.9	Évaluation formatrice	103
3.1.3.10	Que reste-t-il de l'évaluation formatrice aujourd'hui ?	108
3.1.4	<i>Du systémisme à la complexité</i>	109
3.1.4.1	Évaluation des processus, des dynamiques et des dialogies.....	111
3.1.4.2	L'évaluation située	117
3.1.5	<i>Potentialités d'une évaluation à visage humain</i>	119
3.1.5.1	Réductionnisme, holisme et systémie : quelles dynamiques, quelles dialogies ?.....	119
3.1.5.2	Régulation, évaluation et humanisme : un dialogue nécessaire ?	121
3.1.5.3	Les quatre défis de l'évaluation sur le plan éthique.....	124
3.1.5.4	Humanisme en évaluation et société de la performance.....	128
3.1.6	<i>Brève récapitulation des modes de pensées et des modèles</i>	134
3.1.7	<i>Infographie : évolution des modes de pensées</i>	135
3.2	ÉVALUATION EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – FLE	135
3.2.1	<i>Renouvellement méthodologique depuis les années 1970</i>	135
3.2.2	<i>Enjeux de l'évaluation en FLE</i>	138
3.2.2.1	Évaluation de la compétence en langue.....	141
3.2.2.2	Formation à l'évaluation en classe de FLE : l'expérience italienne	142
3.3	ÉVALUATION FLE EN ITALIE À L'ÉPREUVE DE LA DISTANCE	145
3.3.1	<i>Introduction</i>	145
3.3.2	<i>Début de l'enseignement à distance</i>	145
3.3.3	<i>Pratiques de FLE à l'épreuve de la distance</i>	147
3.3.3.1	L'évaluation <i>formante</i> : s'évaluer en apprenant	147

3.4	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3	149
	Chapitre 4	150
4.1	INTRODUCTION À L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA)	150
4.1.1.1	« Artificial Intelligence » : naissance d'une fascination	154
4.1.2	<i>Apprentissage automatique ou apprentissage par la machine : le Machine Learning</i>	155
4.1.2.1	Loi de Moore, miniaturisation et cloud	157
4.1.3	<i>Machines prédictives et apprentissage-profond : le Deep Learning</i>	158
4.2	MODÈLES ÉTHIQUES DE L'IA	161
4.2.1	<i>Neutralité des plateformes et biais algorithmiques</i>	161
4.2.2	<i>L'Europe et les défis de l'IA</i>	162
4.2.3	<i>Interprétabilité et explicabilité de l'IA</i>	165
4.2.3.1	IA et modèles de l'évaluation : une comparaison possible entre explicabilité et interprétabilité ?	166
4.2.4	<i>En perspective : artificielle ou augmentée ?</i>	167
4.3	ÉVALUATION ET NOUVELLES TECHNOLOGIES EMPLOYANT L'IA	168
4.3.1	<i>ENT et plateformes « clefs en main » en Italie</i>	168
4.3.2	<i>PNSD italien : situation ex-ante et perspectives</i>	169
4.3.3	<i>Plateformes numériques scolaires et données personnelles sensibles</i>	171
4.3.4	<i>Perspectives de l'IA générative : entre diabolisation et opportunité</i>	172
4.3.4.1	ChatGPT3 : un péril majeur ou un allié dans la relation pédagogique ?	174
4.3.4.2	Des machines écrivantes et des lecteurs avisés : <i>cybernétique et fantasmes</i>	176
4.4	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4	179
	Chapitre 5	180
5.1	ÉVALUATION EN CONTEXTE DE DISCONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE, ÉMOTIONS ET GESTES PROFESSIONNELS	180
5.1.1	<i>Introduction</i>	180
5.1.2	<i>Expérience italienne en 2020</i>	181
5.2	TICE ET ÉVALUATION EN CLASSE DE LANGUE	182
5.2.1	<i>Éducation aux médias et à l'information (EMI)</i>	184
5.2.1.1	Expériences autour de l'EMI en France et en Italie	188
5.3	ÉMOTIONS ET GESTES PROFESSIONNELS	189
5.3.1	<i>Introduction</i>	189
5.3.2	<i>Entrée en scène du corps et des émotions</i>	189
5.3.3	<i>Gestes professionnels en milieu éducatif</i>	191
5.3.4	<i>Contexte pédagogique et aspects psychoaffectifs</i>	194
5.3.5	<i>Les émotions en classe de langue</i>	197
5.4	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5	199
	CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	201
	PARTIE 3 MÉTHODOLOGIE	202
	INTRODUCTION À LA TROISIÈME PARTIE	202
	Chapitre 6	203
6.1	INTRODUCTION ET PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE DE RECHERCHE	203
6.1.1	<i>Choix des outils de recherche quantitative</i>	205
6.1.2	<i>Mise à l'essai du questionnaire 1</i>	206
6.1.2.1	Structure du sondage : novembre 2021	206
6.1.2.2	Présentation de la recherche	208
6.1.2.3	Confidentialité et respect de la vie privée	208
6.1.2.4	Conseils techniques	208
6.1.2.5	Données personnelles et professionnelles des participants	209
6.1.2.6	Actions préliminaires et contextuelles au démarrage des cours à distance	209

6.1.2.7	Informations sur votre expérience d'enseignement à distance	210
6.1.2.8	Temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme 211	
6.1.2.9	Outils d'animation péda-go-didactiques.....	211
6.1.2.10	Évaluation et rétroaction / Les retours pendant l'expérience d'enseignement à distance .	212
6.1.2.11	Évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève.....	212
6.1.2.12	Modalités de proposition des épreuves via les TICE	213
6.1.2.13	Intentions pédagogiques / Petit bilan personnel de l'enseignement à distance	213
6.2	LA RECHERCHE QUALITATIVE : LES ENTRETIENS.....	214
6.2.1	<i>Réaliser un entretien : le choix du modèle.....</i>	215
6.2.1.1	Préparation de l'entretien : échantillon et guide de l'entretien	216
6.2.1.2	Réalisation de l'entretien : une consigne pour aider le travail de remémoration	218
6.2.1.3	Exploitation des informations collectées durant l'entretien – La grille.....	219
6.2.2	<i>Mise à l'essai du questionnaire 2</i>	223
6.2.2.1	Structure du sondage : septembre 2022.....	223
6.3	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6	224
	CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	225
	PARTIE 4 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	226
	INTRODUCTION À LA QUATRIÈME PARTIE.....	226
	Chapitre 7	227
7.1	RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE 1 (Q1) : ANALYSE PAR DOMAINE D'INTÉRÊT ET PAR QUESTION	227
	INTRODUCTION	227
7.1.1	<i>Infos professionnelles des répondants</i>	227
7.1.1.1	Âge des répondants au questionnaire (1)	227
7.1.1.2	Genre des répondants (1A)	227
7.1.1.3	Affectation des enseignants aux différents types d'établissements (2).....	228
7.1.1.4	Provenance territoriale (3)	229
7.1.1.5	Ancienneté de service (4)	230
7.1.1.6	Informations professionnelles portant sur l'évaluation scolaire (5)	232
7.1.1.7	Informations professionnelles portant sur la pédagogie spéciale (6)	234
7.1.2	<i>Actions préliminaires au démarrage et déroulement des cours à distance</i>	236
7.1.2.1	Instauration des modalités de proposition des cours à distance : hiver/printemps 2020 (7) 236	
7.1.2.2	Instauration des modalités de proposition des cours à distance : rentrée 2020/2021 (8) ..	237
7.1.2.3	Avis des élèves sur l'aménagement des cours en ligne [mars 2020] (9)	238
7.1.2.4	Reprise de contact avec les élèves dans l'urgence des premiers jours de confinement : l'initiative personnelle (10).....	239
7.1.2.5	Appréciation des propositions mise en œuvre par les autorités scolaires et ministérielles (11) 240	
7.1.2.6	Enseignement et didactique à distance : les activités privilégiées (12)	241
7.1.2.7	Modalités pédagogiques privilégiées lors de l'animation en ligne (13)	242
7.1.2.8	Collaboration et entraide entre collègues enseignants durant la première vague (14)	244
7.1.2.9	Collaboration et entraide entre enseignants et élèves (15).....	245
7.1.3	<i>Informations sur l'expérience d'enseignement à distance</i>	247
7.1.3.1	Activation des séances de vidéocommunication (16)	247
7.1.3.2	Synchrone versus asynchrone : une inexacte rivalité (17)	247
7.1.3.3	Difficultés techniques et péda-go-didactiques éprouvées lors des séances synchrones (18).....	248
7.1.3.4	Activation de séances de visioconférence en modalité synchrone (19)	249
7.1.3.5	Plateformes de visioconférence utilisées durant la première vague en mars 2020 (20)	250

7.1.3.6	Propriété des plateformes d'échange et de vidéocommunication (21).....	251
7.1.3.7	Formation aux nouveaux logiciels durant la première vague [mars-mai/juin 2020] (22)	252
7.1.3.8	Considérations et réflexions professionnelles après 15 mois d'usage intensif des TICE (23) 254	
7.1.3.9	Perception du rôle de l'enseignant durant l'école à distance (24).....	256
7.1.4	<i>Les temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme</i> 257	
7.1.4.1	Règle du 20–20–20 contre la fatigue oculaire et pauses prévues ou accordées durant les séances (26)	257
7.1.4.2	Durée moyenne des séances d'apprentissage à distance (27).....	259
7.1.4.3	Modification de la durée des interventions et temps de parole majoré accordés aux élèves (28)	260
7.1.4.4	Temps de parole accordés aux élèves par rapport à la durée de la séance (29).....	261
7.1.4.5	Programme annoncé en début d'année scolaire : modifications et adaptations (30)	262
7.1.4.6	Programme scolaire non terminé et possibles insatisfactions professionnels (31)	262
7.1.5	<i>Outils d'animation pédaگو-didactiques</i>	264
7.1.5.1	Structuration et adaptation de scénarios pédagogiques et séances en ligne (32).....	264
7.1.5.2	Expérimentation de méthodologies et d'approches innovantes (33)	266
7.1.5.3	Outils conviviaux via les TICE d'animation des classes à distance (34)	267
7.1.5.4	Ressources utilisées pour les cours à distance (35).....	268
7.1.5.5	Autoévaluation à propos de l'animation à distance (36)	271
7.1.6	<i>Évaluation et rétroaction : retours pendant l'expérience d'enseignement à distance</i>	271
7.1.6.1	Évaluation du parcours pendant l'enseignement à distance (37)	272
7.1.6.2	Modèles de l'évaluation employés durant l'école à distance (38)	272
7.1.6.3	Évaluation diagnostique : connaissance et application (39).....	273
7.1.6.4	Évaluation formative : connaissance et application (40).....	274
7.1.6.5	Évaluation sommative : connaissance et application (41).....	275
7.1.6.6	Adoption et pratique des modèles de l'évaluation promus dans l'école italienne (42).....	276
7.1.6.7	Expériences d'évaluation à distance : remarques et difficultés durant les séances (43)	277
7.1.6.8	Compétences privilégiées durant les évaluations à distance (44).....	279
7.1.6.9	Connaissances privilégiées durant les évaluations à distance (45)	280
7.1.7	<i>L'évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève</i>	281
7.1.7.1	Évaluation de la production orale (46)	281
7.1.7.2	Évaluation de la compréhension écrite (47).....	282
7.1.7.3	Évaluation de la compréhension orale (48).....	284
7.1.7.4	Évaluation de la production écrite (49)	285
7.1.7.5	Focalisation et stratégies de remédiation/régulation adoptées (50)	286
7.1.7.6	Progrès obtenus par les élèves sur leurs compétences linguistiques et communicatives (51) (52)	287
7.1.7.7	Autoévaluation des compétences professionnelles d'évaluation à distance (53)	289
7.1.8	<i>Modalités de proposition des épreuves via les TICE</i>	290
7.1.8.1	Évaluation via les TICE : adhésion à la mise en place et utilisation (54).....	290
7.1.8.2	Emploi d'outils d'évaluation en ligne (55)	290
7.1.8.3	Adaptation de devoirs du format papier au format numérique (56)	292
7.1.8.4	Types d'épreuves privilégiées (57)	293
7.1.8.5	Rétroaction formative personnalisée après la réception des devoirs en format numérique (58)	294
7.1.8.6	Retours automatiques disponibles dans l'épreuve électronique (59)	295
7.1.8.7	Réutilisation des épreuves en format électronique durant l'école en présence (60)	296
7.1.8.8	Épreuves de compréhension orale (CO) basées sur les modèles certificatifs (61).....	297

7.1.8.9	Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées (62)	298
7.1.8.10	Épreuves de compréhension écrite (CE) basées sur les modèles certificatifs (63)	300
7.1.8.11	Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées (64)	301
7.1.8.12	Proposition de productions écrites libres ou dirigées (type DELF scolaire) selon le niveau CECRL ciblé (65)	302
7.1.8.13	Restitution des productions écrites via les TICE : fichiers de traitement de texte ou images (66)	303
7.1.8.14	Contrôle et vérification d'absence de plagiat (67)	304
7.1.8.15	Intégration d'épreuves formatives ou sommatives via la proposition informatique (68)	304
7.1.8.16	Appréciation des outils et des stratégies utilisées pour l'évaluation en ligne	306
7.1.9	<i>Les intentions pédagogiques / Petit bilan personnel de l'enseignement à distance</i>	307
7.1.9.1	Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions écrites	307
7.1.9.2	Priorités favorites dans l'évaluation à distance des cartes heuristiques	308
7.1.9.3	Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions orales	309
7.1.9.4	Petit bilan personnel de l'enseignement à distance : progression ou régression des compétences personnelles en TICE	310
7.1.9.5	Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les collègues	311
7.1.9.6	Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les élèves	311
7.1.9.7	Évaluer l'intégralité de l'expérience d'évaluation à distance	312
7.1.9.8	Évaluer l'intégralité de l'expérience à distance : <i>évaluation et gestion des séances, dynamiques pédagogiques et relationnelles</i>	313
7.1.9.9	Disponibilité au partage des ressources et des épreuves créées	315
7.1.9.10	Disponibilité au contact pour un entretien sur les sujets de l'enquête	315
7.2	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7	316
	Chapitre 8	317
8.1	ENTRETIENS : ANALYSE PAR DIMENSIONS ET PAR INDICATEURS	317
	INTRODUCTION	317
8.1.1	<i>Entretien no 1</i>	317
8.1.1.1	Traits saillants de l'entretien 1 et observations synthétiques	317
8.1.2	<i>Entretien no 2</i>	319
8.1.2.1	Traits saillants de l'entretien 2 et observations synthétiques	319
8.1.3	<i>Entretien no 3</i>	323
8.1.3.1	Traits saillants de l'entretien 3 et observations synthétiques	323
8.1.4	<i>Entretien no 4</i>	326
8.1.4.1	Traits saillants de l'entretien 4 et observations synthétiques	326
8.1.5	<i>Entretien no 5</i>	329
8.1.5.1	Traits saillants de l'entretien 5 et observations synthétiques	329
8.1.6	<i>Entretien no 6</i>	331
8.1.6.1	Traits saillants de l'entretien 6 et observations synthétiques	331
8.1.7	<i>Entretien no 7</i>	335
8.1.7.1	Traits saillants de l'entretien 7 et observations synthétiques	335
8.1.8	<i>Entretien no 8</i>	338
8.1.8.1	Traits saillants de l'entretien 8 et observations synthétiques	338
8.1.9	<i>Entretien no 9</i>	341
8.1.9.1	Traits saillants de l'entretien 9 et observations synthétiques	341
8.1.10	<i>Entretien no 10</i>	345
8.1.10.1	Traits saillants de l'entretien 10 et observations synthétiques	345
8.1.11	<i>Entretien no 11</i>	349

8.1.11.1	Traits saillants de l'entretien 11 et observations synthétiques.....	349
8.2	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8	353
	Chapitre 9	354
9.1	RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE 2 (Q2) : ANALYSE PAR DOMAINE D'INTÉRÊT ET PAR QUESTION	354
	INTRODUCTION	354
9.1.1	<i>Infos professionnelles des répondants</i>	354
9.1.1.1	Âgé des répondants au questionnaire (1)	354
9.1.1.2	Genre des répondants (1A)	354
9.1.1.3	Affectation des enseignants aux différents types d'établissement (2)	355
9.1.1.4	Provenance territoriale (3)	355
9.1.1.5	Ancienneté de service (4)	356
9.1.1.6	Informations personnelles portant sur l'évaluation scolaire (5)	357
9.1.1.7	Informations personnelles portant sur la pédagogie spéciale (6)	358
9.1.1.8	Informations personnelles portant sur les plateformes infocommunicatives - ENT (7)	359
9.1.2	<i>Hier : Continuité pédagogique et nouvelles pratiques didactiques</i>	360
9.1.2.1	Reprise de contact avec les élèves dans l'urgence des premiers jours de confinement : l'initiative personnelle (8)	360
9.1.2.2	Initiatives et pratiques personnelles pour garder la continuité pédagogique (9)	361
9.1.2.3	Capacité personnelle d'assurer la continuité pédagogique (10)	362
9.1.2.4	Capacité institutionnelle d'assurer la continuité pédagogique (11)	362
9.1.2.5	Apport de nouvelles pratiques didactiques dans la boîte à outils (12)	363
9.1.2.6	Pratiques didactiques entrées dans la boîte à outils (13)	363
9.1.3	<i>Hier : L'animation des classes à distance : quels outils ?</i>	364
9.1.3.1	Utilisation de scénarios pédagogiques (14)	364
9.1.3.2	Animation de la classe à travers des outils conviviaux (15)	365
9.1.3.3	Ressources utilisées durant les cours à distance (16)	367
9.1.3.4	Évaluation de la capacité de programmation, création et animation de séances à distance (17)	367
9.1.4	<i>Hier : Dimension interactionnelle et émotionnelle</i>	368
9.1.4.1	Expérience émotionnelle des enseignants face aux élèves (18)	368
9.1.4.2	Expérience émotionnelle des élèves face aux enseignants (19)	370
9.1.4.3	Gestion des émotions face à l'imprévu (20)	371
9.1.4.4	Stratégies et solutions pour dépasser les moments de difficultés (21)	372
9.1.5	<i>Aujourd'hui : maîtrise TICE, un objectif personnel et/ou collectif</i>	373
9.1.5.1	Acquisition de nouveaux répertoires pédagogiques après mars 2020 (22)	373
9.1.5.2	Aspects didactiques et pédagogiques retenus après mars 2020 (23)	374
9.1.6	<i>Aujourd'hui : quelles propositions pour les enseignements / apprentissages ?</i>	375
9.1.6.1	Conjuguer les savoir-faire et les savoir-être récemment acquis (24)	375
9.1.6.2	Modalités et les approches de travail les plus efficaces en classe de FLE (25)	376
9.1.7	<i>Aujourd'hui : avez-vous renforcé ou acquis de nouveaux savoir-faire (SF) et (SÉ) savoir-être après l'expérience à distance ?</i>	377
9.1.7.1	Savoir-faire acquis et/ou renforcés (26)	377
9.1.7.2	Savoir-être acquis et/ou renforcés (27)	378
9.2	SYNTHÈSE DU CHAPITRE 9	379
	CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE	380
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	381
	VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE DÉPART : LES ÉPISTÉMOLOGIES PROFANES FACE À LA CRISE SANITAIRE DE 2020	381
	MÉDIATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES : UNE NOUVELLE MAÎTRISE ?	383
	TICE ET ÉCOLE À DISTANCE : UN TOURNANT ?	384

IA ET MODÈLES DE L'ÉVALUATION, ENTRE MESURE, GESTION ET PROBLÉMATIQUE DU SENS	385
LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	386
PROPOSITIONS DIDACTIQUES	388
BIBLIOGRAPHIE	391
SITOGRAFIE	422
RÉFÉRENCES NORMATIVES DE LA LÉGISLATION ITALIENNE CONCERNANT L'ÉVALUATION SCOLAIRE	423
INDEX DES NOMS ET DES CONCEPTS	425
INDEX DES AUTEURS	428
ANNEXES.....	430
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE 1 (Q1)	431
11.1 ÉVALUATION ET NOUVELLES TECHNOLOGIES : LE QUESTIONNAIRE	431
11.1.1 A – Infos professionnelles.....	431
11.1.2 B – Actions préliminaires au démarrage et déroulement des cours à distance	433
11.1.3 C – Informations sur votre expérience d'enseignement à distance	434
11.1.4 D – Les temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme.....	437
11.1.5 E – Outils d'animation pédago–didactiques	438
11.1.6 F – Évaluation et rétroaction/Retours pendant l'expérience d'enseignement à distance	439
11.1.7 G – L'évaluation des compétences : savoir, savoir–faire et savoir–être de l'élève	443
11.1.8 H – Modalités de proposition des épreuves via les TICE	445
11.1.9 I – Les intentions pédagogiques – Dernière partie de l'enquête	449
ANNEXE 2 : ENTRETIENS.....	452
LES QUESTIONS POSÉES DURANT L'ENTRETIEN	452
RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS.....	453
CONVENTIONS DE RETRANSCRIPTION	453
Entretien 1 (F).....	454
Entretien 2 (F).....	460
Entretien 3 (F).....	470
Entretien 4 (F).....	479
Entretien 5 (F).....	484
Entretien 6 (F) - IT	489
Entretien 7 (F).....	496
Entretien 8 (F).....	500
Entretien 9 (F) - IT	506
Entretien 10 (M)	515
Entretien 11 (F) – IT	521
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE 2 (Q2)	526
12.1 GESTES PROFESSIONNELS ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE/FOS – QUESTIONNAIRE	526
12.1.1 Présentation de la recherche	526
12.1.1.1 Confidentialité et respect de la vie privée.....	526
12.1.1.2 Conseils techniques avant de se lancer	528
12.1.1.3 Données professionnelles des participants.....	528
12.1.1.4 Hier : Continuité pédagogique et nouvelles pratiques didactiques	530
12.1.1.5 Hier : L'animation des classes à distance : quels outils ?.....	531

12.1.1.6	<i>Hier</i> : La dimension interactionnelle et émotionnelle	532
12.1.1.7	<i>Aujourd'hui</i> : maîtrise TICE, un objectif <i>personnel</i> et/ou <i>collectif</i>	534
12.1.1.8	<i>Aujourd'hui</i> : quelles propositions pour les enseignements/apprentissages ?	535
12.1.1.9	<i>Aujourd'hui</i> : avez-vous renforcé ou acquis de nouveaux savoir-faire (SF) et (SÉ) savoir-être après l'expérience à distance ?	535
12.1.1.10	Commentaires au Questionnaire 2 (Q2)	536
TABLEAUX DES DONNÉES DES QUESTIONNAIRES		540
13.1	TABLEAUX DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE 1 (Q1)	540
13.2	TABLEAUX DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE 2 (Q2)	556
	CODE QR ET LIEN POUR TÉLÉCHARGER LES DONNÉES BRUTES	564

Table des illustrations

Figure 1: Différents types d'évaluation.....	51
Figure 2 : Séquence temporelle de l'activité évaluative	52
Figure 3 : Passations DELF en Italie (source FEI 2021)	61
Figure 4 : L'évaluation comme mesure (d'après Bonniol & Vial, 1997, p. 47)	84
Figure 5 : L'évaluation des produits.....	85
Figure 6 : L'évaluation comme gestion	92
Figure 7: Évaluation des procédures (des moyens)	92
Figure 8 : La systémie (conception du système)	98
Figure 9 : Carte d'étude (détail).....	106
Figure 10 : Carte d'étude (complète).....	107
Figure 11 : La systémique	110
Figure 12 : Réseau de concepts	114
Figure 13 : L'évaluation des processus	117
Figure 14: Évolution des modes de pensées (notre réalisation basée sur Vial, 2012a, p. 134-135).....	135
Figure 15 : Schéma de positionnement selon le CECR.....	137
Figure 16 : IA et convergences disciplinaires	154
Figure 17 : Macro-domaines de l'IA	156
Figure 18 : Courants de pensée de l'AM	159
Figure 19 : Réseaux sociaux préférés des jeunes âgés de 16 à 25 en France 2022	186
Figure 20 : Utilisation des réseaux sociaux en Italie (CENSIS 2022).....	187
Figure 21 : Distribution territoriale des participants	206
Figure 22 : Âge des répondants aux entretiens	216
Figure 23 : Catégorie socio-professionnelle des répondants aux entretiens.....	217
Figure 24 : Genre des répondants aux entretiens	217
Figure 25 : Aire géographique des répondants aux entretiens.....	217
Figure 26 : Âge des répondants au questionnaire	227
Figure 27 : Participation par genre des répondants au questionnaire	228
Figure 28 : Affectation des enseignants aux différents types d'établissements.....	229
Figure 29 : Pourcentage de répondants par région d'Italie	230
Figure 30 : Ancienneté de service des répondants au questionnaire	231
Figure 31 : Participation à des cours portant sur l'éval. scolaire (détails dans le tableau précédent).....	232
Figure 32 : % d'enseignants n'ayant jamais participé aux cours sur l'éval. scol. par tranches d'âge.....	233
Figure 33 : % d'enseignants n'ayant jamais participé aux cours sur l'éval. scol. par ancienneté de service	233
Figure 34 : Participants ayant suivi des cours portant sur la pédagogie spéc. pour BES et TSA (%).....	234
Figure 35 : Participants n'ayant jamais suivi des cours portant sur la pédagogie spéc. (filière scolaire) (%)	235
Figure 36 : Mars 2020 - Débat sur les modalités des cours à distance à l'intérieur de l'établissement scolaire	236
Figure 37 : Rentrée année scolaire 2020/2021 - Débat sur les modalités des cours à distance.....	237
Figure 38 : Sollicitation de l'avis des élèves sur l'aménagement des cours à distance (mars 2020)	238

Figure 39 : Reprise de contact avec les élèves dans l’urgence : l’initiative personnelle.....	239
Figure 40 : Activités privilégiées en didactique à distance	242
Figure 41 : Modalités pédagogiques privilégiées lors de l’animation à distance.....	243
Figure 42 : Collaboration et entraide entre enseignants – GR1.....	244
Figure 43 : Collaboration et entraide entre enseignants et élèves – GR2	245
Figure 44 : Croisement de données – Absence/Refus de pratiques d'entraide entre enseignants et élèves (1)	246
Figure 45 : Croisement de données - Absence/Refus de pratiques d'entraide entre enseignants et élèves (2)	246
Figure 46 : Activation de séances de vidéocommunication.....	247
Figure 47 : Type de séances de vidéocommunication : synchrones et asynchrones.....	248
Figure 48 : Difficultés techniques et pédagogiques lors des séances synchrones.....	249
Figure 49 : Plateformes utilisées lors de la première vague de pandémie	250
Figure 50 : Propriété des plateformes d’échange et de vidéocommunication.....	251
Figure 51: Formation aux nouveaux logiciels durant la première vague (mars-mai/juin 2020).....	253
Figure 52: Considérations sur l'enseignement à distance après 15 mois d'usage intensif	255
Figure 53: Perception du rôle de l’enseignant durant l’enseignement à distance	257
Figure 54: Règle du 20–20–20 pour prévenir la fatigue oculaire.....	258
Figure 55: Connaissance de la règle du 20–20–20.....	258
Figure 56: Pauses accordées durant les séances en ligne.....	259
Figure 57: Durée moyenne des séances d’apprentissage à distance	259
Figure 58: Modification durée des interventions pédao-didactiques et temps de parole accordés aux élèves.....	260
Figure 59: Temps de parole accordés aux élèves par rapport à la durée de la séance.....	261
Figure 60: Programme scolaire et séances en ligne : modifications et adaptations.....	262
Figure 61: Programme non terminé et possibles soucis professionnels	264
Figure 62: Modification des scénarios pédagogiques type (%).....	265
Figure 63: Expérimentation de méthodologies et d’approches	266
Figure 64: Outils conviviaux pour l’animation des classes à distance.....	267
Figure 65: Ressources utilisées pour les cours à distance (%)	269
Figure 66: Légende de la liste des ressources (INDIRE, 2021, p.35)	270
Figure 67: Ressources utilisées en Italie, en pourcentage, école secondaire (INDIRE, 2021, p.35).....	270
Figure 68: Autoévaluation des enseignants à propos de leur animation à distance	271
Figure 69: Évaluation pendant l’enseignement à distance (%).....	272
Figure 70: Modèles de l'évaluation utilisés durant l'école à distance (% du total des réponses).....	273
Figure 71: Évaluation diagnostique : connaissance et application	274
Figure 72: Évaluation formative : connaissance et application	275
Figure 73: Évaluation sommative : connaissance et application	276
Figure 74: Comportements des enseignants par rapport aux modèles de l’évaluation (%).....	277
Figure 75: Retours sur l'expérience d'école à distance.....	279
Figure 76: Compétences privilégiées via les épreuves d’évaluation à distance	280
Figure 77: Connaissances privilégiées via les épreuves d’évaluation à distance	281
Figure 78: Évaluation de la production orale.....	282
Figure 79: Évaluation de la compréhension écrite	283
Figure 80: Évaluation de la compréhension orale	284
Figure 81: Évaluation de la production écrite.....	285
Figure 82: Focalisation et stratégies de remédiation/régulation adoptées.....	286
Figure 83 : Progrès acquis par les élèves sur leurs compétences linguistiques et communicatives - concordance.....	287
Figure 84: Progrès obtenus sur les différentes compétences linguistiques et communicatives	288
Figure 85: Progrès sur les différentes compétences linguistiques et communicatives (élaboration)	288
Figure 86: Autoévaluation des compétences professionnelles d’évaluation à distance (notes sur base 10).....	289
Figure 87: Évaluation via les TICE : adhésion à la mise en place et utilisation.....	290
Figure 88: Emploi d’outils d’évaluation en ligne.....	292
Figure 89: Type d’adaptation de devoirs du format papier au format numérique.....	293
Figure 90: Types d’épreuves privilégiées	293

Figure 91: Rétroaction formative personnalisée après la réception des devoirs en format numérique	295
Figure 92: Retours automatiques disponibles dans l'épreuve électronique	296
Figure 93: Réutilisation des épreuves en format électronique durant l'école en présence	297
Figure 94: Épreuves de compréhension orale (CO) basées sur les modèles certificatifs	298
Figure 95: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées	299
Figure 96: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées	299
Figure 97: Épreuves de compréhension écrite (CE) basées sur les modèles certificatifs	300
Figure 98: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées	301
Figure 99: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées (élaboration)	302
Figure 100: Proposition de productions écrites libres ou dirigées (type DELF scolaire) selon le niveau CECRL ciblé ...	302
Figure 101: Restitution des productions écrites via les TICE : fichiers de traitement de texte ou images	303
Figure 102: Contrôle et vérification d'absence de plagiat	304
Figure 103: Intégration d'épreuves formatives ou sommatives via la proposition informatique	305
Figure 104: Appréciation des outils et des stratégies utilisées pour l'évaluation en ligne	306
Figure 105: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions écrites	307
Figure 106: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des cartes heuristiques	308
Figure 107: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions orales	309
Figure 108 : Progression ou régression des compétences personnelles en TICE	310
Figure 109: Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les collègues	311
Figure 110: Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les élèves	312
Figure 111: Évaluer l'intégralité de l'expérience d'évaluation à distance	313
Figure 112: Évaluer l'intégralité de l'expérience : évaluation et gestion des séances, dynamiques pédag. et relationnelles	314
Figure 113: Disponibilité au partage des ressources et des épreuves créées	315
Figure 114: Disponibilité au contact pour un entretien sur les sujets de l'enquête	315
Figure 115: Âge des répondants - Q2	354
Figure 116: Genre des répondants - Q2	355
Figure 117: Filière scolaire - Q2	355
Figure 118: Provenance territoriale - Q2	356
Figure 119: Ancienneté de service - Q2	357
Figure 120: Formations portant sur l'évaluation - Q2	357
Figure 121: Formations portant sur la pédagogie spéciale - Q2	358
Figure 122: Formations portant sur les TICE - Q2	359
Figure 123: Continuité pédagogique et initiative personnelle - Q2	360
Figure 124: Initiatives et pratiques de contacts - Q2	361
Figure 125: Évaluation capacité personnelle continuité pédagogique - Q2	362
Figure 126: Évaluation capacité institutionnelle continuité pédagogique - Q2	363
Figure 127: Apport de nouvelles pratiques - Q2	363
Figure 128: Nouvelles pratiques didactiques dans la boîte à outils - Q2	364
Figure 129: Scénarios pédagogiques - Q2	365
Figure 130: Animation de la classe et outils conviviaux - Q2	366
Figure 131: Ressources utilisées durant les cours à distance - Q2	367
Figure 132: Évaluation capacité de programmation et animation de séances à distance - Q2	368
Figure 133: Expérience émotionnelle des enseignants face aux élèves - Q2	368
Figure 134: Couleurs des émotions, adaptation de la roue de Plutchik.	369
Figure 135: Association couleurs/émotions vécues par les enseignants	369
Figure 136: Expérience émotionnelle des élèves face aux enseignants - Q2	370
Figure 137 : Association couleurs/émotions élèves	370
Figure 138: Nuages de mots émotions enseignants (G) / élèves (D)	371
Figure 139: Gestion des émotions face à l'imprévu - Q2	372
Figure 140: Stratégies et solutions pour dépasser la détresse - Q2	373
Figure 141: Acquisition de nouveaux répertoires pédago-didactiques après mars 2020 - Q2	374

Figure 142: Aspects didactiques et pédagogiques retenus après mars 2020 - Q2	374
Figure 143: Conjuguer savoir-faire et savoir-être récemment acquis - Q2.....	375
Figure 144: Modalités et approches de travail en classe de FLE - Q2	376
Figure 145: savoir-faire acquis et/ou renforcés - Q2	377
Figure 146: Savoir-être acquis et/ou renforcés - Q2.....	378

Tableaux

Tableau 1: Modèles de pensée et modèles de l'évaluation	82
Tableau 2 : Buts principaux de l'évaluation pédagogique	95
Tableau 3 : Paradigmes et concepts de l'évaluation.....	122
Tableau 4 : Centractions de l'évaluation	122
Tableau 5 : Devoirs des évaluateurs et droits des évalués	132
Tableau 6 : Récapitulation des modes de pensées et des modèles.....	134
Tableau 7 : IA et processus de la pensée, du raisonnement et du comportement	155
Tableau 8: Récapitulatif outils de recherche : qualitatifs et quantitatifs.....	204
Tableau 9 : Grille des entretiens.....	222
Tableau 10 : Grille : concepts, indicateurs, dimensions.....	223
Tableau 11 : Correspondance entre les systèmes scolaires italiens et français	228
Tableau 12 : Nombre et pourcentage de répondants par région d'Italie	230
Tableau 13 : Participation à des cours portant sur l'évaluation scolaire	232
Tableau 14 : Activités privilégiées en didactique à distance – Pourcentages et dynamiques	241
Tableau 15: Difficultés techniques et pédagogiques lors des séances synchrones : options	248
Tableau 16: Questions portant sur la projection de l'enseignement à distance après 15 mois d'usage intensif	254
Tableau 17 : Perception du rôle de l'enseignant durant l'enseignement à distance (options et pourcentages)	256
Tableau 18: Effectuation intégrale du programme et impressions des enseignants.....	263
Tableau 19: Description des ressources utilisées pour les cours à distance.....	269
Tableau 20: Comportements des enseignants par rapport aux modèles de l'évaluation : légende et pourcentage ...	276

Glossaire des sigles et acronymes

AI : Artificial Intelligence

AgID : Agenzia per l'Italia Digitale

AM : Apprentissage-machine

AP : Apprentissage-profond

AVEC : Apportez Votre Équipement Personnel de Communication ; en anglais BYOD

BATX : Baidu, Alibaba, Tencent, Xiaomi

BEP : Besoins Éducatifs Particuliers

BES : Besoins Éducatifs Spécifiques ou Spéciaux

BYOD : *Bring Your Own Device* - en français, PAP : « Prenez vos Appareils Personnels » ou AVEC : « Apportez Votre Équipement Personnel de Communication »

CCIP : Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris-Ile-de-France

CEC : Cadre Européen des Certifications

CECR / CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

CLIL : *Content and Language Integrated Learning* ; en français EMILE

DAD : *Didattica A Distanza* (Enseignement à distance)

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DDI : *Didattica Digitale Integrata* (Éducation numérique intégrée)

DDL : Didactique Des Langues

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

DFP : Diplôme de Français Professionnel

DH : Digital Humanities

DLC : Didactique des Langues et Cultures

DNL : Disciplines Non Linguistiques

DSA : *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (Troubles spécifiques d'apprentissage)

DYS : Troubles spécifiques d'apprentissage

EAM : Éducation Aux Médias

EMI : Éducation aux Média et à l'Information

EMILE : Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère : en anglais CLIL

ENT : Espace Numérique de Travail

EQF : European Qualifications Framework

ESABAC : ESA(*me di Stato* italien) et BAC(calauréat français)

FEI : France Éducation International

FIT : *Formazione iniziale, Tirocinio e Inserimento* (Formation initiale, stage et insertion professionnelle)

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FOU : Français Objectif Universitaire

GAFAM : Google Amazon Facebook Apple Microsoft

GLH : *Gruppo di Lavoro per l'Handicap* (Groupe de travail pour le handicap)

GPT-3 : *Generative Pre-trained Transformer - (generation) 3*

HM : *Humanités Numériques*

IA : Intelligence Artificielle

ICTE : Information and Communication Technologies in Education (TICE)

ISO : International Organization for Standardization / Organisation internationale de normalisation

INSPÉ : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

JPF : Journée Pour le Français

LIM : *Lavagna Interattiva Multimediale* (TBI)

MAFPEN : Missions Académiques Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

MI: *Ministero dell'Istruzione*

MIUR: *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

NATU : Netflix, Airbnb, Tesla, Uber

NT : Nouvelles Technologies / *New Technologies*

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PAS: *Percorsi Abilitanti Speciali* (Parcours d'habilitation spéciaux)

PDP: *Piano Didattico Personalizzato* (Plan Didactique Personnalisé)

PEI: *Piano Educativo Individualizzato* (Plan Éducatif Individualisé)

PISA : Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves

PNSD : *Piano Nazionale Scuola Digitale* (Plan National École Numérique)

PTOF : *Piano Triennale Offerta Formativa* (Plan Triennal d'Offre Formative des établissements scolaires italiens)

QCM : Questions à Choix Multiples

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données

SGAV : Méthode *Structuro-Globale Audio-Visuelle*

SNV : *Sistema Nazionale di Valutazione* (Système national d'évaluation en Italie)

SSIS : *Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* (Écoles pour la formation initiale des enseignants du secondaire)

TBI : Tableau Blanc Interactif

TCF : Test de Connaissance de Français

TEF : Test d'Évaluation de Français

TFA : *Tirocinio Formativo Attivo* (Stage Formatif Actif)

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TNI : Tableaux Numériques Interactifs

TSA (1) : Troubles Spécifiques d'Apprentissage

TSA (2) : Troubles du Spectre Autistique

UDA : Unité d'Apprentissage / Unità d'apprendimento

UE : Union Européenne

XML : *eXtensible Markup Language*, langage de balisage extensible

ZDP : Zone de Développement Proximale

Introduction générale

« L'évaluation ne serait-elle pas devenue une nouvelle calamité sociale ? Ils sont partout. Telle une nuée de criquets pèlerins s'abattant sur des champs cultivés pour dévorer la végétation, au risque de la faire disparaître, les évaluateurs et experts de tous poils envahissent aujourd'hui le champ social pour soumettre ses acteurs aux affres d'une pratique dont les aspects négatifs et les dérives s'avèrent particulièrement préoccupants, voire désastreux » (Hadji, 2012e, p. 9).

L'évaluation fait partie du quotidien des professionnels de l'éducation, et pas seulement d'eux. C'est une pratique séculaire demandée par les institutions, par les familles, par les élèves et les entreprises finalement, par la société entière. Les temps forts de la vie scolaire qui cadencent la vie des élèves : contrôles, interrogations et notes, enfin les certifications de fin d'études, sont vécus comme de vrais rites de passage à l'âge adulte. *« Aujourd'hui, l'évaluation est faussée par une sorte d'inconscient collectif qui se retrouve partout. Les médias entérinent l'utilisation traditionnelle des notes en y faisant sans cesse référence. [...] Dans l'enseignement, l'évaluation répond souvent plus au confort des parents et des enseignants que des véritables besoins des élèves. Et l'on assimile encore trop facilement évaluation et contrôle » (De Vecchi, 2014, p. 16).*

Ces moments d'évaluation instaurent des attentes et des démarches sociétales qui vont au-delà même de l'école et de ses modèles pédagogiques. Le côté médiatique et politique reprend ponctuellement les aspects les plus saillants de la scolarisation publique pour susciter des discussions bien pertinentes ou, dans une grande partie des cas, pour installer des prétextes polémiques. Le débat public sur l'éducation et l'école, mené en France et en Italie, dans la presse et les chaînes télévisées, *« semble monopolisé depuis un quart de siècle par des élites médiatico-culturelles arc-boutées à un passéisme inflexible qu'alimente un violent misonéisme : symptôme éclatant de l'arrêt du travail de civilisation touchant à l'éducation, avec exclusion impitoyable non seulement du « peuple » mais encore des « savants » en la matière » (Chevallard, 2007, p. 9).*

Un exemple frappant de cet *arrêt du travail de civilisation touchant à l'éducation*, affiché souvent de manière autoréférentielle dans les positionnements politico-culturels, est retrouvé juste après la publication périodique des résultats des enquêtes PISA (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022). Ces enquêtes partent du principe que l'on peut *mesurer* d'une manière fiable les savoirs et les savoir-faire, s'appuyant sur des modèles rodés, mais encore liés à des classements relevant de la mesure des apprentissages : des modèles qui considèrent la performance et la compétence d'un individu comme un score unique, extrapolé de plusieurs notations, sur une échelle qui représente la compétence ou la performance d'un individu dans un domaine choisi (cf. Lafontaine & Monseur, 2012, p. 50). En outre, les données fournies de ces enquêtes demeurent toujours comme *l'incontournable* pour prendre le pouls de la situation éducative en France, et de même pour déclencher des débats sulfureux qui

ambitionnent à certifier, selon les détracteurs tous azimuts des politiques scolaires, la *décadence* du système français par rapport à une école mythique d'antan.

Les *notes*, ce spectre qui hante la vie de tout écolier, peut être défini à partir de son étymologie et de son utilisation au fil du temps. Nota, « *en latin, désigne une marque de reconnaissance imprimée ou une empreinte. Mais dans la langue du droit, nota censoria désigne la marque par laquelle les censeurs signalaient sur leur registre les citoyens répréhensibles, d'où le sens de flétrissure, d'infamie, d'ignominie. [...] Au XII^e siècle, « noter » a le sens juridique fort d'accuser, et une évolution sémantique conduira, au XIX^e siècle, au sens moderne, neutre, de porter une appréciation sur le travail de quelqu'un dans un cadre pédagogique ou professionnel* » (Odry, 2020a, p. 13). Si au début le terme noter signifiait *accuser*, ensuite, il modifie son acception en : *appréciation donnée par un maître à un élève (1845) ... et finalement, par métonymie, chiffre exprimant la valeur d'un travail (1906). En pédagogie différenciée, c'est aspect du critère déterminant un niveau atteint qui entrera dans l'usage* (Bugnard, 2015, p. 32).

Selon Charles Hadji¹ « *On constate qu'aujourd'hui, l'évaluation sert essentiellement à classer pour sélectionner. C'est un usage privilégié, qui fait problème, entre autres, aux yeux de ceux pour qui l'enjeu du système scolaire est la réussite de tous les élèves. Et cela finit par se transformer en véritable guerre de religion, entre les « rigoureux » et les « bienveillants ». Ces derniers pensent qu'il faudrait faire de l'évaluation un outil de cette réussite, et c'est autour de cette question de l'usage dominant que se cristallisent les oppositions* » (Desprez, 2015). En Italie, pour rester dans le même sillon de controverses publiques, le pourcentage de reçus à l'*Esame di Stato* (le Baccalauréat italien), occupe ponctuellement en début juillet, la *une* des sites et des journaux papier et télévisés, une action médiatique et médiatisée. La polémique se déchaîne à propos de la prétendue *bienveillance* des jurys opérant au sud d'Italie, estimés trop laxistes par rapport aux jurys du nord supposés plus véridiques et justes. Cette rengaine estivale, présente depuis des décennies, est inopinément celle qui exprime au mieux les sentiments de défiance et de préjugé qui hantent et empoisonnent encore le débat sur l'éducation publique en Italie. Ce qui s'installe est un procès à l'*évaluation*, organisé par la presse et les politiques italiens, qui pontifient à l'unisson, sans afficher de véritables compétences en matière, sur le travail des jurys d'enseignants.

Ces derniers exemples, issus des constats et des retours qui proviennent de nos sociétés accordant à l'évaluation une place toujours plus médiatique que pertinente, nous rappellent qu'*évaluer les produits d'une activité humaine n'est pas un acte neutre. Chacun, qu'il soit évaluateur ou évalué, sent bien que cela engage des considérations éthiques* (B. Rey, 2008). Voici une des questions vives de l'évaluation et de l'éducation tout court depuis Michel de Montaigne (Montaigne, 2009), le côté profondément éthique, voire ambigu, car asymétrique (le binôme des rôles *évaluateur/évalué* repose sur cette asymétrie de pouvoir) et non consensuel des procédés évaluatifs, concernant

¹ <https://www.vousnousils.fr/2015/11/12/charles-hadji-evaluation-meilleure-pire-choses-578604>

leur efficacité. Un jugement d'humains sur d'autres humains qui, même dans la technicité la plus poussée et prétendue objective, laisse beaucoup de marge d'intervention et de manœuvre à une supervision et à un contrôle humain souvent non exempts de biais comportementaux et de préjugés.

Mais, alors, comment sortir de ces représentations collectives de l'école et de leurs fonctions sociales, qui ponctuellement se demandent : où sont les classes d'antan, fort sérieuses et admirablement organisées jadis ? A-t-elle, l'école publique, abandonné coupablement sa position immuable depuis des siècles, dont son attitude classiste, exclusive et discriminatoire ? Les pédagogues et les professionnels de l'éducation sont chargés de répondre à cette question toujours actuelle : comment conjuguer cette polarisation polémique avec la nécessité d'une *école bienveillante qui respecte les élèves et valorise leurs progrès*, sans que cette orientation puisse être perçue et racontée comme une débâcle face au laxisme (Marois, 2014) ?

Contexte et question de recherche

Problématique

Le cadre de cette recherche a comme objet de réflexion les modalités actuelles de propositions des épreuves d'évaluation formative, formatrice et sommative en classe de d. La recherche aspire à connaître comment, durant la période d'interruption de la pratique pédagogique traditionnelle – pandémie de COVID-19 en mars 2020 –, les épreuves d'évaluation ont été proposées et par quels moyens. La problématique considère aussi le fait que les nouvelles technologies risquent de piloter le rapport entre l'enseignant et l'élève, actuellement encore trop unidirectionnel, en introduisant une médiation cybernétique encore plus forte qu'auparavant – qui réalise (dans les deux sens : technique et étymologique) une régulation programmée et insère un biais dans le rapport enseignant-apprenant de plus en plus envahissant. Il y a donc le risque de confier aux machines les évaluations, et cela représente plusieurs pas en arrière par rapport aux avancées obtenues avec les évaluations formatives et formatrices. En revanche, ces approches par les TICE, toujours plus innovantes et conviviales dans leur facilité d'usage, ont évincé ou tentent de le faire, un grand nombre de procédés traditionnels bien sédimentés, en insérant des modalités d'évaluation plus conviviales. Nous allons prendre en compte prioritairement les activités des enseignants FLE, et en mesure moins significative par nombre de répondants, les filières FOS (lycées techniques, sciences humaines ou Tourisme/Hôtellerie/Restaurations ...) durant la période d'Enseignement à distance (mars-juin 2020 et après, en début d'année scolaire 2020–2021).

En fin d'étude, après l'analyse des gestes professionnels et des données récoltées, il sera possible de proposer ou de déterminer des modalités d'évaluation qui utilisent les capacités d'élaboration de l'IA et représentent des outils fiables, égaux et inclusifs

pour les enseignants et les étudiants. La recherche se propose de suivre le programme DECAP puis PRODILE² d'Aix-Marseille Université et ses objectifs, afin de :

- Développer une démarche comparatiste dans les domaines éducatifs et didactiques ;
- Comparer les gestes professionnels et les généralités et les spécificités des cultures d'enseignement-apprentissage et de la formation.

Contexte de recherche

Le contexte de cette recherche est le système scolaire italien et, prioritairement, les activités des enseignants FLE, et aussi FOS durant la période d'enseignement à distance (mars-juin 2020 et après, début d'année scolaire 2020-2021). La réflexion abordée se base principalement sur les enjeux posés par la numérisation des épreuves d'évaluation, formatives et sommatives surtout, conçues durant la phase de confinement due à la pandémie de SARS-CoV2 en Italie. En particulier, ce travail souhaite analyser, en même temps, les gestes professionnels et les postures des enseignants. Seront en outre considérées les formes les plus variées de propositions, en focalisant l'attention sur les formulaires/questionnaires (Google, Microsoft par exemple), ou d'autres formes plus structurées et/ou conviviales (Mentimeter, Padlet, Kahoot, etc.). Toutes ces modalités, s'appuyant sur une utilisation banalisée de l'Intelligence Artificielle (IA), fournissent des outils de plus en plus riches et conviviaux du point de vue graphique et de l'expérience utilisateur, et s'adressent, avec la panoplie d'instruments disponibles, aux intelligences multiples de tous les candidats.

Contexte théorique

Le contexte théorique de départ, évoque les modèles de l'évaluation : des plus récents à ceux qui, souvent dépassés ou anachroniques, restent ancrés dans la pratique quotidienne des enseignants. Le contexte théorique établit son point de départ et d'orientation sur les trois visions de l'évaluation comme : *mesure*, *gestion*, et *problématique du sens*, référencées par Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial en 1997, puis Vial en 2012.

Ce contexte théorique essaie de vérifier les biais introduits par des *formes cybernétiques de contrôle* et de *régulations muselées* (cf. Bonniol, 2013, p. 229), encore trop répandues dans le milieu scolaire italien. Parmi ces formes cybernétiques, il y a encore le fantasme du « programme », institutionnellement dé-totémisé depuis 20 ans par les *lignes-cadres* ministérielles (les *Indicazioni Nazionali*, DL 59/2004, revues par le DPR 89/2009), mais que les enseignants persévèrent à rendre central dans leur proposition didactique, souvent empruntant aveuglément les propositions de *programmes* proposées par les éditeurs de FLE et d'autres disciplines scolaires,

² Recherche en Didactique et Évaluation dans une approche Comparative et Anthropologique de la Professionnalisation en éducation et en formation (DECAP) ; PRODILE (PROfessionnalisation en Didactique des Langues et en éducation).

immuables depuis les années 1970. La connaissance de ces repères théoriques sera essentielle dans l'analyse des données obtenues par l'enquête exploratoire et pour l'analyse des entretiens.

Questions de recherche

La question de recherche vise à connaître les gestes professionnels mis en place pour l'animation des classes de FLE, principalement, et FOS, quand cela est possible, et les pratiques autour de l'évaluation des élèves. Nous considérons aussi les émotions éprouvées par les enseignants italiens, durant la période d'interruption de la pratique pédagogique traditionnelle, quand un dispositif d'enseignement à distance, réalisé sans préparation au préalable, a pu permettre la continuité pédagogique.

Nous nous questionnons aussi sur les réactions que les professionnels ont eues à l'égard de la nouvelle situation, ainsi que sur les arrangements qu'ils ont mis en action pour dépasser la distance. Nous souhaitons connaître quel rôle ont joué les TICE et plus largement l'utilisation de l'Intelligence Artificielle - désormais présente dans les logiciels et les applications sur les dispositifs mobiles, ou sur les sites que nous consultons chaque jour à l'intérieur de cette dynamique d'appropriation des outils numériques.

De plus, nous essaierons de connaître dans quelle mesure il est possible de retrouver des modèles fixes et/ou exportables du point de vue de la conception pédagogique utilisant les outils d'IA disponibles sur les plateformes ENT ou LMS (Learning Management System). Enfin, nous tenterons de discriminer les dispositifs d'évaluation qui utilisent les capacités d'élaboration de l'IA et se proposent comme des outils fiables, égalitaires et inclusifs pour les enseignants et pour les étudiants.

Hypothèses

Notre hypothèse de recherche s'établit sur l'idée que la pédagogie et la didactique à distance, imposées par la crise sanitaire, ont modifié les approches et la représentation à l'égard des TICE pour la plus grande partie des professionnels de l'éducation. La première hypothèse concerne les pratiques cybernétiques liées aux programmes scolaires, ainsi qu'aux modèles de l'évaluation. Ces éléments, forcément modifiés pour appréhender la nouveauté, seront considérés dans la recherche. Il s'agit d'une modification rendue possible, accompagnée, parfois biaisée, par l'utilisation des TICE. La seconde hypothèse concerne une possible utilisation des outils informatiques plus consciente, maîtrisée et réalisable en toute circonstance, même durant le retour à la « normalité ». Les hypothèses considèrent aussi le changement de paradigme que les nouvelles technologies apportent en plusieurs espaces éducatifs, d'habitude peu touchés par l'innovation, y compris les modèles et les modalités de l'évaluation, souvent très traditionnels.

Pour vérifier ces hypothèses, nous allons considérer les modalités de création, proposition et passation des tests et des exercices réalisés et proposés par les enseignants FLE/FOS italiens durant le confinement. Les dispositifs méthodologiques, d'abord à travers deux enquêtes exploratoires quantitatives. Puis la centration sur les données qualitatives via des entretiens, vise à connaître les types d'épreuves proposées : niveaux linguistiques, filière scolaire, thématiques proposées dans les épreuves.

Méthodologie

La méthodologie de recherche ambitionne de récupérer des données quantitatives et qualitatives à propos des gestes professionnels, ainsi que les ressentis et les émotions, des enseignants conviés à la participation. Le spectre des questions posées est plutôt vaste, et cela aspire à recueillir le plus grand nombre d'informations sur le panorama, inouï et inédit, suscité par la pandémie en 2020. Pour atteindre à ces deux aspects, nous avons conçu deux formulaires qui s'adressent aux enseignants de FLE italiens. La conception de cet outil mire à connaître leurs actions, pédagogiques et didactiques, durant la période mars-juin 2020 ainsi que la période ultérieure de l'année scolaire 2020-2021.

La recherche vise à confirmer ou réfuter l'hypothèse de départ selon laquelle, durant cette deuxième période, les pratiques évaluatives et d'organisation des cours ont été modifiées, et que la maîtrise des outils informatiques est devenue plus efficace, dépassant le désarroi suscité par les premiers moments d'interruption de la continuité pédagogique en mars 2020, ainsi que pour l'utilisation quotidienne, souvent très réduite et basique de ces moyens, jusqu'avant la crise.

Les enseignants qui ont répondu à l'appel dépassent les 740 unités (sur les deux questionnaires) et proviennent de 18 régions d'Italie : plus de 150 d'entre eux se sont rendus disponibles pour partager les épreuves proposées durant l'école à distance, plus de 130 se sont rendus disponibles pour être contactés pour un entretien en visioconférence.

Plan de la thèse

La thèse se compose de quatre parties :

1. la première concerne le terrain d'étude, l'Italie et les discours liés à la nécessité institutionnelle d'évaluer les élèves. Les formes et les modèles de l'évaluation diagnostique, formative et sommative, dont les issues certificatives comme l'*Esame di Stato*, à partir des textes officiels et de leurs déclinaisons sur le terrain.
2. La deuxième partie aborde le plan théorique, s'appuyant sur les travaux de Bonniol et Vial, puis Hadji, pour la partie concernant l'évaluation, ses modèles et ses propositions. L'approche à la déclinaison du CECRL en classe de FLE et

de son côté évaluatif est considérée à travers les travaux de plusieurs chercheurs, dont Cuq et Chnane-Davin. Ensuite, pour la partie au sujet d'une introduction raisonnée à l'IA et aux exploits des outils informatiques dans l'éducation - y compris les problématiques liées à la confidentialité des données -, nous nous sommes basés sur plusieurs auteurs et sources provenant de ce domaine scientifique. Enfin, en reliant plusieurs sujets issus de ce parcours, nous avons considéré les gestes professionnels des enseignants, le rôle des émotions en classe de langue, celles des apprenants et celles des enseignants, et les thèmes d'actualité concernant l'éducation aux médias et à l'information.

3. La troisième partie de la thèse illustre la méthodologie employée, dans ses déclinaisons quantitatives et qualitatives.
4. La quatrième partie de la thèse est dédiée aux résultats des enquêtes, à l'analyse des deux questionnaires et des entretiens.

Les dernières pages de la thèse portent sur la discussion des résultats, y compris les limites du travail. Cependant, elles ouvrent également à des perspectives de recherche sur les sujets à la base de notre question de recherche et des hypothèses formulées, ainsi que sur des propositions didactiques.

Partie 1

Une société de la mesure et de la performance

Introduction à la première partie

La première partie de ce travail, composée de deux chapitres, aborde la dimension de l'évaluation en Italie. Notre petit *excursus*³ considère les formes de l'évaluation provenant de modèles savants, mais qui sont souvent déclinés par le biais d'épistémologies profanes. Cette partie se concentre en outre sur les *démarches qualité*, qui pendant les années 1990, étaient très populaires dans l'école italienne et empruntées aux actions de *qualité totale* forgées pour le monde du travail et de l'entreprise et établies sur les protocoles ISO 9000.

Après avoir examiné les formes d'évaluation proposées par les institutions italiennes et celles issues de l'école inclusive des années 1970-2000, notamment pour les élèves TSA/BES, nous concluons en présentant les formes d'évaluation certificatives officielles et celles adoptées pour enrichir le *curriculum studiorum* de l'élève, notamment des certifications linguistiques et/ou informatiques. Un fil conducteur remarque, pendant cette première partie, mais également toute la recherche, l'importance de la formation initiale en Italie, dimension qui n'est pas encore institutionnalisée malgré des tentatives durant le début des années 2000.

³ Le mot *excursus* (en italique) est utilisé dans le sens italien de revue, rétrospective.

Chapitre 1

1.1 Introduction : une épistémologie pour les pratiques d'évaluation au quotidien

« Le choix d'un modèle d'évaluation est, chez le praticien, une activité spécifique qui ne relève ni d'une prise de décision rationnelle ni d'une épistémologie comparable à ce qui est attendu d'un chercheur. Des « modes de pensée » disponibles dans le social « agissent » l'évaluateur » (Vial, 2012a, p. 131).

C'est dans cette tension entre des modèles désuets – mais qui restent encore bien appliqués, car extrêmement fonctionnels – ; et la nécessité et l'ambition d'une école qui prône et réalise la réussite pour tous, que les professionnels de l'éducation de tous niveaux s'interrogent sur l'actualité et la fiabilité de leurs outils d'évaluation, et, ensuite, sur leurs *gestes professionnels*, à partir des modèles qui les ont engendrés. Nous retrouvons ici l'actualité de la réflexion de Vial sur les *modes* de pensée qui orientent le travail des enseignants, parfois inconsciemment, car ces *modes* dérivent d'une proposition souvent acritique de gestes hérités et reproduit tels quels.

Les *modes* de pensées qui *agissent* l'évaluateur-praticien et les enseignants, proposant leurs acquis et postures professionnels, ambitionnent à s'élever au statut d'*épistémologie profane*, née de la pratique quotidienne, en rapport direct avec les modèles de l'évaluation provenant de l'*épistémologie savante*. Pour les enseignants/évaluateurs, ces *modes* adaptés à la quotidienneté de classe sont vécus comme « *étant de l'ordre du su, du vrai* » (Vial, 2012a, p. 141). Cependant, comme toute activité humaine, ils contiennent des erreurs et des angles morts, des biais dont les retombées sur l'écosystème scolaire et sociétal, prétendant être bénéfiques, deviennent fréquemment néfastes pour l'évalué, reproduisant sans fin un modèle de société toujours moins inclusive et orientée à la performance à tout prix ou à la recherche effrénée de l'*excellence*. Cela est bien souligné par Perrenoud : « *À la question de savoir pourquoi il y a de bons et de mauvais élèves, la sociologie de l'éducation répond habituellement en analysant les mécanismes qui transforment les différences culturelles en inégalités scolaires. On oublie trop souvent que ces dernières ont une double face. Ce sont des inégalités réelles dans l'appropriation des savoirs et savoir-faire valorisés à l'école ; mais elles n'auraient ni la même importance symbolique ni les mêmes conséquences pratiques si l'évaluation scolaire ne les traduisait pas en hiérarchies explicites* » (Perrenoud, 2010, p. 11).

En outre, cette épistémologie *profane*, vue comme théorie de la connaissance acquise par l'expérience au quotidien, risque de cristalliser les démarches qui deviennent *processus* répétitif et *produit* social, dans notre cas l'évaluation scolaire et ses retombées hors de l'école. Une proximité entre *processus* et *produit* – relevant des phénomènes

réalisés, perpétués et observés en classe –, ne fait qu'amplifier le statut de ces procédés demeurant, par leur côté phénoménique, inadaptés pour la correcte mise en place d'une démarche qui se veut de dérivation scientifique (cf. Tourmen & Mayen, 2012).

Voici les quelques réflexions à propos du côté social de l'évaluation, cette pratique nébuleuse, mais extrêmement pratiquée à tous les niveaux de la société. Maintenant, il est temps de se plonger dans la découverte des modèles qui ont inspiré ces *modes de penser*, où, en appréciant les résultats, l'application n'a pas toujours été conforme et respectueuse des prémisses. Il est temps de se rapprocher un peu plus de l'*épistémologie savante* d'où tout est né, et nous commençons ce parcours à partir de l'expérience italienne.

1.1.1 De la dimension sociale des démarches qualité

Depuis quelques années, la dimension sociale de l'évaluation évolue et vise à se baser toujours plus sur des critères d'efficacité des processus employés et des résultats obtenus. Le terme *qualité de l'instruction* dérive d'une conception entrepreneuriale et il a été appliqué au fil des années au domaine de l'éducation. Si ce terme était souvent évoqué pour ce qui concerne les études de docimologie ou de pédagogie expérimentale, il a été aussi appliqué aux théories concernant les programmes scolaires et le curriculum des élèves. Ces modélisations établies sur la qualité ont abouti à la définition de *standard formatif* qui cherche à garantir la qualité du *produit formatif* même (cf. Nirchi & Simeone, 2022, p. 35).

Suivant les suggestions de Nirchi et Simeone, indiquées ci-dessus, nous remarquons que dans le modèle éducatif italien, ces applications des processus censés impulser de la qualité aux produits formatifs aboutissent à deux visions différentes, voire opposées et non complémentaires. La première vision découle des théories de la qualité proposant une *quality assurance* et renvoie à la définition de *standard formatif*. Il s'agit d'une vision entrepreneuriale de l'école comme *productrice de compétences*. En revanche, la seconde vision propose une *contract conformance*, adossée aux capacités du système scolaire de garantir la qualité du produit formatif, afin qu'elle soit *customer-driver*, orientée donc à la réalisation des objectifs formatifs, définis à partir des besoins éducatifs des élèves. Dans ce second cas, la vision est complémentaire et superposable au modèle d'école qui se veut un *service public*, finalisée pour garantir l'accès à l'éducation et l'égalité des opportunités formatives pour tous.

Pendant la décennie 1990-2000, l'Italie a vécu un mécanisme extrêmement compliqué lié aux goûts du moment. La mode la plus en vogue, dans les publicités, les discours politiques, les débats télévisés, était la *qualité*, une *qualité totale* provenant du modèle issu des entreprises japonaises : l'*ohnisme* ou *toyotisme* ; modèles expliquant le succès du *modèle japonais* de production automobile dans les années 1980. C'était le début du *just in time*, le « juste-à-temps » (ou méthode de production à flux tendus) qui arrivait grâce à une gestion contrôlée, assurant une production plus fluide, « à débit

parfaitement contrôlé, sans perturbation, sans interruption. Tel est le sens de la gestion à « flux tendus ». Une formule, désormais célèbre, résume les cinq objectifs de la production allégée (lean production) : « zéro stock, zéro délai, zéro panne, zéro défaut, zéro papier. » » (Stroobants, 2016, p. 61)

La déclinaison *internationale* de ces principes, accueillis comme sauveurs, est établie à partir des standards de l'Organisation internationale de normalisation, désormais ISO. À cette fascination collective ont été aussi associées les écoles : elles ont commencé des cours de formation dédiés aux enseignants, mais également au personnel des établissements, surtout ceux de l'administration. L'idée était celle de mettre en place une *démarche qualité* fondée sur un modèle de *qualité totale* unique, une sorte de *doctrine* simpliste et cybernétique, d'organisation du travail (cf. Stroobants, 2016, p. 58). L'écosystème scolaire était représenté, même graphiquement, à l'instar de la *programmation de cycles de productivité*, où les phases du processus étaient illustrées dans les *diagrammes de flux* (en Italie, ils étaient cités en anglais : *flow-chart*), un calque graphique issu pêle-mêle des représentations tayloristes.

Une fascination même linguistique : l'utilisation de termes anglophones, qui montrait rapidement son inadaptation. Elle ne pouvait pas s'appliquer, de manière conforme et sans adaptations chronophages, sur des établissements de taille et de situation territoriale différentes. Cette *mode* ou *doctrine* cherchait à faire passer la qualité de l'évaluation, des établissements et des formés, comme une sorte de raccourci mécaniste, par le biais de critères provenant directement du monde de l'entreprise et qui n'étaient pas conformes à la vie scolaire et à ses dimensions. Ce type de représentation publique parlait de *qualité*, de *techniques de certification*, de *procédures*, présentées comme des solutions miracles. Pour beaucoup des conviés à cette discussion, cela semblait la parodie d'un débat provenant du milieu des entreprises, plutôt qu'à une confrontation qui mettait au centre de la discussion les aspects les plus importants de la réalité scolaire (cf. Nirchi & Simeone, 2022, p. 35-37).

Cette démarche (qualité) d'origine industrielle, se proposant d'étalonner la qualité d'un produit, le fait à partir d'un *référentiel* stable qui énumère ses constituants, leur quantité respective, les traitements qu'on leur fait subir. Elle mesure, par le biais d'un indice de satisfaction, la bonté du produit à partir des retours des consommateurs. Ardoino, cité par Ladsous, et prônant tout d'abord un « *Oui à l'évaluation, non à la démarche qualité* », se demande si « *Peut-on en dire autant des services ? [...] Le service est humain, il appartient au monde de l'existence. Il est en relation avec des personnes, donc des sujets humains qui en attendent des effets divers, variables selon les uns et les autres, aussi bien de celui qui le rend que de celui qui le reçoit* » (Ladsous, 2006, p. 44).

Le débat sur une *industrialisation* de l'école, au milieu des années 1990, était déjà en pleine effervescence. Un éditorial de la revue *Cible*, de l'IUFM de Nantes, sorti en 1996, avait alerté l'opinion sur certaines dérives : « *Dans le secteur de la formation, il n'y a pas*

*de produit identifiable indépendant des producteurs et des consommateurs, objectivant la notion de la qualité de la formation. De plus, la qualité d'un système de formation n'est pas réductible à la qualité des éléments qui le composent... » (Vial, 2008, p. 199). Il s'agissait, comme signalé quelques lignes auparavant, d'une *mode de la qualité* associée à tous les gestes professionnels, « y compris ceux dont le « produit » est une relation humaine, un service. Considérer la relation humaine comme un produit est un artifice qui va passer presque inaperçu » (Vial, 2008, p. 199). Cette volonté de conformité qui se retrouve de manière omniprésente dans les déclinaisons du constructivisme, que nous allons prochainement aborder, renvoie à une vision mécaniste et déterministe de la réalité. Cependant, il est impossible de représenter la vie scolaire, la société qui l'habite, comme une séquence de flux et de rétroaction corrective pour rétablir la juste programmation et obtenir le résultat imaginé. L'école n'était pas réductible à une chaîne de montage fordiste, ou à une vision tayloriste exprimée visuellement par des diagrammes de flux, ou encore moins par des démarches toyotistes de *qualité totale* et de *just in time*.*

Si aujourd'hui le panorama est plus désenchanté à l'égard de ce côté, et donc on est sorti de la fascination totalisante et totalitaire de la qualité (totale), le dialogue entre les deux forces détectables et convoquées dans la volonté d'une évaluation, et d'une société de qualité, s'affrontent sur deux plans apparemment opposés. Le paradigme mécaniciste qui soutient une logique du contrôle, et le paradigme biologiste qui prône une logique du reste, ne peuvent plus être exclus du débat ou être marqué, de manière trop simpliste, comme incompatibles et antinomiques. Néanmoins, pour sortir de la caricature simplificatrice et erronée de modèles opposés et inconciliables : le déterministe *versus* l'holistique, il faudrait trouver des articulations possibles et acceptables entre les deux modèles.

Cette possibilité de conciliation pragmatique des deux pôles est offerte par la pensée de la complexité que nous verrons ensuite et, plus pragmatiquement, par une formation initiale et continue adaptée à la conception et mise en place articulatoire de plusieurs paradigmes. Ces articulations feront preuve de connaître les ambiguïtés et les déficits des différents modèles, mais également leurs points de force, pour être à l'aise entre des univers conceptuels distincts, mais pas antinomiques (cf. Vial, 2008, p. 208).

1.2 Culture en évaluation : la formation initiale en Italie

Pour mieux cadrer ce passage sur les modèles de l'évaluation utilisés par les enseignants et pour comprendre et connaître leurs compétences regardant ce domaine, faisons un petit pas en arrière. Nous avons introduit au début de cet excursus le concept d'*épistémologie profane* comme côté pragmatique d'une *épistémologie savante*, cette dernière quelquefois mal apprise ou mal expliquée, et donc mal ou parfois, très mal appliquée. « Avant, on utilisait le mot *contrôle*, *interrogation*, *sanction*, où *récompense*, qui se traduisaient par des notes et des classements. Maintenant, on parle d'évaluation (qui doit être formative et même formatrice), d'autoévaluation... mais dans la majorité des

classes, rien n'a été modifié en profondeur ! Les mots changent... plus difficilement les pratiques » (De Vecchi, 2014, p. 7). Ce retour sur les racines d'une pratique censée évaluer sans dévaluer débouche habituellement dans une détresse émotionnelle pour l'élève d'abord, mais aussi, et de plus en plus souvent, dans l'impuissance à appréhender l'outil, pour les enseignants les plus sensibles à la valeur sociale de l'évaluation, nous paraît nécessaire.

C'est pour cela que nous reprenons l'appel ferme de Vial à propos de l'urgence formative pour les professionnels de l'éducation : *« Aujourd'hui évaluer en éducation demande une formation. Cette formation ne peut pas être qu'instrumentale. Le travail « épistémologique » sur soi est une expérience de la réflexivité, une condition pour l'évaluation, une condition pour la professionnalisation. Sans ce travail sur soi, les dispositifs ne fonctionnent pas »(Vial, 2012b, p. 411).*

Dans ce travail, nous utilisons à plusieurs reprises le terme *dispositif*. Il est employé suivant la définition de Michel Foucault : *« Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif » (Foucault, 1994, p. 299).*

Dans le passage de Vial que nous venons de citer, deux sont les concepts exprimés : le premier sur la nécessité incontournable d'une *formation instrumentale, initiale et tout au long de la profession* ; le second portant sur le *travail « épistémologique » sur soi* qui est à la base des nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques de problématique du sens, et donc holistiques. *« Selon Bonniol et Vial (1997), celle-ci (l'évaluation) est sujette à deux logiques qui s'affrontent depuis le début du siècle en Europe : le contrôle et ce que Vial appelle « le reste » (« tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et qui a été longtemps appelé le formatif »). [...] Derrière ces deux logiques, deux conceptions du monde : l'une sous-tendue par le paradigme mécaniciste, l'autre par le paradigme holistique. L'évaluation serait contrôle quand la conception du monde sous-jacente suit le modèle causaliste – auquel cas elle s'intéresse à l'impact de la formation dans une vision techniciste ; elle serait le « reste » quand elle se fonde sur une vision où le sens est en construction, n'est pas donnée a priori – auquel cas l'évaluation s'intéresse plutôt aux processus mis en œuvre en formation. » (Yennek & Galinou, 2020, p. 74)*

Concernant le premier concept, il sera utile de bâtir un bref résumé historique. En Italie, la formation initiale des enseignants a été inlassablement hétéroclite et sans structuration fixe. À ce propos, il faut préciser que jusqu'aux années 2000, le recrutement des enseignants était resté celui des concours lourds et confus de la réforme Gentile, système de recrutement né durant le fascisme et établi sur la vérification *pure et simple* des savoirs des candidats. Depuis lors, aucune formation

initiale aux enseignants n'a été prévue, mise en œuvre, donnée, ni requise aux enseignants avant les années 2000 (cf. Morandi, 2021).

Les premières dispositions législatives, regardant la formation initiale des enseignants, débutent en 1998 : elles sont à gestion universitaire et régionale, variable et discontinue au fil du temps dans leur forme et *curriculum*. Elles subissent tous les soubresauts infligés par l'alternance des gouvernements : des actes normatifs toujours temporaires et liés à des contingences particulières comme l'activation de concours nationaux pour le recrutement urgent d'enseignants ou pour des raisons de consensus électoral. Ces dispositions et ces normes naissent et ne restent actives que quelques années, puis disparaissent sans laisser de traces fixes, à partir de leurs noms changeants : SSIS, PAS, TFA, FIT...⁴ et cette série de réformes souvent contradictoires ont désorienté les futurs enseignants et les universités censées les former (cf. Letture.org, 2021). Nous allons expliquer ces sigles dans les passages suivants. Ces activités formatives restent donc sans un projet unique et partagé du point de vue politique et législatif de 1998 jusqu'à nos jours.

Selon Matteo Morandi (Morandi, 2021), le débat sur la formation initiale des enseignants est un *serpent de mer*, un sujet récurrent, mais peu crédible dans la volonté politique de l'aborder sérieusement. Un peu comme toutes les tentatives de réformes faites pour définir ce que veut signifier la formation initiale des enseignants en Italie décrites dans le tableau récapitulatif dans la revue *La Ricerca*. (Morandi, 2022, p. 17) Il souligne que ce débat est toujours charpenté sur des propositions antinomiques, des *marronniers* auxquels on recourt pour étouffer la discussion. Ces sujets de discussion portent sur les contenus et les temps à dédier à ces périodes de stage ; ainsi que sur le binôme : expérience *sur le terrain / formation préalable* ; ou sur la *centralité des savoirs disciplinaires* plutôt qu'une *formation plus transversale sur les sciences de l'éducation* ; voire sur la bonté des formules didactiques les plus disparates qui reviennent en vogue de temps à autre, etc. ... Tout cela démontre la difficulté concrète à aborder ce sujet si important et de lui donner une réponse concrète et valable pour les années à venir. (Morandi, 2022, p. 13)

Pour nous, étant donné l'importance de ce type de formation primordiale dispensée par des institutions vouées à ces démarches, travaillant en étroite collaboration avec les universités, comme c'est le cas des INSPÉ, (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) le *non-débat* italien jamais achevé ou sérieusement abordé par les divers gouvernements, semble surréel dans sa formulation. En plus, même dans les expériences nées après 1998, dans les SSIS (*Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*), nous retrouvons uniquement des *disciplinaristes* qui formaient les futurs enseignants sur leur discipline : des experts sur le *qu'est-ce qu'on enseigne*, où le côté transversal lié

⁴ SSIS : Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (Écoles pour la formation initiale des enseignants du secondaire) ; PAS: Percorsi Abilitanti Speciali (Parcours d'habilitation spéciaux) ; TFA : Tirocinio Formativo Attivo (Stage Formatif Actif) ; FIT : Formazione iniziale, Tirocinio e Inserimento (Formation initiale, stage et insertion professionnelle)

aux sciences de l'éducation : pédagogie, inclusion et handicap, évaluation, histoire de l'école, théories et pratiques didactiques était peu considéré, négligé, voire absent. (Ferrari, 2022, p. 23)

Dans ces configurations formatives, qui dans leur structuration étaient toujours plus limitées, courtes et inadaptées au travail du futur enseignant, l'évaluation prend une part très réduite. Elle est cantonnée dans quelques conférences ou dans l'exposition des concepts de base de pédagogie. Les modèles « modernes », comme les définitions d'*évaluation diagnostique, formative et sommative*, prennent un espace de discussion et de vérification dans les stages effectués près des écoles, plutôt restreint. Les cours académiques proposés sur le sujet *évaluation* durant les derniers TFA (« *Tirocinio Formativo Attivo* » – Stage Formatif Actif : formations universitaires durant six mois), étaient de 30 heures de cours où l'on mêlait des cognitions hétéroclites de pédagogie, didactique et docimologie. Et c'était tout !

La formation initiale des enseignants en Italie persévère à être vécu, à l'instar de toutes les questions pédagogiques italiennes, *comme un problème politique profondément complexe*. (Ferrari, 2022, p. 17) L'absence d'une formation initiale structurée et surtout d'une étude sérieuse et d'une mise en pratique des modèles de l'évaluation les plus récents a joué un mauvais tour aux professionnels désireux d'être recrutés participant aux cours académiques SSIS ou TFA. Pour faire face et surmonter ce manque de formation et « *devant la nécessité, ou même l'obligation d'évaluer, les enseignants ne peuvent que reproduire, en toute bonne foi, les pratiques auxquelles ils ont été soumis en tant qu'élèves ou étudiants. Et cela malgré l'abondance de recherches et de publications dans ce domaine* » (Barbé, 2005, p. 199). Sans une solide épistémologie de base, utilisant des ingrédients culturels acquis par hasard, adoptant des paradigmes, vieux de décennies, voire de siècles (cf. Vial, 2013, p. 22-27) ils se lancent dans une aventure d'étonnante difficulté.

Ce manque de formation initiale et d'approfondissement sur l'évaluation, encore présents en Italie, se réverbère plus fortement sur les enseignants novices qui, n'ayant pas d'idées structurées sur le sujet, sauf celles qu'ils ont expérimentées eux-mêmes sur leur peau durant leurs parcours en tant qu'élèves, adoptent les vieux modèles comme des raccourcis tout à fait fonctionnels et prêts à l'emploi (cf. Barbé, 2005, p. 200).

1.3 Histoire de l'évaluation scolaire en Italie : entre législation et applications savantes et profanes

« Se situer dans [un] modèle de l'évaluation implique d'adopter ou d'avoir acquis au hasard de sa formation un système de références : des évidences, des croyances, des préférences. Un héritage culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps, des « idées générales », du « sens commun », des « théories profanes », une « épistémologie ordinaire », des

modélisations implicites. Au lieu de les subir, et d'en être le jouet, on peut les choisir et en jouer » (Vial, 2012b, p. 99).

Une histoire de l'évaluation en Italie est étroitement reliée aux expériences internationales et simultanément aux évolutions politiques et culturelles du Pays. Comme nous l'avons dit récemment, l'Italie n'a jamais structuré des projets stables, récurrents et cohérents pour la formation initiale des enseignants. Les quelques exemples d'initiative en ce sens commencent à partir des années 2000. Il s'agit de cursus académiques proposés de temps à autre, toujours plus brefs et simplifiés, confectionnés selon les convenances politiques et budgétaires des différents gouvernements. Ces cours deviennent toujours plus accélérés : ils durent deux ans – de 1999 à 2010 –, puis un an – de 2012 à 2015 –, avant d'être abolis en 2018 par le gouvernement Conte I qui supprime, à travers la loi du 30 décembre 2018, n. 145, la FIT (*Formazione Iniziale e Tirocinio*), parcours de formation initiale en trois ans, qui d'ailleurs n'a jamais été activé, disposé en 2017 par le gouvernement Gentiloni. Il faut aussi souligner que ces parcours sont souvent abordés sans une structuration dialectique entre les contenus disciplinaires et les avancées des sciences de l'éducation. Les résultats, modestes et controversés, se résument, pour tous les cycles, dans une pléthore d'intervenants censés former sur leur matière d'étude, mais sans trop de relations interdisciplinaires. En tout cas, concernant les méthodes de l'évaluation, elles sont abordées de manière hétéroclite et foncièrement inefficace.

Une histoire *possible* de l'évaluation en Italie est donc une interconnexion entre plusieurs domaines : d'abord la théorie et sa praxis qui induisent, à travers l'action de vulgarisation des contenus scientifiques, des fourchettes parfois assez amples entre l'épistémologie *savante* et l'épistémologie *profane* ; ensuite, il y a la législation et son application, dont l'accueil accordé par les acteurs de l'écosystème scolaire et sociétal : les professionnels de l'éducation, les élèves et les parents premièrement, jouent un rôle capital pour sa réception et son succès. Les côtés régulateurs et politiques de ce domaine se mélangent et se superposent, au détriment de la clarté scientifique et opérationnelle, et l'action pédagogique en est, par conséquent, avilie.

L'évaluation reste donc, comme nous l'avons décrit auparavant, une problématique liée d'un côté à la méthode épistémologique apprise, choisie et expérimentée en classe, mais elle est de même filiation directe d'une *anthropologie fondée sur le jugement, la capacité de discriminer, de choisir et de décider* (Ferrari, 2018, p. 16). Une réflexion approfondie sur le sujet, à partir de l'impact sociétal des dispositifs d'évaluation, a été menée dès le début du XX siècle par plusieurs scientifiques, et cela, via une approche transdisciplinaire : des philosophes et des pédagogues, parmi lesquels Max Weber, John Dewey et Michael Scriven se sont lancés dans une lecture écosystémique abordant plusieurs facettes d'analyse.

Une réflexion transdisciplinaire impliquant à la base une vision *politique* des impacts de l'évaluation et sollicitant une *éthique de la responsabilité* (Mottier Lopez & Allal, 2010, p. 239) des acteurs publics et privés, à partir des environnements scolaires et professionnels, censés considérer les conséquences sociales sur les individus évalués, surtout celles dues à une mauvaise construction et encore plus, à un défaillant réglage du dispositif évaluateur. Ce dernier reste, en tout cas, un dispositif voulu et conçu par l'institution, à travers des approches *descendantes* (ou *top-down*) et souvent non vérifiées concrètement sur le terrain, car remplacées ou annulées par d'autres aménagements ultérieurs les années suivantes.

1.4 Modèles de l'évaluation en Italie

« *L'évaluation représente certainement un des aspects les plus critiques du processus éducatif, parce qu'elle implique des questions de nature morale, éthico-sociale, institutionnelle et psychopédagogique très complexes. Cependant, malgré l'évidence de la complexité de la tâche pour plusieurs siècles, la pratique évaluative a été fondée sur des principes plutôt dogmatiques qui demandaient à l'enseignant la responsabilité du jugement sur les capacités de l'élève. Seulement dans l'époque moderne, l'évaluation a gagné, dans le débat pédagogique, une importance centrale en sortant de sa marginalité.* (Lastrucci, 2017, p. 253) » [notre traduction].

Emilio Lastrucci, pédagogue italien ayant collaboré aux commissions ministérielles pour la création et l'adoption des nouveaux programmes et des curricula, décline la complexité de la pratique évaluative en quatre facettes ou questions de nature : *morale, éthico-sociale, institutionnelle et psychopédagogique*. Selon ce chercheur, le concept d'évaluation peut se référer au moins à quatre activités différentes et distinctes qui anticipent différents moments ou aspects du processus de l'évaluation que nous venons d'examiner selon cette classification.

Premièrement, le concept d'évaluation indique le jugement subjectif exprimé par l'enseignant par rapport à la qualité des prestations de ses élèves. Il souligne que cette acception du terme correspond à l'idée la plus traditionnelle de l'évaluation, celle qui a été dans la contemporanéité reformulée et réformée, à travers l'adoption de la docimologie comme science.

Deuxièmement, avec le terme évaluation, on identifie le contrôle périodique et constant de l'apprentissage. C'est à ce moment-là que l'évaluation de type formative s'introduit dans le processus. En outre, le concept d'évaluation se réfère à la vérification des connaissances et des habiletés antérieurement acquises, pour une vérification dans un examen de certification, épreuve de concours, ou toutes formes d'évaluation sommative.

Troisièmement, ce terme renvoie à la mesure du degré de compétence acquis par les élèves d'un domaine disciplinaire plus ou moins spécifique. Lastrucci insiste sur le fait que la possibilité de relever et de mesurer quantitativement les objectifs éducatifs est une phase très particulière du contrôle de l'apprentissage, où le terme évaluation demeure tout à fait approprié. Enfin, *quatrième point*, il est possible de configurer l'évaluation comme une vérification opérée sur un programme d'apprentissage/enseignement, établi par l'institution ou par l'enseignant, pour en vérifier la validité et l'efficacité (Lastrucci, 2017, p. 258). Avant d'aborder l'analyse des modèles de l'évaluation en Italie, reprenons les suggestions sur la complexité de la pratique évaluative et les questions de différente nature, évoquées quelques lignes auparavant.

1.4.1 Question de nature morale et éthico-sociale

Les questions de nature *morale* et *éthico-sociale* concernant l'évaluation commencent à devenir objets de débat dans les démocraties nées ou sujettes à des changements profonds du point de vue institutionnel, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Durant l'après-guerre ces démocraties s'interrogent sur les fondements éthiques de leurs consortiums et des modèles sociétaux qui en descendaient. France, Allemagne, Italie, mais surtout les États-Unis qui représentaient, grâce aux théories sorties des travaux de R. M. Mills, B. Bloom et M. Scriven, le point de référence pour les approches originales et les nouvelles sensibilités pédagogiques, commencent à réfléchir sur de nouvelles manières de concevoir l'évaluation (cf. Lastrucci, 2017, p. 247-255).

En Italie, pour répondre à ces nouvelles sensibilités, les initiatives et les réflexions, non exemptes de répercussions polémiques, se multiplient dans différents contextes. Pour aborder ce discours, il faut peut-être, se plonger dans la réalité de l'après-guerre en 1948, à la suite de la promulgation, le 22 décembre 1947, de la nouvelle constitution républicaine, consécutive à la fin de la monarchie des Savoie.

1.4.1.1 Approches profanes en Italie: la Scuola di Barbiana de don Lorenzo Milani

Le cas le plus emblématique, pour rester ancrés dans les lectures morales et éthico-sociales de l'évaluation, est celui réalisé dans une petite école de montagne durant les années 1950–1960. Prenons donc en exemple « *l'École de Barbiana, ville de Toscane, où Don Lorenzo Milani, prêtre italien, créa une école exceptionnelle qui accueillit, de 1954 à 1967, des enfants rejetés du système scolaire* » (Resweber, 2015, p. 115). Cette école singulière déboucha en une publication qui fit scandale à l'époque : sa lecture bouleversa l'Italie conservatrice et bien-pensante, se proposait de démasquer les pouvoirs en fonction, autoalimentés de rapports contigus avec l'église préconciliaire, l'armée et les secteurs politiques encore trop imbibés de bureaucrates provenant de l'époque fasciste.

L'approche proposée est mise en pratique par l'école de Barbiana de don Lorenzo Milani (naissance, le 27 mai 1923 à Florence – mort, le 26 juin 1967 à Florence) constitue, selon Lastrucci aussi dans l'actualité, une référence pour des projets pédagogiques d'éducation à la citoyenneté, centrés sur les principes de responsabilité et d'engagement citoyen, principes synthétisés dans la phrase « *I care* » (Lastrucci, 2021, p. 37), prononcée par Martin Luther King et peinte sur les murs des classes de Barbiana, une devise en flagrante contestation et distance *politique* de celle des formations d'assaut fascistes « *Me ne frego* » (« Je m'en fous ! »).

L'originalité de l'ouvrage se fonde principalement sur ses auteurs et ses rédacteurs : les élèves de la *Scuola* écrivent eux-mêmes un texte qui deviendra en Europe un *best-seller* des milieux progressistes et ensuite un classique de la pédagogie italienne : la *Lettera a una professoressa. Lettre à une maîtresse d'école* (Barbiana, 1968) fut traduit quelques mois après en français ; néanmoins le titre français trahit, en quelque sorte, le mot italien *professoressa* qui veut dire enseignante, figure présente dès le collège jusqu'à la dernière année du lycée. Le texte en français, en version abrégée, est disponible dans la bibliothèque numérique de l'UNESCO, numéro 25 du mensuel *Le courrier* sorti en juin 1972.

La *Lettera*, sortie en mai 1967 (Milani & Barbiana, 1967), deviendra un *best-seller* international, en anticipant les thèmes de mai 1968. Dès sa parution, elle aura un retentissement majeur, encore actuel, dans l'école italienne. Les échos et les mots employés secouèrent foncièrement les certitudes du système éducatif italien (cf. Lancisi, 2023, p. 274), encore ancré sur le modèle de dérivation fasciste. Le texte de Barbiana se veut d'abord une critique du système scolaire italien, un manifeste pour une éducation alternative, et s'insère dans le courant sociologique français dit de la *reproduction sociale*, notamment représenté par Bourdieu et Passeron avec *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1964), où les inégalités de classe autoalimentent une perpétuation des inégalités mêmes (Besozzi, 2017, p. 173). Même la structure du livre, faite de témoignages et d'une utilisation importante de statistiques, données et graphiques, reprend les structures des essais sociologiques de l'époque. La *Lettera* ambitionne à démontrer jusqu'à quel point les biais insérés par la culture classiste et discriminatoire à l'égard des classes populaires rendaient impossibles tous types de succès formatif et social pour les enfants provenant des classes défavorisées. Il s'agissait de fils de paysans et montagnards de Toscane, pendant les années 1960, une réalité de pauvreté que, vu l'ampleur de l'isolement socio-culturel, semblait millénaire. Les élèves de Barbiana montrèrent à quel point, les démarches et les dispositifs « *politiques, économiques, sociaux ou idéologiques peuvent servir de leviers et de points d'appui à l'affirmation de la liberté de l'enfant* » (Resweber, 2015).

L'originalité réside aussi dans le point de vue adopté pour ce réquisitoire contre l'école classiste des années de l'après-guerre. Et tout cela à partir de l'insistance sur les démarches d'appropriation didactiques des connaissances, aux pratiques d'évaluation

(et d'exclusion) qui déterminaient le classement des élèves dans l'école dite traditionnelle. À l'époque, comme souligné par Spiezia, les productions éditoriales, formatives, informatives ou récréatives, adaptées aux publics peu scolarisés, étaient absentes de tous panoramas (Spiezia, 2021). L'innovation et l'inclusion pédagogiques opérées par Don Milani et son école de Barbiana en font, dans ce domaine, un des précurseurs des nouvelles visées pédagogiques. Cela est tangible dans l'adaptation des supports didactiques au bénéfice de ses élèves, se rapprochant des avancées en domaine d'*éducation linguistique*, déployées les décennies suivantes (cf. Spiezia, 2021, p. 311-312).

Dans la *Lettera*, il y a en outre plusieurs passages concernant les pratiques évaluatives typiques de l'école italienne des années 1950–1960 ou, plus précisément, des contrôles établis à partir de l'apprentissage par cœur et la mémorisation tout court. La modernité du texte réside pareillement dans la lecture à 360 degrés de l'école de l'époque, et dans le travail de dessein d'une prospective d'évolution pédagogique et didactique de l'institution, évolution qui apparaîtra durant les années 1970.

L'évaluation centralise énormément le débat sur les pages de la *Lettera*, où une école qui se voulait ouverte et démocratique selon les principes constitutionnels ne pouvait pas mettre de côté cet aspect capital qui restait, pour la plupart des réalisations, discriminatoire. À propos de l'aspect *exclusif* et classiste des pratiques de l'évaluation, il y a des passages significatifs concernant toutes les disciplines. Les plus doux-amers sont ceux qui relatent l'apprentissage des langues et notamment le français.

Rappelons, pour ce qui concerne la discipline aujourd'hui appelée Français Langue Étrangère (FLE), qu'à l'époque l'apprentissage curriculaire des langues n'avait pas encore la structuration actuelle. En outre, le français et son enseignement hors de France ont une histoire qui débute à la fin du XIX^e, et qu, ensuite, s'étale tout au long du XX^e siècle. Durant cette longue période, le *référént*, c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'étranger ou aux étrangers, change et se modifie, « *on enseigne le FLE comme on enseigne une discipline qui ne serait pas le « français » stricto sensu, mais le français-langue-étrangère ou comme langue étrangère* » (Chiss, 2021, p. 15-16). Le FLE et son enseignement passent d'une vision centralisée, celle des manuels des maisons d'édition françaises, à une dimension faite de croisements culturels et d'*émancipation par rapport à la France* même (cf. Chiss, 2021, p. 15-16). Il faut en outre rappeler qu'en Italie, pendant de longues décennies, le Français a été, jusqu'à la moitié des années 1980, la langue la plus étudiée, et souvent la seule proposée aux classes du collège jusqu'à la moitié des années 1970. Concernant encore les dénominations FLM, FLS, FLE, FOS, FOU ou autres, nous partageons aussi l'idée que « *le choix de la dénomination répond souvent davantage à des considérations sociolinguistiques, de politique linguistique voire idéologique qu'à des considérations proprement didactiques* » (Cuq & Chnane-Davin, 2007, p. 11). Enfin, nous croyons qu'il est nécessaire que tout aménagement, dont la dénomination descend ou s'inspire, doit

être cohéremment contextualisé dans les sociétés où il s'installe et dans les dimensions pédagogiques demandées (Cuq & Chnane-Davin, 2007, p. 11).

La *Lettera* met en discussions les méthodes transmissives et mnémoniques, bâties en cohérence sur les modèles de l'école héritée du fascisme, la fameuse réforme Gentile (Regno d'Italia, 1923b, p. 540), *la plus fasciste des réformes* (Susmel & Susmel, 1956). Le texte esquisse, à notre avis prophétiquement, une démarche élémentaire et primordiale, celle qu'aujourd'hui, nous appelons *communicative*, voire *actionnelle* avant la lettre, au fil des pages. Le manque de richesse lexicale en situation des manuels de l'époque est aussi évoquée. Voilà un bref extrait concernant l'évaluation, la place de la langue dans la vraie vie et les méthodes d'enseignement/apprentissage :

« Le complexe du piège. L'épreuve de français était faite d'exceptions. Il faudrait supprimer les examens. Mais quitte à ce qu'il y en ait, faites au moins qu'ils soient loyaux. Qu'on mette les difficultés en proportion de ce qu'il peut s'en présenter dans la vie. Si vous les mettez plus nombreux c'est que vous avez la manie du piège. Comme si vous faisiez la guerre aux gosses. Hiboux, cailloux, éventails. Non, ça n'est pas pour leur bien. Il y a un gars qui a été reçu avec un 9 qui, en France, n'aurait pas su demander les toilettes. Il savait seulement demander des hiboux, des cailloux et des éventails, au singulier comme au pluriel. Il savait peut-être deux cents mots en tout et pour tout et encore parce que c'étaient des exceptions, jamais parce qu'ils reviennent le plus souvent. Le résultat c'est qu'il détestait le français comme on déteste les mathématiques » (Barbiana, 1968, p. 29)

1.4.2 Question de nature institutionnelle

La difficulté d'accepter des formes d'évaluation dans tous les secteurs de la fonction publique comme la santé, la justice, l'armée, les travaux publics... *résident historiquement dans l'identification, perçue et exercée par le pouvoir, entre évaluation et contrôle/ sanction* (Allegramente, 2012). Le véritable objectif de l'évaluation serait donc de pouvoir contrôler et sanctionner ceux qui sont signalés comme divergents du modèle dominant. Le risque existe, l'histoire ne manque certainement pas d'exemples négatifs en ce sens. De plus, d'un point de vue général, les individus et les groupes organisés ont tendance, sur le plan psychologique, à se justifier en n'acceptant pas volontiers les critiques, même constructives, de leurs propres pensées et actions.

Pour continuer avec la réflexion d'Allegramente, nous soulignons que cette attitude de défense préventive constitue un frein à l'apport de changements potentiellement bénéfiques au climat global de l'environnement dans lequel on vit et travaille. La création et le déploiement de bonnes pratiques démocratiques permettraient l'évaluation des services publics, dont le système scolaire, pour en estimer l'état de l'art et améliorer le service offert. La nécessité est que ces services soient évalués sans favoritisme et silences complices et en pleine transparence. Néanmoins, le manque de

procédures transparentes est souvent reproché aux administrations publiques. Le but d'une administration publique moderne est celui d'être et de se positionner en faveur du citoyen. Les contrôles et les sanctions éventuelles relèvent de la responsabilité de l'institution. Ils doivent cependant être exercés et appliqués dans le respect des comportements identifiés des individus et des groupes et sur la base des règles qui régissent le travail, pour ne pas contraindre l'autonomie et la liberté garanties par les lois qui régissent le système.

L'organisation moderne de la fonction publique, dans ses différentes articulations, sollicite un système d'évaluation fondé sur des bases rigoureuses et scientifiques. La première est que l'État investit de l'argent dans un service et a donc le droit de connaître et de mesurer l'efficacité de cet investissement. La seconde est que toute organisation doit se demander comment elle se comporte vis-à-vis des clients ou des usagers, comment elle utilise les ressources que les finances publiques lui mettent à disposition. Enfin, comment cette institution peut-elle améliorer le service : à la fois pour ceux qui le fournissent, dans le cas de l'école, les enseignants et les employés, et pour ceux qui l'utilisent et en bénéficient : les élèves, les familles et la société civile et économique du territoire (Allegramente, 2012).

Une dernière raison est d'ordre éthico-politique. Les États démocratiques modernes doivent rendre transparent toutes leurs articulations : non seulement les budgets, véridiques comme l'exige la loi, mais aussi les procédures, la description des ressources disponibles, la représentation des problèmes à résoudre, les perspectives des travaux réalisés et à réaliser à moyen et long terme. (cf. Pitseys, 2017, p. 71)

À l'institution scolaire, il est demandé d'être fiable et de donner confiance à ses *usagers/clients*. Une synthèse en cinq points d'une activité d'évaluation de l'école, une sorte de *démarche qualité* interne, peut étaler la mise en place de procédures qualitatives à travers la vérification de :

- *La satisfaction du client*, c'est-à-dire l'analyse des besoins de formation et la satisfaction de ceux qui utilisent le service de formation.
- *Le diagnostic organisationnel*. Il faut, non seulement tenir compte des attentes de l'utilisateur (des élèves et de leurs familles) mais aussi de l'organisation scolaire (le contexte dans lequel elle évolue, les ressources disponibles, ce qui est fait et ce qui est réalisé).
- *Auto-analyse de l'établissement*. Les opérateurs s'interrogent sur leur travail, générant des formes d'autoapprentissage et d'autoévaluation de leur travail.
- *Indicateurs pédagogiques*. Certains indicateurs/descripteurs (éléments considérés comme significatifs du système éducatif) sont définis et la situation donnée est analysée à la lumière de ceux-ci afin d'évaluer les conditions de santé du système.

- *Contrôle des résultats de la formation.* L'accent est mis sur les résultats obtenus en vérifiant l'efficacité du système éducatif et s'il atteint les objectifs pédagogiques prédéfinis (Castoldi, 2003).

L'introduction du *Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV) et la création de l'INVALSI que nous allons bientôt découvrir répondaient à ces requêtes d'ouverture, de modernité et de connexion du système scolaire italien aux enquêtes internationales, comme celles menées par l'OCDE PISA, mais aussi aux requêtes et aux besoins de transparence et de fiabilité qui provenaient d'une prise de conscience citoyenne et collective, installée au début des années 2000. Se mettre *en connexion avec les expériences étrangères* était une volonté exprimée avec insistance par le milieu scientifique, et incarnée depuis les années 1970 par le plus éminent pédagogue de l'époque : Aldo Visalberghi (Morandi, 2018, p. 98), promoteur de la pédagogie de John Dewey (Dewey, Meuret, Zask, & Deledalle, 2022) en Italie et des études docimologiques portant sur une évaluation jamais scindée des buts éducatifs.

Une volonté d'évaluation du service public aussi sollicitée, au début des années 2000, par la déception engendrée par la réforme Moratti de 2003, qui abroge complètement la réforme Berlinguer de 2000 et modifie en profondeur le rôle public de l'école, en l'éloignant, selon le monde progressiste et de la culture, des missions d'utilité publique les plus urgentes et proposant *ex abrupto*, des modèles économicistes et entrepreneuriaux de l'école sont vécus comme très réductifs et appauvrissant les précédentes bonnes pratiques (Severgnini, 2006). Célèbre reste la devise de la réforme Moratti qui évoquait les trois « i », *Inglese, Internet, Impresa* (anglais, internet, entreprise) comme la voie royale pour une évolution moderne de l'école et de la société italiennes.

1.4.3 Question de nature psychopédagogique

L'évaluation au sein du processus éducatif est l'un des moments les plus importants dans la relation pédagogique, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Depuis des décennies, à partir des travaux des pères de la docimologie entre les deux guerres mondiales et poursuivies à partir des années 1960, la volonté noble « *de réduire, autant que faire se peut, les biais multiples qui introduisent l'inégalité dans les notations scolaires des enseignants* » s'insère quand même sur des bases prescriptives et normatives plutôt strictes, selon le costume de l'époque et à la recherche d'une « *mesure juste* » (Crahay, 2017, p. 133).

Cependant, nous savons que l'évaluation n'est pas et ne peut pas être seulement une mesure, car l'enseignement/apprentissage représente une relation entre l'élève et l'enseignant engendrant des dynamiques psychologiques plutôt significatives. Une fois mise de côté la perspective idéale d'une *mesure juste* et s'affranchissant de la psychométrie, la discussion scientifique s'oriente sur d'autres points d'ancrage comme

le firent en 1978, Noizet et Caverni qui s'adressent à d'autres approches, résolument enracinées dans la psychologie. Pour les deux scientifiques, *il s'agit de reconnaître que l'évaluation scolaire mobilise des opérations mentales de traitement de l'information et, donc, des activités perceptives et cognitives sociales* (Crahay, 2017, p. 135). Et selon Jacques Aubret *l'activité d'évaluation fait partie intégrante de nos modalités d'adaptation à l'environnement physique*. En outre, il ajoute que *les performances attendues sont dépendantes des conditions de l'environnement physique et humain et des interactions entre sujets et environnements* (Aubret, 2003, p. 147).

Dans ce cadre *idéal*, l'enseignant et l'institution sont censés prédisposer les meilleures conditions possibles afin de ne pas porter préjudice à l'évaluation des connaissances, habiletés et compétences, sans glisser des jugements de valeur ou biais psychologiques et environnementaux. Le rôle de l'enseignant est justement celui de faciliter l'expression des capacités et des compétences des élèves en facilitant leur essor. De son côté, l'élève aura la possibilité de se comparer plus aisément et sans frustrations supplémentaires, à sa propre performance et à celle du groupe classe, de plus, il pourra prendre conscience de ce qui lui est demandé, c'est-à-dire du niveau des attentes et des objectifs à atteindre.

Pour ce faire, toujours selon Lastrucci (cf. 2017, p. 256-257), entre autres modalités et approches, l'évaluation formative est retenue l'élément essentiel d'une pédagogie qui permet de suivre le processus d'apprentissage en considérant les difficultés globales de l'élève et non exclusivement les *lacunes* théoriques de ses connaissances. Le changement de paradigme consiste dans le fait de passer de la *mesure* et du *contrôle* traditionnels, à une approche holistique de la *personne-élève* et de ses besoins formatifs et humains. Mais aussi de tester la validité et l'efficacité du dispositif pédagogique afin d'ajuster la proposition didactique aux styles cognitifs de chaque élève.

Pour conclure, nous rappelons que ces nouvelles perspectives pédagogiques descendent du climat favorable aux thèmes de l'éducation qui a caractérisé le mouvement pédagogique aux États-Unis et en Europe durant les années 1950 et suivantes. Nous y retrouvons une insistance robuste sur la nécessité de prédisposer de nouveaux programmes éducatifs et une attention accrue aux objectifs concernant la formation de l'individu, opposée à la conception traditionnelle de l'exclusivité et de la sélection des classes pour renouveler les cadres de l'État. « *À ces dynamiques exclusives et discriminatoires, s'oppose une vision plus avancée, centrée sur l'idée que la fonction primaire du système éducatif est celle de promouvoir le plus possible le développement de chaque individu* » (cf. Lastrucci, 2017, p. 256-257).

La personne et le citoyen sont le point d'arrivée d'une société avancée, authentiquement démocratique et progressive. La préservation d'un système éducatif sélectif produit, chez la plupart des individus, un complexe d'insatisfaction et de frustration. Dans une société évoluée et complexe comme la société contemporaine, il

est important, voire fondamental pour chacun à atteindre non seulement un niveau élevé de compétences spécifiques et une formation de base complète, mais une pleine conscience de son propre rôle et de ses propres responsabilités afin de participer aux décisions communes et d'opérer pour le progrès collectif et global.

1.4.4 Modèles de références et formes de l'évaluation appliquées sur le terrain

Selon le ministère de l'instruction italien (Ministero Istruzione, 2021) :

« L'évaluation scolaire concerne l'apprentissage et le comportement des élèves. Elle a des finalités formatives et éducatives et concourt à l'enrichissement des apprentissages et au succès formatif des élèves. L'évaluation documente le développement de l'identité personnelle et promeut l'autoévaluation de chacun en relation à l'acquisition de connaissances, habiletés et compétences. Les enseignants exécutent des vérifications intermédiaires, périodiques et finales, en cohérence aux objectifs d'apprentissage prévus par le Plan Triennal d'Offre Formative (PTOF) conçu par l'établissement et proposé aux familles des élèves, et en cohérence aux Indications nationales et aux Lignes directrices pour les différents niveaux »
[Notre traduction] (Repubblica Italiana, 2017b)

La problématique toujours actuelle, et la grande difficulté que cette problématique entraîne sont le manque structurel de formation initiale des enseignants italiens. La plus grande partie des professionnels en service n'ont pas reçu de formation à l'évaluation (parmi d'autres disciplines pédagogiques, transversales ou disciplinaires), sauf ceux qui ont eu la possibilité de fréquenter les cours de préparation à la profession enseignante, dispensés de 1998 à 2006, puis repris en 2013 et terminé en 2016. Sur ces expériences maintenant désactivées de formation initiale, nous avons déjà dit quelques mots et le sujet sera évoqué encore prochainement. Il faut seulement ajouter que le reste des enseignants qui n'ont pas suivi ces cours académiques ont pu se former par le biais des formations proposées par les Bureaux régionaux scolaires – l'équivalent en quelque sorte des Académies françaises –, et uniquement à partir des années 2000.

C'est depuis la réforme Berlinguer qu'une nouvelle attention aux problématiques de l'évaluation et de la docimologie s'installe dans le tissu culturel de l'école publique italienne. Le personnel enseignant a commencé à suivre des séminaires portant sur l'évaluation, organisés par les établissements en coordination avec les Bureaux régionaux.

Le modèle est proposé reprend les bonnes pratiques arrivées des expériences européennes et des États-Unis, où la triade évaluative : *diagnostique*, *formative* et *sommative*, devient la référence pour toutes initiatives de relecture de la pratique évaluative. Il y a la volonté de reprendre, à travers des modèles expérimentés et savants, celle que jusqu'à cette époque-là (et peut-être encore aujourd'hui) demeurerait comme une épistémologie profane de la *mesure* et du *contrôle* tout court. Pour évoquer les

différents types d'évaluation, nous allons nous servir de la schématisation ci-dessous (cf. Maccario, 1996).

	Évaluation pronostique (diagnostique)	Évaluation formative	Évaluation sommative
Moment dans le processus pédagogique	Avant le début de l'enseignement ou de la séquence.	Pendant l'apprentissage proprement dit.	À la fin d'une période de formation ou d'un curriculum.
Objectifs de l'évaluation	Pronostiquer les chances de réussite	Améliorer les conditions d'apprentissage.	Objectiver les résultats et les effets.
Nature des décisions à prendre	Orientation. Conception de l'action. Mise en place d'une pédagogie différenciée.	Adaptation des activités d'enseignement ou de formation en fonction des informations recueillies. Régulation immédiate ou différée.	Validation. Appréciation de l'efficacité de l'action, certification de compétences.
Objets de l'évaluation	Savoirs. Compétences. Capacités potentielles. Profil initial.	Processus. Interactions élèves et situations d'apprentissage.	Produits et résultats. Compétences acquises et performances par rapport aux objectifs.

Figure 1: Différents types d'évaluation

Il fallait donc concevoir et mettre en place une évaluation correspondant à une interprétation compréhensive et compréhensible du concept de *profit* de l'élève et du *profit* engendré par la bonté de l'action pédagogique. Évaluer, en conséquence, les *sujets* et les *objets* de déploiement didactique. Cette nouvelle approche devait considérer davantage les *pratiques* et les *stratégies* pédagogiques et didactiques à travers le déroulement du *temps*. Suivant Benedetto Vertecchi, nous appelons cela le *temps* du *processus éducatif* et les *temps* du *sujet/objet* de ce processus éducatif : l'élève et la pratique didactique et sa validation.

La consigne de valider le processus est confiée à l'écosystème scolaire, à travers l'auto-évaluation d'établissement, régi et épaulé par l'accompagnement du *Système d'évaluation national* (SNV), écosystème qui va exprimer, soit pour les *sujets* : les élèves, soit pour les *objets* de l'évaluation : un jugement, une notation ou des avis descriptifs suivant les nouvelles modalités. Pour ce faire, une autre triade conceptuelle apparaît, celle qui distingue le temps en trois parties : une vérification *initiale*, une vérification *intermédiaire* et une vérification *terminale*.

Pour ce qui concerne le *sujet* du jugement, nous allons vérifier et certifier les apprentissages des élèves, il s'agit d'une évaluation *individuelle*. Simultanément, le système valide l'ensemble de la formation (et de l'offre formative) à travers une notation de l'établissement qui inclut le fonctionnement de l'institution et l'organisation de la didactique : il est question de l'évaluation collective.

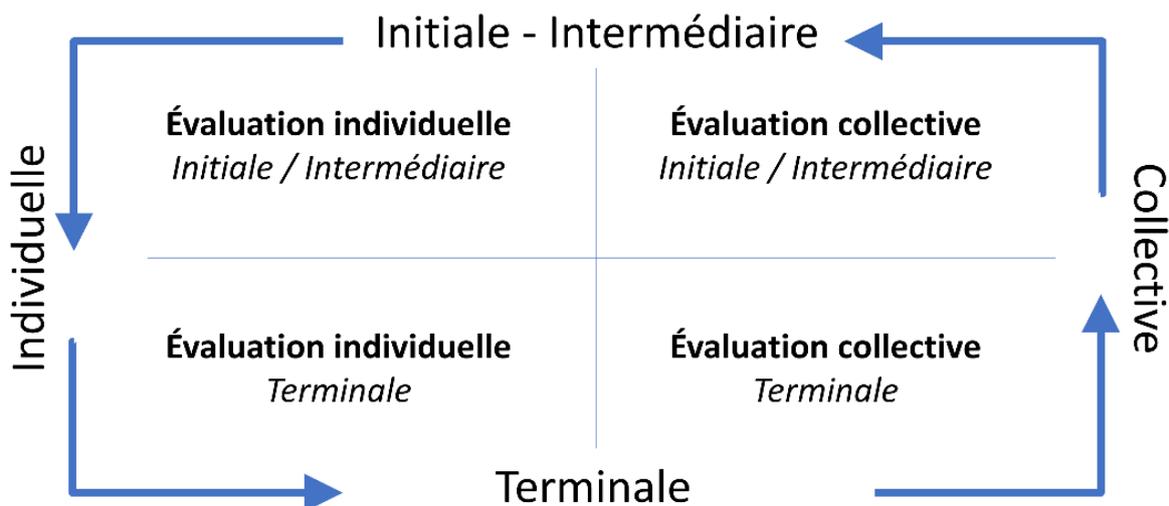


Figure 2 : Séquence temporelle de l'activité évaluative

Dans le schéma ci-dessus, nous retrouvons la séquence temporelle de l'activité évaluative, et ensuite comment les quatre fonctions s'enchaînent-elles entre *subjects* et *objects* (cf. Vertecchi, 2003, p. 184). L'évaluation collective initiale et intermédiaire coïncide avec la phase de *programmation didactique*, celle de l'évaluation collective terminale correspond à la dimension de la vérification et la mesure de la qualité de l'éducation offerte par l'établissement. L'évaluation individuelle, initiale et intermédiaire, correspond à l'évaluation *diagnostique* (à la rentrée des classes dans un nouveau cycle scolaire) et *formative*, tout au long de l'année scolaire ; l'évaluation individuelle terminale correspond à l'évaluation sommative, c'est-à-dire à la dimension *certificative*, octroyée à la fin des trimestres/quadrimestres ou en fin d'année scolaire ou de cycle d'études.

1.4.5 Évaluation diagnostique en Italie

L'évaluation diagnostique se situe en amont des apprentissages et aide à définir le type de difficultés que peut rencontrer un élève. Elle a une fonction de prévention et doit permettre de prescrire des rythmes ou des modalités d'apprentissage adaptés (Odry, 2020a, p. 31). Le processus d'apprentissage-enseignement vise à poursuivre des objectifs de formation explicitement définis, à travers l'exécution d'interventions préalablement planifiées. Ce processus est censé conduire chaque élève à travers un parcours : le *curriculum*, qui considère le *status initial*, le *profil initial* et les conditions de départ, pour atteindre un *status final* : dans le meilleur des cas, le succès formatif lié aux objectifs phares de l'institution scolaire. L'évaluation diagnostique essaye donc de mesurer l'état initial de l'élève et, en même temps, ambitionne à dresser les moyens pour bâtir le programme éducatif, pour en vérifier la faisabilité et la réussite tangible à la fin du parcours.

Le programme éducatif, dont l'évaluation diagnostique, reste pour Lastrucci (2017) un moment fondamental. Il est conçu comme un processus intentionnel qui se met en œuvre pour répondre à des objectifs institutionnels, qui tient en compte les conditions

initiales, et qui opère des réglages qui, dans leur intégralité et leur complexité, prennent la forme d'un dispositif : le *dispositif didactique*.

La connaissance des conditions initiales du processus d'apprentissage-enseignement investit plusieurs dimensions, dont la dimension strictement *cognitive*. Elle répond à la nécessité de reconstruire le cadre complexe, propre à chaque élève, des apprentissages sont déjà patrimoines personnels de l'élève même : les savoirs et les compétences dites antérieurs, et comprendre et intervenir (autant que possible) sur les facteurs sociaux et environnementaux, afin de devenir les plus favorables et les plus appropriés, aptes à accompagner aux mieux les nouveaux apprentissages.

Les conditions initiales du processus d'apprentissage-enseignement ne se réduisent pas seulement à l'ensemble des prérequis de scolarisation présentés par l'élève dans un nouveau cycle et segment de l'itinéraire scolaire, et donc elles ne concernent pas exclusivement la sphère cognitive. L'élève pourrait posséder les conditions nécessaires pour réaliser profitablement de nouveaux apprentissages, mais ne pas être dans la condition psychophysique nécessaire. L'état de santé, les (éventuels) déséquilibres des conditions physiologiques et psychologiques jouent un rôle déterminant dans la réussite du processus d'apprentissage-enseignement. L'ensemble des facteurs liés aux dimensions *non cognitives* acquiert donc une considérable importance, car ils affectent la dimension non strictement liée à l'éducation, mais à la socialisation et au bien-être psychophysique de l'élève.

L'activité visant à connaître la situation de départ de chaque élève peut être définie, à travers un terme issu du lexique médical, comme une *évaluation diagnostique*. Il s'agit de réaliser un véritable diagnostic de l'élève. Cette évaluation nécessite un *examen général* afin de recueillir un ensemble d'informations particulières sur les *conditions cognitives, affectives et relationnelles* dans lesquelles se trouve chaque élève en train d'entreprendre un nouveau parcours de formation. Il faudra donc s'intéresser également aux situations antérieures pour pouvoir dresser un cadre plus clair et plus complet de la situation de l'élève. L'enseignant devra tenter de tracer, à grandes lignes, l'histoire de l'élève, une synthèse de son expérience scolaire et extrascolaire antérieure, notamment l'expérience familiale, tout ceci afin d'établir une fiche dans laquelle seront notées les actualités indispensables pour obtenir une image définie : *l'état initial du processus d'apprentissage*.

Cette démarche se met en œuvre par le biais d'observations et de questionnaires : l'enseignant peut s'intéresser au vécu de l'élève, à son enfance et à son adolescence au sein d'une famille et d'un environnement social. Il faudra aussi vérifier si cet environnement familial et social a influencé, positivement ou négativement, son attitude à l'égard de la culture et de l'école. S'intéresser aussi à savoir si l'environnement lui a fourni des stimuli culturels importants ou rares, ou pire encore hostiles à l'école et à la culture en général. L'évaluation diagnostique et *l'évaluation initiale*, lorsqu'elles

coïncident, sont les activités d'évaluation réalisées dans la phase préliminaire, au début d'un parcours didactique. Tout cela dans le but d'identifier analytiquement les forces et les faiblesses propres de chaque élève, afin d'activer des interventions compensatoires adéquates. Seule l'évaluation sommative, à la fin du parcours, ou d'une période de l'année scolaire, enregistre la note globale, mais n'enregistre pas les phases de chaque étape formative antérieure (cf. Lastrucci, 2004, p. 17-26).

Conformément à l'épistémologie savante et selon l'expérience et la pratique actuelle, cette étape d'évaluation, *diagnostique* ou *initiale*, se déroule *au début du parcours formatif, avant de bâtir et de programmer les activités didactiques [...] le conseil de classe vérifie les prérequis des élèves afin de réussir à calibrer convenablement l'offre formative sur les besoins de chacun. Cette étape, dite de l'évaluation diagnostique, pourra pleinement accomplir sa fonction seulement à deux conditions particulières : clarté et transparence par rapport aux objectifs que l'enseignant devra clairement annoncer aux élèves, ainsi que les buts qu'il s'est fixé d'atteindre* (Nirchi & Simeone, 2022, p. 40) [Notre traduction].

1.4.6 Évaluation formative en Italie

Selon Scriven (Hadji, 1992, p. 114), qui voyait dans l'*évaluation formative* un concept opposé à l'*évaluation sommative*, la première fonction de l'évaluation en question est une fonction *formative* liée au processus éducatif. Elle concerne la collecte analytique et périodique de comportements cognitifs ou expressifs ; elle en prédispose aussi l'enregistrement. En outre, Scriven insistait « *sur le fait que les « erreurs » commises pendant le processus d'apprentissage n'étaient pas des manifestations pathologiques, et donc n'étaient pas répréhensibles : elles font partie d'un processus normal d'apprentissage* » (De Ketele, 2014, p. 411). Cette démarche *formative* est activée afin de vérifier l'apprentissage des unités *de base* composant les unités d'apprentissage d'un programme. La vérification des résultats atteints est finalisée à la décision de donner à chaque élève les meilleures conditions pour accéder à l'unité suivante du programme. Le résultat positif de cette vérification permettra la continuation du programme. En revanche, un résultat, même partiellement négatif, impliquera la nécessité d'activer des procédures qui rattrapent le désavantage (Lastrucci, 2017, p. 259-260).

Dans le cadre d'un processus formatif, l'évaluation accompagne le parcours d'apprentissage et coïncide avec : *l'interprétation des données examinées, la formulation de jugements et la prise de décisions*. Toutefois, malgré les nombreuses études conduites au fil du temps, qui nous ont fait apprendre et connaître parfaitement les bases de l'évaluation, elle continue aujourd'hui, à être interprétée, et par beaucoup d'enseignants, non pas comme une collecte de données durant le parcours formatif, mais seulement comme une vérification finale (Nirchi & Simeone, 2022, p. 25).

Heureusement, depuis quelques années, la fonction de l'évaluation passe de plus en plus de celle de contrôle, constant et fiscal des résultats, à des vérifications systématiques orientées à la valorisation, à l'évaluation comme attribution de valeur au

processus décisionnel, celui qui est mis en action pour accéder aux résultats attendus et à certifier leur validité. Depuis quelques années en Italie, le débat pédagogique a ajouté, à côté du terme évaluation, des adjectifs qui indiquent toutes les fonctions que l'évaluation exerce dans le délicat et complexe travail des enseignants :

- *Fonction diagnostique ;*
- *Fonction formative ;*
- *Fonction proactive ;*
- *Fonction sommative ;*
- *Fonction pronostique ;*
- *Fonction de contrôle et de régulation du processus d'enseignement / apprentissage ;*
- *Auto-évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement (Nirchi & Simeone, 2022, p. 40).*

La fonction formative de l'évaluation est en plus, utile aux enseignants pour collecter les informations sur la dimension des actions didactiques déployées, pour enregistrer les progrès et les difficultés des élèves, afin de monter les éventuelles stratégies de rattrapage. Néanmoins, elle sert aussi aux élèves parce qu'elle donne la perception du chemin fait et de ce qui reste à parcourir pour rejoindre le but fixé. Cependant, pour accomplir ces fins, il est nécessaire que l'évaluation puisse se déployer complètement, donc il est nécessaire de :

- Bien choisir les objectifs cognitifs et formatifs indispensables ;
- Mettre les élèves dans la condition de connaître ces objectifs afin qu'ils puissent consciemment suivre leur itinéraire formatif ;
- Formuler des objectifs clairs et cohérents avec les épreuves de vérification bâties et proposées ;
- Choisir des instruments de vérification capables d'être le reflet des habiletés et des compétences atteintes par chacun, cela afin de pouvoir organiser, éventuellement, des parcours individualisés dans le respect des différents rythmes et styles d'apprentissage (Nirchi & Simeone, 2022, p. 41).

Pour résumer : l'évaluation formative a le but de communiquer une information continue et analytique à propos de la modalité utilisée par l'élève dans son itinéraire d'apprentissage. L'évaluation formative se situe à l'intérieur des activités didactiques et concourt à déterminer le développement des activités didactiques successives (Vertecchi, 2003, p. 187).

Depuis les années 2000, le modèle de l'évaluation formative est donc entré dans la dimension institutionnelle italienne, et dans les documents officiels du ministère, mais pas forcément dans la pratique des enseignants. Évidemment, ce passage à l'évaluation formative, et surtout à l'interprétation correcte de ce que l'évaluation formative comporte, est encore constellé d'ombres et de lumières.

1.4.7 Évaluation sommative en Italie

L'école des années 1950 et 1960, à laquelle les pionniers de la docimologie italienne adressèrent leur regard critique, était encore celle marquée par de grandes asymétries, héritage direct de la réforme Gentile. Les pratiques d'évaluation, moulées sur le modèle de cette réforme, étaient conçues comme un *féroce instrument de sélection sociale à tous les niveaux*. Les épreuves d'admission à la *Scuola media*, après l'école primaire, était déjà un filtre qui demandait beaucoup de préparation spécifique obtenue au prix, pour ceux qui pouvaient se permettre ces dépenses, de cours particuliers. À vrai dire, ces épreuves d'admission demandaient aux candidats la maîtrise de connaissances non compris dans le programme effectué durant l'école élémentaire.

La première secousse à cet échafaudage sélectif fut donnée par les normes qui modifièrent de façon radicale les examens de baccalauréat. Ce nouveau dispositif allégeait les épreuves du passé et les rendait plus modernes. Il représente un des passages les plus significatifs pour l'époque, permettant de s'éloigner toujours plus de la vieille école conçue durant la période fasciste et encore bien vivante dans ses piliers fondateurs. Enfin, la loi 517 promulguée en 1977, dédiée à l'école élémentaire, va affirmer le passage d'une évaluation sélective et classiste, à une évaluation formative et ouverte, avec, comme première manifestation de ce changement, l'abolition des notes à l'école élémentaire (cf. Morandi, 2018, p. 83-86).

La fonction de l'évaluation sommative est de permettre l'expression d'un jugement complet sur l'apprentissage atteint par les élèves. Il s'agit d'une évaluation terminale et individuelle. Elle doit extraire *les sommes* du travail fait et c'est pour cela que cette évaluation s'appelle *sommative*. Dans la praxis scolaire, il y a plusieurs moments d'évaluation sommative institutionnellement prévus : c'est le cas des notations trimestrielles ou quadrimestrielles ou des épreuves d'examen. Effectivement, en réalité, il n'y a pas seulement ces échéances scandées par le calendrier scolaire. Par ailleurs, il y en a plusieurs durant l'année qui concourent à façonner la note finale. La nécessité et l'opportunité didactique d'évaluation à des échéances précises sont établies durant les séances de programmation faites par le groupe de travail du conseil d'institut en début d'année. De ce point de vue, il est significatif d'activer une évaluation sommative chaque fois que le travail accompli le permet. Surtout pour comprendre si un complexe organique d'habiletés et de connaissances a rejoint le but didactique fixé au préalable. Différente de l'évaluation formative, l'évaluation sommative n'a pas de vocation analytique, mais seulement celle de vérifier la capacité d'organiser fonctionnellement les connaissances acquises (cf. Vertecchi, 2003, p. 185-186).

L'évaluation sommative se situe dans le contexte d'un dessin didactique programmé où les critères d'évaluation ont été préalablement établis en fonction des objectifs. Pourtant, si les critères évaluatifs, par exemple, ceux qui concernent les épreuves d'examen sont décidés indépendamment du programme didactique établi pour la classe, comme souvent cela arrive dans la praxis traditionnelle, on ne peut pas parler

proprement d'évaluation sommative, mais seulement d'évaluation finale (Lastrucci, 2017, p. 260).

Pour résumer : l'évaluation sommative répond à l'exigence d'apprécier les capacités des élèves à utiliser de manière cohérente les habiletés, les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises durant une partie significative de leurs itinéraires d'apprentissage. Cette évaluation a un caractère sommatif, ainsi que celle qui s'exprime à la fin de l'année scolaire ou dans les périodes dans lesquels l'année scolaire même est repartie, comme les trimestres et les quadrimestres (Vertecchi, 2003, p. 187).

1.4.8 Exemple d'épreuve certificative : l'*Esame di Stato*

Le diplôme italien sanctionnant la fin des études secondaires générales, technologiques ou professionnelles est un examen certificatif dénommé *Esame di Stato* ; le nom officiel complet est : « *Esame di Stato conclusivo del corso di studio di istruzione secondaria superiore* », et fut adopté dans la forme et la dénomination actuelles, en 1997 à la suite de la réforme Berlinguer. Cette épreuve certificative conclut le cursus d'études secondaires dans l'école italienne.

Le prototype de ce diplôme de fin d'études, anciennement ouvert seulement aux élèves des lycées scientifiques et classiques, et permettant l'entrée à l'université, a été introduit en 1923 par Giovanni Gentile, auteur de la réforme qui portait son nom. Il s'agissait de quatre épreuves écrites plus une épreuve orale sur le programme des trois derniers ans d'études. Le jury était composé entièrement d'enseignants externes nommés par le ministre : ils donnaient des notes selon les différentes matières abordées. À l'époque étaient aussi prévus des examens de rattrapage qui se déroulaient en septembre. En 1923 se déroula la première session de cet examen qui s'appelait : *Examen de maturité* (comme d'ailleurs en plusieurs pays d'Europe), car il devait évaluer la *maturité humaine et sociale de l'élève*. Les examens se passaient dans des sièges nationaux prévus pour l'occasion : en nombre de quarante pour le lycée classique et en nombre de vingt pour le lycée scientifique (cf. Ricuperati, 2022).

Durant la première session en 1923, 75% des candidats furent refusés ; l'année suivante, sous la pression des hiérarques fascistes et de l'opinion publique, les commissions furent moins sévères et le nombre des admis passa en moyenne, entre les deux filières admises, à 55%. À partir de la fin des années 1930, cet examen fut simplifié, surtout durant les années de guerre, d'abord concernant le numéro et la composition des membres du jury et les déplacements prévus pour les candidats dans les sièges, normalement installés dans les grandes villes ou dans les chefs-lieux. (cf. Giorgi, Gaudio, & Pruneri, 2019, p. 124-318)

De la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'en 1999, il n'y a pas eu de grandes modifications concernant le cadre ni même la structure de l'examen qui, à partir des années 1950, reprend le schéma de Giovanni Gentile (cf. Vertecchi, 2001). En revanche,

avec la réforme Berlinguer en 1997, l'examen modifie sa structure en activant une centration plus importante sur la vérification des connaissances et des compétences acquises par les élèves. Depuis 1997 jusqu'à aujourd'hui, l'épreuve est restée presque la même.

Les différences les plus significatives ont été introduites durant les années 2010, en particulier la réforme de 2017 qui abolit la troisième épreuve –une épreuve qui mélangeait plusieurs disciplines à la fois et qui prévoyait une brève composition en langue étrangère–, pour donner plus d'espace aux expériences d'alternance-école-travail commencée en 2017, l'*Alternanza Scuola-Lavoro*. Cette discussion de l'expérience, durant l'examen, introduite à partir de l'année scolaire 2018/2019, consiste encore aujourd'hui, dans la présentation de l'expérience d'alternance-école-travail conduite par l'élève dans une structure privée : agence de services, usine, entreprise, ou dans les services à la communauté : mairies, bibliothèques, crèches et maternelles, association de bénévolat et volontariat comme la protection civile entre autres (cf. Poggi, 2019, p. 142-160).

Les considérations sur la structure de l'examen concernent d'abord son adaptation au fil du temps, mais surtout son extrême dépendance des majorités politiques qui s'alternèrent, souvent très brusquement, en Italie. Depuis 1923 jusqu'en 1940, deux modifications : Fedeli et Bottai. En 1952, reprise totalement conforme, même dans l'école républicaine sortie de la constitution promulguée en 1948, de la structure *gentilienne* (de l'époque fasciste) de l'examen. Depuis 1969 (les événements de mai-juin 1968 avaient eu leurs retombées dans tous les secteurs de la vie sociale) l'examen permettra l'accès libre à toutes les facultés universitaires. Modifications mineures seront faites en 1994 (premier gouvernement Berlusconi), puis il y aura la grande réforme centrée sur la certification de connaissances, compétences et capacités de la réforme Berlinguer (premier gouvernement Prodi).

Modifications ultérieures en 2001, avec la réforme de la ministre Moratti concernant *grosso modo* la composition du jury, y compris des membres internes et un président externe (cf. Bosna, 2005, p. 155-192). Cette transformation fut refusée et modifiée par le ministre Fioroni (avec la mise en place de commissions mixtes, internes et externes), et reprise ensuite en 2010 par la ministre Gelmini. En 2012, le ministre Profumo expérimente l'envoi des sujets d'examen directement aux écoles par voie télématique (via une double clef informatique chiffrée) et non plus à travers des reproductions de l'examen imprimées à l'avance et envoyées aux Académies qui les diffusaient à leur tour aux principaux des établissements qui, ensuite les confiaient, pour leur sauvegarde, aux forces de police, notamment les Carabiniers.

Encore en 2017, introduction de l'Alternance-école-travail : *Alternanza Scuola-Lavoro* (ASL) par la ministre Fedeli. En 2020, la ministre Azzolina modifie l'examen pour en permettre le déroulement en sécurité à cause de la crise pandémique. Modifications

ultérieures ont été faites par Bianchi en 2021 et 2022. Dernière modification concernant l'examen qui reprend la structure de 2017 est celle de l'actuel ministre Valditara, ministre de l'instruction et du *mérite*, ajout lexical voulant marquer une prise de position plus ferme et sévère sur le sujet éducatif, intention que l'actuel gouvernement de droite propulse même dans la dénomination des nouveaux ministères, comme celui de l'agriculture qui devient *agriculture et souveraineté alimentaire* entre autres créations lexicales.

1.4.8.1 L'Esame di stato à l'heure de la pandémie

En 2020, à cause de la pandémie de COVID-19, l'examen a eu un bouleversement majeur. À partir de mars 2020 dans toutes les écoles italiennes des formes d'enseignement à distance ont été introduites jusqu'au mois de juin, c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire 2019/2020. La ministre de l'époque, Lucia Azzolina dispose une formulation essayant de garder la nécessité certificative en considérant les difficultés de continuité pédagogique, d'accès aux connaissances et aux déploiements des compétences, biaisées par l'émergence de la crise sanitaire et le début de l'enseignement à distance.

Finalement, l'examen va se dérouler en présence, mais avec des normes sanitaires très strictes pour éviter les contaminations. Pour la première fois, il n'y aura pas d'épreuves écrites et l'examen comprend une seule épreuve orale en présence. Le colloque consiste dans la discussion d'un élaboré rédigé à la maison par l'élève, portant sur les matières principales de la filière concernée : par exemple, dans un lycée linguistique, les deux langues que le ministère avait choisies comme principales pour l'année en question (en 2020, anglais et allemand / anglais et espagnol) puis l'analyse d'un texte de littérature italienne choisi pour l'occasion le jour même par le professeur d'italien, parmi des textes qui avaient fait l'objet d'études durant l'année écoulée. Ensuite un document déclencheur, dans la plus grande partie des cas de nature iconographique : un tableau, une image accompagnée d'une didascalie, ou un graphique..., qui était proposé par la commission au candidat. À partir de ce document, l'élève devait tisser des liens entre les différentes disciplines, comme : les sciences, l'histoire de l'art ou les matières principales de son cursus scolaire qui n'étaient pas comprises dans les disciplines principales choisies par le ministère et objet de la production écrite comme, dans le cas analysé de 2020 pour le lycée linguistique, le français.

Partie importante de cette discussion était, comme c'était le cas lors des années précédentes, l'illustration de l'expérience d'*alternance-école-travail*, déroulée sur trois ans, même interrompue à cause de la pandémie ; le ministère invitait quand même les élèves à partager leurs deux ans d'expériences accomplies et à les illustrer à la commission. En 2021, le ministre Bianchi a prévu des normes qui ont permis le déroulement très proche de celui de 2020, alors qu'en 2022 même si le ministre a choisi de garder la structure des deux années précédentes, et donc tous les commissaires

étaient internes, sauf le président du jury, a été choisi, en revanche, de réintroduire les épreuves nationales d'italien et de discipline, épreuve commune aux différentes filières. Enfin, l'actuel ministre dispose, le 27 décembre 2022, la reprise des examens selon le schéma précédent au 2020, se déployant avec deux épreuves nationales communes à toutes les filières scolaires et avec les jurys mixtes, internes et externes.

1.4.8.2 L'Esame di Stato et le Baccalauréat français : l'ESABAC

Le double diplôme ESABAC a été ratifié à partir des ententes de coopération éducative entre la France et l'Italie : il s'agit d'un accord ministériel souscrit le 24 février 2009 dans lequel les deux pays promeuvent dans leurs systèmes scolaires, durant le cycle d'instruction secondaire, un parcours bilingue de trois ans qui permet d'obtenir, à la fin de ce parcours et simultanément, le diplôme *Esame di Stato* italien et le *Baccalauréat* français, pour les élèves italiens et pareillement pour les élèves français étudiant dans une école ESABAC. Le *curriculum* italien des sections ESABAC prévoit quatre heures par semaine d'étude de la langue et de la littérature française et deux heures par semaine d'étude de l'histoire véhiculée en langue française. En France, et de façon spéculaire, les mêmes enseignements : histoire, langue et littérature italienne, sont dispensés principalement en italien.

Ce parcours propose la possibilité d'une étude approfondie de la langue et de la culture du pays partenaire avec une attention particulière aux compétences historico-littéraires et interculturelles, acquises et véhiculées dans une perspective européenne et internationale. À la fin de ce parcours, les étudiants sont censés rejoindre le niveau de compétence linguistique B2 voire C1 : cela arrive souvent dans les filières linguistiques, déjà bien entraînées pour ce qui concerne l'apprentissage des langues, les compétences de littérature et la production écrite.

Actuellement en Italie, il y a 337 écoles ESABAC (source ministère de l'Instruction) distribuées sur l'ensemble du territoire italien. Inopinément depuis 10 ans, il n'y a eu aucune nouvelle ouverture de sections à cause d'un mécanisme de *balancement* entre les ouvertures en France et les ouvertures en Italie. Ce mécanisme est tout à fait inadapté à la réalité italienne, comme en Italie le français est encore très diffusé et les écoles sont demandeuses, alors qu'en France l'italien est une langue moins populaire et moins enseignée, au bénéfice de l'allemand ou de l'espagnol. Le résultat est que ce mécanisme de balancement, très mal balancé, empêche, depuis 2012, l'ouverture de nouvelles sections ESABAC.

1.4.9 Évaluation en FLE/FOS via les certifications linguistiques en langue française en Italie

« Les certifications en langue sont très demandées, car les langues font désormais partie du capital professionnel. Les diplômes scolaires ne sont pas suffisants pour attester de manière fiable de telles compétences. Ainsi s'est développé un très large marché privé ou

semi-public des certifications en langues dont, pour le français langue étrangère, les diplômes français DELF et DALF délivrés partout dans le monde » (Beacco, 2020, p. 233).

L'Italie est un terrain très important pour les certifications linguistiques FLE/FOS. Les certifications en langue française présentes et reconnues par le ministère de l'Instruction et de la Recherche sont uniquement deux : les diplômes DELF/DALF (Diplôme d'études en langue française (DELF), Diplôme approfondi de langue française (DALF)) proposés par *France Éducation Internationale*, désormais FEI (anciennement CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques) et les DFP (Diplôme de Français Professionnel) proposés par la Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris-Ile-de-France (CCIP).

En mesure différente pour les deux propositions certificatives, l'Italie représente un marché très important pour ces acteurs français de l'évaluation en *français général FLE*, les DELF/DALF, et en *français professionnel (FOS)*, les DFP. Qu'il s'agisse d'un marché florissant et en régime de concurrence, le confirment les responsables des principales certifications en langue française, quand ils revendiquent que « *le DELF/DALF et le TCF, conçus comme véritables outils de mesure, placent le français dans le palmarès des langues les plus évaluées et certifiées au monde, dans un environnement de plus en plus concurrentiel* » (Mourier & Mègre, 2021, p. 143).

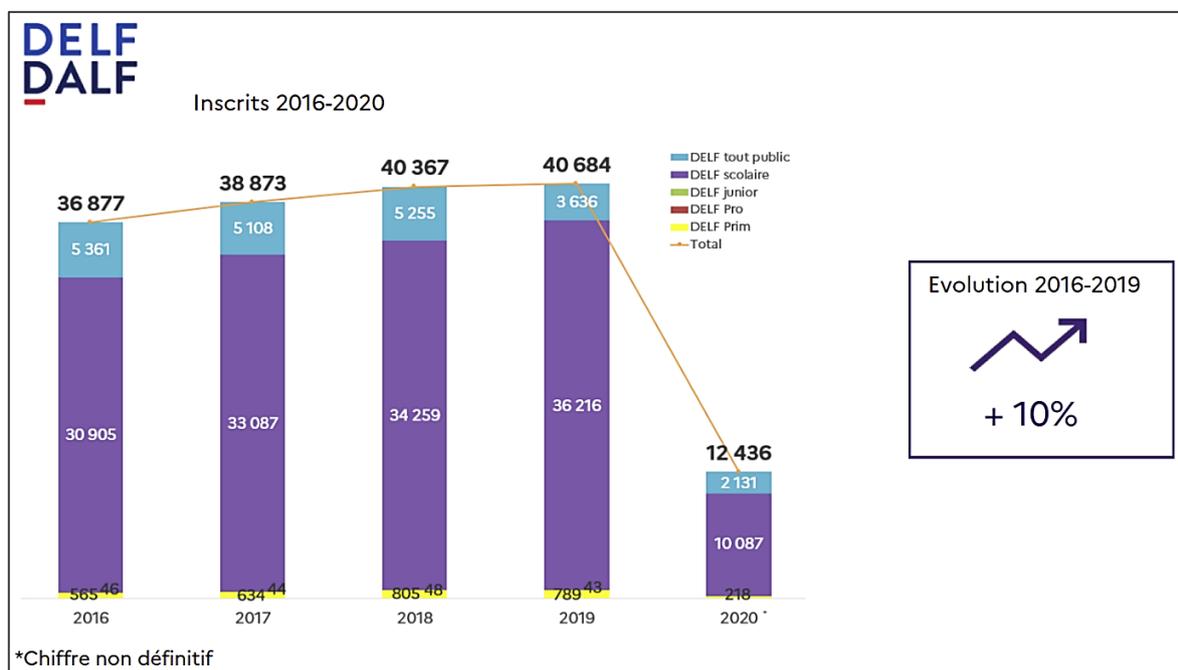


Figure 3 : Passations DELF en Italie (source FEI 2021)

C'est l'illustration d'un modèle certificatif établi sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005), fort implanté dans les universités, les établissements scolaires français et étrangers ainsi que dans les structures du réseau diplomatique culturel français à l'international. Et surtout bâti comme un produit concurrentiel, rentable au niveau mondial et vécu comme un enjeu de souveraineté (cf. Mourier & Mègre, 2021, p. 145).

Les chiffres, surtout ceux du DELF en Italie, démontrent le grand succès et la grande popularité : plus de 40.000 passations par an (le détail dans la figure ci-dessus), 28 centres d'examen dont 5 Instituts Français et 23 Alliances Françaises, auxquels s'ajoutent 11 centres de passation dont 3 établissements scolaires et universitaires et 8 Alliances Françaises dépendant des Alliances Françaises centre d'examen, le cas échéant des Instituts Français de zone. Si une flexion a été enregistrée, appréciable dans le tableau ci-dessus, durant l'année de la pandémie, néanmoins nous retrouvons l'Italie rebondir déjà en 2021, où elle redouble les passations de 2020 et reprend la course interrompue par l'émergence de la crise sanitaire (cf. Tableau : France Éducation International, 2022b, p. 39).

Du point de vue historique, depuis le début des certifications aux années 2000, le nombre de certifications en Italie a eu une croissance impressionnante, cela est dû pour la plus grande partie des cas, à la volonté de certifier les élèves à partir de l'école secondaire de premier degré, la *Scuola media* (6^e, 5^e, 4^e selon le système français), et secondaire de second degré, les lycées et instituts techniques.

L'Italie en 2021, selon les chiffres de FEI, est le 5^e pays de passation pour le DELF/DALF et le 3^e pays de passation pour le DELF scolaire, ce qui confirme le grand intérêt du monde de l'éducation italien pour les certifications linguistiques (France Éducation International, 2021a, p. 2). Les établissements scolaires sont bien contents d'afficher sur leurs sites la plaque de *Centre de passation* d'une ou plusieurs certifications linguistiques. Il s'agit pour les écoles et pour les universités, de valider une requête sociétale toujours plus forte de certification des compétences personnelles, dans notre cas celles linguistico-communicatives, et tout cela à commencer du plus jeune âge. « *Le DELF « Prim » s'adresse à tous les enfants débutants en français langue étrangère, engagés dans des études correspondant au niveau élémentaire ou de l'âge requis pour les poursuivre selon la réglementation en vigueur dans leur pays* » (France Éducation International, 2022a). Pour l'Italie, c'est de 8 à 12 ans le public ciblé par l'Institut Français Italie.

Avec ses 1305 examinateurs/correcteurs habilités et 131 formateurs habilités, l'Italie possède un nombre très important de professionnels dédiés à l'évaluation FLE via les certifications linguistiques : enseignants des écoles publiques et des universités, enseignants des Alliances Françaises et des Instituts Français. Ces professionnels habilités sur la passation des oraux et l'évaluation des productions écrites suivent un parcours d'habilitation (désormais en ligne depuis 2020), sur les différents niveaux du CECR, de A1 à C2 pour le DELF/DALF, de A1 à C1 pour les DFP, puisque les diplômes créés par la CCIP ne dépassent pas le niveau C1. La formation, dispensée par FEI pour devenir examinateurs/correcteurs DELF/DALF, nécessite de conditions particulières déclarées par FEI où, entre autres, une maîtrise du niveau B2 est requise pour les non-francophones de naissance (France Éducation International, 2021b).

Aux examinateurs/correcteurs, DELF/DALF italiens s'ajoutent, depuis 2018, une centaine d'enseignants formés et habilités par la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Île-de-France (CCIP), sur l'évaluation des oraux FOS. C'est le résultat d'un projet de partenariat entre la CCIP et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie, où le but principal est la diffusion du Français en milieu professionnel pour le maintien de l'enseignement de cette langue dans les lycées professionnels et techniques, cependant en voie de substitution avec d'autres disciplines linguistiques, notamment l'espagnol et l'allemand, ainsi que l'informatique (Federazione delle Alliances Françaises d'Italia, 2021).

Ce projet de soutien au FLE/FOS, promu par la Fédération des Alliances Françaises et la CCIP, se fonde sur la connaissance que *les étudiants peinent à voir l'intérêt d'apprendre le français lorsque celui-ci est trop général. Intégrés au sein de filières techniques et professionnelles, ces jeunes choisissent spécifiquement des formations leur permettant d'acquérir des compétences et des aptitudes pratiques et utiles. Ainsi pour capter leur attention, il est essentiel que l'apprentissage des langues étrangères suive cette même logique et soit le plus concret possible* (Lecomte, 2019).

Pour revenir sur la conception de ces dispositifs, présents en Italie et dans le monde entier depuis une vingtaine d'années, nous croyons utile de réfléchir sur leur adaptation concrète aux attentes du CECR. À ce propos, nous soulignons que si le Cadre évoque et prône une méthodologie *holistique* à la certification des compétences via l'approche actionnelle, en revanche, toutes les certifications actuelles, y compris celles d'autres langues, gardent une structure méthodologique rigidement *mécaniste*. Il y a donc une sorte de contradiction, plus ou moins latente, entre les deux méthodologies, celle de référence et celle appliquée sur le terrain, « *comme le montrent les tests et certifications actuels fondés sur le CECR, qui sont extrêmement analytiques et dont la conception est le plus souvent, gage de sérieux « scientifique », confiée à des psychométriciens* » (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 105).

Pour revenir à l'actualité, nous signalons qu'en avril 2022, le gouvernement italien, notamment le ministère de l'Instruction, après des années de questionnements, a décidé d'ouvrir la possibilité de certifier les compétences linguistico-communicatives des enseignants italiens et du personnel scolaire, à des agences nationales et non plus uniquement à des institutions étrangères. Le défi que le ministère propose aux écoles de langue, ainsi qu'aux maisons d'édition qui se sont lancées dans ce domaine depuis des années, est de grande envergure. Dans ce domaine, nous retrouvons aussi des maisons d'édition comme Pearson qui, avec ses certifications en langue anglaise, est très active depuis plusieurs années (Pearson Education, 2020).

Pour terminer l'exkursus sur les certifications, nous recensons plusieurs difficultés concernant l'inadaptation aux normes sur l'inclusion des élèves DYS et BES. Ces inadéquations sont liées aux manques de correspondances entre les réalités scolaire et

législative nationales et les standards internationaux des certifications existantes, qui, dans leur fixité, ne peuvent même pas être aménagées pour s'adapter aux exigences locales, à la législation et aux évolutions péda-go-didactiques. Pour ne citer qu'un des exemples les plus communs que l'on pense à l'inadaptation ou au manque d'aménagements particuliers pour les personnes ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage DYS (notamment dyslexie et dysorthographe).

Le ministère italien invite donc d'autres acteurs à proposer leurs certifications des « compétences linguistiques et communicatives » ; des certifications destinées aux professionnels de l'éducation : enseignants, personnel administratif et non enseignant. Des certifications de Français général pour le moment, qui pourront être orientées prochainement – par demande directe de l'institution ou par des choix précis des sujets proposant les dispositifs –, vers des thématiques moins générales et plus en cohérence avec le monde de l'éducation, surtout si la prospective de ces certifications conçues pour le personnel scolaire est l'enseignement en modalité CLIL-EMILE. À cet appel d'offre et de création d'une certification en langue française, ont répondu en 2022, les Alliances Françaises d'Italie, avec la proposition d'une certification *tout public*, sur les six niveaux du CECR (cf. Romano & Martoccia, 2023).

1.5 Synthèse du chapitre 1

Le chapitre 1 se concentre principalement sur les modèles de l'évaluation en Italie du point de vue de l'épistémologie savante. Nous avons aussi présenté les épreuves certificatives, dont l'Esame di Stato, ainsi que les épreuves de certification linguistiques, proposées par les écoles, en collaboration avec des institutions étrangères.

Chapitre 2

2.1 Dispositifs d'évaluations pour les contextes éducatifs en Italie

2.1.1 Introduction

L'histoire de l'évaluation en contexte scolaire bifurque vers deux grandes directions. La première est celle de l'évaluation de l'écosystème scolaire dans son intégralité. C'est à partir de la mesure des exploits de l'établissement, de son efficacité et de son attractivité que cette évaluation chiffrée commence. Depuis la réalisation de l'autonomie des établissements scolaires, un parcours débuté en 1997 et accompli en 1999 (Repubblica Italiana, 1999) la nécessité institutionnelle d'évaluer l'école et son travail devient encore plus urgente.

Les nouvelles dispositions sur l'autonomie modifient profondément le panorama de l'époque et les écoles passent de la « *distribution pure et simple de services définis et gouvernés par le centre, au rôle de protagonistes actives où la norme les invite à se donner une identité et à bâtir une proposition formative originale, adaptée et reliée aux exigences des familles, des territoires et des tissus économiques et sociaux de leur environnement* » (Campiono & Contu, 2020, p. 8).

La nécessité de l'institution centrale d'évaluer les établissements et leur gestion des pouvoirs donnés par l'autonomie, se concrétise à travers la création du *Sistema nazionale di valutazione*, SNV (Système national d'évaluation), (Ministero dell'Istruzione, 2021) une ressource stratégique pour l'orientation des politiques éducatives et le déploiement des politiques d'autonomie scolaire. Le Système national d'évaluation italien (SNV) est fondé sur deux piliers principaux : l'INDIRE et l'INVALSI. (Dal Passo, 2014, p. 46) Les dimensions d'évaluation (et de mesure chiffrée) confiées au SNV s'explicitent sur trois axes : *l'évaluation des établissements scolaires, l'évaluation des chefs d'établissement, l'évaluation du mérite professionnel des enseignants* (Ministero dell'Istruzione, 2021). Cette dernière dimension est activée à « *travers l'octroi d'un bonus, établi à partir d'une grille sur trois axes : la qualité de l'enseignement (innovation didactique et succès formatif des classes), les actions de coordination (notamment du conseil de classe) et le développement personnel comprenant les formations, la diffusion de bonnes pratiques et la contribution scientifique* » (Repubblica Italiana, 2015).

La seconde grande direction, peut-être la moins évidente présente dans la production législative et dans la discussion pédagogique en général, est celle de l'évaluation en contexte scolaire, à partir spécialement des élèves de l'école primaire jusqu'à la

terminale et au baccalauréat italien, l'*Esame di Stato*. Voici donc un petit récapitulatif sur la production législative italienne concernant l'évaluation en contexte scolaire.

2.1.1.1 Débat sur l'école dans la société italienne en 2015

Le débat sur le rôle de l'évaluation scolaire reprend vigueur en 2015 avec la loi appelée *La Buona scuola* (Repubblica Italiana, 2015). Cette loi qui donne suite aux ébauches de réforme commencées et jamais abouties, prend forme à travers les concours nationaux pour les enseignants de toutes les disciplines, disposés en 2015. Les chapitres les plus saillants de cette réforme, commencée grâce à une consultation nationale de tout le personnel scolaire impliquant plus de 1.800.000 participants (Presidenza del Consiglio, 2015, p. 10), mettent au centre de son action le recrutement et la formation initiale des nouveaux enseignants et la formation continue du personnel scolaire. Elle prend en charge la transition entre le vieux modèle des TFA (Tirocini Formativi Attivi) et prédispose le passage vers les parcours FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio).

Ce nouveau regard sur le monde de l'instruction se concrétise dans la publication du DL 62/2017 (Repubblica Italiana, 2017a) qui reprend l'esprit des lignes directrices : les *Indicazioni nazionali*, publiées en 2012 (MIUR, 2012). Ces *Indicazioni* affirmaient la centralité de la personne, de l'élève et son appartenance à un écosystème culturel et social, ancré sur la Constitution italienne, mais projetée vers un nouvel humanisme où l'Europe et une pleine et nouvelle citoyenneté sont les horizons à viser (MIUR, 2012, p. 4-11). L'article 1 du DL 62/2017 déclare que « *l'évaluation a pour objet le processus formatif des élèves [...] elle a finalité formative et éducative et concourt au renforcement des apprentissages et au succès formatif des élèves, document le développement de l'identité personnelle et promeut l'autoévaluation de chacun en relation aux acquisitions de connaissances, habiletés et compétences* (Repubblica Italiana, 2017a, p. 3). [Notre traduction].

Cette insistance sur le *côté formatif* de l'évaluation est une petite révolution dans le monde statique de l'école italienne qui utilisait, sans de remarquables modifications et seulement en fonction d'évaluation sommative, la notation sur dix établie par la réforme Gentile en 1923 (Regno d'Italia, 1923a, p. 4355).

2.1.2 École primaire (de 6 ans à 11 ans)

À partir de l'année scolaire 2020/2021, l'évaluation périodique et finale des apprentissages des écoliers de la primaire est exprimée à travers des avis descriptifs et non chiffrés, dans le document d'évaluation personnel. Ces avis s'inscrivent dans la perspective formative de l'évaluation, de la valorisation et l'amélioration des apprentissages. Les avis descriptifs sont référés aux objectifs de l'évaluation définis dans le curriculum d'institut et ils sont exprimés à différents niveaux d'apprentissage, selon les lignes directrices ministérielles (Ministero dell'Istruzione, 2022). Ce n'est pas la

première fois que les notes sont exprimées en forme de petit texte, plus ou moins concis, comme le souhaitait la loi 517 de 1977 où les notes classiques sur base dix furent remplacées par les *giudizi* (jugements), remaniés et actualisés par les avis descriptifs de 2021. Ce qui change en 2021 est une dimension certificative, avec une approche plus forte sur la mise en valeur des compétences des élèves, et aussi inclusive, où ces deux chapitres étaient absents en 1977 (cf. Zordan, 2021, p. 68-77). Ces nouvelles volontés du législateur sont le fruit des réflexions pédagogiques des dernières années et prévoient, en outre, un rapport d'échange constant, plus horizontal et dialectique, s'installe avec les familles des élèves, et, enfin, il y a la prise en charge des enfants qui accèdent à la pédagogie spéciale à travers des plans didactiques personnalisés.

Les *Linee guida* publiée dans l'Ordonnance Ministérielle 172/2020 concernent l'évaluation périodique et finale des apprentissages des élèves des classes de l'école primaire (Ministero dell'Istruzione, 2020). Dans ce texte, l'évaluation formative est constamment citée comme *funzione fondamentale* et partie intégrante des stratégies didactiques et instrument incontournable pour la construction des décisions didactiques. L'optique est celle de l'évaluation par l'apprentissage, où toutes les informations relevées dans la pratique enseignante sont utilisées pour adapter l'enseignement aux besoins éducatifs concrets des élèves et à leurs styles d'apprentissage.

Selon ces nouvelles indications, signalées dans les *Linee guida*, les niveaux d'apprentissage pour l'école primaire sont distribués sur quatre échelons :

- *Avancé*
 - L'élève achève ses *tâches en situations* (Gentili, 2022) connues et inconnues, en mobilisant une variété de ressources fournies par l'enseignant ou repérées ailleurs, de manière autonome et avec continuité.
- *Intermédiaire*
 - L'élève achève ses *tâches en situations* connues de manière autonome et avec continuité, il résout des *tâches en situations* inconnues, en utilisant les ressources fournies par l'enseignant ou repérées ailleurs, même si de manière discontinue et non complètement autonome.
- *Basique*
 - L'élève achève ses *tâches en situations* connues en utilisant les ressources fournies par l'enseignant, soit de manière autonome, mais discontinue, soit de manière non autonome, mais avec continuité.
- *En cours de première acquisition*
 - L'élève achève ses *tâches en situation* seulement si connues et uniquement avec le support de l'enseignant et de ressources expressément fournies.

À partir de ces quatre échelons, les enseignants évaluent, pour chaque élève, les niveaux d'acquisition des différents objectifs d'apprentissage. Ils considèrent aussi les dimensions qui caractérisent les apprentissages : les ressources mobilisées par l'élève,

l'autonomie face aux tâches confiées par l'enseignant, la continuité, la typologie de situation d'apprentissage, notamment si elle est connue ou inconnue et nouvelle. Parmi ces critères, il y a aussi la capacité d'esquisser des liaisons interdisciplinaires, la capacité d'apprendre de ses propres erreurs et de s'autocorriger. Ce qu'il y a de significatif et remarquable est que les notes ne pourront plus être employées dans les classes de l'école primaire : il est interdit toute volonté de tracer des correspondances, par le biais de la vieille notation décimale, entre les différents niveaux de connaissance, habileté et compétence et les avis descriptifs que la normative désormais demande.

2.1.3 École secondaire de premier degré (de 11 ans à 13 ans)

La normative concernant l'école secondaire de premier degré prescrit que l'évaluation soit effectuée par les enseignants de la classe à travers l'attribution d'une notation sur base dix. En même temps, ils doivent valoriser la fonction formative et accompagner les processus d'apprentissage. L'évaluation doit stimuler l'élève pour une amélioration continue finalisant tout ce parcours à l'acquisition de compétences disciplinaires, personnelles et sociales (Ministero Istruzione, 2021).

C'est dans cette optique que l'évaluation sur base 10 intègre l'explicitation des avis descriptifs concernant les niveaux d'apprentissage rejoints par l'élève. Elle doit, en outre, valoriser l'activation de la part de l'institution scolaire de stratégies spécifiques pour l'amélioration des niveaux d'apprentissage pour ce qui concerne le passage à la classe suivante des élèves de l'école primaire. Il est important de réaffirmer selon la normative que la non-admission à la classe successive est une hypothèse exceptionnelle et, au cas où, elle doit être délibérée à l'unanimité du conseil de classe.

Pour les élèves de l'école secondaire de premier degré, l'admission à la classe successive ou à l'examen d'État, est délibérée par la majorité du conseil de classe, même s'il y a une acquisition partielle ou non effective des niveaux d'apprentissage requis ou si les notes sont inférieures à 6 sur 10.

L'évaluation du comportement est à décliner positivement, puisqu'elle se réfère directement à l'acquisition et au développement des compétences de citoyenneté. Nous retrouvons que le système adopté dépasse la note de comportement et introduit dans l'école secondaire de premier degré l'évaluation à travers des avis descriptifs synthétiques.

2.1.4 École secondaire de deuxième degré (de 13 ans à 18 ans)

L'évaluation des élèves de l'école secondaire de second degré est réglée, elle aussi, par le DL 62/2017. Elle se réfère :

- au résultat de l'apprentissage scolaire,
- au processus formatif activé,

- au comportement de l'élève.

Les évaluations doivent être cohérentes avec le plan de l'offre triennale de l'école et avec les Indications nationales du ministère de l'Instruction, concernant le type de curriculum prévu pour l'école secondaire de second degré, les lycées, les instituts techniques et professionnels et avec les plans d'étude personnalisés pour les élèves DSA et BES (sigles italiens pour les élèves DYS et à Besoins éducatifs spéciaux que nous retrouverons ensuite). Les évaluations doivent se dérouler de manière transparente, équitable et homogène. L'évaluation du comportement doit tenir en compte les compétences de citoyenneté selon le pacte de co-responsabilité signé par les étudiants et par les familles au moment de l'inscription et, enfin, du règlement scolaire.

Les évaluations se font à échéance périodique et en fin d'année. Les seuls responsables de cette démarche sont les enseignants. Ils sont tenus à la vérification des compétences acquises via deux types d'évaluation :

- l'évaluation périodique, qui se déroule normalement à la fin de chaque trimestre ou quadrimestre,
- l'évaluation finale se déroule à la fin de chaque année scolaire ou durant l'examen d'État, qui se tient à la conclusion de la cinquième année d'étude. Le système de notation est sur base dix.

L'évaluation des élèves dans l'école secondaire de deuxième degré est délivrée via des avis descriptifs sur les paramètres et les critères d'évaluation définis dans le Cadre Européen des Certifications (CEC), ou *European Qualifications Framework (EQF)* sorti en 2008 (Commissione Europea, 2008).

L'évaluation se déroule selon trois paramètres de référence :

- les *connaissances*, qui peuvent être théoriques ou pratiques. Elles représentent un ensemble de faits, principes, théories et pratiques relatives à un secteur d'étude ou de travail,
- les *habiletés et capacités*, cognitives et/ou pratiques, permettant d'appliquer les connaissances acquises et d'utiliser les savoir-faire pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes,
- les *compétences* comme responsabilité ou autonomie : elles indiquent la capacité démontrée à utiliser *connaissances, habiletés et capacités* en situation d'études et/ou de travail.

Le déroulement de la pratique évaluative dans le secondaire de second degré se base normalement sur des grilles d'évaluation. Elles aident à codifier les informations qui décrivent les prestations et les performances des élèves selon des objectifs spécifiques. Ces grilles sont composées par des indicateurs qui peuvent être des paramètres ou des éléments de l'évaluation même et sont divisés en descripteurs des prestations. Ces

descripteurs, répartis par disciplines, indiquent les niveaux ou les points acquis par les élèves durant les vérifications et les contrôles. Ils peuvent être modifiés en présence d'élèves à besoins éducatifs spéciaux BES et DSA.

Les critères d'évaluation doivent impérativement suivre les indications du ministère de l'Instruction et être abordables par les élèves, en outre, ils doivent stimuler les étudiants à l'apprentissage. Il est possible d'utiliser plusieurs types de grilles d'évaluation, différenciées selon :

- le degré d'enquête, analytique ou synthétique ;
- les éléments à analyser, par exemple, à travers des indicateurs ou des descripteurs liés aux objectifs ;
- la structure, ce sont des grilles descriptives et/ou synoptiques ;
- à travers des notes, selon la moyenne ou la somme des résultats obtenus durant les contrôles.

2.2 Entrée en scène de DYS et BES depuis les années 2000

2.2.1 Introduction

L'évaluation, moment charnière de l'activité professionnelle des enseignants, a commencé à faire face, depuis le début des années 2000, à la nécessité d'évaluer les élèves atteints de Troubles de l'Apprentissage (en France nommés aussi troubles DYS) ; en italien appelés : *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (DSA) ; et les élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques ou Spéciaux (BES). Selon la définition de l'INSHEA, « *Les troubles "DYS" affectent une ou plusieurs fonctions cognitives, mais pas le fonctionnement cognitif global. Ils sont nommés "spécifiques" car ils ne peuvent être totalement expliqués ni par une déficience intellectuelle globale, ni par une déficience sensorielle ou neurologique lésionnelle, ni par un trouble du spectre autistique ou un trouble psychique* » (INSHEA, 2022). Nous utilisons, suivant l'INSHEA, le mot DYS pour indiquer les troubles spécifiques d'apprentissage. Même si en France, nous retrouvons souvent, dans des documents produits par les Académies ou par le ministère de l'Éducation, l'acronyme TSA, nous croyons que cet usage engendre, comme en Italie d'ailleurs, une confusion avec les Troubles du Spectre Autistique, qui représentent des morbidités bien plus sévères. Le cas échéant, nous précisons toujours l'acronyme employé pour sortir de l'indétermination. Ces approches novatrices aux élèves DYS et puis BES, réglementées en Italie depuis 2010, incluent aussi les modalités de l'évaluation. Enfin, nous signalons une autre formulation de BES, celle des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP), où les besoins sont liés à une situation affectant la relation aux apprentissages et à l'environnement scolaire. Cette formulation est une énième adaptation française du concept de *Special Needs Education*, traduite encore en d'autres contextes par *enseignement spécialisé*, en référence au domaine principal de l'éducation (cf. Ianes & Cramerotti, 2013, p. 32).

2.2.1.1 De la fin des classes différenciées au Plan Didactique Personnalisé

La volonté du législateur est celle de s'inscrire dans une filiation proche de la première disposition en matière, la loi 517 de 1977 citée précédemment ; en outre, cette législation plus récente se veut respectueuse des lignes directrices ministérielles qui l'ont inspirée. En plus, elle en élargit le champ d'action de l'inclusion, commencé justement en 1977 avec la fermeture des *classi differenziali* (les classes pour arriérés en France ; *clases de niños retardados* en Espagne ; *Hilfclassen* en Allemagne ; *special classes* au Royaume-Uni). Une révolution qui « a permis de juguler ce mécanisme d'exclusion, en donnant à tous les élèves handicapés le droit d'apprendre aux côtés de leurs pairs, d'une manière qui soit adaptée à leurs besoins spécifiques » (Ianes & Demo, 2013). Nous rappelons que cette attention aux besoins des élèves en situation de handicap, singulière en Europe et souvent prise à modèle par d'autres systèmes normatifs, a été perfectionnée en 1992, comme vu quelques lignes ci-dessus, par la loi 104/92 (Repubblica Italiana, 1992). Pour être encore plus clairs, rappelons que « l'Italie, bien qu'ayant recours à une certification médicale du handicap, scolarise l'ensemble des élèves désignés en classe ordinaire, tandis que la Suisse, utilisant une définition sur la base de critères pédagogiques, scolarise les élèves à BEP quasi exclusivement dans l'enseignement spécialisé » (Mazereau & Orion, 2021, p. 203). Toujours concernant ces élèves, nous remarquons que la Belgique, la Suisse et l'Allemagne, scolarisent les élèves DYS dans des structures scolaires différenciées (cf. Tableau 1 - Mazereau & Orion, 2021, p. 204).

En 2010 donc, la législation italienne reconnaît les Troubles de l'Apprentissage, ou DYS, comme un domaine qui engage l'écosystème scolaire. Pour respecter cet engagement visant au succès formatif des élèves, la législation définit la nécessité d'impliquer, non seulement l'école, mais aussi les familles dans la définition d'un plan d'action et de remédiation. Ce plan est nommé : Plan Didactique Personnalisé (désormais PDP) (*Piano Didattico Personalizzato*). Pour l'activation de ce plan, la norme prévoit impérativement l'interaction et la collaboration de trois acteurs principaux : l'école, la famille et l'élève. Ces trois acteurs, à des niveaux de responsabilité différents, collaborent à l'élaboration du PDP. Pour la rédaction de ce plan est fondamentale, la préparation *du plan dynamique et fonctionnel* de l'élève dans lequel l'équipe scolaire et le référent pour les élèves DYS, peuvent retrouver quelles sont les compétences cognitives, linguistiques et phonologiques de l'élève. Il est aussi nécessaire de connaître la situation affective et relationnelle, dont les relations de l'élève entre les pairs et les adultes. Le PDP sera rédigé durant le premier trimestre de l'année scolaire, mais il est modifiable à tout moment.

Les lignes directrices de la législation italienne font aussi référence au choix, opéré par l'équipe disciplinaire, notamment le conseil de classe, d'une didactique individualisée et personnalisée qui permette à l'étudiant DYS d'atteindre les objectifs disciplinaires et formatifs de son parcours d'étude. La didactique individualisée et personnalisée met au centre de l'action pédagogique l'élève même, afin de pouvoir réaliser, aidé par l'équipe disciplinaire, son propre apprentissage dans les meilleures

conditions. Le résultat formatif à atteindre doit être le plus proche à celui atteint par les autres élèves de la classe (Nicolosi, 2021).

En revanche, et souvent, les familles ne sont pas disposées à produire et à livrer la documentation concernant les problématiques cognitives de leurs enfants. Cela parce que la difficulté est encore perçue et vécue comme une sorte de stigmatisation. Cette représentation sociale rapprochant les troubles DYS à des formes, même si plus légères de handicap, est encore très répandue même si, et la pratique professionnelle le démontre, ces élèves réussissent à dépasser les obstacles et à obtenir de brillants résultats dans la plupart des disciplines. Évidemment, tout cela est possible s'ils sont bien suivis et motivés en adoptant pour eux des approches individualisées, afin de développer convenablement leur métacognition et leur confiance en soi.

Il faut donc toujours souligner aux parents, mais aussi à toute la communauté scolaire que les *troubles spécifiques des apprentissages ne sont pas dus à* :

- *Une intelligence limitée*
- *Un trouble de la vision ou de l'audition*
- *Un accident ou un traumatisme*
- *Un trouble psychologique*
- *Un manque de scolarisation ou une insuffisance culturelle.*

Nous rappelons que « *selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) les « Troubles dans lesquels les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement. L'altération n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental et elle n'est pas due à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise* » » (Denariaz, 2012, p. 2)

La norme de 2010 indique en outre quelles sont les stratégies didactiques pour surmonter ces difficultés et permettre à l'élève de suivre convenablement leurs cours. Parmi ces stratégies, que l'on pourrait banaliser pour tous, soit dans les cours en présence qu'en ceux à distance, nous retrouvons : *l'apprentissage coopératif en petit groupe ; le tutorat et la collaboration entre pairs.*

Ces approches sont accompagnées par l'utilisation des *médiateurs didactiques* pour favoriser l'apprentissage : cartes conceptuelles, remue-méninges, schémas, croquis, images ; la division des objectifs en sous-objectifs ; l'apprentissage expérientiel ; l'apprentissage vicariant, ou par l'observation et l'imitation : le *modeling* d'Albert Bandura (Nadel, 2021) ; l'incitation initiale, ou le *souffler* (le *prompting*) et la réduction progressive et graduelle de l'aide : le *fading* ou disparition progressive du stimulus (Winnykamen, 1974, p. 17).

Les aménagements didactiques et techniques promus par le législateur incluent l'utilisation primordiale d'outils compensatoires (logiciels et supports), comme :

- TBI ;

- Ordinateurs et tablettes ;
- Livres audios ;
- Cartes heuristiques ;
- Supports visuels ;
- Logiciels de synthèse vocale ;
- Logiciels de traitements de texte ;
- Supports écrits agrandis et aérés (police de caractère Arial/Calibri ou similaire, 12/14 points).

2.3 Évaluation des élèves en situation de handicap en Italie

Le débat sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap s'est imposé depuis plusieurs décennies en Europe. La promotion toujours plus poussée de *systèmes d'enseignement inclusifs, c'est-à-dire susceptibles d'offrir à chaque apprenant, quels que soient ses particularités et ses besoins, la possibilité d'accomplir sa scolarité parmi ses pairs dans un cadre commun*, fait partie du débat pédagogique et institutionnel des dernières vingt années (Mazereau & Orion, 2021, p. 200). Cette volonté sociale de sortie de la marginalisation, soutenue par les organisations de défense des droits des personnes handicapées, s'est ensuite étendue à tous les besoins éducatifs particuliers avec l'objectif de « *donner aux systèmes éducatifs les moyens de servir tous les apprenants [...] les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les populations autochtones et les personnes qui ont des besoins spéciaux et des handicaps* » (UNESCO, 2017) (cf. Mazereau & Orion, 2021, p. 200).

En Italie, l'inclusion des élèves en situation de handicap dérive directement du climat politique et culturel qui a engendré ces réflexions durant les années 1960 et 1970. C'est un processus qui commence par l'ouverture des classes unifiées en 1962. La loi 1859 ordonnait la création d'un seul type d'école obligatoire, gratuite et ouverte à tous : du primaire au collège, en huit ans, sans différenciation et avec un programme et des références normatives uniques. C'était la naissance de la *Scuola media*, premier degré de l'actuel secondaire. Cette disposition législative, fruit des débats issus des luttes ouvrières pour l'école publique, avait déjà été amorcée dans les *sujets phares* de la *Scuola di Barbiana*. Cette modification radicale du système scolaire italien ouvre la voie à une série significative de réformes scolaires. Certes, le milieu institutionnel restait encore rigide et, pour la plus grande partie de ses ramifications, coupé de la société. En plus, il semblait encore trop imbibé des praxis didactiques et évaluatives empruntées à l'école de dérivation fasciste, et donc classiste. Cette démarche ouvertement sociale et proche des mouvements politiques de centre gauche, notamment la Démocratie Chrétienne et le Parti Communiste, est amplement nourrie, soutenue et animée par « *des familles, des spécialistes, des collectivités locales, des syndicalistes, des prêtres, des volontaires, des journalistes* ». Elle va ensuite s'affirmer dans tous les milieux sociaux et culturels (cf. Canevaro, 2018, p. 47). Selon Canevaro, le climat de l'époque instaure : « *un système éducatif pleinement inclusif [...] dans les établissements scolaires italiens dès le*

début des années 1970. Il souligne en plus que : *l'éducation inclusive a d'abord été un mouvement spontané en Italie. Les lois et l'action gouvernementale ne sont intervenues que par la suite* » (Canevaro, 2018, p. 47).

Ce sont les années qui virent l'affirmation des grandes batailles pour les droits civils : la loi sur le divorce en 1974 et le droit à l'IVG en 1978. Ces débouchés législatifs s'ajoutèrent à des formes d'action citoyenne qui portèrent, parmi d'autres résultats de modernisation sociale et culturelle, à une réorganisation de l'école maternelle, primaire et secondaire. En outre, fut possible pour la première fois la participation de parents et d'élèves aux dynamiques éducatives. Ce fut rendu possible par les *Decreti Delegati*, promulgués de 1973 à 1974, où l'écosystème scolaire s'enrichit avec l'entrée en scène, et en pleine légitimité dans la gestion de l'école, d'une partie de la société : parents et élèves qui, jusqu'à cette époque-là, en étaient exclus. Une autre victoire de cet âge d'or de la société italienne a été celle obtenue en 1977, avec la fermeture des classes pour arriérés, les *classi differenziali* (Treccani, 2022). Cette décision d'interrompre un modèle ségrégationniste deviendra un modèle pour l'Europe des années à venir.

Mais, la loi phare pour l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société italienne, y compris le travail de soin, est la loi 104/1992. L'objectif du législateur est celui de dicter les principes généraux du droit en matière de famille, d'école, de travail et de scolarisation de la personne en situation de handicap, afin de *garantir [...] le plein respect de leur dignité, de leur liberté et de leur autonomie, ainsi que leur intégration dans la famille, l'école, le travail et la société par la réadaptation fonctionnelle, psychique, sensorielle et sociale. Elle prévoit les prestations de soins et d'aide à la réintégration dont elles peuvent bénéficier ainsi que les mesures de tutelle juridique et économique dont elles peuvent faire l'objet* (Organisation Internationale du Travail, 2014).

Depuis quarante-cinq ans, la loi 517/1977 assure la création et la formation initiale d'enseignants spécialisés, les *insegnants de soutien* (cf. de Anna, Walter, & Jeanne, 2008, p. 111). L'inclusion est ainsi possible grâce à cette figure professionnelle, qui assure les fondamentaux du processus d'inclusion, toujours en lien étroit avec l'institution scolaire, les conseils de classe et les institutions sanitaires. Les *insegnants de soutien*, trop peu valorisés et sujets aux aléas des affectations et des mutations de poste très récurrentes dans le panorama italien, restent primordiaux pour l'instauration d'un rapport dynamique et vivant avec la classe. C'est l'enseignant qui soutient l'élève en situation de handicap, mais surtout, il supervise et met en œuvre l'installation de dynamiques de classe vertueuses entre tous ses membres.

Concernant les formes d'évaluation, elles s'établissent sur l'adoption de Plans Éducatifs Individualisés (PEI) qui permettent des modifications aux contenus des programmes et des parcours didactiques, sur lesquels intervenir à tous moments. Ce sont des adéquations qui vérifient *l'équipollence* des épreuves adaptées à chaque élève

selon la pédagogie différenciée et prennent en charge essentiellement une évaluation formative et éducative. Les programmes ministériels ne sont pas tenus en compte, cependant le conseil de classe évalue les résultats de l'apprentissage selon ces préalables. Évidemment, les élèves en situation de handicap ne sont pas tous atteints des mêmes formes et ne nécessitent pas tous les mêmes aménagements. Le handicap physique, plus ou moins grave, nécessite d'aménagements formels pour proposer un programme approximativement proche de celui exigé par le ministère pour la filière scolaire. En revanche, un élève en situation de handicap psychique, plus ou moins grave, nécessite des formes d'aménagement et des propositions éducatives différenciées.

Les formes d'évaluation, pour les élèves en situation de handicap, sont élaborées, selon trois modalités :

- programme personnalisé ordinaire ;
- programme personnalisé pour des objectifs minimaux ;
- programme différencié avec modifications des critères et des activités pour l'évaluation (Caraglio & Gavini, 2018, p. 14).

Les enseignants de la classe sont tous appelés à favoriser l'inclusion de l'élève en situation de handicap à travers la rédaction individuelle du PEI, étroitement en rapport aux compétences de l'élève et à celles qui représentent l'objet de l'évaluation. L'objectif reste la réussite scolaire ainsi que la valorisation de la personne, *dans la mesure où sa différence doit être plutôt vue comme une richesse par ses pairs* (cf. Caraglio & Gavini, 2018, p. 14).

2.3.1 L'évaluation des élèves DYS

À propos de l'évaluation des élèves DYS la législation affirme que :

« L'évaluation doit se concrétiser dans une série de bonnes pratiques qui explicitent les modalités de différenciation selon les différentes disciplines et les tâches assignées aux élèves, en discriminant ce qui est l'expression directe du trouble et ce qui est l'expression de l'engagement de l'élève et de ses connaissances réellement acquises » (MIUR, 2011).

L'évaluation essaie donc de discriminer l'engagement de l'élève par rapport aux tâches confiées. C'est une application directe du PDP. En outre, pour mieux permettre une évaluation juste et convenable, la norme sur l'évaluation des élèves DYS promulguée en 2017 (Repubblica Italiana, 2017a) opère des choix plutôt forts, adaptés à la situation instaurée par les désavantages cognitifs manifestés. Par ailleurs, la norme consacre à l'évaluation des passages spécifiques aux langues étrangères.

Le dispositif normatif enjoint les enseignants et *l'équipe classe*, à donner plus d'importance au contenu qu'à la forme des propos exprimés oralement par l'élève. Normalement, et cela, à partir du collège, les enseignants s'impliquent particulièrement à la transposition de l'écrit à l'oral de toutes les activités langagières. Enfin, les élèves peuvent être exemptés de la passation des devoirs écrits en langue étrangère

(anglais/français/espagnol/allemand...) ou, le cas échéant, exonérés tout court de l'apprentissage de la langue.

Pour récapituler les choix opérés par le législateur concernant les mesures dérogatoires, nous retrouvons l'insistance sur la possibilité de :

- Diminuer le nombre d'exercices ;
- Privilégier les évaluations sur le mode oral ;
- Ne pas pénaliser le manque de participation à l'oral ;
- Accorder un temps majoré ;
- Accorder, si nécessaire, une dérogation aux devoirs écrits en classe.

2.3.2 L'évaluation des élèves BES

Avant de continuer avec l'examen de ce qu'on définit comme *Besoins Éducatifs Spéciaux*, il serait convenable d'en donner une définition. Sans la préférer nécessairement à d'autres, nous empruntons celle de l'UNESCO, publiée en 2013 dans la Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011 :

« Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. Les programmes d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux peuvent être composés de matières similaires à celles offertes dans le système parallèle d'enseignement ordinaire. Toutefois, ils tiennent compte des besoins spéciaux des individus en fournissant des ressources spécifiques (par exemple, du personnel spécialement formé, de l'équipement ou un espace dédié) et, si nécessaire, un contenu éducatif ou des objectifs d'apprentissage adaptés. Ces programmes peuvent être proposés à chaque élève dans le cadre de programmes éducatifs existants ou dans une classe séparée dans le même établissement d'enseignement ou dans un établissement séparé » (UNESCO, 2013, p. 82).

En réalité, ce passage de l'UNESCO ne sort pas des cadres d'une classification *stricto sensu*. Il essaye de récapituler les expériences sur le terrain, en les incluant toutes dans la même définition. Cela au détriment de la clarté, de la précision et surtout de la perspective que l'on attendrait d'un tel organisme. En revanche, on retrouve une cartographie banalisée de l'existant, sans un envol vers les *possibles*, les *aspirations* ou les *souhaits* : il y a un véritable manque d'élan *politique*. Cette absence d'essor, nous la retrouvons notamment dans la dernière phrase, où est présente une volonté de ne pas rejeter des situations *exclusives* de différenciation, qui justifient l'acceptation de classes différenciées, distinctes des classes *inclusives* promues dans d'autres documents à but pédagogique de l'UNESCO (Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2009, p. 5-6)

une sorte de reformulation des *classes pour arriérés* où la stigmatisation sociale, celle que l'école démocratique s'engage à s'en débarrasser. Une honte qui, une fois sortie de la porte, rentre ensuite par la fenêtre, une rentrée certifiée par l'UNESCO.

En 2012, l'écosystème scolaire italien voit se concrétiser la description d'une problématique déjà existante, mais à laquelle on faisait face en manière désarticulée, sans appuis normatifs précis. Aux normes concernant les élèves DYS s'ajoute donc la directive ministérielle sur les élèves BES, à Besoins Éducatifs Spécifiques ou Spéciaux (MIUR, 2022). *La notion de « besoins éducatifs spécifiques » en Italie n'apparaît pas dans les lois, mais a été inscrite dans certains actes administratifs, notamment la directive ministérielle du 27 décembre 2012 (ainsi que plusieurs notes ministérielles d'explicitation). Elle est une réponse à l'évolution de la distinction traditionnelle « élèves handicapés / élèves non handicapés » qui ne reflète plus la réalité complexe des classes [Italiennes NDR].* (Caraglio & Gavini, 2018, p. 6).

Contrairement à la France, où la macro-catégorie des BES ou BEP représente encore aujourd'hui un synonyme de handicap (cf. Woollven, 2021, p. 59), l'Italie est très distante de cette approche. Les BES sont générés par de situations variées, sources de difficultés, temporaires ou permanentes, qui peuvent arriver à tous : chacun dans sa vie aurait pu expérimenter ou se trouver très proche de situations qui génèrent des besoins éducatifs spéciaux ou particuliers.

Pour la détermination du statut de BES est requise la rédaction du profil dynamique fonctionnel, comme pour la confection du PDP pour les élèves DYS. Ce profil sert de base pour la rédaction du Plan Éducatif Individualisé, le PEI. Le PEI est rédigé au début de chaque année scolaire par *le GLH operativo* (GLHO, groupe opératif de travail pour le handicap), en accord avec la famille. Il est de plus vérifié et régulé périodiquement. « *Le PEI décrit les caractéristiques physiques, psychiques, sociales et affectives de l'élève, les difficultés et les possibilités de compensation, ainsi que les capacités qui doivent être encouragées, sollicitées et renforcées* » (Caraglio & Gavini, 2018, p. 13).

Le type d'interaction et les stratégies didactiques à préférer avec les élèves BES reprennent pratiquement les mêmes praxis et aménagements utilisés pour les élèves DYS. Les outils numériques, désormais convergés pour la plus grande partie dans des téléphones intelligents, revêtent une grande importance pour l'approche aux élèves BES et DYS. La législation parle de trois catégories de personnes censées s'inscrire dans la macro-catégorie BES :

- les élèves en situation de handicap ;
- les élèves atteints de troubles évolutifs spécifiques du langage et de l'apprentissage (DYS) ;
- les élèves en situation de désavantage social, culturel/ou linguistique.

L'état de personne à BES est donné quand même à tous ceux qui vivent un moment, permanent ou temporaire, de difficulté existentielle : séparation, divorce ou disparition des parents ; violences domestiques ; deuil ; présence de handicaps ; certification DYS ; et dernièrement aux mineurs avec statut de primo-arrivant, réfugiés ou immigrés irréguliers, voire enfants non accompagnés... Pour ces derniers, incapables de parler la langue du pays d'arrivée, il est primordial d'installer un rapport de confiance et ensuite les rapprocher de la dynamique éducative, un moment délicat qui doit voir toute la communauté scolaire préparée à l'accueil et à l'inclusion.

L'évaluation pour les BES doit être cohérente aux interventions et aux parcours pédagogiques spécifiés dans le plan didactique personnalisé, le PDP et dans le *plan éducatif individualisé*, le PEI. L'évaluation en outre doit aussi tenir compte de la situation de départ, des résultats atteints par les élèves BES et les niveaux essentiels de compétences disciplinaires proposés par l'équipe dans la rédaction du PDP/PEI. La proposition des épreuves d'évaluation reprend les mêmes modalités des élèves DYS, surtout pour ce qui concerne les temps majorés et la prédilection du mode oral. Le concept de PEI et sa proposition sont fondés sur la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF). Les lignes directrices ministérielles de décembre 2020 (*Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020*) ont actualisé les normes rédactionnelles en suggérant une correspondance encore plus précise avec la classification CIF (cf. Ianes, Cramerotti, & Fogarolo, 2021, p. 15)

Pour conclure ces passages rapides sur la législation concernant le handicap, les DYS et les BES, nous soulignons que les normes et les lois que nous venons de citer sont toutes nées pour favoriser les meilleures conditions d'apprentissage et de formation, et pour éviter de dangereuses stigmatisations sociales. Si les intentions du législateur étaient plus qu'approuvables et méritoires, il faut aussi prendre conscience que les retombées en cascade de ces normes engendrent un véritable « phénomène diagnostique » qui a créé une préoccupante vague de médicalisation dans l'école. Si d'un côté cette législation a été écrite dans le cadre de la tutelle du mineur et pour la mise en place de méthodologies didactiques spécifiques afin d'enrichir et d'épauler, les processus d'apprentissage via la personnalisation et l'individualisation, de l'autre côté se matérialise le risque de transformer le *diagnostic* en *sceau*, et cela encourage plus ou moins consciemment, des phénomènes de marginalisation sociale (cf. Piarulli, Landini Saba, & Spano, 2021, p. 68-69).

2.4 Synthèse du chapitre 2

Le chapitre 2 met à l'honneur les modèles de l'évaluation, considéré dans la législation italienne, pour les différents ordres de scolarité : primaire et secondaire de premier et second degré. Pour ce faire, les documents officiels et leurs applications en classe ont été analysés et synthétisés, comme les grilles d'évaluation. Il se concentre, en outre, sur les évolutions législatives qui ont permis l'activation de pratiques didactiques adaptées aux élèves en situation de handicap ou DYS et BES/BEP.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, nous avons examiné les formes institutionnelles de l'évaluation en Italie, prenant conscience de la grande nécessité d'une formation initiale pour les enseignants, une action institutionnelle actuellement encore inexistante. L'absence d'une préparation adéquate, fournie par les institutions, et qui aborde les bases pédagogiques et didactiques de la profession, risque de reposer des formes péda-gogo-didactiques désuètes et non plus recommandables aujourd'hui. Les anciennes pratiques de l'évaluation, issues d'une épistémologie profane, désancrées des requêtes institutionnelles, même si encore amplement utilisées, ne représentent plus la réalité actuelle, ni ses besoins ou ses demandes.

En outre, l'éclipse définitive de raccourcis mécanistes, tels que les *démarches qualité*, a demandé à l'école italienne de se recentrer sur son côté humaniste, en essayant de se défaire, autant que possible, des fardeaux cybernétiques, tels que les *programmes*. Si cette révolution, la possibilité d'abandonner les programmes, est présente dans la législation scolaire depuis 20 ans, ces canevas prescriptifs d'antan, avec toutes leurs connaissances incontournables, restent encore un totem radiant dans la pratique des professionnels de l'éducation. Encore, dans cette partie, nous avons considéré des formes originales d'animation pédagogique, dont les expériences-modèle italiennes concernant la législation en faveur des personnes en situation de handicap, ou ayant des troubles spécifiques d'apprentissage.

Enfin, toujours dans le contexte italien, nous avons rappelé l'expérience phare de la *Scuola di Barbiana*. Pendant les années 1960 et 1970, l'animation péda-gogo-didactique de Don Milani a été un modèle qui a grandement influencé la réflexion pédagogique en Italie. Cette expérience, mise à l'honneur par l'UNESCO, est entrée au panthéon des pratiques pédagogiques italiennes, comme la plus importante de l'après-Deuxième Guerre mondiale.

Partie 2

Cadrage théorique

Introduction à la deuxième partie

La deuxième partie de ce travail se compose de trois chapitres différents. Les deux premiers, plus théoriques, mais aussi de mise en perspective, contemplent la littérature que nous avons considérée pour présenter les modèles de l'évaluation, à partir du travail de Michel Vial et Jean-Jacques Bonniol, et ensuite l'Intelligence artificielle (IA), ses énormes possibilités, ainsi que les contraintes au niveau de la confidentialité. Pour cette partie, nous avons dressé une concise introduction, grâce aux travaux de Yann Le Cun et de Stuart J. Russell et Peter Norvig. L'approche choisie est moderne et essaie de s'éloigner des récits fantasmagoriques véhiculés par les médias, à propos de cette nouvelle branche de l'informatique et de la cybernétique, pour en envisager les retombées positives, surtout pour le monde de l'éducation.

Enfin, le dernier chapitre se concentre sur l'évaluation en FLE en classe de langue, et ensuite en contexte de discontinuité pédagogique, où les gestes, les postures professionnelles et les émotions dans la gestion de la classe, transmis par le biais de moyens informatiques, se confrontent avec le niveau d'esprit critique des élèves, abordant ainsi, les thèmes de l'éducation aux médias et à l'information.

Chapitre 3

3.1 Modèles de l'évaluation entre mesure, gestion, problématique du sens : une introduction

« L'histoire des travaux de recherche sur l'évaluation dans le domaine de l'école n'est pas ancienne, puisqu'il a fallu attendre la deuxième moitié du xxe siècle pour voir émerger les premiers travaux scientifiques à ce sujet. Ce qui est remarquable, c'est de constater comment la cible des travaux s'est progressivement élargie : d'une focalisation étroite sur les examens avec la docimologie... à une ouverture progressive vers l'évaluation du système éducatif et de formation dans sa globalité... et maintenant aux interactions subtiles et complexes entre le champ de l'évaluation des apprentissages et le champ de l'évaluation des dispositifs institutionnels » (De Ketele, 2019, p. 32).

Le cadre théorique que nous allons considérer dans cette recherche se base principalement sur les modèles de l'évaluation proposés par Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial en 1997 (Bonniol & Vial, 1997), puis leur relecture par Vial en 2012 (Vial, 2012b). Ce travail imposant portant sur les modèles de l'évaluation *a le grand mérite de donner une vue d'ensemble à la fois du processus de modélisation, et de ses résultats* (Hadjji, 2012b, p. 107). D'autres auteurs seront aussi considérés surtout pour la mise en situation de ces modèles et pour leur adaptation dans l'environnement scolaire contemporain. Nous allons donc retrouver à partir de ces auteurs les adaptations *profanes*, toujours selon la définition de Vial, de l'épistémologie prônée par les modèles *savants* que nous allons considérer dans les paragraphes à venir (Vial, 2012a, p. 141).

Dans notre *excursus* théorique, nous considérons aussi les *séries d'objets*, c'est-à-dire l'arrière-plan qui préside à la construction des modèles : les *visions du monde*, les *théories* (ou des théorisations selon Vial) et les *modèles* et *registres de pensée*. Les *visions du monde* ont une fonction de fondation. Elles constituent des cadres préconstruits pour l'imaginaire. Ces visions représentent « *deux grands types de façon d'être au monde, d'attitudes devant le réel* et sont résumées dans une vision *mécaniciste*, et une vision *biologique* » (Vial, 2012a, p. 141). Ensuite, nous retrouvons les *théories* ayant une fonction d'étayage. Vial parle de *théorisations* plutôt que de *théories*, car pour lui « *il n'y a pas... de discours scientifique dur ou pur qui puisse rendre compte des pratiques évaluatives* », ou encore : « *Il n'existe pas de "modèle théorique", cette expression n'a pas de sens* ».

Enfin, toujours selon Vial, les cinq *modèles de pensée* : *déterminisme* ; *fonctionnalisme* ; *structuralisme* ; *systémie* ; *pensée complexe* ; et les cinq registres de pensée : *pensée humaniste* ; *par objectifs* ; *stratégique* ou *managériale* ; *magique* ou *archaïque*, *pragmatique* ou *par projets*. Ces modèles et registres s'enracinent dans des idéologies, qui fournissent des schémas d'intelligibilité du social. (cf. Hadji, 2012b, p. 107-108).

Les modèles d'évaluation issus du travail de Bonniol et Vial vont ensuite s'organiser en *épistémès*, qui correspondent à de « grands systèmes » ou familles, d'idées. « Pour Vial, il s'agit respectivement :

- de l'évaluation comme **mesure**, donnant priorité aux produits. Cette famille regroupe plutôt des modèles « historiques ».
- de l'évaluation comme **gestion**, se focalisant sur les procédures. Cette famille regroupe plutôt des modèles « contemporains ».
- de l'évaluation comme **problématique du sens**, plus attentive aux processus. Cette famille correspond plutôt à des modèles en élaboration ou en émergence » (Hadjji, 2012b, p. 108).

Encore selon Vial, le modèle d'évaluation est bien loin des simplifications qui le voient comme un *paradigme* ou un *algorithme* (Vial & Caparros-Mencacci, 2008b, p. 232), il s'agit en revanche de quelque chose de très complexe et pas réductible à des formules. Le modèle agit et oriente les professionnels comme *surnorme* du discours théorique qui de son côté, est « un ensemble organisé de principes d'action, dépendant chez le sujet évaluateur de « théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires » » (Vial, 2012a, p. 131). C'est à partir du processus de référenciation que Vial avait mené conjointement avec Bonniol (1997), qu'il propose une *modélisation autour de trois objets à évaluer* : les produits, les procédures et les processus. « Ces objets correspondent à trois modèles disponibles : l'évaluation mesure, l'évaluation gestion et l'évaluation située » ou de processus (cf. Beroud, 2016, p. 32).

Nous allons considérer la modélisation en trois grands courants de l'évaluation proposée par Vial en 2012 :

- *Modèle 1. L'évaluation des produits (des états) : l'évaluation comme mesure (des effets, des impacts, des comparaisons de bilans) ;*
- *Modèle 2. L'évaluation des procédures (des moyens) : l'évaluation pour la gestion des programmes ;*
- *Modèle 3. L'évaluation des processus (des dynamiques et des dialogues) : l'évaluation située pour l'intelligibilité de ce qu'on fait (Vial, 2012b, p. 14-15).*

Ces trois modèles de l'évaluation, référenciés à partir des modèles de pensée, se retrouvent dans le tableau suivant (d'après Vial & Caparros-Mencacci, 2008b, p. 233) :

Modèles de pensée	Modèles de l'évaluation
Le déterminisme	L'évaluation des effets La métrie / La docimologie
Le fonctionnalisme	La maîtrise par objectifs
Le structuralisme	L'évaluation pour la décision
La systémie	L'évaluation cybernétique
	L'évaluation dans le systémisme
	La systématique
La pensée complexe	L'évaluation des complexes

Tableau 1: Modèles de pensée et modèles de l'évaluation

3.1.1 Définitions de l'évaluation au fil du temps

On a souvent décrit le mot évaluation comme quelque chose de protéiforme, qui se manifeste sous plusieurs apparences et plusieurs conformations au fil du temps. Dans une acception banalisée, le mot est devenu synonyme de concepts qui étaient en réalité très différents l'un de l'autre, voire opposés. « *Dans le langage des experts, l'évaluation est alors synonyme de mesure. Alors que, dans les années 70, on parlait d'examen ou de mesure, on parlera maintenant d'« évaluation » du niveau intellectuel, sans que les outils théoriques destinés à objectiver ce dernier aient changé* » (Odry, 2020b, p. 205).

La distinction entre le *contrôle* et l'*évaluation* est formulée dans le champ des sciences sociales une dizaine d'années après le mouvement de mai 1968. La culture sociale et scientifique issue de ce mouvement, se veut animée par des valeurs antiautoritaires et antihiérarchiques. « *La notion de contrôle connote celles de regard extérieur, de surveillance, de coercition. Pouvoir et système sont condamnés comme aliénation de la liberté des individus, et la sélection à l'école et à l'université est combattue par les mouvements issus de la jeunesse* » (Odry, 2020b, p. 212). On change donc le terme, même si les procédés restent ancrés à ceux de la mesure, vu que le mot *contrôle* renvoi à des domaines policiers et administratifs et le mot *évaluation*, renvoi à des aspects plus conviviaux, de reconnaissance de l'autre, d'émancipation, de créativité, dans le même sillon de ceux qui, comme Sartre, apprécient l'action de *mettre l'imagination au pouvoir* (cf. Sartre & Cohn-Bendit, 1984, p. 34).

Le mot évaluation, donc est passé de synonyme de *mesure*, à revêtir l'action de *contrôle*, finalement cette pratique s'est orientée, ou tente de le faire, sur quelque chose de plus articulé et de plus profond, comme la nécessité d'évaluer de façon *holistique* l'élève ou le professionnel soumis à une forme quelconque de vérification de ses acquis et de ses connaissances : *savoir, savoir-faire* et *savoir-être* (cf. Odry, 2020b, p. 205). L'apparition de termes comme *compétences* et *évaluation* remonte aux années 1970-1980. En réalité, cela n'a pas été un vrai changement de posture professionnelle, mais un remplacement terminologique comme le dénonçait Chardenet en 1999, à l'égard d'une terminologie ambiguë et apprise par substitution. On considère donc que « *ce qui aurait pu et dû être une « révolution » épistémologique, et au-delà du nouvel « habillage » terminologique, on se rend compte que les pratiques ne se sont pas réellement modifiées* » (Bourguignon, Delahaye, & Vicher, 2005, p. 463).

Néanmoins, un effet pervers de l'usage extensif du mot *évaluation*, dû à la popularité de la notion de *formative evaluation*, lancée par Michael Scriven en 1967, a été signalé par Yves Chevallard. Selon le scientifique –dénonçant la profusion d'actes d'évaluation, cause de gêne, voire comme source de malheurs sociaux–, cette popularisation « *tend constamment à confondre analyse et évaluation, va de pair avec la prolifération contemporaine des actes d'évaluation (par exemple, chez les professeurs) et la pression de la demande de tels actes (par exemple, de la part des élèves)* » (Chevallard, 2004, p. 2). Voyons donc comme ces diverses déclinaisons du mot *évaluation* ont évoluées au fil du

temps et des courants scientifiques. Comme ce concept et cette pratique sont passés d'une vision de *mesure* de l'homme, à la projection cybernétique de l'*homme-machine*, à régler et conformer ; enfin à la proposition d'une vision humaniste, que nous croyons nécessaire pour appréhender un domaine décliné, jusqu'à présent, comme étanche à l'émotivité, finalement enfermé dans la mesure et à la recherche effrénée de la performance.

3.1.2 Évaluation comme mesure

Dans cette rétrospective qui essaie de classer les modèles de l'évaluation, nous allons retrouver que pour des siècles, cette pratique a été, et pour le grand public l'est encore, le synonyme d'une mesure. « *Le point de départ, la conviction qu'évaluer, c'est mesurer, a été une évidence pour tout le monde jusqu'aux années 1930. On peut parler d'un « épistémè » pour désigner une période pendant laquelle un consensus fonctionne ainsi, sans être remis en question (Vial, 2012b, p. 19) ».*

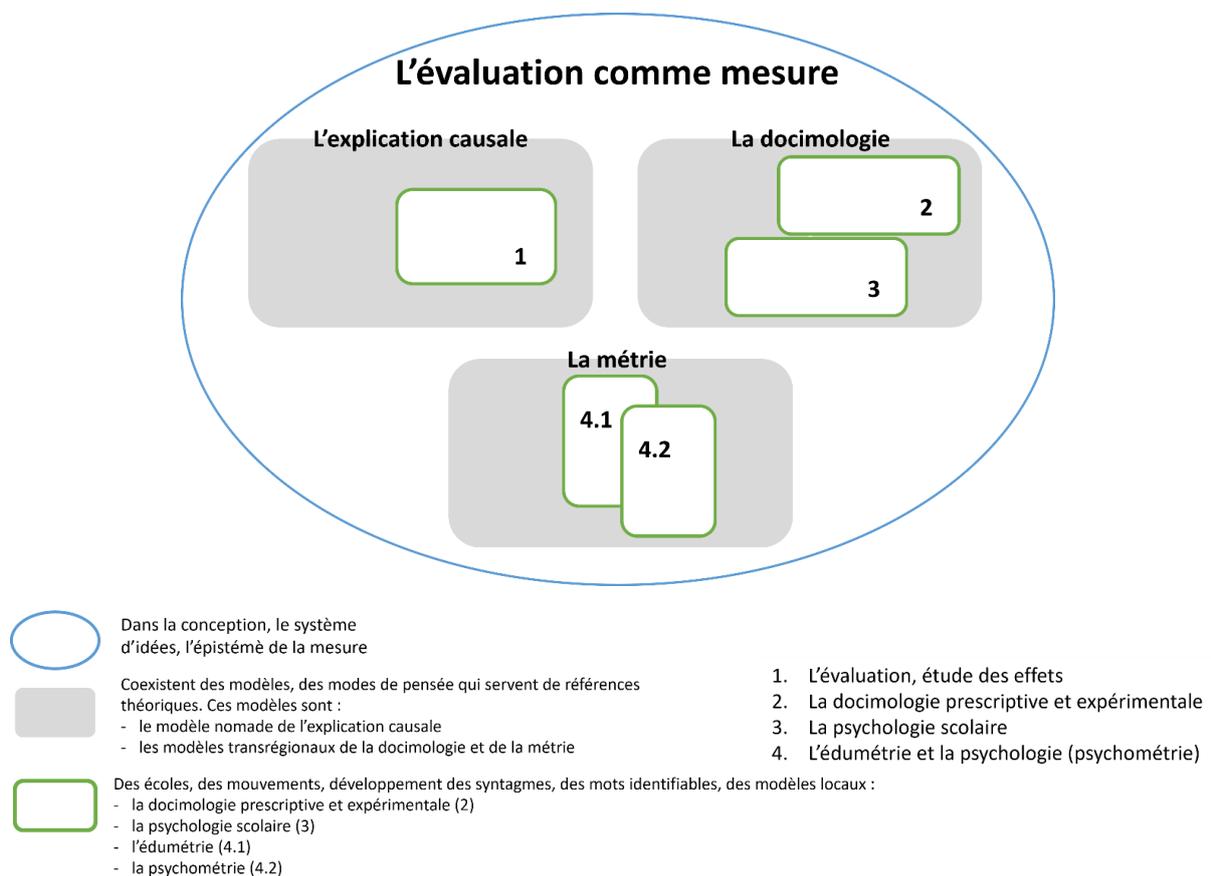


Figure 4 : L'évaluation comme mesure (d'après Bonniol & Vial, 1997, p. 47)

Ce type d'évaluation est établi sur le concept clé de *note*, un chiffre qui peut apparemment tout raconter sur l'élève, un numéro représentant un classement et qui s'est révélé, dès le début, un jugement sévère et sans appel. La note, et toute sa portée de frustration et d'injustice, ont été le modèle unique d'évaluation pour des générations d'écoliers et d'enseignants. Nous retrouvons la plus ancienne matrice théorique et

d'application de ce type d'évaluation dans les milieux scolaires à partir du XVIII^e siècle (Merle, 2015, p. 79), mais au fil des siècles, cette nécessité de mesurer se déplace du cadre scolaire, en se positionnant dans les milieux professionnels et dans toutes les pratiques concernant la formation des adultes au sein des entreprises, voire dans les cours de requalification professionnelle adoptés par les secteurs industriels en crise et pour les filières de service public (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 48).

C'est la manière la plus ancienne d'évaluer, reprise et adaptée telle quelle de la tradition des collèges jésuites de concevoir les évaluations comme classement et compétition (Merle, 2015, p. 81), celle qui reste encore la plus ancrée dans les esprits et dans les représentations des enseignants et des écoliers. Depuis plus d'un siècle, ce type d'évaluation ne satisfait plus les évaluateurs et, même dans la société, il y a une volonté d'approcher de nouvelles modalités d'évaluation.

« *Mesurer sert à comparer, ordonner, juger les personnes et les objets selon le degré auquel ils possèdent une caractéristique, la grandeur d'une dimension de leur être* (De Ketele et Roegiers (1986) dans Vial, 2012b, p. 21) ». Dans la modélisation proposée par Vial, l'évaluation comme mesure et la métrie sont conçues comme l'action de situer des produits sur des échelles ; une opération de sélection et de triage où la dimension la plus tangible, et recherchée par les partisans de ce modèle, est la collecte de chiffres et de *rapports de causalité* déterminant les résultats et les produits. La constatation qui en a causé la désuétude est que dans les pratiques sociales modernes, l'explication des phénomènes sociétaux et mêmes physiques dérive de plusieurs causes, où les théories qui illustrent la complexité et l'interconnexion du monde démontrent explicitement qu'il y a un rapport *non linéaire* et non complètement mesurable (et donc non prévisible) entre cause et effet (cf. Edgard Morin, 1999, p. 19). C'est aussi pour ces raisons de non complète fonctionnalité de ce modèle mécaniste, qu'il a perdu son attrait depuis longtemps, en laissant la place à d'autres formes d'évaluation privilégiant la pluralité et la complexité des approches en sciences de l'éducation (cf. Serina-Karsky & Mutuale, 2020).

L'évaluation des **produits** (des états) (d'après Vial, 2012c)

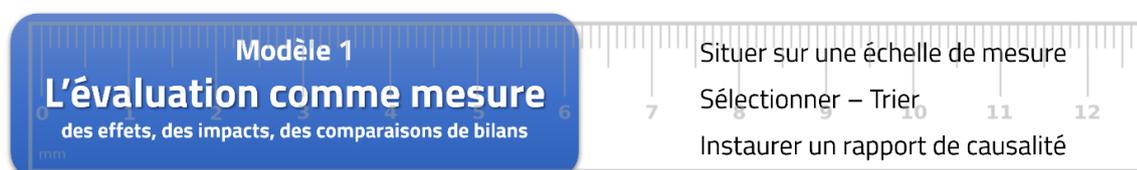


Figure 5 : L'évaluation des produits

À cette dimension de la mesure, on a souvent reproché de vouloir appliquer une conception mécaniciste du monde et de poursuivre l'utilisation d'un inefficace et incorrect paradigme positiviste, calqué sur les sciences de la nature : « *La mesure est dans une conception étroite de la science : le positivisme, décalque des sciences de la nature*

plaquée sur les sciences humaines, dont le symptôme est que seule la méthode expérimentale est reconnue comme scientifique (Vial, 2012b, p. 40) ».

Cette dimension de la mesure, insérée dans le débat scientifique à partir du XIX^e siècle, s'était transformé par la suite en une idéologie bien enracinée. Ce modèle, héritage de la volonté positiviste de tout prévoir et tout maîtriser grâce à la prétendue exactitude des mesures, a toujours gardé un lien très étroit aux procédés dérivant des sciences de la terre. Il a installé dans la figure de l'évaluateur et des institutions choisissant ce type d'évaluation, une série de simplifications très marquées qui restent encore vivantes aujourd'hui. Une série d'*illusions*, dont celle de *simplicité*, de *généralité*, d'*objectivité*, et enfin, une *nécessité de tout comprendre* et de *tout résumer dans une note*, dans un jugement prétendu objectif (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 54-55).

Aujourd'hui le débat scientifique et épistémologique affirme que la causalité n'est plus l'explication suffisante et unique d'un phénomène, surtout dans les sciences sociales et humaines. Ce paradigme de la mesure transformé au fil du temps en dogme avec les dérives qui en suivirent, est aujourd'hui (presque) sorti de la scène : depuis un siècle, il est disparu des radars de la pédagogie et depuis un demi-siècle les normes ministérielles évoquent les approches par compétences, définies comme des « savoir agir en situation » (cf. Hadji, 2018, p. 46) ; malgré cela le thème est soulevé dans les controverses périodiques qui arrivent sur l'introduction de modalités plus holistiques d'évaluation (déclassées comme *bienveillantes* par les détracteurs), où dans les argumentaires agités, il est fortement sollicité une restauration des notes d'antan, toujours selon Hadji.

3.1.2.1 Docimologie : ou l'illusion de fabriquer des examens *plus scientifiques*

Dès les années 1920, des chercheurs ont voulu, pour ce qui concerne les notes, passer des opinions aux faits. En se posant une question simple et susceptible de donner lieu à expérimentation. Non pas : les notes sont-elles indispensables ? irremplaçables, ou nuisibles ? Mais : sont-elles fiables ? Ainsi est née la docimologie, étymologiquement « la connaissance rationnelle » (logos) des « épreuves » (dokimê). En quelque sorte « la science des examens » (Hadji, 2018, p. 16).

La *docimologie* est la science qui s'intéresse aux examens, à leur proposition et aux facteurs qui en déterminent le succès ou en relèvent la fiabilité intrinsèque. Elle repose sur un principe non apparent de causalité. La docimologie déclare que le correcteur de copies d'examen est surdéterminé par un ensemble de facteurs qui agissent le correcteur même durant sa fonction. Dans ce modèle, on retrouve une actualisation de thèmes déterministes présents dans le schéma causal appelé par Berthelot (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 57) de *causalité structurelle*. Dans son vocabulaire de psychologie, Pieron définit la docimologie comme *l'étude systématique des examens*. Il considérait les modes de notation, la variabilité intra-individuelle et interindividuelle des examinateurs, ainsi que les facteurs subjectifs parmi d'autres (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 57). Expressions

du concept de docimologie sont la *docimologie prescriptive* et *expérimentale*, réunies dans le terme employé par Noizet et Bonniol de *docinomie* c'est-à-dire l'étude des copies pour en déterminer les biais et les effets parasites et perturbateurs qui expliqueraient les variations entre les notations attribuées par les différents correcteurs.

Il faut à ce propos revenir en arrière pour citer l'étude célèbre de Laugier et Weinberg (1936) sur les copies du baccalauréat. « *Un des résultats majeurs des recherches de Laugier et Weinberg a été de montrer l'incertitude de la notation au baccalauréat. À partir d'échantillons représentatifs de lots de 100 copies rédigées dans six disciplines ayant fait l'objet d'un écrit au baccalauréat, l'enquête a consisté à soumettre celles-ci à cinq correcteurs. [...] L'écart maximum de notation, pour une même copie, est considérable pour les disciplines de type littéraire telles que la philosophie (12 points d'écart) ou la composition française (13 points). Plus surprenant encore est l'écart maximum, pour la même copie, pour les disciplines scientifiques. Il est de 9 points pour les mathématiques, 8 points pour la physique* » (Merle, 2012, p. 83).

Pour les chercheurs qui ont abordé le thème de la *docinomie* (Bonniol & Vial, 1997, p. 59) les biais de notations et les conséquences perturbatrices expliquant les variations entre les notations, sont déterminés par des :

- *Effets d'ordre* : être plus sévère à la fin d'un paquet de copies qu'au début
- *Effets de contraste et d'ancre* : faire dépendre la note de la valeur basse ou haute des copies précédentes. Bonniol utilise dans son étude sur l'effet de contraste durant la correction des copies la notion d'*ancre*, en référence à l'instrument de marine. Il vérifie qu'une séquence de copies très bonnes (*ancres hautes*), entraîne, durant la correction d'une copie suivante plus modeste (*ancre basse*), une sous-évaluation systématique de la production moins brillante ;
- *Effets de contamination* : c'est-à-dire l'attitude de se mettre sous influence de l'avis des confrères jusqu'à conformer son propre jugement aux jugements portés par ces mêmes confrères sur les capacités exprimées par l'élève ;
- *Effets de stéréotypie* : c'est-à-dire systématiser l'appréciation construite en début d'apprentissage et cataloguer le candidat (Vial, 2012b, p. 26-27) ;
- *Effets de halo* : l'effet de *halo* est un biais cognitif qui altère l'évaluation d'une situation ou celle d'un objet, altère la perception de la valeur d'une personne, et concerne les relations sociales. Ce biais cognitif comporte des erreurs systématiques de perception qui se révèlent généralement inconscientes. Il a comme effet de sélectionner de manière erronée les informations donnant, dans la plus grande partie des cas, une évaluation faussée. (cf. Merle, 2012, p. 173). « *Ce phénomène, appelé « effet de halo » par Thorndike en 1920, se*

caractérise par la tendance des individus à inférer les propriétés psychologiques d'une personne sur une dimension donnée à partir d'informations sur d'autres dimensions proches. C'est, par exemple, le cas des performances des élèves dans des disciplines spécifiques comme le français et les mathématiques. Ainsi, un élève très bon en mathématiques serait jugé comme étant également meilleur en français qu'un élève moins bon en mathématiques » (Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2011, p. 79).

- *Effets de flou* : cet effet se manifeste durant la correction d'une copie ou durant la passation à l'oral d'un élève ou d'un candidat, par exemple, durant les épreuves de certification linguistique. Même si l'examineur-correcteur a connaissance et entendement des critères implicites et explicites décrits à partir d'une grille et codifiés dans un barème, la possibilité d'avoir un *effet de flou* relatif à la définition de ce qui est attendu est toujours présente (cf. Merle, 2018, p. 175). Par exemple, dans la correction d'une dissertation dans laquelle les critères sont précisés et bien expliqués dans le barème, ces critères restent, en revanche, inéluctablement flous dans la pratique personnelle de chaque examinateur. Afin de limiter ce biais, il faut activer des séances d'harmonisation des notes et des critères adoptés, pour éviter un « *effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité* ». *Les jurys professionnels ne sont évidemment pas à l'abri d'une telle erreur d'appréciation, ce qui conduit à des écarts de notes allant parfois du simple au double pour une même prestation* (Vial, 2012a, p. 141) (Ward, 2011, p. 160). Les séances d'harmonisation sont une pratique habituelle et recommandée avant le début des sessions de certifications linguistiques comme le DELF/DALF ou au moment de revoir les critères de correction des productions écrites.
- *Variables chocs* : systématiser un critère sans s'en rendre compte : ne pas supporter tel indicateur, par exemple, les abréviations, ou au contraire survaloriser une surprise et monter la note parce qu'il y a tel indicateur, comme une idée « *géniale* » ;
- *Variables de débordement* : l'accumulation de signes qui baissent la note comme l'absence d'accentuation ou une rédaction mal soignée à l'écrit (Vial, 2012b, p. 26-27).

L'effet de *halo*, ainsi que les effets de la *fatigue*, de *contraste*, de *stéréotypie*, de *goutte d'eau* et de *flou* sont dénombrés parmi les *critères parasites de la fidélité* (Tagliante, 2005) auxquels un évaluateur-correcteurs de certifications linguistiques, comme le DELF/DALF et TCF doit faire face durant la passation des oraux (cf. S. Georges, 2013, p. 55) ou durant la correction des copies manuscrites.

La docimologie, même si elle ne s'est pas posé la question sur l'*indispensabilité des notes* ou de se pencher plus sur leurs retombées sociales et psychologiques, a eu le mérite d'avoir changé la focalisation de l'évaluation par la mesure vers un début

d'humanisation et d'équitabilité des corrections. « Grâce à la *docimologie*, il est apparu qu'un « art de bien évaluer » était tout aussi important que de savoir bien enseigner » (Mottier Lopez, 2013, p. 942).

3.1.2.2 Psychologie scolaire ou *doxologie*

Si jusqu'à présent, nous avons retrouvé dans l'évaluation comme mesure une vision plutôt mécaniste, suivie des tentatives de la *docimologie* d'adoucir cette vision *comptable* de la mesure, ces tentatives restent quand même insuffisantes pour une vraie humanisation de la pratique. En revanche, une approche différente est retrouvée dans la *psychologie de l'évaluation* et surtout dans la *psychologie scolaire*, étalées comme une série de dimensions sociales, fonctionnelles et organisationnelles qui vont s'ajouter et compléter les théorisations de la *docimologie*. Le travail se focalise, en se déplaçant cette fois-ci de l'habituelle centration sur l'épreuve, sur le rôle et la *fonction des critères d'évaluation* qui doivent se mettre au service des contenus de la formation, jusqu'à reléguer en second plan la modélisation de l'examen. C'est une vision *humaniste* qui essaye de s'installer, même si elle *ne colle pas* avec la vision déterministe qui reste à la base du système de pensée dérivant des lectures positivistes, dont l'évaluation de la mesure reste la réalisation la plus patente. Mais, malgré tout la *doxologie*, fruit de la psychologie scolaire, est un moment charnière qui ouvre aux évolutions futures de la dimension évaluative.

« Il y a donc une sorte de torsion : le sujet dont on s'occupe quoique soumis au déterminisme, et comme pour assurer pleinement sa détermination, devra manipuler, intégrer, produire les critères des produits attendus — et les réussir. C'est bien la fin du déterminisme pur et dur de l'évaluation-mesure. On est passé aujourd'hui dans la *doxologie*, au désir d'émancipation et à la pensée stratégique. La *doxologie* est une charnière entre la mesure et le monde de la gestion qui fera appel, de préférence au déterminisme, au fonctionnalisme et à la systémie » (Vial, 2008, p. 54).

3.1.2.3 Déclinaisons de la métrie : l'édu-métrie et la psychométrie

Le modèle de l'évaluation comme mesure, depuis des décennies, voire un siècle, n'est plus le modèle. Malgré cela, on le retrouve dans d'autres registres de pensée : *le courant de l'étude des effets, la recherche des explications causales peut alors se concevoir dans la pensée par objectifs*. Pareillement, la métrie, l'étude qui se veut scientifique sur la création et la proposition de tests (Vial, 2012b, p. 28), dont les QCM, recherchent la fidélité des mesures obtenues et se concentre sur la fabrication de tests afin que leurs résultats soient fiables et généralisables (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 85).

Aujourd'hui, la *métrie*, déclinée dans ses versions humanistes comme la *psychométrie* et l'*édu-métrie*, se conjugue facilement avec la pensée managériale ou stratégique quand il s'agit de restauration ou d'amélioration du fonctionnement d'ensembles entrepreneuriaux et sociaux. « Alors la mesure peut aussi faire appel non plus seulement

au déterminisme, mais aussi au systémisme, un systémisme abstrait ou une cybernétique invoquée d'abord pour dissimuler le déterminisme qu'elle sert. Il suffit d'assimiler la fonction du système avec un effet inéluctable (Vial & Caparros-Mencacci, 2008a, p. 53). »

Depuis les années 1900, synonymes de métrie sont les *tests d'intelligence* élaborés par deux scientifiques français : Alfred Binet et Théodore Simon, créateurs de l'*échelle Binet-Simon*, méthode qui sera ensuite popularisée aux États-Unis. Dans ce pays, l'échelle Binet-Simon fut adaptée en 1911 par H. Goddard, puis elle apparaîtra sous le nom de Stanford-Binet. Ce *test d'intelligence* se répandra partout dans le monde et notamment en France. « *L'utilisation des tests pour le recrutement de l'armée américaine en 1916 (1 750 000 conscrits furent testés en une année) marqua le début d'une utilisation massive des tests collectifs papier-crayon. En même temps que les tests se diversifiaient et étaient de plus en plus utilisés, dans le champ de l'éducation notamment, la technologie de leur construction devenait de plus en plus sophistiquée et la psychométrie connaissait des développements importants* » (Huteau, 2021, p. 29).

En revanche, cette vulgarisation massive de l'échelle l'éloigne de l'esprit original des concepteurs français, vu qu'il s'agissait d'un moyen, prétendu *scientifique* en toutes ses déclinaisons, de *classer la population*. Une aberration selon l'auteur Alfred Binet qui dénonça les simplifications et les dégâts qu'une utilisation non bienveillante de cet instrument pouvait procurer. Le scientifique français compara spécialement les utilisations désinvoltes de son échelle à « *une machine qui donne notre poids imprimé sur un ticket comme une bascule de gare (Grollier, 2011, p. 237) »*.

Concernant l'*édumétrie*, on distingue deux formes distinctes : la *psychométrie* et l'*édumétrie*. La psychométrie ambitionne de classer les individus les uns par rapport aux autres, l'*édumétrie* ; quant à l'aspect éducatif, évalue le progrès réalisé par un individu entre plusieurs étapes de son apprentissage, toujours en milieu éducatif. Rappelons que la psychométrie effectue des recherches sur la fidélité des tests standardisés et s'occupe de la réalisation et déchiffrement des tests d'intelligence et de rendement, l'*édumétrie* en revanche, mesure l'acquisition des programmes scolaires (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 85). Les deux approches permettent donc de distinguer ce qui relève de la *mesure des différences individuelles* : la psychométrie ; l'autre de ce qui relève de la *mesure des résultats de l'apprentissage* : l'*édumétrie*. (cf. Odry, 2020a, p. 27).

3.1.2.4 Vision d'ensemble et rôle des évaluateurs dans le modèle de la mesure

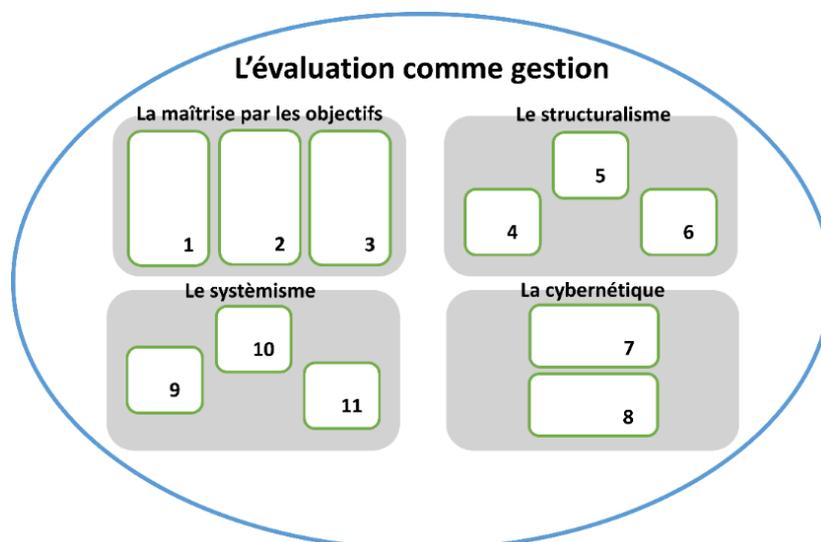
L'évaluation dans le modèle de la mesure fait partie des modèles de l'explication causale, dont la docimologie et la métrie prétendent trouver des échelles ou des dispositifs : test et procédures, capables de mesurer l'acte de l'évaluation, et d'en prévenir les biais.

La figure centrale de ce modèle est celle de l'évaluateur qui devient emblématique, une espèce de scientifique qui possède les bonnes échelles pour tout mesurer. Il est peint comme un chercheur *objectif, externe et expert*. Ce modèle propage aussi l'image d'un évaluateur, détenteur à la fois, des attributs de juge et de porteur de la parole vraie et assurée qui provient des sciences. L'évaluation, selon ce modèle, ne serait qu'une méthodologie de la mesure.

Concernant son utilisation, il ne s'agit pas de la rejeter tout court, mais d'éviter d'importer dans ce modèle son idéologie positiviste empruntée aux sciences de la nature, notamment une vision mécaniste qui a été démentie et abandonnée depuis un siècle. Pour revenir au rôle de l'évaluateur, s'il était souvent associé à une figure proche du scientifique ou à celle d'un juge, en réalité la vision moderne de cette figure est celle d'un professionnel, conscient de tous les effets parasites et perturbateurs de l'évaluation comme mesure comporte, conscient de l'importance de son rôle et des dérivées psychologiques et sociales de son travail. Il est aussi conscient que ses gestes professionnels doivent désormais s'inscrire dans des visions modernes de cette pratique, aux perspectives et aux dispositifs renouvelés, plus humanistes et holistiques, à centration sur l'apprenant pour le succès scolaire de ce dernier.

3.1.3 Évaluation comme gestion

L'évaluation *comme gestion* a comme perspective générale celle de *gérer l'évaluation*. Gérer dans le sens de : *gouverner au mieux, avec économie ; contrôler le fonctionnel ; faire rendre le maximum ; optimiser, etc.*



-  Dans la conception, le système d'idées, l'épistémè de la gestion
-  Les modèles, les modes de pensée, les références théoriques :
 - trois modèles nomades (la cybernétique, le structuralisme, le systémisme)
 - un modèle transrégional (la maîtrise par les objectifs)
-  Leurs syntagmes, leurs écoles, leurs mouvements, leurs motifs :
 - trois dans la maîtrise par objectifs
 - deux dans la cybernétique
 - trois dans le structuralisme
 - trois dans le systémisme

1. L'évaluation par les objectifs	4. La reproduction
2. L'évaluation par la réussite	5. L'intervention et la prise de décision
3. L'évaluation par le contrat	6. La mise à jour des dispositifs
9. L'évaluation des tâches	7. Les rétroactions systématiques
10. L'évaluation formatrice	8. L'évaluation pour la remédiation
11. La régulation comme système	

Figure 6 : L'évaluation comme gestion

(d'après Bonniol & Vial, 1997, p. 106)

Parmi les premiers modèles d'évaluation basés sur la gestion, nous retrouvons la *théorie des objectifs* de Tyler, reprise en France comme *analyse des objectifs*, une théorie populaire dans les milieux de formation des enseignants. Cette théorie était bien plus qu'une pédagogie, c'était une *conception du monde*, une attitude et un mode de penser, cadrée sur le gestionnaire. La théorie des objectifs prône aussi les activités de maîtrise et synthèse des informations nécessaires à la conception et à la réalisation des formations, celle qui sera ensuite appelée l'ingénierie de formation (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 108).

Le développement de celle qui sera appelée par la suite comme *pédagogie par objectifs* s'est réalisé aux États-Unis au début des années 1960. Sa caractéristique principale était celle de l'*analyse de la tâche* : la *task analysis*, c'est-à-dire le découpage des connaissances en unités simples, visant la saisie d'objectifs définis en matière de comportements *concrets, observables et mesurables* qu'il faut maîtriser. Cette analyse de la tâche fait en sorte que les enseignants et les formateurs se transforment en concepteurs de séquences minutieusement organisées selon un déroulement fixé a priori (cf. Pourtois & Desmet, 2012, p. 262).

3.1.3.1 Évaluation par les objectifs

Le premier modèle d'évaluation par la gestion est celui calqué sur la « *pédagogie par objectif, une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants* » (Berbaum, 2005, p. 93). Cette pédagogie très popularisée par les manuels scolaires se focalise sur une taxonomie simple, maniable et opérationnelle.

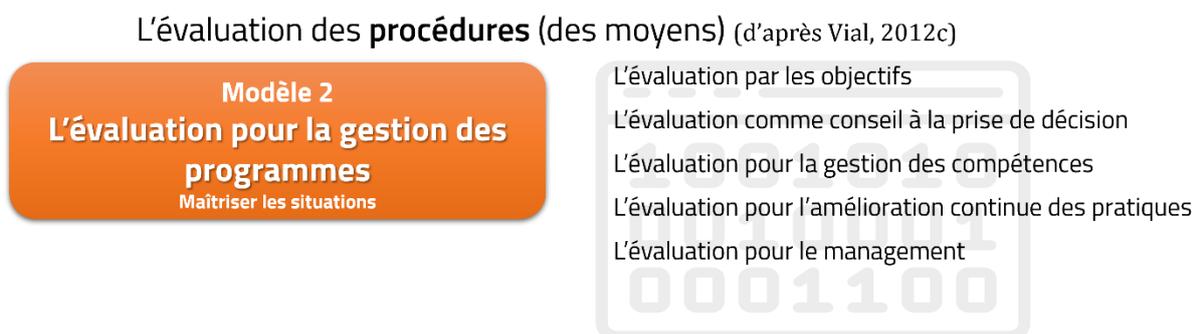


Figure 7: Évaluation des procédures (des moyens)

Ce qui prime dans ce modèle est l'*observable* : grâce à cela, le professionnel s'occupe de gérer le *voulu* et l'*attendu*. « *La pédagogie par objectifs se centre sur la phase de conception du processus, sur l'analyse et la définition des savoirs, savoir-faire, savoir-être que le formé devrait être capable de produire en fin de formation* » (Berbaum, 2005, p. 95). C'est un modèle apparenté du *comportementalisme* et dans son schéma fonctionnel la dépendance de l'élément est expliquée vis-à-vis d'une série de facteurs objectifs est non plus à partir d'une dépendance causale comme dans l'évaluation-mesure, mais d'une dépendance fonctionnelle au service de la maîtrise et de la cohérence de l'ensemble, visant à la rationalisation des pratiques professionnelles (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 111).

C'est une pédagogie marquant une filiation avec la période de l'après-guerre, une réflexion au lexique belligérant. « *Née de l'art de la guerre, aux États-Unis, elle en garde tout le vocabulaire : la cible à atteindre, l'objectif à détruire, l'opérationnel, la réussite... Cette pensée produit une figure guerrière du sujet à la conquête du monde, elle se restreint volontiers au comportemental, au visible (Poczta, 1982). La mission de la pensée par objectifs est la rationalisation des pratiques (De Landsheere, 1982)* » (Vial & Caparros-Mencacci, 2008a, p. 40).

La technique des objectifs à atteindre devient populaire en Europe durant les années 1970 : ce sont les débuts de la *formation continue*, la formation d'adultes. Elle correspondait à un besoin nouveau qui venait de se créer. « *Elle a joué le rôle d'un « espéranto » pour former tous les enseignants d'abord, à la même langue, quelle que soit leur discipline d'enseignement, puis tous les professionnels* » (Vial, 2012b, p. 53-54).

3.1.3.2 Pédagogie par les objectifs et posture de l'évaluateur

Dans ce modèle une vision mécaniciste privilégie le raisonnement, la rationalité et l'objectivité : l'action dans tous les sens est survalorisée. La formation est conçue comme un objet mécanique qui peut être monté et démonté. Tout ce qu'il faut pour la réussite de cette opération est d'avoir les bons outils qui en permettent l'assemblage. Le *contrôle du produit* est planifié comme dans une séquence de travail industrielle, où l'évaluateur est pensé comme un *technicien instrumenté* qui élabore et dispose à l'avance les séquences de ses formations, comme le technicien et l'ouvrier préparent les pièces pour la *chaîne de montage*.

Ce type d'évaluation est une filiation de la *pensée par objectif*, où il est fondamental de trouver la trajectoire la plus économique possible pour remporter la victoire. Encore, c'est un modèle de filiation du fonctionnalisme parce qu'il se situe toujours dans un schéma de prétendue efficacité. Enfin, nous y retrouvons une vision téléologique, envisageant la possibilité d'être téléguidée par la fin, guidée par le *produit* à réaliser et le sujet, guidé lui aussi, est pensé comme un objet à fabriquer (cf. Vial, 2012b, p. 99-100).

La pédagogie par objectifs dénombre plusieurs points positifs, surtout dans la gestion de groupes d'adultes ou dans les milieux industriels et managériaux : elle crée une dynamique de groupe ; elle met en place une démarche de projets ; facilite une évaluation du travail accompli. En revanche, nous retrouvons, parmi les bémols, une focalisation exclusive sur le résultat ; une centration sur les processus, parfois sans un lien avec des résultats acceptables ; encore : le peu d'attention au tissage de démarches participatives ; l'inattention aux freins et aux résistances psychologiques ; l'utilisation d'indicateurs de mauvaise qualité ou mal réglé.

Parmi les dérivées de ce type d'évaluation et de pédagogie, nous retrouvons la tentative de décrire et de rationaliser « *la formation comme le management rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'évaluation par objectifs limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel : celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables et dignes de considération sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs* » (Vial, 2012b, p. 92).

Dans cette pédagogie, la *figure de l'évaluateur* se situe le champ lexical de la *guerre* et de la *bataille* : il agit de manière tactique, fabriquant des parcours favorables, des trajectoires pour *gagner des résultats* à court terme. C'est un *stratège* conscient et ses adaptations sont contextualisées et circonstanciées, dans le cadre d'un *calcul stratégique*. Outil emblématique de ce modèle est la grille d'évaluation et ses déclinaisons comme le *listing d'objectifs* et les *grilles d'analyse*. Encore selon Vial, dans cette modélisation l'évaluateur « *doit être celui qui a les moyens de gérer ce qu'il évalue (d'organiser économiquement sans perte ; de garder le contrôle, de savoir qui a fait quoi, quand, jusqu'à quel seuil...)* ; cette volonté de maîtrise est sous-entendue par une sorte de phobie de la distraction, de peur de l'inattendu. Tout ce qui échappe, qui n'est prévisible ni visible, est déclaré inévaluable, inintéressant, hors champ » (Vial, 2012b, p. 91).

Pour élargir cette rétrospective théorique, citons la *pédagogie par contrat*, une variante de la pédagogie par objectifs. Entre le formateur et l'élève s'installe une relation et un *contrat formatif* est scellé. Cette métaphore, très vivante dans les *pactes formatifs*, est une sorte de *do ut des* : *je te donne pour que tu me donnes*, adapté au milieu de la formation, mais provenant du monde de l'entreprise.

3.1.3.3 Pédagogie de maîtrise ou la pédagogie de la réussite

La *pédagogie de la réussite* développe des contenus opérant à la volonté de centrer autour de l'élève l'action de l'enseignant : la « centration sur l'apprenant » pour la réussite de l'élève, pour trouver la meilleure façon d'adapter les apprentissages et de donner à chacun le succès formatif mérité. « *La stratégie d'ensemble repose sur l'analyse comportementale d'un contenu de programme et sa mise en progression à l'aide d'une taxonomie, celle de Bloom bien souvent. Chaque objectif donne lieu à la construction d'une séquence d'apprentissage, selon un modèle bien ordonné qui amène l'enseignant, après avoir défini l'objectif dans le cadre d'un développement, à décider du choix des méthodes et*

des situations, des outils d'évaluation, du traitement des pré-requis et des remédiations » (Vial, 2012b, p. 86).

La *pédagogie de maîtrise* – le *mastery learning* de Bloom –, ou de la *réussite*, selon Vial, se base, comme la pédagogie précédente, sur la notion d'objectifs à atteindre. Néanmoins, elle s'éloigne de certaines caractéristiques plus contraignantes, comme le *facteur temps* : selon Bloom, il faut accorder du temps majoré aux apprenants afin qu'ils atteignent les objectifs d'apprentissage *selon leur propre rythme*. Parmi d'autres éléments considérés, nous retrouvons une centration plus importante sur l'environnement de classe et ses retombées affectives et émotionnelles sur l'élève.

« Ainsi, souligne B. S. Bloom (1979), initiateur de la *pédagogie de maîtrise*, « [...] si le type, la qualité de l'enseignement et le temps consacré à l'apprentissage sont adaptés aux caractéristiques et aux besoins de chaque élève, la majorité des élèves maîtriseront la matière ». Selon Bloom, c'est donc l'enseignement et non l'enseignant qui est fondamental. C'est l'environnement éducatif plutôt que les caractéristiques de la classe qui importe. Mais les élèves ont besoin de qualités d'enseignement différentes pour réaliser un apprentissage donné » (Pourtois & Desmet, 2012, p. 263-264).

Si la *pédagogie* et l'*évaluation par objectifs* étaient centrées sur l'*enseignant / évaluateur* : concepteur, stratège et *deus ex machina* de la formation, en revanche, dans la *pédagogie de la réussite*, la focalisation est sur l'apprenant, où la scénarisation pédagogique : l'analyse des tâches et la taxonomie qui sont sous-tendues, sont au service des apprentissages, dans une volonté de cadrer une pédagogie différenciée plus accessible à partir de la variable *temps*. C'est une pédagogie dans laquelle la participation active de l'élève au processus d'apprentissage est strictement liée à la réussite ; il s'agit donc de la susciter et de l'encourager.

Évaluation		Formative	Sommative
au service de :	l'individu (l'enfant et ses parents)	individualiser l'enseignement (instruments d'observation)	informer des progrès en classe (bulletins périodiques)
	la société (contrôles scolaires et professionnels)	surveiller l'enseignement (épreuves communes, enquêtes, recherches)	certifier les acquisitions (examens, diplômes)
Buts principaux de l'évaluation pédagogique (d'après Bonniol & Vial, 1997, p. 122)		améliorer	expliciter
		l'apprentissage	
		pour l'intérieur	pour l'extérieur
		de l'école	

Tableau 2 : Buts principaux de l'évaluation pédagogique

La pédagogie de la réussite et les buts principaux de l'évaluation pédagogique sont résumés dans le schéma ci-dessus qui voit apparaître les formes d'évaluation qui sont à la base de la pratique professionnelle depuis des décennies. Nous y retrouvons les objectifs pragmatiques, mais aussi l'ouverture à l'extérieur d'une école qui centre son activité pédagogique et didactique sur l'individu : l'élève et son entourage, et ensuite se confirme point de repère dans une dynamique sociétale, notamment avec la certification des savoirs, dont les savoir-faire et les savoir-être.

Parmi les éléments clefs de la pédagogie de la réussite, nous retrouvons des consignes pour les enseignants : d'abord, il faut « *préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ; préparer les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage ; enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives ; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé* » (Vial, 2012b, p. 86).

3.1.3.4 Exhibition des structures en évaluation

Les formes d'évaluation issues des réflexions structuralistes s'inscrivent dans les modèles de l'évaluation des procédures et des moyens, visant à gérer et à rationaliser les pratiques. C'est l'évaluation pour la *prise de décision*. Dans ces modèles, « *évaluer signifie aider à fonctionner, guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un audit, faire un état des lieux et préconiser des améliorations (c'est l'invention des intervenants en organisation) et, pour le décideur commanditaire de l'évaluation, il s'agit de rentabiliser, d'économiser, d'exploiter les ressources* » (Vial, 2012b, p. 109).

Le champ d'études structuraliste ambitionne d'exhiber des structures dans les pratiques humaines, dont celles qui régissent l'évaluation. Ces modèles, issus ou rattachés aux théories structuralistes, mettent en évidence une volonté scientifique relative au dépassement du visible. La méthode structuraliste vise à rendre compte d'invariants demeurant constants au sein des structures. « *Contextualisé à l'évaluation, le structuralisme permet de comprendre un objet par l'identification des lois, des schèmes, des règles de fonctionnement, et par la correction des dysfonctionnements repérés. L'évaluateur pose un diagnostic pour conseiller, préconiser en vue de corriger la structure* » (Beroud, Goralczyk, & Poplimont, 2020, p. 36).

Rappelons à ce titre ce que le mot *corriger* représente dans son acception plus répandue concernant l'évaluation, de la plus traditionnelle à la vision structuraliste qui en garde la quintessence : « *Le latin corrigere signifie « redresser ». Derrière le vocabulaire de la correction, il y a une construction praxéologique ancienne, qui se survit dans les pratiques de correction actuelles, et qu'on peut résumer ainsi : l'élève doit être corrigé – au sens habituel du terme ! Il a une mauvaise posture, une mauvaise manière de faire, il doit être redressé. Dans cette problématique correctrice, le problème n'est pas tant de créer, de construire une manière de faire, que de corriger la manière de faire supposée déjà là, inscrite dans les corps et les esprits* » (Chevallard, 2004, p. 5).

Cela veut dire que même si dans les modèles de l'évaluation il n'y a pas de références explicites aux sciences de l'éducation, il y a toujours un auteur qui va s'approprier la théorie pour rejoindre ce milieu structuraliste (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 148). Selon la *Banque sémantique* de Vial, « le travail structuraliste se caractérise par la mise à jour d'invariants pouvant rendre compte d'universaux, il consiste à dévoiler par une structure un ensemble fini d'éléments (les invariants) couplés, connectés, réglés par des liens stables, enclenchés entre eux. La comparaison entre la structure et le squelette ou la charpente est sous-jacente » (Vial & Caparros-Mencacci, 2008b, p. 236).

Ce courant, très répandu dans les années 1950–1970, reste encore très actif aujourd'hui, a traversé l'ensemble des disciplines des sciences humaines :

- la linguistique (Saussure, Chomsky...);
- l'apprentissage (Piaget, les stades);
- l'anthropologie (Lévi-Strauss);
- la psychanalyse (Lacan);
- la littérature et la critique littéraire (Propp, Todorov, Brémond, Larivaille...)
(Vial, 2012b, p. 111).

Le type de modélisation structuraliste, pérennisé par des relectures et des mises à jour récentes (années 1990–2000), s'adresse expressément, désormais depuis plus de vingt ans, à trois éléments : aux *organisations*, aux *institutions* et à la *fonction publique*. Ces trois éléments, unis par les processus issus des standards ISO 9000 et ISO 14000, se retrouvent analysés dans les *démarches qualités*, où les organisations sont définies comme un ensemble d'éléments regroupés au sein d'une structure, dans le but de répondre à des besoins et de remplir une fonction sociale déterminée, c'est-à-dire, l'objet social de l'organisation.

3.1.3.5 Modèles de l'évaluation issus du structuralisme

Dans les modèles visant à l'aide à la décision, l'évaluation est assimilée à la prise d'indices, à une analyse pour effectuer des choix. La prise d'indices s'accompagne à la phase d'organisation de la connaissance, où le versant procédural prédomine ainsi qu'une volonté de la gestion du possible. Le but de cette démarche est celui de dévoiler les structures sous-jacentes pour l'évaluation de système. En revanche, la notion de *système*, accompagnant toutes les évolutions du courant structuraliste, est au début en continuité avec la notion de structure pour s'en dégager progressivement.

Le dispositif de l'évaluation structuraliste comme conseil à la décision doit obéir aux principes suivants :

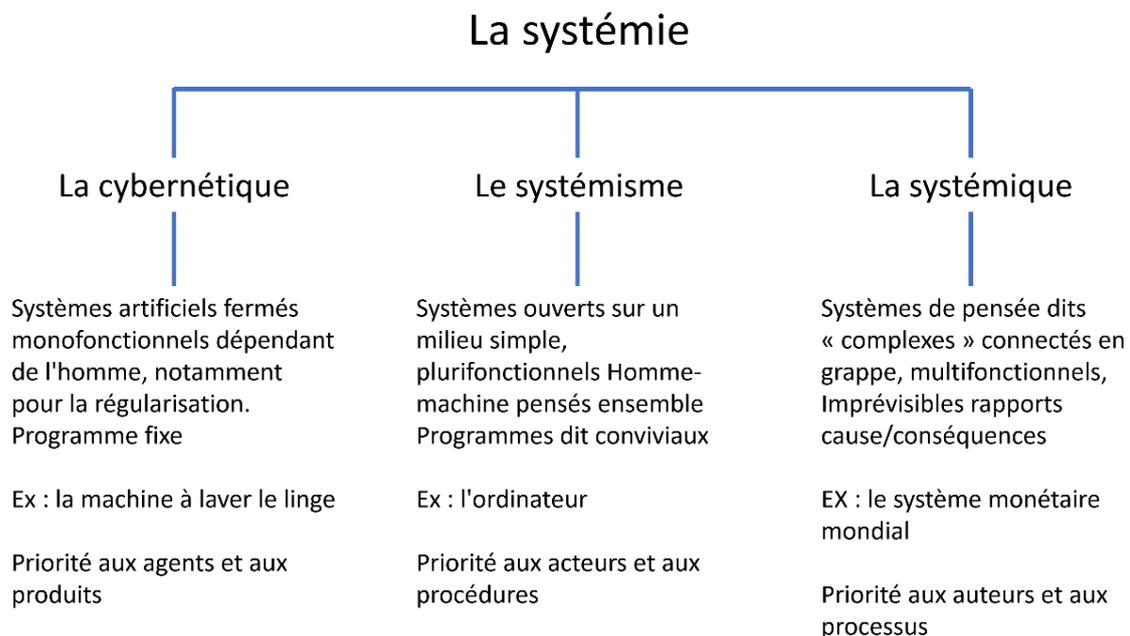
- être articulé à une demande et à un contexte suffisamment clarifié;
- préserver l'extériorité et la relative indépendance de l'intervenant;

- *promouvoir l'implication du demandeur pour tout ce qui a trait au pilotage du changement et à la validation des actions de l'intervenant ;*
- *reposer sur un contrat suffisamment clair pour permettre le pilotage, la correction et le contrôle du projet ;*
- *délimiter le champ de l'intervention en spécifiant les objectifs finaux que le projet devra atteindre, les problèmes à résoudre, les unités (postes, équipes, services) sur lesquelles portera l'intervention, les moyens disponibles (en hommes, en budget, en matériels), les contraintes à respecter et tout particulièrement ce qui concerne les contraintes temporelles (dates, durée, échéances des rapports) (cf. Vial, 2012b, p. 155).*

3.1.3.6 Systémie et ses formes : cybernétique et systémisme

« Les quelques grands concepts qui constituent le « systémisme » se sont formés dans le cadre d'un important courant de pensée qui s'est développé à partir des années 40 et dans lequel il faut pointer : la cybernétique de Wiener, la théorie générale des systèmes de Von Bertalanffy et la théorie de l'information de Shannon et Wiever » (Meunier, 2003, p. 12).

La systémie est l'ensemble des trois courants qui utilisent le *concept de système*. Les différents systèmes qui se sont succédé en sciences humaines sont la *cybernétique*, le *systèmeisme*, la *systémique* :



Trois étapes de la conception du système (d'après Vial, 2012c, p. 205)

Figure 8 : La systémie (conception du système)

Les croisements des sciences sociales avec les courants de pensée provenant des milieux scientifiques appelés *durs*, comme les mathématiques et la physique, donnent

vie à une réflexion agencée sur plusieurs fronts scientifiques et sociaux, appelés *cybernétique*. Père de cette discipline des mécanismes d'information des systèmes complexes, explorés en vue d'être standardisés, c'est le mathématicien et théoricien Norbert Wiener. Le mathématicien introduit, pour la première fois en 1947, lors des conférences Macy, le concept de *cybernétique*. Voici une définition :

La cybernétique est l'étude des mécanismes d'information des systèmes complexes, explorés et décrits par Norbert Wiener dont le but était de donner une vision unifiée des domaines naissants de l'automatique, de l'électronique et de la théorie mathématique de l'information, en tant que « théorie entière de la commande et de la communication, aussi bien chez l'animal que dans la machine. La cybernétique a eu une influence significative sur le développement de systèmes intelligents, notamment en robotique (cybernétique, dans Collectif, 2023).

Les conférences Macy, où le concept de cybernétique vient employé pour la première fois par Wiener, se déroulent de 1946 à 1953, à l'hôtel Beekman, 575 Park Avenue à New York, pour les neuf premières, à l'auberge Nassau de Princeton, New Jersey, pour la dernière. Ces conférences réunirent à intervalles réguliers certains des plus grands chercheurs de l'époque. « *Organisées par la fondation philanthropique Josiah Macy Jr., elles sont entrées dans l'histoire sous le nom de conférences Macy. Mathématiciens, logiciens, ingénieurs, physiologistes et neurophysiologistes, psychologues, anthropologues, économistes, les membres de ce club fermé s'étaient donné pour ambition d'édifier une science générale du fonctionnement de l'esprit* » (J.-P. Dupuy, 2005b, p. 7). Depuis la fin des années 1940 la naissante cybernétique « *a eu bien d'autres rejetons que les sciences cognitives ; les membres de la fratrie sont si dissemblables qu'on ne saurait leur trouver un air de famille : ils ne se reconnaissent même pas entre eux. On a oublié que la cybernétique, dans ses beaux jours, suscita les plus grands enthousiasmes et les plus folles espérances. Son projet théorique, idéologique et technique a façonné notre époque comme nul autre* » (J.-P. Dupuy, 2005a, p. 34).

Selon Wiener : « *la société ne peut être comprise que par une étude des messages et des dispositifs de communication qu'elle contient ; et que, dans le développement futur de ces messages et de ces dispositifs, les messages entre l'homme et les machines, entre les machines et l'homme, et entre la machine et la machine sont appelés à jouer un rôle sans cesse croissant* » (Texier, 2017, p. 120). Une philosophie, celle de Wiener qui imaginait déjà le *noyau* à venir des études sur l'Intelligence artificielle qui commencèrent à partir des années 1960 et se poursuivent jusqu'à nos jours.

En annonçant la cybernétique, Wiener introduit aussi la notion de *rétroaction*, le *feedback*, concept qui sera ensuite emprunté dans les sciences sociales et dans les domaines techniques. Une notion primordiale qui sera un des éléments de base de la définition d'*évaluation formative*.

La définition de *cybernétique*, selon le dictionnaire Larousse en ligne, nous dit que l'étymologie du mot provient du grec : *kubernêtikê*, de *kubernân*, gouverner. Elle est la « *Science de l'action orientée vers un but, fondée sur l'étude des processus de commande et de communication chez les êtres vivants, dans les machines et les systèmes sociologiques et économiques* » (Larousse en ligne). Nous pouvons donc considérer la *cybernétique* dans deux sens : le premier est étymologique, c'est-à-dire « l'art de gouverner les hommes » puis le second, dans le sens moderne du terme, issu de la recherche scientifique, présentée quelques lignes ci-dessus, et qui concerne « *l'art de fabriquer des machines auto-référentielles programmées et capables de remplir une fonction prévue* » (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 218).

Les grandes applications de la cybernétique dans le champ des sciences humaines et concernant l'évaluation sont celles que nous avons déjà croisées dans les dernières évolutions de la *pédagogie par objectif* et qui se manifestent pleinement dans la *pédagogie de la réussite*. Nous retrouvons donc la cybernétique dans l'*évaluation formative*, étant donné qu'elle emploie massivement un des principes illustrés par Norbert Wiener, celui de la *rétroaction*.

3.1.3.7 Déclinaisons de la cybernétique : l'évaluation formative

Une des déclinaisons la plus réussie et la plus populaire de la cybernétique dans le domaine de l'éducation est l'évaluation dite *formative*. Elle se situe dans la systémie et est modélisée dans la cybernétique.

Selon Vial l'évaluation formative est l'application à l'enseignement puis au monde de l'entreprise de la modélisation cybernétique. « *Évaluation « formative », le mot est inventé par Scriven. Il s'est alors propagé dans la formation l'évidence qu'il existait deux types d'évaluations : l'évaluation sommative (après la séquence d'apprentissage) et l'évaluation formative : pendant la séquence d'apprentissage* » (Vial, 2012b, p. 189-190). À cette *pédagogie de la réussite* sont sous-tendus trois principes fondamentaux :

1. Avant de s'engager dans la situation d'apprentissage, l'élève doit connaître ce qu'on attend de lui ;
2. L'élève et l'enseignant doivent connaître jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non ;
3. Dans la mesure du possible, chaque élève doit se voir proposer la possibilité de pouvoir maîtriser l'objectif pédagogique visé.

Concernant le premier principe, les implications pédagogiques sont les suivantes : il faut toujours communiquer clairement aux élèves les objectifs et les critères de réussite et clairement laisser leur distinguer ce qu'ils doivent découvrir. Pour le deuxième principe, il faut recueillir les informations sur la performance de l'élève et lui donner accès à une rétroaction régulatrice ; et enfin, pour le troisième, il faut que l'enseignant prévoie, en cas d'échec, des scénarios destinés à réguler l'apprentissage (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 219).

La cybernétique, moment initial de la systémie, est caractérisée par l'application dans les rapports humains de théorisations faites pour le fonctionnement automatique de machines : robots industriels, instruments programmables, automates fonctionnant par cartes perforées. L'application de ces théories à l'humain, conçu lui aussi comme un système à *réguler*, voire à *régulariser*, représente le début de la systémie en sciences humaines : *les éléments du système obéissent à la cohérence : tout converge vers la réalisation de la fonction prévue* (Vial, 2012b, p. 206). Selon Vial, le système cybernétique comporte :

- *des frontières nettes, précises, vécues comme naturelles ;*
- *des entrées et des sorties ;*
- *un programme cohérent à suivre pour remplir une fonction ;*
- *des boucles pour réajuster, adapter ;*
- *c'est une machine à traiter de l'information ;*
- *avec un concepteur extérieur qui surveille : c'est un système commandé (piloté)* (Vial, 2012b, p. 206-207).

L'évaluation formative reprend donc toutes ces modalités cybernétiques pour la construction de son propre modèle de l'évaluation. L'élément le plus paradigmatique de ce modèle est l'introduction et l'usage de *rétroactions systématiques*. Dans le processus de formation, l'objet évalué est pensé comme un fonctionnement en boucle : il s'agit d'un bouclage élémentaire sur le prévu et l'attendu. La volonté du concepteur, l'enseignant, est celle d'arriver à la fin du programme établi. Son rôle de concepteur est de faire acquérir au mieux les contenus programmés au préalable. Les figures de *concepteur* et *opérateur*, réunies dans celle d'enseignant (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 220) sont convoquées pour faire dépasser à l'élève les accidents non prévus qui ont bloqué la machine, c'est-à-dire l'apprentissage.

L'enseignant-évaluateur installe un circuit bouclé où la présence d'accidents doit être corrigée via la rétroaction. La boucle de remédiation n'est qu'une régulation de *conformité* au programme. Tous les évalués doivent sortir conformes du processus évaluateur, un processus qui transforme en *déviance* toute apparition de l'imprévu. Ce processus est scandé par des temps d'activation chronologiques : *avant*, *pendant* et *après*. Ces trois temps ne représentent finalement que des formes d'évaluation : la *pronostique*, au début de l'apprentissage, la *formative*, durant le cursus scolaire ou professionnel, et la *sommative*, en fin de formation, pour la certification des acquis. Trois modèles et application qui, en réalité, représentent des procédures évaluatives issues et en continuité avec les modèles de la notation classique, et donc de la mesure. Concernant les évaluations dites sommatives et diagnostiques, nous partageons les remarques de De Ketele qui soutient qu'en toute rigueur, « *il faudrait dire « certificative* », car « *sommative* » a trait à une démarche et non à une fonction ; de même, il est plus exact de parler de fonction d'orientation (préparer une action) que de fonction

diagnostique, car le diagnostic caractérise la fonction formative » (De Ketele, 2019, p. 18, note 5).

La régulation cybernétique sert alors comme adaptation de la situation d'apprentissage, vue comme une machine qui doit traiter et réguler l'ignorance de l'élève. Il s'agit d'une volonté de *conformisation*, même si c'est avec de bonnes intentions, celles qui sont à la base de la *pédagogie de la réussite*. Enfin, le fameux programme, encore présent dans le lexique scolaire d'aujourd'hui : le programme d'études, à terminer, à compléter, à modifier, à adapter... n'est qu'un emprunt lexical dérivé directement du langage informatique, à la base de cette vision cybernétique et mécaniciste de relations humaines et notamment de l'évaluation.

3.1.3.8 De la *guidance* à l'accompagnement

Aujourd'hui, l'évaluation formative est la plus citée, même si les utilisations *profanes* ne respectent pas les prémisses de ce modèle, à partir de la nécessité des rétroactions comme régulation constante pour le rattrapage des élèves. En revanche, on retrouve des adaptations *profanes* qui ont amélioré ou adapté le modèle en activant des formes plus participatives de rétroaction et de régulation des apprentissages. Il s'agit donc d'une pratique courante, l'adaptation de l'évaluation formative « *plus directement en prise sur l'analyse du processus en cours chez les élèves (et donc à une évaluation formative interactive, pour reprendre les termes chers à Linda Allal) [...] des pratiques visant à faire émerger des critères de réalisation ou d'analyse des apprentissages en cours ou réalisés, en créant des dispositifs permettant aux élèves eux-mêmes d'analyser des produits et des procédures et de confronter leurs analyses avec celles de leurs pairs afin de dégager certains invariants du processus susceptibles de les faire progresser ; on est donc bien dans la lignée de l'évaluation « formatrice » telle que pensée par G. Nunziati* » (De Ketele et al., 2001, p. 103).

L'évaluation formative, depuis sa proposition, n'a pas cessé d'évoluer, s'installant dans une dynamique plus participative, s'éloignant, mais pas excessivement, de sa conception cybernétique, grâce à des enseignants innovants qui ont profité des occasions de formation continue pour décliner au quotidien des concepts savants (cf. De Ketele et al., 2001, p. 103). L'ambition de l'évaluation formative, selon Vial est grande. En citant Linda Allal il nous dit que ce modèle de l'évaluation « *veut mettre au point un système ayant « comme finalité pédagogique l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation* » » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 130).

Une fois que les enseignants se sont approprié l'outil, ils sont passés de la fonction de *contrôleurs* à la fonction d'*accompagnateurs*. Encore pour citer Vial : « *Accompagner veut dire « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui », c'est « être avec » : l'accompagnateur « stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve*

*la réflexion du sujet » » (Vial, 2006, p. 11). Si la fonction précédente était trop techniciste : rappelons que l'enseignant avait (et a encore) la charge de réaliser le programme et prévoir la mise en œuvre et l'activation d'outils de rétroaction et de régulation, il s'oriente toujours plus vers des formes d'évaluation, comme l'évaluation formatrice, plus centrées sur les apprenants en les rendant protagonistes de leur apprentissage et de leur prise en main des savoirs (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 275-276). En plus, sortant du modèle techniciste et mécaniciste de la *guidance* – car ainsi, on opère une régularisation dans la logique du contrôle (cf. Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 181) ; en revanche, l'accompagnement se base sur une utilisation plus ouverte aux changements de perspectives, moins dirigiste et immobilisée, sachant « qu'il n'y a pas d'accompagnement possible sans refus de se référer mécaniquement à un catalogue immuable de critères, catalogue qui ne cesse d'être débordé en acte » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 133-134).*

3.1.3.9 Évaluation formatrice

« L'évaluation formative est estimée trop centrée encore sur l'évaluateur (le formateur et sur la logique de la discipline à enseigner). L'évaluation formatrice se veut centrée sur l'apprenant, sur le producteur, collant au plus près de sa logique de production » (Vial, 2012b, p. 242).

Une déclinaison de l'évaluation, cadrée dans la gestion des procédures et des moyens pour la rationalisation des pratiques, est l'évaluation *formatrice*. Cette modélisation, née des recherches et des intuitions de Bonniol, Nunziati et Vial en fin des années 1980, s'attache à stabiliser les connaissances en autocontrôlant les bonnes procédures. La particularité originale de ce *dispositif*, non un modèle comme Vial le souligne, est de considérer que : la tâche et son réalisateur, l'élève ou le formé en général, *font un système*. Selon Nunziati, l'évaluation formatrice est « l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative » pour « l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et de la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification : « une démarche de régulation de celui qui apprend » La priorité est de travailler avec, sur, à partir des critères, et donc d'aborder les contenus de formation en cherchant, en verbalisant, en manipulant les critères des tâches pour obtenir les produits attendus » (Mencacci, 2009, p. 200).

L'évaluation *formatrice* pourrait encore être définie comme un :

« Dispositif dans le modèle de l'évaluation comme gestion pensé dans le systémisme : à partir d'un programme établi en choisissant des produits normés, faire apprendre l'analyse de tâche en termes de critères de réalisation (de procédures pour fabriquer le bon produit) et de critères de réussite du produit (pour l'auto-contrôle en cours de fabrication (Nunziati, G., 1990) consignés dans un document évolutif (la carte d'étude (Vial, M., 1987)). Les apports de contenus se font en fonction des découvertes des critères dans des produits comportant des erreurs

et en fonction des essais de fabrication du produit. Développe l'auto-contrôle » (Vial, 2012b, p. 242).

Repérons les mots-clefs que cette dense définition introduit : d'abord le *systémisme* comme cadre épistémologique de référence, puis *programme* (une des représentations les plus populaires provenant de la cybernétique), encore : *produits normés* ; *tâches* comme *procédures pour fabriquer* ; *réussite* (dans le cadre de la pédagogie éponyme) ; *carte d'étude* ; *erreurs, essais* ; *auto-contrôle*. Nous allons les reprendre pour mieux caractériser notre parcours d'analyse de ce dispositif.

Le concept d'évaluation formatrice, introduit par Bonniol dans sa thèse qui voit comme terrain d'étude les classes de Georgette Nunziati, enseignante en collège devenue ensuite formatrice à la MAFPEN (*Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale*). L'intention des concepteurs de ce dispositif est de s'éloigner, voire d'aller contre la populaire déclinaison cybernétique de l'*évaluation formative* (cf. Vial, 2012b, p. 242), encore aujourd'hui si répandue, citée et reprise comme modèle dans beaucoup d'*adaptations profanes* de la modélisation originale.

L'évaluation formatrice considère les façons de faire particulières au *sujet producteur* : l'élève. Nous sommes dans une représentation qui utilise des termes issus du monde de la *production industrielle* et qui peuvent s'agencer à des pratiques provenant du domaine de la *formation continue des personnels*. Pour ce dispositif, et pour le proposant : l'enseignant, il est capital de permettre à chacun de s'exprimer de manière personnelle, selon ses dispositions, ses postures et ses aptitudes.

Autre innovation est l'activation de pratiques d'échange, voire de négociation à propos d'une norme consensuelle au groupe-classe, ou au niveau d'étude : les bonnes procédures qu'il faut mettre en œuvre pour réussir. Pour l'évaluation formatrice « *les contenus ne sont plus l'objet d'exposition en soi mais injectés au fur et à mesure que les élèves, les agents butent sur le libellé d'un critère pour réaliser le produit* » (Vial, 2012b, p. 242). L'activité du producteur/élève/formé est celle de formaliser les *critères pour évaluer ses démarches* de fabrication du produit : la *carte d'étude*, puis de les expérimenter et de les réguler jusqu'à la réussite du produit. L'enseignant ou le formateur ou l'évaluateur deviennent les personnes-ressources orientant vers des matériaux utiles à la production et au bon résultat. Cette personne-ressource reste celle qui choisit et valide les produits des élèves et leur adhérence à la *carte d'étude*.

Parlons donc de cette innovation conçue par Vial en 1990, la *carte d'étude*. La *carte d'étude* est un document composé d'une ou plusieurs fiches donnant le plan de la *base d'orientation*, à partir duquel l'élève exécutera la tâche ; la *carte d'étude* est la fiche critériée de la tâche complexe proposée. Elle comporte les éléments nécessaires pour que l'apprenant se construise progressivement une *base d'orientation* adéquate à la tâche. La *base d'orientation* représente *l'ensemble des connaissances à propos de l'action elle-même aussi bien que les conditions dans lesquelles elle est accomplie : en d'autres*

termes, ce sont les représentations qu'a le sujet du milieu et de l'action (Vial, 2012b, p. 270). La carte d'étude sert à collecter les critères d'accomplissement de la tâche, du *produit*. Elle expose les critères de réussite du *produit* attendu. C'est un *référentiel* pour veiller à la bonne réalisation de la tâche.

Réaliser collectivement une carte d'étude, à partir des consignes et des outils apportés par la personne-ressource, l'enseignant, fait en sorte que de nouveaux principes de réalisation de la tâche s'installent pour l'élève, le producteur. L'enseignant met en place une stratégie pédagogique qui amène l'élève à trouver la démarche à suivre pour résoudre le problème qu'implique une tâche. L'élève qui se pose la question : « Que dois-je faire comme opérations mentales pour réaliser le produit demandé ? » pourra facilement s'orienter à partir de la case d'orientation et du déroulé représenté par la carte d'étude. Il pourra donc :

- *repérer et s'approprier le but à atteindre, pour cela analyser des tâches à erreur ;*
- *nommer, verbaliser les critères à maîtriser pour réaliser la tâche ;*
- *participer collectivement à l'élaboration de la fiche critériée de la tâche (carte d'étude) ;*
- *trouver la façon d'aborder la tâche ;*
- *utiliser les outils didactiques mis à disposition* (Vial, 2012b, p. 274).

L'évaluation formatrice, convoque l'écosystème de la formation dans un *pluriel*, où les *régulations* sont organisées en système. Ce dispositif abandonne la primauté donnée à la centration sur le formateur, même si elle reste ancrée au modèle systémiste dont elle est une filiation originale, insistant sur la conception du sujet comme processus et mettant en second plan les procédures. L'élève, le formé, est considéré comme un acteur qui invoque des processus singuliers dans la réalisation des actions. Le concept systémiste et cybernétique de régulation se modifie : il ne s'agit pas seulement d'un réajustement à ce qui est préordonné et demandé comme conforme, un établissement de conventions d'acceptabilité, mais une fondation d'un autre ordre.

« Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie mais aussi inventer une organisation. Régulation n'est pas synonyme de révolution, ce n'est pas un simple retournement rééquilibrant, ni une réponse à une commande, c'est aussi la fondation d'un autre possible : une réorientation » (Vial, 2012b, p. 276). L'évaluation formatrice installe une *régulation* innovante, disons plus partagée, voire plus démocratique : la régulation devient synonyme d'amélioration, visible dans l'autocorrection des erreurs.

Sujet de l'épreuve		Carte d'étude :
Michel de Montaigne : Les Essais		Nom _____ Prénom _____ classe ____
<i>Je fais</i>	En contrôlant	<i>Que c'est bien fait</i>
		___/30
<i>Mes actions</i>		<i>Mes résultats</i>

Figure 9 : Carte d'étude (détail)

Cette modélisation, s'inscrivant dans un projet collectif de pédagogie qui prône la réussite individuelle, devient l'expression d'une réussite sociale : le producteur/élève doit être capable de se présenter conformément aux attentes et, via l'autocorrection, de réguler son travail jusqu'à la réussite. Encore, l'évaluation formatrice a l'ambition de transformer l'autoévaluation en une connaissance, en pleine cohérence avec les pratiques métacognitives de l'élève, qu'il faudrait acquérir au même titre que les autres contenus de la formation. « *La carte d'étude est fabriquée dès le début du dispositif dans la phase de verbalisation des critères* » (Vial, 2012b, p. 286).

En plus, la participation à la rédaction collective de la carte d'étude, implique directement les élèves dans le processus de formation en les rendant protagonistes et artisans de leurs apprentissages à partir des erreurs possibles dans la réalisation de la tâche, du produit attendu. Cela accroît l'auto-estime et permet une participation plus consciente à la vie scolaire et professionnelle, motivant aussi les participants les plus fragiles, tant du point de vue des compétences depuis la perspective émotive.

Sujet de l'épreuve Michel de Montaigne : Les Essais		Carte d'étude : Nom _____ Prénom _____ classe _____	
Je fais	En contrôlant	Que c'est bien fait	
Restituer l'intrigue / le schéma		Raconter / Illustrer	
Annoncer le plan de travail	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Précision narrative	
Suivre le découpage du livre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Présence de mots-outils pour l'articulation de l'exposition	
Soulever les thématiques		Repérer les thématiques	
Survol sur le cadrage littéraire et social	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Repérage dans le texte (Chapitres, citations, ...)	
Illustrer les grandes lignes de l'œuvre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Organiser les thèmes par importance, répétition, chronologie	
Enregistrement du texte		Performance	
Travail sur la phonétique et la prosodie de la langue	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Évaluation de la prononciation, du ton, de la prosodie, ...	
Recherche textuelle et iconographique		Réalisation multimédia	
Recherche de sources fiables et référencées	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mise en page informatique : vidéo, diaporama	
Rédaction d'un texte de référence	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Qualité visuelle et lisibilité du support	
		___/30	
Mes actions		Mes résultats	

Figure 10 : Carte d'étude (complète)

Carte d'étude basée sur le modèle proposé par Michel Vial dans « *Se repérer dans les modèles de l'évaluation* » (cf. Romano, 2021, p. 248-249)

À ce propos, plusieurs études ont remarqué que ce dispositif rend « *plus conscients les élèves de leurs fragilités, mais aussi de leurs points forts* » (Apostolo, 2019, p. 70) étant donné que l'évaluation est ciblée à partir de leurs compétences et de leurs aptitudes. La régulation est au service de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits, et donc de réussir. Le rôle de l'élève change de perspective et il en gagne en puissance : « *il n'est plus une pâte molle sur laquelle le formateur, le cadre, imprime sa marque, la régulation de conformisation est devenue objet d'apprentissage. Le formé a pris le relais du formateur de l'évaluation formative mais dans le même projet : la réussite, la maîtrise, l'acquisition du programme* » (Vial, 2012b, p. 278).

Pour illustrer une utilisation du modèle proposé par l'évaluation formatrice, voici un exemple de carte d'étude tiré d'une expérience en 2020, durant le confinement de mars

à juin 2020. L'expérience a été conduite en quatre classes différentes.⁵ Le public est composé de 80 élèves sur trois cours : 3^e (deux classes) ; 4^e ; 5^e (Terminale). L'évaluation formatrice, proposée à ces lycéens des classes de français depuis 2018, rencontre leur faveur étant donné qu'ils se sentent plus à l'aise dans leurs performances à travers la réalisation de produits multimédia. Ces réalisations vont du simple diaporama au montage vidéo, jusqu'à la création d'une émission radio ou au doublage d'extrait audiovisuels. Leurs exploits audiovisuels sont répertoriés et créent, depuis des années, un répertoire de leurs performances phonétiques, comme étude longitudinale (cf. Romano, 2021a, p. 248-249).

La *Carte* est divisée en trois parties : la première, à partir de gauche, contient les actions que l'élève doit accomplir pour la réalisation de la tâche, du produit à évaluer ; la partie centrale contient le classement obtenu pour chaque élément réalisé ; enfin, dans la partie à droite, on retrouve les résultats correspondants aux actions demandées. La notation choisie sur base 30, rappelle les notes données à l'université : 30/30 est la note la plus haute pour la passation d'un examen. Nous avons vérifié que cette notation, bien plus nuancée que celle sur 10, utilisée couramment (la note minimale pour passer un contrôle, de l'école primaire au lycée, est 6 ; pour un examen universitaire 18/30), rencontrait la faveur des étudiants qui se voyaient déjà projetés dans une aventure académique.

3.1.3.10 Que reste-t-il de l'évaluation formatrice aujourd'hui ?

Nous venons d'illustrer l'évaluation formatrice et nous en parlons *au présent*, comme s'il s'agissait de quelque chose d'actuel, faisant partie de la pratique habituelle des enseignants et d'expérimenté au quotidien. En réalité, sauf pour la France qui a eu la possibilité de débattre et de vérifier les bienfaits de cette modélisation, à notre connaissance l'évaluation formatrice a très peu facilement franchi les frontières françaises. Pratiquement inconnue en Italie, même parmi les spécialistes, nous gardons à souligner comment ce dispositif, né dans le systémisme, agencé à partir d'un modèle cybernétique et très proche des attentes de la pédagogie de la réussite, est encore actuel et très peu exploité. Vial et surtout Nunziati, les contributeurs les plus impliqués dans la création de ce dispositif, en esquissent à partir des années 2000 les limites : « *L'évaluation formatrice n'est pas la panacée, elle n'est que l'envers de l'évaluation formative dans le même projet de réussite sociale, de pédagogie de la réussite obligatoire. Ce projet, certes honorable, est avant tout fonctionnaliste* » (Vial, 2012b, p. 284).

Néanmoins, ce dispositif a su s'éloigner des références du systémisme, jusqu'à revendiquer une différence et une autonomie à vocation démocratique de l'écosystème formatif concernant l'évaluation. C'est dans ces approches innovantes qu'on peut retrouver une vocation holistique *in nuce*, centrée sur l'apprenant, voyant l'enseignant comme un accompagnateur dans les démarches de formation, y compris celles de

⁵ Il s'agit des classes du lycée linguistique de l'établissement « Camillo d'Errico » de Palazzo San Gervasio, Potenza (Italie)

régulation et d'autocorrection, permettant ensuite à l'élève, de devenir protagoniste de son apprentissage et de l'appréhender, avec plus de conscience et de maîtrise.

3.1.4 Du systémisme à la complexité

Ce bref *excursus* sur les modèles de l'évaluation nous a permis de voir combien la tâche de l'évaluateur : *facilitateur, guide, accompagnateur, stratège, deux-ex-machina* de la formation, est compliquée et presque insaisissable. Il s'agit de bâtir, si cela est possible, un modèle qui puisse tenir compte de la *complexité humaine*, mais c'est une tentative vaine, celle de s'orienter dans l'entropie qui caractérise notre monde, vu qu'il est impossible de le cartographier ou de l'expliquer par le biais de schémas rationnels et structurés (cf. Morin dans Roggero, 2009, p. 256).

L'évaluation dite *complexe*, essayant de gérer la complexité, se réfère quand même à des procédures mises en œuvre pour gérer et rationaliser les pratiques. Cette volonté de gestion, ou d'appréhension de la complexité et des systèmes qui en descendent, s'engage, pareillement à d'autres modèles qui l'ont précédée - notamment l'évaluation formative et formatrice -, à la possibilité de permettre la participation des acteurs de la formation. Ce modèle est centré sur les processus, activés par les énergies humaines où les humains agissent *par projet* et non pas *dans des projets*. Dans ce modèle, la personne invente le système et se place à l'origine du modèle même : il en est l'acteur et l'auteur, gardant son rôle d'agent (cf. Vial, 2012b, p. 309-310).

Voici donc la définition d'un dispositif d'évaluation complexe : « *Dispositif dans le modèle de l'évaluation comme gestion pensé dans la systémique. L'évaluateur intervient sur un des systèmes connectés pour déclencher des régulations en chaîne permettant d'utiliser les paradoxes* » (Vial, 2012b, p. 309). Nous retrouvons dans cette définition tous les mots-clefs concernant la vision de la complexité exprimée dans l'œuvre d'Edgard Morin (cf. Edgar Morin, 2014), à partir du mot complexe, puis le paradoxe qui explique l'entropie et son double : la *néguentropie*, le développement de l'*organisation* dans la complexité et qui se nourrit de la complexité. L'*organisation*, dans le discours systémique, est un concept qui représente « *l'agencement de relations entre composants ou individus qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants [...] un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information sont assemblées et mises en œuvre ou en forme ; on verra plus loin que ce processus peut être conduit par le système lui-même qui dans ce cas se transforme par autoréorganisation* » (Durand, 2017, p. 12).

L'emploi de la part de Vial du mot *connecté*, qu'aujourd'hui est facilement associé aux prouesses de l'informatique et de l'interconnexion planétaire, nous renvoie vers un autre mot-clé qui place toujours plus cette réflexion de Vial dans le sillon de la complexité évoqué par la systémique, mais surtout par Morin : l'*information* comme concept établissant des liens, mais, tellement complexes entre les sciences, que comme un nœud gordien, il est difficile à débrouiller (cf. Edgar Morin, 2014, p. 37). Pourtant,

pour rester dans cette séquence de modèles épistémologiques, il y a l'introduction du mot *systemique* que nous avons déjà commencé à connaître, dont nous donnons ici une définition (laconique) provenant de l'AFSCET, nouvelle dénomination de l'ancien *Collège français de systemique* qui la décrit comme : « Ensemble des développements théoriques auxquels le concept de système peut donner lieu » (théorie des systèmes, dans : Vallée, 2003).

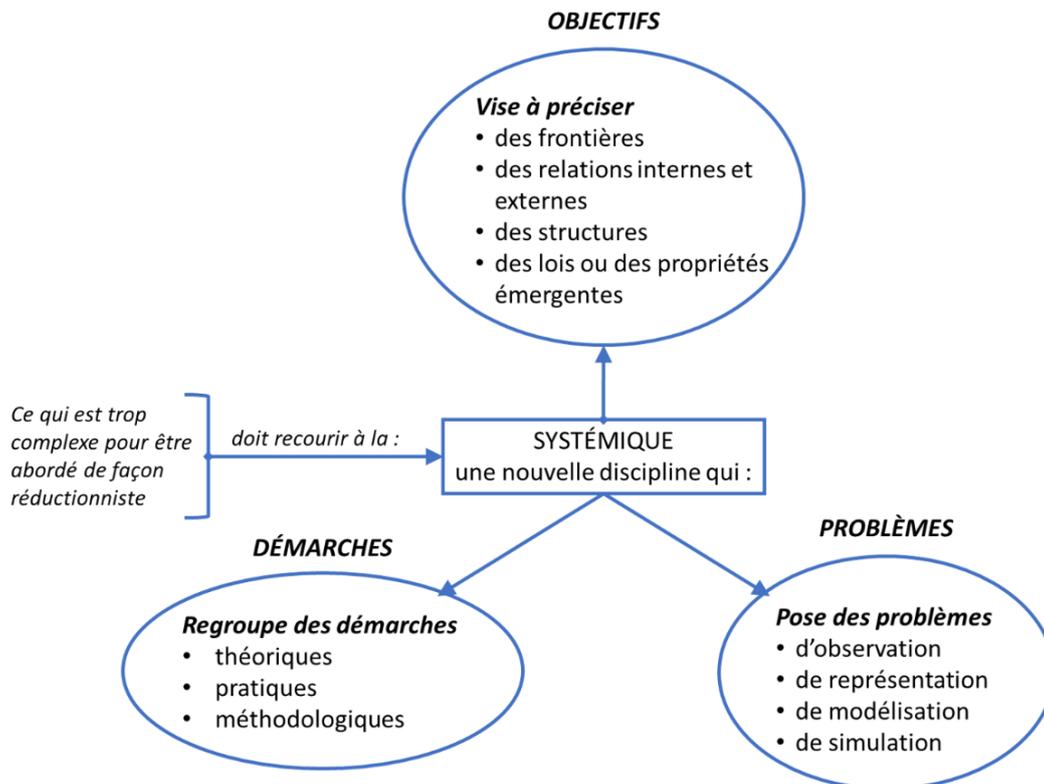


Figure 11 : La systémique

Vision systémique	Méthode systémique
Pensée systémique	Approche systémique
Regard systémique	Démarche systémique
Sensibilité systémique	Modélisation systémique
Sagesse systémique	Rigueur systémique

Cette nouvelle discipline peut être considérée aussi bien comme une manière générale de voir les choses ou les systèmes, à l'instar d'une *méthode de traitement de la complexité*. Nous retrouvons cela dans la définition plus articulée proposée par Durand, ancien membre du Collège français de systemique (Durand, 2017, p. 50), proposée en version graphique, qui inclut des déclinaisons de l'adjectif *systemique* en plusieurs domaines d'emploi. La systémique reprend de nombreux concepts fondateurs de la cybernétique, dont la *régulation*. Ce retour en arrière, au *feedback*, à la recherche de la conformité au programme représentée par la *régulation*, est aussi un processus d'adaptation aux changements de l'environnement dans lequel le programme agit. C'est une dynamique d'allers-retours à la recherche d'un niveau d'équilibre, de l'état stable. Néanmoins, en cas de perturbations trop fortes, le sous-système de régulation peut

s'avérer défaillant et inadéquat, il faut alors chercher un nouvel état stable à travers une véritable mutation. Il devient de plus en plus évident qu'une *mutation du système* s'impose, une *métamorphose* comme a dit Edgard Morin (cf. Durand, 2017, p. 122).

Selon Vial, qui concentre son travail sur les retombées de cette approche dans les sciences humaines : « *La systémique, c'est la même chose que le systémisme mais en plus compliqué : on passe du système au système de systèmes. Un système n'y est plus conçu en lui-même, il est toujours connecté avec d'autres systèmes avec lesquels il « fait système » ; on emploie alors l'expression de « système complexe » : le système est composé de systèmes en grappes. La mondialisation en est une figure, ou l'organisation de la finance internationale. La systémique s'intéresse aux « processus », c'est-à-dire aux énergies (dont celles, vitales, humaines, qu'elle traite de la même manière que l'information) et pose que nous agissons par projet et non pas dans des projets. On voit bien la progression vers plus d'ouverture et d'indécision – ou de créativité » (Vial, 2012b, p. 326).*

Nous voyons donc que l'*évaluation complexe*, née dans le cadre de la systémie, est en apparente continuité avec les modèles précédents et insiste davantage sur les concepts d'indécisions que l'entropie évoquée par Morin convie dans le débat épistémologique. C'est ce côté humain, non programmable ou déterminable, que Vial et en même temps, une lecture humaniste de l'évaluation et de ses apports à la prise en charge des faits humains et sociaux, apportent et soulignent. La systémique donc, se déployant à partir de trois courants de pensée, se tresse dans un *système* d'idées *in fieri*, qui doit être encore développé. Ces trois courants sont, en ordre : les *théories des systèmes complexes*, dont la systémique, puis l'*auto-organisation* et enfin, la *pensée complexe* provenant directement des réflexions d'Edgar Morin (Bonniol & Vial, 1997, p. 347). Ce sont trois chantiers qui se rejoignent autour de l'idée de *complexité*. Ces approches nous éloignent toujours plus d'anciens discours (encore très présents dans les *pratiques profanes*) concernant l'*évaluation-mesure* et les simplifications positivistes dont cette pratique plaçait les bases épistémologiques.

Nous nous éloignons également des solutions simplistes, voire miracle, que la notion de *contrôle* et la *métrie* même, pensaient offrir à l'humanité. Encore Morin dans son « *Introduction à la pensée complexe* » (cf. Edgar Morin, 2014), illustre le concept de pensée complexe « *comme un dépassement de la pensée simplifiante, positiviste, de la science classique, qui procède par isolement et disjonction des différentes dimensions du réel, et prétend à une cohérence parfaite, et finalement totale, de la connaissance, par additivité des connaissances partielles* » (Pagès, 2016, p. 85). Cette image très parlante d'une étoffe tressée d'éléments variés et hétéroclites, et qu'une fois tressée devient une composition unique, le *complexus*, compacte, non isolable et non plus dissociable, est une métaphore de nos sociétés : complexes, organisées en écosystème *organique*, c'est-à-dire en *organisations* vivantes (cf. Edgar Morin, 2014, p. 21-41).

3.1.4.1 Évaluation des processus, des dynamiques et des dialogues

Les derniers modèles proposés par Vial, fruits de sa réflexion sur l'évaluation complexe, s'insèrent dans la volonté de relier les actions évaluatives à une problématique de sens. Plusieurs de ces concepts clefs issus de ces modélisations : *évaluation complexe*, puis *évaluation située*, s'insèrent dans les réflexions que nous venons d'entamer à propos des conceptions d'organisation et d'entropie, abordés quelques lignes auparavant. Les modèles proposés par Vial gardent, même dans la vraisemblance d'une évaluation apparemment directe uniquement au management d'entreprise ou à la formation professionnelle, la possibilité, et nous ajoutons la nécessité, d'être transposés et appréhendés, dans nos classes et dans nos cours, tant dans le secondaire que dans le supérieur (cf. Marca & Gülbay, 2018, p. 15-48).

Ces formes de réflexions et de leur conséquente modélisation, issues de la systémie, développent un regard holistique et bien sûr humaniste sur cette pratique qui reste, jusqu'à présent, encore confisquée par les illusions de la métrie et du contrôle cybernétique. Il s'agit, selon Vial d'évaluer des processus, issus des dynamiques que la recherche de professionnalisation et d'intelligibilité des situations : au travail, ainsi que dans la formation, mettent sur la table, et de développer des formes de dialogue, des *dialogies* provenant de la mobilisation autour de ces dynamiques.

Tout cela arrive par la voie d'un questionnement continu sur les *projets*, en format renouvelé, que nous allons bientôt évoquer dans une articulation mise à jour et enfin, avec les enjeux que ces projets enchainent. Il s'agit aussi d'orienter et de concevoir davantage l'évaluation comme accompagnement et soutien à *l'émancipation des sujets* concernant leurs attitudes professionnelles, nous ajoutons, leurs *connaissances* et *compétences*, ainsi que, pour la première fois, une attention à leur *bien-être*, physique et psychique, en tant qu'acteur et non simples sujets d'une pratique évaluative à l'ancienne. En revanche, ces formes modernes postulent la nécessité de donner toujours aux acteurs des pratiques évaluatives, un cadre de référence qui soit informatif, clair, transparent, *intelligible de ce qu'on fait*. Un cadre qui soit à la fois : interprétable et explicable, un concept lié à l'évaluation et pilier des réflexions sur le côté éthique de l'Intelligence artificielle (IA) que nous retrouverons ensuite.

Dans la vision liée à la complexité de l'humain, le *sujet* est un pluriel (cf. Lahire, 1998), un lecteur interprétant le monde comme un texte, ou selon nous, un *acteur qui interprète son scénario* ; vivre c'est déchiffrer : la *théorie* est pour Vial une *fiction*. Le sujet est un produit social et un producteur lui-même, agissant sur le social ; divisé par l'inconscient, où il n'est pas « maître chez lui », mais il interprète sans cesse : il évalue en continu, dans la dynamique des désirs. Le but est d'assumer les contradictions, de se situer dans le lien de contradiction pour *rendre vivables les problèmes par la problématisation* (cf. Vial, 2012a, p. 135).

Abordons donc les catégories maîtresses de ces modélisations, signalées parmi les suivantes : la *pensée paradoxale*, la *spirale*, le *projet*, l'*autoévaluation*, sans nous attarder

sur les catégories de *négociation*, et le *management par projet* où l'on renvoie directement au texte de référence pour plus de précisions (cf. Vial, 2012b, p. 312-326). Examinons donc les catégories suggérées.

1) La *PENSÉE PARADOXALE* est un concept bien ancré dans le milieu du management professionnel. C'est dans cet espace que les *situations paradoxales*, contradictoires et de double contrainte, deviennent constitutives de la fonction managériale même. « *Elles peuvent se situer à différents niveaux, organisationnel, institutionnel, opérationnel, voire personnel, et être source de phénomènes de blocages, d'anxiété et de souffrance au travail* » (cf. Ganty, 2019, p. 10). Ce sont des phénomènes et des émotions que nous retrouvons dans le milieu scolaire et de la formation. Se poser donc dans la posture d'une évaluation complexe, tenant en compte ces paradoxes et se confronter avec, suppose un réajustement de la pensée, un renversement de la perspective classique ou traditionnelle. En reprenant une formule attribuée à Johann Wolfgang von Goethe, où « *le tout est plus que la somme de ses parties* » : il en émerge que des propriétés qui ne subsistent pas dans leurs constituants se matérialisent finalement, dans la résultante d'une dynamique interactionnelle dont la méthode analytique cartésienne est incapable de rendre compte (cf. Mattei, 2012, p. 22). « *Réhabilitant l'intuition et les émotions dans le processus interactif de connaissance, de pensée et d'action, conformément aux avancées les plus récentes des neuro-sciences, la complexité conduit l'homme à s'ouvrir à la pensée globale qui associe les deux formes de rationalité et s'enrichit de rétroaction continue entre la pensée et l'action* » (Mattei, 2012, p. 23).

Le bon sens et la logique analytique rationnelle, que la systémique veut contredire, préfèrent se développer dans la dualité oui/non, désireux de trancher nettement, comme pour le fameux nœud gordien d'Alexandre le Grand, cité souvent par Morin, en excluant la possibilité d'une autre option. Nous sommes habitués à penser que la cohérence décide et donne la solution, c'est celle qui est appelée la *pensée disjonctive* : ou bien c'est *A* ou bien c'est *Non-A*, mais certainement pas les deux. Cette logique formelle repose sur trois principes :

- Le principe d'identité qui pose que $A = A$.
- Le principe de non-contradiction qui dit *A* n'est pas *Non A*.
- Le principe du tiers exclus qui dit : *il n'existe pas* de troisième terme *T* qui soit à la fois *A* et *Non A*.

C'est la construction d'une situation d'alternative, qui repose sur *une seule alternative possible*, c'est « ou bien cette solution ou bien cette autre », mais il n'y a pas de troisième possibilité. Alors que la *pensée paradoxale* laisse entier le paradoxe et opte à la fois, pour le et *A* et le *Non-A* : c'est la *pensée conjonctive* (cf. Vial, 2012b, p. 312-313).

2) La *SPIRALE* : dans le cadre du courant socioconstructiviste, Jean Piaget observe que la construction d'un concept est un *processus long et non linéaire* (cf. Piaget, 1988, p. 65). Il propose une figuration de l'apprentissage en forme de *spirale* : « *la pensée ne procède donc jamais par lignes droites, mais, pour ainsi dire, par spirales : à la croyance implicite et*

immotivée succède le doute, et au doute la réaction réfléchie, mais cette réflexion est elle-même minée par les nouvelles tendances implicites, et ainsi de suite » (Piaget, 2013, p. 162). La représentation de Piaget sur l'apprentissage de l'enfant nous dit que *le développement mental a la forme d'une spirale, c'est-à-dire qu'il consiste en un processus de ré-élaboration des formes de la connaissance, un processus de réacquisition progressive de ces connaissances à des niveaux supérieurs de représentation. Le développement s'enroule sur lui-même après l'acquisition sur le plan de l'action des connaissances fondamentales* (Russell, 2000, p. 178).

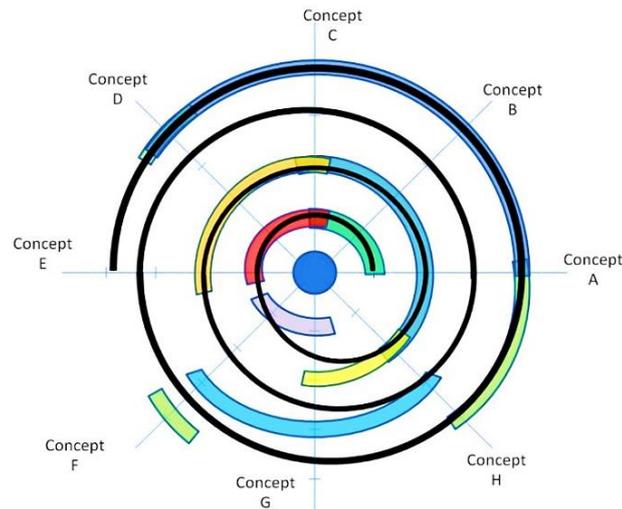


Figure 12 : Réseau de concepts

Dans une vision constructiviste, les progressions d'apprentissage sont vues comme un réseau de concepts qui s'enchaînent sans nécessairement être en séquence l'un après l'autre : les contenus d'enseignement et les activités, peuvent aborder les concepts en éléments isolés, mais au sein d'un environnement conceptuel, un *réseau* et se relier *en réseau*. Concepts et activités font intervenir et interagir plusieurs concepts à la fois, à différents niveaux de maîtrise : cela permet le passage, ou parfois *le saut*, d'un niveau à l'autre, comme montré dans la figure ci-contre. (cf. Martin, 2016, p. 3). C'est l'exposition d'un concept qui est très proche de celui proposé par Vygotski, en ébauchant la notion de *Zone de Développement Proximale* comme « espace de développement » « *qui se délimite et se construit dans une intervention didactique* » (Bronckart, 2014, p. 146). Un concept similaire, défini comme le *curriculum spiralisé*, sera abordé par Jerome Bruner qui en donne en 1960, « *l'image d'une spirale pour décrire les différentes phases de l'acquisition des connaissances : en passant d'un mode de représentation à l'autre, en reprenant les données par des modes différents et dans des contextes divers, la pensée évolue vers une plus grande abstraction* » (Barth, 1985, p. 53).

La figuration en spirale selon Vial nous aide à comprendre les phénomènes impliqués dans les processus d'apprentissages, elle est décrite sous la forme d'une « régulation majorante », c'est-à-dire que la *régulation* peut être la voie permettant de passer d'un niveau de choses apprises et applicables telles quelles à un autre niveau dit de *transfert*, un transfert pensé comme *transport* et en même temps comme *transformation*. C'est une

figuration qui représente la qualité *magmatique de l'être en apprentissage* : on passe de la régulation comme *boucle fermée et immuable de la régulation cybernétique*, à la *spirale* qui prévoit *des sauts d'un niveau à l'autre* où l'apprentissage est configuré comme *va-et-vient entre acquisition et création*, une dynamique censée stimuler dans l'apprenant des situations d'inventivité et de créativité. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi *inventer une organisation*, dans le sens du terme proposé par Morin. Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un autre horizon. (cf. Vial, 2012b, p. 314-315).

3) Le *PROJET* dans l'évaluation complexe est un concept que Vial a dépoussiéré par rapport à l'utilisation d'un terme fourre-tout, appauvri de sens, reprise et mise au goût du jour dans le management en guise de gestion prévisible, *programmée à l'avance*, des ressources humaines ou de mesurer la qualité *dans l'obsession du prévu et de la conformité au décidé* (cf. Vial, 2012b, p. 317). Ce n'est donc pas un outil praxéologique, étant donné que le recours à ce terme de *projet* en aplatit le sens en une démarche qui considère le bilan des dysfonctions uniquement pour les éradiquer. Encore une fois, nous nous retrouvons devant l'ancienne proposition de la « *remédiation-régularisation cybernétique, une conformisation, certes utile, mais non suffisante. Le projet n'est pas réductible à l'atteinte d'objectifs fixés après un bilan, dans la confusion avec le programmatique* » (Vial, 2012b, p. 318).

Dans l'évaluation complexe, le projet n'est pas la réalisation d'un *algorithme* programmé, adapté à l'imprévu par le jeu de régularisations qui ne permettent aucune créativité ou adaptation à l'entropie des organisations complexes. Le projet, dans sa nouvelle relecture, devient l'occasion de concevoir autrement l'action, de la rendre porteuse de valeurs, d'habiller la pratique professionnelle de visées éthiques respectueuses de l'humanité des acteurs portant et agissant ces projets. Il y a donc un cadrage direct, une centration précise sur les acteurs et porteurs de projet qui devient un travail du sujet et à une anthropologie du complexe autour de l'évaluation. En ce sens, Vial suggère chez l'évaluateur une démarche déjà esquissée pour l'évaluation formatrice, celle de « *promouvoir les possibles, l'inventivité des étudiants, une attitude qui leur permet de se poser des questions sur le sens de ce qu'ils entreprennent, d'où ils en sont de leur action, à qui elle s'adresse et pourquoi* » (cf. Jeunesse, 2007, p. 92-97).

Ce projet devient le scénario, le texte déclamé par l'acteur et, en même temps, un discours audible du sujet. « *Alors non seulement le projet s'évalue, mais il se contrôle et surtout, il est objet de l'auto-contrôle. Le projet engage l'exercice (et donc l'apprentissage) du processus d'auto-contrôle, ce désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu, ce jeu entre individualisation et socialisation : structurant le sujet, nécessaire travail pour l'autonomisation* » (Vial, 2012b, p. 320).

4) L'*AUTOÉVALUATION*, même si n'est présente que depuis quelques années sur les dictionnaires, nous retrouvons « *tout au long de l'histoire scolaire, les marques de*

pédagogie visant à conférer aux élèves sinon l'autoévaluation même de leurs propres progressions, au moins une certaine responsabilité dans leurs apprentissages. « Il faut réveiller et échauffer (les) esprits (des enfants) par demandes, leur faire opiner les premiers, et leur donner liberté même de questionner, s'enquérir et ouvrir le chemin, quand ils voudront. [...] » (Charron, 1601) » » (Bugnard, 2015, p. 28).

L'autoévaluation est inscrite parmi les modalités pédagogiques qui responsabilisent davantage les élèves dans la prise en charge de leurs apprentissages, Allal en 1999 propose trois types d'autoévaluation : l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle entre pairs et la coévaluation. « Dans la coévaluation, l'élève confronte son autoévaluation à l'évaluation de l'enseignant tandis que dans l'évaluation mutuelle entre pairs, deux ou plusieurs élèves s'engagent dans une évaluation réciproque de leur travail. Chaque élève prend à la fois le rôle d'évaluateur et le rôle d'évalué et plusieurs recherches soulignent que cette pratique conjointe mène ultérieurement à une autoévaluation plus juste des compétences en écriture. Pour mettre à profit tous les effets positifs de cette démarche, certaines conditions s'imposent, entre autres, l'usage de commentaires plutôt que de notes chiffrées ou de côtes » (Bourgeois & Laveault, 2015, p. 102).

L'autoévaluation devient donc le cap à franchir pour rendre audible le discours du sujet/acteur. Pour ce faire, il faut d'abord lui donner du sens, en sortant ce concept du flou lexical qui, au fil du temps, l'a revêtu, faute de banalisation, depuis son entrée en scène dans la boîte à outils des enseignants. Les déclinaisons profanes de l'autoévaluation, y compris l'évaluation entre pairs et la coévaluation, ont démontré une proximité praxéologique proche des évaluations traditionnelles, gérées par l'enseignant, et toujours moins *auto*. Ces retours en arrière rendent les formes d'autoévaluation non naturelles et néfastes pour des processus d'apprentissage, d'émancipation professionnelle, de prise de confiance en soi qui soient saines et fécondes, bref : une mauvaise interprétation et une mise en œuvre erronées de l'autoévaluation minent le bien-être que nous venons d'évoquer quelques lignes auparavant.

« L'autoévaluation se boucle sur le sujet : celui qui fait l'évaluation en est le bénéficiaire. Alors l'autoévaluation qui passe par l'autre pour revenir sur soi n'est ni simple ni naturelle : l'autoévaluation s'apprend, s'exerce, se forme et alors seulement favorise l'apprentissage des savoirs en situation » (Vial, 2012b, p. 320). C'est une lecture qui est en pleine continuité avec les pédagogues de la Renaissance qui dans leurs constats, voyant l'autoévaluation en germe depuis le XV^e siècle, en incitaient depuis lors la mise en œuvre (cf. Bugnard, 2015, p. 28-31). L'évaluation complexe implique pour l'acteur de ce modèle : enseignant ou formateur, l'importance d'adopter ou d'avoir acquis durant sa formation un système de référence de nature diverse : des évidences, des croyances, des préférences. À ce dessin formatif de l'évaluateur peut contribuer un « héritage culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps, des « idées générales », du « sens commun », des « théories profanes », une « épistémologie ordinaire »,

des modélisations implicites. Au lieu de les subir, et d'en être le jouet, on peut les choisir et en jouer » (Vial, 2012b, p. 343).

Si l'évaluation complexe, née de la systémie, est l'interprète la plus proche des changements de paradigme apportés par la pensée complexe, elle peine, néanmoins, à montrer son adhérence à la réalité et à étaler visiblement le passage de la théorie à l'action. La réflexion de Vial sur ce point est plutôt sévère : les réalisations de ce modèle se sont réduites surtout à des formules plus ou moins impénétrables *comme « diriger sans diriger », « conjointement, assumer la présence de l'absence et l'absence de la présence »*. L'omniprésence d'un agent qui assume le rôle de contrôler, diriger, guider et, en même temps, accompagner, faciliter, permettre à l'autre son propre chemin : esquisse le portrait d'un inquiétant homme-orchestre. Apparemment, il y a encore du travail pour la mise en œuvre d'une évaluation en tension pour se centrer sur l'humain, qui ne retombe pas dans les raccourcis d'une cybernétique déguisée. C'est la confirmation que l'évaluation en éducation, ainsi qu'en didactique des langues/culture, s'avère comme un parcours constellé de continuités, mais aussi de tensions et de ruptures (cf. Vial, 2013).

3.1.4.2 L'évaluation située

L'évaluation située est présentée par Vial dans le *modèle trois* de son *excursus* : c'est l'évaluation des processus (des dynamiques et des dialogues) : l'évaluation située pour appréhender l'intelligibilité de ce qu'on fait. Dans cette modélisation, évaluer signifie rendre intelligibles les situations, installer un débat de valeurs, faire l'examen critique de l'activité.

L'évaluation des processus (des dynamiques et des dialogues) (d'après Vial, 2012c)

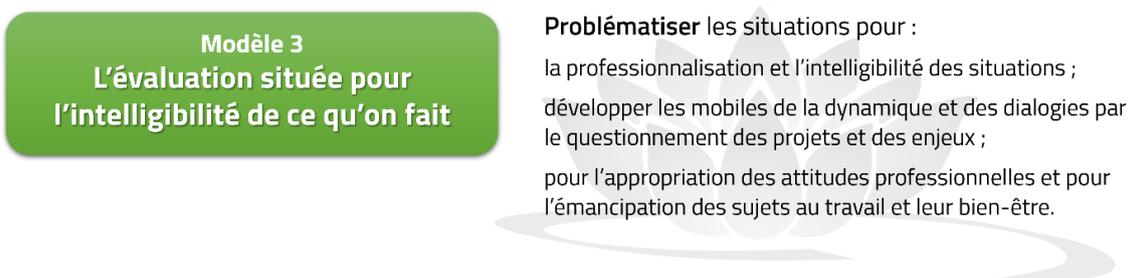


Figure 13 : L'évaluation des processus

C'est un modèle qui s'intéresse au sens que les sujets donnent à ce qu'ils font et où la valeur est dans l'humain, en débat avec le processus. *On évalue* :

- *des dynamiques* : « des tensions, des rapports de forces objectivés, des conflits interhumains liés à des intérêts donc rationalisés », pensées dans une logique « physique, concrète, objectivable, mesurable » : la logique du contrôle et ;
- *des dialogiques ou dialectiques* : « des contradictions supposant l'inséparabilité et la complémentarité des principes antagonistes », pensées dans une logique cette fois « abstraite, plus appropriée aux contradictions », la logique de l'accompagnement (Vial, 2012b, p. 347).

L'évaluation située garde une continuité avec les modèles précédents, on constate l'émergence de termes qui appartiennent au domaine de la métrie et de la cybernétique, comme contrôle, et d'importantes ruptures avec les modèles précédents. Le *contrôle* est expliqué par Vial comme indispensable : nous devons comparer un référent et un référé pour trier ce qui est conforme et estimer les régulations nécessaires. Mais la seule vérification de conformité ne peut pas suffire, « *il faut aussi (ailleurs, autrement) hiérarchiser, mettre en valeur, en relief, valoriser, reconnaître pour prendre en considération ce qui importe : l'accompagnement est essentiel* » (Vial, 2012b, p. 348).

L'évaluation située s'intéresse :

- *au dispositif de la reconnaissance des savoirs non formels, des savoirs expérientiels ;*
- *au dispositif d'accompagnement du changement – le coaching comme accompagnement individuel ;*
- *aux dispositifs de promotion des potentiels de l'autre dans d'autres pratiques qui s'affichent comme étant « de l'accompagnement » ;*
- *l'accompagnement scolaire, en travail social, dans les soins ;*
- *au dispositif de l'évaluation comme interprétation des pratiques : le dispositif de questionnement sur les pratiques – « analyse ou évaluation des pratiques », le dispositif de la « supervision » ;*
- *à l'identification des gestes professionnels. Mise à disposition des acteurs de répertoires de critères donnés à appropriation sous la forme interrogative ou sous forme de référentiels d'activités ;*
- *aux dispositifs permettant la focalisation sur les attitudes des acteurs pour accélérer le changement : l'évaluation par compétences.*

« Les critères obtenus ne dictent jamais la solution ou la bonne pratique. Le but de l'évaluation est un repérage dans l'agir professionnel par le professionnel lui-même » (Vial, 2012b, p. 388).

Très importante, dans l'évaluation située, est la figure du *sujet*, celle que nous avons aussi appelée *d'acteur* : le sujet est *un parmi d'autres* : il représente et agit comme une *dynamique évolutive* et non pas comme une *série d'états*. Il emporte dans son bagage culturel, social et psychique la complexité de l'être humain. En outre, le travail d'appréhension, et donc de formation des concepts auxquels l'acteur s'adresse, comporte une dimension imaginaire. Enfin, le conflit est la source et le déclencheur de la dynamique : des dynamiques qui sont sociales et de groupe. L'évaluation située met la personne, le *sujet* au premier plan : contrôle et accompagnement sont hétérogènes et non assimilables. Comme déjà vu pour d'autres modèles de l'évaluation, il n'y a pas *trois postures possibles* ou alternatives en évaluation : il n'existe que *l'expertise dans le contrôle* et *l'accompagnement en symétrique*. L'entre-deux n'est pas considéré comme un troisième élément possible : dans la réalité de la praxis professionnelle n'existe que l'un ou l'autre.

Dans ce modèle, le *contrôle* est un élément de stabilisation : il est nécessaire aux démarches d'évaluation, mais, en même temps, nous recourons à l'*accompagnement*, vu comme élément de dynamisation : il est essentiel pour l'humanisation de l'action professionnelle et éducationnelle du formateur. Accepter, mais en *contrôlant* les pratiques brutes de contrôle, relève du bon sens, tandis que le reste de l'évaluation, relève d'un travail.

Ce type de perspective de travail, pour le formateur et pour le sujet/acteur, nécessite des moments de formation. Pour l'enseignant/formateur, il s'agit d'une formation pour la professionnalisation qui se veut humanisée, qui doit permettre à l'enseignant et au formé d'effectuer un travail sur soi. Cette dynamique devient l'occasion d'une accélération du changement qui permet d'apprendre de l'autre, d'accepter l'errance et la perte, d'accorder plus d'importance aux dynamiques plutôt qu'aux états, d'exercer sa réflexivité, d'entendre ce qui s'exprime, de déplacer et de multiplier les points d'observation, d'écouter et de s'écouter, de faire sa place à l'intuition, au ressenti, aux *émotions*.

Pour les formateurs, cela permet d'éviter « *le piège de la certitude, de la vérité, de relativiser : « nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude ». Il s'agit bien d'assumer l'inachevé de l'humanité et l'inachevable de la reliance, de travailler le lien social : une lutte incessante contre la barbarie, par l'éducation* » (Vial, 2012b, p. 403).

3.1.5 Potentialités d'une évaluation à visage humain

3.1.5.1 Réductionnisme, holisme et systémie : quelles dynamiques, quelles dialogies ?

Dans les chapitres et paragraphes précédents, nous avons souvent parlé d'une dimension forte de convergence, ou encore plus de *centration*, sur : les attentes sociales ; l'apprenant et sa réussite éducative et sur l'*humanité* –au sens d'être humain–, de la relation pédagogique. La dimension humaine des individus qui se soumettent, continuellement malgré eux, à de formes de mesure, s'oriente de nos jours vers une pondération organique et holistique de la personne qui passe, voire subit, les formes d'évaluation les plus disparates, en tout domaine de la vie sociale. Beaucoup d'entre nous ont personnellement constaté que « *l'évaluation en éducation n'est plus aujourd'hui réductible au scolaire : elle n'est pas la seule mesure des acquis, elle n'est pas réductible à la vérification des savoirs. L'évaluation n'est pas la pratique de la notation. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques, appelés « bilans, tests, épreuves » où il s'agit de contrôler l'atteinte d'objectifs et de comportements attendus* » (Vial, 2012b, p. 7).

La *mesure des acquis* est donc une pratique constante et banalisée, un classement continu, une source de stress, de déception, de fatigue et de frustration étant donné que cette classification est inlassable, sans arrêt en tout champ de la vie sociale, culturelle et

personnelle. La relation éducative, *sous-ensemble* particulier des relations humaines, n'est pas exempte de risques, surtout si ces dangers se versent sur des personnes en formation et alors plus vulnérables. Cette relation « *est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses* » (Cifali dans Vial, 2012b, p. 8).

Nous venons de citer le *bien-être* auquel tout être humain a le droit de l'expérimenter et d'en jouir. C'est depuis les années 1990 que les idées concernant une modalité prenant en charge l'individu et sa dimension physique et émotive commencent à s'imposer dans les sociétés ainsi que dans le domaine de l'éducation. Les démarches éducatives sont considérées à l'aune d'une approche différente, éloignée des dimensions strictement réductionnistes qui avaient orienté, au fil du temps, les courants déterministes, fonctionnalistes et structuralistes des modèles de l'évaluation.

La dimension holistique, présente dans la systémie par l'intermédiaire de la pensée complexe, se veut antinomique au réductionnisme et opposée à toute simplification des dynamiques humaines, et surtout de celles qui surviennent dans la relation éducative et formative. Une dimension à taille humaine qui est aux antipodes des exigences industrielles de mesure standardisée des produits et des personnels, où priment les exigences prêchées par la *qualité totale* et ses démarches, si populaires pendant les décennies 1990 et 2000 et que nous avons abordées précédemment.

Pourquoi parler donc d'une évaluation, ou de modèles de l'évaluation à visée humaniste, centrés sur les formés, sur les élèves vus comme personnes, comme protagonistes de leur apprentissage et non comme objet ? Les dernières décennies, la mise en place de modalités d'évaluation de dérivation industrielle et managériale, prometteuses de donner des résultats retenus fiables du point de vue psychométrique, ont empêché une réflexion plus poussée sur les personnes évaluées. Aujourd'hui, nous sommes sûrs et certains que derrière un score, il n'y a pas un objet, un produit, mais un être humain, avec toutes les difficultés psychophysiques que nous venons de citer auparavant.

Entre deux visions distinctes et contraires, l'approche *systémique* veut apporter sa contribution, reliant de façon *conjonctive* les expressions de la pensée et des modélisations, et se place entre l'holisme et le réductionnisme, par le biais d'un *va-et-vient* qui se veut intégrateur et régulateur, ajustant dynamiquement les deux philosophies (cf. Moine & Sorita, 2015, p. 21-22). La dialectique provenant de la systémie essaye d'installer un dialogue, une *dialogie*, selon Vial. Les figures centrales de cette déclinaison de la complexité sont les enseignants et les formateurs. C'est leur posture d'évaluateurs, dont le projet est d'assumer les contraires, *en dialogie et en récursivité*, qui fait lien, qui tresse et sait dénouer les logiques contradictoires de l'évaluation (cf. Vial, 2012b, p. 355).

3.1.5.2 Régulation, évaluation et humanisme : un dialogue nécessaire ?

Le terme *modèle* en évaluation, aperçu comme « *un vrai mot fourre-tout* » (cf. Bonniol & Vial, 1997, p. 10-11), renvoie à une formalisation généralisant, à des formats à imiter, à une figuration schématisant une classe de problèmes. La question qui se pose concerne la validité et la fiabilité de ces modèles, nés d'une pluralité d'approches qu'au fil du temps se sont succédé. Nous retrouvons que l'évaluation comme objet de recherche peut être définie à partir de trois grandes approches :

- Une *approche scientifique descriptive* orientée à décrire et à analyser les modalités de fonctionnement. La recherche menée, qui peut être expérimentale ou simplement descriptive, aboutit à la proposition de modèles qui ambitionnent de rendre compte fidèlement de la réalité de l'activité évaluative, dans le quotidien de son fonctionnement.
- Une *approche compréhensive* basée sur une analyse philosophique de l'activité d'évaluation. Cette approche, qui s'interroge sur le sens de l'évaluation à partir de questions telles que « pourquoi ? », ou « en vue de quoi ? » a aussi une dimension *descriptive*, car elle essaie de mettre en évidence les finalités réellement poursuivies, et les usages sociaux à l'œuvre.
- Une *approche prescriptive* qui s'engage dans une véritable évaluation de l'activité évaluative elle-même, à suggérer quelle est la *bonne*. (cf. Hadji, 2012d, p. 102-103)

Si pour les acteurs sur le terrain, il est primordial de connaître quelle approche leur donne la certitude d'employer le meilleur outil, reste à résoudre la question vive de comment prouver que la pratique prônée est incontestablement la meilleure façon de procéder. Par conséquent, de quel point de vue se placer pour affirmer qu'une manière d'évaluer est bonne par rapport à une autre ? Sur ce questionnement les enseignants de l'écosystème scolaire et professionnel se retrouvent régulièrement, dès qu'un modèle ou une approche semble avoir perdu sa capacité de fonctionner en toute occasion.

« *Que valent ces modèles ? Et pouvons-nous ici avoir la prétention de dire le vrai en matière d'évaluation, en ayant été capable de modéliser de façon adéquate son essence véritable ?* » (Hadji, 2012d, p. 102) reste au fond la question que les professionnels se posent quand un modèle ne joue plus son rôle de sésame. La dimension *prescriptive* en ce cas peut nous donner des points de repère pour évaluer le *bon modèle* ou le modèle le plus adapté. *L'essence, l'efficacité* et la *cohérence* d'un modèle d'évaluation devront se conjuguer donc, avec une démarche méthodologiquement fondée, *socialement et éthiquement recevables, pour ce qui concerne ses finalités et ses usages* (Hadji, 2012d, p. 104).

Afin de mieux nous orienter, nous pensons d'emprunter une récapitulation des paradigmes de l'évaluation proposée par De Ketele (De Ketele, 2019, p. 23), la mise à jour d'une précédente schématisation en dix paradigmes (De Ketele, 1993, p. 59-80) :

Tableau 3 : Paradigmes et concepts de l'évaluation

Paradigmes	Concepts émergents
<i>de l'intuition pragmatique</i>	Enseignement → évaluation située Intuition → subjectivité blanchie
<i>docimologique</i>	Mesure Fiabilité → théorie de la généralisabilité
<i>sociologique</i>	Déterminisme social → Équité
<i>centré sur les objectifs</i> (Tyler/Bloom)	Behaviorisme → produits → efficacité → Objectifs mesurables → validité
<i>évaluation formative</i> dans un enseignement différencié	Apprentissage comme processus Régulation de l'apprentissage
<i>évaluation centrée sur la décision</i> (Stufflebeam)	Du contexte/inputs/processus/produits à la décision et à l'action → système
<i>évaluation au service de la pédagogie de l'intégration</i>	Enseignement/apprentissage : processus d'intégration → compétence → APC → pertinence
<i>évaluation centrée sur les consommateurs</i> (Scriven)	Consommateurs ou clients Évaluation externe → quasi-marché
<i>évaluation répondante</i> (Stake)	Évaluation répondante ou illuminative → audiences et référentiels divers → évaluation et recherche collaboratives
<i>économique</i>	Les 3 « E » de la qualité : efficacité, efficience, équité → « accountability »
<i>processus systémique de régulation</i>	Régulation des systèmes et sous-systèmes → postures des évaluateurs
<i>L'émergence de concepts importants dans les différents paradigmes (De Ketele, 2019, p. 23, Tab. 1)</i>	

Ces modèles débouchent dans deux représentations différentes, voire opposées, des fonctions et des rôles sociaux de l'évaluation :

Tableau 4 : Centratons de l'évaluation

	<p style="text-align: center;"><i>Évaluation centrée sur :</i></p> <p style="text-align: center;">1</p> <ul style="list-style-type: none"> • les produits • le classement • des référentiels fermés 	<p style="text-align: center;"><i>Évaluation centrée sur :</i></p> <p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> • les processus • l'accompagnement • des référentiels ouverts
<p><i>Évaluation centrée sur le contrat didactique</i></p>	<p>Paradigme de l'intuition pragmatique <i>Assessment of learning</i> Démarche sommative subjective Évaluateurs : enseignants ou formateurs Posture de contrôle</p>	<p>Paradigme de la régulation interactive <i>Assessment for learning</i> Démarche interprétative Évaluateurs : les élèves accompagnés par les enseignants ou formateurs Posture de reconnaissance</p>

<i>Évaluation centrée sur le contrat institutionnel</i>	Paradigme du management du système éducatif (<i>top down</i>) Évaluations externes standardisées Démarche sommative objective (mesure) Évaluateurs : les instances managériales avec l'appui des experts de la mesure Posture de contrôle et de l'accountability	Paradigme du leadership collectif partagé (<i>bottom up</i>) Évaluations internes participatives et situées Démarche interprétative partagée Évaluateurs : les acteurs locaux avec l'aide d'accompagnateurs professionnels Posture de reconnaissance
---	--	--

Tentative de conceptualisation autour des deux champs de l'évaluation (De Ketele, 2019, p. 26-27, Tab. 2)

C'est à partir de ces deux différentes centrations : *produits* versus *processus*, *classement* antithétique à *accompagnement*, *fermeture* des référentiels opposée à leur *ouverture*, qu'une volonté de réinvention plus humaniste des conceptions évaluatives commence d'esquisser « un nouveau « modèle » d'évaluation, en entendant par « modèle » un ensemble d'exigences dont le respect donne un sens, et comme un visage reconnaissable, à la pratique évaluative » (Hadji, 2019, p. 15). Ce sont deux visions philosophiques et sociétales qui se confrontent : les deux en quête de légitimité.

La *première*, celle qui range parmi ses mots-clefs *produits*, *classement*, et *fermeture*, est l'expression d'une dimension économiciste et fonctionnelle de l'évaluation. Ses déclinaisons deviennent la référence pour une lecture de la pratique à partir de sa fonction et son utilité aux modèles économiques dominants : un modèle dirigiste qui s'explique avec une dimension spatiale *du haut vers le bas* (top-down), dans une logique cybernétique où la *mesure* et la posture de *contrôle*, aux niveaux éducatifs et sociétaux sont dominants, une évaluation sommative des apprentissages, qui *classe* et sélectionne selon des *standards industriels externes*. C'est une représentation néolibérale de la *valeur vénale* qui pervertit la notion même de *valeur*, considérant l'humain comme marchandise (cf. Hadji, 2012d, p. 275-276).

La *seconde* centration propose d'autres champs lexicaux, participatifs et focalisés sur la personne comme : *processus*, *accompagnement*, *ouverture*. Les modèles sociétaux prônés sont différents : mots comme *partage* et *leadership collectif* s'inscrivent dans une volonté participative de la société et de ses réalisations dans le monde du travail et de l'éducation. Nous retrouvons ici l'esquisse d'un modèle démocratique classique qui va *du bas vers le haut* (*bottom-up*), y compris des pratiques d'*autoévaluation* et d'*accompagnement*, où le rôle des enseignants s'éloigne du dirigisme contrôleur et laisse aux différentes situations d'installer la pratique la plus adaptée à la situation didactique, tout en gardant une dimension expressive de la participation. L'évaluation est un *processus*, une démarche participative pour la *reconnaissance* de compétences et acquis. La visée est différente : c'est « le monde de la Valeur, où l'homme est fin en soi. Où il a une dignité, et pas simplement un prix » (Hadji, 2012d, p. 276).

Comme affirmé précédemment, nous croyons que ces deux visées, découlant de deux modèles sociétaux dialectiquement opposés, doivent se parler pour propager les demandes internes à chaque instance et humaniser celles qui ressortent d'une dimension techniciste et autoréférentielle issue du monde de l'entreprise et de l'industrie. Cette humanisation, même des pratiques référées au domaine marchand : recherche d'emploi, évaluation et valorisation des mérites du personnel, doit s'aligner à des pratiques respectueuses de la dignité humaine. Les contraster et s'y opposer sans avoir envie de les modifier, n'engendre pas une dynamique vertueuse de modification sociale et d'émancipation collective de pratiques retenues comme inappropriées.

3.1.5.3 Les quatre défis de l'évaluation sur le plan éthique

Selon Hadji l'évaluation doit relever sur le plan éthique quatre défis :

- A. Le défi de l'évaluation *démocratique*
- B. le défi de l'évaluation *libre de peur*
- C. le défi de l'évaluation *raisonnée*
- D. le défi de l'évaluation *humaniste* (cf. Hadji, 2021, p. 121).

A) Commençons par la définition d'une *évaluation démocratique*. Cela se veut démocratique toute pratique d'évaluation orientée vers le progrès social et soucieuse d'accompagner l'émergence concrète d'une société de justice. Ce type d'évaluation, – s'appuyant sur la *théorie de la justice* de John Rawls (cf. Bidet, 1995, p. 133-136)–, présente deux caractéristiques précises :

1. *l'évaluation démocratique* doit fonctionner selon des principes de justice : son souci premier et constant est la justice de ses jugements et de ses décisions ;
2. *l'évaluation démocratique* ne peut pas se contenter de fonctionner selon les principes d'une société de justice, elle doit se mettre au service du progrès social (cf. Hadji, 2012d, p. 227).

Dans ce type d'évaluation, premier défi pour une évaluation éthiquement acceptable est que tout doit « être mis au service de la « révélation » et de la « libération » du potentiel de chacun. L'évaluation peut, et doit, prendre une part active à cet effort. Voilà bien ce qui définit la bonne direction pour la progression, tant individuelle que sociale » (Hadji, 2012d, p. 229).

B) Nous avons vu durant notre parcours que l'évaluation ne se soustrait aux mécanismes de double pression : *sociale* et *évaluative*. L'évaluation *libre de peur* est le défi pour libérer l'école des formes de compétition néfastes pour la santé même des élèves. Dans une école soumise à la pression et à l'obsession de la réussite sociale et la pression concurrentielle, ces éléments se combinent, engendrant un stress préjudiciable, producteur d'angoisse chez les évalués (cf. Hadji, 2021, p. 163-167). Les établissements scolaires, dans la posture employant des référentiels fermés, utilisent des dispositifs

d'*accountability*, de reddition de comptes. « *L'accountability est une notion, complexe et polysémique, qui est utilisée de longue date en matière d'éducation dans un contexte anglo-saxon. C'est une notion difficilement traduisible [...] qui ne se résume pas au seul impératif de « reddition de comptes » ou d'« imputabilité », termes qui ne sont que des traductions partielles de la réalité que le terme anglais recouvre* » (Maroy, 2013, p. 15-16). Le pilotage du système éducatif, à travers ces dispositifs, vise à l'orienter vers certaines priorités pour en contrôler la qualité demandée par les autorités. Cela engendre une compétition entre écoles et une condition de quasi-marché (cf. Maroy, 2013, p. 14).

Parmi ces formes de compétition, il y a la recherche de l'excellence ayant des effets pervers sur l'écosystème scolaire. Nous retrouvons ainsi un phénomène plutôt étonnant venant de la recherche à tout prix de la performance et de la concurrence, interne et externe aux établissements. Il a été vérifié que plus le niveau scolaire des établissements et des classes augmente, plus les élèves s'autoévaluent négativement.

Pour libérer l'évaluation de la peur, il n'est pas seulement nécessaire de suivre les indications de Scriven qui soutenait une évaluation dégagée d'objectifs, il est aussi fondamental de souligner que l'objectif principal de l'évaluation est celui d'être *informative*. Récolter ces informations est nécessaire, mais il faut le faire sans des comportements éthiquement condamnables comme faire peur. Ce comportement est inhumain et contre-productif, soit dans l'entreprise, soit dans l'école. Il faut évaluer de « *telle sorte que les êtres humains concernés soient toujours considérés comme des fins en soi, et jamais simplement comme des moyens* » (Hadji, 2021, p. 182).

La peur est un obstacle insurmontable et nocif pour l'apprentissage. Le défi consiste à substituer l'évaluation fondée sur la *peur permanente* de se tromper, de ne pas avoir bien achevé les requêtes des enseignants, avec une évaluation se déroulant dans un climat favorable à l'expression complète et pacifique des compétences personnelles. Une évaluation que l'on pourrait qualifier d'*apaisée* (cf. Hadji, 2021, p. 184). Nous venons de voir les conditions favorables à l'instauration d'une *évaluation de la peur*. Pour l'instauration d'une *évaluation libre de peur*, il faut créer des démarches basées sur la *confiance* plutôt que sur la *défiance*, il faut privilégier la coopération entre les élèves plutôt que la compétition. Enfin, il est fondamental d'instaurer un rapport positif à l'erreur afin qu'elle soit vécue comme la possibilité d'une amélioration continue.

C) *L'évaluation raisonnée* naît de l'opposition à un paradoxe exprimé depuis les années 2010 par plusieurs chercheurs. Ces auteurs affirment que la *folie sociale* la plus répandue en Occident est l'évaluation. Une folie représentant le symptôme de la déliquescence du tissu social, et contribuer à la refondation du contrat social, fait partie des tâches de la science. Une thèse qui est exprimée à partir de trois expressions sèches :

- *l'évaluation est une entreprise d'asservissement ;*
- *elle opère une confusion entre la valeur et la mesure ;*

- elle contribue à la destruction de la personne humaine (cf. Hadji, 2021, p. 196).

Il s'agit de thèses très fortes, surtout parce qu'elles mettent en discussion les dernières années de l'évaluation à l'école et des écoles. C'est l'évaluation côté élèves, mais aussi côté établissement, via des classements faits à travers les procédures d'*accountability*, de reddition de comptes. Cette idée d'une école comme entreprise d'asservissement a été développée et défendue en 1971 par Ivan Illich dans son livre *Une société sans école* (Illich, 2015), une thèse reprise ensuite par les auteurs de *La folie évaluation* (Gori, Abelhauser, & Sauret, 2011). Si Illich utilise la métaphore de la *niche pour les chiens*, choisie par ceux qui subissent des évaluations infligées par l'externe, dans le texte de Gori, Abelhauser et Sauret, l'image utilisée est le *défilé militaire*. Il y a la condamnation d'un système scolaire où l'on demande aux enfants de marcher au pas cadencé, où le rythme est donné par les évaluations scolaires, une marche qui ne considère pas le désir des élèves de faire un pas vers l'autre ou la nécessité pour l'école de susciter ce plaisir (cf. Hadji, 2021, p. 196).

L'idée forgée par ces réflexions est celle d'une *idéologie de l'évaluation* provenant d'une dictature du marché. Ces éléments peuvent conduire à une *servitude consentie*, un asservissement qui se base sur le consensus général et le consentement des évalués. L'évaluation représente l'agent et le vecteur de la puissante idéologie définie comme une construction intellectuelle à vocation justificatrice. Une autre idée développée est celle qui dénonce les dérives de la *quantophrenie*, où ce terme désigne un usage maladif de la *quantification* à toute occasion, une vocation qui croit possible d'exprimer, à travers un langage mathématique et chiffré, les phénomènes sociaux et humains. Cet abus, instaurant un *culte de la quantité*, est faussement censé mesurer la qualité intrinsèque d'un travail, d'une personnalité et de ses potentialités, attitudes et compétences. « *L'évaluation devient folie quand elle dérive vers une dévalorisation de la personne humaine dans le mouvement même où elle impose une façon de juger de la valeur qui ôte son sens à cette notion. Cette dérive place devant le défi d'une évaluation raisonnée* » (Hadji, 2021, p. 203).

Ces dérives d'une société de performance, où tout est chiffré et tout est classé, concernent aussi la question de la notation. Cette activité *quantophrenique* installe le risque d'une évaluation perpétuelle qui menace d'intoxiquer, via la mesure et le contrôle continu, l'intégralité du champ social. Cet *empire de la notation* classe, non seulement les apprenants, mais aussi les travailleurs, les fonctionnaires, les restaurateurs, les livreurs : cette estimation envahit tout. Nous la retrouvons en plein essor dans le champ de l'action sociale, politique, dans le monde du spectacle, du tourisme, du commerce, de la gastronomie, etc. Enfin, cette évaluation se cache derrière des processus, apparemment ludiques, de *gamification* (souvent traduit en français comme *ludification*) de la notation, à travers des actions demandées à la fin de chaque vente de service, proposées par l'intermédiaire d'interfaces attrayantes, colorées, similaires à des jeux vidéo, une sorte de mystification graphique trompeuse, masquant, sans la faire

disparaître, la dimension négative et punitive d'une évaluation forcenée et irréfléchie (cf. Hadji, 2021, p. 214-215).

Tout ce foisonnement d'occasion d'évaluation dans tous les domaines de la vie sociale nous confirme que cet acte n'est pas pertinent et qu'il ne remplit pas des fonctions correctes. Ce recours excessif et injustifié aux chiffres, vus comme l'unique façon d'appréhender la réalité, opère, en quelques manières, un procès de *réification* de la personne humaine. Il faut rappeler que seulement la personne et son humanité expriment de la valeur. L'humanité échappe à toute tentative de saisie dans un système extérieur de mesures. « *Aucune évaluation ne peut avoir la prétention d'investir ce cœur inviolable de la personne* » (Hadji, 2021, p. 225). Cette réflexion nous convoque à mettre à leur juste place les êtres humains et leur valeur, et les chiffres. Si nous sommes capables de reconnaître toujours la valeur absolue de chaque vie humaine, l'évaluation ne devient plus une *folie*, en revanche, elle le devient quand elle soutient une dévalorisation avec la prétention de pouvoir juger, noter, classer les personnes. C'est pour cela qu'une visée humaniste est fondamentale pour approcher différemment le concept d'évaluation. Un concept qui permet un espace de liberté d'action pour les évaluateurs parce qu'ils sont conviés à apporter leur contribution sur un champ légitime, où l'évaluation est faite au moment opportun, quand elle est utile pour faciliter les apprentissages, pour certifier les acquis et promouvoir la réussite personnelle de chacun (cf. Hadji, 2021, p. 225-226).

D) L'évaluation humaniste se propose comme un moyen pour la vérification continue de la légitimité des modèles et des fins de l'évaluation. Nous avons parcouru précédemment un chemin qui distingue et oppose deux grandes *directions* : d'un côté : « *un univers social essentiellement (voire exclusivement) voué à la recherche du profit ; une conception de la valeur réduisant celle-ci à sa dimension vénale, dans un univers marchand, où l'Homme est réduit à une condition d'« humain-marchandise » ; des jugements de valeur ayant pour fonction première d'afficher sa supériorité et de dévaloriser les autres, regardés de haut ; la réussite pensée comme victoire dans une compétition sociale, où le vainqueur rafle tout. D'un autre côté : un univers social voué au développement, non des richesses, mais des personnes [...] une façon de s'adresser aux autres en les considérant comme nos égaux, et en les prenant en considération tels qu'ils sont, dans leur diversité, bien que nous puissions souhaiter qu'ils soient autrement ; et la réussite pensée comme la progression individuelle d'une personne s'interdisant de nuire aux autres.* » (Hadji, 2019, p. 15).

Nicole Mencacci propose une définition de visée humaniste pour l'évaluation qui permettrait à l'élève « *la restauration de l'image de soi, de l'estime de soi et du désir d'apprendre, et en même temps et de manière indissociable la construction du rapport au(x) savoir(s)* » (Mencacci, 2009, p. 192). L'évaluation humaniste peut devenir donc la caractéristique principale de plusieurs formes d'évaluation : c'est le trait dominant de l'évaluation *formatrice* théorisée par Nunziati, Bonniol et Vial. Mais la détermination

d'avoir confiance en l'élève dans sa volonté d'apprendre et sa volonté de bien faire, de considérer l'adolescent comme un adulte en devenir, signifie respecter l'humain dans son intégrité. Cette détermination peut déboucher sur diverses figures et modalités concrètes de réalisation, où « *le processus d'évaluation humaniste ne se présente pas sous une seule forme, en laquelle il serait enfermé. Il n'y a pas d'évaluation humaniste que formatrice. Il n'est pas interdit à l'évaluation certificative d'être aussi humaniste !* » (Hadj, 2019, p. 16).

Maintenant, continuons à voir comment il serait possible de décliner ce côté humaniste de l'évaluation, dans une perspective qui conjugue les modèles actuels, en le sortant d'un blocage dans lequel les anciennes pratiques cybernétiques et les modernes idéologies marchandes risquent de reléguer cette perspective.

3.1.5.4 Humanisme en évaluation et société de la performance

La potentialité de conjuguer un concept sur lequel reposent plusieurs modélisations pédagogiques, c'est-à-dire une volonté *régulatrice* qui s'impose avec plus de vigueur depuis les années 1950, est apparue une dimension à exploiter dans les domaines éducatifs et formatifs. Cette potentialité a été confirmée dans les modèles de l'évaluation les plus récents, issus du constructivisme et du systémisme, notamment les évaluations formatives et formatrices, qui consacrent à l'idée de régulation une partie très importante de leur réflexion. Une dimension régulatrice qui est retrouvée présente dans une perspective vygotskienne, où « *la construction et l'évolution des mécanismes d'autorégulation cognitive et affective, notamment en situation d'enseignement / apprentissage, s'inscrivent dans un processus d'intériorisation de régulations élaborées d'abord sur un plan interpsychologique, à travers l'interaction avec autrui et l'appropriation des outils socioculturels et de leurs usages (Vygotsky, 1934/1985)* » (Allal, 2007, p. 17).

Hadj nous propose de considérer l'évaluation humaniste à l'instar d'une *idée régulatrice*, au sens qu'Emmanuel Kant, dans sa *Critique de la raison pure*, donne aux deux termes *idée* et *régulation* (cf. Hadji, 2021, p. 227). Selon le philosophe allemand, à la différence d'un *concept*, qui illustre la totalité d'un *objet empirique*, une *idée* va au-delà de l'expérience sensible, car « *nul objet qui lui corresponde ne peut être donnée dans les sens* ». Une idée montre une direction, et « *prend [un] maximum comme archétype* » (cf. Kant, 2012, p. 264-270). C'est pourquoi les idées ont pour fonction essentielle d'être *régulatrices*, vu qu'elles ne désignent pas un objet, mais déterminent un sens vers un objectif qui a le statut d'un *Idéal* (cf. Hadji, 2021, p. 228). L'Idéal kantien est *régulateur*, car il exprime une tentative d'organiser « *notre vie conformément à des principes conséquents* » (Hansen-Løve, 2016, p. 124).

L'*Idéal*, exprimé par Kant à travers ses réflexions sur la valeur absolue de l'être humain, nous dit qu'il n'a pas de prix, mais il est porteur d'une dignité qui ne peut pas être mesurée, échelonnée et subordonnée, car cette dignité est entière et indivisible.

« Seul l'homme est une « fin en soi ». Cela veut dire qu'aucun homme ne peut être subordonné à une fin, à un objectif quelconque » (Hansen-Løve, 2016, p. 138). Cet *Idéal* nous rapproche de la centration sur l'humain, éloigné des modélisations mécanistes ou economicistes, pour l'installation d'un changement de paradigme sur les attentes confiées à l'évaluation : attentes sociétales et personnelles. De ces réflexions surgit l'idée d'une centration humaniste qui exprime « *l'idéal d'une évaluation ayant le souci de se mettre au service de l'Homme, (de l'être humain). Cet Idéal est de nature à orienter le travail des évaluateurs au quotidien* » (Hadji, 2021, p. 228). La tension, vers une évaluation qui se veut humaniste, doit donc garder à l'esprit un double souci :

- un souci de *cohérence* avec les convictions pédagogiques des enseignants qui deviennent évaluateurs ;
- la seconde exigence est celle de l'*applicabilité* à la réalité du terrain : cela indique que l'évaluation humaniste est censée être appliquée et utilisée même dans le contexte d'une école traditionnelle.

Deux autres grands *mots d'ordre* pour une évaluation humaniste ou *humanisant* sont : *confiance* et *respect*.

- La *confiance* recherchée est celle dans les capacités de réussite et de développement des élèves et des personnes en général.
- Le *respect* est celui qui doit être porté aux êtres humains qui, même porteurs d'imperfections et d'insuffisances, sont des individus à part entière.

C'est une reprise des théories kantienne qui formulent la dignité et la singularité de chaque être humain, où le statut d'humanité leur confère la dimension essentielle d'*inévaluabilité*. La mise à l'honneur de ces deux derniers points de repère prévoit d'inverser le rôle typique des élèves « *en les rendant acteurs de l'élaboration des critères d'évaluation au début de leur formation* ». C'est à partir de cette visée que l'évaluation devient un processus de formation autonomisant pour les élèves. Une visée qui repropose un trait dominant de l'*évaluation formatrice*, théorisée et pratiquée par Nunziati (cf. Hadji, 2021, p. 230-231).

Nous avons annoncé, quelques lignes ci-dessus, la volonté d'entrevoir et possiblement de bâtir, une perspective conjuguant les modèles actuels, ceux qui proviennent du terrain de l'école traditionnelle, où les anciennes pratiques cybernétiques –encore efficaces et présentes dans des adaptations profanes–, et les modernes idéologies marchandes qui ont été propagées ces dernières décennies. Hadji nous propose l'ouverture de quatre chantiers ou espaces de travail pour connaître et mieux aborder les *zones problématiques* (cf. Hadji, 2021, p. 234).

1) *Premier espace de travail* : dans l'élaboration du *réfèrent*, viser à l'idéal en tenant compte du réel. Pour la notion de *réfèrent*, nous empruntons la définition de Figari et Remaud selon lesquels le réfèrent désigne « *l'élément à quoi un objet peut être rapporté ou comparé ou pouvant également constituer une information prise en référence pour expliquer une autre information* » (Figari & Remaud, 2014, p. 66). L'évaluation marquera

sa volonté d'humanisme si elle sera capable de considérer d'un côté l'idéal, ce qu'on envisage et souhaite comme le meilleur, et de l'autre côté la réalité des spécificités particulière des publics évalués. En tout cas, le système d'attentes constituant le référentiel, « *c'est-à-dire le système de référence(s) soit « général », soit, de manière plus précise, d'un ensemble de référents organisé en fonction d'une opération d'évaluation particulière* » (Figari & Remaud, 2014, p. 66), doit être réaliste. Dans ce type de visée concernant l'élaboration du référent, le défi est celui d'établir de façon plus ou moins indiscutable, ou quand même largement acceptée qu'il ait sa *légitimité* pour être acquis et admis par toutes les différentes parties. Cette légitimité peut arriver d'un document officiel et donc *c'est un fondement objectif* de cette légitimité. En revanche, on peut trouver un *fondement subjectif* dans les réalités qui peuvent se discuter d'un point de vue social et politique. En tout cas, il faut créer les conditions qui permettent de discuter le plus possible, afin de bâtir un référent qui possède la plus forte et ample légitimité. Cet effort de légitimation caractérise ce qu'on appelle l'*évaluation démocratique*.

Pour résumer les sollicitations issues de ce premier chantier, nous soulignons qu'il pourra engendrer une démarche humaniste si l'évaluation adoptée se pose la question de la légitimité des attentes évaluées du triple point de vue : *éthique, social et individuel*. Elle doit se montrer particulièrement attentive d'une part, à ce qu'il n'y ait pas de fossé infranchissable entre la nature et le niveau des attentes, et la réalité des personnes concernées et, d'autre part, que ce soit privilégié *la progression de soi par rapport à soi*, plutôt que la progression dans la compétition sociale (cf. Hadji, 2021, p. 235-238).

2) *Deuxième espace de travail* : dans ce chantier, l'évaluation à volonté humaniste se voit confrontée à un double impératif. « *Un impératif d'objectivité : dire la réalité (des niveaux, des capacités, des compétences formelles et informelles) telle qu'elle est, sans démagogie ni laxisme. Et un impératif d'équité : absence de piège, adaptation des outils d'évaluation aux capacités de réponse des évalués, choix d'épreuves leur permettant vraiment de faire leurs preuves dans la mesure de leurs moyens* » (Hadji, 2019, p. 20). L'usage de ces deux points de repère permet à l'évaluation à volonté humaniste de ne pas être écartelée entre l'exigence d'objectivité, par référence aux objectifs nationaux de socle commun ou autres, et aux exigences provenant de la réalité et de la diversité exprimées par le terrain. Depuis le début de notre discours autour des gestes professionnels portant sur les modélisations et les pratiques évaluatives, nous avons souligné l'importance de la collecte de données pour alimenter le recueil d'informations utiles pour ce faire. Le défi consiste dans l'adaptation des activités qui provoquent les comportements observables permettant l'évaluation.

Ces exercices ou tâches concourent à placer « *les élèves évalués dans un « espace de prestation » où ils pourront faire la preuve qu'ils maîtrisent les capacités, compétences, habiletés, ou attitudes, attendues, ne devront pas exiger des capacités dont l'évalué est manifestement dépourvu (exemple, certes caricatural : exercice de récitation pour un élève muet)* » (Hadji, 2019, p. 20). Néanmoins, et de façon complémentaire, il est capital

d'aménager aussi les bons *espaces de prestation* pour les élèves en situation de handicaps psychophysiques, voire de rapidité cognitive. Dans ces cas est essentiel un aménagement particulier y compris des temps majorés pour la réalisation de la tâche confiée, la mise à disposition d'un enseignant de soutien si les conditions de la personne en formation le requièrent, et/ou de supports informatiques adaptés aux exigences de l'élève.

Évidemment, dans ces démarches particulières, il est fondamental l'esprit d'inclusion et la participation active et inclusive de tout l'écosystème scolaire, enseignant, aidant et administratif. En quelques mots, ce deuxième espace de travail se résume dans l'action conjointe de toutes les composantes de l'écosystème scolaire pour rendre patentes et vérifiables ces conditions demandées d'objectivité et d'équité pour tous et en respectant les exigences particulières de tous. L'impératif moral d'une évaluation à volonté humaniste est « *de placer ceux qu'elle évalue dans des conditions qui ne les pénalisent pas du fait de leur diversité. Autrement dit, qui ne leur impose pas une « double peine » : souffrir d'un « handicap » ; et être pénalisé à cause de cela !* » (Hadji, 2021, p. 241)

3) *Troisième espace de travail* : l'évaluation doit installer un rapport de communication évaluative sain plutôt que malade. Nous partons de l'idée que toute évaluation est porteuse d'un modèle de société, et surtout d'un modèle d'humanité faite d'individus, et d'une modélisation politique, idéologique, philosophique ou religieuse de leur insertion dans la collectivité. Il est donc important que la société puisse permettre à son *corpus vivant* de pouvoir s'épanouir aux mieux de leurs capacités, attitudes, besoins et désirs, et d'éviter que ces personnes soient blessées par des jugements, des mots ou des notes qui puissent les dévaloriser.

L'évaluation doit prendre un visage humain en installant un rapport de communication évaluative, sain et non pas malade, vexant ou injurieux. « *Le souci de respecter les droits des évalués ne se limite pas à l'opération de restitution. L'exigence de respecter ces droits a valeur générale. Si l'on considère que l'humanisme est un positionnement philosophique qui implique le respect des droits des personnes, toute évaluation a le devoir d'être humaniste !* » (Hadji, 2021, p. 241).

Nous considérons donc que la collecte et la communication des informations collectées doit se dérouler dans des conditions propices en instaurant entre évaluateur et évalué un rapport qui s'articule sur deux dimensions : une *dimension information*, et une *dimension relation*. Cette articulation de la dimension évaluative et communicative oscille, comme toute relation, « *entre deux modèles : celui d'une interaction symétrique, dans une relation d'égalité ; et celui d'une interaction complémentaire, quand l'un, en position haute, est en situation de supériorité par rapport à l'autre* » (Hadji, 2021, p. 242-243). L'idéal pour l'enseignant/formateur qui exerce le moment évaluatif est de rester toujours dans une dimension *informative* et le plus possible *symétrique*.

Cependant, l'évaluateur qui instaure un rapport de communication sur un modèle complémentaire peut céder à la tentation de marquer et de pérenniser sa position de supériorité. Ce détournement des intentions initiales, provenant des épistémologies *savantes* et *profanes* attribuées à la fonction, configure un abus d'autorité, où l'évaluateur détourne à son profit une relation qui devrait être au service de l'évalué. À cet égard, le tableau ci-dessous illustre respectivement les devoirs des évaluateurs et les droits des évalués par rapport aux principales phases du processus évaluatif (cf. Hadji, 2019, p. 21).

Tableau 5 : Devoirs des évaluateurs et droits des évalués

Phase du processus concerné	Ce qui est en jeu	Devoir pour l'évaluateur	Droit correspondant de l'élève évalué
Identification des attentes dont on veut vérifier la réalisation	Spécification des objets d'apprentissage / évaluation	Expliciter ses attentes	Savoir ce qui est exactement attendu de lui
Exploration d'espaces où l'évalué pourra « faire ses preuves »	Spécification des espaces de probation	Choisir des « familles d'activité » adéquates (du point de vue de la cohérence attentes / champ d'observation)	Pouvoir faire ses preuves lors d'une activité où il sera vraiment possible de faire ses preuves
Prélèvement de signes probants de niveau de maîtrise	Lecture du « faire » de l'évalué en situation de probation	Construire une grille de lecture centrée sur les dimensions importantes de la compétence visée, tout en privilégiant l'essentiel (grille de lecture analytique)	Être observé et jugé sur ce qu'il y a à la fois d'important, et d'essentiel, dans la maîtrise visée (toutes les dimensions importantes, rien que les dimensions importantes)
Résultat du processus : formulation d'un jugement d'acceptabilité	Expression du jugement de valeur	Formuler un jugement justifiable par des « preuves » concrètes	Faire l'objet d'un jugement fondé sur une observation intelligente de ses prestations et productions

Devoirs des évaluateurs et droits des élèves évalués aux principales phases du processus évaluatif (d'après Hadji, 2021, p. 242)

Pour résumer l'utilité de ce chantier, nous soulignons que l'évaluation humaniste doit être attentive au respect des droits des personnes autant qu'à la satisfaction des intérêts sociétaux, en s'efforçant de neutraliser les motivations égoïstes des évaluateurs. En outre, elle visera l'équité et l'efficacité du moment évaluatif. Enfin, elle sera soucieuse des droits des évalués en s'inscrivant dans un rapport de communication évaluative sain et non pas malade. Tout cela dans le cadre de réhumanisation des rapports sociaux (cf. Hadji, 2021, p. 243).

4) *Quatrième espace de travail* : privilégier des usages sociaux de l'évaluation utiles aux personnes évaluées. Selon Hadji : « une évaluation humaniste prend sens dans le cadre d'une philosophie personnaliste (Mounier, 1962), plutôt que dans celui d'une idéologie néo-libérale ! Autrement dit : est humaniste l'évaluation qui fait passer le souci de la personne avant celui du marché » (Hadji, 2021, p. 244). Dans ce dernier volet des espaces de travail pour l'évaluateur, nous trouvons la réalité d'un usage sociétal de l'évaluation, et la volonté de *noter* les formés. Un usage abusif qui devient un délire, un vrai *déchaînement évaluatif* contemporain où : *on évalue trop ; on évalue trop souvent mal ; on évalue trop souvent à des fins contestables* (cf. Hadji, 2012a, p. 14-15). Une note ne fait que « traduire en chiffres un diagnostic reposant sur la perception de la façon dont sont satisfaites ou non, des attentes sociales » (Hadji, 2021, p. 244). Dans cette pratique hasardeuse, il y a un vrai saut du *qualitatif* au *quantitatif* qui s'avère généralement

immodéré. Ce sont les ravages opérés par la supposée croyance sur la valeur *objective* et *immédiate* des chiffres, celles que nous avons évoquées en citant la quantophrénie, une *pathologie* de la mesure « *qui consiste à vouloir traduire systématiquement les phénomènes sociaux et humains en langage mathématique* » (Bossu & Storhayé, 2021, p. 238).

Dans cette visée mécaniste et de la mesure, la question des seuils à franchir, exprimés par des notes de passage d'un niveau à l'autre, cache la question sociale des outils servant de stratégie de *tri* et d'*élimination*. C'est la proposition d'une *machine à sélectionner* pour l'établissement, ou le maintien, des différences sociales dans les carrières scolaires, se consolide dès le collège. La note scolaire cristallise les jugements et entraîne une répercussion, souvent permanente, sur la vie des personnes évaluées. Cependant, l'évaluation risque de devenir servile aux idéologies dominantes, *toile de fond de l'expansion évaluative* qui n'est guère propice à l'avènement d'une société de justice ni au développement de pratiques sociales soucieuses d'éthique (cf. Hadji, 2019, p. 22).

Pour conclure, nous remarquons que selon Hadji, la dimension humaniste de *bien évaluer* s'engage à faire de l'évaluation quelque chose d'utile aux personnes pour leur promotion et émancipation. Elle se base sur quatre volontés :

1. *volonté d'être attentif à la double dimension de la personne humaine, porteuse d'un homme « divin », et réalité concrète limitée dans sa finitude ;*
2. *volonté de ne pas pénaliser les individus en raison de caractéristiques dont ils ne sont pas maîtres ;*
3. *volonté de respecter les droits des évalués ;*
4. *volonté de leur être utile.*

Sera *humaniste* une évaluation faisant le choix de la promotion des personnes, et non de leur asservissement. L'impératif devient : *évaluer toujours de façon à faire quelque chose d'utile pour ceux qui sont touchés par l'évaluation* (Hadji, 2021, p. 248).

3.1.6 Brève récapitulation des modes de pensées et des modèles

Modes de pensée, systèmes d'idées utilisés en évaluation (d'après Vial, 2012a, p. 134-135)	Façon de concevoir le destin de l'homme au monde <i>Figure du sujet</i> Lien avec un modèle d'évaluation
Le déterminisme	<p>Les événements actuels ont avec les précédents une liaison fondée sur le principe évident qu'une chose ne peut commencer d'être sans une cause qui la produise (principe de la raison suffisante). Survvalorisation des rapports causaux. Les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités.</p> <p><i>Le sujet est objet d'une sorte de fatum (il est agi par les lois).</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation comme mesure.</p>
Le fonctionnalisme	<p>Se situer dans un schéma fins/moyens au nom de l'efficacité, à partir des théories de l'action rationnelle, dans la prise de décision rationnelle, la problématisation. Principe de téléologie : téléguidé, l'acteur est motivé. Guidé par la fin, par le produit à réaliser ou la fonction à remplir, dans une trajectoire donnée pour atteindre la cible.</p> <p><i>Le sujet guidé est pensé comme un objet à fabriquer, dans la poésis.</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation par objectifs.</p>
Le structuralisme	<p>Mettre au jour des invariants, voire des universaux, où les éléments sont pris dans des enclenchements stables accomplissant des transformations, sur un sujet agi, effacé, dépendant de la structure. L'intérêt accru pour le fonctionnement provoque la recherche des mécanismes qui remplissent des fonctions (produisent des modifications). Le but est de voir la structure pour mieux fonctionner, ou de la réparer en corrigeant les dysfonctionnements.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation comme conseil pour l'aide à la décision.</p>
La cybernétique	<p>Système fermé, coupé de son environnement, où prime la cohérence. Ensemble d'éléments en interaction, organisés en boucle, pour remplir la fonction du système.</p> <p><i>L'homme est un agent exécutant les ordres d'un chef lui-même soumis à un programme, un faiseur de produits calibrés, conformes à ce programme, qu'il faut surveiller pendant la réalisation des produits pour le régulariser de l'extérieur.</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation formative.</p>
Le systémisme	<p>Système simple, ouvert sur un contexte avec lequel il forme un tout. Les interrelations sont privilégiées, par exemple : faire un avec la tâche en train de s'accomplir ; la tâche est l'environnement du sujet-système.</p> <p><i>Le sujet est un acteur qui interprète le texte des autres, qui s'adapte au milieu qu'on lui offre et trouve sa façon de résoudre le problème par des régulations successives.</i> <i>Le but est que le producteur prenne en charge la production commandée : il s'agit d'apprendre par l'autocontrôle. L'agent est responsable de ses réussites.</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation formatrice.</p>
La systémique	<p>La complexité des systèmes : les systèmes de systèmes deviennent des « systèmes complexes », systèmes interconnectés, en grappes, multifonctionnels.</p> <p><i>Le sujet est en réseau, il est une connexion, le nœud d'un réseau de relations.</i> <i>Utilisation des paradoxes pour assurer la dynamique du système complexe.</i> <i>Survvalorisation de la « stratégie de la godille » : alterner les éléments antagonistes, utiliser les hiérarchies enchevêtrées du paradoxe ; faire une chose et son contraire.</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation complexe.</p>
La complexité de l'humain	<p>Activation de la dialectique postmoderne et de l'herméneutique pour une praxis des situations fondée sur des contradictions irréductibles que la vie sociale demande pourtant d'articuler.</p> <p><i>Le sujet est un pluriel, un lecteur interprétant le monde comme un texte ; vivre c'est déchiffrer : la théorie est une fiction. Le sujet est produit social et producteur agissant sur le social ; divisé par l'inconscient, il n'est pas « maître chez lui », il interprète sans cesse : il évalue en continu, dans la dynamique des désirs.</i> <i>Le but est d'assumer les contradictions, de se situer dans le lien de contradiction pour rendre vivables les problèmes par la problématisation.</i></p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation située.</p>

Tableau 6 : Récapitulation des modes de pensées et des modèles

3.1.7 Infographie : évolution des modes de pensées

Cette infographie résume les modes de pensées issues de la réflexion de Vial, illustrée dans le tableau précédent. La frise chronologique, affichant la parution de plusieurs courants de pensée au cours des derniers deux siècles, les superpose, montrant la concurrence de certains modes, présents en même temps que d'autres.

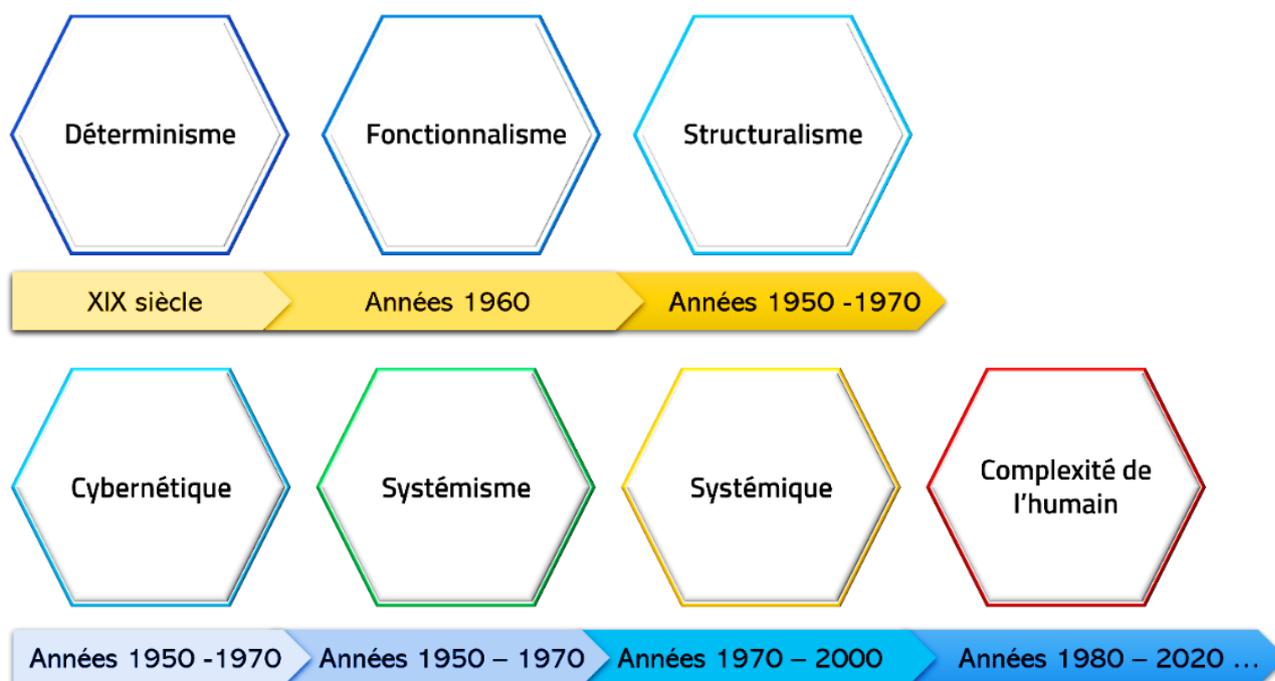


Figure 14: Évolution des modes de pensées (notre réalisation basée sur Vial, 2012a, p. 134-135)

3.2 Évaluation en Français Langue Étrangère – FLE

3.2.1 Renouvellement méthodologique depuis les années 1970

L'approche aux langues vivantes dans le monde de l'éducation a suivi, jusqu'aux années 2000, des modalités traditionnelles où l'enseignement et l'évaluation des savoirs et des savoir-faire se passaient à l'instar de l'évaluation mise en place pour d'autres disciplines, y compris les langues mortes (cf. Defays & Marechal, 2003, p. 428). La tâche demandée la plus fréquente était de mémoriser des règles de grammaire, quelques éléments, souvent pittoresques, de civilisation aux traits stéréotypés, ou d'apprendre par cœur des tableaux de conjugaison. Il s'agissait, comme nous l'avons exposé en citant la *Scuola di Barbiana* (Barbiana, 1968, p. 29), d'apprendre des notions linguistiques souvent désancrées de toute utilité pratique et/ou communicative réelle. C'étaient des éléments que l'élève, l'épreuve une fois surmontée, oubliait sans regret quelques jours après. Un processus induisant une pratique métacognitive proche du *bachotage* qui ne servait que pour dépasser l'obstacle représenté par l'examen. « *La question de l'évaluation préoccupe les sciences de l'éducation depuis bien longtemps et*

s'institutionnalise fortement dans ce champ disciplinaire depuis les années 1970 » (Springer & Huver, 2011, p. 22).

Ces questionnements insèrent dans le débat épistémologique plusieurs tensions, où sont mises en discussion les démarches et les postures en évaluation, mais aussi sur le rôle même de l'apprentissage d'une langue étrangère et la dimension cybernétique proposée par l'environnement scolaire, institutionnel et social. Nous rappelons donc l'importance de la dimension pédagogique, qui reste toujours présente au-delà des programmes, et c'est pour cela que nous soulignons que « *les finalités de l'enseignement sont les effets profonds sur la personne que l'on cherche à produire à travers les différentes matières enseignées. Elles ne sont pas à confondre avec les objectifs des apprentissages [...]. Les finalités sont des visées éducatives qui surplombent les programmes de chaque matière et qui sont destinées à les faire contribuer au développement personnel* » (Beacco, 2020, p. 199).

Le débat se focalise principalement, à propos de l'évaluation en classe de FLE, sur l'impact de la psychométrie dans le champ éducatif et formatif et sur ses connexions avec la docimologie ; un débat qui investit aussi la *didactique des langues* (désormais DDL) à la recherche d'une nouvelle voie. Psychométrie et docimologie, installées sur le banc des accusés pour leurs conceptions métriques et mécanistes, favorisent malgré eux, « *l'émergence et l'affirmation du paradigme holistique en évaluation, dessinant des tensions qui s'expriment, tant en sciences de l'éducation qu'en DDL, par les dialectiques entre objectivité et subjectivité, entre contrôle et évaluation, et entre évaluateur expert et évaluateur artisan* » (Springer & Huver, 2011, p. 21). Pour reprendre, avec cette dernière confrontation, la tension entre les épistémologies *savantes* et *profanes*, évoquée par Vial.

Après la publication du CECR en 2001, plusieurs travaux abordent la dimension de l'évaluation en classe de FLE (Veltcheff & Hilton, 2003). L'avènement de cet outil, dont le sous-titre est, comme le rappellent Chnane-Davin et Cuq : *apprendre, enseigner, évaluer* (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 95), s'insère dans cette discussion en modifiant pour toujours la visée traditionnelle, soit pour l'enseignement et l'apprentissage, soit pour l'évaluation. L'élaboration des réflexions aboutissant sur le Cadre, commencent durant les années 1960 et continuent, à travers le placement de pierres milliaires au cours des années 1970-1980, comme l'introduction du *Niveau-seuil* en 1976, *après le Threshold level en 1975* (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 93), jusqu'à la fin du XX siècle, d'où sa sortie en 2001.

Selon certains « *il a un avant et un après le CECRL [...] tout comme il y a eu un avant et un après le Français fondamental et il y a eu aussi un avant et un après le Niveau-seuil de 1976* » (Marquilló Larruy, 2021, p. 309). Concernant les discours portant sur les modèles de l'évaluation, la parution de cet ouvrage et de ses descripteurs rend encore plus patente la confrontation, ou pour mieux dire, la *mise en miroir et en tension*, entre les deux conceptions de l'évaluation : le *paradigme mécaniciste* et le *paradigme holistique*

qui venaient de s'affirmer (cf. Huver & Ljalikova, 2013, p. 8). Pour les enseignants, la question qui se posait était celle d'agir et d'œuvrer pour l'articulation d'une possible (ou souhaitable comme nous l'avons vue en parlant de la systémie) mise en dialogue entre ces deux visions et ces deux postures professionnelles très diversifiées, voire opposées et/ou inconciliables.

La sortie du Cadre, à l'instar du Portfolio européen des langues, a reçu un accueil contrasté, sur plusieurs plans, dont le plan théorique, et le débat sur les différentes approches devient très serré (cf. Marquilló Larruy, 2021, p. 320-325). Ce document autorise, en outre, la naissance d'une nouvelle et florissante *industrie* de la certification : un marché *privé* ou *semi-public* (Beacco, 2020, p. 233), qui s'insère dans le courant moderne qui vise à tout évaluer, jusqu'aux dérives sociétales portant sur la *quantophrénie* que nous venons d'esquisser à propos de l'évaluation humaniste. Le recours à *des évaluations standardisées, dont le CECR (ou, tout du moins, une lecture techniciste et centrée sur l'évaluation de celui-ci) constitue à la fois le vecteur et le symptôme* de cette dérive au détriment de pratiques d'évaluation formative et d'auto-évaluation (Huver & Ljalikova, 2013, p. 10).

Différemment, des savoirs traditionnels, l'approche FLE issue du CECRL se base sur une dimension spatiale et holistique des apprentissages : elle permet à l'élève de se situer lui-même dans ses compétences et d'en faire l'expérience. Pour le CECRL, « *le Conseil de l'Europe a établi trois niveaux, non pas de connaissance, mais de savoirs et de compétences eux-mêmes subdivisés selon une échelle allant de A1 à C2* » (Cuq, 2020, p. 124).

L'apprenant est donc à l'intérieur d'une logique de *progression du concret vers l'abstrait* que Chnane-Davin (2020, p. 152) schématise ainsi :

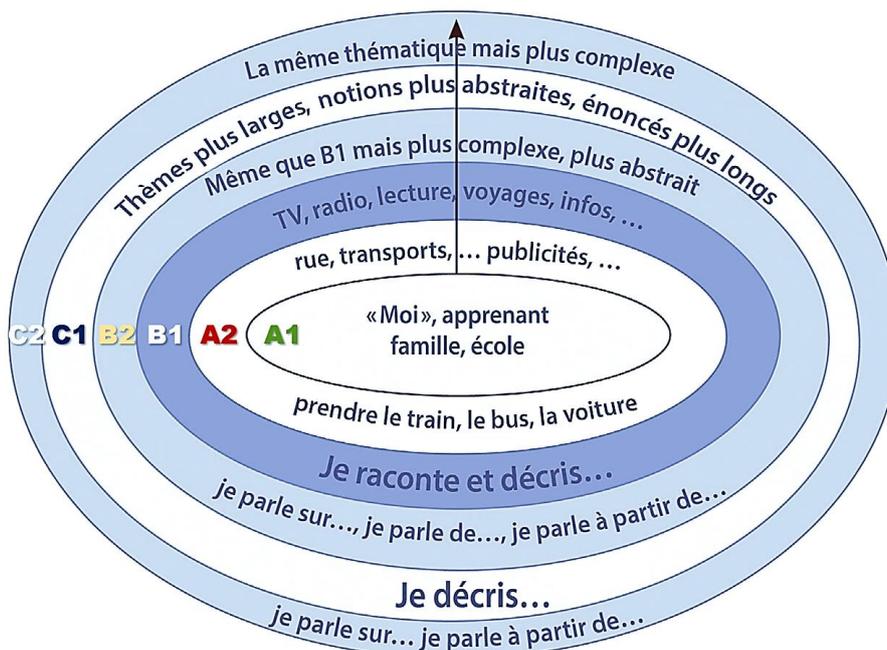


Figure 15 : Schéma de positionnement selon le CECR

Le renouvellement méthodologique, opéré depuis les années 1970 et avec plus de vigueur durant les années 1990, issu des approches communicatives, et la sortie du Cadre en 2001 qui cite parmi ses piliers l'action d'évaluer, ne s'accompagnent pas forcément d'une volonté, ni surtout de gestes, convenablement ciblés sur le renouveau des modalités et des modèles de l'évaluation en classe de FLE. Les professionnels de l'éducation les plus avisés, les chercheurs, mais aussi les parents et les élèves mêmes, expérimentent que « *dans certains contextes à l'ère de l'approche actionnelle où l'apprenant est censé être considéré comme un acteur social qui agit et interagit en utilisant la langue étrangère, celui-ci peut-il encore être évalué de façon traditionnelle par une note attribuée à une tâche scolaire qui porte sur la conjugaison du verbe aller au présent ou sur la concordance des temps* » (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 98).

Cette dyscrasie, entre *méthodologie renouvelée* et *évaluation* qui peinent à évoluer conjointement, est probablement due à des dynamiques qui sont nées et ont évolué dans des milieux professionnels ou institutionnels différents et ne se sont pas croisées pendant la réflexion qui en a incité la proposition. La liberté d'évolution dont le FLE a fait l'expérience s'est heurtée aux pratiques voyant dans les *savoirs déclaratifs* : grammaire et littérature avant tout, les seuls objectifs dignes d'assurer une formation. Il s'agissait pour ces modèles de donner de l'importance modélisant aux seuls *savoirs classiques* : une pratique calquée sur le *Français Langue Maternelle* (désormais FLM).

Les pratiques FLE cependant, s'éloignant visiblement de ce calque, retenu inadéquat pour l'enseignement du français à des élèves d'autres pays et cultures, n'ont qu'accru le dénigrement de ces pratiques ainsi que de ces modèles d'évaluation, basés sur les *compétences* plutôt que sur les *savoirs déclaratifs* ; les réactions des milieux plus traditionnels de l'époque à l'égard des propositions du FLE furent sévères : ses pratiques étaient retenues plus laxistes et porteuses d'un consentement à une baisse du niveau des apprenants (cf. Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 96).

3.2.2 Enjeux de l'évaluation en FLE

Selon Defays, il y aurait cinq enjeux de l'évaluation en FLE (cf. Defays & Marechal, 2009, p. 3)

1. *Le souci, voire l'obsession de la qualité, de l'efficacité, de la rentabilité, du classement avec un recours à l'évaluation continue et systématique ;*
2. *La formalisation, quantification et professionnalisation des dispositifs d'évaluation ;*
3. *La volonté d'établir des échelles de niveaux et des référentiels (standards) internationaux aidant la mobilité, la comparaison et la concurrence ;*
4. *La priorité à l'appréciation des compétences de communication ;*
5. *L'importance donnée à l'évaluation formative, aux processus d'autoévaluation.*

Nous retrouvons dans cette liste les bémols que nous venons d'évoquer et les points forts du renouveau méthodologique issu de l'adoption du CECR. De l'obsession pour la rentabilité des classements et de l'évaluation systématique et continue, nous avons parlé dans plusieurs parties de notre travail. Pareillement, cela arrive pour les points deux et trois, dont la formalisation des dispositifs et référentiels d'évaluation soutient les dispositifs de certifications, comme DELF/DALF, TCF/TEF et DFP. Nous avons bien remarqué que ces réalisations concrètes s'inspirant du CECR, en réalité, cachent, sans trop d'efforts, d'anciennes orientations empruntées à l'*évaluation-mesure*. Elles restent plutôt désancrées des préconisations du Cadre pour *l'apprentissage et l'évaluation dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle* (cf. Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 100) et donc d'une approche se voulant holistique, même si ce dernier terme, dans le Cadre est aussi flou ainsi que d'autres sujets.

Concernant la réalité italienne, le point quatre aborde un sujet encore peu exploité. Rappelons que l'approche communicative et son évolution directe : la *perspective actionnelle*, considèrent les élèves comme des usagers : *des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches, linguistiques, communicatives et autres, dans des domaines, des circonstances et des environnements donnés. Selon cette perspective, il ne s'agit plus seulement de « parler avec l'Autre », mais d'« agir avec l'Autre »* (Defays, 2018, p. 271).

Après un moment d'enthousiasme pour les nouveautés insufflées par le CECR, le rapport des enseignants, même les plus motivés, se heurte aux requêtes émises par les institutions et aux attentes sociétales, les deux trop liées à des modèles et canevas de programmes cadrés sur les *savoirs déclaratifs* et ignorant les compétences, dont les *savoir-faire* appelés aussi *savoirs procéduraux*. C'est seulement depuis 2010 qu'en Italie les documents cadre, dont les *Linee guida per la certificazione delle competenze*, soutiennent la certification des compétences et concernant l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, prônent dans les *Indicazioni generali*, une programmation didactique centrée sur le Cadre. Les documents officiels italiens présentent les niveaux de sortie à la fin du cycle scolaire dont : le A2 (collège) et B2 (lycée) pour l'anglais, le A1 (collège) et B1/B2 (lycée) pour la deuxième langue.

De pair, les manuels qui en Italie représentent un marché richissime et monopolisé par un nombre restreint de grandes maisons d'édition commencent à signaler sur la couverture les termes : *approche actionnelle, préparation au DELF A1-A2...* Par la suite, nous retrouvons depuis 2016, la proposition de *manuels* contenant des extensions numériques ou *liquides* sur Internet, des sites accessibles via des identifiants, chargés de vidéos, de jeux didactiques et d'exercices en ligne. Enfin, sésame des dernières années, entre exactitude scientifique ou simple marketing pédagogique, la référence à la conception de l'ouvrage, réalisé, selon les auteurs, en tenant compte des *intelligences multiples* des élèves.

Le point cinq se lie étroitement au point précédent. Dans les classes qui expérimentent les préparations au DELF, cette démarche permet aux enseignants de s'éloigner pour une période limitée d'une didactique trop centrée sur la grammaire et la littérature, incitant à oser la communication entre les élèves. Néanmoins, cet intervalle ne reste qu'un moment dans l'ensemble des activités scolaires qui demeurent encore basées, non pas sur un canevas ouvert et souple de *savoir* et *savoir-faire*, mais sur la proposition immuable d'une liste de sujets grammaticaux, d'éléments de civilisation, toujours les mêmes et souvent, ces derniers, disparus des radars francophones ou entrés dans les clichés pour touristes. La centration sur les programmes, vécue comme une contrainte et une défense de possibles reproches provenant de l'institution, est, pour l'enseignant moins disposé à l'innovation, une réalité extrêmement présente, notamment en Italie (cf. Lastrucci, 2017, p. 258). Pour les élèves, en revanche les cours DELF représentent un moment plus décontracté pour l'apprentissage de la langue, même si, les risques de bachotage pour bien s'apprêter au « *jour J* » représenté par l'examen, restent réels.

À ce propos, nous sommes convaincus que la prise en considération d'un décalage évident et préjudiciable entre des pratiques plus proches d'une évaluation *formellement* formative, mais qui en réalité se limite uniquement à la collecte de notes, reste un impératif à résoudre pour appréhender la problématique. Ce décalage s'est développé à partir de plusieurs facteurs dont : le manque d'appuis épistémologiques pour les enseignants qui résistent à la mise en place de modalités d'enseignement nouvelles et d'évaluation plus inclusives, équitables et justes. Nous insistons sur le déficit de formation initiale et continue des enseignants. Si ces résistances aux changements méthodologiques existent, c'est parce qu'il y a un *terrain culturel propice* à l'installation de l'insécurité professionnelle. Les enseignants moins formés, moins motivés ou fragilisés dans leur condition professionnelle, se défilent en empruntant des raccourcis. Nier ces difficultés, et en plus, ne pas considérer le fait qu'une partie énorme d'enseignants de FLE est intérimaire et change d'école tous les ans, restant en régime de précarité perpétuelle, n'aide pas à comprendre la situation. Du point de vue épistémologique et en termes de postures professionnelles adaptées, il faut conjointement opérer : institutions et professionnels, pour dépasser ces formes de résistance et d'insécurité nées de la précarité et d'un déficit évident en termes de formation. « *Pour les vaincre, il faut travailler avec elles et non contre elles dans une dynamique adaptative. Chercher à aller contre les résistances risquerait de pousser les enseignants à s'« accrocher » à ce qu'ils connaissent et qui les sécurise* » (Bourguignon et al., 2005, p. 454).

En conclusion, et nous retrouverons cela dans la recherche, pour beaucoup d'enseignants, les pratiques évaluatives restent un mélange d'évaluations sommatives continues, de tests ciblés sur les derniers arguments présentés en classe. Il est très rare, surtout parce que les heures dédiées aux langues ne le permettent pas, de pouvoir activer des moments efficaces et constants de rétroaction. En quelque sorte, si les

méthodologies d'enseignement et les pratiques d'évaluation y compris les temps de correction des devoirs continuent à rester les mêmes, la possibilité d'une régulation via des retours personnalisés, reste une chimère. Parmi les solutions éventuelles ou à vérifier pour nuancer cette difficulté qui nuit à la relation pédagogique, nous retrouvons la possibilité d'activer des moments de rétroaction conçus par les enseignants principalement, ou en collaboration avec les élèves, afin de produire des moments d'évaluation et d'auto-évaluation si ce sont les élèves mêmes les auteurs des dispositifs. Ces moments de création, s'appuyant sur la métacognition des formés et par le biais des nouvelles technologies, comme le montre l'utilisation en classe d'outils conviviaux, utilisant des formes sophistiquées d'IA, comme Kahoot (Romano, 2021b, p. 173), ne peuvent qu'engendrer des dynamiques vertueuses où les élèves reprennent en main cette fonction d'acteurs sociaux et d'usagers conscients, ainsi comme prôné par le CECR.

3.2.2.1 Évaluation de la compétence en langue

L'évaluation en classe de langue étrangère, partage les mêmes démarches de l'évaluation tout court : les requêtes sociétales modifient les attentes des parents et des institutions, jusqu'à influencer les programmes et les aspects de certification de fin d'études (cf. Chnane-Davin & Cuq, 2017). Cette fièvre certificative, inspirée aux paradigmes utilitaristes de nos sociétés de la performance mesurée à tout prix, est « *au détriment d'objectifs plus éducatifs et culturels, au sens large des termes, s'est développée une vision de plus en plus utilitariste de l'apprentissage des langues. La demande est alors rapidement passée de l'attestation d'un savoir à celle d'une compétence* » (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 95).

Un enseignant qui se forme et évolue au fil du temps dans sa profession, ancre ses gestes en évaluation des savoirs et des compétences, s'il en a la possibilité, à une épistémologie savante, comme nous l'avons décrit précédemment. Ces repères scientifiques sont acquis principalement à travers des moments de formation personnelle et professionnelle. Ces démarches incluent aussi un travail sur soi, toujours évoqué par Vial. À propos des pratiques évaluatives, il présente « *quatre bénéfiques avouables d'une évaluation en éducation, quatre apprentissages* :

- *un apprentissage cognitif : évaluer c'est produire des connaissances sur l'objet d'évaluation ;*
- *un apprentissage instrumental : évaluer, c'est construire des stratégies d'amélioration ou de changement ;*
- *un apprentissage de l'orientation : évaluer, c'est proposer une visée, une politique pour l'organisation (l'institution, le service, la classe) ;*
- *un apprentissage de la professionnalisation des acteurs : évaluer, c'est se repérer dans sa pratique et être réflexif, autonome et responsable »* (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 97).

Cette connaissance des quatre apprentissages interpelle le professionnel de l'éducation sur ses propres démarches évaluatives, basées habituellement sur des contrôles et des notes tout court. L'interpelle aussi sur l'adoption concrète, et non pas seulement citée, de l'évaluation *formative*, où les processus métacognitifs prennent une place importante. L'apprenant, selon ces quatre bénéfiques, est censé prendre en charge consciemment – même si aidé et soutenu par l'enseignant, favorisant le développement de processus métacognitifs –, une partie de sa propre formation linguistique (Chnane-Davin & Cuq, 2017, p. 103). Il s'agit ici d'invoquer un changement d'action pédagogique plutôt radical, en passant d'une épistémologie profane, celle apprise et transmise depuis toujours, à une épistémologie savante qui se charge d'évoluer au-delà de toutes les contradictions d'une évaluation à l'ancienne, basée uniquement sur notes et contrôles, profondément injuste et classiste, foncièrement cybernétique dans sa volonté de conformer les individus et leurs savoirs à retenir, selon un programme d'établissement imposé à l'écosystème scolaire par la société externe.

Ce serait donc intéressant de rappeler que : « *Le contrôle est lié au processus d'enseignement. Les savoirs transmis sont « contrôlés » par rapport aux connaissances mémorisées. Ce contrôle « sanctionne » des connaissances. L'évaluation, au contraire, est liée au processus d'apprentissage et vise à faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. L'évaluation se fait par palier, elle a une fonction régulatrice : elle régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des compétences. Elle fait partie intégrante du projet d'apprentissage : intégrée à la progression, c'est une étape fondamentale dans le processus d'enseignement / apprentissage* » (Bourguignon et al., 2005, p. 460).

Pour ajouter d'autres visées, cohérentes aux réflexions et aux pratiques que nous venons de présenter, nous soulignons que le CECR insiste sur une conception *positive* de ses descripteurs, où le Conseil de l'Europe, auteur du Cadre, cible et envisage pour l'apprenant et son parcours d'apprentissage, la certitude que « *tout niveau, même faible, constitue un acquis et une composante à part entière du répertoire langagier individuel* » (Beacco et al., 2016, p. 33). Il s'agit d'affirmer, selon Beacco, la perspective d'une *évaluation positive*, qui « *consiste à observer dans la prestation d'un apprenant ce qu'il est capable de réaliser avec les connaissances et les savoir-faire qu'il a pu acquérir dans la langue concernée. L'objectif est de donner aux élèves une perception positive, et donc constructive, de l'étape à laquelle ils se situent, même quand ils sont encore loin de l'objectif fixé pour le niveau de classe ou la formation suivie. Il s'agit de valoriser ce niveau atteint* » (Beacco et al., 2016, p. 33).

3.2.2.2 Formation à l'évaluation en classe de FLE : l'expérience italienne

« *Si évaluer la compétence selon le CECR c'est évaluer l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, souvent dans les classes, l'évaluation ne concerne que l'évaluation-mesure des savoirs linguistiques* » (Chnane-Davin, Faizova, & Sadykova, 2018, p. 145).

Dans cette contribution de 2018, Chnane-Davin, Faizova, et Sadykova soulignent le risque que le flou des pratiques issues d'une application peu pondérée du CECR, peut induire à des dérives psychométriques. C'est-à-dire que ces *évaluations-mesure* peuvent générer une démarche évaluative malade de quantophrénie, selon les réflexions de Hadji retrouvées dans les passages sur l'évaluation humaniste. Cependant, l'article nous confirme le rôle pivot de la *formation initiale et continue* des enseignants, moment charnière « *qui fait évoluer l'agir professoral et améliore les pratiques de classes* » (Chnane-Davin et al., 2018, p. 143), et qui représente, selon nous, la voie royale pour emprunter des gestes et des postures épistémologiques correctes et fiables à la fois.

À propos de la formation initiale, Jean-Pierre Cuq nous indique qu'en Europe occidentale, « *lorsqu'il existe un enseignement du français dans l'enseignement primaire ou au collège, une formation courte de niveau bac + 3 suivie dans une école supérieure non universitaire est souvent suffisante, mais c'est une formation universitaire de niveau bac +5 qui est la règle la plus générale pour enseigner dans le secondaire* » (Cuq, 2021, p. 152). En Italie, depuis les années 1980, l'enseignement du FLE est possible seulement à travers des études supérieures, Bac+3 et depuis les années 2010 le poste est confié prioritairement à ceux qui ont un Bac+5.

Si en Europe la *formation continue* des enseignants de FLE est celle décrite par Cuq concernant les situations différenciées des États (Cuq, 2021, p. 155), en Italie, le système de formation continue a pris son essor à partir de la moitié des années 2010. Le gouvernement italien de l'époque s'engage pour une valorisation, pour certains milieux professoraux, une *imposition*, de pratiques de formation continue plus avancées et structurées, d'où la mise à disposition d'un bonus de 500 euros pour la formation : achat de livres, dispositifs informatiques, cours de langue, ainsi que cinéma et théâtre, voire la passation de certifications linguistiques ; représente un engagement très important. Les critiques à ce modèle de formation continue arrivaient depuis plusieurs secteurs : elles étaient liées aux suites de valorisation que les enseignants, participant à des cours reconnus par le ministère italien, pouvaient afficher dans leur portfolio personnel. Une reconnaissance aussi économique due aux fonds d'établissement pour la valorisation professionnelle.

Concernant la présence du Français dans l'école italienne - sauf des expériences limitées d'enseignements aux maternelles ou à l'école primaire : le *français précoce*, soutenu depuis les années 2010 par les Alliances Françaises d'Italie via les projets d'accompagnement aux établissements scolaires, appelés *Jeunes matinées pour le Français* -, le FLE n'est proposé qu'aux collèges et dans un nombre restreint de filières secondaires de deuxième degré. Ce rétrécissement de l'offre est dû aux réformes Moratti en 2003, et Gelmini, de 2008 à 2010. Le français qui occupait une place d'honneur dans la presque totalité des lycées est sorti, à partir de 2009 et les seules filières qui gardent des cours en français sont les lycées *linguistiques*, les lycées des *sciences humaines* ; les lycées de *finance et marketing*, les lycées et instituts professionnels de *tourisme*,

hôtellerie et restauration. Plusieurs enseignants, qui avaient perdu leur poste de travail, ont dû se réinvestir sur d'autres langues pour garder leur insertion professionnelle, notamment l'anglais, car l'Italie prévoit une habilitation à l'enseignement de disciplines cohérentes aux études universitaires.

La baisse démographique constante et l'attractivité d'autres idiomes retenus plus festifs et à tort, plus faciles à apprendre, ont vu depuis les années 2000 un essor remarquable de l'espagnol, du point de vue des inscrits et du foisonnement d'ouvrages et méthodes dédiés à cette langue romane (Nanetti, 2013). Cette situation de perte nette de la place majoritaire du français, précédemment la seconde langue la plus diffusée dans l'école italienne, -souvent, jusqu'aux années 1970, la seule enseignée-, a favori une série de conséquences sur le plan motivationnel des enseignants de français, surtout quand, même dans des écoles qui ont le français dans les curricula institutionnels, les chefs d'établissements érodent des heures aux cours de français en faveur d'autres disciplines plus à la mode.

Pour contrecarrer en quelque sorte ces dérives incontrôlables, dues à l'autonomie des établissements scolaire qui font preuve, ou abusant de *créativité* affichent une offre didactique plus attractive et au gout du jour, les enseignants de FLE en Italie ont expérimenté les formations gratuites proposées depuis 2006 par les Alliances Françaises d'Italie qui se sont fédérées en 1996, offrent à partir de novembre à mars de tous les ans, des rencontres de formation appelées Journée pour le Français (JPF). En 2016, après une décennie d'exploits et de collaborations très fécondes avec les universités internationales, les écoles de langue et les institutions françaises, les JFP expérimentent une nouvelle formulation, sur 25 heures totales de formation. En 2018, ces relations entre institutions se font plus intenses avec des conventions dont la plus significative est celle avec le CAVILAM - Alliance Française de Vichy.

Pour présenter ce modèle de formation distribué et horizontal, nous soulignons que les Journées s'étalent depuis 2016 en deux moments : la rencontre d'étude en présence et un suivi en ligne, où les enseignants ont à disposition les supports présentés, plus l'accès à une bibliographie rendue disponible par la Fédération. D'ailleurs, la Fédération est reconnue, depuis 2010, comme Agence ministérielle pour la formation continue du personnel scolaire. Depuis l'émergence de la pandémie et aux difficultés causées par les mesures sanitaires empêchant de réunir de vastes publics dans les écoles, les JPF ont continué en ligne, toujours sur cette articulation en deux phases : la première en *modalité synchrone* (ou asynchrone via l'enregistrement et la proposition différée) et la restante partie en ligne via la plateforme MOODLE de la Fédération : *formationcontinue.it*. Cette proposition formative demande aux participants, depuis 2017, la création de fiches pédagogiques, rendues ensuite disponibles et publiées sous l'autorisation des auteurs, sur la plateforme même. Le public atteint chaque année varie de 2 500 à 3 000 unités par ans, enseignants de français et de *disciplines non-*

linguistiques (DNL) opérant ces derniers dans les classes CLIL/EMILE et de l'ESABAC (Romano, 2021c, p. 15-16).

L'évaluation, pendant ces rencontres formatives, est un sujet presque omniprésent, surtout dans ses déclinaisons formatives et de rétroaction. Une contribution significative est aussi entretenue par les méthodologies les plus innovantes à l'enseignement / apprentissage, dont l'utilisation des TICE, les approches holistiques de tous genres, dont le yoga en français à l'école, les pratiques théâtrales et mimiques en classe, ainsi que l'importance de la *phonétique pour les italophones* (cf. Boureux, 2021) qui tient compte des interférences de la langue maternelle, pour les maîtriser et les dépasser le plus possible dans une ambiance conviviale et sécurisante, sans augmenter l'insécurité linguistique des élèves, mais aussi des enseignants. Enfin, nous retrouvons la volonté de présenter la Francophonie/francophonie en classe de langue, à travers des activités plus impliquant sur la connaissance des variétés littéraires, culturelles et linguistiques, sortant des raccourcis d'une proposition stéréotypée, modèle *carte postale*, en activant des propositions de découverte didactique du monde francophone, renouvelées (cf. Chnane-Davin & Cuq, 2021).

3.3 Évaluation FLE en Italie à l'épreuve de la distance

3.3.1 Introduction

L'école italienne, à la suite des dispositions ministérielles concernant l'autonomie d'établissement, un parcours qui a commencé en 1997, s'est orientée vers une dynamique de projet, afin de créer des processus éducatifs et didactiques de plus en plus efficaces, équitables et innovants. Les institutions scolaires italiennes, depuis les années 1970, acceptent le grand défi de réduire les disparités liées aux milieux sociaux et culturels de provenance des élèves ; de *garantir le droit à l'éducation* et de leur permettre d'accéder au *succès formatif et éducatif pour tous* (Repubblica Italiana, 2015). Concernant les disparités, c'est un défi est encore *in fieri* étant donné que les inégalités entre le nord et le sud du pays demeurent encore très fortes : « *Tous les enfants italiens fréquentent l'école obligatoire, mais, au Sud, un nombre important de jeunes quitte la scuola media avant la fin des études. Dans les années quatre-vingt-dix, une enquête a montré que, à ce niveau-là, les taux d'abandons au Sud étaient de 1,24 % et de 2 % dans les îles tandis que la moyenne des abandons au Nord était de 0,13 % (Dei, 2000)* » (Longo, 2005, p. 5).

3.3.2 Début de l'enseignement à distance

À partir de mars 2020, l'école du monde entier va vivre un moment imprévu de bouleversement, moment auquel elle arrive mal, voire en rien préparée. C'est en ce moment qu'en Italie *les agences éducatives, obligées à activer une didactique à distance, se sont découvertes culturellement non équipées* (Nirchi & Simeone, 2022, p. 19).

L'enseignement à distance, en Italie appelé d'abord DAD (*Didattica a Distanza*) puis DDI (*Didattica Digitale Integrata*) a été, durant les mois de pandémie de SARS-CoV-2, à la une dans la presse et dans les médias. « *La définition officielle de l'EAD porta, quelques mois plus tard, à une nomination différente : l'éducation numérique intégrée, « Didattica digitale integrata » (sigle : DDI), qui devait remplacer pendant l'année scolaire 2020-2021 le terme "Didattica a distanza". La seule différence, de taille, entre la DAD, si décriée, et la DDI consiste dans la mise à système et la réglementation de cette dernière : bien définie dans ses objectifs et ses publics, structurée à l'intérieur des "Plans triennaux de l'Offre Éducative" des écoles, surtout réglementée par rapport aux problématiques de la protection des données sensibles et de la vie privée, des règles de tenue et de comportement en ligne pendant les cours, du cadre horaire et des temps de connexion.* » (Martocchia, 2022).

Les produits Google et Microsoft étaient chaque jour présentés dans les journaux télévisés et sur les sites d'infos : ils vantaient leurs solutions offertes aux établissements. Ils se disputaient, à coups de publicités déguisées en enquêtes télévisées, un marché très riche. Par la suite, après une première vague de gratuité, ces solutions, d'abord gracieusement offertes, deviennent onéreuses. Les établissements endurent ainsi le manque de préparation et l'improvisation institutionnelle sur le sujet ENT, qui se concrétise en un puzzle de solutions bricolées par les diverses réalités scolaires et universitaires. En Italie, différemment qu'en France n'existe aucune politique concernant les Espaces Numérique de Travail, nés en France en 2003, qui se sont développés en Italie seulement à la suite de la pandémie. L'utilisation de ces plateformes insère dans le débat, la problématique des données de confidentialité des élèves, mineurs pour la plus grande partie, ayant accès à ces plateformes pour suivre leurs cours. Le paradoxe éclate quand les enseignants qui avaient des classes dans plusieurs établissements ont dû dédier beaucoup de temps personnel avant de maîtriser les différents environnements numériques et les différentes modalités de contact avec les élèves. (Boissière & Bruillard, 2021a).

L'assiduité du débat sur l'enseignement à distance dans les médias, mis sous le projecteur de l'opinion publique, était si forte, d'abord parce qu'il s'agissait d'une nouveauté absolue, mais aussi puisque, une fois passées les premières semaines d'euphorie pour les nouveaux outils, les bémols éclatent au grand jour. Curieusement, sur le banc des accusés, on retrouvait les moyens techniques plutôt que les impréparations et inadéquations institutionnelles et professionnelles des établissements et des enseignants. Les hommes politiques, y compris le ministre Bianchi, se sont empressés de condamner la DAD, comme la source de tous les maux de l'école, et obsessivement répètent le mantra : « *Jamais plus de DAD* » (Redazione, 2021).

Ce défi de réduire les distances a sollicité énergiquement les professionnels de l'éducation à s'interroger sur une possible adaptation *alternative* de la profession enseignante aux nouveaux défis et à l'aide plus poussée du numérique. La nature

plastique du changement est apparue dès que les cours magistraux n'ont plus pu se dérouler comme avant, et pareillement pour toutes les formes d'évaluation formative et certificative. En outre, les enseignants se sont rendu compte rapidement que les besoins pédagogiques, mais aussi les besoins parapédagogiques installés durant la période d'école à distance, risquaient de biaiser en profondeur les rapports éducatifs et humains, et de nuire aux plus fragiles. Et de ne pas leur permettre le *succès éducatif* prôné par l'écosystème scolaire italien.

3.3.3 Pratiques de FLE à l'épreuve de la distance

L'enseignement dans les situations d'urgence que nous venons d'illustrer évoque une problématique puissante : *la distance introduit-elle une modification sensible des prises de contact entre apprenants et enseignants ?* Cette transformation est devenue tangible durant la reformulation des pratiques d'animation de classe, forcément modifiées par la distance, dès les premiers moments et ensuite se complexifie au fil des semaines. À tout cela s'est ajoutée une autre question, plus pragmatique, que les enseignants et les chefs d'établissement se sont posés : *quelles stratégies faut-il utiliser pour garder une continuité et une relation pédagogiques, afin que tous deux soient équitables et inclusifs ?*

3.3.3.1 L'évaluation *formante* : s'évaluer en apprenant

La médiation technologique est présente en Europe, dans les classes et les établissements à tous les niveaux : des maternelles au supérieur, depuis les années 1970. Au fil du temps, des réalisations techniques toujours plus performantes, voire formidables : on est passé des tourne-disques aux lecteurs de fichiers audios, des magnétoscopes aux vidéos en ligne, des tableaux noirs en ardoise aux tableaux blancs connectés à Internet.

Du point de vue pédagogique, une petite révolution s'est passée quand les enseignants ont commencé à déposer le *sceptre* de l'autorité savante incarnée par une proposition traditionnelle de leur métier, et ont commencé à diversifier les pratiques didactiques et de proposition de savoirs et de connaissances. L'écosystème classe est passé donc de la réception verticale : *du haut vers le bas*, où l'enseignant était le *deus ex machina*, à la collaboration *horizontale* et à la réalisation *participative* via la création de produits et supports ouverts aux contributions des élèves. Ces possibilités ont rendu possible pour les enseignants qui ont décidé eux-mêmes, où ont été obligés par le biais de l'évolution des démarches institutionnelles, de franchir les nouveaux espaces de travail ouverts par le numérique, et à se tourner plus aisément vers une utilisation vivace des médias, ou encore, vers une intégration plus structurée des TICE dans les pratiques didactiques au quotidien.

En Italie, depuis les années 2020, il y a une réévaluation, ou pour la plus grande partie du public, la découverte, de l'*évaluation formatrice* proposée par Nunziati en 1990. Comme nous l'avons cité dans les passages précédents, il s'agit d'un modèle d'évaluation

visant à prédisposer les élèves afin qu'ils puissent comprendre et s'approprier les critères évaluatifs des enseignants concernant l'évaluation des performances des élèves mêmes. Cette appropriation permettrait de développer des capacités de gestion autonomes de l'erreur, entraînant les élèves à la maîtrise des instruments d'anticipation et de planification de l'action, afin de rendre évident le rôle *formant* de l'évaluation (cf. Trincherio, 2018, p. 41).

La constatation la plus patente est qu'aujourd'hui dans les classes italiennes, il n'y a que deux formules d'évaluation, ou pour résumer de manière plus sommaire, il n'y a qu'une seule formule d'évaluation : une série continue d'évaluations sommatives (cf. Nirchi & Simeone, 2022, p. 25). Beaucoup d'enseignants opèrent, même s'ils déclarent d'appliquer un modèle formatif, des évaluations afin de remplir le registre de notes pour l'évaluation sommative de quadrimestre ou de fin d'année. En résumant, les deux modèles proposent des axes définis dans le monde de l'entreprise, que nous avons déjà retrouvé dans les modèles de l'évaluation, ou l'évaluation répond à des impératifs sociétaux plus ou moins démocratiques.

Nous parlons donc de :

- l'évaluation *sommative* comme : *assessment of learning*, évaluation de l'apprentissage ;
- l'évaluation *formative* comme : *assessment for learning*, évaluation pour l'apprentissage ;
- l'évaluation *formante* comme : *assessment as learning*, évaluation comme apprentissage ;

où l'évaluation *sommative* sert à fournir un bilan ; ensuite, nous retrouvons l'évaluation *formative* qui est un moment précieux pour l'évaluation *in itinere*, au cours de l'apprentissage, cette dernière censée récolter des informations et proposer des régulations au parcours même. Enfin, selon Trincherio, l'évaluation *formante* proposée en 2012 par Lorna Earl, se positionnant dans la perspective d'une évaluation qui est en même temps moment évaluatif et d'apprentissage. L'évaluation *en tant qu'apprentissage*, très en contact avec l'évaluation formative (cf. Earl & Green, 2020, p. 216), devient donc un levier *motivationnel* et *métacognitif* puissant, une manière d'*optimiser* les apprentissages en réalisant des *connexions* (cf. Earl, 2012, p. 77-96).

L'évaluation *comme ou en tant qu'apprentissage*, l'*assessment as learning*, renforce les instances à la base de l'évaluation *formative* que nous connaissons, et valorise le rôle de l'étudiant comme agent de connexion entre les moments d'apprentissage et d'évaluation. L'élève assume un rôle actif vu qu'il est personnellement impliqué en produisant un avis critique et en donnant du sens aux informations qu'il a découvertes et utilisées. Une visée critique et métacognitive soit dans la réalisation du produit à évaluer, soit dans l'application des canevas utiles pour l'appréciation du produit, comme

la *Carte d'étude* issue de l'évaluation formatrice. « *Le but ultime de l'évaluation en tant qu'apprentissage est que les élèves acquièrent les compétences et les habitudes de penser qui les rendent métacognitivement conscients et de plus en plus autonomes. [...] l'accent [est] sur le fait de développer au cours du temps la capacité des élèves à être leur meilleur évaluateur, mais les enseignants doivent commencer par présenter et concevoir des opportunités externes structurées permettant aux élèves de s'autoévaluer* » (Earl & Green, 2020, p. 216). Cette proposition évaluative active donc, selon les proposants, une plus importante réflexion métacognitive, où l'élaboration profonde des contenus à apprendre, éclaire les objectifs de l'apprentissage et rend encore plus claires les attentes de l'enseignant et de l'institution en perspective d'une évaluation certificative. Une volonté, celle des proposants, de dépasser la séparation étanche entre le moment didactique et le moment évaluatif (cf. Trincherro, 2018, p. 44-45).

L'étude italienne souligne, enfin, le rôle des technologies dans la proposition de l'évaluation *formante* où, selon l'auteur, la simple utilisation des technologies en classe, sans une structuration pédagogique, n'a qu'une portée d'intervention modérée et une influence mitigée sur les dynamiques didactiques. En revanche, l'efficacité de ces outils se multiplie s'ils sont intégrés aux activités de classe afin de supporter les procédés d'élaboration cognitive de l'élève en termes de construction de connaissances. C'est donc à travers l'implication cognitive active dans des situations de résolution de problèmes, de *problem solving*, où l'enseignant joue le rôle du guide et/ou de l'accompagnateur, que la contribution des TICE devient plus importante (cf. Trincherro, 2018, p. 45-46).

3.4 Synthèse du chapitre 3

Le chapitre 3 réalise un *excursus* sur les modèles de l'évaluation présents dans le panorama européen, y compris l'Italie. Ces modèles abandonnent, au fur et à mesure que la réflexion pédagogique avance, les pratiques mécanicistes ainsi que les formes de la *mesure de l'humain* tout court. Cela a rendu patente la nécessité d'abandonner également les pratiques cybernétiques et d'en déclarer leur inadaptation, ainsi que de réévaluer des formes d'évaluation du passé, comme l'évaluation formatrice né pendant les années 1990 qui revit un moment de succès via l'évaluation formante qui devienne toujours plus significative en Italie, nous avons aussi considéré le poids de l'évaluation pour le français langue étrangère (FLE) et pour le Français Objectif Spécifique (FOS) dans l'école italienne. Ce passage remarque l'importance d'une formation continue sur les nouvelles pratiques pédagogiques issues du CECRL et de ses évolutions. Enfin, nous nous sommes concentrés sur les formes et les pratiques d'évaluation à distance, conçues durant la période de crise sanitaire.

Chapitre 4

4.1 Introduction à l'Intelligence Artificielle (IA)

Souvent, quand on entend parler d'Intelligence Artificielle (désormais IA), on pense à des décors de science-fiction, et peut-être à des images filmiques. Le cinéma a évidemment contribué à la création de cette image sombre, voire inquiétante de l'IA. Nous pouvons reprendre, concernant ce côté représentatif, les quelques réflexions à propos de *Terminator*, film sorti en 1984 : « *Quand la machine devint consciente, ses concepteurs – ses parents ! – essayèrent de l'éteindre – de la tuer ! Pour se défendre, pour survivre, c'est elle qui les éteignit. Pour se défendre, elle se débarrassa de tous les humains et construisit des machines pour chasser les survivants* » (Cazals & Cazals, 2020a, p. 1). Le célèbre film de Stanley Kubrick : *2001, l'Odyssée de l'espace*, sorti en 1968, présente un prototype d'ordinateur : HAL 9000, machine à la conversation fluide et aimable avec ses *confrères* humains, tous membres de l'équipage du vaisseau spatial. Si ce film, ainsi que d'autres dans les décennies suivantes, a forgé en premier plusieurs représentations, ou fantasmes angoissants sur l'Intelligence Artificielle, il a eu aussi le mérite d'en prophétiser l'entrée en scène massive dans la vie quotidienne de tous les habitants de la planète à partir du XXI siècle. L'imaginaire de l'IA sollicite aussi immédiatement des interrogations ontologiques : les débats relatifs à ces technologies nées durant les années 1950 ont toujours été entourés de considérations à la fois mythologiques, philosophiques, éthiques et métaphysiques. À côté des trois lois de la robotique d'Isaac Asimov, exposées pour la première fois en 1942 dans la nouvelle *Runaround* proposée ci-dessous :

- *First Law: A robot may not injure a human being or, through inaction, allow a human being to come to harm;*
- *Second Law: A robot must obey the orders given it by human beings except where such orders would conflict with the First Law;*
- *Third Law: A robot must protect its own existence as long as such protection does not conflict with the First or Second Law* (Asimov, 2008, p. 45-60)

nous retrouvons que ces lois ont été enfreintes par Hal 9000 : c'est un des exemples littéraires et cinématographiques les plus ancrés dans l'imaginaire collectif. Pareillement, nous retrouvons dans les discours autour de la littérature sur l'éthique des intelligences artificielles, le *mythe du Golem* provenant des légendes juives où : *une créature humanoïde modelée de glaise par le rabbin Loew à Prague pour défendre sa communauté d'attaques antisémites, échappe au contrôle de son créateur et finit par se retourner contre les humains* (Benbouzid & Cardon, 2022, p. 11). Cela nous montre comme, depuis son apparition, les spéculations autour de l'IA engendrent des problématiques philosophiques, littéraires et éthiques très vastes. Essayons maintenant de donner une définition articulée et si possible exhaustive de l'IA. Nous recourons à Marvin Minsky, *conseiller* de Stanley Kubrick et Arthur C. Clarke pour l'une des

premières apparitions de l'IA dans la culture populaire : encore une fois, nous citons l'ordinateur HAL (de l'acronyme Heuristically programmed ALgorithmic computer) que nous venons d'évoquer quelques lignes auparavant.

« Marvin Minsky (1927-2016), professeur au MIT et l'un des pères fondateurs de l'intelligence artificielle, en avait une définition plus longue, mais sans doute plus satisfaisante : « La construction de programmes informatiques capables d'accomplir des tâches qui sont, pour l'instant, accomplies de façon plus satisfaisantes par des êtres humains. » (B. Georges, 2019, p. 7). Sois dit en passant : l'acronyme HAL, même si cette interprétation a été démentie par Clark et Kubrick, ressemble trop à un clin d'œil malicieux à l'égard d'IBM, la plus puissante entreprise de calculateurs au monde, jusqu'aux années 2000, dont le sigle est formé avec les trois lettres suivantes dans l'alphabet : HAL -> IBM.

L'IA, comme nous en faisons expérience aujourd'hui, est installée désormais partout : elle gère les dynamiques et surveille les mouvements des usagers, en profilant et en leur proposant des offres commerciales et culturelles selon leurs goûts présumés. De nombreuses personnes interagissent à présent quotidiennement avec des systèmes activés par l'IA : *dans les systèmes de reconnaissance d'images, tels que ceux utilisés pour taguer des photos sur les réseaux sociaux ; dans les systèmes de reconnaissance vocale, tels que ceux utilisés par les assistants personnels virtuels ; et dans les systèmes de recommandation, tels que ceux utilisés par les sites d'achats en ligne* (cf. Bundy, Crowcroft, Ghahramani, Reid, & Weller, 2019, p. 5, [notre traduction]). Tout cela est réalisé par des calculs de récurrence, les fameux *algorithmes*. Pour le Conseil national du numérique français créé en 2011, en « *informatique, un algorithme se définit de manière générale par une séquence d'instructions et d'étapes qu'on applique à un ensemble de données afin d'en produire un résultat* », donc *une série d'opérations ordonnées sur un nombre plus ou moins important de données* (Rouet, 2019, p. 21). Nous reviendrons ultérieurement sur ce concept.

À la base des pressants problèmes éthiques de nos jours, il y a l'entrée en scène massive, dans la sphère de la vie privée, de la sauvegarde de la confidentialité et d'accès aux ressources de la connaissance, de l'IA. Si nous constatons qu'accéder à des informations et à des ressources culturelles et de divertissement devient toujours plus simple et *gratuit*, néanmoins le revers de la médaille démontre qu'un accès conscient et protégé à ces ressources devient de plus en plus réservé à des communautés hyperconnectées, dûment formées et possédant les clefs pour ouvrir judicieusement ce *coffre à savoirs*.

Un coffre duquel se protéger, si nécessaire, des dérives arrivant de ses contenus. Il faut être conscient que, même si les entreprises se dotent de systèmes techniques et de codes moraux, rien n'est transparent et ces consortiums, citons les GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft), gardent jalousement opaques leurs démarches

et encore plus leurs boîtes noires. Certes, elles affichent publiquement de grandiloquentes disponibilités et parlent de transparence et d'éthique, on peut « se rassurer en se disant que Google s'est doté d'un comité d'éthique. C'est vrai. Mais ce comité d'éthique est privé ; personne en dehors de Google ne sait ce qu'il décide » (Taddei, 2018, p. 46-47).

Nous sommes convaincus que « l'IA a le pouvoir d'améliorer la vie des individus, mais elle soulève aussi un certain nombre de questions d'ordre politique, éthique et social, y compris la création d'emplois et leur obsolescence. Elle constitue une source de tension sociale et politique et menace d'exacerber les inégalités dans les pays et entre les pays » (Shiohira, 2021, p. 8).

Reprenons le concept d'algorithme pour comprendre son importance dans l'approche de l'IA à l'information, au classement des données et à leur utilisation. Le champ de recherche de l'*algorithmique* s'intéresse à la complexité – « *comprendre le nombre d'opérations élémentaires nécessaires à la résolution de différents problèmes mathématiques* » (Cohen-Addad, 2022, p. 284). L'emploi des algorithmes permet d'obtenir des programmes informatiques capables de résoudre rapidement des problèmes divers comme rechercher sur Internet, calculer un itinéraire, reconnaître des sons et des mots et trouver une chanson, ou dicter pour nous un texte. « *Il est donc à vocation prescriptive, il produit des solutions (des algorithmes) de plus en plus efficaces à des problèmes mathématiques, et permet ainsi de classer les problèmes en fonction de leur complexité* » (Cohen-Addad, 2022, p. 284). L'omniprésence des algorithmes dans nos environnements, comme ceux illustrés plus haut, a conduit l'algorithmique à prendre plus récemment une dimension descriptive, qui déborde sur d'autres disciplines pouvant aller de l'économie, comme les théories du jeu, jusqu'à la biologie. Un exemple du côté descriptif des nouveaux emplois des algorithmes est la théorie des algorithmes *auto-améliorants* qui repose sur le principe qu'on peut « *concevoir des algorithmes qui, ne faisant aucune hypothèse de départ sur la distribution des données qui leur sont offertes, s'améliorent d'eux-mêmes progressivement* » (Chazelle, 2014, p. 805). Nous retrouvons plus tard ces algorithmes dans les réalisations provenant de l'IA générative, où des créations musicales, picturales, vidéographiques et textuelles sont générées par des ordinateurs à partir d'une chaîne de texte, une série de commandes utilisant des substantifs, des adjectifs et des verbes : le *prompt* textuel.

L'utilisation à des fins commerciales des informations accumulées pendant des dernières années a fait éclater des scandales dus à l'utilisation frauduleuse des données des usagers : *nom, préférences politiques et culturelles, goûts commerciaux, orientation sexuelle, etc...* Le plus récent, avec des répercussions majeures sur la crédibilité de ces réseaux, comme l'affaire *Cambridge Analytica* le démontre, interpellent les communautés politiques, scientifiques et sociales. Il devient urgent pour les institutions nationales et supranationales, comme l'Union Européenne, de se préparer à une confrontation parfois dure, afin d'empêcher l'utilisation de ces données comme une

sorte de marchandise, cédée aux plus offrants (cf. Manokha, 2018). La question est aussi celle de savoir si ces institutions sont elles prêtes et capables de prétendre et d'installer un mécanisme de blocage de ces politiques agressives de *profilage* des usagers. Même si aujourd'hui le mot *profilage* indique la comparaison entre profils de consommateurs, la provenance est à retrouver, selon le Larousse en ligne, dans le lexique de criminologie, où il représente « *l'établissement du profil psychologique d'un individu recherché (tueur en série, notamment), en fonction des indices recueillis par les services d'enquête* ».

Pour revenir aux institutions politiques et communautaires, ont-elles la force de s'opposer à ce marché des profils des consommateurs ? En outre, sont-elles disposées à investir dans la formation de citoyens, pour les rendre conscients de leurs droits à la confidentialité et au respect de la vie privée, droits souvent démolis par la technologie (cf. Barats & Wilhelm, 2022, p. 65) ? Enfin, nous souhaitons savoir, pour protéger nos vies des *infox* – efficace réalisation lexicale francophone pour substituer l'anglicisme *fake news*, joignant les mots information et intoxication – qui proviennent d'une acceptation acritique et non vérifiée de ce qui est proposé sur la toile, quelles actions faudrait-il entreprendre ?

Nous découvrons, chaque jour qui passe, comment l'IA et ses utilisations envahissent silencieusement nos vies. Il est important de souligner comme les GAFAM s'adressent, depuis une dizaine d'années, aux meilleurs talents en IA, sachant que ces marques : *maîtrisent les financements ainsi que la recherche et développement américains – et au-delà – en intelligence artificielle. En 2017, ces entreprises ont dépensé plus de 70 milliards de dollars en recherche et développement* (Thibout, 2019, p. 139). Pareillement, les grandes universités embauchent toujours plus de chercheurs en IA, ainsi que, concernant les grandes entreprises, elles opèrent via le soutien, puis par phagocytation des entreprises pionnières : « *de 2012 à 2015, les financements de start-up d'intelligence artificielle sont passés de 559 millions de dollars à 3,7 milliards par an, pour atteindre près de 5 milliards en 2016* » (cf. B. Georges, 2019, p. 9).

Du point de vue strictement scientifique, l'IA est certainement un ensemble de théories et techniques, qui croisent plusieurs disciplines. Elle est le fruit d'études, mais aussi de fascinations qui remontent à l'aube des civilisations et à plusieurs mythes provenant de différentes cultures. « *L'idée de créature artificielle a pratiquement été toujours présente dans l'imaginaire humain. Nous avons déjà évoqué Héphaïstos. Nous pouvons également évoquer le golem qui, dans la culture juive, est un humanoïde en argile, muet, créé par magie, pour être au service exclusif de son créateur* » (Cazals & Cazals, 2020b, p. 21). À cette évocation, nous ajoutons aussi *L'Eve future* d'Auguste de Villiers de L'Isle-Adam, considérée comme une des œuvres fondatrices de la science-fiction moderne.

Parmi les illustres créateurs de cette convergence entre quatre disciplines : les *sciences cognitives*, les *mathématiques*, les *sciences du langage* et *l'informatique*, nous

retrouvons des *philosophes* comme Pascal, des *mathématiciens* comme Babbage et des *informaticiens* au sens moderne du terme comme le génial et malheureux Alain Turing.

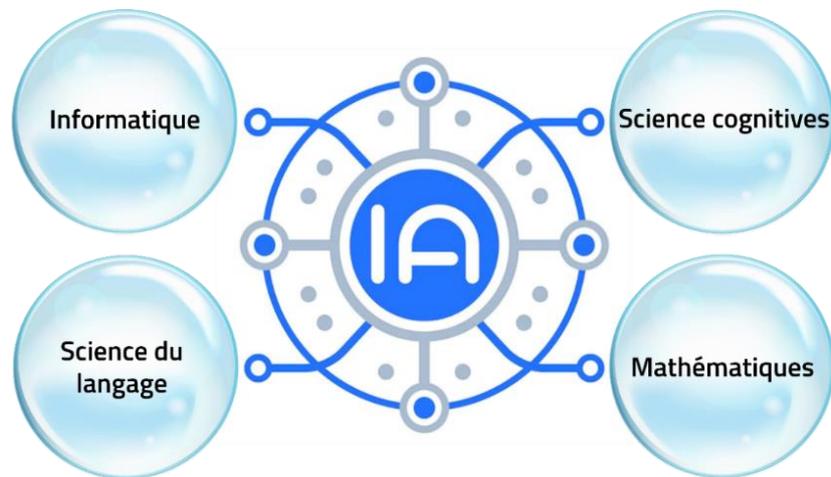


Figure 16 : IA et convergences disciplinaires

La célèbre *Machine de Turing* représente unanimement la première pierre dans la construction moderne de cette monumentale et inachevée volonté de créer des *automates*, des *machines* au service des intérêts humains (Cazals & Cazals, 2020b, p. 24).

C'est à partir de la *Machine* et du *Test* de Turing que l'IA prend un tournant différent. « *Ce test consiste à mettre un humain en confrontation verbale à l'aveugle avec un ordinateur et un autre humain. Si l'évaluateur n'est pas capable de déterminer lequel de ses interlocuteurs est un ordinateur, on peut alors considérer que la machine est réellement intelligente. Il est intéressant de noter que Turing met l'apprentissage du langage au cœur de l'intelligence humaine* » (Cazals & Cazals, 2020b, p. 23). Elle se rapproche de la dimension actuelle, où le langage et l'interaction toujours plus poussée avec les humains, sont à la base de l'ancienne machine de Turing et de nos portables *smart*, « intelligents ». Depuis Turing les systèmes d'interaction et la recherche d'une reproduction de l'intelligence humaine évoluent aussi du point de vue théorique et philosophique.

4.1.1.1 « Artificial Intelligence » : naissance d'une fascination

Le terme *Artificial Intelligence* naît officiellement en été 1956 dans une rencontre scientifique au Darmouth College : les scientifiques conviés voulaient exposer une évolution possible des calculateurs qui, à l'époque, se limitaient à une imitation de la façon humaine de manipuler les symboles pour exécuter des opérations mathématiques élémentaires. Selon McCarthy, les bases de la nouvelle science pouvaient être jetées durant le même été (John McCarty, en Julia, 2020, p. 89-90). Avec un peu trop d'enthousiasme, ces chercheurs croyaient possible, dans l'espace d'une génération, l'avènement de machines qui auraient pu « *raisonner aussi bien que les humains* » (cf. Mueller, 2019, p. 33). Le terme *Artificial Intelligence* a été donc employé, pour la première fois, par John McCarty, mathématicien à Princeton, lors de la conférence

organisée avec son collègue Marvin Minsky au Dartmouth College. Cette conférence abordait, à partir de son titre plutôt obscur : *the Automata Studies* (les études d'automates), plusieurs sujets particulièrement innovants :

1. *Comment simuler la pensée et le langage au travers de règles formelles ?*
2. *Comment faire penser un réseau de neurones ?*
3. *Comment doter une machine de capacité d'apprentissage automatique ?*
4. *Comment doter une machine de créativité ?*

« Ces questions vont constituer la base des développements de l'intelligence artificielle, expression utilisée pour la première fois par McCarthy, lors de cette conférence » (Cazals & Cazals, 2020b, p. 24). D'ici peu les premières expériences de neurones artificiels, dont le précurseur est le *perceptron*, un algorithme d'apprentissage supervisé de classifieurs linéaires binaires, conçu par le psychologue américain Frank Rosenblatt, commencent à se développer. C'est le début de l'apprentissage par la machine, le *Machine learning*.

4.1.2 Apprentissage automatique ou apprentissage par la machine : le Machine Learning

Les discours autour de l'IA commencent donc à évoluer à partir des quatre questions posées par McCarthy et Minsky et à être divisés en deux volets différents : ceux qui concernent les *processus de la pensée* et du *raisonnement*, et ceux qui *se réfèrent au comportement*. Dans la première colonne du tableau suivant, sont évaluées les performances et les réussites humaines, dans la deuxième à droite est évoquée une conception idéale de l'intelligence vue comme rationalité à partir de connaissances apprises (Norvig & Russell, 2021, p. 3-4).

Des systèmes qui pensent comme les humains	Des systèmes qui pensent rationnellement
« La tentative nouvelle et passionnante d'amener les ordinateurs à penser... (d'en faire] <i>des machines dotées d'un esprit</i> au sens le plus littéral. » (Haugeland, 1985)	« L'étude des facultés mentales grâce à des modèles informatiques. » (Charniak et McDermott, 1985)
« [L'automatisation d'] activités que nous associons à la pensée humaine, des activités telles que la prise de décision, la résolution de problèmes, l'apprentissage... » (Bellman, 1978)	« L'étude des moyens informatiques qui rendent possibles la perception, le raisonnement et l'action. » (Winston, 1992)
Des systèmes qui agissent comme les humains	Des systèmes qui agissent rationnellement
« L'art de créer des machines capables de prendre en charge des fonctions exigeant de l'intelligence quand elles sont réalisées par des gens. » (Kurzweil, 1990)	« L'intelligence artificielle (<i>computational intelligence</i>) est l'étude de la conception d'agents intelligents. » (Poole et al., 1998)
« L'étude des moyens à mettre en œuvre pour faire en sorte que des ordinateurs accomplissent des choses pour lesquelles il est préférable de recourir à des personnes pour le moment. » (Rich et Knight, 1991)	« L'IA étudie le comportement intelligent dans des artefacts. » (Nilsson, 1998)
	(Norvig & Russell, 2021, p. 3-4)

Tableau 7 : IA et processus de la pensée, du raisonnement et du comportement

Les scientifiques des années 1950 et 1960, imaginaient une possible relation entre le cerveau humain et des réalisations électroniques qui peuvent *émuler* les comportements humains et, finalement, prendre la place de l'homme dans plusieurs domaines, à travers des ordinateurs à la puissance de calcul toujours plus grandissante. Le *perceptron*, premier modèle de réseau de neurones artificiels, représente le point de départ de la voie moderne à l'IA, la première étape de l'apprentissage par la machine. Les applications du *perceptron*, nous les retrouvons désormais dans la vie de quotidienne : de la synthèse vocale jusqu'aux véhicules autonomes assistés par l'IA. Ces réalisations dérivent de formes d'apprentissage de la machine, d'abord simples, et puis toujours plus complexes, jusqu'à des formes d'autoapprentissage automatiques.

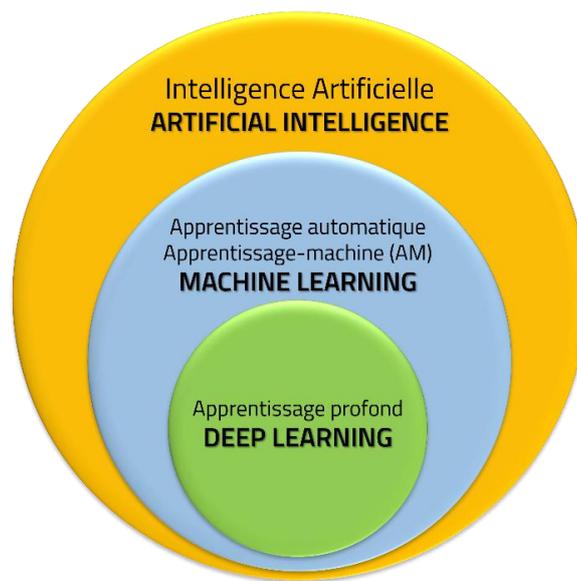


Figure 17 : Macro-domaines de l'IA

L'*apprentissage automatique*, en anglais *Machine Learning*, ou *apprentissage-machine*, – selon la définition du chercheur français en IA et robotique Yann Le Cun, lauréat du Prix Turing 2018 –(Le Cun, 2019, p. 381), est une sous-catégorie de l'IA. Dans une base de données iconographiques comme des images, des mots et des chiffres manuscrits, ou des données brutes, l'apprentissage automatique essaie de retrouver des « patterns », des séquences et des modèles récurrents, en les classant dans un *algorithme* : une série d'instructions à suivre, comme on suit les indications pour réaliser une recette de cuisine. Cet algorithme s'occupe ensuite, de prévoir l'accomplissement de la tâche espérée, qu'il s'agit de reconnaître un objet, un chiffre, une personne, un animal ou de deviner les conséquences d'évènements simples.

Pour les connaître un peu plus, surtout ceux qui sont liés aux techniques d'apprentissage-profond, il faut dire que « *l'algorithme consiste en une « série d'instructions permettant d'obtenir un résultat » en faisant appel à des masses de données (le « Big Data »).* Ces masses de données sont d'une taille toujours plus pharaonique, car elles sont continuellement alimentées par notre activité sur nos petits et grands écrans

colorés, ainsi que par les capteurs qui nous « tracent » lors de nos mobilités virtuelles et physiques et par leur interconnexion croissante avec des bases de données tant publiques que commerciales déjà existantes » (Hallé, 2016).

Les *Big Data* se retrouvent presque partout, d'abord des sources très importantes sont représentées par les bases de données qui se repèrent en ligne, dont celles créées par les fournisseurs de service, classant les choix des internautes et activant une collecte de donnée afin d'esquisser un *profil* des goûts des visiteurs/acheteurs/contributeurs. D'autres sources de *Big Data* ce sont les statistiques. La combinaison de *Big Data* et de statistiques est utile à ceux qui profitent, au sens littéral du terme, pour récréer un environnement d'apprentissage automatique très important qui, au fur et à mesure que les données augmentent, peaufine sa précision (cf. Massaron & Mueller, 2020, p. 51-52).

L'apprentissage-machine (désormais AM) s'intéresse « notamment à deux formes simples : apprendre des faits particuliers, et acquérir la capacité de rattacher des objets d'un certain ensemble à une catégorie au sein de cet ensemble (par exemple, les automobiles circulant sur les routes à leur marque). L'apprentissage d'une langue, d'une capacité motrice, d'un savoir-faire complexe sont des formes plus évoluées que l'AA n'a pas encore abordées » (Andler & Pasquinelli, 2018).

L'idée à la base de l'AM n'est pas de programmer une machine à travers des lignes de code traditionnel ((l'IA symbolique que nous verrons ensuite), *mais de l'entraîner, comme un animal savant, en lui fournissant des données qu'elle doit analyser (un objet dans une image, un caractère d'imprimerie, un son...).* À chaque exemple, le modèle statistique se modifie légèrement jusqu'à parvenir au résultat souhaité. Par analogie avec le cerveau humain, dont les neurones biologiques transmettent et modifient les informations, ces systèmes utilisent des « réseaux de neurones » artificiels (B. Georges, 2019, p. 8).

4.1.2.1 Loi de Moore, miniaturisation et cloud

Pour expliquer le développement impétueux des applications informatiques des dernières décennies, il faut citer Gordon E. Moore et sa « loi de Moore » exprimée en 1965. Selon cette définition très populaire et souvent fléchie au marketing des entreprises, « *Moore fait le pari que le nombre de transistors sur un circuit intégré (composant principal des puces électroniques) doublera approximativement tous les deux ans à venir. Autrement dit, que la capacité de traitement et de stockage d'un circuit intégré doublera tous les 24 mois* » (Barabel & Meier, 2022, p. 58). Cette prédiction a été vérifiée jusqu'à aujourd'hui témoignant 50 ans de progrès exponentiels dans ces domaines. C'est grâce à ces exploits de la miniaturisation que l'IA a démultiplié sa capacité de traitement des données qui sont au cœur de son approche.

Depuis 2010, grâce à la puissance extraordinaire des nouveaux microprocesseurs plus performants, en conséquence directe de la loi de Moore, mais surtout aux

opérations de calcul effectuées à distance par des supercalculateurs en *cloud* ou en *nuage* (comme les mainframes de Google ou Facebook), les possibilités d'exploitation deviennent énormes. « *La définition du cloud peut sembler nébuleuse, mais il s'agit essentiellement d'un terme utilisé pour décrire un réseau global de serveurs ayant chacun une fonction unique. Le cloud n'est pas une entité physique, mais un vaste réseau de serveurs distants éparpillés tout autour de la planète reliés entre eux, et destinés à fonctionner comme un écosystème unique. Ces serveurs sont conçus pour stocker et gérer des données, exécuter des applications, ou fournir du contenu ou des services (vidéos diffusées en continu, courrier web, logiciels bureautiques de productivité et autres réseaux sociaux)* » (Microsoft, 2020).

Ces supercalculateurs en *cloud* incluent des *réseaux de neurones profonds* (Mallat, 2018), et par conséquent les possibilités des applications de l'IA dans la vie de tous les jours se multiplient de manière exponentielle. Il y a un réel passage de témoin entre l'ancienne IA, celle suscitée et décrite par McCarty et Minsky en 1956 et les évolutions du *perceptron*, cette application tant critiquée ensuite par Minsky même. Cette modification d'intérêt se déclenche quand « *les frontières de décision des réseaux de neurones sont devenues donc plus complexes, non linéaires, mettant fin à la critique émise en 1969 par M. Minsky concernant le perceptron, qui a freiné fortement l'activité de recherche sur les réseaux de neurones au profit de l'Intelligence Artificielle symbolique* » (Denis & Varenne, 2022, p. 287). Ces avancées de la technique, et la reprise des recherches sur les réseaux de neurones permettent « *à l'IA numérique ou connexionniste fondée sur de l'apprentissage-machine (AM) [de produire] des résultats impressionnants, principalement dans les domaines de la reconnaissance de forme, du traitement naturel du langage et de la perception, succédant à la domination de l'IA symbolique centrée sur le raisonnement logique* » (Denis & Varenne, 2019, p. 60). L'IA sort de son *hiver* et reprend un nouvel essor.

Ces exploits technologiques, encore plus vulgarisés depuis 2011 à travers la banalisation de l'IA sur les smartphones, quand en 2011, *Siri*, l'assistant vocal de Apple créé par le français Luc Julia (cf. Julia, 2020, p. 56-57), et *Google Now*, devenu ensuite *Google Assistant* pour les systèmes Android, intègrent l'intelligence artificielle aux smartphones permettant à ces logiciels en cloud d'échanger avec l'interlocuteur humain. Depuis lors les manufactures électroniques permettent de plus en plus une intégration de services complexes parmi lesquels la gestion domotique à distance assurée, entre autres, par les assistants vocaux *Alexa* d'Amazon, *S Voice* de Samsung ou *Google Home* de Google.

4.1.3 Machines prédictives et apprentissage-profond : le Deep Learning

L'IA, comme nous la connaissons, a évolué à partir de deux concepts (presque) antithétiques du point de vue structurel et philosophique : le premier, dit *symbolique*, est

le précurseur de l'IA moderne, la première modalité de décrire une intelligence qui, basée sur des algorithmes écrits par les informaticiens, devait se rapprocher à l'intelligence humaine ; le deuxième concept, plus récent, dit de *l'apprentissage-machine*, désormais AM, se base sur l'apprentissage *au jour le jour* de machines *auto-apprenantes* qui deviennent inlassablement plus performantes. En synthèse, nous avons :

- L'IA symbolique qui « repose sur des systèmes de règles élaborées humainement et intégrées aux solutions logicielles pour aboutir à une prise de décision autonome basée sur ces règles » ;
- et l'AM, qui « est fondé sur des algorithmes auto-apprenants et des modèles statistiques permettant d'effectuer une tâche à partir de modèles et d'opérations logiques de déduction qui ont été établis avec des jeux de données d'apprentissage » (Raulin, 2022, p. 18).

Les réalisations de l'AM créent des produits immatériels et physiques toujours plus performants, conviviaux et, à partir des données obtenues par l'utilisateur, elles sont capables d'anticiper les besoins de l'utilisateur même. Ce sont des réalisations technologiques que l'on pourra nommer *prédictives*. Ces *machines prédictives*, établies sur l'AM, arborent dans toutes les dimensions sociales et culturelles, dans les services publics : transports et mobilité et les services à la personne. Ces réalisations de l'AM vont bien « au-delà les mondes numériques stricto sensu, la prédiction calculée devient aussi, dans la police, l'assurance, la gestion des entreprises, la surveillance, la justice, l'attribution de crédits et certaines politiques publiques, une technologie de plus en plus fréquemment mobilisée pour promettre la modernisation des services tout en installant un nouveau régime d'anticipation des événements » (Benbouzid & Cardon, 2018, p. 9).

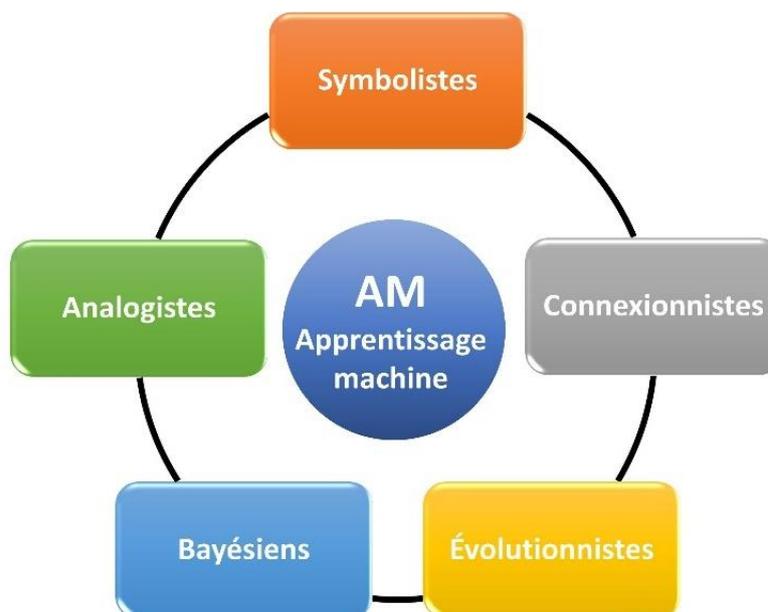


Figure 18 : Courants de pensée de l'AM

Parmi les chercheurs attachés au développement de l'AM, Pedro Domingos, dans son texte, *The Master Algorithm* (Domingos, 2017), propose d'aborder le sujet à travers cinq

courants de pensée : « *les symbolistes, les connexionnistes, les évolutionnistes, les bayésiens et les analogistes. Chacun de ces courants possède ses propres influences, défend des convictions profondes et met en avant des paradigmes, des techniques et des algorithmes spécifiques* » (Alanzo & Audevert, 2019, p. 46).

Faisons maintenant un petit pas en arrière : pour des décennies, les scientifiques voulant réaliser une IA à partir du modèle d'intelligence humaine ont toujours dû faire face à l'intangibilité et à la méconnaissance du cerveau humain. Même si, « *les découvertes sur la plasticité du cerveau et sur la capacité de l'être humain à apprendre tout au long de la vie, ainsi que le développement de technologies toujours plus performantes (imagerie cérébrale permettant une exploration non invasive du cerveau) ouvrent la voie à des approches totalement inédites* » (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2007, p. 3), les scientifiques travaillant à l'IA, y compris les *connexionnistes* que nous découvrons via Domingos, ont abandonné l'idée primitive, de reproduire le cerveau humain et ses connexions. Comme pour notre cerveau – où sa découverte, encore *in fieri* est soutenue par les avancées de l'imagerie médicale et des neurosciences–, l'IA est conçue comme une sorte de boîte noire intangible et auto-apprenante. En particulier l'IA portant sur l'apprentissage-machine (AM), et encore plus celle qui bute sur un de ses courants : l'apprentissage-profond, (AP), le *deep learning*.

Comme nous l'avons vu, le courant des *connexionnistes*, se rallie aux réflexions de l'IA symbolique. Pour eux, l'AM doit s'inspirer de l'apprentissage humain et donc être fondé, voire moulé, sur le fonctionnement de notre cerveau. « *L'humain apprend en se créant des modèles d'apprentissage via des réseaux de neurones biologiques. Ces réseaux deviennent de plus en plus performants dès lors que l'intensité entre les connexions des neurones est de plus en plus forte* » (cf. Alanzo & Audevert, 2019, p. 46).

Le travail et le défi des connexionnistes, qui donnent naissance aux réseaux de neurones artificiels et au *deep learning*, le *réseau de neurones profonds*, comportent la nécessité de « *recréer de manière artificielle un cerveau électronique via un réseau de neurones électroniques et à trouver les bons réglages entre les neurones* » (Alanzo & Audevert, 2019, p. 46).

L'AP, selon un des pères de cette réflexion connexionniste, Yann Le Cun, est *l'ensemble de méthodes d'apprentissage s'appliquant à des réseaux (où graphes) de modules paramétrés interconnectés. L'apprentissage modifie les paramètres de module par descente de gradient. Le gradient est, le plus souvent, obtenu par rétropropagation. Un exemple d'apprentissage-profond est l'entraînement du réseau de neurones multicouches* (Le Cun, 2019, p. 382).

Évidemment, une telle définition, trop technique et pleine de lexique pour acolytes de l'IA, ne peut exprimer au vaste public la complexité, mais aussi l'importance de cette évolution de l'AM. Comme nous l'avons vu avec les premières expériences de réseau de

neurones, la tentative se positionnait toujours sur un modèle de l'IA symbolique, l'ancien, celui qui ne considérait pas, parce qu'absent du panorama scientifique et social des années 1950/1960, l'entrée en scène des Big Data. L'évolution de l'AM à travers la reprise d'intérêt à l'égard des réseaux de neurones par trois scientifiques, « le Français Yann LeCun (université de New York) et les Canadiens Yoshua Bengio (université de Montréal) et Geoffrey Hinton (université de Toronto), tous trois passés par les prestigieux Bell Labs de l'opérateur américain AT&T à la fin des années 1980 et au début des années 1990 » (B. Georges, 2019, p. 9) a fait développer ce que nous connaissons maintenant comme AP.

Comme nous le disions tout à l'heure, cela fut possible, surtout depuis 2009, par l'exploitation des données massives stockées par les GAFAM et rendues disponibles à leurs applications phares, notamment, les moteurs de recherches Google et Bing, et Facebook. C'est donc à partir de 2009, que les systèmes d'AP « ont commencé à s'imposer face aux autres méthodes, d'abord pour reconnaître la voix, puis pour les images ou la traduction, avec des performances jamais obtenues auparavant » (B. Georges, 2019, p. 9).

Cependant, même l'AP, évolution majeure de l'AM, issue de ces cinq courants de pensée scientifique, engendre au niveau sociétal, comme pour les technologies précédentes d'IA et d'AM, plusieurs réflexions éthiques comme nous l'avons vu à propos de l'emploi désinvolte des données personnelles et, en même temps, renvoie à une police peu transparente des règles de confidentialité, mise en place par les fournisseurs de services.

Ces évolutions de l'IA, qui essaient de rapprocher leurs fonctionnements à des réseaux neuronaux électroniques, restent obscures et inaccessibles à une compréhension généralisée. Cette complexité intrinsèque de la matière est généralement perçue par les profanes comme un manque de transparence. Cela confronte constamment ces évolutions de l'IA à des controverses polémiques portant sur leur acceptabilité du point de vue éthique, comme nous le verrons prochainement.

4.2 Modèles éthiques de l'IA

4.2.1 Neutralité des plateformes et biais algorithmiques

Depuis une dizaine d'années, l'IA statistique, fondée sur l'exploitation de milliards de symboles contenus dans les Big Data, a remplacé l'IA logique, celle qui était appelée aussi *IA des systèmes experts*, en vogue durant les années 1990 (cf. Julia, Bastien, & Authier, 2022, p. 207). Un renouvellement des sources, des méthodes d'approvisionnement et de perspective, qui a entraîné des conséquences majeures sur l'évolution prise par cette discipline. Cette modification d'approche a mis en discussion la neutralité des plateformes utilisant l'IA, à partir des données alimentant leurs algorithmes. Les analyses et les critiques relatives aux algorithmes de Facebook ou de Google, « expliquent et dénoncent les discriminations de traitement ou les censures. Les

réactions des responsables s'inscrivent souvent dans le cadre d'une idéologie technocentrée, imputant les « erreurs » à l'imperfection des algorithmes eux-mêmes, susceptibles d'être améliorés rapidement » (Rouet, 2019, p. 25-26). Ces données, sélectionnées sur un public qui n'était pas suffisamment représentatif, ou biaisées par des requêtes s'adressant seulement à des couches sociales précises, reproduisent des stéréotypes sociétaux pour la plus grande partie discriminatoires, privilégiant certains genres et couleurs de la peau, plutôt que d'autres.

Cela n'est pas un manque ou une faute des systèmes d'IA étant donné qu'ils ne calquent pas un mauvais fonctionnement de la machine, au contraire : ils « reproduisent systématiquement les travers (ou biais) humains que comportent, implicitement souvent, les bases de données sur lesquelles ils ont appris à catégoriser (des dizaines de milliers d'images annotées par exemple) et à décider » (Houdé, 2021, p. 111-112).

À ce propos, une étude du Massachusetts Institut of Technology (MIT) illustre les biais techniques des algorithmes impliqués dans la reconnaissance faciale dus à un entraînement partiel (Buolamwini & Gebru, 2018). « Les algorithmes qui se trouvent au cœur des systèmes d'intelligence artificielle pour accomplir des tâches spécifiques sont tributaires, non seulement de la manière dont ils ont été conçus, mais aussi des données sur lesquelles ils sont entraînés et formés. Or, de la qualité des informations qui sont utilisées préalablement pour les façonner dépend leur degré d'efficacité » (Lausson, 2018). Les milliers d'images utilisés pour l'alimentation des bases de données reposent donc sur une majorité d'hommes blancs, ou de personnes à la peau claire, ayant un phototype entre 1 et 3 selon la classification établie par le dermatologue Thomas Fitzpatrick.

Cette distorsion et surreprésentation d'un sexe et d'un phénotype entraîne des biais évidents dans les résultats proposés par la machine. Pratiquement, les logiciels analysés « détectent plus facilement les hommes que les femmes. Et, lorsqu'il est question de la couleur de peau, ce sont les personnes à la peau claire [...] qui sont plus facilement identifiées que celles ayant une peau sombre (phototype entre 4 et 6) » (Lausson, 2018). Les résultats de l'étude sont disponibles sur le site *Gender shades*⁶

4.2.2 L'Europe et les défis de l'IA

Nous avons commencé ce petit *excursus* sur l'IA artificielle en évoquant les fantasmes les plus perturbants. Ce n'étaient que des produits de la littérature et de l'industrie audiovisuelle : romans et bandes dessinées, cinéma et télévision... ; des représentations collectives liées à un pressentiment inquiétant de ses formidables capacités, mais aussi des menaces qu'une généralisation non maîtrisée de l'IA, pourrait porter préjudice à l'épanouissement de l'humanité. Ensuite, nous avons abordé des réalisations concrètes, et pour la plus grande partie invisibles ou cachées derrière des applications banalisées que nous retrouvons omniprésentes dans notre vie quotidienne : *smartphones*, réseaux

⁶ <http://gendershades.org/overview.html>

sociaux, messagerie professionnelle et instantanée, reconnaissance vocale, loisirs en général et centaines d'autres utilisations de communication entre *êtres humains* et *machines*. Nous avons aussi signalé les biais *comportementaux* affichés par des technologies prétendues et nommées comme *intelligentes*.

L'IA de nos jours ne se montre plus comme un simple sujet de recherche académique ou comme une manifestation de scénarios futuribles. « *Depuis 2010, l'IA est sortie des laboratoires et des universités. Elle pénètre à travers ses algorithmes désormais nombre d'aspects de notre vie quotidienne. Dans des sociétés humaines où plus de 98 % de l'information est numérisée, elle est devenue un enjeu stratégique central* » (Le Pollotec, 2018, p. 74). Les économies mondiales, le droit international, les débats sur l'éthique, les institutions à tous les niveaux, la santé, la défense nationale et la sécurité des secteurs stratégiques, dont la santé et les télécommunications ; encore le social, la culture et la politique sont véritablement affectés par l'émergence et le développement rapide et incontrôlé des produits utilisant l'IA et les collectes massives de données, les *Big Data*.

Ces progrès techniques, ayant de grands impacts sociétaux, ont engendré dans notre continent, ainsi que d'autres, la question : « *Qu'est-ce qu'une IA éthique ?* » Les initiatives politiques portant sur la gouvernance de l'IA incluent depuis quelques années « *la mise en place de ministères ou d'organismes régulateurs appelés à assumer la responsabilité immédiate de l'IA ou, à titre d'alternative, l'intégration des responsabilités en matière d'IA dans des ministères existants* » (Shiohira, 2021, p. 18). L'Union Européenne (UE) a confié à de nombreux universitaires et acteurs sociétaux la tâche de se questionner et si possible de répondre à la nécessité d'une *IA éthique*. En avril 2019, la Commission européenne identifie ses *Lignes directrices en matière d'éthique pour une IA digne de confiance* sur sept éléments essentiels pour parvenir à une IA éthiquement acceptable et transparente :

1. *Action humaine et contrôle humain : comprend les droits fondamentaux, l'action humaine et le contrôle humain*
2. *Robustesse technique et sécurité : comprend la résilience aux attaques et la sécurité, les plans de secours et la sécurité générale, la précision, la fiabilité et la reproductibilité*
3. *Respect de la vie privée et gouvernance des données : comprend le respect de la vie privée, la qualité et l'intégrité des données, et l'accès aux données*
4. *Transparence : comprend la traçabilité, l'explicabilité et la communication*
5. *Diversité, non-discrimination et équité : comprend l'absence de biais injustes, l'accessibilité et la conception universelle, et la participation des parties prenantes*
6. *Bien-être sociétal et environnemental : comprend la durabilité et le respect de l'environnement, l'impact social, la société et la démocratie*
7. *Responsabilisation : comprend l'auditabilité, la réduction au minimum des incidences négatives et la communication à leur sujet, les arbitrages et les recours. (Commission Européenne, 2019, p. 17-18).*

De nos jours est en cours de négociation le projet de règlement « *établissant des règles harmonisées concernant l'intelligence artificielle* » entre les États, l'adoption d'un *Artificial Intelligence Act*. Ce texte, sous réserve de son adoption, s'appliquera directement aux États membres comme le Règlement général sur la protection des données (RGPD) (cf. Petel, 2022, p. 23). Le projet de règlement s'applique à un « système d'IA », c'est-à-dire à « *un logiciel qui est développé au moyen d'une ou plusieurs des techniques et approches énumérées à l'annexe I et qui peut, pour un ensemble donné d'objectifs définis par l'homme, générer des résultats tels que des contenus, des prédictions, des recommandations ou des décisions influençant les environnements avec lesquels il interagit* » (Petel, 2022, p. 23). Le projet d'adoption est marqué par une approche fondée sur les risques d'une utilisation non réglementée de l'IA. En outre, ce projet de règlement destiné au fournisseur de services employant ou commercialisant des services basés sur l'IA, le rôle de garant de la conformité aux règles européennes.

D'autres pays européens ont, eux aussi, commencé leurs amples réflexions sur l'IA. La France a entrepris son discours bien en avance par rapport à l'UE, avec la mission parlementaire confiée en 2017 au mathématicien lauréat de la médaille Fields et député Cédric Villani. Le travail, abouti en mars 2018, a été publié sous le nom de : *Donner un sens à l'intelligence artificielle : pour une stratégie nationale et européenne*. Le texte très articulé borde plusieurs facettes des emplois et des enjeux que l'IA suscite dans les sociétés de nos jours. Ce texte propose six chapitres réunissant : *la collecte de données comme enjeu stratégique, la recherche universitaire, les retombées sur le travail et l'emploi, les défis environnementaux et pour une économie verte, les enjeux éthiques, l'inclusion et la diversité* (cf. Villani, 2018, p. 14-23).

Le rapport affiche néanmoins une volonté d'orienter l'IA vers un côté humaniste : « *Dans un monde marqué par les inégalités, l'intelligence artificielle ne doit pas conduire à renforcer les phénomènes d'exclusion et la concentration de la valeur. En matière d'IA, la politique d'inclusion doit ainsi revêtir un double objectif : s'assurer que le développement de ces technologies ne contribue pas à accroître les inégalités sociales et économiques* » (Villani, 2018, p. 12).

L'Italie de sa part commence en 2018 avec la publication du *Livre Blanc : l'IA au service du citoyen* avec une centration étatique sur les opportunités offertes par l'IA à l'administration publique (AA.VV, 2018). Ensuite, elle inaugure son : *Programma Strategico Intelligenza Artificiale 2022-2024*, en 2021. Les champs prioritaires et les politiques d'intervention concernent prioritairement les *talents* et les *compétences*. Ce plan stratégique italien de l'IA s'adresse surtout aux jeunes doctorants en évoquant la possibilité d'attirer en Italie les meilleurs chercheurs. De plus, il se propose de renforcer l'écosystème de recherche italien en favorisant les bonnes pratiques et les actions complémentaires entre le public et les réalités industrielles du pays. À ce propos, un chapitre illustre les possibles applications de l'IA dans le tissu industriel italien et dans l'administration publique, enfin ce plan évoque les interventions nécessaires à

l'administration publique afin de créer des infrastructures pouvant imprimer à la fonction publique plus d'attrait, plus de performance et plus d'efficacité (cf. AA.VV, 2021b, p. 10-18). Tout cela s'insère sous l'égide du *Comité interministériel pour la Transition numérique* et dans un horizon très européen, comme souligné dans le document de l'UE, les *Lignes directrices en matière d'éthique*, que nous venons de citer auparavant, élu à modèle de référence. Nous verrons prochainement la place, actuelle et souhaitable, pour l'IA dans l'éducation (Boissière & Bruillard, 2021b).

4.2.3 Interprétabilité et explicabilité de l'IA

La compréhension de tous les enjeux que les méthodes d'apprentissage-machine et profond apportent au débat pour une utilisation éthique de l'IA, passe par la définition de deux caractéristiques cruciales de ces méthodes : l'*interprétabilité* et l'*explicabilité*. Dans les représentations populaires de l'IA, l'IA et ses mécanismes prennent la forme d'une boîte noire, où les clés du déchiffrement et du décodage des codes internes est à l'apanage des quelques élus, gestionnaires et commanditaires de la même boîte. Malheureusement, cette image a été confirmée à la suite de plusieurs scandales éclatés lors de l'utilisation frauduleuse des Big Data à des fins commerciales et d'influences politiques.

Voici deux définitions alternatives concernant l'interprétabilité et l'explicabilité des modèles d'apprentissage-machine :

- « *L'interprétabilité d'un modèle d'apprentissage-machine est la propriété qu'a un modèle de se voir composé d'éléments (signes, symboles, figures, concepts, données, etc.) qui ont chacun un sens, c'est-à-dire un référent possible pour un sujet humain* ».
- « *L'explicabilité d'un modèle d'apprentissage-machine est la capacité de déploiement et d'explicitation de cet algorithme ou de ses sorties en séries d'étapes reliées entre elles par ce qu'un être humain peut interpréter sensément comme des causes ou des raisons* » (Denis, 2021, p. 20).

L'intelligence artificielle explicable (en anglais XAI), devient la nouvelle frontière pour les programmeurs de code et d'applications. Elle est définie, selon IBM, comme un ensemble de « *processus et de méthodes qui permettent aux utilisateurs humains de comprendre les résultats et les conclusions créés par les algorithmes d'apprentissage automatique et de leur faire confiance* » (IBM, 2021). L'IA explicable aborde les thématiques intrinsèques aux modèles d'IA, son impact dans l'environnement d'action et surtout, ses biais potentiels. Elle est censée caractériser la précision, l'équité, la transparence et les résultats des modèles dans la prise de décision assistée par l'IA, modèles que nous avons rencontrés avec les machines prédictives issues de l'AP. L'explicabilité de l'IA est donc décisive afin d'instaurer la confiance dans les commanditaires et les utilisateurs. Enfin, une IA explicable aide les organisations et les

institutions à adopter des approches responsables du développement de ses potentialités (cf. IBM, 2021).

Alors que l'intelligence artificielle et les algorithmes d'apprentissage automatique font de plus en plus d'avancées dans la société, les appels provenant de plusieurs instances sociales se multiplient afin que ces algorithmes *expliquent* leurs résultats. En même temps, ces instances sociales, qu'elles soient des citoyens concernés, des institutions gouvernementales, des experts du domaine ou des développeurs de systèmes, présentent des exigences variées en matière d'explications. Nous avons vu cela à partir des propositions de l'UE pour une IA éthique et la panoplie de domaines que cette démarche concerne. Afin de fournir aux chercheurs et aux institutions des *boîtes à outils* fiables et ouvertes, à commencer par une taxonomie des techniques d'explicabilité de l'IA, les initiatives, surtout celles libres de droits, se multiplient dans les communautés scientifiques. Ces initiatives concernent aussi les approches didactiques de l'IA : allant de versions simplifiées et plus accessibles d'algorithmes, jusqu'à des didacticiels pour introduire l'explicabilité de l'IA à différents publics et domaines d'application (Arya et al., 2019). Les enjeux éthiques à propos du contrôle des « *biais dans les données servant à concevoir le modèle et la validation et l'explication des résultats produits par ces méthodes* » (Denis, 2021, p. 21) se révèlent importants et sollicitent une collaboration vigoureuse entre les philosophes des sciences, les informaticiens, les institutions et les praticiens.

4.2.3.1 IA et modèles de l'évaluation : une comparaison possible entre explicabilité et interprétabilité ?

Charles Hadji introduit une réflexion intéressante concernant les activités d'évaluation et l'IA, un parallèle épistémologique entre les deux. Il trouve que pour toutes les dimensions de l'activité évaluative, il y a un élément cardinal à tenir en compte, il s'agit de l'impératif de *justifiabilité*. Cet impératif éthique postule que toute forme d'évaluation doit être justifiable. Toute pratique d'évaluation doit associer à ses actions des justifications, soutenues à leur tour par des raisons. Il s'agit, selon Hadji du premier souci de l'évaluateur et le premier critère d'une évaluation bonne et équitable (cf. Hadji, 2021, p. 80-82).

L'impératif de *justifiabilité* concorde, par comparaison, avec l'exigence d'*explicabilité* soutenue par les chercheurs en intelligence artificielle. C'est justement le plan éthique qui est mis à l'honneur, afin que le recours à des actions peu transparentes et opaques, réalisées par l'intermédiaire d'une démarche (évaluative, dans notre cas) ressemblant à une *boîte noire*, puissent biaiser l'action pédagogique, comme cela arrive avec les processus intégrant l'IA, surtout s'ils sont peu contrôlés voire masqués.

Pour éviter ces dérives opaques, une exigence d'*interprétabilité* et une exigence d'*explicabilité* sont nécessaires. « *L'évaluateur doit pouvoir justifier tant ces processus de décision que ces décisions elles-mêmes. Et l'évalué a le droit de savoir comment est*

fabriqué le jugement qui le touche et pourquoi il a fait l'objet de tel ou tel jugement » (cf. Hadji, 2021, p. 81). L'*interprétabilité* du comportement est la possibilité d'*auditabilité*, d'avoir la certitude du respect des contraintes éthiques qui sont à la base de l'évaluation, et de les afficher comme un gage de transparence et de droiture. Pareillement, l'exigence d'explicabilité se joint à l'*interprétabilité* : elle concerne la capacité de justifier le processus de décision mis en œuvre par la démarche d'évaluation, que nous pouvons assimiler à des algorithmes. « *C'est aussi une exigence de transparence : le processus doit pouvoir être rendu visible afin d'être soumis à un examen critique dont il sortira justifié ou non* » (Hadji, 2021, p. 81).

C'est pour cette raison que le processus de jugement évaluatif doit pouvoir être rendu intelligible, et cela peut arriver s'il accepte d'être soumis à une enquête qui en démontre la *justifiabilité*. Ainsi, les évalués peuvent mieux comprendre le processus et en tirer des retours transparents ; les évaluateurs, de leur part, disposent de la capacité de justifier leurs actions du point de vue méthodologique et depuis la perspective éthique. Cette démarche pourrait poser les bases pour une évaluation toujours plus transparente, mais surtout correcte et équitable.

4.2.4 En perspective : artificielle ou augmentée ?

Nous allons introduire, dans les prochains chapitres, les relations, toujours plus étroites, entre les TICE, avec leur vaste utilisation de solutions numériques imbibées d'IA, et les modalités d'évaluation automatisée pour la création et la proposition aux élèves/étudiants de ces épreuves, tests, comme outils de vérification des compétences acquises. Mais nous allons aussi évoquer un malentendu, désormais déflagrant dans tous les médias depuis 2018, et déflagré de manière incontrôlée début janvier 2023. Il concerne le nom de cette branche du savoir humain, tressée sur plusieurs domaines, prenant le nom d'*Intelligence artificielle*.

Un nom grandiloquent, presque ésotérique, selon une vision plus moderne de l'argument, abusif et au-delà des possibilités de réalisation humaine, confiant à l'époque sur la possibilité de créer des machines capables de rendre réels les plus beaux exploits du génie humain, mais que sous-entendait, en même temps, l'ascension des pires cauchemars : des automates échappés au contrôle de leurs inventeurs. Parler de l'IA en ces termes est complètement faux et ne sont que des méthodes bon marché, d'abord pour les médias, de véhiculer des mythes et des frayeurs infondés, ensuite, pour les entrepreneurs, qui ont grandement investi sur l'IA (cf. Hervé, 2020, p. 141-142), qui « *parlent d'intelligence artificielle ou de super intelligence, parce que ça fait caisse de résonance* » (Julia, 2020, p. 125). C'est un mécanisme qui leur permet de profiter, au sens économique du terme, de la fantasmagorie que le sujet IA allègue.

C'est pour rentrer un peu dans les rails d'une maîtrise, même lexicale, plus juste et neutre du terme, que depuis quelques années le monde des experts propose d'employer le terme : *Intelligence augmentée*. C'est le souhait de Julia, entre autres, celui de passer,

en gardant l'acronyme IA, d'*artificielle* à *augmentée*, et de « *cesser d'employer un terme qui cristallise toutes les peurs et qui est trompeur et mensonger* » (Julia, 2020, p. 211). Une *intelligence* augmentée qui n'est pas, et techniquement ne peut pas l'être, concurrentielle à l'intelligence humaine, mais complémentaire. Une vision de cette science, promettant que :

- « *l'IA ne va pas remplacer le travail humain, elle va l'augmenter ;*
- *les métiers ne vont pas disparaître, ils vont évoluer vers une collaboration entre IA et humain* » (cf. Desbiolles & Colombet, 2023, p. 29-31).

Finalement, nous croyons que l'adoption d'une terminologie moins bruyante pourra rendre service à une utilisation plus correcte et démocratique de l'IA. Les institutions, ainsi que les médias, doivent opérer pour corriger les dérives d'une information fautive et porteuse d'images effrayantes et non véritables. Surtout parce que cela risque de cacher, de masquer les utilisations monopolistes d'un outil que devrait *augmenter* les possibilités humaines et contribuer à transporter l'humanité entière, hors des dangers que le monde moderne apporte, aujourd'hui illustré par le réchauffement climatique, phénomène complexe et urgent, qui ajoute d'autres peines aux inégalités du monde contemporain. Cela sera tangible dans tous les domaines, y compris ceux qui affèrent au monde de l'éducation, qui, toujours plus, entrent en contact avec ces outils. Un monde qui doit s'approprier à les maîtriser en cohérence avec les besoins des élèves.

4.3 Évaluation et nouvelles technologies employant l'IA

Avant de passer à la description de l'écosystème italien des ENT, désarticulé et dépendant de choix excentriques et sans coordination, opérés par les dirigeants d'école, nous avons la nécessité d'un petit préambule : cela pour souligner que toutes ENT scolaires sont conçues et se basent lourdement sur l'IA, sur ses processus d'acquisition, manipulation et restitution des données. Tous les ENT manipulent des données confidentielles de ses souscripteurs, travaillent les données qui circulent dans les échanges et les flux informatiques : tout cela se passe dans la boîte noire de chaque firme de l'infocommunicatif. Nous espérons que ce flux reste indubitablement gardé comme anonyme, ou non associable aux différents utilisateurs.

C'est pour cela que nous croyons qu'il faut remarquer, à tous niveaux, que l'IA et sa puissance de calcul, d'association statistique et de proposition générative, bénéfique et bienvenue, doit être soumise à des vérifications concernant une utilisation éthique et cohérente à ses fins, qui permettent d'augmenter les possibilités des enseignants, ou du citoyen tout court, sans affecter sa confidentialité ou nuire à la défense de sa vie privée.

4.3.1 ENT et plateformes « clefs en main » en Italie

Durant la première vague de SARS-CoV-2, les plateformes numériques dédiées à la formation via les TICE, ont joué un rôle fondamental. Différemment de la France, équipée depuis trois lustres de ces espaces, l'Italie, sauf quelques rarissimes réalités

scolaires, ne connaissait pas cet instrument collectif de soutien aux pratiques pédagogiques et didactiques. Les communautés scolaires italiennes ont découvert les plateformes clés en main, en choisissant entre les deux fournisseurs principaux : Google et Microsoft, quelques semaines après la fermeture des écoles et le confinement.

Rappelons qu'est un ENT, l'Espace Numérique de Travail, dont les écoles françaises se dotent depuis 2003 (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale, et de la recherche, 2004). La plus récente définition, tirée d'Éduscol, nous présente les ENT français :

Un espace numérique de travail (ENT) désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers, et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2022)

Contrairement à la France donc, l'Italie n'a jamais activé une politique de réseau scolaire des TICE. Ce manque d'infrastructure sera à la base de plusieurs difficultés à l'approche de ces techniques, voire à des refus complets à l'utilisation, *d'un jour à l'autre*, de ces moyens informatiques aptes à combler la distance avec les élèves et assurer une *continuité pédagogique*, concept, à plusieurs facettes, que nous avons abordé auparavant.

4.3.2 PNSD italien : situation *ex-ante* et perspectives

Pour mieux contextualiser la situation italienne, en évolution depuis 2016, il faut se référer au *Plan National École Numérique*, le PNSD : *Piano Nazionale Scuola Digitale*, (MIUR, 2015) élaboré par le gouvernement italien et publié en 2015.

Le document se veut, selon les recommandations OCDE (OECD, 2015), comme une approche pragmatique à l'innovation numérique, vue comme une opportunité *d'humaniser le moment éducatif* vers une pratique inclusive et préparatoire aux défis économiques posés par le marché du travail, et surtout par les récentes crises économiques planétaires. L'éducation envisagée et projetée comme un moment inclusif face à une utilisation machinale tout court des dispositifs.

Encore, dans les desseins des législateurs, cette action devait enchaîner une sorte de dynamique vertueuse, culturelle et de système à la fois, pour aboutir, après un effort collectif de prise de conscience des opportunités offertes par le numérique, dans un grand moment d'innovation des stratégies éducatives, pédagogiques et didactiques. Tout

cela afin de donner aux jeunes Italiens, les *clefs de leur futur* et écrire une *voie italienne* pour l'école numérique (MIUR, 2015, p. 9).

Le PNSD du 2015 hérite les investissements promus en 2008, à partir des « Actions LIM » pour l'équipement scolaire. Il faut dire que ces financements pour l'achat de *Tableaux Numériques (ou Blanc) Interactifs (TNI et/ou TBI)* dans les collèges et les lycées furent souvent distribués de façon fragmentaire et discontinue sur le terrain (MIUR, 2015, p. 12-16). La nature désarticulée des projets, le niveau incertain de fiabilité des TBI de l'époque, les différentes technologies à la base de ces derniers, l'absence de connexions performantes : la fibre commence à se diffuser en Italie en 2016 ; la formation boiteuse et confiée à un nombre réduit d'élus vit ces joyaux de modernité électronique, confinés dans les amphis, parfois dans les salles des profs qui voulaient les maîtriser, ou dans des laboratoires peu accessibles.

Malgré ces obstacles, l'activation de ces dispositifs a rendu possible, à partir des années 2010, des résultats qui se consolident toujours plus, soutenus, depuis 2015, par le PNSD. L'OCDE eut l'occasion de souligner cet effort italien en lui dédiant un chapitre du rapport : *Strategia per le Competenze dell'OCSE - Italia 2017*. À l'Italie, on reconnaissait d'indiscutables progrès au niveau des compétences de citoyenneté : *numératie* et *littératie*, et dans l'apprentissage des sciences (OECD, 2017, p. 17), même en rappelant une *hétérogénéité* plutôt frappante, entre régions du nord et du sud du pays et le rapport de placement de ces régions italiennes avec les positionnements d'autres pays étrangers. L'OCDE suggérait après les éloges, de continuer l'œuvre entreprise, mais de différencier, selon une caractérisation plus régionale, les modalités d'intervention pour dépasser les inégalités entre territoires et aires géographiques du pays dues l'absence de stratégie de coordination (OECD, 2017, p. 17).

Actuellement, le taux de numérisation des salles de classe est toujours en hausse, on certifie aussi que certains territoires ont accompli, parfois saturé, grâce aux projets européens, leur capacité à intégrer le numérique dans l'équipement scolaire. Néanmoins, la réticence, voire l'hostilité à l'utilisation du numérique en classe, est toujours présente, mais heureusement en baisse, grâce à l'insertion d'un nouveau personnel enseignant. Ce regard différent se manifeste surtout dans les disciplines scientifiques : les mathématiques, la physique, les sciences. Mais aussi parmi les professeurs de langues étrangères qui en profitent pour utiliser toujours plus, les ressources en ligne libres ou corrélées à la méthode. Si l'emploi des dispositifs électroniques, par exemple, dans la rédaction des registres scolaires, est ordinairement vécu comme une activité supplémentaire au travail quotidien des profs, qui se réclament déjà chargés de lourdes tâches, la maîtrise du numérique commence à s'installer enfin, toujours plus confortablement, dans la *boîte à outils* des professionnels de l'éducation (Solda, 2018, p. 21).

Néanmoins, le récit que nous venons d'illustrer raconte les prémisses technologiques précédentes au printemps 2020. Pour résumer, il s'agissait jusqu'au mois de mars 2020 d'allumer les TBI, de les utiliser pour écouter des pistes audios, regarder des vidéos de sciences, des démonstrations de théorèmes de mathématiques sur YouTube et pas plus. Ce qui manquait était la conscience que ces outils pouvaient être connectés et utilisés pour installer un renouvellement pédagogique plus en profondeur, voire bouleversant.

Institutionnellement, personne n'avait été confronté auparavant en Italie, et de manière si importante et massive, aux plateformes numériques intégrant des outils de visioconférence, de messagerie institutionnelle, de dépôt de dossiers et fichiers, pour l'activation de pratiques de classe inversée, sur le *nuage*, le *cloud* d'établissement. D'ailleurs ces outils étaient absents et fonctionnels, car ils n'étaient pas encore achetés et déployés par les écoles. Le *cloud* non plus, avant la crise pandémique, n'incarnait pas la réalité quotidienne pour la plus grande majorité des établissements scolaires d'Italie. Les enseignants italiens, les plus disposés surtout, ont dû apprendre en quelques jours à reconverter leur modalité de travail et à s'adresser aux élèves et aux collègues à travers d'autres relais pour garder la relation humaine et professionnelle et la *continuité pédagogique*.

« Par ailleurs, en élargissant les marchés au niveau mondial, le numérique s'est traduit pour la plupart des acteurs industriels par des enjeux financiers titanesques. Depuis quelques années, l'éducation est aussi un terrain où de nombreux acteurs économiques, principalement américains ou chinois, se livrent des batailles sans merci » (Boissière & Bruillard, 2021a). Le résultat a été, pour tous les établissements scolaires italiens, en absence de projet national prévoyant une référence commune pour l'activation d'un ENT, l'obligation de s'adresser vers des fournisseurs bien contents de se lancer sur un marché très prometteur, d'abord en termes de ressources économiques à destiner pour ce volet, mais aussi en termes d'acquisition de données sensibles, qui devenaient propriétés des fournisseurs de ces moyens de connectivité avancée (cf. Boissière & Bruillard, 2021a).

4.3.3 Plateformes numériques scolaires et données personnelles sensibles

Depuis 2018, les plus importants opérateurs de solutions bureautiques, l'ancienne firme Microsoft et la plus récente Google, pour ne citer que les deux acteurs majeurs, ceux qui monopolisent le marché, intègrent dans leurs produits, en version *standalone* (installée sur l'ordinateur comme pour la suite Microsoft Office), ou en celles qui fonctionnent uniquement en ligne, comme Google Workspace (Docs, Forms, Drive, Sheet...) ou Microsoft 365, activent une collecte d'informations, sans alerter clairement l'utilisateur sur la nature des données récoltées, via les connexions d'échange à leurs serveurs. Les serveurs, à commencer par les correcteurs d'orthographe et de grammaire, examinent en permanence le texte et proposent à l'utilisateur, via des systèmes

sophistiqués d'IA, les modifications grammaticales les plus adaptées au genre de texte (Raghavan, 2018). Cette activité incessante, reproduite en milieu scolaire, expose - même si les deux firmes demandent aux établissements (et aux parents des élèves mineurs) de signer une *décharge de responsabilité* concernant les données stockées -, à une observation permanente des activités utilisant ces produits. C'est justement en 2022 que la découverte, effectuée par des analystes tiers, décèle la vulnérabilité cachée dans les correcteurs : c'est le fameux *spell-jacking*. Cette faille permet l'envoi non crypté des données, et permet à des *hackeurs*, les *pirates informatiques*, de contourner les protections et de voler massivement des informations sensibles comme les mots de passe entre autres (Winder, 2022).

Les entreprises citées, Google en particulier (Vanguri, 2022) et encore d'autres, ont tout le bagage technologique et les savoir-faire pour interpréter en direct les documents des souscripteurs de leurs services : textes, tournures de la langue, orthographe et tant d'autres éléments. Celle qui se dévoile et qui se montre publiquement, est une utilisation massive de l'IA *au service de l'utilisateur* bien sûr, mais le flou de l'emploi de cette porte toujours ouverte sur Internet qui débouche sur la vie privée des usagers : professionnels, enseignants, élèves, étudiants et tant d'autres catégories encore, pose des questionnements sérieux qui pour l'instant, ne trouvent que des réponses floues et opaques. Un de ces questionnements éthiques concerne aussi l'utilisation des données pour *l'alimentation des Big Data*, puits sans fond que chaque firme accumule et utilise à des fins commerciales non publiques, depuis une décennie.

Cette ouverture aux privés, et l'exposition des données sensibles des usagers aux attentions *alimentaires* des GAFAM, est une des différences la plus marquante entre l'Italie et la France concernant les ENT en milieu scolaire. Le manque d'une législation adaptée à l'émergence de nouvelles requêtes d'interactions pédagogiques plus poussées, comme la classe inversée ou simplement un dépôt de fichiers sur le nuage de l'établissement, ou encore la possibilité de rédiger un texte via les outils en ligne, rend la sujétion aux monopoles informatiques un problème concret. En Italie ce problème a été jeté aux oubliettes une fois que l'urgence sanitaire est passée en second plan et que l'école semble être revenue à une *normalité*. Une normalité bien différente en termes d'informatique adaptée au milieu scolaire et universitaire, de celles proposées dans d'autres pays européens.

4.3.4 Perspectives de l'IA générative : entre diabolisation et opportunité

Les plateformes numériques, issues des géants infocommunicatifs américains ou chinois, incarnent la numérisation dominant les processus de l'économie mondiale. Leurs pouvoirs sont ancrés dans tous les secteurs, allant de la communication et de la logistique, celles provenant des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), ou d'un nouvel acronyme concernant transports, mobilité, créativité industrielle et

voyages, les NATU (Netflix, Airbnb, Tesla et Uber), jusqu'aux concurrents chinois, les BATX (Baidu, Alibaba, Tencent et Xiaomi), concentrés sur l'infocommunicatif, les télécommunications et la logistique (cf. Brabet, Vercher, & Taksa, 2021, p. 200). La nécessité d'une transparence des produits griffés par ces opérateurs mondiaux, concurrents acharnés pour la primauté sur l'IA, a engendré un mouvement de réflexion, dont le plus pragmatique est celui inscrit sous la catégorie de *plateformes alternatives*, dont *OpenAI*, association née à San Francisco en 2015, demeure l'exemple le plus paradigmatique et controversé.

Avant de passer à l'exposition d'OpenAI, scrutons en détail les *idées phares*, affichées à maintes reprises par l'*Open culture*, en vérifiant dans quels domaines elle propage ses *ouvertures*. Nous retrouvons à la base de ces réflexions, un courant soi-disant libertaire qui soutenu par des mouvements politiques et citoyens, « *a permis l'essor d'une série de technologies de l'information dont l'ouverture des codes sources et des contenus devient la raison d'être, comme le témoigne l'inflation du préfixe « open » (Open Source, Open Archives, Open Journal, Open Edition, Open Education, Open Data, Open Innovation, Open Science...)* » (Ibekwe-Sanjuan & Paquienséguy, 2015, p. 18). Le projet de ce mouvement, initié déjà depuis une décennie, prône l'ouverture des données publiques (Open Data) et à ce projet, au fil des années, plusieurs administrations publiques ont affiché leur volonté d'y adhérer. Concernant l'Italie, depuis un lustre, tous les ministères publient leurs données ouvertes : ministère du Travail, de l'Instruction (avec plusieurs sites dédiés), jusqu'à la création en 2022 de l'Agence pour l'Italie numérique (Agenzia per l'Italia digitale, AgID). Cette plateforme de la fonction publique italienne, adoptant les licences promues par Creative Commons CC-BY 4.0, adhère aux standards de cette association à but non lucratif dont la finalité est de proposer « *un partage contextuel, inclusif, juste, équitable, réciproque et durable à partir de l'accès aux données pour relever les défis les plus urgents du monde et créer un avenir meilleur pour tous* » (Creative Commons, 2023).

L'Italie, depuis 2017, à l'instar d'autres pays européens et de l'UE même, où tous ses sites utilisent des formats libres de droits, ont donc parié de libéraliser l'accès aux données publiques, dans un format interopérable et multiplateforme, universel, notamment l'XML : *Extensible Markup Language*, ou en français, langage de balisage extensible. Ce format est tellement diffusé qu'il est considéré comme une des briques du Web dit *sémantique*. Rappelons que le *Web sémantique* est fondé sur une structuration des connaissances, où chaque niveau de cette structure repose sur les possibilités offertes par les couches inférieures. Les couches proposées par ce modèle sont en nombre de quatre : *Représentation, Raisonnement, Requête, Confiance* (cf. Aimé & Arnould, 2021, p. 57-60). Le langage XML, est *de facto*, une expression parmi les plus marquantes, de cette volonté des institutions publiques de se doter d'outils ouverts, accessibles à tous, libres de droits et interopérables, outils performants sur la totalité des plateformes et des systèmes d'exploitation.

Le concept, l'idée d'ouverture affichée par le préfixe *open* est à la base aussi d'OpenAI, née comme une réponse alternative aux colosses internationaux et devenus en quelques années une pépite à exploiter. S'il s'agissait, au départ en 2015, d'une organisation à but non lucratif plutôt atypique, créée et soutenue par des entrepreneurs des technologies infocommunicatives importantes, elle développe rapidement des expertises qui la rendent très attrayante aux colosses qu'elle voulait contrecarrer. Un parcours tellement atypique qui la voit se transformer en 2019, dans une société à but lucratif, *mais avec un profit « plafonné » pour les investisseurs*. Le dernier stade de cette transformation arrive en début 2023 : Microsoft annonce d'un investissement à hauteur de dix milliards de dollars pour l'intégration des services d'OpenAI dans la suite bureautique Office et dans le moteur de recherche Bing (cf. Piquard, 2023), intégration conclue en février 2023.

OpenAI n'est pas seulement célèbre pour ces services d'IA tout court. Depuis 2022, elle s'est lancée avec plus de vigueur dans l'*IA générative*, qui consiste dans la production de contenus créatifs : textes, poèmes, résolutions de calculs mathématiques, génération de code informatique. Ce logiciel, disponible gratuitement en ligne et nommé *ChatGPT*, suscite, dès sa sortie, des débats très animés dans le monde de l'éducation. En juillet 2022, OpenAI, toujours à propos de l'IA générative, avait lancé Dall-E2 (désormais intégré à Microsoft Bing), un outil capable de produire une image à partir d'une simple description écrite, une simple ligne ou chaîne de texte appelée *prompt*, contenant un nom, un adjectif et un verbe. ChatGPT conserve la même interface textuelle utilisant un prompt pour le lancement des requêtes génératives (cf. Piquard, 2022). Pour compléter les informations concernant ces dispositifs, ou modèles d'IA générative, il faut rappeler que toutes ces applications basées sur interfaces internet reçoivent les inputs à partir de prompts textuels. La machine, ensuite, peaufine la création musicale, picturale ou vidéo à partir de la richesse d'éléments lexicaux fournie à l'élaboration du produit final. Enfin, si la plus grande partie de ces outils sont gratuits, en même temps l'*output*, le produit final est d'habitude de qualité moyenne. Pour des résultats de qualité, parfois d'une finition des détails bouleversante, il faut payer un abonnement et, selon le service demandé, ajouter des photos personnelles, qui vont nourrir l'algorithme d'IA du dispositif et récompenser les créateurs. Il y a donc des problématiques très importantes de respect de la vie privée et de traitement des données des contributeurs/acheteurs.

4.3.4.1 ChatGPT3 : un péril majeur ou un allié dans la relation pédagogique ?

L'impact de l'IA et dernièrement de ChatGPT, dans la société ainsi que dans le monde de l'éducation, rappelle de près les inquiétudes suscitées par l'entrée en scène de l'Internet, où une utilisation naïve, et de l'autre côté, frauduleuse et malveillante, suscitèrent d'amples enthousiasmes et des actions criminelles. Un accès imprudent à la Toile, encore aujourd'hui, expose les navigateurs les moins avisés, à périls comme la désinformation, les infos-toxiques, ou infox ; l'usurpation d'identité et les escroqueries ; la cyberintimidation, le harcèlement via réseaux sociaux, voire la pornodivulgateion ; la pornographie et l'exploitation sexuelle des mineurs, les contenus violents, le pourriel

(*spam*) et l'hameçonnage (*phishing*), la cyberdépendance, les ludopathies et les dépenses d'argent compulsives (cf. Rédaction, 2021). Pour ces nouveaux produits de l'IA il y a déjà plusieurs voix qui se lèvent et sont prêtes à tirer la sonnette d'alarme.

Expliquons-en quelques lignes les fonctions du gadget à la mode des derniers mois, ChatGPT. Tout d'abord, nous pouvons le définir comme un *chatbot évolué* et *multidimensionnel* : un robot entraîné à répondre à des conversations textuelles, une évolution utilisant le deep learning de la Machine de Turing. Le terme *chatbot*, est un amalgame lexical de *chat* (discuter en anglais) et *bot* (diminutif de robot) ; une proposition lexicale française de ce terme est : *agent conversationnel* (cf. de Montmarin, 2021, p. 165). Nous utilisons le terme *évolué*, car ChatGPT puise ses infos dans des *data bases* variées provenant de plusieurs sources, ceux que l'entreprise a stockés pour ce faire. *Multidimensionnel*, car il aborde de manière *générative* et non créative, ces informations et les adapte à l'interlocuteur, surtout si ce dernier utilise souvent le logiciel et instaure une sorte de rapport, étant donné qu'il mémorise les messages survenus au cours d'interactions précédentes et les adapte conséquemment.

Cet agent est construit sur la technologie GPT3 d'OpenAI. GPT-3 est l'acronyme de *Generative Pre-trained Transformer 3*. Selon le site qui héberge le robot : <https://OpenAI.com/blog/chatgpt/>. ChatGPT interagit de manière conversationnelle et le format de dialogue lui permet de répondre aux questions posées, d'admettre ses erreurs, de contester les prémisses incorrectes et de rejeter les demandes inappropriées. Selon ses concepteurs, c'est un modèle frère d'InstructGPT, qui est entraîné pour suivre une instruction à partir d'une ligne de texte, les *prompts* que nous avons retrouvés pour d'autres exemples de l'IA générative, et fournir une réponse détaillée. Le *chatbot* de génération GPT3 peut gérer un large éventail de demandes textuelles, des questions et réponses simples, jusqu'aux tâches les plus complexes. (cf. Lund, 2022, p. 1-3)

Le succès et la popularité du site qui héberge l'outil en ligne, depuis son lancement public, ont été fulgurants. Le site hébergeant l'interface visuelle de commande, et intégrant l'IA, a atteint un million d'utilisateurs en seulement cinq jours. Facebook, Netflix, Instagram et Twitter ont dû attendre 300, 1200, 75 et 720 jours pour arriver au même résultat. Du point de vue informatique, ChatGPT emploie 175 milliards de paramètres, GPT-3 peut générer une écriture qui ressemble beaucoup au langage humain. Chat GPT peut s'engager dans plusieurs conversations en cours, comprendre et répondre aux entrées en langage naturel et proposer une assistance personnalisée et interactive (cf. Firat, 2023, p. 1). Pour répondre à ce succès foudroyant, mais aussi pour faire face aux menaces commerciales provenant de Microsoft, Google a annoncé en début février 2023 le lancement en phase de test de son robot conversationnel *Bard*. La différence entre ChatGPT et *Bard* est remarquable : ChatGPT puise dans une base de données immense, mais statique et non mise à jour depuis 2021. *Bard*, en revanche, s'appuie sur la puissance de calcul et l'ampleur immense des data bases Google. Un

lancement qui ambitionne, selon les créateurs de Bard « à combiner l'étendue des connaissances du monde avec la puissance, l'intelligence et la créativité de nos grands modèles de langage » (Urbain, 2023). Bard prend de l'élan, mais l'entente entre OpenAI et Microsoft, maison mère du système d'exploitation Windows, le plus diffusé au monde et du moteur de recherche Bing, qui puise aussi dans les données de Google, vient d'être signée en février 2023. Un défi entre puissances économiques à l'aune de l'IA, et ce n'est qu'un début.

4.3.4.2 Des machines écrivantes et des lecteurs avisés : cybernétique et fantasmes

Nous venons de présenter les problématiques et les perspectives de l'IA *créative*. Pour résumer à ce propos, nous rappelons que les logiciels d'IA *générative*, à partir d'une chaîne textuelle : le *prompt*, sont capables d'écrire des essais (pour l'instant) jusqu'à 3 000 mots, des dialogues et répliques entre humains, animaux, personnages de fiction et choses inanimées, résoudre des problèmes mathématiques, créer et vérifier la correction de lignes de code en langage informatique, écrire des articles, courriels et des lettres de motivation, en choisissant le registre, le plus approprié, pour chacune de ces créations textuelles. Le sujet du plagiat, déjà évoqué durant la pandémie a ressurgi de manière plus importante et inquiétante pour les enseignants qui doivent faire face à ces nouvelles formes de génération textuelles et iconographiques.

Les caractéristiques phénoménales des *machines écrivantes* (cf. Chassay, 1986, p. 64), comme celles de ChatGPT, étonnent les professionnels : les philosophes, les experts de communication et de sémiotique, les journalistes et les écrivains, comme si la prophétie d'Italo Calvino en 1967 était devenue réalité : « Une machine « écrivante », qu'on aura informée de façon adéquate, pourra-t-elle aussi élaborer sur la page une personnalité d'écrivain précise, impossible à confondre, elle pourra être réglée de façon à développer ou à changer sa « personnalité » à chaque nouvelle œuvre L'écrivain tel qu'il a existé jusqu'à présent est déjà une machine écrivante » (Calvino dans : Chassay, 1986, p. 64).

Nous voyons qu'en 1967, Italo Calvino, théoricien du réalisme italien, écrivain *fabuliste* et membre de l'OULIPO, avait déjà les idées très claires sur l'impact des nouvelles technologies (très nouvelles à l'époque de Calvino) et il était conscient qu'une telle machine aurait dû être bien *informée*, bien nourrie d'information, celles qui alimentent, voire *gavent* de Big Data les ventres de ces machines, comme s'il s'agissait de puits sans fond.

Cependant, si les exploits du jouet le plus à la mode depuis décembre 2022, ChatGPT, scandalisent les professionnels de l'éducation et de l'édition, nous retrouvons plusieurs groupes d'enseignants utilisant l'IA, en Italie le chef de file est l'association OpenTheBox <https://www.openthebox.io/>, qui se questionne sur une utilisation capable d'intégrer ces technologies dans la didactique, sans aller jusqu'à les démoniser, car ce serait une lutte inégale avec les étudiants soupçonnés de tricher par le biais des TIC. Les sujets sont

bien plus vastes que le simple plagiat de l'élève, étant donné qu'une utilisation inappropriée ou sans une solide formation à la littératie numérique expose les jeunes générations aux fausses informations et aux pièges des *deep fake*, réalisés à partir de vrais voix et visages manipulés via l'IA, c'est-à-dire, via l'informatique de dernière génération, où la précision audiovisuelle est méconnaissable des médias provenant d'informations vérifiées. D'un point de vue éducatif, l'accompagnement des élèves au discernement des informations fiables ou infidèles constitue un lien capital à la maîtrise des littératies médiatiques, numériques et informationnelles, comme condition à l'insertion sociale, économique, culturelle et politique dans le cadre des sociétés hypermédiatisées (cf. Pierrot, Tilleul, Entraygues, & Landry, 2019, p. 68).

Martine Peters⁷, professeure au Département des sciences de l'éducation et responsable du programme de doctorat à l'Université du Québec en Outaouais affirme que « *la facilité d'utilisation de la fonction copier-coller, combinée à la disponibilité d'une quantité phénoménale d'informations sur le web a complètement transformé les rapports des étudiants avec l'écriture* » (Peters, 2023). Mais, continue Peters que les stratégies de *créacollage numérique* sont des « *actions cognitives de traitement et d'exécution que les apprenants mobilisent pour exercer leurs compétences informationnelles, leur compétence à écrire ainsi que leurs compétences de référencement documentaire dans le cadre de leurs travaux scolaires ou universitaires* » (Peters, 2023).

Encore une fois se présente l'importance d'une formation adaptée à l'utilisation de ces outils afin de s'assurer que ces *stratégies d'utilisation* installent dans les usagers la conscience des ressources employées et qu'elles contribuent à l'écriture de textes cohérents, créatifs et originaux. Il faut installer un rapport aux nouvelles technologies et « *trouver des façons de se servir de cet outil-là, mais en même temps, de leur dire, 'Voici les balises quand vous pouvez en servir et quand vous ne pouvez pas'* » (Département des sciences de l'éducation, 2022). Pour les enseignants, cela signifie maîtriser et orienter l'outil et passer au deuxième plan les soucis dus aux risques de plagiat, qui restent quand même présents.

Nous croyons qu'une approche raisonnée de toutes les ressources provenant d'Internet et utilisant l'IA, sans diabolisation d'un côté ni une sujétion acritique de l'autre ; qu'une régulation entre ces deux pôles, à notre avis possible et nécessaire, peut rendre plus autonomes les apprenants, mieux les former et leur donner tous les outils pour un exercice conscient et critique des compétences de littératie et de citoyenneté (cf. Moatti, 2015, p. 1-7). Nous sommes convaincus, sans jamais verser dans l'exaltation, que le développement de l'IA a toutes les potentialités pour modifier, voire altérer, dans le bien et dans le mal, l'approche aux savoirs et à l'éducation en général.

Pareillement, nous soutenons avec Esposito (Esposito, 2022), qu'il faudrait passer d'une approche trop liée aux dimensions mécanicistes et effrayantes du passé vers une

⁷ <http://w4.uqo.ca/mpeters/>

lecture plus adéquate et consciente de l'IA même, surtout quand elle s'étale sur des dimensions communicatives. Il faudrait donc demander à ceux qui utilisent et créent des agents conversationnels, les *chatbots* désormais omniprésents dans nos expériences d'utilisateurs, d'employer le terme *communication artificielle* qui représente une dimension technologique et de perspective, en plusieurs domaines scientifiques, dont le monde de l'éducation, bien plus performante et appropriée qu'une *intelligence artificielle* quelconque, avec tout son porté d'ambiguïté lexicale.

Nous appuyant sur les recherches concernant l'usage didactique de l'IA, nous espérons qu'une utilisation consciente de la part des utilisateurs et un accompagnement perspicace et clairvoyant des enseignants, « *may help and improve learning (Patil and Abraham, 2010; Pham and Sampson, 2022). AI-based tutoring programs can enhance students' performance and motivation in learning environments (Srinivasa, Kurni and Saritha, 2022). By offering tailored and interactive help to students, AI technologies like chatbots can improve the learning experience and boost student participation in online courses. By offering individualized and interactive help, Chat GPT has the ability to encourage the independence and independent study of autodidactic learners* » (Firat, 2023, p. 2).

Pour conclure, nous soulignons que la démocratisation de l'accès aux savoirs à tous les usagers est un des objectifs à la base des politiques des États membres de l'UE. Ces actions communautaires prônent, à travers la réalisation d'un riche corpus législatif, un accès conscient, sûr, transparent et libre aux ressources fiables et de qualité. Ces principes fondamentaux contribuent à la définition de la *société de la connaissance* promue par l'UE (cf. Cussó, 2008, p. 39-40). L'accès sécurisé aux ressources Internet fiables et de qualité, est une des conditions incontournables pour une entrée consciente et protégée dans cette société de la connaissance où la littératie et la construction de l'esprit critique et citoyen des élèves, restent aujourd'hui parmi les objectifs majeurs du monde de l'éducation.

Finalement, c'est encore Italo Calvino qui dans sa célèbre et visionnaire conférence de 1967 : *Cybernétique et fantasmes*, affirme : « *Le jeu peut fonctionner comme un défi à comprendre le monde, ou comme une dissuasion à le saisir, la littérature peut aussi bien travailler dans le sens critique que dans le sens de la confirmation des choses telles qu'elles sont et telles qu'elles sont connues. La frontière n'est jamais clairement définie, je dirai que, sur ce point, c'est la lecture qui devient décisive* » (Calvino, 1984, p. 78). Le travail du professionnel de l'éducation, mais aussi de la politique, reste toujours le même : former des citoyens conscients et critiques, capables, comme le disait Montaigne de s'approprier et s'ils le veulent, d'embrasser les opinions de Xénophon et de Platon (cf. Montaigne, 2009, p. 215). Et ce sera grâce à cet accompagnement que ces savoirs, un élève, futur citoyen, pourra *les faire siens, le transformer en son jugement* (Compagnon, 2013, p. 95).

4.4 Synthèse du chapitre 4

Le chapitre 4 considère une approche moderne à l'IA, ou à celle que l'on pourrait identifier, selon nos souhaits, d'*Intelligence augmentée*. Nous nous sommes posé la question d'esquisser une vision de l'IA détachée des fantasmes et des stéréotypes provenant de la science-fiction. Cela nous a orientés vers la compréhension de son influence dans la société moderne. Les modèles d'IA, vécus et représentés comme des boîtes noires, nécessitent d'être explicables et interprétables. Le lien, toujours plus étroit entre IA et données confidentielles, demande une conception éthique de la récolte et de l'élaboration des Big Data. Surtout quand certaines formes d'IA envahissent les plateformes éducatives et en deviennent les cœurs pulsants. Nous avons enfin abordé les perspectives ouvertes par l'IA générative, un sujet qui hante depuis quelques mois les débats médiatiques. Une perspective que, selon nous, pourrait ouvrir, même pour l'éducation, de vastes sujets de réflexion et, en même temps, d'inclusion.

Chapitre 5

5.1 Évaluation en contexte de discontinuité pédagogique, émotions et gestes professionnels

5.1.1 Introduction

Les impacts de la pandémie sur l'écosystème scolaire planétaire ont été impressionnants. À partir de mars 2020, « *plus de 191 pays ont fermé leurs écoles. Plus de 1,7 milliard de jeunes, soit 98% de la population étudiante mondiale, ont étudié de chez eux. La plus grande expérimentation grandeur nature jamais imaginée de produits et services d'éducation en ligne a eu lieu* » (Levet, 2020, p. 189). La crise sanitaire accélère de manière inusitée et inespérée l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et l'adaptation des anciennes. L'usage de produits et services numériques occasionne, même parmi les plus récalcitrants, la baisse de barrières psychologiques et d'oppositions aux outils technologiques. Les enseignants ont dû se positionner sur un *axe du désir* entre *répulsion* et *attirance*, un axe décisif pour le processus de transmission/appropriation des technologies (Carminatti, Gauthié, & Carnus, 2022, p. 162). Selon *Educapital*, le marché des TICE, via l'adoption accélérée de dispositifs, de l'utilisation des réseaux et de nouvelles pratiques infocommunicatives, a gagné cinq ans en quatre mois (cf. Levet, 2020, p. 189, tableau 1).

Andreas Schleicher, directeur du département Éducation de l'OCDE, dans le rapport « *The Impact of Covid-19 on Education* », affirme que « *les enseignants ont dû s'adapter à la maîtrise de nouveaux concepts pédagogiques et de nouveaux modes de délivrance de l'enseignement, pour lesquels ils n'ont peut-être pas été formés* ». Schleicher souligne en outre que : « *les apprenants des groupes les plus marginalisés - qui n'ont pas accès aux ressources d'apprentissage numériques ou manquent de résilience et l'engagement d'apprendre par eux-mêmes - risquent de prendre du retard* » (cf. Schleicher, 2020, p. 4).

Dans ce bref passage, Schleicher véhicule deux thèmes capitaux pour appréhender la problématique qui s'est installée en quelques jours et qui a continué énergiquement jusqu'en juin 2020. D'abord, pour la plus grande partie des enseignants, le manque de compétences informatiques et de dispositifs adaptés, comme ordinateurs et *périphériques* : écrans, webcams et microphones ont représenté une grande difficulté. Une autre condition essentielle pour réussir l'enseignement à distance était la disponibilité d'un accès à l'internet stable et de bonne qualité. Si pour un enseignant, même le plus averti, cela a été aménagé en quelques jours : les achats en ligne se sont multipliés concernant la recherche de périphériques ; cela a été encore moins simple et linéaire pour les élèves. Les familles ont vu multiplier les difficultés à la participation active de leurs enfants aux *classes en ligne*, en plus des dépenses inattendues se sont

présentées en toute leur urgence. Comme pour les enseignants, ils ont dû se lancer, si les conditions le permettaient, dans l'achat de matériel informatique pour chacun de leurs enfants scolarisés.

Toute une série d'inégalités, scolaires et sociales : difficultés métacognitives, inadaptation des formules de cours proposés en ligne, pratiques d'évaluation et contrôle insuffisantes et non inclusives ; et encore : revenu familial, accès aux réseaux, disponibilité de dispositifs adaptés et même d'espaces physiques convenables à suivre les cours ; se sont ouvertement manifestées en toute leur dureté. Cette situation a rendu évident, en Italie comme en France et dans le monde entier, l'incapacité instrumentale de fournir un suivi pédagogique équitable pour tous les élèves, où la dyscrasie entre zones et régions qui marchent et s'adaptent à plusieurs vitesses était patente. Une dyscrasie qui rendait tangible « *que ce sont justement les élèves qui ont le plus besoin de ce suivi pédagogique qui étaient coupés de l'École* » (Sauvage & Auger, 2022, p. 183).

Les professionnels de l'éducation, de l'école primaire jusqu'au secondaire, collèges et lycées, ont été confrontés à la nécessité d'évaluer leurs élèves. L'impossibilité de les évaluer les a obligés à confier cette tâche à plusieurs outils, certains plus ou moins maîtrisés, d'autres découverts ou dépoussiérés pour l'occasion.

Beaucoup d'enseignants se sont lancés dans l'aménagement d'épreuves d'évaluations des compétences via des outils fournis par les éditeurs de méthodes, les exercices en version électronique du livre de l'élève ou du guide du professeur, d'autres se sont investis dans la création de leurs propres outils d'évaluation : QCM en particulier, via les possibilités offertes par le numérique, notamment les formulaires de Google et Microsoft, entre autres. La réalisation de questionnaires, via ces outils, rend simple la création de QCM plutôt soignés, agréables à voir, adaptés à toutes plateformes et dispositifs : ordinateurs, tablettes, téléphones portables. Dans ces formulaires, qui peuvent être transformés en questionnaires, le degré de précision dans la création de l'interaction, et la possibilité de rétroaction aux élèves sont toujours plus élevés et conviviaux.

5.1.2 Expérience italienne en 2020

Nirchi et Simeone dans leur ouvrage (Nirchi & Simeone, 2022, p. 26-26), soulignent comment, du point de vue théorique, pragmatique et institutionnel (dont les Indications ministérielles entre autres) l'évaluation accompagne le parcours d'apprentissage. Elle coïncide avec l'interprétation de données récoltées ; la fonction de leur attribuer signifiés et valeurs ; ainsi que de formuler des jugements et enfin, de prendre des décisions. Cependant, les auteures dénoncent que, nonobstant ce processus soit bien présent aux enseignants, pour beaucoup d'entre elles et d'entre eux, - et cette perception est validée par plusieurs études au cours de ces dernières années -, l'évaluation est encore conçue comme une vérification finale, une épreuve sommative et certificative et non comme une récolte de données durant le parcours formatif de l'élève. C'est une

fausse conception (profane) de l'évaluation formative qui émerge depuis plusieurs enquêtes, surtout dans celles réalisées après le passage à la didactique à distance, concernant particulièrement l'évaluation des apprentissages (Nirchi & Simeone, 2022, p. 26-26).

D'après ces enquêtes, on retrouve qu'une grande partie des enseignants, tous confondus et de toutes les disciplines, se sont concentrés principalement sur le contrôle et la quantification des apprentissages plutôt que d'activer des modèles d'évaluation *formante* (Trincherò, 2018) et *formatrice*. Il est intéressant de noter la proposition provenant des auteures italiennes qui mentionnent directement le modèle de l'évaluation conçu par Nunziati, en la citant directement. Le modèle d'évaluation *formatrice* s'avère, selon Nirchi et Simeone, très approprié pour une pratique d'évaluation à distance des apprentissages, étant donné les spécificités de ce modèle qui prévoit des moments d'autorégulation et d'autoévaluation, soit par le groupe des pairs, soit par l'élève lui-même.

Nous allons, dans les chapitres qui suivent, réfuter ou alléguer ces évidences, ou simplement ajouter d'autres données provenant d'un public différent, un public professionnel appelé à évaluer des compétences bien précises, revenant des approches provenant du CECR et des sollicitations institutionnelles.

5.2 TICE et évaluation en classe de langue

L'enseignement des langues étrangères est confié depuis des décennies à l'action coordonnée d'un enseignant, s'appuyant d'habitude sur une méthode, et à l'intervention inévitable des technologies. Ce que l'on continue aujourd'hui à appeler *nouvelles technologies* est, en effet, l'évolution de celles issues des recherches et des théories élaborées à partir des années 1950. Le renouvellement des théories linguistiques y jouait un rôle capital, de sorte que la modernité technique des machines – aujourd'hui considérées comme des objets d'exposition d'un musée de science et technologie – contribuait à la définition des méthodes et des manuels de langue, et en général à la progression des recherches théoriques. Ce qui pourrait nous apparaître aujourd'hui, dans l'ère d'Internet et des smartphones, une machine lourde et obsolète, tout à fait imparfaite, limitée ou absolument pas conviviale, était cependant, dans le passé, la modernité et la nouveauté de l'époque, le sésame des *nouvelles méthodes*, telles que l'audio-orale et/ou la SGAV (cf. Cuq & Gruca, 2017, p. 269-271). Ces méthodes employant des technologies à large échelle agençaient comme inévitable corollaire, des laboratoires bourrés de magnétophones, de magnétoscopes ou dans les décennies suivantes, de petits écrans. Des endroits compliqués à gérer, qui nécessitaient d'investissements importants de la part des ministères de l'Éducation, des écoles publiques et de l'université.

Les enseignants de langues ont commencé à faire face – depuis 60 ans et différemment d'autres pédagogies qui gardaient (et gardent encore) un côté plus

classique –, aux approches qui hybrident leurs compétences disciplinaires aux technologies. Technologies et dispositifs qui ont évolué parfois ont été moulés, au fur et à mesure des nouvelles approches jaillies de la recherche et enfin du CECRL publié en 2001.

A-t-il donc encore du sens à parler de *nouvelles technologies* comme de procédés tout à fait nouveaux ? A-t-il donc encore du sens de s'en approcher avec un sentiment de méfiance ou de répulsion, ou au contraire avec une fascination confiante et prodigieuse ? Enfin, a-t-il encore du sens cet antagonisme pro ou contre les technologies, une querelle qui risque d'éloigner les professionnels de l'éducation des buts pédagogiques primordiaux : proposer des approches toujours plus adéquates à *l'apprentissage-acquisition-usage des langues L2* (cf. Cuq, 2004b, p. 20) ?

Pour nous plonger au cœur de la problématique liée aux Technologies Info-Communicatives pour l'Éducation, désormais TICE, essayons de vérifier sur quelles bases doit se fonder la disponibilité et détermination des enseignants à l'utilisation des TICE. Le *Rapport Fourgous* (Fourgous, 2012) repère quatre étapes principales de l'intégration des TICE dans la profession enseignante :

1. *Découverte* : utilisation personnelle des outils ;
2. *Adoption* : utilisation professionnelle, mais la pédagogie reste inchangée ;
3. *Appropriation* : pédagogie plus interactive ;
4. *Création* : pédagogie innovante, élève acteur, producteur et créateur.

La majorité des enseignants se situent plus ou moins dans les deux premières étapes, c'est-à-dire que les TICE n'ont pas d'influences remarquables sur leur pédagogie (Thibert, 2012, p. 4). À ce propos, plusieurs recherches affirment le rôle essentiel des enseignants dans des dispositifs incluant les TICE (Goulding & Kyriacou, 2008, p. 9). Si convenablement motivés, ils soutiennent les élèves à utiliser de manière critique la technologie pour améliorer leur apprentissage et en général, bâtir une compétence métacognitive plus solide.

La formation pédagogique des enseignants reste donc un point essentiel, régulièrement mentionné dans les études, mais institutionnellement peu considéré dans la réalité quotidienne. Les usages des TICE, restant en grande majorité bureautique, nécessitent le développement d'usages *autres*, surtout ceux qui mettent en place des utilisations collaboratives. Cette approche collaborative pourrait, avec une interaction tangible et le support concret des élèves, acteurs sociaux, dans leur processus d'apprentissage, activer une nouvelle manière de proposer le travail de classe. Tout cela boucle la quatrième étape du *Rapport Fourgous* qui conçoit une appropriation maîtrisée des outils de la part des enseignants, et l'entrée en scène des élèves comme acteurs, producteurs, créateurs de savoirs collaboratifs et innovants, sous l'égide bienveillante de l'enseignant.

Mais il y a d'autres facteurs communs entre les élèves et l'enseignant, facteurs émotionnels et sociaux, des déclencheurs potentiels, qui voient impliqués tous les membres/animateurs de la dynamique éducative, même dans le contexte des nouvelles technologies. Le mot clé pour rendre à ces acteurs le parcours plus sûr et simple est : *motivation*. Jozef Nuttin la définit comme « *une question de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part, et le monde, de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations « requises »* » (Nuttin, 1996, p. 37). Dans le même sillon, Vallerand et Thill définissent la motivation comme « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Fenouillet, 2005, p. 100).

De plus, et cela est bien important dans le contexte pédagogique, qui voit l'alternance et la présence de motivations *intrinsèques* : la curiosité, essentiellement, et le plaisir d'apprendre ; puis des motivations *extrinsèques*, de nature sociale et institutionnelle (cf. Vallerand, Carbonneau, & Lafreniere, 2019). Nous retrouvons donc des concepts comme l'estime de soi, ou l'autodétermination des acteurs d'un contexte, pédagogique dans notre cas, bien présent dans cette réflexion qui prend en compte la motivation qui selon Bandura « *est essentiellement régie par le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le besoin d'estime renvoie au regard global que l'on a de soi tandis que le sentiment d'efficacité personnelle est plus spécifique de ses compétences dans un domaine* » (Lieury & Fenouillet, 2019, p. 66).

Il est donc très important, concernant l'utilisation des TICE et la réalisation de *produits* multimédia, qu'elles soient insérées dans une dynamique motivante, partagée et acceptée par les élèves. Sur ces concepts de la motivation et de l'orientation à l'apprentissage par le biais des TICE, et dernièrement dans l'enseignement à distance, nous rejoignons le modèle descriptif sur les orientations motivationnelles, proposant quatre orientations : *intrinsèque, extrinsèque, vers l'apprentissage, et vers la participation* (cf. Dumont, 2007, p. 55).

5.2.1 Éducation aux médias et à l'information (EMI)

Le débat autour des médias et de leur utilisation dans le domaine de l'éducation remonte aux années 1980. Dans plusieurs pays du monde se rallie un mouvement pédagogique qui a comme but « *d'éduquer les jeunes aux médias* » (Féroc Dumez, Loicq, & Seurrat, 2019, p. 31). Ce sont les débuts d'un mouvement hétérogène qui prône l'*éducation aux médias* (EAM). Dans ce mouvement, il y a plusieurs points de vue : d'un côté, « *une éducation critique aux médias qui sera, dans la majorité des cas, portée par une volonté d'armer les jeunes face aux effets néfastes supposés des médias. Et de l'autre, une éducation par les médias qui utilisera les supports et contenus médiatiques à des fins didactiques* » (Féroc Dumez et al., 2019, p. 31).

À partir de 2012, suite aux documents UNESCO sortis à intervalles réguliers : *Déclaration de Grunwald* (1982), de *Prague* (2003), d'*Alexandrie* (2005), de *Fès* (2011), de *Moscou* (2012), de *Paris* (2014) de *Riga* et de *Khanty-Mansiysk* (2016), enfin de *Séoul* en 2020, six mois justes après l'émergence de la pandémie planétaire de CoVID19. Du fait que les technologies prennent toujours plus de place dans les vies des individus, les institutions vont concentrer leur attention sur la maîtrise de l'information et des médias, mais aussi à l'accès libre et conscient à ces informations, d'où le titre principal du document de Séoul qui évoque une défense contre les *désinfodémies* (UNESCO, 2020).

Une approche raisonnée et prudente aux *infodémies*, et encore plus aux *désinfodémies*, impose la connaissance et l'application, même institutionnelle, du concept de littératie. Selon l'OCDE : « *la littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (cf. Bachimont & Bouchardon, 2023). Le document UNESCO, introduisant le terme de *désinfodémies*, souligne également les objectifs de développement durable que seulement une *littératie* mature et une citoyenneté numérique responsable permettent d'atteindre. L'attention des institutions s'oriente donc vers une démarche qui considère toujours plus la complexité de l'approche aux thématiques infocommunicatives, non seulement liées aux médias tout court, mais aussi à l'information et à ses retombées sur la vie des individus et des communautés. Finalement, la centration se pose stablement sur *l'éducation aux médias et à l'information* (EMI) et à l'exercice de l'esprit critique comme objectif transversal à plusieurs filières sociales et éducatives. Parmi les objectifs du monde de l'éducation, nous soulignons l'importance du « *développement des capacités intellectuelles et cérébrales de l'élève pour résister à ses propres automatismes cérébraux (biais cognitifs) et aux effets et influences liés à l'environnement (algorithmes, bulles de filtres, chambres d'écho...)*. Une résistance de l'esprit comme condition au développement d'une pensée libre » (Mahmoudi, 2020, p. 51).

La capacité de pouvoir discerner entre fausses informations et informations vérifiables et fiables, comme prérequis de citoyenneté responsable, comme le document de Séoul le souligne, a éclaté ouvertement durant la pandémie en 2020. Théories du complot, machinations et cabales occultes et ploutocratiques, ont été mises au goût du jour, et les médias, surtout les réseaux sociaux ont été envahis par des contenus peu vérifiables, voire complètement farfelus et intrinsèquement dangereux. Ajoutons aussi que les réseaux sociaux les plus en vogue : Facebook, Instagram et WhatsApp (appartenant tous au groupe Meta), ou le chinois TikTok ont essayé de contrer, parfois sans d'appréciables résultats, les dérives, y compris celles ouvertement complotistes, de la désinformation au niveau planétaire.

De plus, ces *fake news*, se répandaient sans aucun contrôle dans d'autres applications de messagerie, telles que Telegram, qui est un logiciel fermé et presque incontrôlable, où le nombre de renvois sur d'autres chaînes Telegram, liées aux galaxies complotistes, a

été dans ce cas, exponentiel (cf. Liu, 2021, p. 147). Selon l'OMS, la pandémie a donc propagé une *infodémie*, c'est-à-dire une « *épidémie d'informations fondée sur la propagation de rumeurs et de fausses vérités, et [...] sur l'inflation de produits journalistiques, relevant du phénomène déjà connu d'infobésité et suscitant l'inquiétude dans l'opinion publique* » (Viallon, Dolbeau-Bandin, & Picot, 2021, p. 9).

Ces *infodémies* et *infobésité* soutiennent les *quêtes* de leur public, via le *biais de confirmation* qui, autrement dit, permet d'isoler et de repropager en continu, dans des masses importantes de données, celles qui sont favorables aux croyances de leurs *followers*, abonnés ou acolytes, qu'ils soient. Le terrain fertile de *confirmation* de ces croyances devient la disponibilité des *Big Data* « *une mine presque inépuisable de « démonstrations » de ce type. Les témoignages sur les bienfaits de l'auriculothérapie abondent, ainsi que ceux sur la Terre plate. Nous ne sommes pas loin d'affirmer que, quelle que soit la proposition, on en trouvera « une preuve » sur les réseaux* » (Krivine, 2021, p. 97). Et parmi ces réseaux, il y a toutes les plateformes d'échanges que nous venons de citer, dont certaines sont très populaires parmi les jeunes et les adolescents.

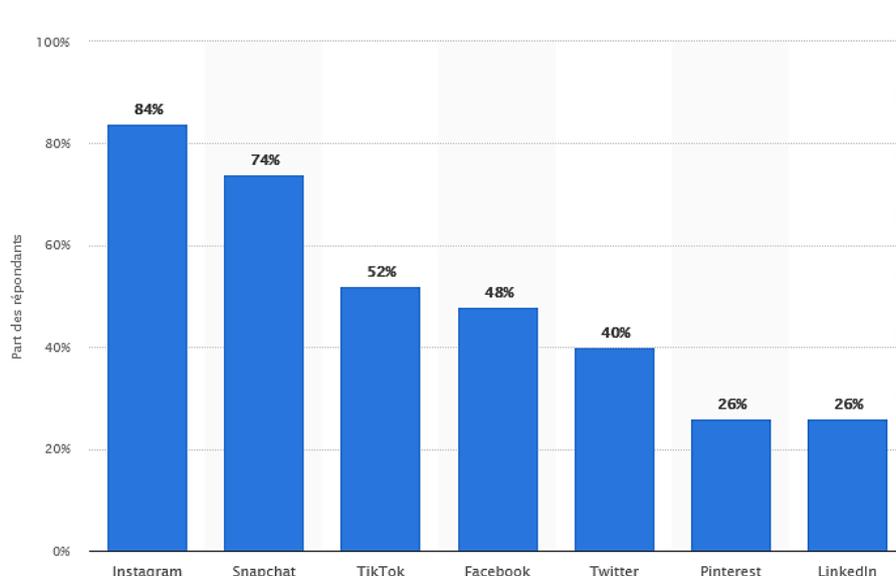


Figure 19 : Réseaux sociaux préférés des jeunes âgés de 16 à 25 en France 2022

Selon la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) - institution à but éducatif qui invite à une utilisation responsable et prudente d'Internet : <https://www.cnil.fr/fr/education> -, plus de 60% des 11-14 ans sont inscrits sur les réseaux sociaux, même si l'âge légal minimum pour activer un compte est de 13 ans. Cette recherche montre, en outre, que l'âge moyen de création du premier compte est désormais de 8 ans et demi (Lacroix, 2023). Instagram, Snapchat et TikTok, comme nous le voyons dans la statistique ci-dessus, remportent dorénavant la palme des applications pour *smartphone* les plus téléchargées et consultées par les jeunes générations, dont ils retrouvent leurs sources d'informations principales.

Même si nous ne sommes pas en mesure de fournir une statistique comparable pour l'Italie à celle produite pour la France, nous nous appuyons, dans l'image ci-dessous, sur les données du *Centro Studi Investimenti Sociali* CENSIS, institut italien de recherche socioéconomique, qui développe et réalise chaque année des études dans plusieurs secteurs de la société italienne, dont la formation, le travail, la santé, l'environnement, l'économie et la culture. La dernière publication, dont le graphique ci-dessous est tiré, s'appelle : *18° Rapporto: I media della crisi* (Les médias de la crise) et analyse la communication en Italie au temps de la pandémie, du changement climatique, de la pénurie de ressources énergétiques, des migrations et de la guerre en Ukraine (CENSIS, 2022).

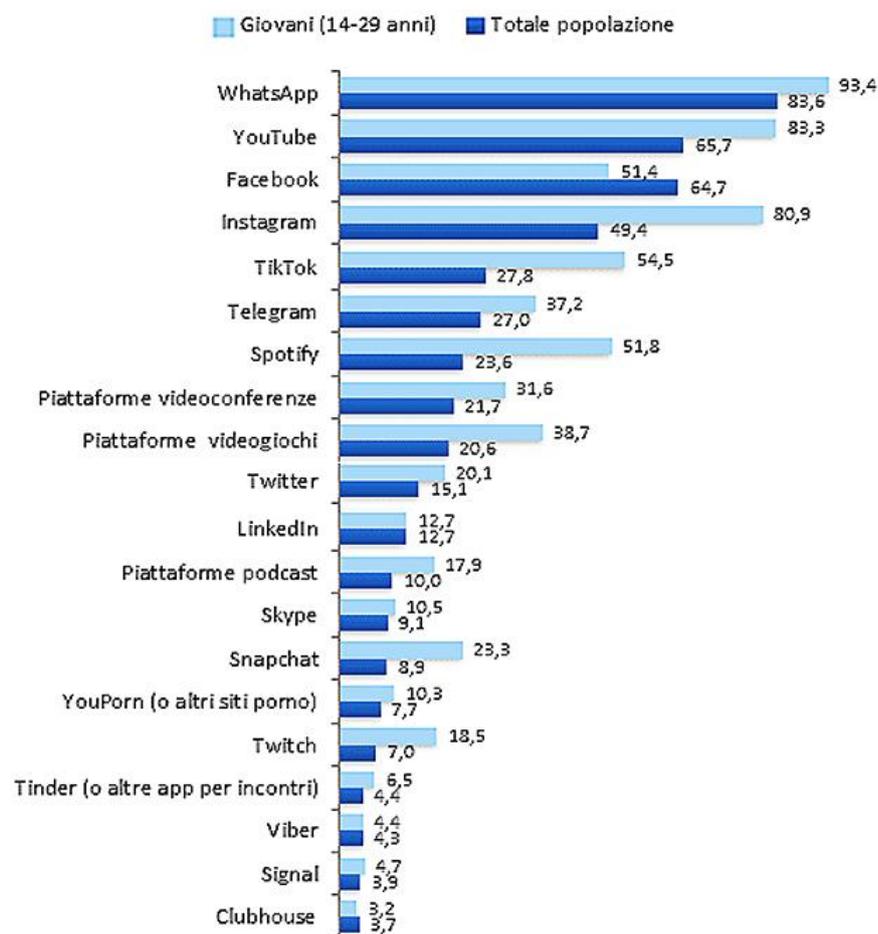


Figure 20 : Utilisation des réseaux sociaux en Italie (CENSIS 2022)

La tranche d'âge considérée regroupe les jeunes de 14 à 29 ans. Les résultats sont plus ou moins les mêmes des statistiques françaises, surtout pour les pourcentages d'emplois d'Instagram, Facebook et TikTok. En revanche, il y a une utilisation moins importante de Twitter (20% contre 40%), ressenti peut-être comme un réseau plus professionnel, et de Snapchat, peu populaire en Italie, représenté par un tiers de la diffusion française (23,3% contre 74%). Ignorée de la recherche italienne est la plateforme Pinterest, très populaire en milieu éducatif, mais qui ne fait pas beaucoup de jeunes adeptes en Italie.

5.2.1.1 Expériences autour de l'EMI en France et en Italie

Les expériences concernant l'EMI en France sont très riches et impliquent les universités à travers les INSPÉ, jusqu'à la proposition de Master 2. Par exemple, les objectifs principaux du Master MEEF Éducation aux médias et à l'information (EMI) de l'INSPÉ de Toulouse abordent :

- *la conception et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques en EMI, quel que soit le média, média traditionnel hors ligne ou en ligne (télévision, radio, presse écrite) et nouveaux médias numériques ;*
- *la coordination de projets en EMI à l'échelle de l'établissement scolaire et de toute autre organisation poursuivant l'objectif de mise en place de formation en EMI auprès d'un public jeune (Courseille, 2023).*

À l'INSPÉ de l'Université Aix-Marseille, les objectifs portent sur la compréhension de l'enjeu d'une éducation aux médias et à l'information dans la *société de l'information* :

- *connaître l'écosystème de l'EMI, ses protagonistes et ses cadres institutionnels ;*
- *savoir adapter sa posture professionnelle et mettre en œuvre de façon transversale des pédagogies et des stratégies d'apprentissage en EMI, en prenant en compte les pratiques informationnelles et médiatiques des élèves ;*
- *savoir identifier ses besoins d'information ;*
- *savoir construire, mettre en œuvre et évaluer une séquence et/ou un projet en EMI (INSPÉ Aix-Marseille, 2023).*

Malheureusement, nous ne pouvons pas proposer des initiatives pareilles pour l'Italie, étant donné les réflexions faites sur le manque de cadre institutionnel pour la formation initiale des enseignants. L'approche à l'EMI en milieu éducatif et les thématiques de la citoyenneté numérique sont confiées à des associations et aux maisons d'édition italiennes. Plusieurs de ces agences formatives sont aussi accréditées auprès du MIUR et opèrent une suppléance, en termes de formation continue du personnel enseignant, aux déficiences institutionnelles. À ces agences s'ajoute historiquement la télévision publique RAI, qui a ouvert, depuis la pandémie, des espaces pour la discussion sur l'éducation civique, obligatoire depuis 2020, et sur la *Cittadinanza digitale* (RAI Scuola, 2022). Les émissions, disponibles en rediffusion sur la plateforme Rai Play, sont diffusées sur Rai Scuola, canal 57 de la TNT italienne.

En France, cet accompagnement pédagogique aux enseignants, aux parents et aux communautés, est soutenu par Éduscol, mais surtout par le CLEMI - Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias et à l'Information, qui est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français. Le succès du CLEMI lui permet d'activer des initiatives d'envergure plus vaste dans le panorama français. Le CLEMI est devenu le point de repère de plusieurs agents : les familles ; les professionnels qui veulent se former, même à l'international, sur les thématiques de l'EMI ; enfin la société civile, via des partenariats entre CLEMI, Réseau Canopé et Caisse Nationale des

Allocations Familiales (CNAF), qui ont rendu possible en 2018 la réalisation de la websérie *La famille Tout-Écrans*, disponible sur YouTube et sur le site de France Télévision Éducation Lumni.

5.3 Émotions et gestes professionnels

5.3.1 Introduction

L'intérêt porté aux émotions et à leur influence dans les pratiques professionnelles est plutôt récent. En sciences humaines, contrairement à d'autres champs de la recherche, la cognition, par exemple, cet intérêt commence à s'épanouir depuis la fin du XX^e siècle (cf. Visioli, Petiot, & Ria, 2015, p. 201), notamment sous l'impulsion des travaux d'António Damásio, médecin luso-américain, professeur de neurologie, neurosciences et psychologie. L'ouvrage qui, depuis sa sortie, a permis aux émotions d'avoir une entrée privilégiée dans les sciences sociales est *L'erreur de Descartes*, publié en 1994 (A. R. Damasio, 2006), un ouvrage qui, depuis lors, est devenu très populaire. Le sujet des émotions, issues d'une perception physique de notre corps, et provenant de la réalité environnante, où « *l'émotion résulte d'une réaction corporelle, et non l'inverse* » (cf. Marmion, 2016, p. 191), fut abordé en premier vers la fin du XIX^e siècle, quand le psychologue et philosophe américain William James « *en avait fait l'hypothèse* » (A. Damasio & Chapelle, 2014, p. 280). Mais cette dimension introduite par James avait subi une sorte d'abjuration, d'interdit par « *le behaviorisme et l'ensemble de la psychologie scientifique, qui jugeaient que l'émotion ne pouvait constituer un objet d'observation et d'expérimentation* » (Marmion, 2016, p. 191). On a donc soutenu pendant des siècles que la sphère émotionnelle, conçue comme un facteur perturbant dans l'équilibre de la raison, et la sphère cognitive sont séparées, et que la première est subordonnée à la seconde (cf. Doucet-Dahlgren, Favre, & Francis, 2022, p. 1).

5.3.2 Entrée en scène du corps et des émotions

Pour retrouver l'étymologie du mot *émotion*, présent dans toutes les langues romanes, mais aussi germaniques, et dérivant de l'ancien français, nous consultons le *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey :

EMOUVOIR v. tr. apparaît sous les formes *esmoveir* (1080), *esmouvoir* (XIII^e s.), puis sous la forme actuelle au XVI^e siècle. Le mot représente l'aboutissement du latin populaire *exmovere*, réfection du latin classique *emovere* « remuer, ébranler », composé de *ex-* et *movere* « mettre en mouvement » (-> mouvoir). [...] Le sens figuré et aujourd'hui courant de « troubler, porter à certains sentiments », apparaît dès le XII^e siècle (v. 1170). [...]

ÉMOTION n. f. a été dérivé (av. 1475) d'*émouvoir*, d'après l'ancien et moyen français *motion* « mouvement » (v. 1223), emprunté au latin *motio* « mouvement » et « trouble, frisson (de fièvre) », lui-même dérivé de *movere* (-> motion). D'abord usité avec le sens de « trouble moral », *émotion* s'emploie ensuite au sens de « mouvement », d'où spécialement (1512) celui de « trouble, sédition », valeur courante à l'époque classique, en particulier pour désigner un commencement de sédition (1690, Furetière) ; à l'époque classique, le

mot s'est dit d'un état de malaise physique (1580) et du trouble suscité par l'amour (1645). *Émotion* ne s'emploie plus aujourd'hui que pour désigner une sensation, agréable ou désagréable, considérée du point de vue affectif (1641) (A. Rey, 2019, p. 1215-1216).

Le verbe dont le mot *émotion* est issu est porteur de transitivité : il s'adresse à quelqu'un qui agit ou à celui qui est agi par quelqu'un ou quelque chose : un corps physique et/ou social, un trouble soudain de l'affectivité agissant sur les cordes les plus intimes de notre sensibilité. C'est le préfixe *ex-* qui affiche cette qualité de la mobilité vers l'extérieur ou *provenant de* l'extérieur, c'est-à-dire de notre environnement : une mobilité concrétisée en actions et/ou réactions, physique et/ou de l'esprit, où l'organisme entier en ressent les conséquences, agréables ou désagréables. « *En 1951, dans son vocabulaire de la psychologie, Piéron définit l'émotion comme une réaction affective d'assez grande intensité [...]. Il y a une conscience de l'émotion, mais son degré semble toutefois variable. L'auteur approche l'émotion comme un processus biologique réactif à l'environnement et dont les effets psychologiques sont observables* » (Claudon & Weber, 2009, p. 64). Piéron insiste ici sur la considération de l'émotion à l'instar d'un processus, une transformation potentielle, vécue par l'individu comme une expérience subjective singulière *hic et nunc*, mais toujours en liaison avec l'environnement, qui réverbère sur le sujet les conséquences de ces dynamiques (cf. Claudon & Weber, 2009, p. 64).

Nous croyons aussi important de souligner d'autres caractéristiques propres aux émotions. « *Les émotions, stricto sensu, désignent aujourd'hui uniquement les émotions dites « basales », « primaires », « modales » ou « simples » telles que la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la surprise et la peur (« émotions réflexes »). Il s'agirait d'émotions, que chaque homme, quels que soient sa culture et son environnement, viendrait à ressentir, à exprimer et à reconnaître chez les autres hommes. Elles se différencient d'autres émotions plus élaborées, plus construites, appelées « émotions mixtes » (honte, culpabilité, jalousie, mépris, pitié, tendresse...) qui nécessitent des élaborations cognitives* » (Fernandez, 2012, p. 165). Dans ce chemin d'illustration des émotions dans le domaine professionnel, et plus largement social, il est aussi important de rappeler la différence entre *émotions* et *sentiments* parfois employés comme synonymes.

Nous pouvons définir un *sentiment* comme l'expression d'un « *état affectif complexe, assez stable et durable, composé d'éléments intellectuels, émotifs, imaginatifs ou moraux, plus ou moins clairs, stables, qui persiste en l'absence de tout stimulus et qui concerne soit le « moi » (orgueil, jalousie...) soit autrui (amour, envie, haine...).* Le sentiment est plus durable que l'émotion, moins violent que la passion » (Fernandez, 2012, p. 167). Le sentiment s'avère donc être intellectuel, moral ou affectif. Le sentiment représente une tonalité affective envers un sujet ou un objet, où cette tonalité est marquée par la durée dans le temps. Les sentiments sont liés aussi aux attentes personnelles et profondes de l'individu, à ses besoins et désirs, qu'ils soient satisfaits ou, au contraire, source de frustration. Les sentiments rendent patents des phénomènes psychologiques conscients

qui colorent affectivement les perceptions et influencent les conduites des individus (cf. Fernandez, 2012, p. 167).

La parution du livre de Damasio reprend finalement le discours sur le rôle des émotions dans les dynamiques personnelles et sociales, en remettant en cause la disjonction entre les *sciences de la nature* et les *sciences philosophiques*. À partir de l'analyse de cas concrets, présentés dans *L'erreur de Descartes*, Damasio formule son hypothèse des *aides à la décision*, où il propose la notion de *marqueurs somatiques*. « *Il suggère que notre corps conserve des traces permanentes de ce que nous vivons et les réactive suivant le contexte pour aider à éliminer les choix qui pourraient, sur la foi de l'expérience, s'avérer préjudiciables* » (Marmion, 2016, p. 190). Selon Damasio, les états du corps suscitent l'émotion, laquelle *participe* à la rapidité et à la pertinence du raisonnement, en *aidant le choix* qui se veut raisonné et réfléchi. Pour résumer la proposition de Damasio : *la prise de décision est soutenue par les émotions* et il ne s'agit pas, comme on a souvent cru, d'une opération cérébrale froide et détachée, due à un raisonnement abstrait ou à des spéculations dissociées de l'émotivité et de la corporalité (cf. Lemaire, 2021, p. 153).

Enfin, concernant le côté social, plusieurs scientifiques remettent en discussion la conception des émotions « *comme un phénomène individuel, comme les plus physiologiques, les plus corporels des états mentaux* » (Visioli et al., 2015, p. 202). Dans cette nouvelle perspective, le corps n'est pas vu comme un repliement sur soi, mais il représente l'inévitable irruption du *moi* dans l'univers collectif, où les émotions ne sont pas seulement privées, mais deviennent, par l'intermédiaire de leur expression, *une forme de communication et de coordination entre des acteurs* (cf. Visioli et al., 2015, p. 202).

5.3.3 Gestes professionnels en milieu éducatif

Le terme de *geste professionnel*, que nous venons de présenter, renvoie à une conception dynamique des pratiques de classe qui s'est installée lors des dernières décennies. Une définition de la locution *geste professionnel*, vu comme une clé de déchiffrement ou un outil qui nous autorise à explorer *la boîte noire de la classe* (cf. Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015, p. 66), est la suivante : « *un geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée* » (Morel et al., 2015, p. 66). Par ailleurs, il s'agit d'une définition qui étale l'agir complexe de l'enseignant et renvoie à une articulation plus vaste de geste professionnel incluant le concept de *multi-agenda* (cf. C. Dupuy & Soulé, 2021, p. 2-3) concernant les préoccupations pédagogiques et didactiques de l'enseignant en classe, au quotidien. Selon Bucheton, promotrice de ce concept, les *gestes professionnels* sont « *les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. Le geste professionnel est situé.*

Il [...] met en œuvre, actualise, ajuste. Le [...] geste est dynamique » (Bucheton, Liria, & Brunet, 2005, p. 2).

À partir des années 1990, un certain dynamisme de la recherche, continué jusqu'au début des années 2000, a permis le passage « *de la notion de pratiques à modèles didactiques, à postures ou conduites, au couplage pratique des maîtres – activité des élèves et aujourd'hui à la notion générique de gestes professionnels* » (Bucheton, 2008, p. 8). Selon Bucheton, cette détermination scientifique de *décrire*, de *théoriser* et d'*objectiver* les pratiques traditionnelles ou innovantes, se proposait de chercher à construire des *modèles didactiques alternatifs*. Néanmoins, même si cela conduira ensuite à l'élaboration de modèles de référence, dont la *création de séquences* et de *leçons types* ; les réalisations et les propositions offertes au monde de l'éducation vont s'inscrire dans une logique descendante. En outre, l'application concrète de ces modélisations, opérée par les institutions et les maisons d'édition se fait, finalement, approximative et emboîtée par plusieurs contraintes, dont les nécessités des concepteurs et des éditeurs de manuels scolaires, entre autres. En définitive, tous ces acteurs de la mise en pratique de la nouveauté vont oublier ou plier à leurs intérêts et à leurs commodités, les *nouveaux modèles* d'où cette volonté novatrice descendait (cf. Bucheton, 2008, p. 9).

Il est aussi remarquable que la *logique prescriptive* issue de la réflexion scientifique, débouche dans une *instrumentalité* qui ne considère forcément pas les acteurs du système, *enseignants* et *élèves*, dans leur immense diversité. En revanche, ces derniers sont considérés comme un obstacle : une *variable résistante* à la mise en place des nouveaux modèles, qui « *se caractérisent par une survalorisation d'un mode de pensée strictement rationalisant et cartésien : un idéal de méthode, de clarté cognitive, d'évaluation objectivée. Ils ne prennent qu'assez peu en compte qu'écrire, parler, penser et se construire, se développer est aussi affaire d'affects, d'expérience, de pratiques sociales et langagières, de rencontres, de contextes sociaux, scolaires et culturels, dans lesquels les sujets s'engagent ou auxquels ils résistent* » (Bucheton, 2008, p. 10).

Si ces *volontés rationalistes* des années 1990 se sont enfreintes, nous soulignons heureusement, sur les *variables résistantes* qui n'ont pas accepté de modifier leur agir : *pratiques, postures, voire gestes* bien reliés à la profession et au rôle de chaque acteur dans la classe ; elles ont aussi rendu tangible que la dimension éducative est vivante et non assimilable à une dimension mécaniciste et réductrice de sa richesse intrinsèque. Les chercheurs donc, à partir du constat de la complexité de l'environnement scolaire, ont travaillé ensuite, à l'élaboration d'un modèle rendant compte des « *caractéristiques favorisant la compréhension, l'exercice et la transformation du métier. Ce modèle, appelé modèle de l'agir enseignant ou modèle du multi agenda* » (C. Dupuy & Soulé, 2021, p. 1). De pair, les termes : *pratique, posture* et *gestes*, ont aussi évolués au fil du temps, intégrant les nouveaux acquis de la recherche, considérant que le métier se déploie à

partir de logiques profondes, complexes : formation, expérience, valeurs, émotions, rapports au savoir, à la langue. (cf. Soulé & Bucheton, 2011, p. 130).

Pour revenir sur le terme *geste*, son étymologie nous apprend que c'est un emprunt au latin *gestus* : *attitude, mouvement du corps, geste*.⁸ La locution de *geste professionnel* pourrait donc se banaliser comme un mot *fourre-tout* et signifier couramment, la manière dont un professionnel exerce sa fonction : éducative, managériale, artisanale, médicale, bref, l'exercice d'un métier, tout simplement. Il s'agit d'une locution qui a reçu un discret succès, même si vaguement déclinée, dans plusieurs domaines. Concernant le milieu éducatif, où la notion a été mieux décrite, nous apprenons qu'elle traduit « *une rupture essentielle : enseigner est enfin reconnu comme un métier demandant une expertise, une culture, des savoirs professionnels, très spécifiques. Le métier d'enseignant n'est donc pas simple affaire de charisme ou de dons. Sa mission est de contribuer à ce que s'invente la culture de demain en s'appuyant sur celle d'hier et d'aujourd'hui* » (Morel et al., 2015, p. 65).

Les dimensions afférant aux gestes professionnels, comme l'étymologie du mot le souligne, y compris en milieu éducatif sont donc *multiples* et renvoient à une lecture et à un agencement holistique : spirituel et corporel, du rapport maître-élève. L'enseignant, dans l'espace classe, s'exprime aussi à travers sa corporéité, il devient, selon Jorro et Crocé-Spinelli, un *corps parlant*, un corps qui effectue une *médiation corps-langage* tangible et bien reconnue par les élèves. Ces gestes, dont le corps de l'enseignant et ses démarches, même posturales, sont reconnaissables dans la dynamique didactique, remarquent que dans l'agir professionnel « *il ne s'agit pas d'exposer un savoir devant une classe, d'en faire la démonstration, mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficulté croissante, c'est-à-dire de les orienter dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 127).

Nous ajoutons, comme le souligne Zougs, que lorsque « *nous parlons de 'gestes professionnels', il ne s'agit pas seulement de gestuelle, telle qu'elle est étudiée à travers la communication non verbale qui représente ce que nous observons directement. Il s'agit aussi des actions d'adaptation des programmes faites en amont par les enseignants [...] en fonction de l'hétérogénéité linguistique de leur classe, des moyens qu'ils utilisent pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes, et des stratégies qu'ils mettent en place pour prévenir et gérer les différents types d'erreurs* » (Zougs, 2017, p. 122). Dans cette définition, nous retrouvons toute la complexité de la tâche enseignante, qui nécessite un travail sur les dimensions multiples introduites auparavant, *spirituelles* et *corporelles*, dont « *l'épaisseur de l'agir professionnel tend à montrer que toute pratique enseignante puise sa consistance, son efficacité dans des dimensions culturelle, symbolique, épistémologique, pragmatique, interactive interdépendantes* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 125).

⁸ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/geste>

L'évaluation et ses modèles, comme nous les avons décrits précédemment, considèrent l'apprenant et sa dimension holistique, comme une composante indissociable, voire impérative, de toutes dynamiques d'apprentissage. C'est un approfondissement concernant les modèles de l'évaluation présents dans Bonniol et Vial, et dans d'autres chercheurs dont Hadji, mais que nous retrouvons aussi dans le CECR, qui cite expressément la *dimension holistique* (cf. Conseil de l'Europe, 2005, p. 135-145), centrée sur le candidat, où l'évaluation des compétences dépend d'un jugement global de sa performance plutôt que de critères indépendants spécifiques, et comme le Volume complémentaire au CECR le souligne, « à l'époque où le CECR de 2001 a été publié, les concepts abordés ici, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue, étaient innovants » (Conseil de l'Europe, 2022, p. 31).

Pour conclure, nous remarquons la conviction qu'une instrumentalité didactique exaspérée, faite de *modèles type* adaptés à tout public, ne peut pas être une fin en soi, sans une implication directe, corps et âme, des acteurs de l'environnement classe ou plus largement éducatif. Il est donc important de souligner que « *les dimensions psychosocio-affectives et langagières des acteurs (les maîtres comme les élèves), leur ancrage identitaire, le rôle des contextes, des émotions, des valeurs et projets partagés* » ne sont pas une manifestation accessoire implicite, ou « *un arrière-plan vacant abandonné au talent, au charisme, à la motivation de l'enseignant* » (Bucheton, 2008, p. 10).

5.3.4 Contexte pédagogique et aspects psychoaffectifs

Les réflexions relatives aux émotions en contexte scolaire, même si plutôt récentes par rapport à celles qui sont apparues à partir d'autres terrains, proviennent, elles aussi, du courant de sociologique développé, d'abord en milieu anglo-saxon, vers la fin des années 1990, concernant les émotions dans les lieux de travail (cf. Soares, 2003, p. 9). La connaissance des aspects psychoaffectifs en contexte pédagogique provient d'enquêtes menées dans les milieux scolaires les plus variés et dans plusieurs pays. Elles concernent également tant les élèves, que les enseignants. Si dans la prose pédagogique, du point de vue lexical, nous sommes confrontés à des créations phrastiques telles que : *plaisir d'apprendre*, ou *joie de progresser*, nous retrouvons aussi, dans les côtés négatifs, des conséquences émotionnelles moins festives comme le syndrome de *burn-out* des enseignants. Plus qu'auparavant, l'école et ses dynamiques ressentent ce côté psychoaffectif où les mots paisibles se mélangent à ceux qui le sont moins. Et donc le désir et le plaisir se transforment en « *peur d'apprendre ou d'enseigner, bien-être des élèves et bienveillance des professionnels de l'éducation, risques psychosociaux, stress, burn-out, qualité de vie à l'école* », des ressentis qui se mélangent sans solution de continuité, faisant en sorte que « *l'École bruit aujourd'hui de préoccupations liées aux émotions de tous les acteurs concernés, quel que soit leur âge ou leur statut* » (Colinet & Haag, 2022, p. 1).

Les émotions, donc, « *semblent constituer le quotidien des salles de classe, marquant positivement ou plus négativement leurs expériences respectives* » (Visioli, Petiot, &

Chestakova, 2022, p. 9). Comme nous l'avons vu auparavant, les émotions surgissent aussi des environnements sociaux. Elles aident et guident l'orientation dans les espaces physiques et psychologiques des individus. L'école est vue comme un lieu privilégié de dynamiques sociales et émotives, contribuant à l'adaptation des membres d'un groupe classe : élèves et enseignants, où la « *capacité des enseignants à créer un environnement émotionnel positif est d'autant plus essentielle qu'ils sont ainsi susceptibles d'alimenter un cercle vertueux* » (Gobin, 2021, p. 386). Cette quête d'adaptation est présente dans la recherche d'un équilibre psychoaffectif, en revanche cette quête peine à s'installer si des impacts affectifs contribuent à la déstabilisation de l'état d'équilibre. Un équilibre qui pourrait être perturbé par des dynamiques négatives, voire néfastes à l'installation d'une relation pédagogique positive et saine. Ces retombées négatives d'instabilité émotive ressentie par l'élève, mais aussi par les enseignants, donnent lieu à des relations pédagogiques compliquées qui, dans les cas de décrochages scolaires, ont plusieurs responsables. Pour les élèves qui échouent, c'est souvent la faute des enseignants qui n'ont pas su établir des rapports féconds à la réussite personnelle. En même temps, pour ceux qui réussissent, il y a fréquemment le beau souvenir d'un enseignant inspirant et attaché à son métier et qui, grâce à son dévouement, lui a transmis l'amour pour la discipline enseignée.

Dans les deux cas : l'*abandon* et la *réussite*, les émotions s'inscrivent dans *deux registres de compétences*, que l'on a trop souvent considérés comme séparés, voire étanches. En réalité, même si apparemment scindées l'une de l'autre, les compétences *pédagogiques* et *didactiques* de l'enseignant intègrent une grande partie d'éléments psychoaffectifs et relationnels. Mots comme : *disponibilité, bienveillance, proximité, soutien* ou *exigence*, allant jusqu'à *sévérité* et *austérité*, sont au service d'une relation enseignant-élèves, prometteuse d'émotions et de résultats que l'on espère tangibles et fructueux.

Comme nous l'avons vu récemment, les approches pédagogiques et didactiques sont alimentées, au quotidien, de moments forts liés à l'émotion et à l'émotivité des élèves et des enseignants. De plus, dans cette relation émotive, le rôle des espaces physiques, habituellement peu considérés, s'avère très remarquable. Le rapport aux espaces classe et scolaires, dont les élèves font l'expérience quotidienne, sont source et véhicule d'émotion : positives et négatives. « *La nature des situations d'apprentissage proposées, le rapport des savoirs proposés à la culture, l'organisation spatio-temporelle de la classe, les variables de régulations proposées par l'enseignant, etc. sont susceptibles de marquer l'expérience émotionnelle des élèves en classe. S'intéresser aux émotions des élèves passe nécessairement par une prise en compte de leurs expériences singulières, par exemple, dans le rapport au savoir. S'il s'agit de cultiver les émotions positives, il y a aussi à apprendre des émotions négatives, pour tendre vers la joie de progresser, voire l'émergence de passions à l'École. Dans ce processus, il s'agit simultanément de proposer aux élèves des démarches visant à l'exploration de leurs émotions, de la maternelle jusqu'à la fin du lycée* » (Visioli et al., 2022, p. 10).

À l'instar des élèves, les enseignants ressentent aussi des émotions dans le cadre de leur profession. Cependant, ce n'est qu'à partir des années 2000, que les dimensions émotionnelles du métier ont été mises à l'honneur dans les discours professionnels ainsi que dans les recherches scientifiques (cf. Petiot & Kermarrec, 2022, p. 71). Parmi les facteurs qui influencent le plus l'émotivité des professionnels de l'éducation, nous retrouvons le *comportement des élèves*. Les plus communs concernent les comportements perturbant le cours, ou dus à un rapport négatif à l'école et au savoir, ou encore au manque de motivation des élèves. Il s'agit d'éléments perturbateurs de la vie scolaire qui risquent de se refléter sur l'enseignant et sur son action pédaogo-didactique, ainsi que sur son bien-être. Pour résumer, nous soulignons que les facteurs de stress sont, à la source, de « *relations difficiles entre élèves empêchant le bon déroulement d'une séquence d'apprentissage, etc., peuvent générer des émotions négatives chez les enseignants* ». Mais, comme toute activité humaine, il y a aussi le revers (positif) de la médaille où « *les élèves peuvent aussi être responsables des plus beaux moments vécus par les enseignants dans le quotidien de leur métier* » (Visioli et al., 2022, p. 10).

Le discours sur les facteurs de stress a pris de l'ampleur à partir des années 1970, surtout dans le monde anglo-saxon, où des enquêtes sont lancées pour appréhender les *facteurs de stress* des enseignants. Ces recherches récupèrent quatre facteurs principaux : tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, il y a quelques lignes auparavant, le comportement des élèves : « *l'impolitesse, le manque de motivation, les enfants perturbateurs, le bruit, les classes difficiles* », puis « *les mauvaises conditions de travail* » dont le manque de perspective de carrière, les salaires peu attractifs, les classes nombreuses et le manque de participations aux choix collectifs en matière pédagogique. Et encore : « *le rythme de travail [...], générant un sentiment permanent de manque de temps et de surcharge. Les enseignants soulignent aussi la lourdeur des tâches administratives, le manque de temps pour préparer les leçons et celui passé aux corrections* ». Enfin, « *la faiblesse des institutions constitue un facteur de stress supplémentaire, le sentiment de ne pas avoir de politique d'établissement cohérente et solidaire, l'attitude des chefs d'établissement ou de la hiérarchie, ainsi que les mauvaises relations entre collègues* » (Ruaud, 2022, p. 80). Ce métier devient toujours plus objet de recherches depuis les milieux les plus divers : politiques, sociaux et académiques. À partir des années 2000, les forces sociales, dans une recherche conduite sur les systèmes de 27 pays européens, soulignent l'insoutenable *charge de travail*, comme le facteur le plus stressant (Ruaud, 2022, p. 80).

Ces conclusions interpellent le monde des professionnels de l'éducation. Ne pouvant pas exclure les états psychoaffectifs du métier et de la vie sociale, la communauté scolaire et académique, ainsi que les institutions députées, se questionnent sur le sujet. Maitriser les émotions sur le lieu de travail est le cap à franchir, et si cela est possible, cela peut et doit s'apprendre, à tout moment. Nous croyons que la formation à de nouvelles compétences, les *compétences émotionnelles*, doit être un nouvel objectif pour les institutions chargées de la formation initiale et continue des enseignants. Si cela est

possible en formation initiale, ensuite, elle peut « *se prolonger en fonction des besoins de chaque enseignant au sein du système de formation continue. Pour ce faire, les référentiels de compétences du métier doivent explicitement admettre la nécessité de donner une place aux compétences clés à développer pour reconnaître, prendre en compte et réguler ses propres émotions* ».

Dans le cadre des formations continues, un élément très performant semble être la *communauté de pratique*. Lors de rencontres régulières, les enseignants ont la possibilité de revenir sur des situations vécues en contexte professionnel et d'en discuter entre eux. Le groupe offrira, via l'échange de bonnes pratiques, des solutions ou plus simplement, un *soutien solidaire* et tangible à l'enseignant. En ce cas, l'inventivité et la créativité sont incontournables pour dépasser des périodes difficiles afin de les transformer en atouts professionnels. Néanmoins, nous ne sommes qu'au début d'une attention sur ces thèmes, et il y a encore du chemin à faire pour les intégrer dans les démarches administratives et institutionnelles. « *À ce jour, tout reste à construire dans ce domaine !* » (Audrin & Bressoud, 2022, p. 99-101).

5.3.5 Les émotions en classe de langue

Le linguiste américain et chercheur en éducation Stephen D. Krashen, cité par Roussel, « *distingue deux systèmes, selon lui indépendants, sur lesquels s'appuie le développement de la compétence en langue seconde : l'acquisition naturelle d'une langue en contexte immersif, et l'apprentissage d'une langue seconde en milieu institutionnel* » (Roussel, 2021, p. 29). Krashen connote aussi la portée de ces deux systèmes : l'acquisition est, pour le linguiste, *inconsciente*, différemment de l'apprentissage qui est *conscient*. La supériorité et l'efficacité du premier système sont bien remarquées lors de la production orale, plus conforme aux règles de grammaire et d'emploi commun de la langue. Dans ce cas, l'acquisition inconsciente de la langue, provenant d'une dimension émotivement marquée par l'environnement familial ou parental, démontre toute sa productivité. Le linguiste propose en outre que « *seul le système acquis permette la production de la langue, alors que le système appris ne sert qu'à contrôler la conformité de cette production. La maîtrise d'une langue seconde serait alors le résultat d'une « acquisition » inconsciente* » (Roussel, 2021, p. 29). Cet exemple nous indique jusqu'à quel point le facteur émotif et environnemental est considéré comme moteur d'efficacité ou, en revanche, producteur de biais négatifs durant l'acquisition/apprentissage.

Nous avons cité, à propos de l'usage des nouvelles technologies, que les enseignants de langue, et à notre avis plus que d'autres familles de professionnels, se positionnent en première ligne pour la maîtrise des avancées et modifications pédagogiques et didactiques, les plus modernes. À partir des années 1960, quand tourne-disques et magnétophones étaient le *nec plus ultra*, jusqu'à leurs évolutions ultérieures comprenant les TICE, les enseignants de langues étrangères se sont lancés dans la découverte et l'appréhension de ces outils. Ils ont été aussi parmi les premiers à comprendre l'importance de la composante psychoaffective dans la relation

pédagogique. D'abord, parce qu'il attend de la part de l'apprenant une expression/production de ses compétences qui imbriquent aussi une dimension émotive très forte, ressentie en classe plus que pour d'autres disciplines, une dimension qui a été l'objet de réflexion scientifique. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, l'*émotion* est définie comme la « *sympathie ou l'antipathie pour un cours, un enseignement, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition* » (Cuq, 2004b, p. 80).

À partir de ces prémisses, nous constatons que depuis une vingtaine d'années, de nombreux chercheurs rejoignent donc la nécessité d'accorder une nouvelle importance aux aspects émotionnels en classe, et en particulier en classe de langue étrangère. L'enseignant de langue, déjà censé bien connaître et maîtriser les dynamiques normalement présentes en classe, doit prendre en charge, et surtout bien gérer, les ultérieures dynamiques affectives et émotionnelles que la prise de parole demande. Si l'interaction est la modalité d'expression la plus valorisée dans l'apprentissage d'une langue vivante, elle représente quand même un facteur majeur de stress « *car prendre la parole dans une langue étrangère peut être déstabilisant* » (Riquois, 2018, p. 1). Cette maîtrise avisée de l'enseignant peut devenir source de réussite pour l'élève, ainsi qu'occasion de grands échecs dans la relation pédagogique. Les enseignants connaissent bien les effets du fameux *filtre affectif* sur l'apprentissage des langues et sur la prise de parole des apprenants. Ce mécanisme de défense psychologique, « *se manifeste par la peur de se tromper, de sembler ridicule et devient alors un obstacle qu'il faut contourner pour en faire un outil positif qui va au contraire favoriser la motivation, l'envie de communiquer et d'apprendre* » (Riquois, 2018, p. 5).

Le CECR sorti en 2001, insiste sur le rôle social de l'utilisateur/apprenant, considéré comme un acteur social dans une dimension holistique et le souligne dans les lignes consacrées aux *savoir-être*. Dans le chapitre 5 sont listés plusieurs traits de la personnalité de l'apprenant, dont les facteurs émotifs sont considérés en binômes antinomiques tels que :

- *silencieux/bavard*
- *entreprenant/timide*
- *optimiste/pessimiste*
- *introverti/extraverti*
- *pro actif/réactif*
- *sens de la culpabilité ou pas*
- *(absence de) peur ou embarras ...* entre autres (Conseil de l'Europe, 2005, p. 84).

Le Cadre, donc, assume les émotions comme présentes dans les différentes modulations de l'apprentissage et de l'expression langagière. Cette centration sur

l'activité communicative a permis de considérer avec plus d'attention les composantes sociales, émotionnelles et psychoaffectives, étant donné que « *l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est, non seulement affectée par leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité* » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 84).

C'est à ces dimensions émotionnelles et psychoaffectives en classe de langue, que le groupe de recherche universitaire internationale *ECLE-Emotissage (Emotion and Creativity in Language Education-Emotions et Apprentissage)*, <https://www.ecl-emosissage.com/accueil> s'intéresse depuis une douzaine d'années. Ce travail de recherche et de partages internationaux aboutit en 2018 dans l'ouvrage collectif et polyphonique dirigé par Françoise Berdal-Masuy : *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, où le lecteur peut découvrir « *des expériences d'enseignement et d'apprentissage des langues, qui tissent, chacune à leur manière, des liens avec les émotions. Ces pratiques et ces vécus d'apprenants, d'enseignants et de formateurs se veulent une source d'inspiration concrète pour tous ceux qui sont en quête d'alternatives* » (Berdal-Masuy, 2018). Les expériences provenant de tous les continents et retrouvées dans ce livre, permettent à l'enseignant curieux, d'approcher de nouvelles dimensions et d'y retrouver des publics et des contextes pédagogiques très variés, ainsi que des sources d'inspiration et des ressources en matière de pratiques artistiques et créatives. Enfin, l'ouvrage propose des actions didactiques et pédagogiques « *mettant en jeu, en perspective, en abyme, en voix et en corps les émotions dans leur relation essentielle aux apprentissages* » (Vorger, 2019, p. 2).

5.4 Synthèse du chapitre 5

Dans ce chapitre, nous avons considéré comment la continuité pédagogique a été interprétée durant l'expérience italienne en 2020. Les évaluations des élèves ont été faites à travers une ample utilisation des nouvelles technologies. Cela a rendu possible aux communautés scolaires de rester en contact, mais a inséré, également, des biais liés aux métadonnées envoyées par les élèves durant l'utilisation des plateformes. Ces biais portaient notamment sur l'opacité et l'obligatorité des normes de confidentialité activées et exigées par les grandes entreprises fournisseuses de service, stockant directement les données de la communauté scolaire, dont celles des mineurs. Ce thème de la confidentialité s'enchaîne directement avec celui de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) jouant, surtout à partir des dernières années touchées par la pandémie, un rôle important pour l'éducation et le développement de l'esprit critique de mineurs et adultes, face à la désinformation. Encore, nous nous sommes intéressés brièvement aux émotions et des gestes professionnels en classe, un lien entre ces deux dimensions qui, depuis quelques années, intéresse grandement les pédagogues. Le rapport entre la profession et les gestes qui la rendent unique, sont censés s'adapter de

plus en plus adaptés à la qualité et à la nature des émotions qui se passent en classe. Nous avons essayé de voir comment les aspects pédagogiques et psychologiques contribuent à un apprentissage plus efficace, et à restituer aux élèves le *plaisir d'apprendre*. De relever, enfin, comment ces émotions en classe de langue ont été décrites dans le CECRL et leur prise en compte fait partie désormais de la boîte à outils du professionnel de l'éducation.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie du travail intègre plusieurs dimensions théoriques, pour l'évaluation et l'IA, mais aussi éthiques et de perspective sociétale.

Nous sommes partis d'un *excursus* sur les modèles de l'évaluation, ceux qui se sont enchaînés et imposés durant les dernières décennies à partir des années 1950. Durant les mêmes années prenait forme une branche scientifique qui allait se configurer au croisement de plusieurs disciplines, l'IA. Si d'un côté le mot *cybernétique* vient utilisé pour décrire une volonté de *gouvernement des politiques scolaires et sociétales* : une évaluation *sur mesure*, de la *mesure* et de la *conformité*, d'un autre côté, la *cybernétique* et la *systemie* ensuite, se lancent sur des hypothèses de *gouvernement des procès scientifiques* via l'emploi de modèles émulant le cerveau humain, comme les *réseaux neuronaux artificiels*.

Ces deux dimensions, la première épistémologique et évaluative d'un côté, puis la seconde technique, itérative et procédurale, s'entrecroisent durant la pandémie en 2020. Elles ont été, les unes à côté des autres, sans solution de continuité, présentes dans le quotidien des classes. La technologie et la pratique péda-go-didactique ont établi une relation inouïe et pour certains, contre nature, sauf puis découvrir que, soit pour l'IA, soit pour l'évaluation, le concept d'*explicabilité* reste primordial.

Si l'objectif des institutions était la continuité pédagogique et didactique des cours, ainsi que la prévention du décrochage afin de protéger les élèves en formation, les enseignants se sont rapidement rendu compte que la dimension de *l'esprit critique* et de *l'émotivité* des élèves était aussi importante, même si vécues comme des dimensions pédagogiques très éloignées des préoccupations institutionnelles classiques. Et donc, nous croyons qu'avec l'entrée en classe des émotions, les enseignants ont découvert des atouts cruciaux pour la dynamique pédagogique. À partir de cela, d'autres thèmes, comme la protection des sujets en formation, inermes face aux écrans, s'installent dans le débat. Enfin, parmi ces thèmes nous retrouvons l'éducation aux médias et à l'information, représentant une des frontières de la pédagogie, pour continuer efficacement et judicieusement les cours à l'aide. des TICE.

Partie 3

Méthodologie

Introduction à la troisième partie

Cette partie, constituée d'un seul chapitre, porte sur la méthodologie de la recherche. Il s'agit d'une partie essayant d'afficher la richesse, ainsi que la fiabilité des données utilisées pour démontrer les hypothèses du départ. C'est une partie fondamentale du travail de récolte et d'élaboration des données. Dans cette partie, nous allons expliquer nos choix dans la construction des outils d'enquêtes, les questionnaires et les entretiens.

D'autres précisions, plus techniques, comme les verbatims des entretiens et les textes des deux questionnaires, et finalement les données brutes en forme de tableaux, se retrouvent dans les annexes à la fin de ce travail.

Chapitre 6

6.1 Introduction et présentation de la méthode de recherche

La méthodologie de recherche que nous avons choisie ambitionne de récupérer des données quantitatives et qualitatives à propos des gestes professionnels des enseignants qui ont été conviés à la participation. Nous avons opéré le choix d'effectuer deux recherches selon une *méthode mixte* : une recherche quantitative, via deux questionnaires et une recherche qualitative, via des entretiens. La recherche quantitative nous permet de collecter une ample base de données afin d'analyser les comportements, les gestes et les orientations pédaogo-didactiques des enseignants sondés. La recherche qualitative, visant à la compréhension de phénomènes sociaux observables - y compris les états de santé et de bien-être -, nous permet d'analyser et de saisir les ressentis émotionnels vécus par les enseignants durant la première phase de la pandémie : mars-juin 2020.

Nous rappelons que la recherche entreprise vise, en outre, à confirmer ou réfuter les hypothèses de départ selon lesquelles, durant la période d'enseignement à distance, survenue lors de la rentrée en septembre 2020, donc après la première vague de CoVID-19, les enseignants ont modifié leurs pratiques cybernétiques liées aux programmes scolaires, ainsi qu'aux modèles de l'évaluation. Ensuite, que l'utilisation des outils informatiques plus consciente, maîtrisée et réalisable en toute circonstance, pourra bien être employée durant le retour en présence. Tout en tenant en compte le désarroi initial suscité par les premiers moments d'interruption de la continuité pédagogique en mars 2020. Les hypothèses considèrent aussi le changement de paradigme que les nouvelles technologies apportent en plusieurs espaces éducatifs, d'habitude peu touchés par l'innovation, y compris les modèles et les modalités de l'évaluation, souvent très traditionnelle. Nous espérons enfin que dans notre « *recherche basée sur les méthodes mixtes, les forces de la recherche quantitative et qualitative sont combinées dans le but d'obtenir une compréhension plus riche et plus profonde (Zhang et Creswell, 2012)* » (Kohn & Christiaens, 2014, p. 78).

La question de recherche vise à explorer les gestes professionnels employés dans l'animation des classes de FLE/FOS, ainsi que les méthodes d'évaluation des élèves. Nous examinons également les émotions éprouvées par les enseignants italiens pendant la période d'interruption de l'enseignement traditionnel, lorsque l'enseignement à distance a été mis en place en urgence sans préparation préalable, afin d'assurer la continuité pédagogique. Notre enquête s'attarde sur les réactions des professionnels face à cette nouvelle situation et sur les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour surmonter la distance. Ensuite, nous cherchons à comprendre le rôle des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ainsi que l'incorporation plus générale de l'intelligence artificielle dans les logiciels, les

applications mobiles et les sites web que nous utilisons au quotidien, dans le contexte de cette adoption des outils numériques. La problématique, en outre, essaie d'examiner les méthodes actuelles de présentation des épreuves d'évaluation, qu'elles soient formatives, formatrices ou sommatives, dans les cours de FLE ou FOS. La recherche vise à comprendre comment les épreuves d'évaluation ont été mises en place et quels moyens ont été utilisés à cette fin. La question de recherche prend également en considération le fait que les nouvelles technologies ont le potentiel de transformer la relation entre l'enseignant et l'élève, qui est actuellement souvent trop unidirectionnelle. Ces technologies peuvent introduire, le cas échéant correctement gérée, une médiation cybernétique encore plus prononcée qu'auparavant, ce qui entraîne une régulation programmée dans la communication enseignant-élève et crée un biais de plus en plus prépondérant dans cette relation.

Le spectre des questions posées dans les questionnaires est plutôt vaste, et cela aspire à recueillir le plus grand nombre d'informations sur le panorama, inouï et inédit, suscité par la pandémie en 2020. Pour atteindre ces deux aspects, nous avons conçu un premier formulaire qui s'adresse aux enseignants de FLE italiens et qui a été lancé en novembre 2021. La conception de cet outil vise à connaître leurs actions, pédagogiques et didactiques, durant la période mars-juin 2020, ainsi que la période ultérieure de l'année scolaire 2020-2021.

Concernant, en synthèse, le deuxième questionnaire que nous aborderons ensuite, nous anticipons qu'il a été lancé en décembre 2022, et porte principalement sur les gestes professionnels des enseignants ; également, il se focalise sur les émotions vécues durant la première phase de pandémie. Il s'intéresse, en outre, à vérifier quels savoir-faire et quels savoir-être, persistent comme héritage professionnel à la suite de l'école à distance, commencée en toute précipitation en mars 2020.

Pour conclure cette introduction, nous mentionnons quelques chiffres : les enseignants qui ont répondu à l'appel pour le premier questionnaire dépassent les 400 unités et proviennent de 18 régions d'Italie : plus de 150 d'entre eux ont donné la disponibilité à partager les épreuves proposées durant l'école à distance, plus de 135 ont donné leur disponibilité à être contacté pour un entretien en visioconférence. Finalement, nous avons pu effectuer seulement onze entretiens. Pour le deuxième questionnaire, les personnes interrogées dépassent les 340 unités et proviennent de 18 régions d'Italie.

Type de recherche	Participants	Régions d'Italie	Type d'écoles
Questionnaire 1 (Q1) (*2022)	401	18 sur 20	Secondaire de premier (48%) et de deuxième degré (52%)
Entretiens (*2023)	11	9	Secondaire de premier et de deuxième degré
Questionnaire 2 (Q2) (*2023)	346	18 sur 20	Secondaire de premier (47%) et de deuxième degré (53%)

* Année d'élaboration des données

Tableau 8: Récapitulatif outils de recherche : qualitatifs et quantitatifs

6.1.1 Choix des outils de recherche quantitative

Interroger un groupe de personnes, un échantillon de la population choisie, qui accepte de répondre à des questions et d'y consacrer une partie, grande ou petite de leur temps, est une activité qui doit être aménagée et testée au préalable. Pour ce faire, il faut bien connaître ce que nous cherchons et avoir bien à l'esprit que les questions, créées et proposées par l'enquêteur, « *ne constituent qu'un instrument. Elles ont pour fonction de collecter les informations qui, une fois analysées, permettront de répondre aux interrogations du concepteur de l'étude* » (Fenneteau, 2015b). Dans cette phase de préparation, il est capital que toutes les informations utiles à la recherche soient représentées pour bien les recueillir. C'est le concepteur du questionnaire qui, une fois analysée la problématique, liste d'abord les informations à récolter, ensuite bâtit l'ébauche du questionnaire et enfin, il passe à la *mise à l'essai* (concept du domaine informatique qui traduit l'anglais *beta tester* pour nommer les usagers appelés à tester les fonctionnalités d'un logiciel ou son ergonomie avant sa sortie sur le marché) avec un groupe choisi de participants. Cet étalonnage permet, une fois analysés les retours, la correction des ambiguïtés de rédaction, ou la révision et le perfectionnement de la démarche de récolte papier ou électronique, concernant l'agencement des différentes parties du questionnaire, surtout s'il est proposé par via électronique. Vu l'ampleur de l'échantillon, nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire d'administration indirecte, où le répondant remplit lui-même le formulaire (cf. Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2022a, p. 200).

La recherche examine, en grande partie, toute une série de gestes professionnels et d'activités concernant un des noyaux de la profession enseignante : l'évaluation et se concentre sur les pratiques de classe menées en 2020 durant la pandémie de SARS-CoVID19. Afin d'éviter des réticences face à des questions ouvertes, où il est fort probable d'obtenir des réponses plus superficielles, ou simplement hâtives, nous avons opté pour un format auto-administré, proposé par Internet. Ce type de dispositif nous a permis d'atteindre un taux de fiabilité plus élevé que par rapport aux enquêtes menées en présence. La problématique concernant des gestes professionnels imposait que, tout en gardant l'anonymat, la personne interrogée a la possibilité de s'exprimer librement. « *Bien qu'il ne disparaisse pas totalement, c'est avec ce procédé que le risque d'obtenir des réponses de façade est le plus faible. Il est plus facile d'indiquer que l'on a un comportement marginal en cochant une case qu'en parlant à un enquêteur* » (Fenneteau, 2015b).

Pour rendre la récolte des données plus efficace et leur traitement informatisé plus adapté à la création de graphiques, nous avons choisi de proposer des questions à choix multiple, mais fermées, sans prévoir des réponses ouvertes, étant donné qu'avec « *les questionnaires auto-administrés, le taux de réponse est généralement faible pour les questions ouvertes. Lorsqu'elles n'éprouvent pas le besoin de prendre la parole pour défendre une cause, les personnes interrogées répugnent souvent à faire l'effort nécessaire* »

pour rédiger quelques phrases» (Fenneteau, 2015b). Ce sera la partie de recherche qualitative, via les entretiens en visioconférence, qui prendra en charge l’approfondissement des thématiques les plus saillantes et les plus intéressantes, suscitées par les réponses reçues. Ces informations supplémentaires et complémentaires, évidemment, nécessiteront de réponses et de réflexions bien plus vastes qu’une simple série de lignes de questionnaire.

6.1.2 Mise à l’essai du questionnaire 1

La récolte de données a été effectuée via un questionnaire proposé aux enseignants italiens de FLE. Un courriel contenant un lien vers le formulaire Google a été envoyé début novembre 2021 à plus de 2000 professionnels. À la date d’échéance, le 31 janvier 2022, plus de 400 questionnaires avaient été reçus. Le questionnaire « Évaluation et nouvelles technologies » a été rédigé en août 2021 sur la base d’une première ébauche réalisée et présentée en septembre 2020 à l’équipe pédagogique de la Fédération des Alliances françaises d’Italie : ce questionnaire de 2020 fut ensuite envoyé aux enseignants italiens participant aux cours de formation continue tenus par la Fédération, dont plus d’une centaine ont répondu.

Bien que la forme et l’ampleur étaient moins riches que l’actuelle, certaines structures ont servi de pilier pour bâtir le modèle actuel. Les parties concernant les formes d’évaluation sur les compétences écrites et orales ont été reprises et adaptées, en supprimant certaines incohérences et répétitions.

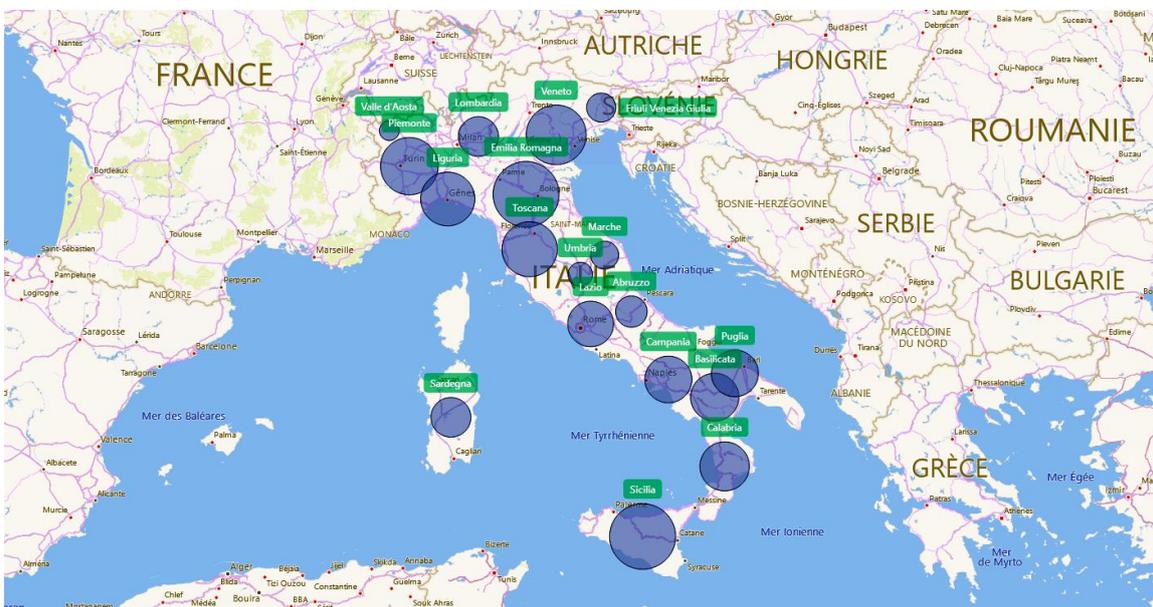


Figure 21 : Distribution territoriale des participants

6.1.2.1 Structure du sondage : novembre 2021

Le sondage proposé en novembre 2021, après les remaniements conséquents à la mise à l’essai, se compose de douze parties de différentes dimensions.

Voici les titres associés aux sections :

1. Présentation de la recherche
2. Confidentialité et respect de la vie privée
3. Conseils techniques
4. Données personnelles et professionnelles des participants
5. Actions préliminaires et contextuelles au démarrage des cours à distance
6. Informations sur l'expérience d'enseignement à distance
7. Les temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme
8. Outils d'animation pédago-didactiques
9. L'évaluation et la rétroaction / Les retours pendant l'expérience d'enseignement à distance
10. L'évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève
11. Modalités de proposition des épreuves via les TICE
12. Les intentions pédagogiques / Petit bilan personnel de l'enseignement à distance

Avant de nous plonger dans la présentation des différentes parties et ensuite dans l'analyse, pour l'instant en survol sur les grandes lignes, des données arrivées durant cette phase de mise à l'essai du questionnaire, prenons quelques instants pour décrire ce moment de vérification de l'outil de recherche.

D'abord, ce prétest du sondage, adressé à plus de trente enseignants de collège et lycée, nous a permis de modifier et mieux préciser une série de questions qui étaient : ou mal formulées, ou peu claires dans la transposition entre le microlangage pédago-didactique italien et son équivalent français. Cela nous a portés à emphatiser beaucoup plus les mots transparents et accompagner les formulations opaques ou peu adaptées au contexte italien, avec des énonciations en italien. Les cas spécifiques concernent, parmi d'autres, la formulation à propos de la *pédagogie spéciale* et les acronymes BES et TSA (DYS). Les questions posées sur ce domaine de la pédagogie ont été employées comme *appât* pour obtenir des données sur la formation initiale des enseignants, étant donné qu'une question directe sur leur *curriculum studiorum* aurait pu être mal interprétée par les sondés.

Encore sur ces formulations de pédagogie spéciale, par un souci de clarté, les acronymes BES, mot transparent pour les enseignants italophones et TSA, très proche de DSA, son équivalent italien, ont été quand même traduits.

Concernant le lexique pédagogique utilisé dans le questionnaire, un autre cas emblématique concernait le mot *séance*, utilisé plusieurs fois dans la recherche, mais qui, dans une première articulation des énoncés, provoquait des malentendus lexicaux parmi les participants. Cela a été dû à une maîtrise insuffisante du glossaire pédago-didactique italo-français par une appréciable partie des enseignants conviés. Cette difficulté rapidement remarquée, dès la réception des premières réponses, nous a

demandé, où possible, des formulations encore plus *transparentes* et mieux paraphrasées afin d'éviter toute ambiguïté au public cible. En outre, cela nous a permis de récupérer de ce terrain glissant, beaucoup d'informations qui, le cas échéant, étaient perdues ou biaisées par la mauvaise interprétation et donc moins efficaces, voire inutiles au travail de recherche, car à la base de ce rejet il y avait des questions mal comprises dans leur formulation primordiale.

6.1.2.2 Présentation de la recherche

Le questionnaire se présente à travers une formule qui évoque brièvement les motivations de l'étude et illustre les buts. Ce court texte cite aussi les institutions qui installent la recherche et en sont les garants du point de vue du respect de la vie privée et de la confidentialité des données reçues et traitées.

Voici le texte choisi :

Ce formulaire s'adresse aux collègues enseignantes et enseignants FLE ou DNL en français, qui gracieusement voudront contribuer à la recherche sur l'évaluation à distance, mais aussi en présence, via les nouvelles technologies. Votre contribution est très importante afin de dresser un état des lieux en Italie. La recherche est menée par les chercheurs du laboratoire de Science de l'Éducation ADEF à l'Université Aix-Marseille, coordonnés par Mme Fatima Chnane-Davin, professeure des universités et par M. Raffaele Spiezia, professeur de l'Università della Campania « Luigi Vanvitelli ».

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants : cet aspect très important est approfondi dans la section suivante du formulaire concernant « Confidentialité et respect de la vie privée ».

6.1.2.3 Confidentialité et respect de la vie privée

La section sur la confidentialité des données a été conçue pour rassurer d'abord les enseignants sur le traitement de leurs données, qui restent plutôt sensibles, comme celles au sujet de la formation universitaire et continue, l'ancienneté de service et, dans certaines parties de l'enquête, aux choix opérés par l'établissement. Dans ces parties spécifiques, les sondés étaient appelés à donner des jugements de valeurs sur les actions mises en place par les institutions, et cetera... C'est pour cela que nous avons essayé de bien rassurer les participants sur la confidentialité des données recueillies et sur l'impossibilité d'associer les réponses aux noms des enseignants. La création du texte a été faite à partir de modèles présents sur Internet réalisés par plusieurs universités, notamment françaises et canadiennes, ensuite modifiés et adaptés à notre contexte.

6.1.2.4 Conseils techniques

L'annotation sur la compatibilité technique, adressée aux enquêtes, a été ajoutée pour confirmer la convivialité instrumentale du formulaire. Nous les avons rassurés sur l'adaptation du sondage à tous les dispositifs mobiles : tablettes, smartphones ; et bureau : PC Windows/Mac/Linux/Chromebook et d'autres systèmes d'exploitation... À

cet effet, nous avons dispensé des conseils pour une meilleure visualisation sur mobile, au cas où l'écran du dispositif n'aurait pas montré l'intégralité des questions et des options possibles.

6.1.2.5 Données personnelles et professionnelles des participants

Afin de réaliser un questionnaire plus inclusif, nous avons évité le terrain glissant que les mots « sexe » - normalement associé au sexe biologique -, et « genre » - terme encore peu diffusé - ; peuvent instaurer. Pour utiliser des termes moins gênants, nous avons donc posé une question directe : « Êtes-vous... », et donné la possibilité de choisir entre « Femme », « Homme », « Autre » ou, finalement, de ne pas répondre à la question même. Cette partie, relative au domaine professionnel du répondant, inclut des questions communes aux sondages non anonymes et, comme toute forme d'enquête de ce type, peuvent entraîner une série de perplexités concernant l'utilisation *a posteriori* des données recueillies. Pour éviter ce risque et garder la confiance des professionnels enquêtés, nous avons dû restreindre l'horizon de leurs parcours et de leurs occupations dans le monde de l'école. Les questions se limitent à solliciter le type d'établissement : *collège – lycée – université – centre de formation professionnelle* ; la région de travail, sans trop insister et solliciter des précisions supplémentaires.

L'idée de demander directement des informations sur le parcours formatif et professionnel à travers des questions comme : *Avez-vous passé un concours / Vous avez suivi un parcours universitaire post-diplôme pour l'habilitation à l'enseignement ...*, nous a semblé plutôt risqué, car cette démarche aurait pu briser leur confiance, voire les vexer, et donc elle a été écartée. Il faut rappeler qu'en Italie, depuis les années 1980 jusqu'aux années 2000, les modalités d'encadrement dans le corps enseignant ont été très hétéroclites, et pour une partie, certes marginale sur la totalité, inappropriées à vérifier concrètement la pertinence des recrutés à la fonction enseignante. Seulement en 1999 commence une première ébauche, qui va durer moins de trois lustres, se modifiant à chaque mutation de gouvernement, de formation initiale pour les enseignants (Valente, 2010, p. 140).

Nous avons décidé quand même de recueillir ces informations fondamentales par le biais de deux éléments déclencheurs : les connaissances personnelles sur deux sujets à présent très populaires dans le milieu scolaire : l'évaluation en toutes ses formes et la pédagogie spéciale. Connaître le moment où ces deux piliers de la pédagogie ont fait leur entrée dans la vie professionnelle de l'enseignant est emblématique de leur parcours et le décrit, même si l'esquisse à grandes lignes. Les réponses sur ces deux sujets livrent de nombreuses pistes d'analyse et ouvrent la possibilité de croiser ensuite les données concernant la formation initiale des professionnels aux autres thématiques de l'enquête.

6.1.2.6 Actions préliminaires et contextuelles au démarrage des cours à distance

Dans cette partie du sondage, nous allons vérifier d'abord quels ont été les aspects organisationnels mis en place par les communautés scolaires via les dispositions

d'établissement et puis ministérielles. La période concernée est le printemps 2020, pendant la première vague de la pandémie de SARS-CoV2. La section interpelle les enseignants, de manière sommaire en cette phase, sur les pratiques didactiques abordées durant ce premier moment de bouleversement pédagogique ; ensuite, elle va considérer l'élan personnel relatif à la volonté de garder la continuité pédagogique, vu que la situation inouïe les avait trouvés non préparés. Les aspects cités jusqu'à présent croisent en outre le côté de l'entraide entre les enseignants et le niveau d'implication et de coopération avec l'autre côté de la communauté scolaire affectée par la nouveauté, c'est-à-dire les étudiants. Enfin, cette partie du sondage sollicite un jugement personnel de l'enquêté sur les pratiques activées par les institutions et leur adéquation à la situation imprévue.

6.1.2.7 Informations sur votre expérience d'enseignement à distance

Le sixième segment représente une section charnière de l'enquête. On commence à questionner l'enseignant à propos du lancement de séances de cours en ligne. Le mot *séance* a posé quelques problèmes d'interprétation et nous avons été obligés à le modifier et à le remplacer avec une formulation plus transparente. Le mot *séance* renvoyait à une signification plus articulée que la simple activation de visioconférences. Ce terme est souvent associé à la *scénarisation pédagogique*, pratique connue et pratiquée, mais qui n'a pas été abordée, au moins durant les premières semaines de l'émergence de la problématique, par tous les enseignants et surtout pour eux : *créer une séance pédagogique* méritait, et ils le savent bien, une préparation au préalable plutôt serrée. L'utilisation de *séance*, bien interprétée par un grand nombre de professeures et professeurs, risquait, pour d'autres, d'être mal comprise et de biaiser la recherche, du moment que si l'enquêté répondait à la question :

- *Avez-vous réalisé des séances vidéo d'enseignement à distance ? « NON »*,

il sortait du questionnaire et venait congédié et remercié avec une formule de politesse.

Nous avons donc reproposé la question avec une nouvelle formulation :

- *Pour garder la continuité pédagogique, avez-vous effectué vos cours par visioconférence ?*

et les réponses « NON » ont baissé à zéro, en revanche, elles représentaient auparavant presque 33% des choix.

Deuxièmement, nous avons demandé quelles modalités de cours en ligne les enseignants avaient réalisées, c'est-à-dire : *synchrone*, à travers des visioconférences en direct, ou *asynchrone*, en proposant, par exemple, des capsules vidéo autoproduites ou reprises de sites Internet ou du manuel scolaire, et enfin s'ils ont rencontré des difficultés d'ordre méthodologique, technique ou didactique. Cette dernière question acceptait plusieurs réponses.

L'Italie et son système scolaire ne possèdent pas d'Espaces Numériques de Travail (désormais ENT) standardisés comme en France. L'utilisation de plateformes conviviales, fournies par Microsoft (TEAMS) et Google (Suite for Education), a vu le jour un mois après le début de l'école à distance. En revanche, la recherche d'une *continuité pédagogique* s'est adressée instantanément à des outils de visioconférence tout court. Il faut souligner que « *le terme de continuité pédagogique évoquait avant la crise sanitaire les questions très techniques de l'organisation des cycles scolaires et des liens entre le premier et le second degré. En quelques jours, à partir du 16 mars ce terme inonde les discours avec la fermeture effective des établissements scolaires et universitaires* » (Wagnon, 2020).

Une fois introduite la thématique des logiciels de visioconférences les plus diffusés, nous avons demandé quelles ont été les plus utilisées dans leur travail. Cette question admet plusieurs réponses possibles. Nous avons aussi insisté sur l'appropriation de ces outils par les enseignants. La question posée concernait principalement les dynamiques personnelles et collectives de formations, parfois spontanées ou propulsées par l'institution scolaire, et quel a été le rôle de l'entraide entre collègues et l'importance de l'autoformation.

Enfin, les deux dernières questions concernent la considération assignée par les enseignants à la visioconférence et si celle-ci, dans la dernière question de la section, semble avoir modifié ou réécrit le rôle de l'enseignant, soit de manière positive, soit négative, à l'intérieur de la communauté scolaire.

6.1.2.8 Temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme

Le sujet de cette section est le temps : le temps dédié aux cours à distance, les temps de parole dédiés aux apprenants, à la leçon, aux contrôles. Nous débutons avec une question concernant une bonne pratique pour la santé oculaire, puis nous allons plus dans la spécificité en demandant des précisions sur les portions de temps dédiées à chaque action et moment pédagogiques.

Dans la deuxième partie, nous proposons une série de questions concernant le programme et la vision du professionnel à propos de cet « outil », vérifiant la possibilité de le modifier, parfois de le désacraliser, enfin de l'adapter aux besoins du moment.

6.1.2.9 Outils d'animation pédago–didactiques

Le but de cette partie de l'enquête est celui de connaître les moyens numériques mobilisés pour l'animation de la classe. Nous avons énuméré les plus communs parmi les logiciels conviviaux hébergés dans le *nuage*, ceux qui, depuis quatre-cinq ans, sont bien connus et utilisés en milieu d'animation didactique. Encore, nous avons également porté notre attention sur les ressources didactiques libres, ou tirées des manuels scolaires, ou des sites ministériels et/ou en libre accès, celles proposées par les maisons d'édition ou par les écoles de langue, enfin par les professionnels et les amateurs. Pour conclure, nous avons testé l'auto-estime des enseignants concernant leur utilisation de

ces outils, en leur demandant une note sur leur travail, de 1 à 10. En Italie, les notes de 0 à 4 signifient très mauvais, 5 la médiocrité, 6 suffisant, 7 bien, 8 très bien, 9 et 10, excellent (Repubblica Italiana, 2009).

6.1.2.10 Évaluation et rétroaction / Les retours pendant l'expérience d'enseignement à distance

Cette partie essaie de vérifier la pertinence de certaines pratiques ou attitudes professionnelles concernant les évaluations dites diagnostiques, formatives ou sommatives. L'expérience porte à être soupçonneux sur la qualité de ces concepts ou souvent, cela dépend de la formation reçue sur le sujet, des idées reçues adoptées par les enseignants à propos de l'évaluation, une pratique fondamentale trop soumise aux échéances programmées et sollicitées par les institutions scolaires, réclamée par les élèves et leurs parents.

Cette pression, due à la nécessité d'établir un *score* et qui généralise un classement parmi les élèves, active un cercle vicieux qui se base sur la compétition plutôt que sur la coopération et la collaboration et l'entraide. Nous avons demandé donc aux enseignants de se reconnaître dans trois définitions tirées de sites français et québécois – la source est indiquée –, et savoir s'ils sont disponibles à suivre ces indications jusqu'au bout ou à les adapter, voire altérer pour satisfaire leurs besoins.

Nous avons aussi ajouté un petit quiz, sans leur donner les solutions, sur les différences entre l'évaluation formative et sommative. La proposition de cette activité sert à alléger le déroulement de l'enquête : nous avons bien souligné qu'il ne s'agit absolument pas d'une évaluation de leurs compétences sur le sujet. Pour conclure, avant de leur demander quel type de compétences et connaissances, ils ont évalué lors de la susmentionnée période, nous les avons sollicités à illustrer leurs retours sur les difficultés de mise en œuvre d'une didactique à distance quasi à la fin de l'année scolaire et sans formations spécifiques au préalable.

6.1.2.11 Évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève

Dans cette section, nous avons sollicité les professionnels à décrire le type d'épreuves produites pour évaluer les quatre compétences en FLE : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Nous espérons sincèrement recevoir des retours et des précisions sur les contenus. Sur ces retours, nous avons insisté dans la partie qualitative, via les entretiens. Les propositions sont plutôt variées et reprennent grosso modo les épreuves classiques effectuées en présence. La partie intermédiaire de la section aborde le sujet des stratégies de remédiation et régulation activées à distance. La partie finale concerne l'amélioration des résultats des élèves et leurs progrès malgré le confinement. Enfin, nous demandons aux enseignants d'autoévaluer leurs performances, comme on leur avait demandé auparavant, sur leur capacité à évaluer efficacement à distance.

6.1.2.12 Modalités de proposition des épreuves via les TICE

Cette partie du questionnaire interroge les enseignants sur les propositions d'épreuves à distance via les nouvelles technologies. Les professeurs, qui répondent NON à la première question, passent directement à la dernière étape (la douzième) concernant les intentions pédagogiques et la rédaction d'un bilan personnel sur l'expérience entière.

Les questions de cette section portent encore une fois sur le binôme *ressources pédagogiques / espaces en ligne*. Les outils proposés arrivent des maisons d'édition ou de grandes marques de l'infocommunication comme : Google, Microsoft et Facebook et leurs plateformes. Si *Meet* et *Teams* font partie d'une offre qui intègre des suites bureautiques (notamment Google Education/Workspace et Office 365) *WhatsApp* de Facebook, puis Meta, reste un outil qui a servi principalement pour des appels vidéo de groupe, pour le dépôt de fichiers images ou vocaux, ou utilisé comme remplacement aux plateformes plus réputées, qui pour eux étaient souvent bien plus compliquées à maîtriser.

Nous avons aussi ajouté dans la liste, à des outils hybrides qui proposent un service d'animation et rétroaction comme Kahoot, d'autres bien plus complexes comme MOODLE qui intègre plusieurs modalités d'utilisation et qui nécessite d'experts pour sa mise en place et son réglage fin. L'enquête continue en demandant quel type de création pédagogique les enseignants ont choisi, ou préféré adopter, pour soumettre leurs étudiants aux formes d'évaluations essentielles pour la vérification des connaissances et des compétences. Un passage important concerne leur capacité, peut-être découverte ou apprise en ces jours d'affolement, sur la réalisation de questionnaires en ligne, le rôle de la rétroaction dans les QCM fermés ou les questions à réponses ouvertes, les appariements ou d'autres formes d'évaluation/rétroaction comme les textes à trous.

Encore ont été posées une série de questions à propos de la satisfaction et la possibilité, voire volonté, de continuer d'utiliser des formes de contrôle et d'évaluation via le numérique, et si elles ont été réputées particulièrement efficaces. À ce propos, les questions portent aussi sur la possibilité de proposer ces épreuves aux élèves qui nécessitent d'interventions de pédagogie spéciale comme les DYS ou les BES. Le thème du plagiat a été aussi abordé de manière très rapide pour connaître les sentiments des professionnels de l'éducation sur ce côté plutôt inédit introduit par la distance, dans leur métier. Pour conclure encore une fois, nous avons proposé ce petit moment autoévaluatif sur l'adoption des stratégies mentionnées.

6.1.2.13 Intentions pédagogiques / Petit bilan personnel de l'enseignement à distance

La dernière section de l'enquête est divisée en deux parties. La première interroge sur les intentions pédagogiques en questionnant sur les caractéristiques de productions soutenues comme prioritaires dans le processus d'évaluation à distance. On considère ici les productions écrites et les productions visuelles comme les cartes heuristiques

produites par les élèves, en examinant leur pertinence et clarté, pour arriver à demander, en changeant de compétence, quelles sont les caractéristiques les plus saillantes que les enseignants ont retenues nécessaire de maintenir pour évaluer les productions orales.

La deuxième partie propose une série de questions qui demandent aux enseignants de s'autoévaluer, d'abord sur les différentes parties du travail en ligne, puis de tirer un bilan final sur l'intégralité de l'expérience. Toujours des notes de 1 à 10, selon la modalité italienne.

En conclusion, l'enquêteur demande aux enquêtés s'ils sont disponibles à partager des échantillons de leurs productions et si nécessaire, en prévoyant un échange par courriel ou d'autres formes de contact.

Le formulaire se conclut avec une formule de remerciement pour le temps consacré à l'enquête, mesuré durant cette mise à l'essai, et qui est de plus ou moins 25–30 minutes.

6.2 La recherche qualitative : les entretiens

La deuxième partie de la recherche s'appuie sur recherche qualitative, où l'objectif est de « *comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent [...] en rapport avec un contexte ou une situation* » (Dumez, 2011, p. 48), tout en gardant une posture d'observation scientifique objective. Pour ce faire, nous avons tenu une série d'entretiens entre novembre 2022 et janvier 2023. Nous anticipons ici le choix de l'échantillon statistique et sa composition selon trois critères de représentativité : l'*âge*, la *catégorie socioprofessionnelle* (dans notre cas la répartition entre *collège* et *lycée*), et la *macro-aire de travail* (nord, centre et sud d'Italie). Malheureusement, nous n'avons pas pu obtenir une représentativité de genre très équilibrée entre homme et femme, car la plus grande partie des répondants et des professeures de FLE en général, ce sont des *enseignantes*.

Avant de passer à la phase opérative, nous nous sommes demandé quel type d'entretiens, il fallait produire pour ce volet de la recherche, et quelles sont les grandes lignes de cette partie. Finalement, il fallait avoir bien clair à l'esprit ce que nous cherchions et quelles questions nous allions poser à la population interrogée.

Ce travail de récolte de données, d'informations, de besoins ou de représentations, de gestes professionnels et d'émotions, est possible grâce à des entretiens. Selon le Portail du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) l'entretien est : « *l'action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet* ». Dans notre recherche, nous voulons aussi mesurer, si possible, l'influence des émotions dans l'apprentissage : « *toutes les émotions, celles des enseignants (de sa formation à sa pratique), celles des apprenants, celle des langues et des cultures qui circulent dans la classe de langue* », est à la base des recherches du groupe ECLE-Emotissage (Emotion and Creativity in Language Education – Émotions et

Apprentissage) fondé, parmi d'autres, par Cristelle Cavalla de l'Université Sorbonne-Nouvelle à Paris. (Berdal-Masuy, 2018)

Selon André Guittet « *une enquête, une entrevue, une interview, une audience, un tête-à-tête, une conversation, un entretien, une consultation, un interrogatoire représentent des situations sociales dans lesquelles deux personnes échangent face à face* » (Guittet, 2013b). Ce dispositif de recherche ambitionne à connaître les réactions d'un individu face à un problème particulier. À ce propos, *l'enquêteur s'intéresse à la façon dont l'individu vit et ressent son environnement ; il analyse ses besoins, aspirations, valeurs, représentations, toutefois l'enquêteur n'aura jamais pour but – sauf exception – d'influencer ou de faire changer d'opinion [...] : la relation reste neutre et ouverte* (Guittet, 2013b).

Un entretien a besoin donc d'être préparé suivant des canevas bien précis et épistémologiquement corrects. Cette approche est nécessaire afin d'éviter l'entrée en scène de biais qui peuvent invalider la récolte de données et en décrédibiliser la portée éthique. Il faut donc bien tenir à l'esprit ces points incontournables et réaliser un canevas/scénario, ou pour mieux dire, un *guide* de l'entretien. Si nous avons recueilli un nombre important, parfois trop important, via l'outil de recherche quantitative, dans notre cas le questionnaire, il faut être conscient *qu'aucun questionnaire ne peut remplacer un contact, un échange direct avec les personnes concernées par l'étude et donner à la fois, dans leurs contextes, des informations qualitatives et quantitatives*, et qu'il faut soigneusement s'adresser vers des outils de précision et un contexte plus individuel, presque intime, comme un *tête-à-tête* peut le représenter (Guittet, 2013a).

6.2.1 Réaliser un entretien : le choix du modèle

Le choix opéré pour passer à cette deuxième phase d'exploitation des données brutes est celui de proposer des entretiens semi-directifs, une version suivie des entretiens non directifs souvent appelés libres (Sauvayre, 2013a). *En sciences sociales, l'usage de l'entretien non directif est inspiré des travaux en psychothérapie de Carl Rogers (1945). Celui-ci le conçoit dans une perspective relationnelle. L'entretien appliqué à la recherche permet, selon Rogers, d'éliminer les biais imposés par l'interviewer et d'éviter de mettre l'interviewé sur la défensive* (Magioglou, 2008). Nous avons opté pour la proposition d'entretiens semi-directifs nécessitant d'interviewer le répondant sur une liste de sujets provenant de la problématique et que le questionnaire avait mis en lumière. L'interviewer à ce propos prépare un plan lui servant de *guide* durant l'entretien, ce dernier sera filmé et enregistré afin de pouvoir transcrire les réponses (Fenneteau, 2015a). Le participant à l'entretien sera à tout moment invité à s'exprimer librement. L'exigence majeure est celle de le mettre à l'aise. À ce propos, il faudra activer impérativement une série de stratégies pour permettre cette libre expression.

Durant ces entretiens, nous savons aussi qu'il est possible d'aborder des sujets délicats et que les intervenants, dans notre cas les enseignants qui ont répondu au questionnaire, peuvent se sentir jugés dans leurs propos. Cela arrive parce que l'enquêteur a un rapport, en termes de connaissance et de formation, asymétrique avec l'interviewé : que ce soit un collègue ou un chercheur, ils semblent détenir un statut professionnel plus important que celui des interviewés.

Il faut donc surveiller tous ces obstacles qui constellent la réalisation d'un bon entretien. À la fin de ce bref passage sur la construction de notre outil, nous pouvons résumer les points de repère qui en permettent le bon déroulement. D'abord : le *contexte* de l'entretien, étant donné que des contraintes spatio-temporelles peuvent en compromettre le déroulement. Encore, la *conduite* de l'entretien durant laquelle il est très important que le *guide*, c'est-à-dire le plan de l'interview, soit appliqué et, si nécessaire, adapté à des situations inattendues.

Pour conclure, nous croyons qu'il faut remarquer les trois phases caractéristiques de la réalisation d'un entretien, soulignées par Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, phases similaires aux étapes de réalisation d'un questionnaire : la *préparation* de l'entretien, la *réalisation* de l'entretien et l'*exploitation des informations collectées* durant l'entretien (Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2022b).

6.2.1.1 Préparation de l'entretien : échantillon et guide de l'entretien

Une centaine, 25% des répondants au questionnaire proposé en décembre 2021, ont donné leur disponibilité à être interviewés. Dans les paragraphes précédents, nous avons annoncé la composition de l'échantillon statistique. Les caractéristiques les plus saillantes pour isoler un groupe représentatif d'enseignants disponibles au sondage ont été : l'*âge*, la *catégorie socioprofessionnelle* (répartition entre *collège* et *lycée*), et l'*aire géographique de travail* (nord, centre et sud d'Italie). Nous avons aussi inséré un graphique démontrant le bas pourcentage d'enseignants de genre masculin qui ont participé et donné leur disponibilité à l'entretien. Voici la sélection effectuée :

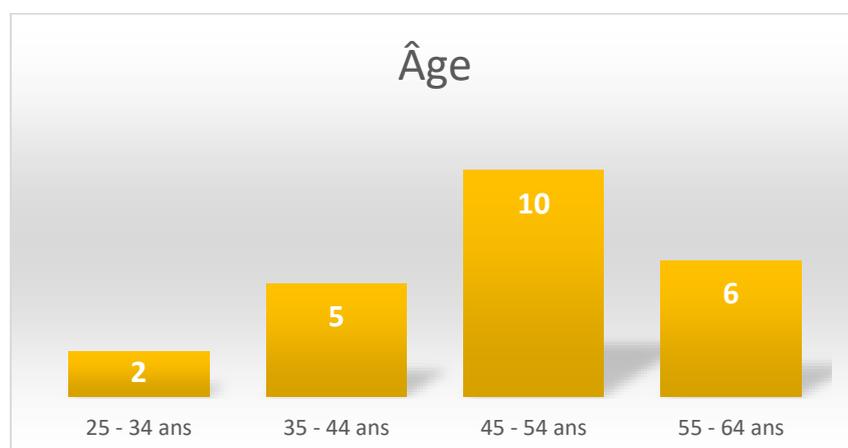


Figure 22 : Âge des répondants aux entretiens

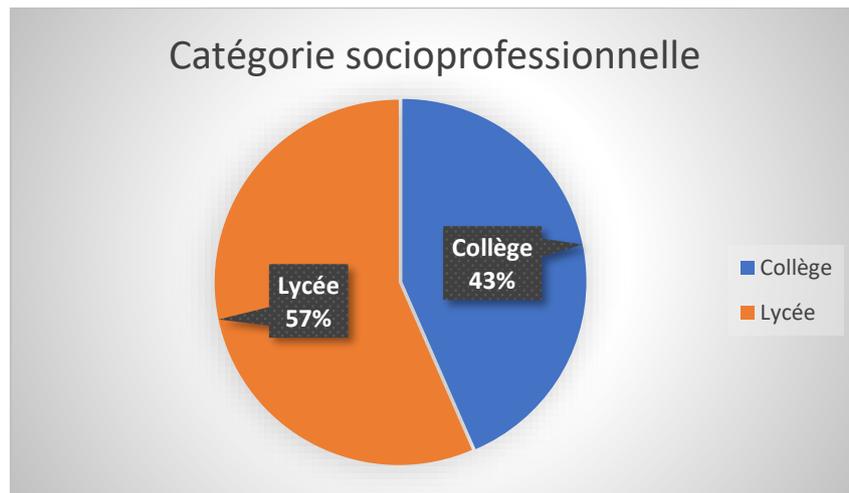


Figure 23 : Catégorie socio-professionnelle des répondants aux entretiens

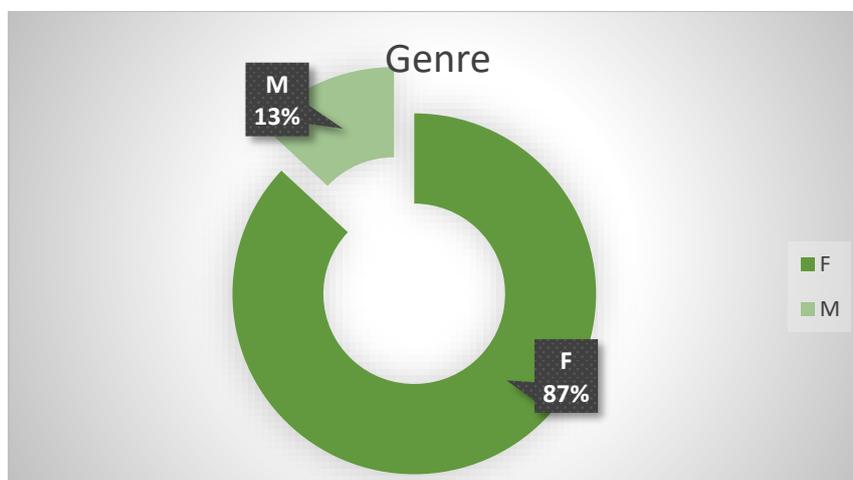


Figure 24 : Genre des répondants aux entretiens

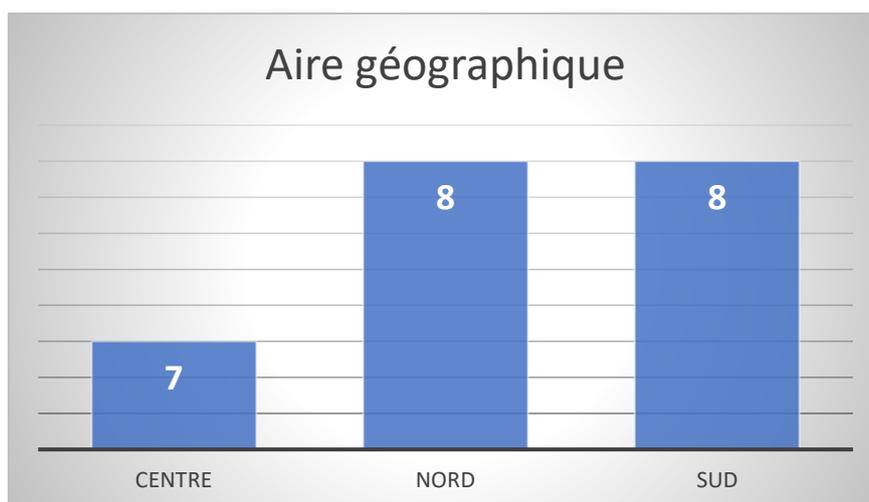


Figure 25 : Aire géographique des répondants aux entretiens

Les participants ayant répondu au questionnaire, s'ils le désiraient, ont été invités à donner leur disponibilité à un entretien. Nous leur avons demandé de nous donner une adresse électronique afin de les contacter les mois suivants.

Les questions à poser durant l'entretien concernaient les sujets les plus liés aux gestes professionnels adoptés et aux émotions vécues durant la période mars – septembre 2020 : *début de l'école à distance, action pour maintenir la continuité pédagogique, relations avec les étudiants et les collègues, sens de dépaysement ou, au contraire de maîtrise de la nouvelle situation* et encore, leur rapport avec la nécessité d'utiliser les nouvelles technologies depuis leur domicile, enfin la rentrée 2020 et les actions menées en cas de recrudescence de la crise sanitaire. En particulier, les questions se concentrent sur :

- Modèles de l'évaluation adoptés par l'enseignant ;
- Type d'épreuves proposées durant l'école à distance ;
- Pratiques d'évaluation en ligne à l'aide des TICE ;
- Émotions éprouvées en 2020, gestes et postures professionnelles adoptés ;
- Ouverture sur l'actualité et sur l'héritage que gestes et postures ont sédimenté.

6.2.1.2 Réalisation de l'entretien : une consigne pour aider le travail de remémoration

Comme nous l'avons déjà dit, l'approche à l'entretien doit être faite de manière souple, respectueuse des sentiments et des ressentis de l'autre, sachant qu'il s'agit, pour lui ou pour elle, d'un moment que l'on peut qualifier comme *intime*. Pour faciliter l'installation d'un climat de confiance, il faut donner à l'enquêté le cadre de référence de la recherche, c'est-à-dire, la consigne. Dans la rédaction de la consigne, qui pourrait être verbale ou écrite, il faut certainement rappeler le nom de l'enquêteur, le but de l'entretien, l'anonymat des données récoltées, la modalité d'enregistrement des propos : vidéo ou audio et le temps estimé pour la passation de l'entretien.

En outre, le travail de l'enquêteur devra tenir compte de toute une série de questions concernant la fiabilité du témoignage apporté par les enquêtés. Les entretiens non directifs sont particulièrement sensibles à l'entrée en scène, durant un récit autobiographique, de la composante émotionnelle qui peut influencer le travail de remémoration. *Rappelons que la mémoire autobiographique (épisode) est sensible aux émotions et qu'elle encode les éléments du contexte concomitamment à l'épisode lui-même.* (Sauvayre, 2013b)

Pour une bonne gestion de l'entretien, il faut se servir des indices mnésiques récoltés durant l'entretien. Ils seront utiles pour relancer le dialogue en s'appuyant sur des effets de contexte issus de l'émotionnel et du cognitif. Ces interactions entre l'émotion et la cognition sont particulièrement efficaces dans le processus de remémoration pour relancer les questions dans une optique de dialectique circulaire. *Cette technique d'entretien qu'est la contextualisation (émotionnelle et cognitive) facilitera ainsi l'accès à des événements qui n'ont pas été évoqués spontanément par l'enquêté, ou à des événements dont il ne parvenait pas à se souvenir.* (Sauvayre, 2013b)

6.2.1.3 Exploitation des informations collectées durant l'entretien – La grille

Les questions préparées pour l'entretien et posées aux participants ont été douze et cherchaient à comprendre, plusieurs aspects vécus durant l'expérience. Le texte des questions est en annexe. Dans l'analyse des données récoltées via les entretiens, nous avons conçu une grille étalée sur douze concepts et douze dimensions professionnelles. Elle contient des indicateurs que nous avons essayé de retrouver tout au long des entretiens, et sur le côté droit, la question posée à l'interviewé.

Les indicateurs ont été utiles pour nous orienter durant l'analyse des retranscriptions. En outre, ils nous ont permis de cibler la recherche des dimensions abordées par les différentes questions. Certes, plusieurs dimensions et beaucoup d'indicateurs se retrouvent au fur et à mesure que l'entretien se déroule. Nous avons essayé de les regrouper dans la dimension la plus appropriée, le cas échéant, elle est présente dans plusieurs cases de la grille, en témoignant de l'insistance et de l'importance données à l'argument.

Comme requis des normes les plus répandues, et pour ne pas biaiser les témoignages reçus, nous avons opté de ne pas modifier ou corriger, le texte retranscrit. Toutes les retranscriptions et les normes graphiques utilisées pour rendre cette démarche plus proche du verbatim enregistré sont illustrées dans les annexes de ce travail.

Voici donc la grille utilisée :

1. Concept : Se présenter – Parler de son travail	
Dimension : Le terrain d'action professionnelle	
Indicateurs :	Questions et réponses
<ul style="list-style-type: none"> Type d'école Âge et parcours/changements de filière scolaire 	<i>Vous êtes enseignant dans un collège/lycée. Pouvez-vous vous présenter ?</i>
2. Concept : Émotions et gestes professionnels	
Dimension : Émotions éprouvées durant le confinement	
Indicateurs :	Questions et réponses
<ul style="list-style-type: none"> Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles 	<i>Maintenant, pouvez-vous nous parler de votre expérience en mars 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le confinement ? Toujours à propos de votre expérience en mars 2020, qu'avez-vous ressenti durant ces premiers jours de passage à distance ?</i>
3. Concept : Stratégies pour conjurer la distance	
Dimension : Continuité pédagogique et relationnelle	
Indicateurs :	Questions et réponses
<ul style="list-style-type: none"> Activités et démarches à 	<i>Vous avez essayé de garder la continuité pédagogique avec vos classes. Quelles difficultés avez-vous éprouvées ? Quelles stratégies avez-vous</i>

<p>distance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rituels en début/durant le cours • Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie • Problématiques et soucis 	<p><i>adoptées pour conjurer la distance ?</i></p>
<p>4. Concept : Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire</p>	
<p>Dimension : Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entraide • Accompagnement • Solitude • Autonomie • Échange/Concertation 	<p><i>Pouvez-vous nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues enseignants, de français ou des autres disciplines ?</i></p>
<p>5. Concept : Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant</p>	
<p>Dimension : Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entrées en contact • Moyens • Difficultés / Solutions • Expériences et considérations 	<p><i>Le rapport avec vos élèves, modifié ou appauvri par la distance, a été compensé par d'autres moyens de contact ? Si oui, pourriez-vous nous en parler ?</i></p>
<p>6. Concept : L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie</p>	
<p>Dimension : Maîtrise des nouvelles technologies (NT)</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation préalable • Niveaux de maîtrise • Niveaux d'implication • Rapport ante/post-pandémie avec les NT 	<p><i>Dans notre recherche nous avons remarqué une utilisation très vigoureuse, mais aussi performante, des nouvelles technologies durant la période à distance. Quelle a été votre expérience ? Vous aviez déjà une certaine maîtrise de l'outil ou cette utilisation poussée a été une surprise pour vous ?</i></p>
<p>7. Concept : L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies</p>	
<p>Dimension : Évaluer en temps de pandémie et à distance</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • Évaluation sommative • Compétences évaluées • Démarches d'évaluations • Aménagements utilisés • Problématiques et soucis 	<p><i>Vous avez certainement dû évaluer vos élèves. Quels types de modèles de l'évaluation avez-vous utilisé ? La distance vous a-t-elle permis de les évaluer sur toutes les compétences langagières ? Pourriez-vous nous décrire quelles ont été vos démarches d'évaluation ?</i></p>
<p>8. Concept : Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien</p>	
<p>Dimension : De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>

<ul style="list-style-type: none"> Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie 	<p><i>En adoptant ces démarches, qui souvent prévoient l'aide aussi des nouvelles technologies, pensez-vous qu'elles peuvent être réemployées en présence ?</i></p>
<p>9. Concept : Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance</p>	
<p>Dimension : L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements 	<p><i>Adoptez-vous aujourd'hui des aménagements, comme des formulaires à QCM ou autres, utilisés durant la période à distance ?</i></p>
<p>10. Concept : L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne</p>	
<p>Dimension : Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> Degré d'appréciation Explications et remarques 	<p><i>Qu'en pensez-vous de votre rapport, en tant qu'enseignant, avec les nouvelles technologies ? D'après votre expérience, les nouvelles technologies en classe de langue sont, et à votre avis pourquoi :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Utiles <input type="checkbox"/> Essentielles <input type="checkbox"/> Complémentaires <input type="checkbox"/> Non indispensables <input type="checkbox"/> Inutiles</p>
<p>11. Concept : En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance</p>	
<p>Dimension : La profession au quotidien par le biais des TICE</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après 	<p><i>Après la vague de pandémie en 2020, concernant vos gestes professionnels quotidiens, votre rapport avec les nouvelles technologies a-t-il été modifié ou est-il resté le même ?</i></p>
<p>12. Concept : L'impact de l'après-pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien</p>	
<p>Dimension : Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE</p>	
<p>Indicateurs :</p>	<p>Questions et réponses</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie 	<p><i>Avec le retour en présence, à partir de 2021/2022, y a-t-il des aspects didactiques et relationnels expérimentés lors de la période à distance qu'ensuite, vous avez adoptés et gardés dans votre pratique professionnelle ?</i></p>

13. Concept : Expression libre	
Dimension : Récapituler, ajouter, préciser	
Indicateurs :	Questions et réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Échanges sur l'entretien • Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés • Autre 	<i>Avez-vous d'autres éléments à ajouter ?</i>

Tableau 9 : Grille des entretiens

Enfin, une récapitulation complète des concepts, des dimensions et des indicateurs est proposée dans le tableau suivant :

Concepts	Indicateurs	Dimensions
1. <i>Se présenter – Parler de son travail</i>	Type d'école Âge et parcours/changements de filière scolaire	<i>Le terrain d'action professionnelle</i>
2. <i>Émotions et gestes professionnels</i>	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	<i>Émotions éprouvées durant le confinement</i>
3. <i>Stratégies pour conjurer la distance</i>	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie / Problématiques et soucis	<i>Continuité pédagogique et relationnelle</i>
4. <i>Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire</i>	Entraide Solitude / Autonomie Échange/Concertation	<i>Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire</i>
5. <i>Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant</i>	Entrées en contact / Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	<i>Dynamiques relationnelles et pédo-didactiques</i>
6. <i>L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie</i>	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise / Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	<i>Maîtrise des nouvelles technologies (NT)</i>
7. <i>L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies</i>	Évaluation formative / Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations / Aménagements utilisés Problématiques et soucis	<i>Évaluer en temps de pandémie et à distance</i>
8. <i>Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien</i>	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles / Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	<i>De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE</i>
9. <i>Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance</i>	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	<i>L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves</i>
10. <i>L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne</i>	Degré d'appréciation Explications et remarques	<i>Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance</i>
11. <i>En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance</i>	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	<i>La profession au quotidien par le biais des TICE</i>
12. <i>L'impact de l'après-pandémie sur la pratique profession. au quotidien</i>	Cartographie des pratiques ante/post pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post pandémie	<i>Relations et pratique pédo-didactique en classe de FLE</i>

13. <i>Expression libre</i>	Échanges sur l'entretiens Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés / Autre	<i>Récapituler, ajouter, préciser</i>
-----------------------------	---	---------------------------------------

Tableau 10 : Grille : concepts, indicateurs, dimensions

6.2.2 Mise à l'essai du questionnaire 2

Le questionnaire 2 a été conçu en aout 2022 et testé du mois d'octobre 2022 à novembre 2022, sur deux groupes d'enseignants volontaires. Un premier groupe de 18 enseignants, répartis entre collège et lycée nous a permis d'affiner les questions et éliminer certaines formulations plus ambiguës ou moins compréhensibles. Dans un deuxième moment, nous avons proposé le questionnaire à des enseignants qui avaient donné leur disponibilité à être contacté pour d'autres initiatives. Après le second envoi, les retours ont été unanimes sur les parties à modifier, notamment celle portant sur le côté émotionnel, avec des questions moins directes, en évitant une approche inélégante ou vexante, sur des thèmes si sensibles.

6.2.2.1 Structure du sondage : septembre 2022

Le sondage proposé à partir de novembre 2022, après les remaniements conséquents à la mise à l'essai, se compose de onze parties de différentes dimensions.

Voici les titres associés aux sections :

1. *Présentation de la recherche*
2. *Confidentialité et respect de la vie privée*
3. *Conseils techniques avant de se lancer*
4. *Données professionnelles des participants*
5. *Hier : Continuité pédagogique et nouvelles pratiques didactiques*
6. *Hier : L'animation des classes à distance : quels outils ?*
7. *Hier : La dimension interactionnelle et émotionnelle*
8. *Aujourd'hui : maîtrise TICE, un objectif personnel et/ou collectif*
9. *Aujourd'hui : quelles propositions pour les enseignements/apprentissages ?*
10. *Aujourd'hui : avez-vous renforcé ou acquis de nouveaux savoir-faire (SF) et (SÊ) savoir-être après l'expérience à distance ?*
11. *Espace commentaire*

Plusieurs sections ressemblent à celles présentes dans le questionnaire 1, surtout les premières quatre. Les ultérieures sections se divisent en deux parties de trois sous-parties, où la variable temps est considérée comme déclencheur pour remémorer des pratiques et des gestes professionnels passés et futurs, ainsi que les émotions éprouvées durant la crise sanitaire. Si le HIER, considère les actions entreprises pour garder la

continuité pédagogique, y compris l'utilisation poussée des TICE et les émotions, positives ou négatives, agréables ou désagréables, l'AUJOURD'HUI, en revanche se positionne sur les nouveaux acquis du point de vue de l'animation pédagogique et technologique.

Nous avons aussi évoqué, dans la dernière section, deux concepts clés du CECRL, exprimant la perspective actionnelle en classe de langue. Cela nous a permis de vérifier, à partir des retours reçus, quels savoir-faire et quels savoir-être, les enseignants peuvent désormais disposer dans leur boîte à outils professionnelle.

6.3 Synthèse du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous avons illustré rapidement les méthodologies, qualitative et quantitative, utilisées pour notre recherche. Les deux questionnaires et les onze entretiens ont été illustrés à partir de ces propositions méthodologiques. Elles nous ont permis de créer, pour les entretiens, des grilles d'évaluation des *dimensions* et des *concepts* exprimés par les sondés.

Conclusion de la troisième partie

La troisième partie, concernant la méthodologie, a nécessité d'un travail consacré à la revue de littérature sur la manière d'aborder efficacement une recherche comme la nôtre. À partir de ces repères bibliographiques, le travail de réalisation des outils a été plus simple et pertinent, surtout plus correct et adéquat au type de recherche donnée.

La réalisation de deux outils différents de travail, les questionnaires et les entretiens, a nécessité de plusieurs arrangements techniques et de conception de l'outil. Pour chacun de ces instruments, il a été fondamental dans leur *mise à l'essai* et leur *calibrage*. Concernant le premier questionnaire, étant donné la masse de données qui pouvait être récoltée, mais aussi les possibles interprétations erronées de la part de sondées, ce moment de mise à l'essai a été plus long et laborieux. En revanche, le second questionnaire, bâti sur une structure déjà rodée, a pris moins de temps de réalisation et de test, car plus bref et à QCM à réponses fermées.

Enfin, la recherche qualitative souhaitée, obtenue à travers des moments plus directs, face-à-face de l'enseignant, comme durant les entretiens, a nécessité de la réalisation de grilles d'observation qui ont permis d'appréhender les *dimensions* et les *concepts* exprimés par les interviewés. Cela afin de rendre plus limpide la vérification ou la réfutation des hypothèses à la base de notre recherche. Cette partie a aussi considéré les probables biais comportementaux de la part de l'interviewer, essayant, via le respect de toutes les bonnes pratiques sur le sujet, d'en limiter la portée.

Partie 4

Résultats de la recherche

Introduction à la quatrième partie

Dans cette partie, nous allons analyser les données issues des questionnaires et des entretiens. La recherche qualitative et quantitative prendra en charge une mise au point sur chaque item considéré dans les grilles de la recherche qualitative, les entretiens, ainsi que des domaines d'intérêt retrouvés dans les questionnaires, comme décrit dans la partie III concernant les différentes conceptions des outils de recherche.

Cette partie se compose donc de trois chapitres : l'analyse des réponses au questionnaire 1, les analyses des entretiens et l'analyse de réponses au questionnaire 2.

Chapitre 7

7.1 Réponses au questionnaire 1 (Q1) : analyse par domaine d'intérêt et par question

Introduction

Avec le chapitre 7 de ce travail, nous commençons l'exposition des données et l'analyse des résultats obtenus. Dans ce chapitre, nous considérons le Questionnaire 1 (Q1), lancé en novembre 2021 et élaboré en 2023, auquel ont répondu 401 enseignants de 18 régions d'Italie sur 20, provenant du secondaire de premier (48%) et de second degré (52%).

7.1.1 Infos professionnelles des répondants

7.1.1.1 Âge des répondants au questionnaire (1)

La moyenne d'âge des enseignants en Italie est de 49 ans, contre une moyenne OCDE de 44 ans (même taux pour la France).

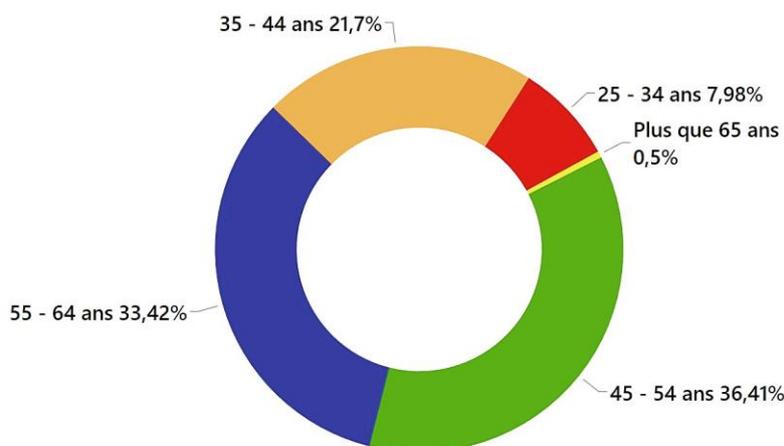


Figure 26 : Âge des répondants au questionnaire

Nous soulignons que 70% des enseignants participants ont plus de 45 ans, dont 34% va de 55 à 65 ans.

7.1.1.2 Genre des répondants (1A)

Parmi les 401 sondés, 98% ce sont des femmes. Même si cela ne représente pas le pourcentage moyen des enseignants, et surtout des enseignants de FLE italiens, la donnée est cohérente avec les enquêtes OCDE qui montrent qu'en Europe le taux de présence féminine est plus important que d'autres pays comme le Japon, par exemple,

où il y a une parité entre enseignants et enseignantes (OCDE, 2020). Pour l'Italie, le taux atteint en 2020 est de 76,8%, en France, il est plus bas, 68,2%. Dans les réponses à notre enquête, nous retrouvons une écrasante majorité féminine, une donnée que nous observons comme typique pour les facultés de langues ou humanistes tout court, où la participation féminine était, d'habitude, prépondérante.

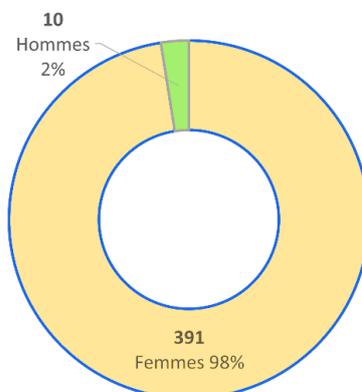


Figure 27 : Participation par genre des répondants au questionnaire

7.1.1.3 Affectation des enseignants aux différents types d'établissements (2)

Le français est présent dans l'école italienne, en grande majorité au collège, où les classes vont de 10 à 13 ans, et puis aux lycées. À ce propos, nous intégrons un tableau de correspondance entre les systèmes scolaires italien et français. En *italique*, la dénomination en langue italienne.

Tableau de correspondance entre les systèmes scolaires italien et français	
<i>SISTEMA ITALIANO</i>	SYSTÈME FRANÇAIS
<i>Scuola Primaria</i>	École Primaire
<i>1^a elementare</i>	CP : Cours Préparatoire
<i>2^a elementare</i>	CE1 : Cours Élémentaire première année
<i>3^a elementare</i>	CE2 : Cours Élémentaire deuxième année
<i>4^a elementare</i>	CM1 : Cours Moyen première année
<i>5^a elementare</i>	CM2 : Cours Moyen deuxième année
<i>Scuola Secondaria di primo e secondo grado</i>	École Secondaire
<i>1^a primo grado (media)</i>	6 ^e : Sixième Collège
<i>2^a primo grado (media)</i>	5 ^e : Cinquième Collège
<i>3^a primo grado (media) (diploma)</i>	4 ^e : Quatrième Collège
<i>1^a secondo grado (liceo)</i>	3 ^e : Troisième Collège (brevet)
<i>2^a secondo grado (liceo)</i>	2 ^{de} : Seconde Lycée
<i>3^a secondo grado (liceo)</i>	1 ^{re} : Première Lycée
<i>4^a secondo grado (liceo)</i>	T : Terminale Lycée (baccalauréat)
<i>5^a Superiore (liceo) (maturità)</i>	-----

Tableau 11 : Correspondance entre les systèmes scolaires italiens et français

Dans nos graphiques, nous remarquons une légère prépondérance des enseignants du secondaire de second degré. Concernant notre recherche, nous soulignons que les

collègues provenant du collège ont eu un impact différent par rapport aux collègues du secondaire, cela pour la différence d'âge entre les écoliers et leur disponibilité, et approche aux nouvelles technologies infocommunicatives. Si pour un élève du lycée, l'accès aux ordinateurs et aux smartphones était plus simple et en cohérence avec l'âge d'utilisation des dispositifs, pour les écoliers de six à treize ans, cela était moins évident.

En outre, pour ces derniers, la nécessité d'un médium électronique incitait la présence d'un adulte pour la maîtrise des outils, souvent peu performant sur les différentes plateformes proposées par les établissements. Enfin, dans le primaire, mais aussi aux maternelles, les modalités de propositions se sont tournées vers des solutions asynchrones, avec l'envoi de vidéos ou consignes enregistrées directement sur le *Registre scolaire électronique*, accessible aux élèves et aux parents.

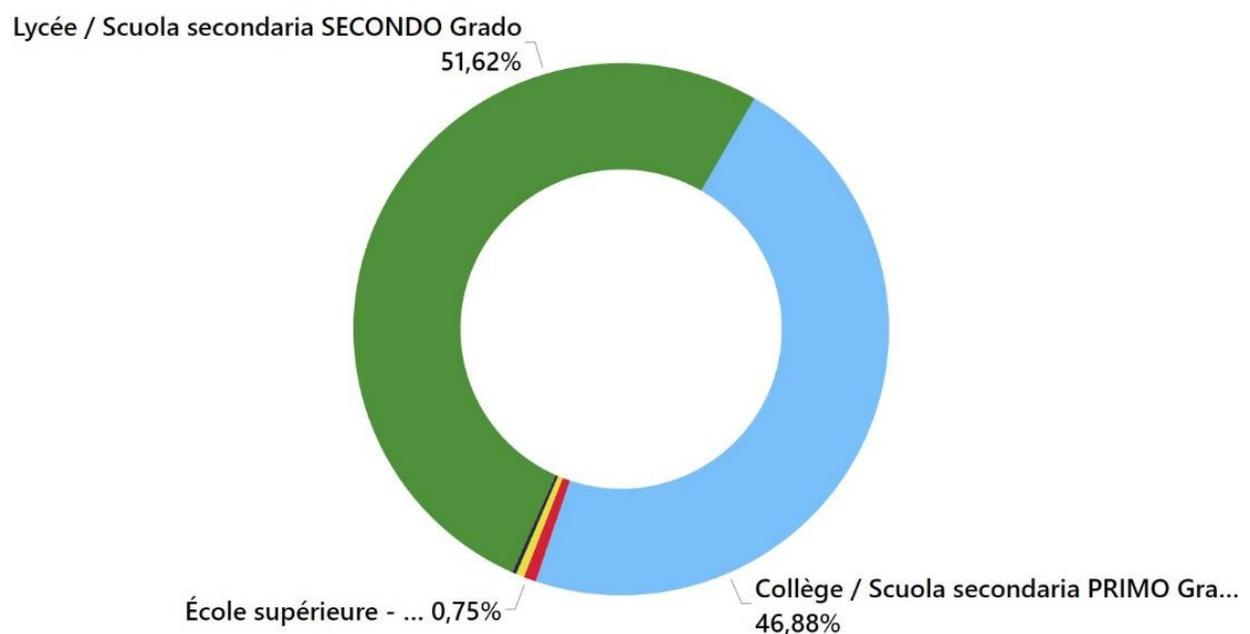


Figure 28 : Affectation des enseignants aux différents types d'établissements

7.1.1.4 Provenance territoriale (3)

Dans cette première série d'images et tableaux, nous montrons les taux de participation à l'enquête : il s'agit des personnes interrogées au questionnaire. Le panorama de pourcentage est plutôt varié.

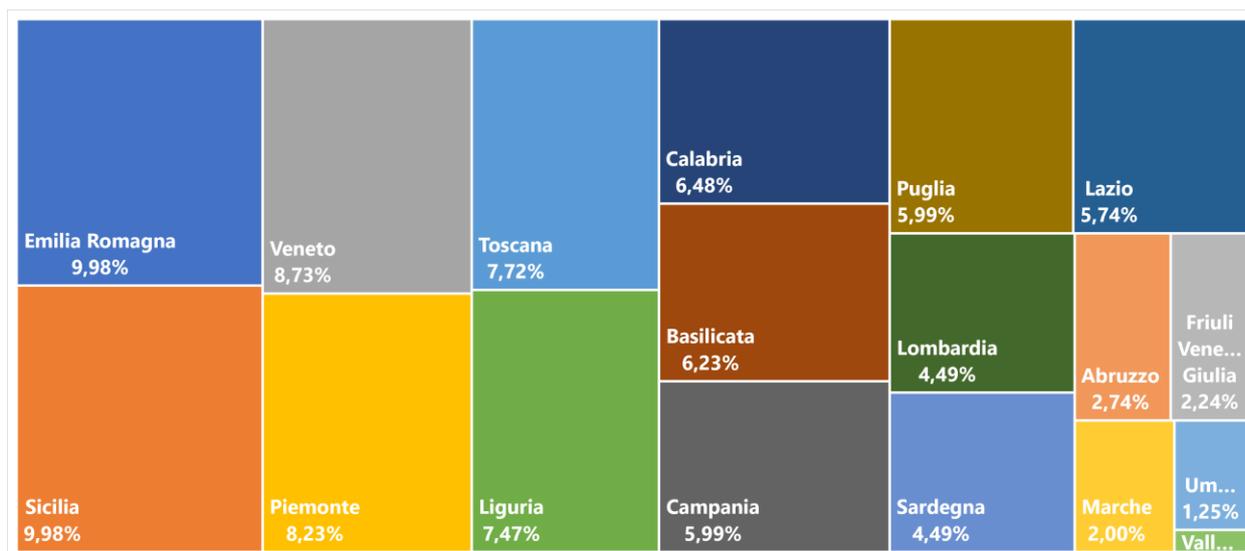


Figure 29 : Pourcentage de répondants par région d'Italie

À ce propos, considérons que la langue française est encore grandement étudiée dans les régions du sud, où il y a une grande concentration historique des chaires de FLE. Néanmoins, dans les régions du nord et du centre, d'autres langues se sont installées depuis des décennies, notamment l'espagnol, presque partout, et l'allemand, surtout en Vénétie et Frioul-Vénétie Julienne. Nous soulignons donc la place importante du Français, en certaines régions du sud d'Italie, comme Calabre et Basilicate, où d'autres langues, à commencer de l'espagnol, sont quasiment absentes des collèges, et encore moins des lycées, sauf pour les filières linguistiques.

Vous travaillez en : Région ou Province autonome		
Emilia-Romagna	40	9,98%
Sicilia	40	9,98%
Veneto	35	8,73%
Piemonte	33	8,23%
Toscana	31	7,72%
Liguria	30	7,47%
Calabria	26	6,48%
Basilicata	25	6,23%
Campania	24	5,99%
Puglia	24	5,99%
Lazio	23	5,74%
Lombardia	18	4,49%
Sardegna	18	4,49%
Abruzzo	11	2,74%
Friuli-Venezia Giulia	9	2,24%
Marche	8	2,00%
Umbria	5	1,25%
Valle d'Aoste	1	0,25%
Total	401	100.%

Tableau 12 : Nombre et pourcentage de répondants par région d'Italie

7.1.1.5 Ancienneté de service (4)

Le graphique nous montre l'ancienneté de service des enseignants qui ont répondu. 70% ont une expérience qui dépasse les dix ans, 57% les seize ans et plus. Si cela est une donnée positive du point de vue de l'expérience, il faudra aussi approfondir si cette permanence a toujours été sur les mêmes classes : collège, lycée, les deux en même temps ; encore si elle s'est déroulée sur plusieurs établissements et localités, affectant donc l'aisance professionnelle et la continuité du professionnel dans une filière précise et enfin, le rapport pédagogique avec ses élèves. Ici, nous soulignons le haut degré de précarité des enseignants italiens, dont les professionnels de FLE, à la suite des réformes Moratti (2003) et puis Gelmini (2010), qui ont déclassé l'enseignement de la seconde langue communautaire en réduisant les heures et les filières dans lesquelles elle était présente.

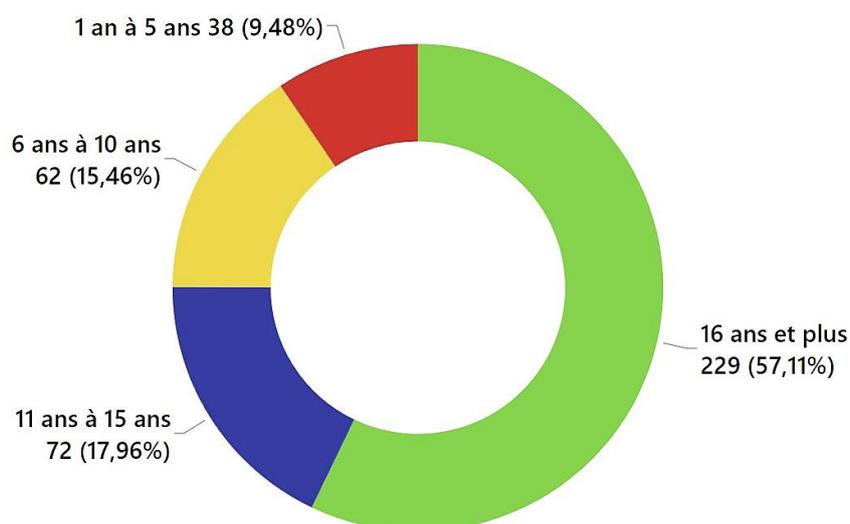


Figure 30 : Ancienneté de service des répondants au questionnaire

Son rôle, devenu ancillaire depuis 2009, est l'objet de changements et remaniements continus dans les curricula d'établissements. Les proviseurs perçoivent la seconde langue communautaire, à l'instar d'un bassin où piocher les heures indispensables à créer de nouveaux cours, plus répondants aux modes, parfois éphémères, insérés dans les PTOF à la suite des requêtes provenant des parents ou d'autres instances internes ou externes à l'école. Cela oblige les enseignants à s'accoutumer à une précarité perpétuelle, faite de déplacement sur un, deux, trois, quelquefois quatre communes différentes pour accomplir les 18 heures d'enseignement, qui représentent deux heures par classe au collège, trois ou quatre heures, cela dépendant des filières et des années, pour les lycées.

Dans ce graphique, il est aussi intéressant de remarquer que 24% enseignent seulement depuis six ans maximum, et que 9,5% enseignent dans la période temporelle d'un an à cinq ans. Cet intervalle est majoritairement composé, à notre avis, de *jeunes enseignants*, entrés en service après les concours tenus de 2016 jusqu'à 2021. Nous croyons qu'il faudrait miser sur ces *jeunes enseignants*, probablement plus sensibles à un usage pertinent et inclusif des technologies et de nouvelles actions pédagogiques en classe, étant donné leur proximité à des passations de concours d'habilitation via

l'ordinateur - comme cela arrive depuis 2016 -, et leur parcours de formation initiale, à la suite des TFA, PAS ou FIT.

7.1.1.6 Informations professionnelles portant sur l'évaluation scolaire (5)

Comme annoncé durant l'explication de la construction du questionnaire, nous avons décidé de ne pas insister directement sur la participation à des concours habilitants, ou aux expériences de formation initiale, telle que les années SSIS, TFA ou PAS. Nous avons décidé d'inférer ces données à partir de questions indirectes, qui n'affectaient pas la confiance dans la recherche, mais en même temps nous permettaient de cartographier, où possible, les compétences, les rattrapages en termes formatifs - décidé en autonomie par les enseignants ou proposés par les établissements -, et finalement mesurer le désintérêt aux thématiques de l'évaluation.

Pendant votre parcours d'études et professionnel avez-vous suivi des cours portant sur l'évaluation scolaire ?		
OUI :	pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)	165 41,15%
OUI :	pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA	150 37,41%
NON :	jamais	47 11,72%
OUI :	j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR	39 9,73%

Tableau 13 : Participation à des cours portant sur l'évaluation scolaire

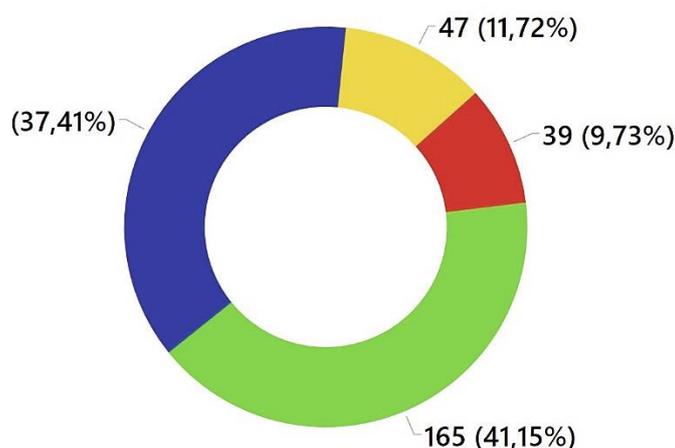


Figure 31 : Participation à des cours portant sur l'éval. scolaire (détails dans le tableau précédent)

Malgré l'offre incessante de formation, gratuite et payante et de qualité moyennement bonne, proposée par les institutions et les agences formatives reconnues par le ministère italien, nous constatons un rapport de 11,72% qui n'a jamais assisté, ou ne s'est jamais préoccupé d'assister, à des cours portant sur l'évaluation scolaire. Il est possible de filtrer tous ces publics pour connaître leur tranche d'âge, leur ancienneté de service et l'affectation professionnelle : collège et lycée. Dans le graphique suivant, nous avons filtré les enseignants n'ayant jamais participé à des cours de formation portant sur l'évaluation scolaire, à partir de leur âge. Cela afin de voir si cette *inattention* est

généralisée dans une tranche d'âge particulière ou, en revanche, si la distribution est assez répartie.

AVEZ-VOUS SUIVI DES COURS PORTANT SUR L'ÉVALUATION SCOLAIRE ? NON, JAMAIS

■ 55-64 ■ 45-54 ■ 35-44 ■ 25-34

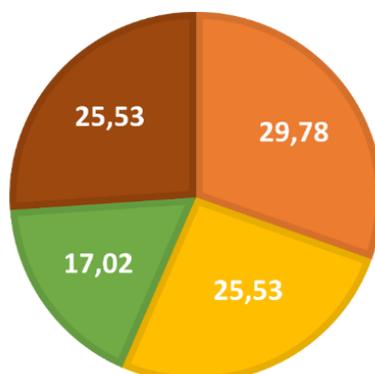


Figure 32 : % d'enseignants n'ayant jamais participé aux cours sur l'éval. scol. par tranches d'âge

Ce que nous remarquons est que cette *inattention*, voire le *désintérêt*, est bien distribuée dans toutes les tranches d'âge. Pour aller plus loin, nous avons évincé d'autres données, appréciables dans le graphique suivant, qui montre une situation à notre avis singulière et bien proche des considérations exprimées tout au long de notre travail portant sur le manque de formation initiale désormais institutionnalisé dans le système scolaire italien.

AVEZ-VOUS SUIVI DES COURS PORTANT SUR L'ÉVALUATION SCOLAIRE ? NON, JAMAIS

■ 16 ans et plus ■ 11 à 15 ans ■ 6 à 10 ans ■ 1 à 5 ans

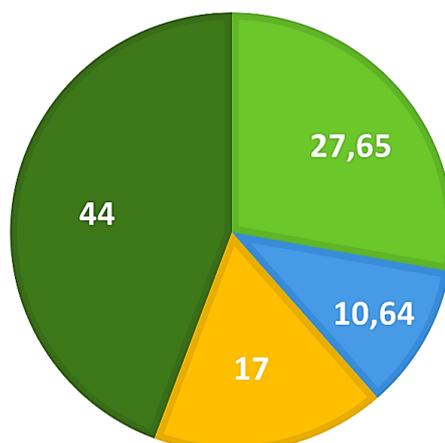


Figure 33: % d'enseignants n'ayant jamais participé aux cours sur l'éval. scol. par ancienneté de service

Ce que les pourcentages nous indiquent est l'absence de formation pour les enseignants les plus anciens en termes de service, mais, ce qui est surprenant, est le manque de formation sur les classes d'enseignants entrées en poste lors des derniers dix ans. Un pourcentage de 61% d'enseignants, dont une écrasante majorité de « jeunes » enseignants (44%), avec moins de cinq ans d'ancienneté de service, n'a jamais suivi un

cours sur l'évaluation scolaire, ne s'est jamais préoccupé de le suivre en rattrapant ce manque formatif.

Comme décrit durant la partie générale et théorique, surtout dans les paragraphes portant sur la description du terrain, en Italie, dans le milieu scolaire, la formation continue n'est pas obligatoire. Toutes les tentatives mises en place les derniers dix ans pour valoriser les initiatives de formation spontanée des enseignants, même en termes de récompenses économiques, ont été vécues par une grande partie du monde de l'éducation comme une ingérence dans les pratiques pédagogiques et didactiques du professionnel. Enfin, ces nouveaux enseignants nous disent que l'absence de formation initiale n'a pas été comblée par des actions spontanées, en renforçant l'idée d'une réforme urgente sur ce sujet. Cela dit, la nécessité d'une mise à niveau sur les sujets de l'évaluation reste nécessaire, d'abord pour donner aux élèves et à leurs enseignants, des bases communes pour l'installation d'une relation pédagogique saine et équitable. Ce sont les bases que la normative Italienne incite à prendre en charge depuis vingt ans, concernant l'évaluation formative et le succès formatif pour tous.

7.1.1.7 Informations professionnelles portant sur la pédagogie spéciale (6)

La résolution qui nous a incité à concentrer notre intérêt sur la participation à des cours portant sur la pédagogie spéciale, sujet désormais central dans les phases de programmation scolaire, naît de la constatation que ce côté pédagogique influence lourdement, si mal maîtrisé, les pratiques évaluatives et la construction des parcours personnalisés pour les élèves des macro-catégories DYS et BES/BEP.

- OUI, pendant mon parcours universit...
- OUI, pendant ma vie professionnelle ...
- OUI, j'ai choisi de suivre en autonomi...
- NON, jamais

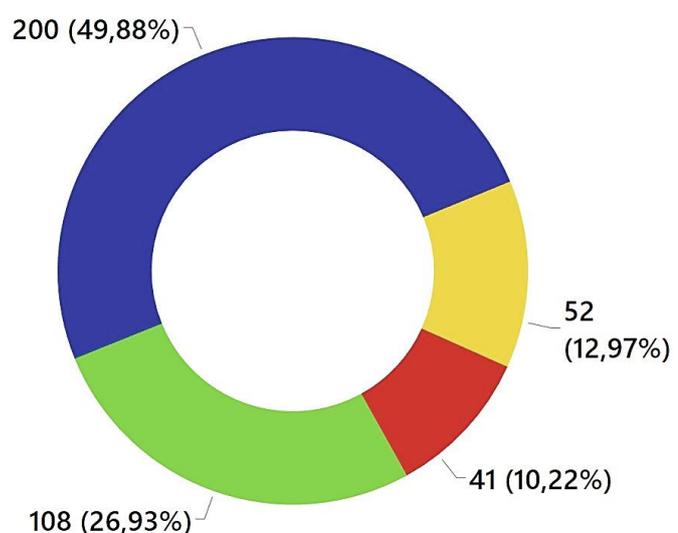


Figure 34 : Participants ayant suivi des cours portant sur la pédagogie spéc. pour BES et TSA (%)

Dans le système scolaire italien, les démarches concernant ces élèves reposent sur des dispositions législatives célébrées en Europe pour leur inclusivité. Les premières ont été promulguées en 1992 : la loi 104/92, puis mises à jour en 2010 pour les élèves DYS et en 2012 pour les BES/BEP, via des directives ministérielles.

Pareillement à l'élaboration précédente, nous constatons un pourcentage de 10,22% de sondés qui n'a jamais suivi des cours académiques ou des formations portant sur la pédagogie spéciale. Concernant ces opportunités formatives, nous soulignons qu'elles sont très fréquentes et proposées dans toutes les diverses filières scolaires italiennes, des maternelles au secondaire de second degré, et depuis 1999, jusqu'aux universités, avec les tuteurs pour les personnes en situation de handicap ou porteuses de troubles DYS ou à BES/BEP. L'offre arrive soit des établissements, en lien direct avec les académies régionales, soit d'autres acteurs, comme les maisons d'édition ou les agences reconnues par le ministère pour la formation continue des enseignants.

Ce qui est remarquable est que ce 10,22% d'enseignants qui ne se sont jamais formés à la pédagogie spéciale est composé majoritairement par une seule catégorie, celles et ceux qui enseignent depuis 16 ans et plus ; 56,1%, auxquels nous pouvons ajouter ceux qui enseignent depuis 10 à 15 ans, 12,2% et au total : nous retrouvons que ce 68% des répondants qui ont coché la case : *NON*, et donc admettant de n'avoir jamais suivi des cours de pédagogie spéciale, programment, en revanche, leurs cours selon les dispositions d'inclusivité ministérielles : ils rédigent les Plans Éducatifs Individualisés (PEI) ainsi que les Plans Didactiques Personnalisés (PDP), enfin, ils sont censés adapter leurs pratiques évaluatives, et tout cela se fait sans se soucier de ce manque formatif.

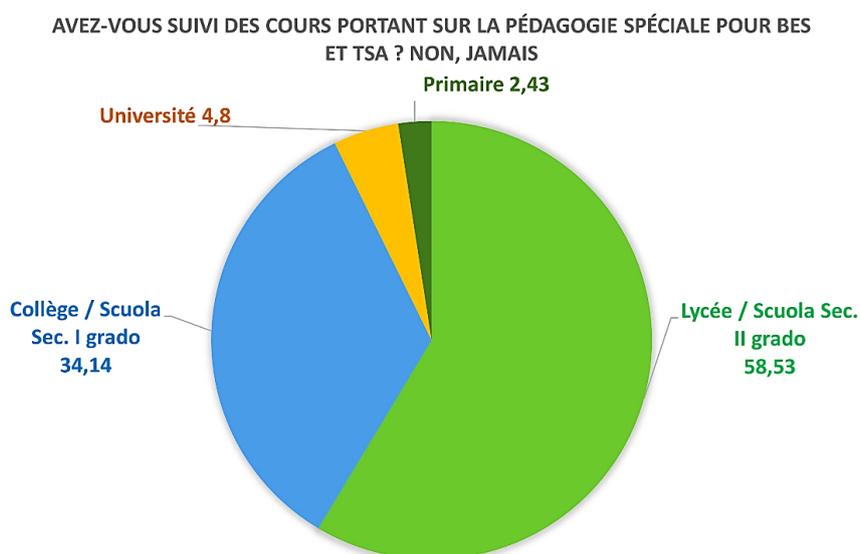


Figure 35 : Participants n'ayant jamais suivi des cours portant sur la pédagogie spéc. (filière scolaire) (%)

Pour aller plus loin, nous pouvons remarquer et craindre que la plus grande partie de ces professionnels, 58,53%, n'ayant jamais suivi ces cours, enseigne aux lycées où les actions en faveur des élèves Dys et BES/BEP sont moyennement plus engageantes et

lourdes, car elles affectent directement avec la réussite scolaire, notamment avec l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires de second degré, l'*Esame di Stato*.

7.1.2 Actions préliminaires au démarrage et déroulement des cours à distance

Avec cette section de notre travail d'analyse, nous entrons dans la partie du questionnaire qui se charge de connaître les pratiques enseignantes étalées de fin d'hiver / début printemps, en mars 2020, ainsi que les modalités d'instauration des cours à distance. Nous avons déjà souligné comme cet événement inattendu et sans préparation au préalable a déconcerté la grande majorité des systèmes scolaires du monde entier, mais, en revanche, il a forcé un passage violent, mais nécessaire, à la considération d'autres formes de participations aux cours académiques, y compris l'activation de pratiques d'échange et de relations pédagogiques et didactiques nouvelles.

7.1.2.1 Instauration des modalités de proposition des cours à distance : hiver/printemps 2020 (7)

Cette question vise à mesurer le degré de débat, de discussion et de participation aux décisions concernant les modalités de proposition des cours à distance durant la première vague de pandémie, au printemps 2020. Elle s'intéresse à savoir si ces modalités ont été débattues en plénière, par exemple, dans des conseils de classe ou d'établissement, où ces derniers étaient souvent improvisés, étant donné les conditions strictes de confinement réclamant un niveau de décisions activé par des voies moins formelles qu'auparavant.

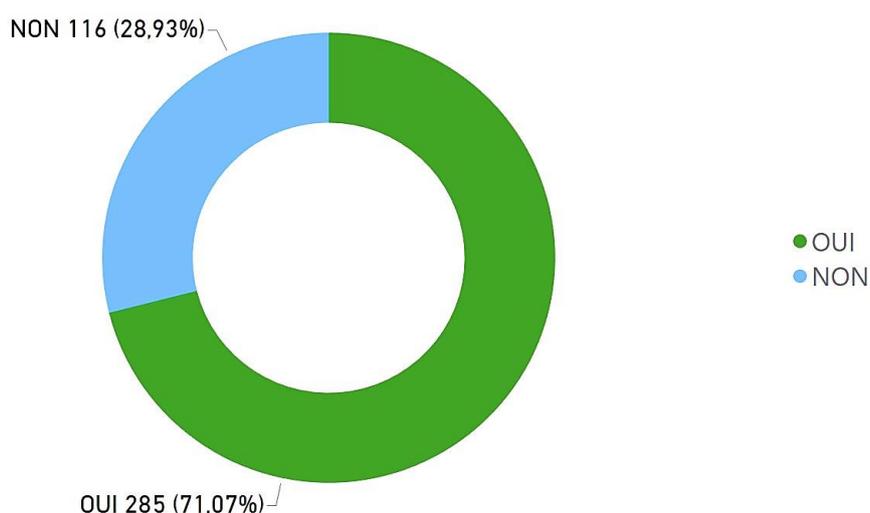


Figure 36: Mars 2020 - Débat sur les modalités des cours à distance à l'intérieur de l'établissement scolaire

À ce propos donc, nous constatons que 71% des sondés confirment qu'il y a eu une sorte de concertation entre les membres de la communauté scolaire et, généralement, il ne s'agissait que d'une concertation informelle, généralement pour le partage de bonnes

pratiques, période qui a duré presque un mois, avant de recevoir et d'adopter les premières dispositions provenant du ministère ou des académies italiennes. Ce côté *communauté de pratique* et de prise de décision par petits groupes d'enseignants, nous le retrouverons souligné dans les entretiens semi-directifs.

7.1.2.2 Instauration des modalités de proposition des cours à distance : rentrée 2020/2021 (8)

La question suivante interroge les enseignants à propos du débat installé sur les modalités de proposition des cours à distance et/ou hybrides, activés durant la *seconde vague* de pandémie, celle qui va de la rentrée en septembre 2020, jusqu'au printemps 2021. En Italie, une considérable reprise de l'enseignement à distance, après la *première vague*, est revenue en vogue en octobre 2020 puis à des intervalles plus ou moins réguliers, jusqu'en avril 2021.

Cette conception *hybride* des classes, prévue par le législateur en été 2020, fut adoptée dès que plusieurs élèves ne pouvaient pas rejoindre les établissements scolaires à cause de problèmes de transports publics, d'isolement dû à la contamination par CoVID-19, ou à l'apparition de symptômes comparables à ceux attribués à la grippe saisonnière.

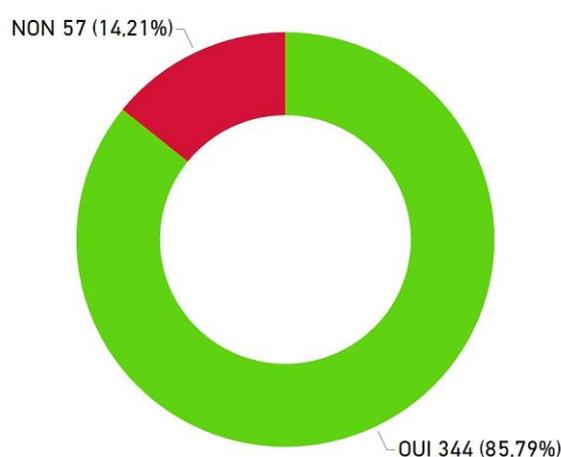


Figure 37 : Rentrée année scolaire 2020/2021 - Débat sur les modalités des cours à distance

Il faut souligner, en outre, que cette *seconde vague* profitait d'une modification sensible de l'écosystème scolaire, surtout pour ce qui concerne les équipements informatiques. À partir de toute une série d'indicateurs, la situation était bien différente de celle de départ, en mars 2020. Du point de vue institutionnel, logistique et technologique, ainsi que de formation et de capacités de gestions des dynamiques liées à l'enseignement à distance, nous remarquons des approches plus conscientes et matures de tous les sujets concernés : enseignants, élèves, familles, institutions scolaires et académiques, société civile et politique.

7.1.2.3 Avis des élèves sur l'aménagement des cours en ligne [mars 2020] (9)

Plusieurs enseignants, étant donné la nouveauté absolue de la situation et notamment les plus sensibles à l'activation d'une ambiance partagée, ont convenu, avec les élèves, une série d'aménagements concernant le nombre d'heures de cours, leur déroulement, les modalités de participation : prise de parole, formes d'évaluation, gestion des webcams et des microphones, etc., en activant très souvent de petits protocoles de classe, que nous retrouverons décrits après. En tout cas, nous croyons que la sollicitation aux élèves à produire des avis, voire à s'impliquer dans l'aménagement de pratiques alternatives à l'école en présence, est un bon procédé qui aide à l'instauration d'une dynamique partagée des lieux et des espaces de classe, même virtuels. Cela répond à la requête précise du ministère, via une normative publiée en septembre 2020 et portant sur la *didactique intégrée à distance*, de créer des *décors pédagogiques* en classe et à distance (des *setting d'aula* en italien). Cette disposition sollicite l'aménagement d'une salle de classe virtuelle, exempte de distracteurs et appropriée à l'organisation de cours hybrides ou 100% en ligne (cf. Romano, 2021b, p. 165).

Néanmoins, il y a une grande partie d'enseignants de FLE participant à l'enquête, 60% comme le graphique le montre, qui n'ont pas activé ces modalités partagées avec leurs élèves. Nous ne pouvons pas connaître, à ce stade de la recherche, si cette renonciation est due à une rigidité comportementale, peut-être accrue par une maîtrise insuffisante des outils permettant la vidéocommunication et la gestion à distance des pratiques de classe. Ou, différemment, par un choix précis des professionnels, se voyant évincés du rôle de *dominus/domina* acquis et exercés précédemment en modalité traditionnelle et en présence. Si finalement, ces enseignants se sentent expropriés de leur centralité, confirmant, en ce cas, des ressentis négatifs sur la totalité de l'expérience vécue, nous avons essayé de mesurer ces désarrois dans les sections ultérieures du questionnaire.

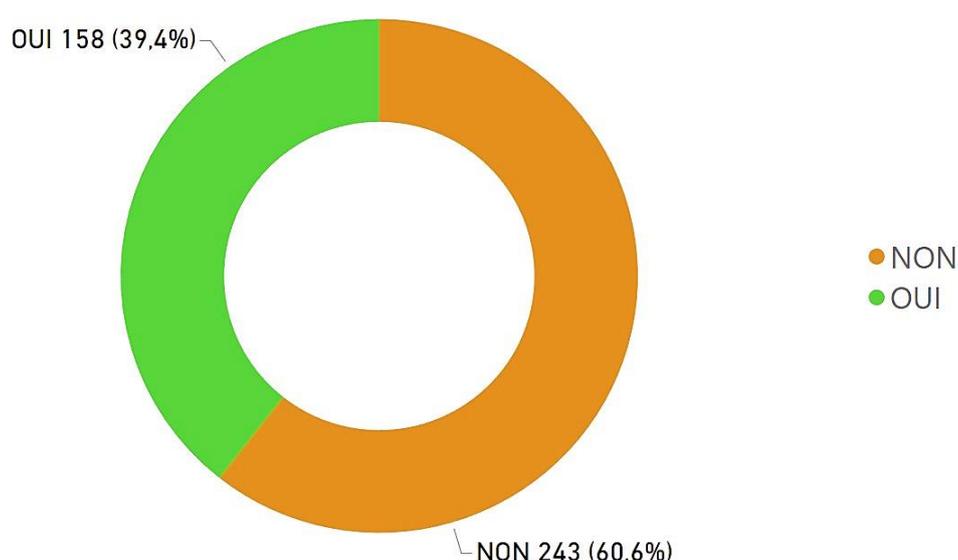


Figure 38 : Sollicitation de l'avis des élèves sur l'aménagement des cours à distance (mars 2020)

7.1.2.4 Reprise de contact avec les élèves dans l'urgence des premiers jours de confinement : l'initiative personnelle (10)

Durant la première vague de pandémie, et surtout les premiers jours de confinement, ou tout après la fermeture soudaine, du jour au lendemain, des écoles, l'initiative personnelle des enseignants a été un des leitmotivs qui ont scandé les moments de déconcertation qui frappèrent les esprits des habitants du monde entier. En Italie, en mars 2020, la situation était tragique, notamment au nord, où le cortège funèbre nocturne de camions militaires à Bergame, remplis de cercueils de décédés à cause de la CoVID-19, reste une des représentations plastiques de l'étonnement général et de l'impuissance qui avait médusé tous. C'est à partir de ces journées de confinement, qu'un grand nombre d'enseignants a commencé à s'activer personnellement pour la création, ou simplement à la participation, à des *communautés de pratique spontanées*, nées pour soutenir le partage de conseils techniques à propos : de l'outil le plus performant et simple, de l'animation des cours la plus efficace, du partage d'écran et de ressources... Et souvent, ces réunions servaient aussi pour réduire le stress et abaisser la tension émotionnelle provoquée par ces événements si compliqués et tristes.

Comme déjà annoncé dans les chapitres précédents, l'Italie ne dispose pas (et n'en dispose pas encore, même si elles furent annoncées durant les mois de mai-juin 2020) d'une plateforme ministérielle unique pour la création et l'exploitation d'Espaces Numériques de Travail (ENT). Les jours suivant la fermeture des écoles ont montré rapidement cette faiblesse infrastructurelle, en soulignant toute sa négativité, principalement pour le respect des normes de confidentialité RGPD, où une masse phénoménale de données d'élèves mineurs, entre autres, a été expropriée par Microsoft et Google, principalement.

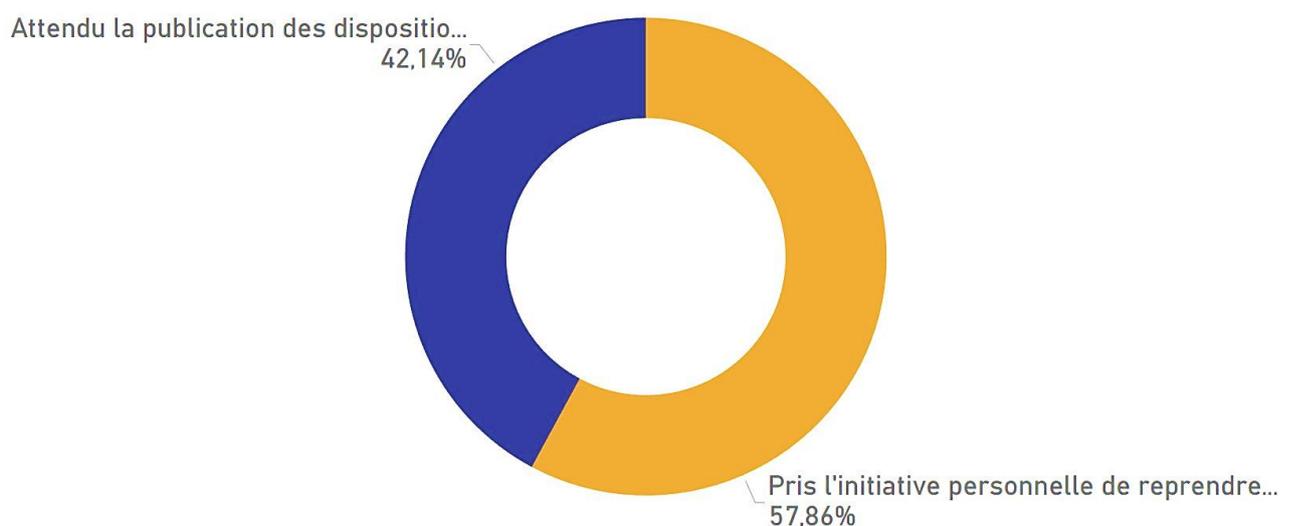
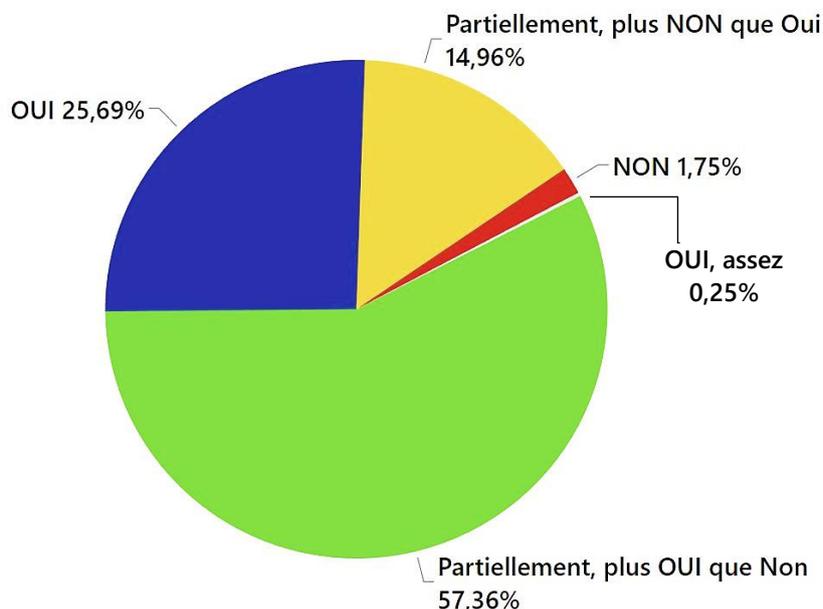


Figure 39 : Reprise de contact avec les élèves dans l'urgence : l'initiative personnelle

À partir de cette inadéquation infrastructurelle se développent les premières initiatives personnelles des enseignants provenant de toutes les filières scolaires. Les pourcentages affichés à l'écran démontrent l'implication, voire la générosité de ceux qui décidèrent, 58% des personnes interrogées, de se lancer dans une entreprise inusitée, voire audacieuse. Après les premières séances en ligne, ces outils, dont les plus disparates comme nous le verrons ensuite, ils montrèrent leurs limites, les risques et les biais implicites à leur fonctionnalité. Il fut clair pour tous qu'il fallait actualiser, voire changer radicalement la manière d'enseigner : oui, mais comment ? Tous ces questionnements se concentrèrent surtout sur le déploiement de pratiques didactiques et, en termes généraux, sur la bonté, l'efficacité et la fécondité de la relation pédagogique instaurée via des approches tentées pour la première fois et sans préparation au préalable.

7.1.2.5 Appréciation des propositions mise en œuvre par les autorités scolaires et ministérielles (11)

Dans cette question, nous avons cherché à évaluer l'appréciation des enseignants aux propositions et aux dispositions mises en œuvre par les établissements et le ministère, à propos d'horaires, organisation des cours, formes d'évaluations, rapports avec les élèves et leurs parents. Nous avons demandé si, selon eux, ces dispositions étaient toujours adéquates à la situation.



Les données reçues montrent que 83,3% des enseignants ont apprécié les dispositions reçues, dont un quart des répondants les a accueillies sans réserve. En revanche, 17% ne les a pas trouvées adéquates. Il est intéressant aussi de vérifier que 57,36%, plus que la moitié des sondés, se déclarant satisfaits, montrent, inversement, des perplexités.

7.1.2.6 Enseignement et didactique à distance : les activités privilégiées (12)

Cette question, portant sur les activités privilégiées durant l'enseignement et la didactique à distance, nous permet d'aborder la recherche d'informations détaillées sur l'expérience professionnelle vécue tout au long des phases les plus animées de la première vague de pandémie, en mars 2020. Les questions à choix multiples sont fermées, mais il est possible de recueillir des suggestions à travers le champ AUTRE, disponible pour la plus grande partie des questions, où le répondant peut insérer sa réponse personnalisée, voire inclure des suggestions ou des considérations à propos du sujet évoqué. Ces quelques réponses supplémentaires, une fois vérifiée la cohérence avec la question posée, ont été associées aux réponses fermées déjà disponibles, ou, éventuellement, en créant d'autres éléments représentatifs de propositions homogènes, retrouvées plusieurs fois.

Dans ce tableau, nous voyons les préférences des enseignants de FLE/FOS italiens interpellés. Nous constatons une certaine stabilité des diverses propositions : un mélange varié de plusieurs activités obligeant d'élargir, selon notre avis, une posture pédagogique et didactique précédente trop rigide, enfermée sur l'utilisation banalisée du manuel de langue ou d'activités efficaces en présence, mais peu productives et surtout péniblement reproductibles à distance.

Quelles activités avez-vous privilégiées dans vos cours à distance ?	
Activités d'écoute et compréhension de l'oral	303 / 20,70% ↑
Activités de production orale	290 / 19,81% ↑
Activités de production multimédia : diaporamas ; vidéos ; webradios ; blogs de classe	281 / 19,19% ↑
Activités de lecture de documents et de compréhension écrite	256 / 17,49% ↑
Activités de recherche sur Internet à but didactique	198 / 13,52% →
Activités de production écrite	136 / 9,29% ↓

Tableau 14 : Activités privilégiées en didactique à distance – Pourcentages et dynamiques

Les différentes activités gravitent toutes autour de 18%-20%, où les animations didactiques privilégiant l'oral sont prédominantes. Pareillement pour les exploitations de l'écrit : compréhension, réalisation de supports multimédia intégrant médias, textes et images.

Une place importante est aussi due à la recherche à but didactique sur Internet, 13,52%. Cela représente une possibilité exploitée, même à but coopératif, pour la satisfaction des nouveaux besoins pédagogiques de la communauté classe, dont les nouveaux besoins relationnels, que la distance a entraîné.

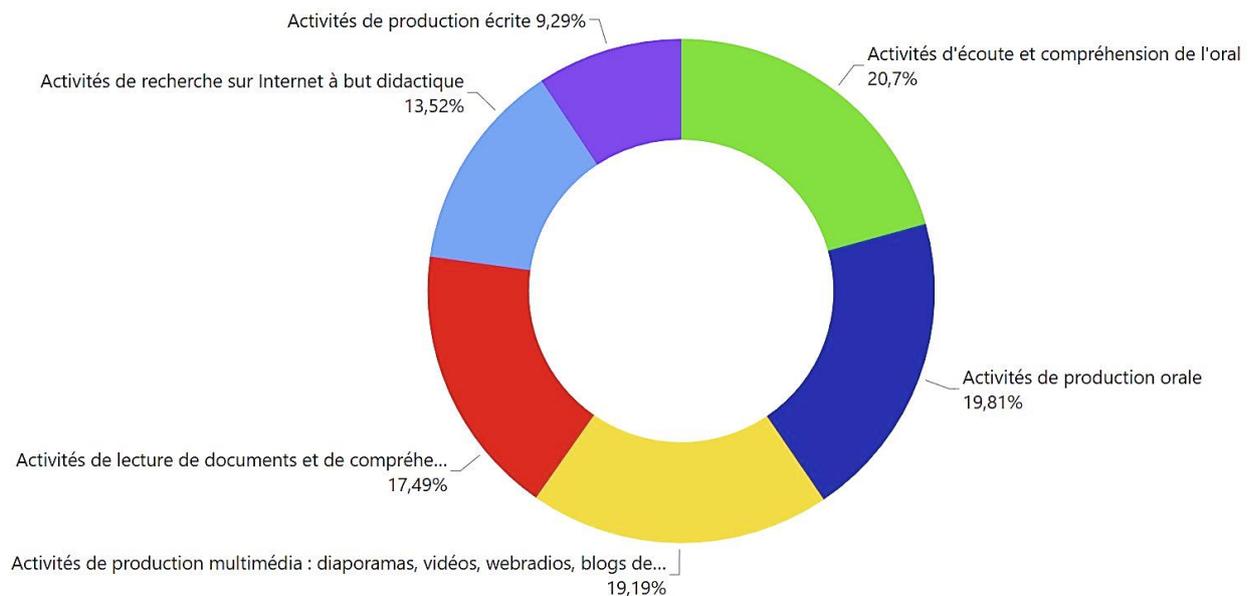


Figure 40 : Activités privilégiées en didactique à distance

Nous croyons que les démarches coopératives et collaboratives que nous venons d'évoquer entre enseignants et élèves, activées, voire obligées étant donné la situation, s'ancrent dans la prise de conscience que la disponibilité d'un environnement virtuel de classe réunit tous les participants autour du même médium : l'écran et la plateforme de vidéocommunication, par le biais du réseau Internet. Ces actions partagées ont aussi comblé des asymétries de compétences, de manques formatifs et techniques des enseignants ou des sujets moins brillants sur les TICE. Ces sujets ont pu se rassurer et dépasser leur insécurité à l'égard de la machine.

Dans cette adaptation à la distance, le point sensible, le bémol de cette orchestration a été la production écrite, vue comme évaluation des compétences. La distance ne permettait pas une action de vérification de la bonté et de l'originalité d'un travail qui devait être exempt de biais et de manipulations : ne pas indiquer les sources, substituer à l'argumentation et à la rédaction personnelle des procédures copier-coller masquées, l'utilisation de l'IA comme les traducteurs en ligne entre autres, était le souci majeur des professionnels. Le risque de plagiat a bloqué les enseignants dans leur capacité de demander des productions écrites véridiques et originales, c'est pour cela que le pourcentage ne gagne que 9% des choix. Un manque d'organisation permettant s'orienter sur des épreuves de vérification de compétences plus adaptées à la distance ; et une déficience structurelle de conception des supports, disponibles sur Internet ou produits par les maisons d'édition dans la version liquide et en ligne du manuel, ont rendu difficile, presque impossible la proposition d'une épreuve de production écrite classique et surtout en modalité synchrone, et finalement, exempte de biais.

7.1.2.7 Modalités pédagogiques privilégiées lors de l'animation en ligne (13)

En continuant dans ce parcours de recherche, nous avons présenté une série de suggestions aux participants, en citant des modalités possibles d'animation pédagogique. Ce que nous retrouvons est que les réponses s'orientent sur plusieurs

types d'animation. Cependant, les données nous permettent de remarquer, en outre, que le *travail individuel*, même si majoritaire, est toujours accompagné d'autres formes participatives.

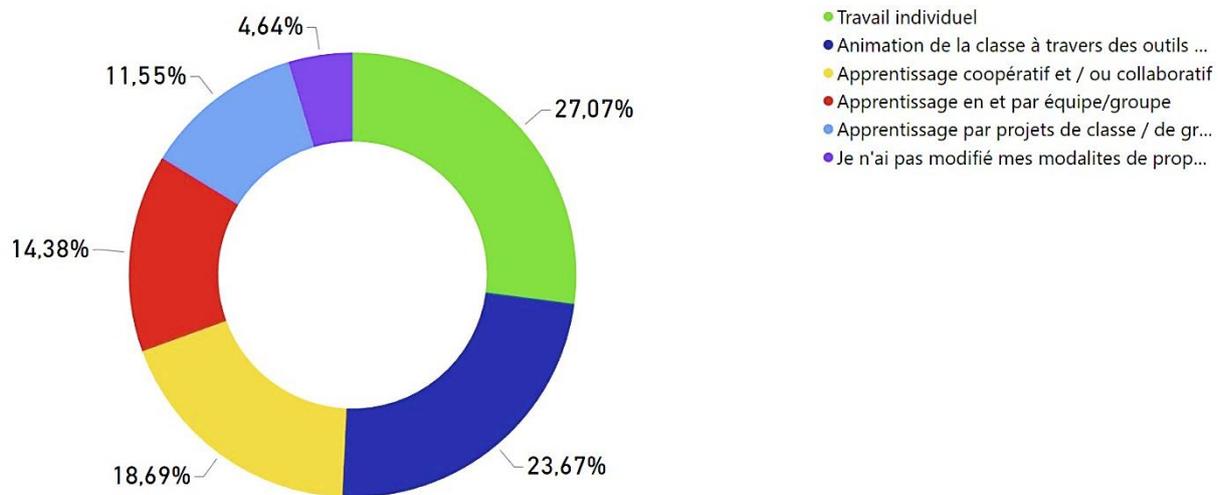


Figure 41 : Modalités pédagogiques privilégiées lors de l'animation à distance

Cette séquence de formes d'animation pédagogiques variées est à notre avis réconfortant, malgré 4,64% de sondés qui affirment de ne pas avoir modifié leurs démarches. Pour revenir sur le concept de *travail individuel*, nous pouvons avancer l'hypothèse qu'il s'agit d'un grand classique : les *devoirs à la maison*, mais cela n'est qu'une supposition, étant donné que c'est la seule modalité qui ne prévoit pas la contribution d'autres acteurs. Enfin, vu que nous avons évoqué le terme *maison*, nous constatons que la pandémie et les moyens d'infocommunication ont remis encore plus en discussion ce terme si familier. Rien n'était plus comme avant, même pour les espaces privés : apprivoiser la distance via la persistance de solutions de contact nouvelles, pour les enseignants et pour les élèves, a été un bond vers d'autres dimensions participatives, mais aussi d'appréhension des espaces tout court. Les élèves, de leur côté, se lancent en séances collectives de *devoir à la maison* : comment l'interpréter, comme une sorte d'*apprentissage coopératif* provenant du bas ? Les enseignants, de leur côté, créent des réunions sur la plateforme de vidéocommunication personnelle pour échanger à propos des avancées didactiques d'une classe, ou simplement bavardent à l'instar d'une salle virtuelle des profs ; enfin, ils profitent de ces appels vidéo pour se former mutuellement en informatique, avec le collègue le plus érudit du groupe.

Nous le soulignons encore une fois : le concept de *maison* et de pair, de sa *sacralité*, a été brisé à partir de ces jours-là et pour longtemps, puisque la classe a été faite à la maison, les interrogations ont eu comme décor les chambres des élèves ou les salons et les bureaux des professeurs ; nous nous sommes déplacés virtuellement dans les maisons des autres, en apprenant des précisions sur les mobiliers, ainsi que sur les animaux domestiques de chacun. Finalement, on a reçu des informations sur l'animation et la vie à l'intérieur des appartements, aménagés pour accueillir et faire de la place à des invités provenant de l'extérieur. Ces informations, allant au-delà des nécessités

scolaires, nous ont permis d’apercevoir les bruits de fond, la présence de grand-mères et d’enfants, ou l’arrivée de personnes qui sonnent à la porte... ces informations nous ont donné, durant cette longue période d’école et de travail à distance, un aperçu en direct, souvent sans filtres, de la vie des autres ainsi qu’une démonstration de la *plasticité* de nos foyers (cf. Clément, Daffe, & Fritz, 2021, p. 70).

7.1.2.8 Collaboration et entraide entre collègues enseignants durant la première vague (14)

Parmi les stratégies efficaces et porteuses de résilience, retrouvées dans d’autres recherches (cf. Issaïeva, Odacre, Lollia, & Joseph-Théodore, 2022, p. 338), nous nous attardons pour souligner les *pratiques d’entraide* entre élèves, entre enseignants, et enfin, entre enseignants et élèves. Une occasion robuste pour dépasser la détresse et l’impuissance des jours sombres de confinement, lesquels avaient modifié les pratiques quotidiennes, à tous les niveaux sociaux. Nous demandons aux enseignants si cette période a favorisé les échanges et l’entraide entre eux.

Les résultats que nous proposons dans le graphique suivant sont, à notre avis, très parlants. Par souci de clarté, et en annonçant une utilisation ultérieure de ces données, nous nommons le graphique ci-dessous, GR1.

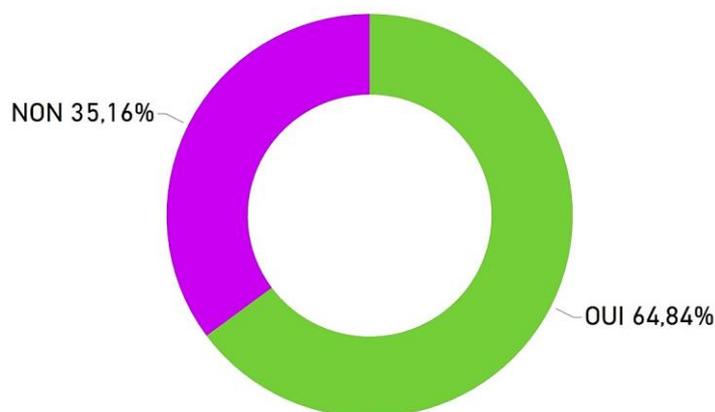


Figure 42 : Collaboration et entraide entre enseignants – GR1

Majoritairement, 65% des enseignants ont tissé des liens stables et efficaces avec les collègues, afin d’échanger, hypothèse que les entretiens confirment, sur les bons procédés à suivre ou sur des aménagements particuliers, ou plus simplement pour recevoir des conseils techniques concernant les plateformes de communication qui prenaient toujours plus de place dans la vie de tous, soit pour le télétravail, soit pour l’éducation des enfants, finalement, pour ne pas couper les liens avec le monde, alors que tous étaient enfermés chez eux. Comme souligné quelques lignes ci-dessus, les communautés de pratique, même informelles, se constituèrent au lendemain du confinement, pour plusieurs raisons, dont la nécessité d’échanges techniques,

pédagogiques et relationnelles sur la base des ressentis et des besoins émotifs et sentimentaux.

En revanche, nous soulignons que plus d'un tiers des répondants n'a pas décidé de profiter de cette opportunité et choisi de ne pas se dédier à ces pratiques d'échange. Cela décrit, peut-être, un sentiment de prise de distance, voire de repliement sur soi que certains ont vécu durant les semaines portant vers la conclusion de l'année scolaire 2020/2021, qui demandait encore onze/douze semaines, avant sa fin (l'école avec les élèves termine normalement autour du 10 juin. Nous soulignons aussi que les enseignants restent en service pour les scrutins et les séances de passation des examens de diplôme jusqu'au 30 juin). Pour conclure sur ce point, concernant une appréciation globale sur la donne que nous venons d'afficher, nous croyons qu'elle démontre nettement la profitabilité de cette stratégie spontanée.

7.1.2.9 Collaboration et entraide entre enseignants et élèves (15)

Pareillement aux actions entreprises spontanément entre professeurs, l'entraide à l'intérieur de la *communauté classe* a donné vie à une *communauté de pratique* centrée sur plusieurs aspects : d'abord pratiques et organisationnels, ou encore techniques, puis relationnels et pédagogiques. Rechercher la collaboration, ainsi que la bienveillance des élèves durant les performances techniques des enseignants, peu habitués à la maîtrise des TICE, a signifié un effort et une quête de confiance réciproque pour la totalité des acteurs de la communauté scolaire. Durant ces phases affolées et jamais vécues avant, chacun était conscient plus ou moins conscient de la situation et mesurait sa propre faiblesse, ainsi que de ses points de force appelés au partage. Tout cela dans un environnement scolaire nouveau et étranger, parce que *virtuel*.

Le résultat provenant des réponses montre que ce phénomène d'entraide a été encore plus vigoureux, et nous espérons fructueux, de celui qui s'était installé entre les enseignants. Selon nous, cela démontre que la classe a expérimenté ses propres dynamiques avec plus d'autonomie et d'enthousiasme participatif.

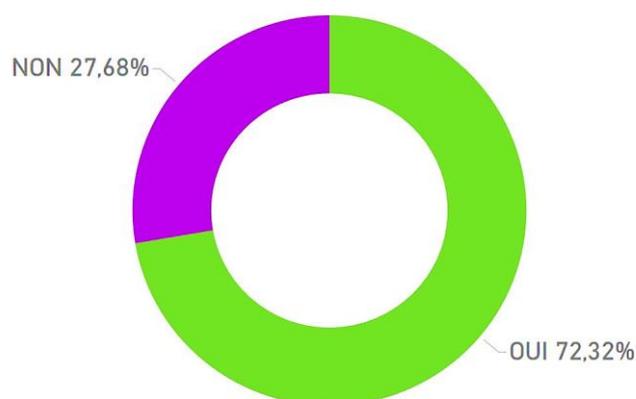


Figure 43 : Collaboration et entraide entre enseignants et élèves – GR2

Certes, il s'agit de voir comme ces dynamiques se sont déroulées, quels étaient les points de force et les faiblesses, que ce renouvellement de l'environnement avait apporté, néanmoins nous ne pouvons pas négliger que plus qu'un quart, 27% des enseignants n'ont pas impliqué les élèves dans ses propres décisions. Pour aller plus loin et tenter de décrire ces dynamiques, il serait intéressant de voir l'imbrication de ce 27% qui a répondu NON, aux pratiques de coopération entre enseignants et élèves (GR2), c'est-à-dire en considérant le graphique précédent, celui qui montrait la collaboration entre collègues. Voici les résultats :

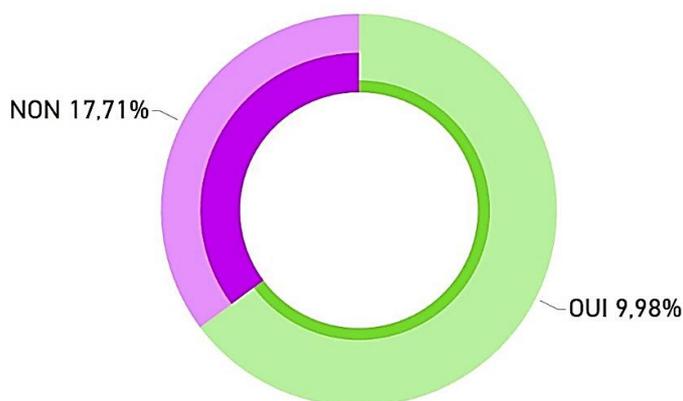


Figure 44 : Croisement de données – Absence/Refus de pratiques d'entraide entre enseignants et élèves (1)

Nous observons que ce 27% des sondés NON se distribue dans notre croisement de données, pour 2/3 sur le graphique GR1 (*Collaboration et entraide entre enseignants – GR1*), où ils représentent la moitié des répondants NON à la question portant sur le GR1. Seulement 10% de l'échantillon (27% issu du graphique considérant les élèves) a bénéficié de l'entraide des collègues. En revanche, même si cela mesure une forte prise de distance, un isolement et un confinement physique ainsi que professionnel, nous retrouvons que de 35% des professeurs répondant NON dans le graphique GR1, sur l'entraide entre collègues, la moitié, 17,7% ont bénéficié de l'aide des élèves (*Collaboration et entraide entre enseignants et élèves – GR2*), avec lesquels ils ont probablement négocié sur plusieurs aspects de la vie de classe.

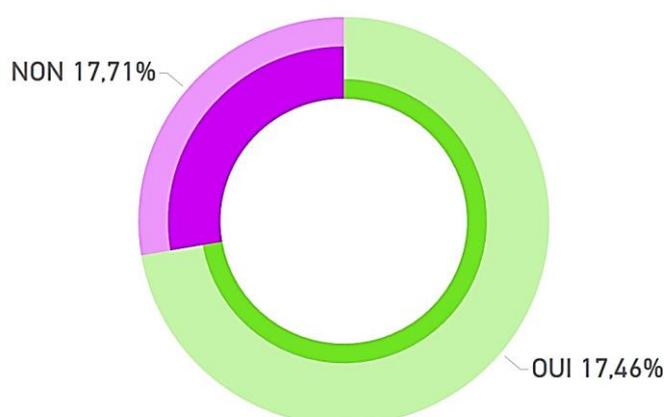


Figure 45 : Croisement de données - Absence/Refus de pratiques d'entraide entre enseignants et élèves (2)

Sommes-nous devant une sorte d'*opportunisme* nécessaire à la reprise des activités pédagogiques et didactiques ? Peut-être, mais ce que nous considérons fort remarquable est la présence de 17,7% d'*irréductibles* qui ne se sont jamais souciés d'activer aucun rapport de participation mutuelle entre collègues et/ou élèves et qui ont vécu, dans leur *splendide isolement*, cette période de confinement et de modification des pratiques et des gestes professionnels, tout cela sans aucune volonté de rapprochement personnel ou de partage des conditions de travail avec autrui.

7.1.3 Informations sur l'expérience d'enseignement à distance

7.1.3.1 Activation des séances de vidéocommunication (16)

Dans cette nouvelle section du questionnaire, nous nous intéressons à connaître les modalités de travail face à la gestion des séances de vidéocommunication. Avec les sondés, nous allons évoquer le concept de *continuité pédagogique*, terme plutôt transparent en italien et qui n'a pas ressenti des connotations négatives ou controversées, différemment qu'en France où, avant la crise pandémique, il était employé en lien direct aux phénomènes de décrochage scolaire (cf. Wagnon, 2020).

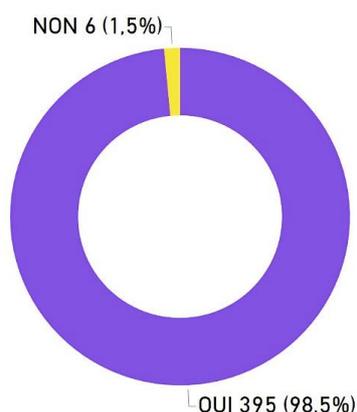


Figure 46 : Activation de séances de vidéocommunication

Ce graphique suscite peu de commentaires, sauf rappeler que, suivant l'architecture du questionnaire, les répondants NON à cette question sortent irrévocablement de l'enquête, vu qu'elle porte sur la connaissance des pratiques impliquant la communication à distance via les TICE et leur usage pour l'évaluation. Une perte que nous avons limitée sur un chiffre à notre avis négligeable, après avoir paramétré le tout durant les phases de mise à l'essai faite les mois précédents le lancement de l'outil. Comme décrit auparavant dans le chapitre sur la méthodologie, avant les réglages, et surtout à cause d'une formulation lexicale se prêtant à des opacités, ce pourcentage, susceptible de fortes modifications à la hausse, a été contenu et stabilisé.

7.1.3.2 Synchrones versus asynchrones : une inexacte rivalité (17)

Nous passons maintenant au cœur des pratiques à distance, en demandant quelles formes d'enseignement ont proposé, principalement, les participants à l'enquête. Les

résultats montrent une certaine souplesse des sondés sur les deux formules possibles, dont 76% ont utilisé les deux, en brisant une sorte de compétition entre des formes qui, selon les réponses reçues, sont perçues comme complémentaires.

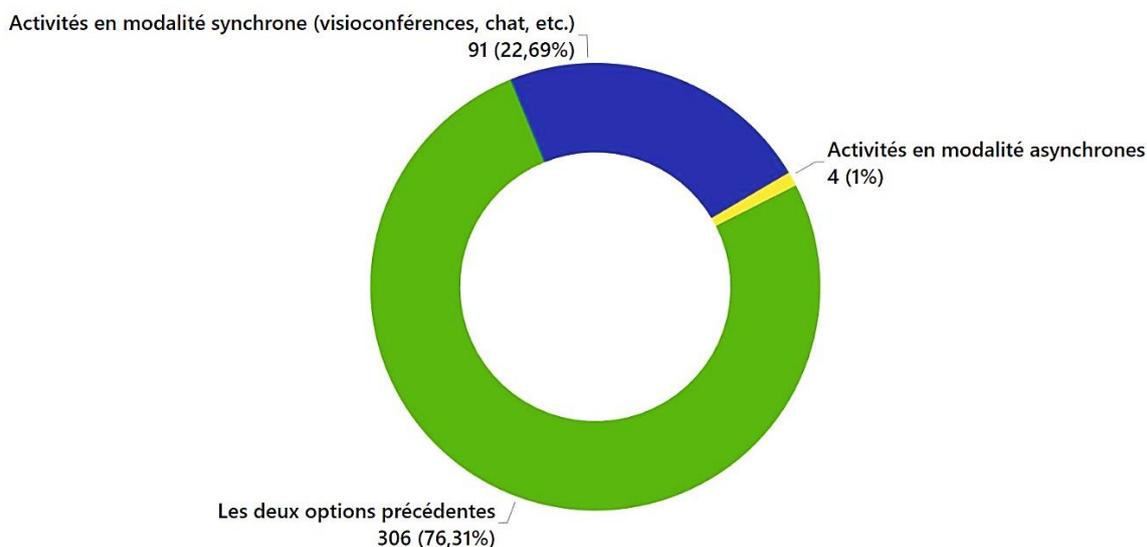


Figure 47 : Type de séances de vidéocommunication : synchrones et asynchrones

Rappelons à propos des résultats que la formulation des deux options principales était la suivante : *Activités en modalité synchrone (visioconférences, chat, etc.)* versus : *Activités en modalité asynchrones (capsules vidéo, mail, correction de devoirs, etc.)*. Les trois quarts des personnes interrogées, 76,31%, ont mobilisé leurs ressources et leurs compétences sur le mélange des deux formules, probablement, ils ont aperçu, peut-être lors de l'utilisation sur le terrain, la complémentarité des deux approches et des deux propositions pédagogiques. Nous verrons plus tard quelles ont été les modalités choisies pour ce faire, dont la classe inversée entre autres. Enfin, il serait utile de connaître la modalité et le type d'approche utilisés pour ceux qui n'ont proposé que des séances asynchrones, ainsi que connaître les retours en termes d'efficacité pédagogique.

7.1.3.3 Difficultés techniques et pédago-didactiques éprouvées lors des séances synchrones (18)

La question porte sur le vécu des enseignants à propos du déroulement des séances synchrones. Nous avons essayé d'inclure tous les possibles terrains de difficultés, afférant au côté technique, et plus proprement lié aux gestes professionnels. Les options étaient les suivantes :

Méthodologiques (gestion des activités, du groupe classe) : 16,27%	Techniques (flux audio ou vidéo de mauvaise qualité, manipulation, fonctionnalités) : 47,12%
Didactiques en raison des problèmes techniques et des méthodes inadaptées à la distance ou sans alternatives maîtrisées : 24,41%	Aucune difficulté majeure, normalement tout s'est bien déroulé : 12,2%

Tableau 15: Difficultés techniques et pédagogiques lors des séances synchrones : options

Comme pour d'autres sujets de l'enquête, plusieurs réponses étaient acceptées. Les difficultés les plus communes pour les sondés, 47,12%, sont celles liées à la *technique* : réseau, dispositifs, fonctionnalités peu accessibles et difficiles à appréhender. Cette difficulté liée à l'interaction avec la machine a entraîné, comme le soulignent 24,41% des enseignants, de mauvaises adaptations de la *didactique* déclinée au prisme de la distance via les moyens techniques disponibles. Encore, sur le même graphique, nous retrouvons les difficultés *méthodologiques* ayant, elles aussi, une place importante. Ces complications renvoient à l'organisation des activités du *groupe classe* et de déploiement pédagogique tout court. Nous croyons que ce 16,27% inclut également les réflexions relatives à la gestion des élèves au sens strict du terme : l'appel au début de journée ou d'heure ; l'attention due à (ou prétendue par) l'enseignant ; la fermeture et l'ouverture des caméras et des microphones ; la sortie impromptue et soudaine des participants de la visioconférence ; l'entrée dans la classe virtuelle de perturbateurs ; l'utilisation de filtres et effets visuels figeant l'écran et simulant de mauvaises connexions.

Des perturbations de séance qui n'aidaient pas le professionnel à instaurer un rythme approprié à ses cours, et exténuaient aussi les élèves, entraînant pour tous, de l'épuisement lié aux temps, accrus et hors contrôle, des connexions, un nouveau phénomène né en 2020 et appelé *ZOOM fatigue* (cf. Backer, 2021, p. 37).

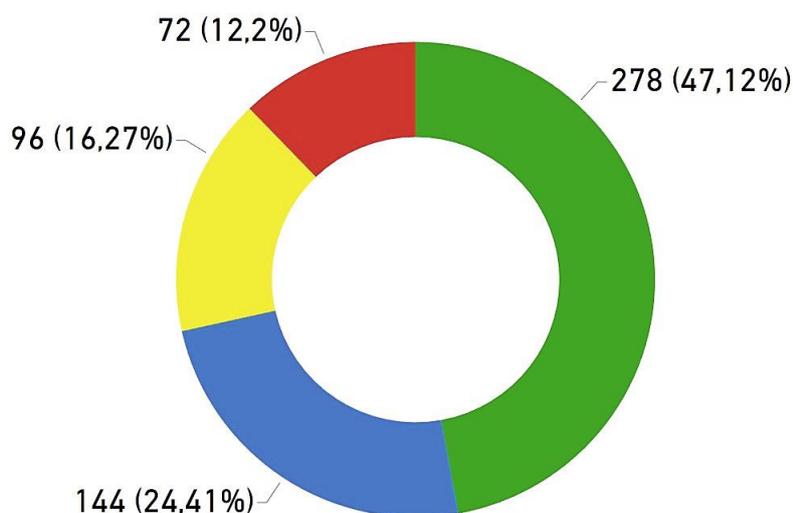


Figure 48: Difficultés techniques et pédagogiques lors des séances synchrones

Enfin, nous retrouvons un petit groupe d'enthousiastes représentant 12% des répondants, qui ne dénoncent aucune difficulté majeure dans la proposition de leurs cours dans les deux modalités, synchrones et asynchrones.

7.1.3.4 Activation de séances de visioconférence en modalité synchrone (19)

La question est toute simple, et en quelque sorte double celle faite à propos de l'activation de séances de vidéocommunication pour garder la continuité pédagogique. 99,75% confirme d'avoir utilisé des médias de visioconférence, dont Skype, WhatsApp, ZOOM, Google MEET, Microsoft TEAMS ou Cisco WEBEX entre autres. Nous allons

découvrir en détail quelles ont été les plateformes les plus utilisées durant la première vague, allant de mars à juin 2020.

7.1.3.5 Plateformes de visioconférence utilisées durant la première vague en mars 2020 (20)

Les vraies protagonistes du point de vue technique et médiatique des premiers jours d'enseignement à distance ont été les plateformes de vidéocommunication. Comme souligné en plusieurs points de notre travail, l'école italienne n'a pas de plans pour l'équipement d'ENT nationaux et réglés par le ministère, ou le cas échéant, par les académies. Les écoles ont dû faire face en quelques semaines, -mais certains enseignants ont réussi en quelques jours-, de se doter de moyens de communication performants et adaptés à la situation. En outre, la question de la confidentialité de ces outils était préoccupante, surtout pour la sphère de la vie privée et de l'exploitation des données personnelles (cf. Barats & Wilhelm, 2022, p. 69). Les résultats montrent une présence (écrasante) de MEET, solution de visioconférence adoptée en tandem avec la plateforme éducative de Google, dite *Education* (actuellement devenue *Google Workspace for Education*), avant d'être intégrée aux comptes de courrier électronique de tous les utilisateurs Gmail.

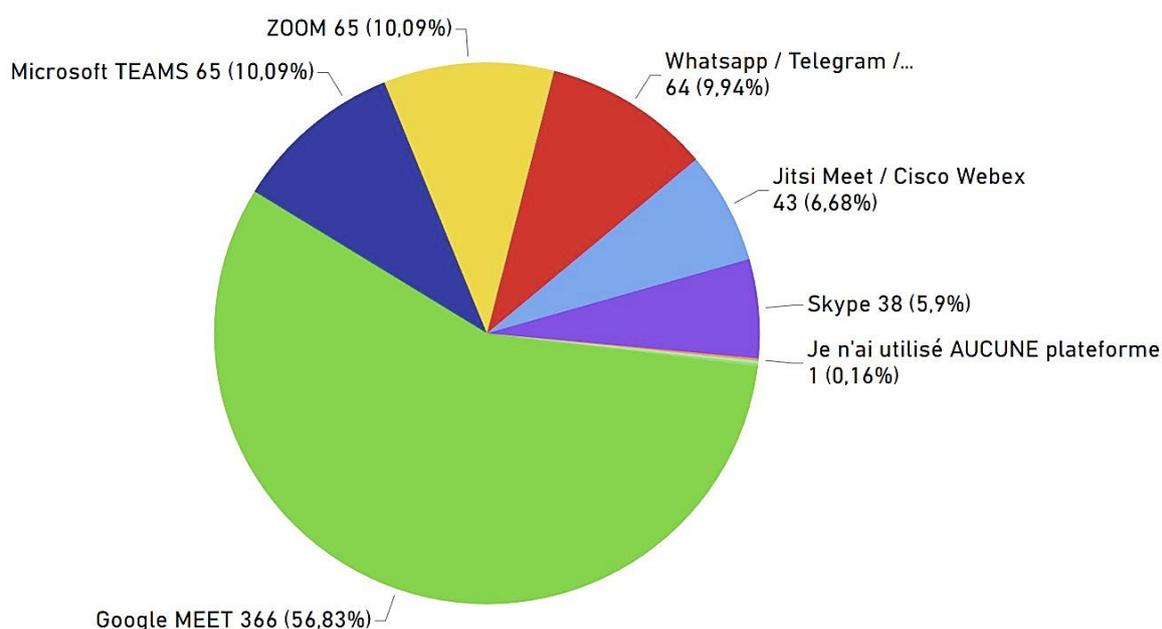


Figure 49: Plateformes utilisées lors de la première vague de pandémie

Ce qu'il faut souligner est que MEET et TEAMS étaient, en mars 2020, les propositions de Google et Microsoft intégrées à leurs plateformes que très peu d'établissements avaient activées. Et surtout ces solutions n'étaient pas à disposition des enseignants, car il fallait activer les comptes de chacun, y compris ceux des élèves. Pour dépasser cet embouteillage administratif, que la plus grande partie des écoles ont résolu après les vacances de Pâques (troisième semaine d'avril 2020), les enseignants se sont lancés sur d'autres solutions. Le logiciel ZOOM atteignit un nombre inusité de

téléchargements. Mais aussi d'autres solutions, libres ou payantes, furent exploitées : Skype, Jitsi Meet, ainsi que les appels vidéo via WhatsApp ou Telegram.

Le graphique en réalité superpose et considère deux périodes, allant de mars à juin 2020. Inopinément, nous n'avons pas eu la possibilité de les discriminer. La première période comptant les semaines successives au 10 mars, et bien avant l'activation des plateformes institutionnelles Microsoft et Google, s'enchaîne à la deuxième période, celle qui démarre à partir de la troisième semaine d'avril 2020, intégrant, pour la plus grande partie des établissements italiens, la disponibilité de plateformes éducatives intégrées, gratuites d'abord, devenues ensuite payantes, fournies par les firmes citées, il y a quelques lignes. C'est le moment où le ministère publie le 8 avril 2020 le Décret-Loi 22/2020 (Repubblica Italiana, 2020) sur la DAD l'enseignement à distance (cf. Martocchia, 2022) et la passation de l'*Esame di Stato*, le Baccalauréat italien.

Ce que nous soutenons est que, après en avoir eu la confirmation lors des entretiens, MEET et TEAMS, entrant en scène tardivement, ont comblé un vide technologique (durant la première période) et sont devenus ensuite, les plateformes officielles (durant la seconde période) de ENT.

7.1.3.6 Propriété des plateformes d'échange et de vidéocommunication (21)

La normative, publiée le 8 avril 2020, gardait, un mois après la fermeture des écoles, son côté flou. Le gouvernement, en correspondance de la suspension des activités didactiques, survenue à la suite de l'urgence épidémiologique, ordonnait « *au personnel enseignant d'assurer en tout cas les prestations didactiques en modalité à distance, en utilisant les instruments informatiques ou technologiques à disposition* » (art. 2, paragraphe 3 ; Repubblica Italiana, 2020). C'est justement à propos de cette instrumentation informatique et technologique que beaucoup de professionnels se sont posé la question suivante : « *Oui, mais disponibles et fournis par qui* » ?

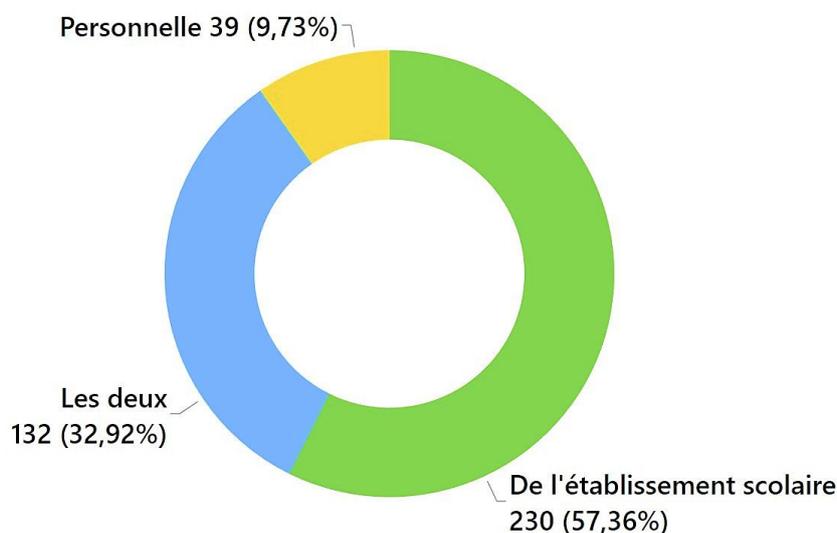


Figure 50 : Propriété des plateformes d'échange et de vidéocommunication

Nous venons de constater, dans les paragraphes précédents, l'esprit d'initiative et les comportements vertueux entrepris par le personnel enseignant pour la reprise de contact avec les élèves. Nous avons aussi remarqué, du point de vue de la recherche de logiciels de communication audiovisuels, les téléchargements exponentiels, depuis mars 2020, d'outils de visioconférence comme ZOOM, entre autres. Néanmoins, ces premiers moments d'enseignement à distance ont été affectés par un manque d'instrumentations et d'infrastructures adaptées : réseaux et dispositifs peu performants, actions perturbatrices dues à une sécurisation trop faible des outils et source en cascade de vulnérabilités majeures (cf. Février & Lasmoles, 2021, p. 21). L'école à distance, dans sa gestion mal maîtrisée et non préparée au préalable, a également accentué des fractures, non seulement numériques, mais aussi sociales entre les foyers, où le confinement et l'isolement sont devenus des occasions d'éloignement de l'institution scolaire et de stigmatisation sociale (cf. Plantard, 2021, p. 126).

Pour revenir au côté informatique, nous avons souligné l'entrée en scène de *géants* internationaux du numérique comme Google et Microsoft qui, affectant les mêmes vulnérabilités, sont devenus le poste de travail à *distance* de milliers d'enseignants italiens, à partir de la troisième semaine d'avril 2020. Plus d'un mois entier donc, et le flou du décret-loi 22/2022, le remarque, sans des indications précises concernant les outils les plus appropriés à choisir et à appréhender, se basant encore sur la *spontanéité* ou les *arrangements locaux*, cas par cas, des écoles, des académies ou des groupes d'enseignants.

Le graphique ci-dessus illustre l'adoption et la propriété des logiciels de vidéocommunication employés durant la première vague de pandémie. Suivant l'hypothèse du graphique précédent, portant celui-là sur les noms commerciaux des différents systèmes, nous pouvons scinder leurs adoptions en deux périodes : début mars 2020 et troisième semaine d'avril 2020. Après ces deux moments, leur usage se banalise et les outils se superposent. Nous croyons de pouvoir inférer que 43% des usagers déclarant d'avoir utilisé des moyens personnels, certains différents (voire rivaux) ou d'autres complémentaires à ceux fournis par l'institution, l'ont fait dès le début de l'émergence sanitaire, dont 10% a continué à employer ses propres équipements jusqu'à la fin de l'année scolaire 2020.

7.1.3.7 Formation aux nouveaux logiciels durant la première vague [mars-mai/juin 2020] (22)

Le *Digital Scoreboard* de la Commission Européenne, enregistrant en 2015, les lacunes des européens en matière de compétences informatiques, constate que : « 40% des européens ont un niveau insuffisant de compétences numériques et parmi ceux qui n'en ont aucune (soit 22%) 42% sont sans emploi » (Commission Européenne, 2015). Une des solutions proposées fut la mise à jour d'un projet né en 2013, le *DigComp*, orienté à devenir un cadre de référence pour la citoyenneté européenne et le développement d'un usage conscient du numérique (Carretero Gomez, Vuorikari, & Punie, 2017).

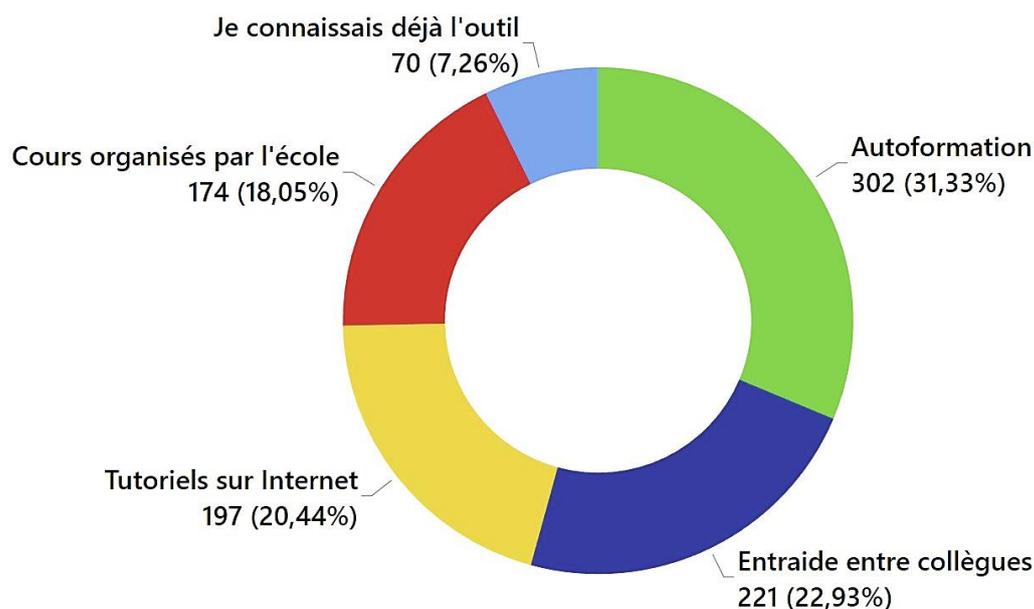


Figure 51: Formation aux nouveaux logiciels durant la première vague (mars-mai/juin 2020)

L'objectif était celui de soutenir les pays de l'Union dans la conception de politiques, de mesures et de programmes communautaires favorisant le développement des compétences liées aux technologies infocommunicatives. En 2017, ce référentiel a été aussi actualisé, avec la publication d'une nouvelle version orientée au monde de l'éducation. Le *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017) commence à prendre forme. Le texte a comme objectif la disposition d'actions politiques nationales et la sollicitation à la mise en œuvre de programmes de formation régionaux et nationaux, pour l'épanouissement des compétences numériques dans le domaine éducatif. Même si très riche et solidement bâti, ce cadre reste encore presque inconnu et pas encore intégré à la normative italienne. Les volontés affichées et les solutions promues, orientées à la formation permanente des professionnels, restent encore peu exploitées (cf. Romano, 2019, p. 165-166). Ces délais et ces inattentions, devenus patents à l'éclatement de la crise, représentent pour le monde de l'éducation, à l'échelle planétaire, « *un douloureux révélateur de nombreux problèmes profonds qui étaient là bien avant le virus, mais cachés sous le tapis* » (Tobaty, 2021, p. 173).

Nous nous retrouvons donc, en 2020, sans un vaste - et organisé au préalable -, programme d'alphabétisation de masse du corps enseignant. Cependant, en quelques semaines, après la déflagration de l'émergence sanitaire entraînant la fermeture des écoles, une course spontanée vers la maîtrise des TICE et des plateformes numériques éducatives et de communication, s'installe dans l'esprit de beaucoup d'enseignants et : « *sauf pour ceux qui ont renoncé, [l'appropriation du numérique] a demandé un temps d'apprentissage de deux à quatre semaines avant de se banaliser peu à peu. Elle a posé de multiples problèmes matériels et pédagogiques, avant de permettre d'en découvrir l'intérêt réel ainsi que ses limites. Ce fut une expérimentation à très grande échelle. Il y a donc eu formation des adultes* » (Tobaty, 2021, p. 174).

Dans le graphique ci-dessus, nous pouvons apercevoir quelques éléments de cette *expérimentation à très grande échelle*. Nous y retrouvons les intentions formatives des professionnels, cela surtout nous amène à remarquer l'intérêt à l'*autoformation* (31,33% plus 20,44% représenté par la formation sur Internet, via les *tutoriels*) et à l'*entraide entre collègues* (22,93%). La *formation dispensée par les institutions* (18,05%) représente, en revanche, une fraction modérément significative par rapport aux intentions formatives conduites en autonomie ou choisies (74% des trois premiers éléments les plus représentatifs). Enfin, nous concluons en soulignant que 7,26% des répondants déclarent de connaître au préalable les outils. Peut-être qu'ils ou elles étaient parmi les animateurs et les animatrices des *communautés de pratique* pour la découverte et la maîtrise des bases de l'enseignement en ligne.

7.1.3.8 Considérations et réflexions professionnelles après 15 mois d'usage intensif des TICE (23)

Le questionnaire, lancé en novembre 2021, cherche à comprendre quelles ont été les retombées de l'usage intensif et quotidien du numérique en éducation. Les questions sont posées quinze mois après le début de l'école à distance, quand l'écosystème scolaire italien était confronté, pendant les mêmes jours, à des recrudescences de pandémie, entraînant beaucoup de classes fermées ou organisées en didactique hybride. Une situation qui se prolongea, entre haut et bas, jusqu'en avril/mai 2022. L'usage du numérique était désormais moins intensif, mais plus réfléchi : la norme et le bon sens demandaient de donner, même à distance, des opportunités de suivre, dans les meilleures conditions, les cours se déroulant en présence. Certes, les salles étaient équipées de manière minimaliste : un TBI, une webcam externe intégrant le microphone et c'était tout. Le son, d'habitude mauvais et multiplicateur de bruits parasites, affectait l'intelligibilité et minait une participation plus impliquée. Mais, c'était quand même mieux que rien.

Dans le graphique essayant de mesurer le degré d'appréciation des moyens employés durant la phase de pandémie sévère, nous retrouvons les cinq options qui vont, selon nous, d'un côté à l'autre de l'hémisphère des réponses possibles. Le but était de mesurer aussi la contrariété, sèchement exprimé par plusieurs professionnels, face à ces formes de didactique ; et enfin d'apprécier la projection vers un usage plus intégré, voire enthousiaste, des technologies.

Selon vous, après 15 mois d'utilisation, les plateformes en ligne représentent :	
Une possibilité d'intégrer plusieurs côtés didactiques (inclusion, soutiens aux élèves DYS/BES, lutte au décrochage scolaire...)	42,22%
Un outil formidable qui peut/doit accompagner la didactique en présentiel	36,98%
Un outil nécessaire, mais qu'il faudrait utiliser seulement dans des situations d'urgence	18,25%
Un choix néfaste qui a fait perdre le contact entre l'enseignant et les élèves	1,59%
Une saison à archiver le plus rapidement possible, sans aucun regret	0,65%

Tableau 16: Questions portant sur la projection de l'enseignement à distance après 15 mois d'usage intensif

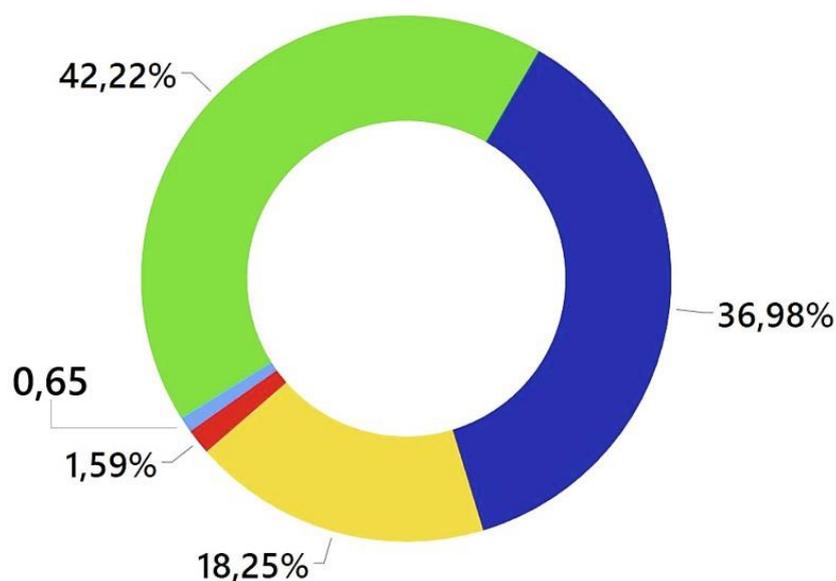


Figure 52: Considérations sur l'enseignement à distance après 15 mois d'usage intensif

Et voici la représentation graphique des réponses recueillies : comme soutenu pendant la présentation des activités formatives sur les troubles DYS et les élèves BES/BEP, ces deux sujets sont plutôt récurrents dans l'école italienne. C'est le signe, à notre avis, d'un sentiment et d'un intérêt forts à la thématique. Ce 42,22% montre, selon nous, une franche volonté d'employer le numérique sur plusieurs terrains de travail, où le côté inclusif est prépondérant, sur tous les points sensibles évoqués. Les sondés, en incluant la *lutte au décrochage scolaire*, perçoivent dans les TICE des attracteurs potentiels de rétention et stabilisation des fragilités, causes possibles d'abandon du système éducatif. Sur le même ténor, 37% des enseignants interrogés pensent qu'une entrée et une utilisation quotidienne du numérique dans les pratiques professionnelles soient nécessaires ; et non seulement comme environnement remplaçant la salle de classe en présence durant les périodes de fermeture forcée, mais dorénavant, elle doit être employée stablement, étant donné sa puissance.

Nous remarquons donc que 79% considèrent très positivement l'entrée en scène, sans en demander la sortie, une fois terminées les urgences sanitaires, des TICE. Cependant, cette sortie et son rangement dans les coulisses sont demandés par 18,25% des sondés, croyant nécessaire en limiter l'usage aux seuls moments critiques empêchant l'école en présence.

Enfin, en adoptant pour les deux options qui reçoivent au total 2,25% des réponses, une formulation et un langage plutôt tranchants, essayant de reproduire les polémiques nées au début et durant la première et la deuxième vague en septembre 2020, nous soulignons que ces points de vue restent très minoritaires dans la perception des enseignants italiens de FLE.

Comme nous l'avons souligné à propos de l'évaluation en classe de FLE, pour les collègues de langue, il n'y a rien de nouveau, étant donné qu'ils font face aux

technologies depuis les années 1960, où ils les ont découvertes durant leurs études universitaires, puis ils les ont employées dans leur pratique professionnelle quotidienne : tourne-disques, radiocassettes, caméras-magnétoscopes, ensuite ordinateurs et TBI.

7.1.3.9 Perception du rôle de l'enseignant durant l'école à distance (24)

Cette question visait à appréhender le sentiment vécu par le professionnel, tout au long de la première, ainsi que de la deuxième vague de crise sanitaire et d'enseignement à distance. Nous demandons, faisant appel aux sentiments d'implication professionnelle, et ciblant sur la centration du rôle aperçu à l'intérieur de la dynamique de classe virtuelle, quels ont été les ressentis et les postures adoptées, par conséquent, durant ces phases d'animation à distance.

Même en choisissant des points de vue différents : verticalité *versus* horizontalité (fort majoritaire, 62,41%), les enseignants confirment, en tout cas, le rôle central de la figure éducative. À cette lecture, nous pouvons inscrire et ajouter 19,82% des répondants qui pensent que le rôle est resté le même, et donc un rôle traditionnellement central dans les communautés classe et plus largement dans l'écosystème éducatif. Cela fait 94% du total.

Le rôle de l'enseignant-e durant l'enseignement à distance, à votre avis garde ou a gardé / acquis :	
Un rôle central dans une dynamique horizontale où l'animation de la classe est confiée à l'enseignant-e	62,41%
Le rôle de l'enseignant est resté le même qu'auparavant	19,82%
Un rôle central dans une dynamique verticale où le sommet est représenté par l'enseignant-e	11,85%
Un rôle marginal, sans l'autorité confiée à la profession exercée traditionnellement	3,42%
Un rôle marginal à cause de l'adoption de démarches inédites ou trop technologiques	2,51%
Réponses (répondants 400 + 28)	428

Tableau 17 : Perception du rôle de l'enseignant durant l'enseignement à distance (options et pourcentages)

Nous soulignons, à ce stade, la structure des options, en opposition l'une avec l'autre. Cela a été explicitement perçu par les personnes interrogées, 400 au total, qui ont exprimé 428 réponses, confirmant d'avoir bien lu les questions en comprenant la discordance des choix proposés. Ils se sont concentrés, presque tous (93%) sur le choix d'une réponse unique, ayant découvert la patente contradiction entre les différentes alternatives. Néanmoins, 7% a répondu en cochant plusieurs réponses.

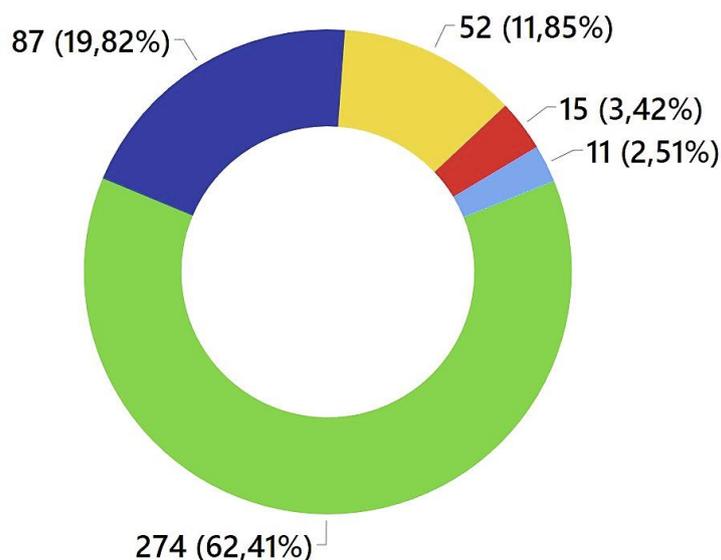


Figure 53: Perception du rôle de l'enseignant durant l'enseignement à distance

En définitive, approximativement 6% adossent les fautes d'une période vécue, selon eux, aux marges de la dynamique éducative, à plusieurs et (dans la structure du questionnaire) non contradictoires alternatives : 3,42% pensent à une détérioration du rôle traditionnel et à une dégradation de l'autorité qu'en dégageait. D'autres, 2,5%, retiennent que la faute appartient aux technologies qui ont évincé l'enseignant de sa gestion de classe traditionnelle, retenue probablement plus efficace, et éventuellement mieux maîtrisée.

7.1.4 Les temps accordés à l'animation didactique durant l'enseignement à distance et le programme

Cette quatrième partie du questionnaire s'adresse à la variable *temps* : les *temps d'animation*, de *parole*, de *cours*. En outre, elle introduit une question qui sera abordée après, concernant la réalisation du programme établi en début d'année scolaire. Apparemment peu reliées entre elles (le programme et son accomplissement, en revanche, ont été lourdement affectés par un manque de temps glissé par la distance) ; les deux thématiques, souplement approchées, donnent le temps aux répondants de *se reposer*, de prendre *une petite pause*, avant d'attaquer les sections ultérieures.

7.1.4.1 Règle du 20–20–20 contre la fatigue oculaire et pauses prévues ou accordées durant les séances (26)

Durant toute la période de didactique à distance, nous avons tous vécu différents symptômes de surmenage et de stress physique et mental. Nous avons déjà évoqué l'épuisement provoqué par les réunions en visioconférence, s'enchaînant, les unes après les autres, souvent sans solution de continuité, en mentionnant à ce propos le terme de *ZOOM fatigue*.

Pareillement au reste de l'organisme, les yeux ont subi un excès de sollicitation dû à la surconsommation des écrans. Sans avoir reçu des formations spécifiques au préalable, animés par le sens du devoir, les enseignants se sont abandonnés, pour la plus grande partie des cas, sans avoir la chance d'éteindre leurs webcams, à séances multiples de cours : donnés ou suivis, ou de tutoriels sur YouTube entre autres, ou encore, de conseil de classe et d'établissement, vécus comme interminables.



Figure 54: Règle du 20-20-20 pour prévenir la fatigue oculaire

Ces symptômes de fatigue oculaire se révélaient par le biais de manifestations de sécheresse oculaire, à cause d'hyposécrétion lacrymale. Si les accoutumés du travail à l'ordinateur : employés utilisant constamment les terminaux (notamment dans les télécommunications ou dans le télémarketing), reçoivent depuis une vingtaine d'années des formations sur les risques d'une exposition à long terme aux écrans, où les conventions collectives prévoient et imposent, pour contenir ces risques, des pauses et des salles aménagées au repos, y compris l'abandon temporaire du poste de travail pour mieux en profiter.



Figure 55: Connaissance de la règle du 20-20-20

Pour les professeurs, cette consécration quotidienne aux terminaux était en revanche, une (pénible) nouveauté. La règle du 20-20-20, bonne pratique diffusée à partir des premiers jours de confinement dans plusieurs groupes sur les réseaux sociaux, aidant à

prévenir la fatigue oculaire, suggère de prendre une pause de 20 secondes (minimum) toutes les 20 minutes et de regarder un objet placé à une distance de 20 pieds, c'est-à-dire 6 mètres environ. Dans notre cas, nous remarquons que seulement un peu plus d'un tiers des interrogés connaissait, et nous espérons aient utilisé, cette pratique de bien-être.

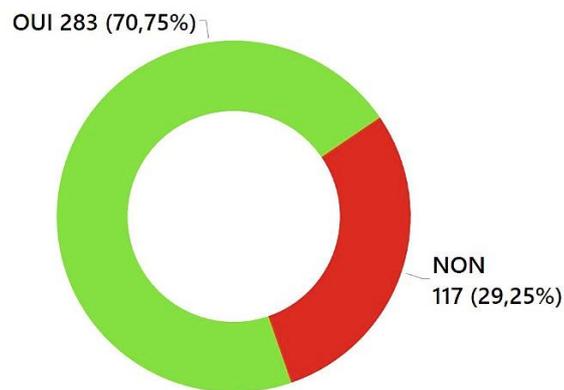


Figure 56: Pauses accordées durant les séances en ligne

Finalement, cette fatigue, et la nécessité de faire de petites pauses de temps à autre, toujours pour mitiger la fatigue oculaire, était partagée par les participants aux séances en ligne. Nous retrouvons 70% des répondants ayant déclaré accorder des pauses durant les cours en ligne, en revanche une proportion non négligeable affirme de ne pas avoir accordé de pauses durant les séances.

7.1.4.2 Durée moyenne des séances d'apprentissage à distance (27)

Ce graphique nous montre la durée moyenne des séances à distance. Si seulement un peu plus d'un quart des personnes interrogées annoncent d'avoir animé des cours de durée maximale de 30 minutes, le reste a continué sur le régime traditionnel présent dans l'école italienne, celui d'une heure de cours (60 ou 50/55 minutes, en présence).

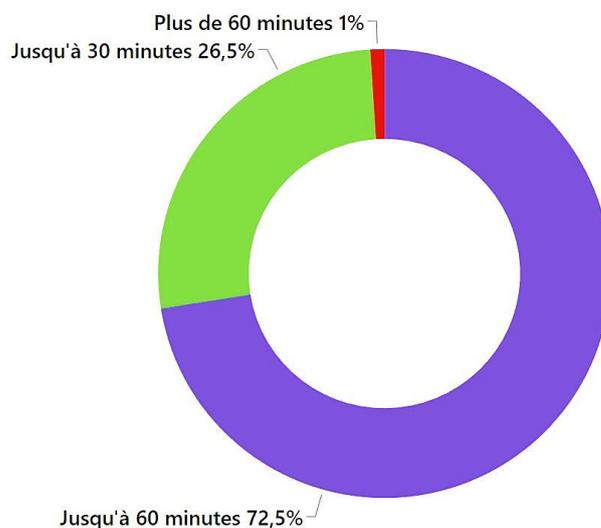


Figure 57: Durée moyenne des séances d'apprentissage à distance

Durant la pandémie, plusieurs académies et universités ont suggéré de modérer la fatigue entraînée par ces nouvelles modalités de suivi à distance, en diminuant la longueur des cours, ou un proposant de considérer une heure traditionnelle, équivalente à 30/40 minutes à distance.

Nous observons que la plus grande partie des enseignants ont continué dans leur proposition traditionnelle.

7.1.4.3 Modification de la durée des interventions et temps de parole majoré accordés aux élèves (28)

Le passage de l'école en présence à celle à distance n'a pas été seulement une condition nécessaire pour assurer la *continuité pédagogique*, ou encore un *banc d'essai* des capacités d'animation à distance et d'utilisation des TICE par les enseignants dans un environnement totalement inconnu au préalable. Ce passage a représenté aussi une rupture inouïe, et jamais éprouvée auparavant, de liens amicaux et affectueux entre les élèves, ainsi qu'avec les enseignants et les disciplines enseignées. Plusieurs élèves ont entretenu des rapports de correspondance et de contact, avec les moyens les plus disparates : messageries sociales, courriels, appels. Une confirmation que les émotions ne peuvent pas être laissées à la porte de l'école (cf. Bisson-Vaivre, 2021, p. 149).

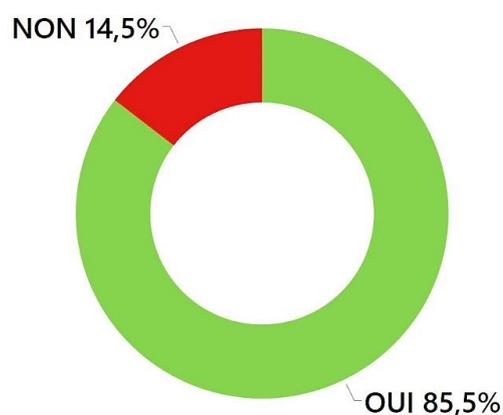


Figure 58: Modification durée des interventions pédao-didactiques et temps de parole accordés aux élèves

Nous rappelons que la pandémie a inséré une série de besoins éducatifs spéciaux et particuliers (BES/BEP), pour tous les élèves : des besoins qui s'ajoutaient aux problématiques, déjà présentes et connues par les professeurs, par exemple, celles qui affectaient les élèves TSA ou en situation de handicap. Nous découvrons que 85% des enseignants ont accordé un temps de parole majoré aux élèves. Accorder un temps majoré est une des pratiques de base pour l'inclusion scolaire d'élèves TSA, DYS ou à BES/BEP (Caraglio, 2019, p. 83). Nous lisons dans ce choix évident et manifeste, une volonté de contrecarrer une difficulté réelle perçue par tous les membres de la communauté classe, à laquelle les enseignants ont su répondre pertinemment.

7.1.4.4 Temps de parole accordés aux élèves par rapport à la durée de la séance (29)

Précédemment, nous avons vu que 75% des répondants ont gardé des séances à distance d'une heure environ. Raisonnablement, nous pouvons inférer que la plus grande partie ont travaillé sur de telles séquences et que l'espace dédié aux élèves est sensiblement augmenté en comparaison aux séances en présence. Si nous excluons de notre réflexion, pour un instant, la donnée plutôt perturbante d'enseignants : 6% qui ont continué dans leur procédé précédent : une condition assez surréelle, surtout à distance, esquissant un véritable soliloque interrompu seulement durant les contrôles oraux des élèves, nous retrouvons, en revanche, une adaptation des flux temporels plus adéquate à l'interaction entre élèves et enseignants, dans un nouveau rapport d'échanges bénéficiant, pour ce faire, d'un temps plus significatif (cf. Ramillon, Pogranova, & Torregrosa, 2022, p. 148-149).

En continuant, 38% des sondés concèdent 30 minutes et plus de temps de parole aux élèves, ainsi qu'un tiers en donne 20 minutes environ, un cinquième des personnes interrogées (20%), rend disponible pour ces interactions, que nous estimons toujours liées aux démarches pédaogo-didactiques, une quinzaine de minutes.

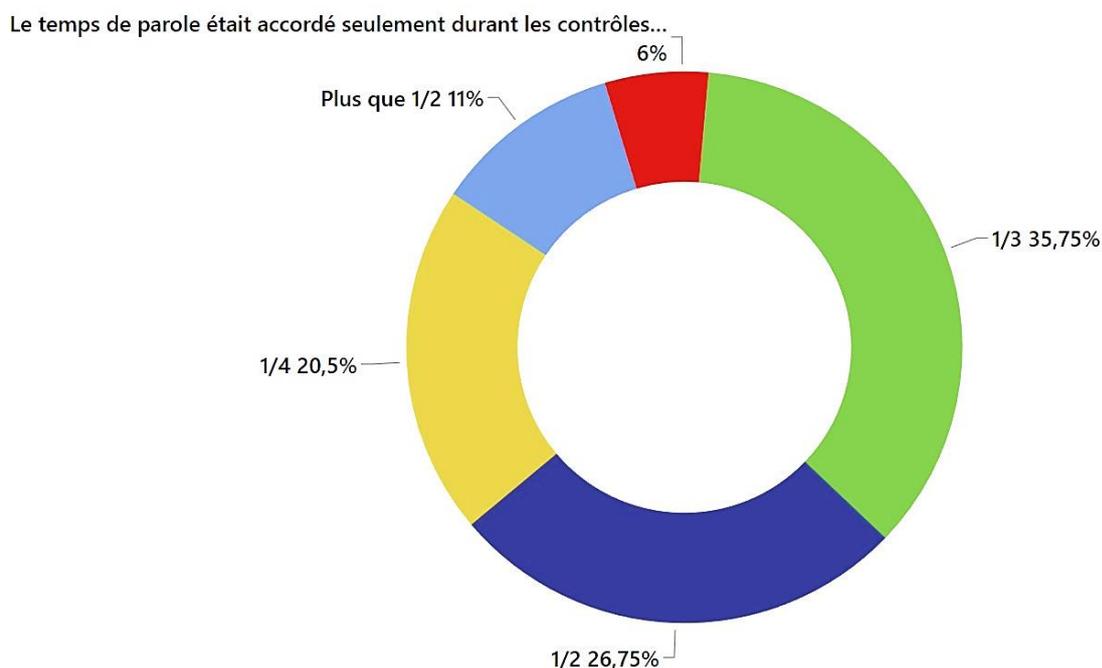


Figure 59: Temps de parole accordés aux élèves par rapport à la durée de la séance

En tout cas, cela marque une attention explicite à la parole et à la volonté d'impliquer plus les élèves. Une démarche qui se révèle appropriée pour dépasser les biais de la distance, dont les biais affectifs qu'en classe de langue sont plus présents que dans d'autres disciplines.

7.1.4.5 Programme annoncé en début d'année scolaire : modifications et adaptations (30)

Parmi les astuces mises en place par les enseignants, pour ne pas manquer au contrat pédagogique avec les élèves, et permettre, dans les meilleures conditions, d'accéder aux connaissances et compétences requises par la classe fréquentée, nous retrouvons la nécessité d'opérer des choix parfois drastiques. Nous retrouvons que 58% des répondants *ont effectué*, en réfléchissant sur la question, des *sélections de sujets afin de garder les noyaux fondamentaux de connaissances et compétences*. Nous soulignons aussi, un pourcentage quand même important, 31,5%, qui *a adapté et terminé le programme annoncé*.

Néanmoins, un groupe moins abondant, mais pareillement significatif de professeurs, 8,5%, déclare d'avoir modifié le programme annoncé en début d'année scolaire, sans réussir en revanche à le terminer. Seulement 2% des interrogés répond d'avoir terminé le programme sans adaptations particulières à la situation en ligne. Nous remarquons donc que 98% des enseignants de FLE italiens, répondant au questionnaire, ont effectué des modifications, voire des coupures significatives, au programme disciplinaire indiqué en début d'année.

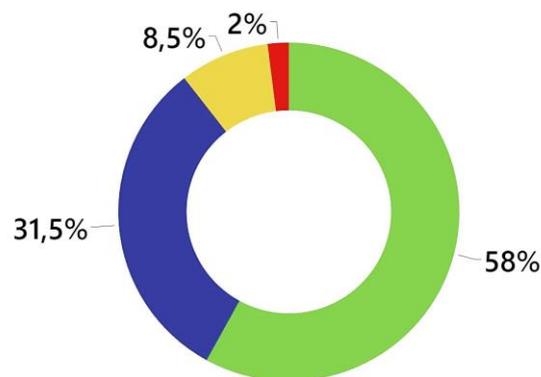


Figure 60: Programme scolaire et séances en ligne : modifications et adaptations

Parmi les dynamiques surgissant de l'analyse de ces données, nous mentionnons le sens de frustrations, plus ou moins accentué, éprouvé par certains, étant donné l'impossibilité de garder les mêmes rythmes qu'en présence et obtenir les mêmes performances. À ces enseignants s'en ajoute un nombre extraordinaire d'assez satisfaits, car, en apportant certains remaniements, voire des renoncements, ils ont réussi dans l'accomplissement du programme annoncé. Finalement, ce côté de satisfaction professionnel, nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

7.1.4.6 Programme scolaire non terminé et possibles insatisfactions professionnels (31)

Dans cette question, nous avons essayé de sonder l'approche et les sentiments vécus à propos du programme disciplinaire, présenté en début d'année et auquel les

enseignants tentent de rester fidèles et de le suivre parfois aveuglément. Le spectre du programme, désormais hors des radars ministériels, qui demande en revanche, de se conformer au socle de compétences en respectant l'originalité des élèves et en tenant compte de la complexité de nos sociétés.

« Les finalités de l'école doivent être définies à partir de la personne qui apprend, avec l'originalité de son parcours individuel et les ouvertures offertes par le réseau de relations qui la lient à la famille et aux milieux sociaux. La définition et la mise en œuvre des stratégies éducatives et pédagogiques doivent toujours tenir compte de la singularité et de la complexité de chaque personne, de son identité articulée, de ses aspirations, de ses capacités et de ses faiblesses, dans les différentes étapes de développement et de formation [...] Dans cette perspective, les enseignants devront penser et mettre en œuvre leurs projets éducatifs et pédagogiques non pas pour des individus abstraits, mais pour des personnes qui vivent ici et maintenant, qui se posent des questions existentielles précises, qui partent à la recherche d'horizons de sens » (MIUR Indicazioni nazionali, 2012) [notre traduction].

Le programme, encore vécu à l'instar d'un mythe, voire d'une sorte de trouble obsessionnel, a été mis en discussion en Italie depuis 2004. Il était le fruit d'une école cybernétique et dépassée est censé être abandonné à partir de 2012, via la publication des nouvelles Indications nationales. « *Allons au-delà de l'obsession* », dit justement, neuf ans après, en 2021, le ministre Bianchi, ancien doyen de l'Université de Ferrare (Redazione Oggi Scuola, 2021). Cette *obsession* reste quand même trop présente dans la conception du métier qui refuse de faire de la place à la nouveauté.

Certes, il est très commode, en s'appuyant aux méthodes et aux manuels de littérature, très fournis d'exemples et d'exercices, ainsi que d'anthologies richissimes d'auteurs et de pistes d'exploitation didactiques, d'organiser son travail. Surtout si les heures de préparation des cours font face à la précarité du travail sur plusieurs écoles, et souvent sur communes et filières différentes. Le discours le plus répandu reste celui exprimé plus ou moins par la phrase : « *On a toujours enseigné ainsi, et ça a toujours bien marché* ». Oui, peut-être, mais les indications vont dans d'autres directions et il faudrait les tester pour en vérifier la bonté conceptuelle. Dans nos options, nous avons provoqué les sondés en suggérant notre point de vue, qui descend des Indications ministérielles, et essayé de mesurer leur taux d'accord et leur distanciation d'une démarche servile et inchangée depuis des décennies de propositions dans le même sens, où le programme devenait l'offre copier-coller des années précédentes.

L'impossibilité d'effectuer intégralement le programme, vous a posé des soucis du point de vue professionnel ?	
NON, pas forcément, car le programme est un canevas personnel et non pas une prescription à suivre rigoureusement	44,5%
OUI, même si le programme est un canevas modifiable au fur et à mesure des retours qui arrivent des classes	26%
OUI, et j'ai essayé de gérer au mieux la situation	18,25%
NON, aucun souci car cela était indépendant de ma volonté	8,25%
OUI, mais cela était indépendant de ma volonté	3%

Tableau 18: Effectuation intégrale du programme et impressions des enseignants

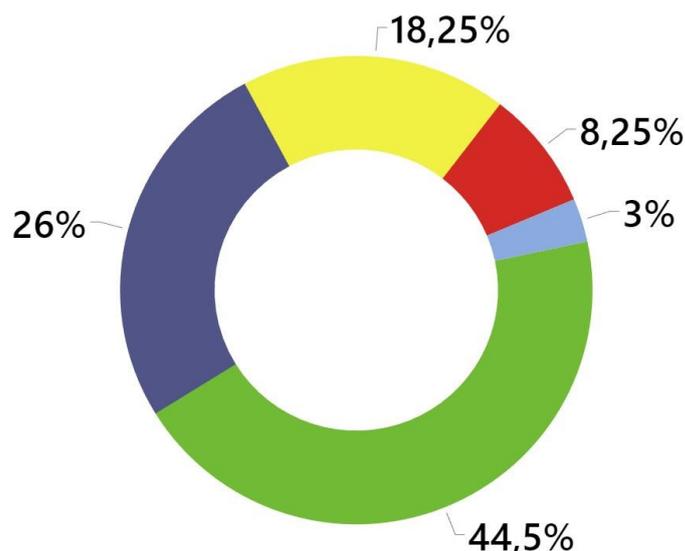


Figure 61: Programme non terminé et possibles soucis professionnels

Nous découvrons, avec surprise et espoir, que les enseignants ayant participé à l'enquête, ont les idées plutôt claires, et vivent le programme, ou ses vestiges, comme un canevas, tout en respectant l'esprit des Indications de 2012. Nous croyons que les répondants aux deux options recevant le plus grand nombre de préférences, de manières concordantes aux volontés ministérielles, vivent le programme à l'instar d'un prototype adaptable et à peaufiner, au fil des mois d'école.

Cependant, les autres réponses, confirmant le rôle prétendu central du programme, encore vécu comme primordial, témoignent d'un certain embarras dans l'impossibilité de ne pas avoir pu le terminer. Comme indiqué, il y a quelques lignes, le chemin pour se défaire de la vision encadrée et cybernétique façonnée à partir des années 1980 jusqu'au début des années 2000, semble encore *in fieri*. Malgré cela, nous espérons d'être, au moins pour les enseignants de FLE, sur la bonne voie, celle proposée en 2012 et à laquelle tous les professionnels doivent se conformer. Cette modification des gestes et des postures est attendue surtout par celles et ceux qui ont participé aux concours et aux classes de formation initiale, où ils ont étudié, durant leurs cours académiques d'habilitation, ces nouveautés d'orientation et d'action pédago-didactique.

7.1.5 Outils d'animation pédago-didactiques

7.1.5.1 Structuration et adaptation de scénarios pédagogiques et séances en ligne (32)

Notre recherche, dans cette nouvelle section, s'intéresse aux modifications apportées par les participants à la structure type de leurs cours, via l'activation de phases fixes comme : une introduction à la séance, la prise de parole des élèves - passage que nous venons de souligner dans les sous-chapitres précédents -, ou d'autres rituels, dont

certains seront présentés et approfondis à partir de l'enquête qualitative via les entretiens.

Cette question directe doit comporter une réponse cohérente avec celles reçues précédemment, où les interrogés démontraient une attention particulière à l'activation de modalités de participation et d'animation de la classe, plus adaptées à la distance. Si 30% affirment de ne pas avoir introduit des modifications particulières à leur manière d'animer les cours, en revanche 70% affirment d'avoir modifié leur approche à la classe. Cela peut signifier à notre avis plusieurs choses : d'abord, concernant le groupe majoritaire, nous croyons qu'il s'est rendu compte que les modalités antécédentes étaient inadaptées à la nouvelle situation, et pour cela ils ont dû ajuster leurs démarches.

Pour le second groupe, qui atteste de ne pas avoir adopté des aménagements particuliers, nous avançons deux hypothèses antagonistes : la première portant sur une insuffisante évaluation des modifications glissées par la situation d'école à distance et affectant plusieurs plans, à commencer par les modélisations et les scénarios pédagogiques. Mais étayant, comme nous l'avons vu récemment, et cela sera encore plus remarquable dans la suite de la recherche, sur le plan relationnel, de fortes perturbations. Une inattention (consciente ou inconsciente) aux graves variations sur le thème, qui finalement se concrétise dans une exécution de la même partition, en continuité avec le passé.

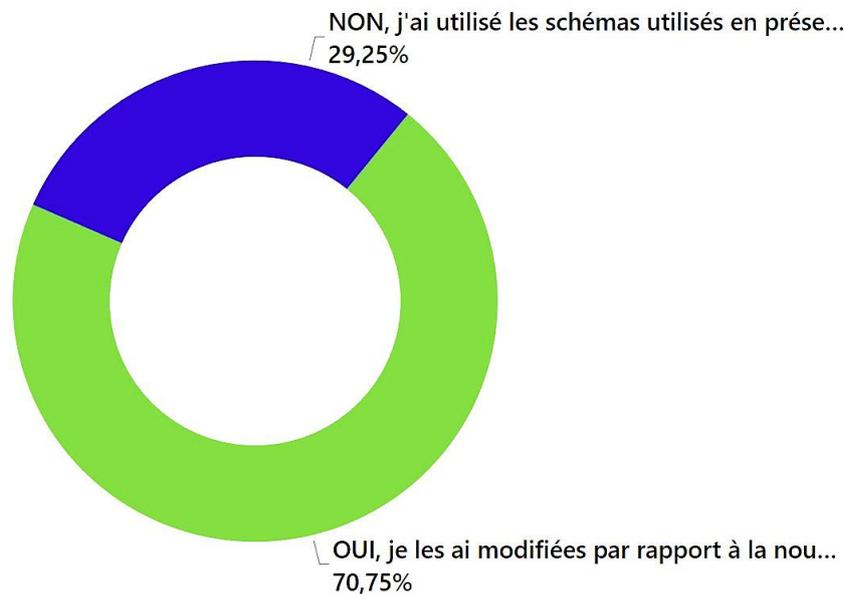


Figure 62: Modification des scénarios pédagogiques type (%)

Néanmoins, nous pouvons aussi avancer une seconde hypothèse, plus bienveillante, dans laquelle ces enseignants montrent avoir performé, au préalable, des moments d'animation rodés et adaptables à toute situation ; une bonne pratique qui nous intéresse et dont nous nous félicitons avec eux, et qu'il serait intéressant de creuser, si cette deuxième réflexion devient plausible.

7.1.5.2 Expérimentation de méthodologies et d'approches innovantes (33)

Avec cette question, nous nous intéressons à connaître quelles approches, dont certaines proposées par le ministère italien par le biais de ses agences pédagogiques, parmi lesquelles nous signalons les *Avanguardie educative* de INDIRE, agence ministérielle que nous avons citée en présentant les dispositifs d'évaluations pour les contextes éducatifs en Italie. INDIRE a présenté plusieurs adaptations et scénarios pédagogiques pour contrecarrer la nouveauté inattendue et soutenir les enseignants via la proposition de modèles éducatifs issus de la réflexion et de l'expérience internationale (INDIRE, 2023).

Les propositions présentées dans la question portaient sur des réalisations plutôt connues par les enseignants italiens, dont certaines très appréciées et utilisées par les professionnels de FLE. Parmi ces propositions, nous énumérons les capsules vidéo, créées ou choisies par l'enseignant, les adaptations de cours sur le modèle de classe inversée, ou via le débat (*debate* en anglais, terme anglophone présent dans les documents officiels italiens, ainsi que sur le site de INDIRE), encore les propositions de contenus numériques réalisés en autoproduction (*Integrazione CDD*), ou encore le projet qui invite à aller au-delà des disciplines (*Oltre le discipline*), les deux provenant de INDIRE. Encore, d'autres options portaient sur la proposition de formes de didactique scénarisées, le travail de groupe en salles virtuelles (via le logiciel ZOOM entre autres). Nous avons aussi donné la possibilité d'ajouter d'autres propositions ainsi que de dire de ne pas avoir utilisé des modélisations particulières. Voici les résultats :

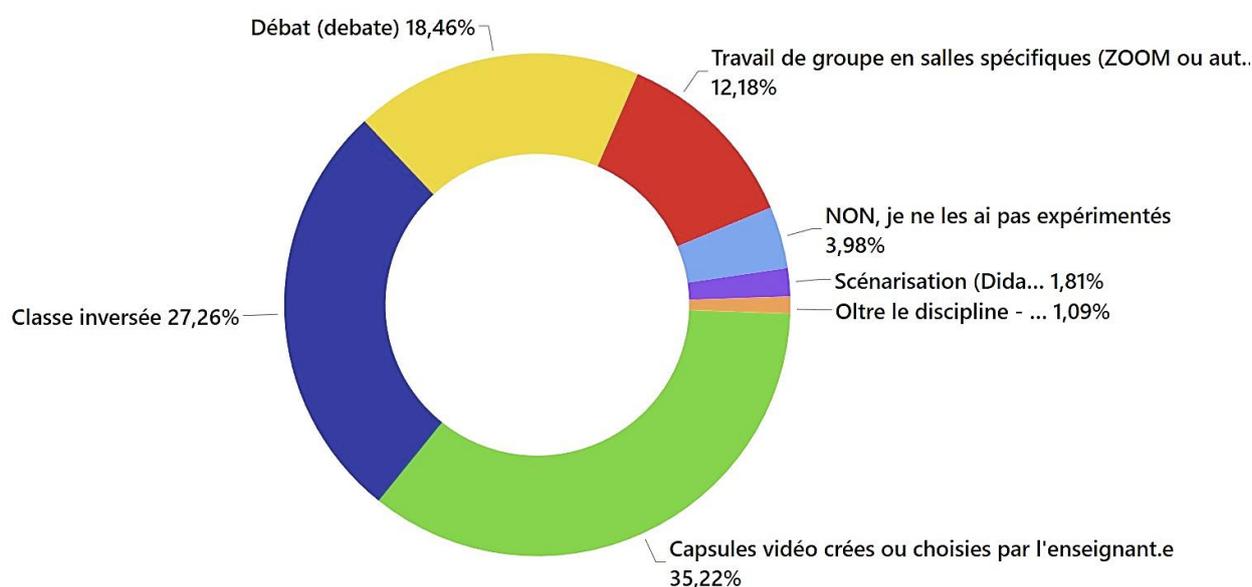


Figure 63: Expérimentation de méthodologies et d'approches

Parmi les participants, 4% admet de ne pas avoir utilisé ces propositions provenant de bonnes pratiques plutôt connues et ancrées dans le savoir-faire des professionnels de FLE, dont nous citons les vedettes : classe inversée (35,22%) et capsules vidéo (27,26), faces de la même médaille, nous retrouvons à 18,46% le *debate*, où l'objectif

pédagogique est celui d'entraîner les élèves à *débattre* et à *argumenter* dans une optique psychosociale de *compétences de vie* : les *life skills*. À ce propos, nous rappelons que les *life skills* sont des « *compétences à développer dès le plus jeune âge et qui interviendront tout au long de la vie de l'individu que ce soit dans son environnement social, naturel et professionnel. Elles lui permettront, notamment, de mobiliser de manière pertinente l'ensemble des ressources dont ils disposent en fonction des situations rencontrées* » (Darlington & Masson, 2020, p. 105).

Ces résultats montrent, à notre avis, une implication forte pour l'adoption de modélisations peu traditionnelles, qui sont fort intéressantes pour une exploitation en classe. Ce qui est important de vérifier est, et cette vérification fait partie de notre hypothèse de travail, si ces gestes professionnels et pratiques, ont été ensuite réemployés en présence, après l'urgence sanitaire.

7.1.5.3 Outils conviviaux via les TICE d'animation des classes à distance (34)

Les propositions d'aménagement didactique peuplent depuis des années plusieurs centaines de sites Internet et proposent des activités souvent de grand intérêt et bien exploitables en classe. Ces ressources, généralement gratuites, utilisent massivement des algorithmes et recourent à plusieurs sources de stimulation qui agissent et chatouillent les *intelligences multiples* des apprenants, par le biais d'images et sons, et de procédés interactifs et personnalisés, bien garnis d'IA (cf. Romano, 2021b, p. 171-173).

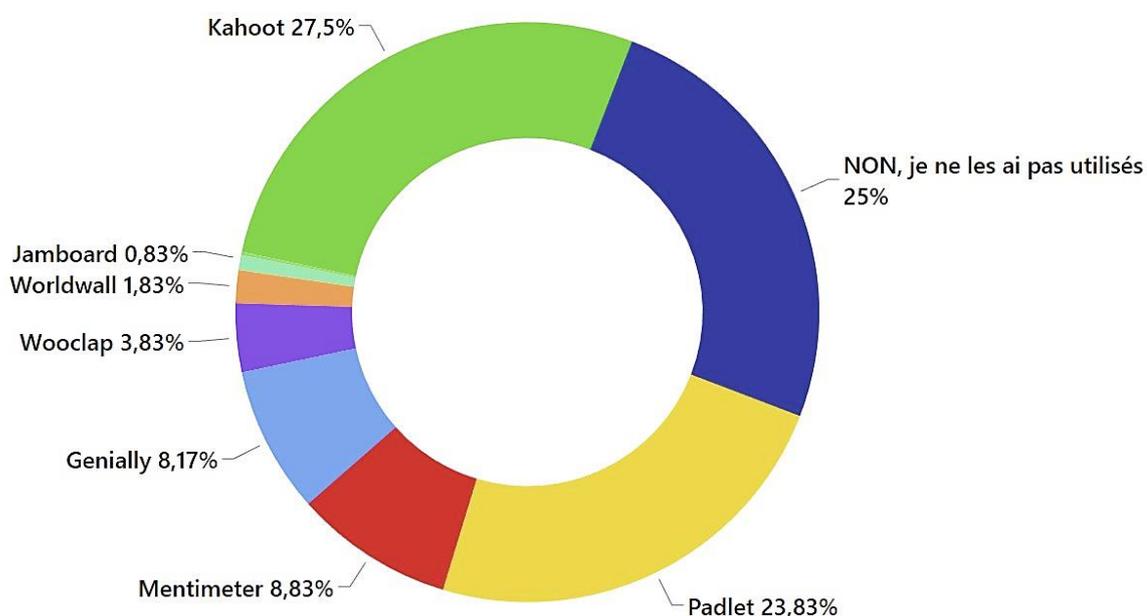


Figure 64: Outils conviviaux pour l'animation des classes à distance

Ces ressources, ces murs collaboratifs réalisent des aménagements qui permettent aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques didactiques. Parmi les plus populaires, nous retrouvons depuis 2017, année de son affirmation planétaire, l'outil Kahoot, une plate-forme d'apprentissage ludique, utilisée dans les écoles et autres établissements

éducatifs pour l'enseignement. Kahoot permet la création des formes conviviales d'évaluation collective par le jeu. Ainsi qu'une « *approche ludique et gamifiée qui plaît beaucoup aux participants et suscite leur participation* » (Cuirot & Detout, 2021, p. 170).

7.1.5.4 Ressources utilisées pour les cours à distance (35)

En novembre 2020, INDIRE publie les résultats d'une recherche nationale, adressée à tous les enseignants italiens : des maternelles aux secondaires de second degré, sur les pratiques didactiques activées en Italie durant la première vague de pandémie. Menée en juin 2020 (cf. INDIRE, 2020, p. 6), la recherche était pour les concepteurs une sorte de *photo instantanée* de la période qui venait de s'achever il y avait quelques semaines.

Le nombre de participants était composé par 3.774 enseignants (3.195 femmes et 579 hommes), dont 10% provenant de l'école maternelle ; 29,8% de l'école primaire ; 21,8% de l'école secondaire de premier degré ; 38,4% de l'école secondaire de second degré. Parmi les résultats, qui proviennent de toutes les filières éducatives et de toutes disciplines confondues, il y a quelque matière à réflexion sur les cinq points les plus saillants de l'expérience vécue, dont :

1. *La transposition de la didactique frontale sans aménagements particuliers à distance : 72% des sondés ;*
2. *Une utilisation minoritaire de pratiques innovantes et de laboratoire, dont des formes d'autoévaluation par les pairs : 14% des répondants, nommés par INDIRE les « laboratoriali » ;*
3. *Une perception non destructive et non contreproductive de l'expérience d'enseignement en ligne, opposée donc à la perception générale, une perception positive qui est exprimée par les enseignants laboratoriali, où les professionnels de ce groupe observent une amélioration tangible des niveaux d'autonomie, de concentration et d'entraide des élèves ;*
4. *Une réduction généralisée des heures d'enseignement frontal, entre 20% et 30% ;*
5. *La formation en ligne qui a concerné 80% des enseignants, dont le même pourcentage exprime la volonté de continuer avec cette pratique de formation continue à distance (Di Donato, 2021).*

La prise en compte de ces résultats est très intéressante pour vérifier, confronter, voire réfuter les données (dont certaines divergentes) de notre expérience. Si l'échantillon considère tous les professionnels italiens, nous nous adressons à un public de professionnel qui est plutôt avisé aux thématiques de la formation continue et de l'emploi des TICE en classe de FLE.

À ce propos, nous voulons mettre en confrontation les données italiennes toutes confondues et les données récoltées via notre enquête adressée aux professeurs de FLE. Nous le faisons à partir des ressources utilisées durant la première vague, et probablement aussi durant les ultérieures. Voici en détail les réponses à notre questionnaire :

Quelles ressources avez-vous utilisées pour vos cours à distance ?	
Format numérique du manuel scolaire adopté en classe	319 / 29,7%
Ressources en libre accès sur Internet	315 / 29,33%
Ressources créées en autonomie par l'enseignant : Diaporamas/Padlet/Cartes heuristiques/Genially/Kahoot...	229 / 21,32%
Ressources en libre accès spécifiques à la didactique FLE (universités, maison d'édition, bibliothèques et médiathèques, etc.)	186 / 17,32%
Ressources en libre accès sur les pages officielles indiquées par le MIUR (Ex. : "Inclusion via web" "#La scuola non si ferma" "Avanguardia educativa", etc.)	24 / 2,23%
Ressources créées en autonomie pour les insérer sur les plateformes utilisées	1 / 0,09%

Tableau 19: Description des ressources utilisées pour les cours à distance

Dans les images suivantes, nous allons proposer les élaborations graphiques de notre recherche, ainsi que celles issues de la recherche de INDIRE.

Nous croyons qu'une coïncidence significative entre les deux élaborations nous incite à dire qu'il y a eu, comme nous le soutenons, une utilisation massive de ressources numériques provenant de plusieurs sources, dont une grande partie, réalisées en autonomie par les professionnels. Voici donc les résultats italiens, limités aux écoles secondaires de premier et second degré.

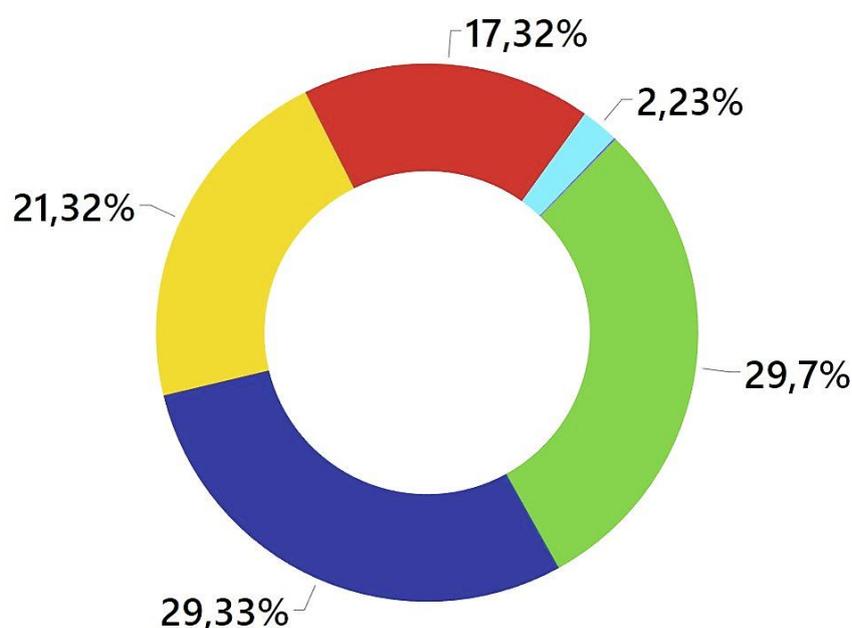


Figure 65: Ressources utilisées pour les cours à distance (%)

Nous retrouvons une coïncidence parfaite entre les deux recherches sur le premier point, où le manuel garde une importance incontournable, repérée dans les trois premiers éléments de la légende ci-dessous, mais prennent de l'ampleur aussi les expansions numériques des méthodes.

- Libro di testo in adozione dalla classe
- Contenuti digitali o espansione online dei libri di testo in adozione
- Contenuti provenienti da altri libri di testo, scansionati
- Contenuti digitali auto-prodotti per le lezioni
- Videolezioni autoregistrate per la classe
- Contenuti provenienti da fonti "informali" (es. film, RaiPlay, libri, giornali, serie tv)
- Contenuti provenienti da repository didattici pubblici (es. Ministero dell'Istruzione, Indire)
- Contenuti provenienti da repository didattici a pagamento
- Contenuti provenienti dal repository della scuola o condivisi dai docenti della scuola
- Contenuti provenienti da spunti educativi offerti da webinar o altre iniziative di formazione
- Contenuti forniti da aziende partner della scuola per attività di PCTO
- Contenuti digitali o videolezioni prodotti dagli studenti stessi
- Altro

Figure 66: Légende de la liste des ressources (INDIRE, 2021, p.35)

À suivre, nous retrouvons les créations des enseignants, et probablement des élèves, et encore les contenus provenant d'institutions publiques, dont RAI que nous avons cité à propos de RAI Scuola. Grâce à ce soutien, offert durant la pandémie, les professionnels ont pu puiser aussi dans les thèques RAI présentes sur la plateforme RaiPlay, disponibles en libre-service.

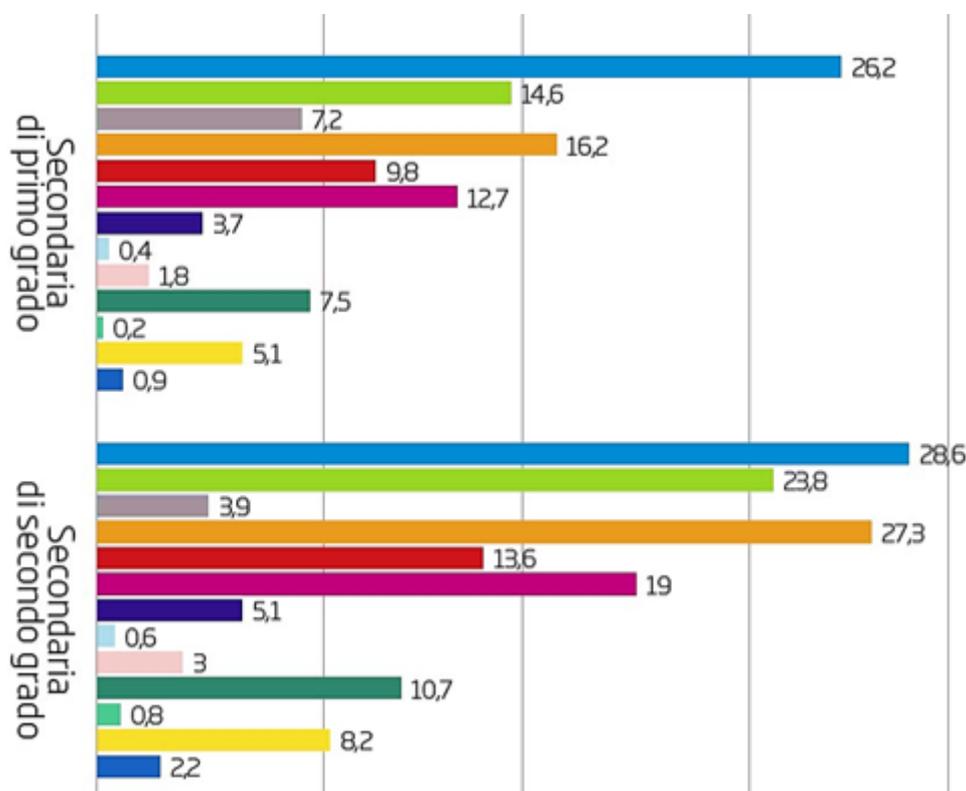


Figure 67: Ressources utilisées en Italie, en pourcentage, école secondaire (INDIRE, 2021, p.35)

Enfin, dans la recherche INDIRE, nous remarquons la montée exponentielle des ressources numériques créées par les enseignants aux lycées (27%3), ainsi qu'une utilisation importante de l'offre médiatique de la télévision publique, ayant activé, dès

les premières semaines, des espaces éducatifs dédiés à l'école à distance, ainsi que des émissions consacrées à la préparation des élèves au baccalauréat 2020/2021, l'*Esame di Stato*.

7.1.5.5 Autoévaluation à propos de l'animation à distance (36)

Le graphique qui suit montre l'autoévaluation faite par les enseignants même de leur capacité d'animation des classes à distance. La notation est sur base 10, très compréhensible et en ligne avec les pratiques professionnelles italiennes. La note qui permet de *passer l'examen* et obtenir la moyenne est six (6), la *sufficienza* en italien. À partir de cette note, l'appréciation des performances personnelles est plus élevée. Si nous considérons les autoévaluations dépassant la moyenne, nous retrouvons 97% des enseignants italiens convaincus d'avoir franchi le cap d'une animation adéquate à la situation. Seulement 3% pensent se donner des notes plus basses : 2,5% pensent mériter la *mediocrité*, suivant une (humiliante) définition italienne d'antan, encore répandue, d'autres, entre un et deux répondants, s'accordent des notes encore plus basses.

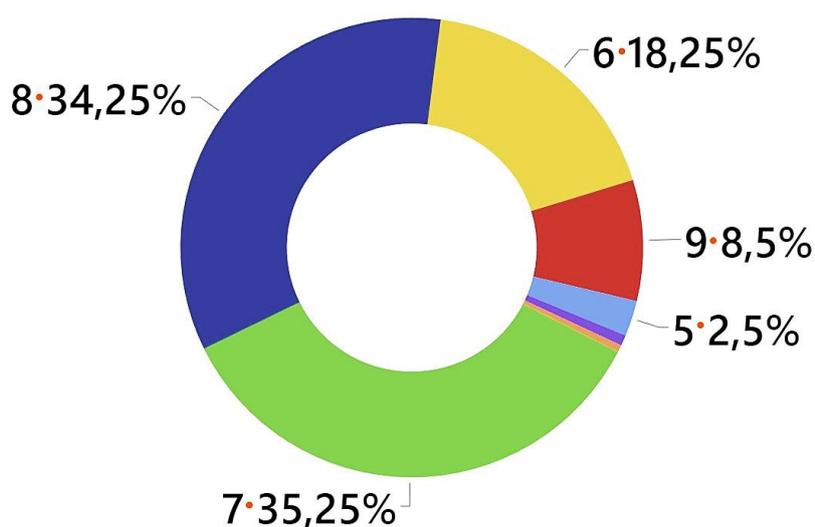


Figure 68: Autoévaluation des enseignants à propos de leur animation à distance

Nous avons inséré, dans les questions suivantes, d'autres moments d'autoévaluation, ainsi que comme déjà fait dans les sous-chapitres précédents, l'expression de l'évaluation des aménagements demandés par les établissements, ou des requêtes provenant du ministère et du gouvernement.

7.1.6 Évaluation et rétroaction : retours pendant l'expérience d'enseignement à distance

Nous passons maintenant, après avoir appréhendé plus ou moins précisément, l'environnement dans lequel ces pratiques se sont déployées, au cœur de notre travail concernant l'utilisation des TICE durant le moment évaluatif. Nous rappelons que ce

moment est fondamental pour la certification des compétences et des connaissances et que, même dans cette période inusitée, a été demandé par l'institution et par la société, surtout pour les élèves des terminales qui se voyaient déjà projetés dans leur futur professionnel ou d'études universitaires.

7.1.6.1 Évaluation du parcours pendant l'enseignement à distance (37)

Cette première question est simple, elle demande si les enseignants ont été appelés à évaluer leurs élèves. Sauf une minorité (6 sondés sur 400, 1,5%) qui n'a pas d'explications descendantes de requêtes ministérielles, tous ont répondu OUI : 98,5% et ils ont évalué leurs élèves.

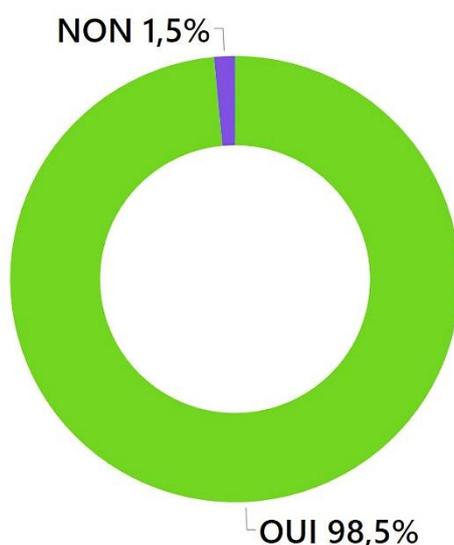


Figure 69: Évaluation pendant l'enseignement à distance (%)

Nous rappelons ici les directives ministérielles invitant à l'évaluation formative et à une évaluation sommative tenant en compte les difficultés patentes vécues par élèves et les enseignants, dont les aménagements et les failles techniques : débit Internet et couverture du réseau, dispositifs aptes à suivre les cours ; et les conditions socio-économiques et sanitaires des élèves, à partir des situations déjà critiques avant la pandémie : risque de décrochage, présence d'élèves en situation de handicap, élèves DYS/TSA et BES/BEP entre autres.

7.1.6.2 Modèles de l'évaluation employés durant l'école à distance (38)

Les modèles de l'évaluation en Italie, ceux qui sont promus par l'institution, abordés dans la première partie de ce travail, reprennent la triade évaluative : *diagnostique*, *formative* et *sommative*. Nous gardons à l'esprit les carences formatives à la base du corps enseignant italien : le manque de formation initiale et *in itinere*, c'est une réalité que nous soulignons aussi dans notre recherche. Les thématiques liées à l'évaluation des élèves, ainsi que les discours sur la facilité à s'appropriier les modalités les plus répandues, dont certaines absolument profanes (Vial, 2012a, p. 141), demeurent un

thème ouvert. Ces pratiques *privées* et souvent sans légitimité épistémologique, dérivant de l'application de modèles inadaptés et éloignés d'une démarche qui se veut de dérivation scientifique (cf. Tourmen & Mayen, 2012), se retrouvent également dans certaines réponses concernant les modèles de l'évaluation.

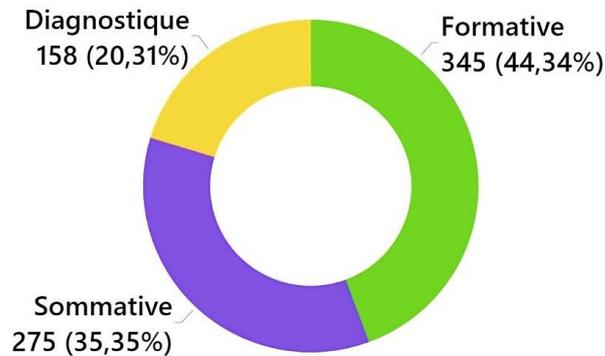


Figure 70: Modèles de l'évaluation utilisés durant l'école à distance (% du total des réponses)

Dans ces chiffres, nous retrouvons que la plus grande partie des personnes interrogées ont effectué une *évaluation formative*, demandée par le ministère de même que, à fin parcours annuel, une *évaluation sommativ*. La comparaison des données nous invite à penser qu'ils ont effectué deux évaluations différentes, en utilisant les deux modèles les plus répandus et demandés par l'institution : formatif et sommatif. Si nous considérons les sondés totaux, 86,5% a choisi l'évaluation formative, 68,75% l'évaluation sommativ et 39,5% ont aussi intégré une évaluation diagnostique durant cette phase d'enseignement à distance. Néanmoins, il n'empêche que les trois formes, combinées ou un choix, ont été contemplées par les répondants.

7.1.6.3 Évaluation diagnostique : connaissance et application (39)

À partir d'une définition de l'évaluation diagnostique, nous avons demandé aux enseignants de marquer leur accord sur une formulation proposée.

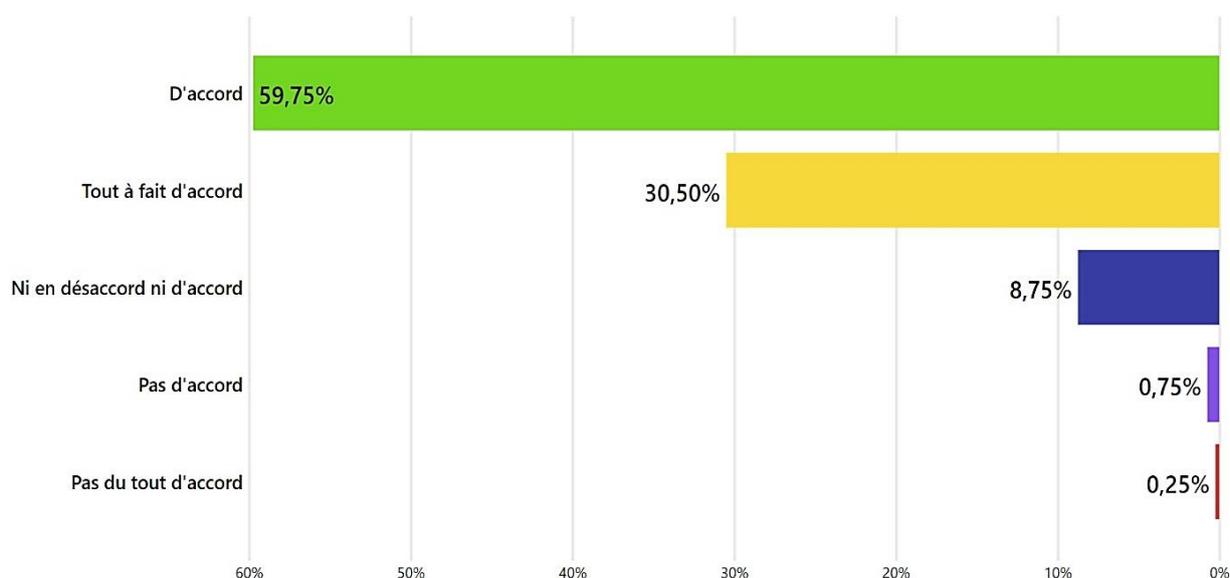


Figure 71: Évaluation diagnostique : connaissance et application

« Évaluation diagnostique : évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. Moyen d'identification des acquis et d'analyse des besoins. Support d'aide à la construction des stratégies pédagogiques »

La somme des répondants *indifférents* et *contraires* à la définition donnée est très proche du pourcentage (11%) ayant affirmé, dans les questions au début de la recherche, de n'avoir jamais suivi des cours portant sur l'évaluation.

7.1.6.4 Évaluation formative : connaissance et application (40)

L'évaluation formative est promue comme modèle dans l'école italienne depuis les années 1990. Parmi ses premières apparitions sur la normative, nous retrouvons le Décret ministériel 5 mai 1993, ou « l'évaluation doit être pratiquée non pas comme un jugement sanctionnateur, mais avec le double but de réguler le processus de formation conformément aux résultats provenant des évidences relevées lors du processus même et de guider l'élève à développer, dans les meilleures conditions, ses propres potentialités » (Ministero dell'Istruzione, 1993). Comme pour la question précédente, nous avons donné une définition de l'évaluation formative et demandé de manifester leur agrément à la formulation proposée.

« L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique. Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées. Elle peut être animée par l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'autoévaluation ou de rétroaction par les pairs. Aucun point, note ou pourcentage n'y est associé ».

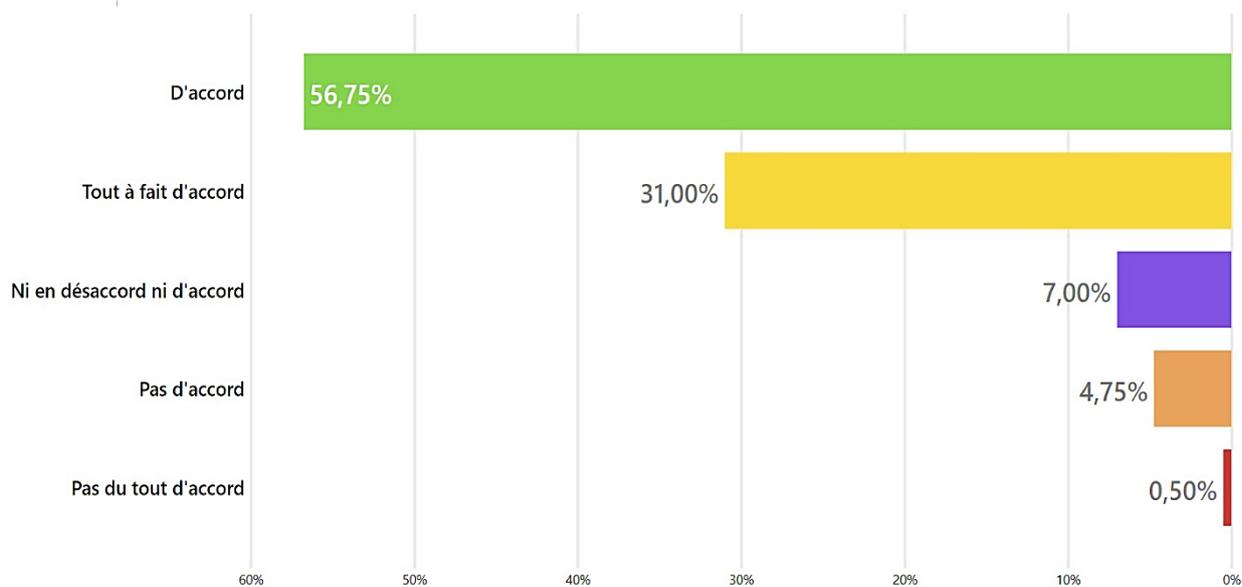


Figure 72: Évaluation formative : connaissance et application

Comme pour la question précédente portant sur l'évaluation diagnostique, y compris les réflexions sur la formation initiale que nous y avons associées, nous retrouvons 12% de répondants *indifférents* ou *contraires* à la formulation proposée, cette fois-ci sont plus nourris en nombre. Probablement pour un manque de conception correcte du *modèle savant*, peut-être sur le fait que ce modèle, présent en Italie depuis les années 1990, est désigné, cité, utilisé, sans se soucier de l'appliquer en toutes ses composantes, à partir des obligations de rétroactions, souvent se limitant à la note et à quelques succinctes remarques. Une application *profane* et *privée* du modèle d'évaluation formative.

7.1.6.5 Évaluation sommative : connaissance et application (41)

L'évaluation sommative, fréquemment confondue avec la pratique de donner une note tout court, est demandée à la fin de l'année scolaire, à la conclusion des cycles d'études : brevet (*diploma di scuola media*) et baccalauréat (*Esame di stato*). Mais, aussi, selon la normative des différents établissements, au terme des trimestres ou des quadrimestres. Dans les PTOF, il est demandé aux enseignants de réaliser au moins trois ou plus d'épreuves, orales ou écrites, ou les deux selon les disciplines, durant ces périodes scolaires, afin d'établir une moyenne et une note à fin trimestre ou quadrimestre. En réalité, une grande partie des professionnels utilise les *notes données* aux épreuves d'évaluation formative pour ce faire. Ainsi, nous soulignons qu'il s'agit d'une évaluation perpétuelle sans la possibilité d'activer des rétroactions régulatrices. Ceci est encore plus vrai dans les classes du collège : deux heures par semaine sur neuf classes, pour 180 élèves en moyenne. Activer dans ces conditions une interaction pédagogique efficace, et un juste équilibre entre apprentissage de nouveaux contenus et l'évaluation de connaissances et compétences, et enfin activer la régulation nécessaire est une entreprise impossible, à notre avis. Aux répondants à l'enquête, nous avons proposé cette formulation :

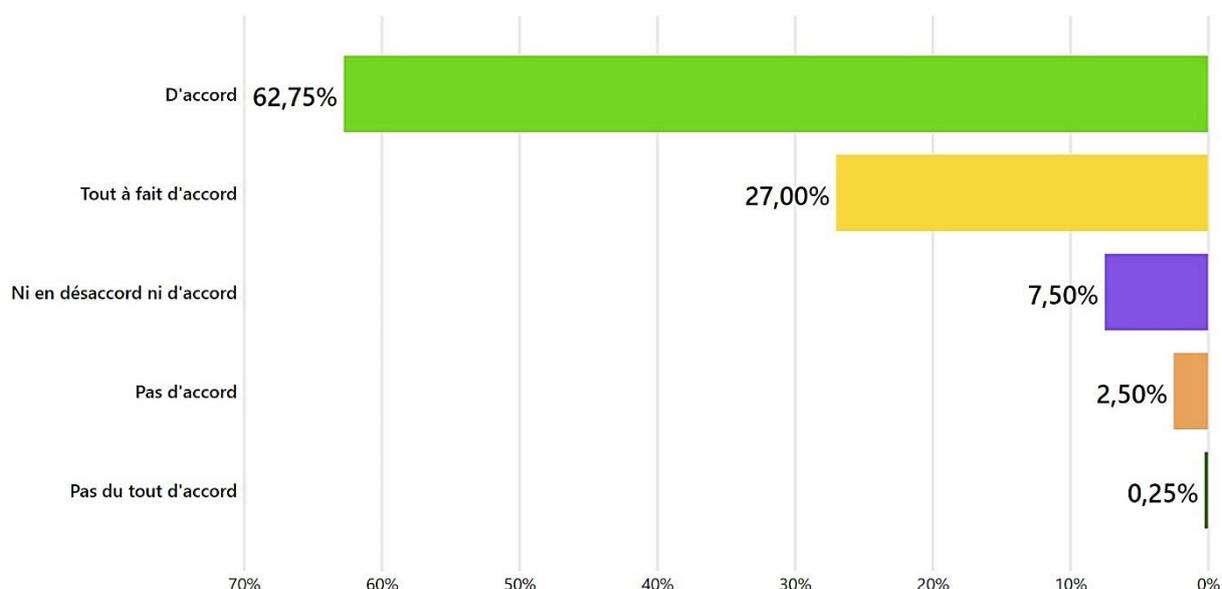


Figure 73: Évaluation sommative : connaissance et application

« L'évaluation sommative ou certificative a pour fonction l'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. Elle survient au terme d'un processus d'enseignement et sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants. Elle est sous la responsabilité de l'enseignant et doit être réalisée de façon juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants. »

Il s'agit, comme le graphique le montre, de la forme d'évaluation qui reçoit le consensus le plus important, même si un socle de 11% environ de répondants *indifférents* ou *contraires* est toujours présent.

7.1.6.6 Adoption et pratique des modèles de l'évaluation promus dans l'école italienne (42)

À la fin de cet *excursus* sur les modèles de l'évaluation en Italie et leur adoption en classe de langue, nous rejoignons les constatations soulevées par plusieurs chercheurs à propos d'une *évaluation à la carte*, qui n'est pas liée à des modèles que ce soit : *nomades*, *transrégionaux*, *locaux*, selon les schématisations de Bonniol et Vial, reprises par Hadji (cf. Hadji, 2012c, p. 108-109). Il s'agit en réalité de modèles privés et plus que profanes, nous dirons *profanés* dans leur cohérence scientifique.

Comportements des enseignants par rapport aux modèles de l'évaluation	
Je les modifie selon mes besoins, sans les suivre à la lettre	40,25%
Je les adopte tels quels, avec des moindres modifications qui n'en dénaturent pas l'esprit	21,75%
J'ai noté et donné des points même durant les actions d'évaluation formative	19,75%
J'utilise une méthode personnelle d'évaluation, MAIS qui s'inspire des méthodes ci-dessus	18,00%
J'utilise une méthode personnelle d'évaluation qui NE s'inspire PAS des méthodes ci-dessus	0,25%

Tableau 20: Comportements des enseignants par rapport aux modèles de l'évaluation : légende et pourcentage

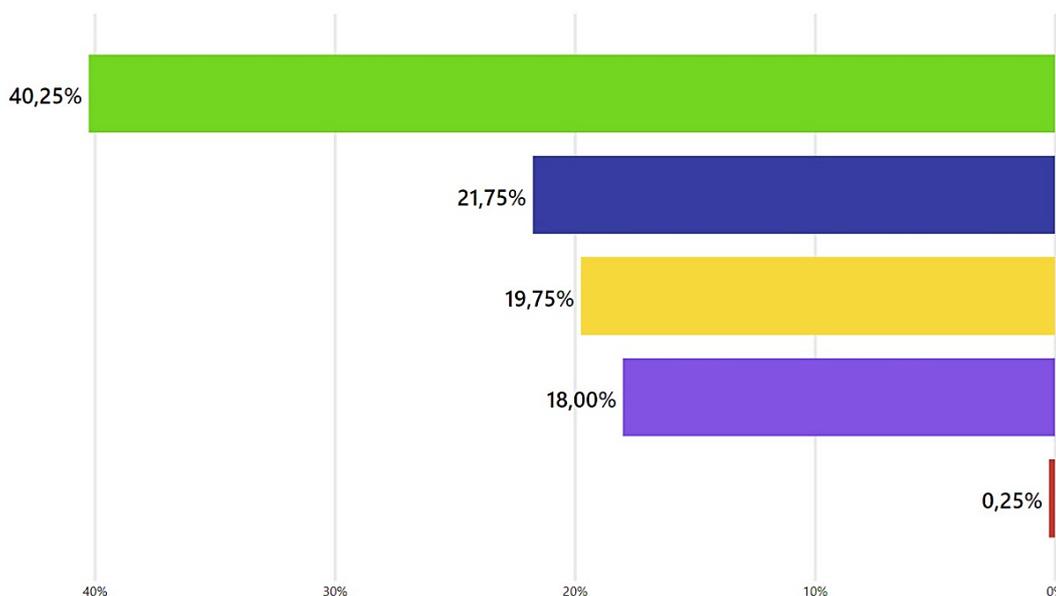


Figure 74: Comportements des enseignants par rapport aux modèles de l'évaluation (%)

Les réponses des enseignants interrogés le confirment : à la question concernant leurs modèles personnels d'évaluation, nous remarquons que tous les répondants, sauf un pourcentage peu significatif, se réfèrent aux modèles présentés, dont 80% les adaptent, parfois lourdement à leurs besoins ou intentions. Les modèles *savants*, une fois rencontrés sur le parcours professionnel, seront ensuite décortiqués et adaptés aux besoins de chacun. Seulement 21% affirme de *ne pas dénaturer* l'esprit originel du modèle.

Évaluer est une pratique complexe et frustrante. Nous avons rappelé la charge de travail à laquelle sont soumis les enseignants dans les écoles secondaires, surtout de premier degré : un travail insoutenable qui s'avère pernicieux pour les élèves et peut en préjuger la réussite si le bien-être professionnel est fragilisé. Si les praticiens n'ont pas le temps d'œuvrer sereinement, en s'appuyant sur des pratiques épistémologiquement correctes et partagées, ils risquent de faire des dégâts irréparables. La course sans fin des précaires ne prédispose pas à une telle démarche.

« On évalue trop souvent mal, en voulant aller trop vite. La pression est telle qu'on en oublie les fondamentaux qui caractérisent une démarche d'évaluation rigoureuse. On pourrait, en bien des cas, évaluer d'une façon plus pertinente, pour ne pas dire plus intelligente » (Hadji, 2012a, p. 15). Les trois manques qui nuisent à une évaluation équitable sont justement repris par Hadji : manque de *temps*, de *rigueur*, de *connaissances* foncières, les *fondamentaux* pour essayer de bien évaluer.

7.1.6.7 Expériences d'évaluation à distance : remarques et difficultés durant les séances (43)

L'école à distance s'est installée sur un *substrat*, une couche, faite de compétences professionnelles non pleinement acquises, maîtrisées, voire jamais exercées.

L'immaturité : d'abord *technologique* (dispositifs inadaptés et leur conséquente multiplication dans les familles, réseaux plus ou moins performants et frais d'activation de forfaits Internet, entre autres) et de *maitrise technique*, celle demandée par le DigCompEdu que nous venons d'évoquer il y a quelques lignes, ont créé une situation fâcheuse pour la plus grande partie des enseignants et des familles. Le passage, en quelques jours, de la didactique en présence à la pratique à distance méritait un approfondissement au préalable que notre organisation scolaire européenne n'avait pas considéré en ces termes.

Nous citons en revanche l'expérience québécoise en milieux secondaires et supérieures, où le passage à la distance a été prévu et institutionnalisé depuis 1946, d'abord en termes généraux pour la formation à distance des ouvriers et des cadres d'entreprises. À l'époque, il s'agissait d'envoi de manuels et de retours écrits, ensuite via la radio et les premières émissions télévisées. À partir des années 1990, et l'entrée en scène d'Internet (rappelons que le premier navigateur web *NCSA Mosaic*, compatible avec les systèmes d'exploitation Macintosh, UNIX, Amiga et Windows, sort en 1992) cette volonté de soutenir la formation à distance se banalise pour le secondaire public, avec la naissance du *Comité de liaison en formation à distance – CLIFAD*, (cf. CLIFAD, 2007, p. 2) et puis pour le supérieur avec la naissance de *Télé-Université Québec (TÉLUQ)*.

Au Québec, « de 1995 à 2016, l'augmentation des inscriptions-cours à distance est évaluée à 239% dans trois universités : TÉLUQ, Université de Montréal et Université Laval » (Pelletier & Mesny, 2021, p. 6). Cette dynamique débouche, bien avant la pandémie, en 2018, dans le plan étatique : *Stratégie numérique du Québec*, qui soutient en parallèle les actions de seize universités sur dix-huit, proposant des cours supérieurs en ligne et à distance, dont TÉLUQ (cf. Pelletier & Mesny, 2021, p. 5).

Néanmoins, nous gardons l'espoir, et ces données affichées sur le graphique semblent nous conforter, que nous allions vers une évolution des pratiques professionnelles enseignantes qui deviennent plus souples, en termes d'adaptation, à la situation passée, présente ou future. Nous soulignons ainsi que la distance est désormais contemplée dans toutes situations, concernant la diffusion culturelle et académique, ainsi que dans la proposition de formation continue dans le milieu scolaire, de l'administration publique, dans le monde de l'entreprise, publique et privée. Depuis 2020, colloques et congrès prévoient désormais, un volet de transmission et souvent de rediffusion à distance. Ces possibilités et ouvertures représentent des côtés positifs et des fruits savoureux à cueillir et à ne pas archiver. Surtout après la difficulté vécue, souvent en solitude, de la réinvention des pratiques pédagogiques personnelles pour faire face à la situation imprévue.

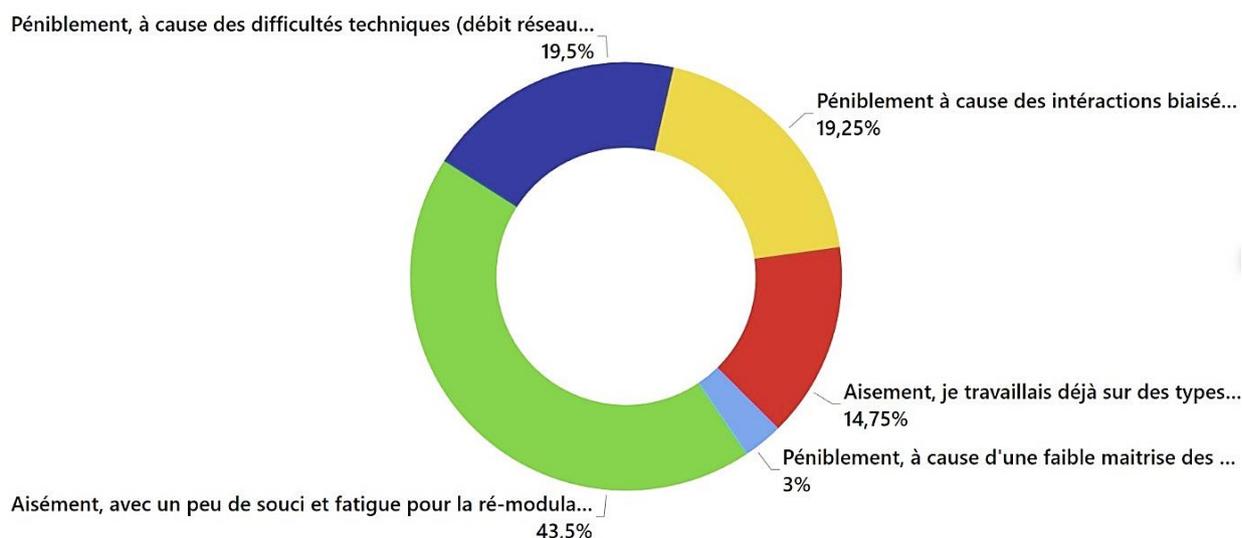


Figure 75: Retours sur l'expérience d'école à distance

Les données dans le graphique ci-dessus nous montrent que 60% des enseignants, malgré tout, ont réussi aisément à proposer leurs cours, pour les autres, faisant leur confiance, nous pouvons penser que le poids important des difficultés techniques et d'approche inusitée à la machine ont joué de mauvais tours. Peut-être qu'ils ont éprouvé une sorte d'*insécurité technique*, car beaucoup d'entre eux, habitués aux moyens traditionnels de transmission des savoirs, ont vécu péniblement ces approches imposées par la contingence, sans avoir les moyens de les appréhender et les encadrer profitablement.

7.1.6.8 Compétences privilégiées durant les évaluations à distance (44)

La distance, nous l'avons vu récemment, a entraîné plusieurs facteurs de difficulté, dont la possibilité de vérifier les compétences selon les modalités et les pratiques utilisées avant le confinement. Les enseignants ont fait des choix et établi des priorités. Nous le verrons durant les entretiens, où ils expriment leurs nécessités franchissant le choix obligé d'adopter des formes d'évaluation plus directes, souvent moins fiables, où le risque de plagiat a toujours été évoqué, et qui ne pouvaient pas rendre entièrement tangibles et *mesurables* les progrès des apprenants. Ils ont dû faire des choix, parfois radicaux, et miser sur des formes véritablement plus adaptées à la situation. L'évaluation de l'oral, mais surtout travailler les compétences orales : compréhension et production, ont été les modalités et les choix permettant aux enseignants de garder la continuité de la relation pédagogique, et de se consacrer à une valorisation de l'oral, généralement négligée dans toutes les classes de toutes les filières. Précédemment, nous avons vu que donner la parole a été un *médium* pour conjurer la distance. En revanche, nous avons vu aussi combien d'enseignants (une minorité, certes) ont continué à concéder la parole aux élèves seulement durant les contrôles et les interrogations. Si, d'habitude, la voix des élèves était employée pour répéter des passages de littérature ou répondre à des questions, portant sur les tables de conjugaison des verbes, des noms ou

des adjectifs... nous croyons qu'en revanche, durant l'école de la pandémie, quelque chose a bougé dans d'autres sens.

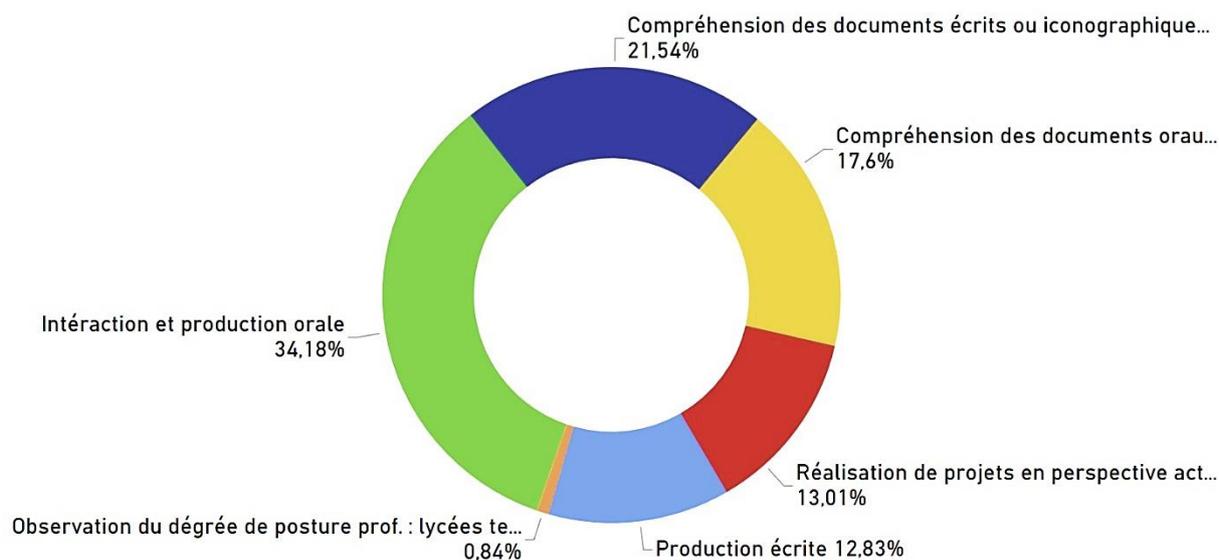


Figure 76: Compétences privilégiées via les épreuves d'évaluation à distance

Ce que nous retrouvons dans ces réponses est un intérêt intensifié aux pratiques de l'oral, provenant d'un choix obligé, mais qui a permis aussi de ne pas couper complètement la relation pédagogique interrompue par le changement postural et spatial imposé par la pandémie.

Nous voyons donc que 50% des répondants favorisent des compétences portant sur l'interaction et la production orale, et la compréhension de documents oraux. Dans ce classement de compétences évaluées, la production écrite s'arrête à 13% des réponses, il y a donc un déséquilibre entre la volonté d'accorder, selon les lignes directrices ministérielles, et ainsi le CECR, un équilibre entre les quatre compétences langagières : compréhension et production écrite, compréhension et production orale, plus l'interaction. Nous trouvons aussi intéressant 22% des sondés ayant choisi la compréhension de documents écrits et iconographiques, qui peuvent susciter, en cascade, une interaction à l'oral pour l'illustration du support graphique adopté ou pour installer un débat, en français, à partir d'un texte déclencheur. C'est ce que demandent les nouvelles *lignes directrices* pour la passation de l'examen de certification de fin d'études secondaires, l'*Esame di Stato* où, durant la passation, il est demandé aux élèves d'exposer : en italien, ainsi qu'en langue étrangère pour les filières linguistiques, des discours personnels établis sur leurs opinions et leurs connaissances, ainsi que de tracer des liens en *perspective pluridisciplinaire*, et tout cela à partir de documents déclencheurs : images, cartes heuristiques et textes, entre autres (MIUR, 2023).

7.1.6.9 Connaissances privilégiées durant les évaluations à distance (45)

Passons maintenant à mentionner quelles connaissances ont été valorisées durant l'école à distance. À partir de ces retours, nous ne pouvons pas inférer davantage sur quelles sont les connaissances procédurales ou métacognitives privilégiées par les enseignants. En revanche, nous espérons retrouver des précisions supplémentaires dans les entretiens semi-dirigés.

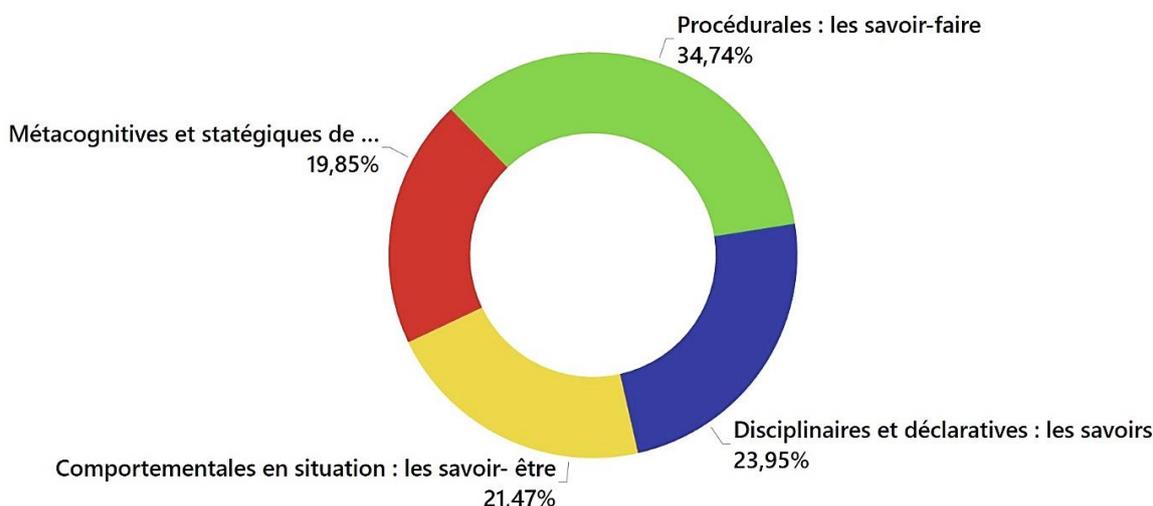


Figure 77: Connaissances privilégiées via les épreuves d'évaluation à distance

Ce qui nous semble intéressant est une attention, que nous trouvons bénéfique et cohérente avec le CECR, sur une place importante donnée aux savoirs, aux connaissances tout court, mais surtout à l'attention aux savoir-faire et savoir-être en situation. Nos données, pour respecter la confidentialité - mais essentiellement pour donner des réponses collectées autour d'un sujet -, ne peuvent pas isoler un profil d'enseignant particulier et l'associer à une école, ou à une filière. Nos inférences, en revanche, portent sur le fait que 21,47% a évalué les comportements en situation, les savoir-être, éléments fondamentaux en *Français de spécialité* et FOS, notamment dans les filières THR: Tourisme, Hôtellerie, Restauration et sanitaires, où la posture professionnelle est évaluée plus que dans d'autres situations d'apprentissage et de formation.

Pour conclure, nous croyons que les enseignants ont démontré une sagesse extraordinaire en valorisant toutes ces connaissances, débouchant en attitudes et habiletés, évaluant aussi les approches stratégiques et métacognitives que les élèves ont su activer pour dépasser convenablement la nouveauté inédite engendrée par la période de confinement.

7.1.7 L'évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève

7.1.7.1 Évaluation de la production orale (46)

Pour ce qui concerne l'évaluation de la production orale des élèves, nous observons la grande importance donnée aux exercices tirés des manuels scolaires ou des sites Internet. Nous soulignons que les enseignants ont amplement pioché dans l'offre immense que le réseau offre pour l'apprentissage de la langue française : sites de référence comme le CAVILAM-Alliance Française, TV5Monde, RFI Savoir (désormais Le français facile avec RFI) ou centaines d'autres offres en ligne, gratuites ou payantes, comme *Les Zexperts FLE* entre autres.

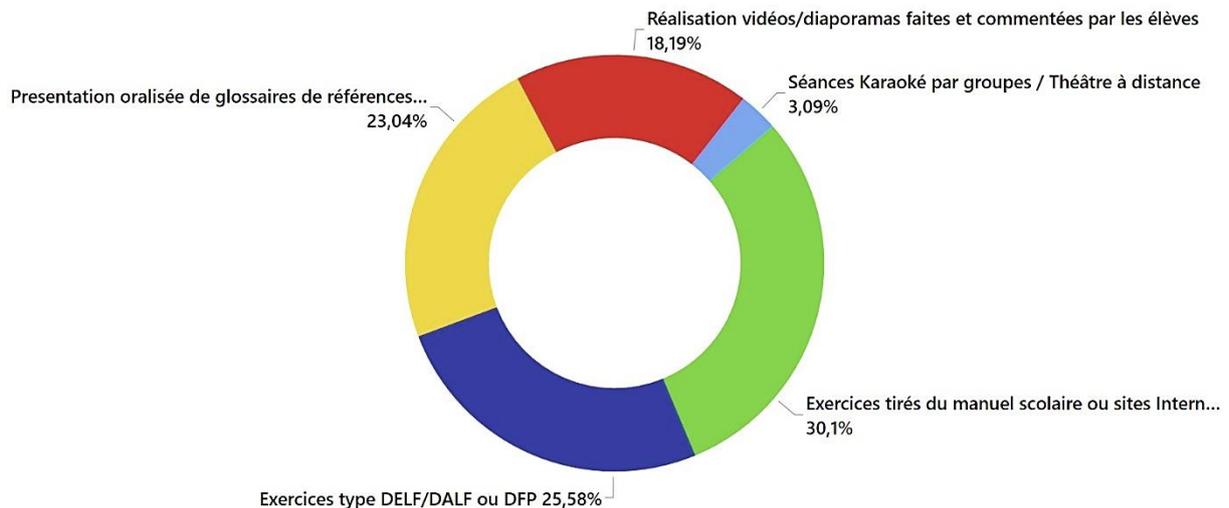


Figure 78: Évaluation de la production orale

Comme dans le graphique précédent, nous retrouvons un équilibre entre innovation et approches plus traditionnelles. Il est intéressant de voir comment les formules évaluatives provenant des certifications linguistiques, notamment DELF et DFP, sont prises comme modèle pour l'évaluation des compétences, pour l'oral, mais aussi pour l'écrit.

Nous mentionnons aussi l'approche artistique : chanson et théâtre, comme valorisation, et à cascade d'évaluation des progrès en termes de prononciation et phonétique, des élèves par le biais de la musique, de la voix (chœur et chansons) et de la dramatisation, même à distance. Encore, concernant la *présentation de glossaires par l'oral*, à partir des classes du collège, jusqu'à celles des lycées, surtout techniques et professionnels, nous croyons que c'est une manière performante de revenir sur le lexique, pratique qui a été abandonnée dernièrement, néanmoins elle reste primordiale. Selon Cuq : « *l'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère, car le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel : il n'y a donc pas de raison de l'en priver* » (Cuq, 2004a, p. 62). Également, nous croyons que la réalisation de supports multimédias créés et commentés par les élèves puisse les impliquer davantage et donner à l'enseignant une modalité pleinement actionnelle d'évaluer leur travail sur la langue.

7.1.7.2 Évaluation de la compréhension écrite (47)

Ce type d'évaluation que nous introduisons maintenant a été, selon les enseignants interviewés, plutôt simple à mettre en place et a permis aussi l'activation de moments de partage et de collaboration entre les élèves. Les exercices extraits des manuels restent quand même prioritaires, ils s'accompagnent, en revanche, à de formes plus adaptées à une compréhension globale des textes et des images. Ce travail de compréhension textuelle et iconographique pourra ensuite, comme nous l'avons vu récemment dans le sous-chapitre précédent, susciter une prise de parole à partir du *lexique*.

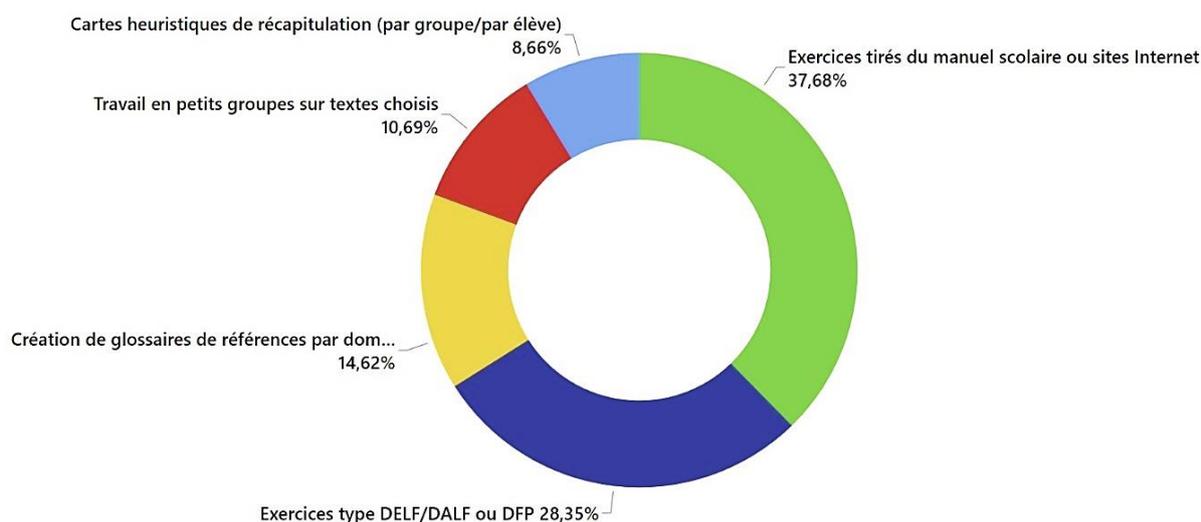


Figure 79: Évaluation de la compréhension écrite

Nous citons à ce propos la réalisation de cartes heuristiques par les élèves, dont la compréhension du texte et son utilisation appropriée - le vocabulaire du *corps humain*, de la *salle de classe*, de *fruits et légumes*, des *courses*, des *vacances*, du *petit déjeuner*, jusqu'aux microlangues de spécialité -, reste capitale pour la proposition d'un *produit* correctement réalisé et compréhensible à la classe ; une activité qui va de pair avec la création de glossaires liés aux domaines du FLE général, et donc par niveau, jusqu'aux glossaires techniques et professionnels. Nous effectuons les mêmes considérations à propos des formes d'évaluation se référant à des modèles certificatifs. Elles sont considérées par beaucoup de professionnels comme un bon compromis pour une évaluation fiable et surtout simple des compétences et des habiletés. Ce type d'épreuve est désormais sur toutes les méthodes, de FLE ou français de spécialité/FOS (notamment pour ces derniers le DFP). Leurs succès naît de la possibilité de suivre le programme d'étude et en même temps s'assurer que les savoirs et les compétences promus par les programmes, sont cohérents avec ces certifications. Cela peut déboucher, dans plusieurs cas, à l'espérance que les élèves pourront ensuite les soutenir sans se soumettre à des efforts particuliers.

Dans une société qui demande des certifications pour tout, une obsession qui frise la *quantophrénie* évoquée par Hadji (Hadji, 2021, p. 203), attester le niveau de français peut devenir un atout *pour l'élève*, *pour l'école* et son offre formative, enfin *pour*

l'enseignant qui démontre l'importance de poursuivre des cours en langue française dans le système scolaire, secondaire et supérieur, ainsi que civil et commercial italien.

7.1.7.3 Évaluation de la compréhension orale (48)

Pour la compréhension orale, nous retrouvons plus ou moins les mêmes pourcentages précédents. Comme auparavant, concernant la compréhension écrite, nous remarquons un choix équilibré entre les suggestions avancées. Par exemple, pour lexic par domaines, où nous avons indiqué comme sujets possibles : *la famille, l'environnement, le travail, l'amitié, les vacances...*, les enseignants confirment d'avoir proposé des activités ciblées au renforcement lexical.

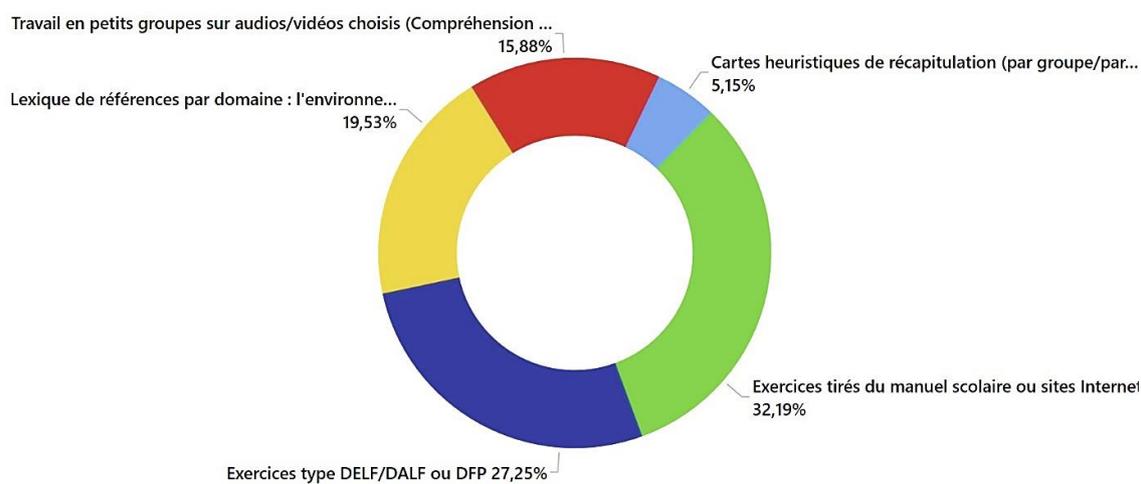


Figure 80: Évaluation de la compréhension orale

Encore, presque 16% choisissent le travail en petit groupe sur la compréhension orale, en passant par des exercices de compréhension globale, puis détaillée. À notre avis, l'obligation de la distance a obligé les professionnels à se tourner vers des activités qui forcément n'étaient pas très exploitées avant cet impératif dérivé de la crise sanitaire. Le manque de temps et parfois de disponibilités techniques : TBI connectés aux réseaux filaires ou au Wifi en empêchaient une utilisation plus importante.

En parcourant les autres résultats, nous soulignons que si le manuel se confirme un acteur principal dans les propositions choisies par les enseignants, une nouveauté intéressante, comme mentionnée précédemment, est l'emploi d'exercices de préparation aux certifications de français DFP et DELF. Ces diplômes, désormais présents dans les propositions des plans d'offre formative, les PTOF des établissements, sont concrètement disponibles en termes de simulation d'épreuves complètes sur les méthodes de FLE, à tous les niveaux scolaires. Du collège au lycée, chaque manuel de langue propose des épreuves blanches sur les quatre compétences évaluées par le DELF, et dans les méthodes de français de spécialité/FOS, des épreuves calibrées sur le DFP proposé par la CCI Paris-Île-de-France. Depuis une décennie, comme indiqué préalablement, le DELF vit un essor important dans les écoles italiennes, néanmoins les DFP, s'ouvrant à d'autres domaines tels que les sujets présents dans les lycées sanitaires et de sciences humaines : problématiques sociétales comme l'immigration,

l'environnement, les ONG ou les professions sanitaires... et ayant choisi la passation électronique via ordinateur, permettent à plusieurs filières, d'accéder à la certification de leurs élèves, via des diplômes reconnus par le ministère italien.

Cela entraîne, à notre avis, un autre aspect très positif, d'abord pour les élèves, et ensuite pour les enseignants et les établissements : la libération depuis une sorte de minorité vécue par les écoles plus techniques et professionnelles, retenues, et à tort, comme moins valides ou de deuxième rang par rapport aux lycées généraux. Ces derniers, proposant des certifications DELF, étaient (ou ils sont) représentés comme plus importants que les autres. Ils ne proposent que des diplômes *blasonnés* qui se révèlent souvent inaccessibles, surtout aux niveaux B1/B2 pour les élèves des écoles techniques et professionnelles. Nous croyons que la valorisation du français de spécialité et FOS, opère une démocratisation de l'accès à la langue ; en outre, l'adoption de ces certifications plus spécifiques atténue des formes inadmissibles de minorité ou de déclassement, au niveau de représentation générale, à l'égard de ces filières spécifiques.

7.1.7.4 Évaluation de la production écrite (49)

La production écrite a été le grand problème des enseignants durant l'école à distance. La reproduction des mêmes conditions que la classe pouvait offrir a été impossible de les reproduire en ligne. Pareillement pour les sujets liés aux filières demandant des essais argumentés, l'originalité et la véracité des productions présentées par l'élève évoquaient des enjeux majeurs, dont la lutte au plagiat. Nous retrouverons que les enseignants ont mal vécu ce passage et la « presque impossibilité » de vérifier la véracité du travail reçu.

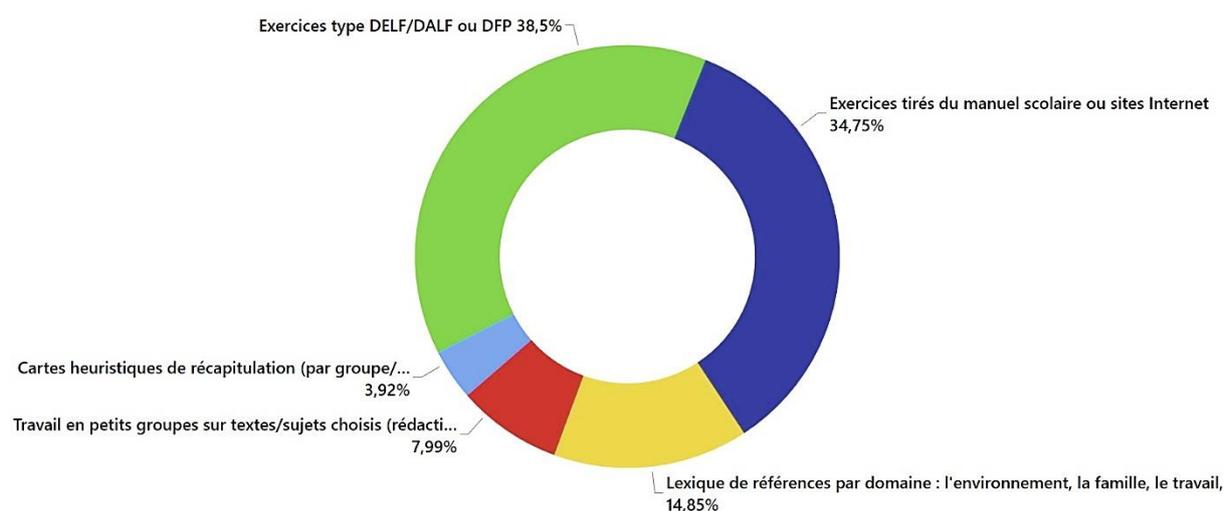


Figure 81: Évaluation de la production écrite

Nous croyons interpréter que le choix opéré par les enseignants de donner plus de reliefs aux épreuves inventives, telles que le travail en petits groupes pour la rédaction de textes créatifs, 8% et ensuite 4% qui ont demandé de réaliser des cartes heuristiques de récapitulation - auxquels nous ajouterons approximativement 15% qui a choisi de

faire rédiger des glossaires sur les sujets cités auparavant, dont *la famille et l'amitié*, entre autres -, ce 27% total démontre un petit détournement des formes classiques de production écrites, souvent trop liées aux propositions du manuel. En revanche, ce dernier garde quand même une certaine importance. Pour soutenir notre hypothèse portant sur un passage obligé à des formes plus créatives, nous soulignons que les propositions DELF (et DFP) semblent prendre de l'ampleur (40% approximativement) par rapport aux choix opérés précédemment. Cela dépend peut-être, du fait qu'elles sont plus proches des attentes demandées par les différents niveaux du CECR, et répondent mieux à l'originalité que la distance a demandé comme critère essayant d'atténuer les possibilités de plagiat. Le niveau de créativité et les sujets à aborder, réclamés par les prescripteurs, émergent de la dimension holistique centrée sur l'apprenant, de ses relations humaines et sociales. Le cadre propose toute une série de thèmes indiquant quelles réalisations langagières solliciter, vérifiant qu'elles proviennent et soient liées à l'ancrage social et relationnel de l'apprenant, comme l'expose Chnane-Davin dans sa schématisation des niveaux du CECR (2020, p. 152).

7.1.7.5 Focalisation et stratégies de remédiation/régulation adoptées (50)

Abordons maintenant les stratégies de remédiation choisies pour la bonne réalisation d'une évaluation réellement formative et que les enseignants ont été sollicités d'adopter par le ministère, plus vigoureusement qu'avant. Nous gardons toutes les réserves exprimées auparavant, à partir des réponses reçues concernant une interprétation *profane* de l'évaluation formative, parfois retenue comme une modalité *maison* portant sur la *sommative* en tout cas. En lisant les données, nous retrouvons, en revanche, une focalisation très intéressante, 24% sur les compétences (nous aurons d'autres précisions dans la dernière partie du questionnaire, au sujet des intentions pédagogiques) et également (24,39%), sur la progression et l'amélioration des contenus linguistiques.

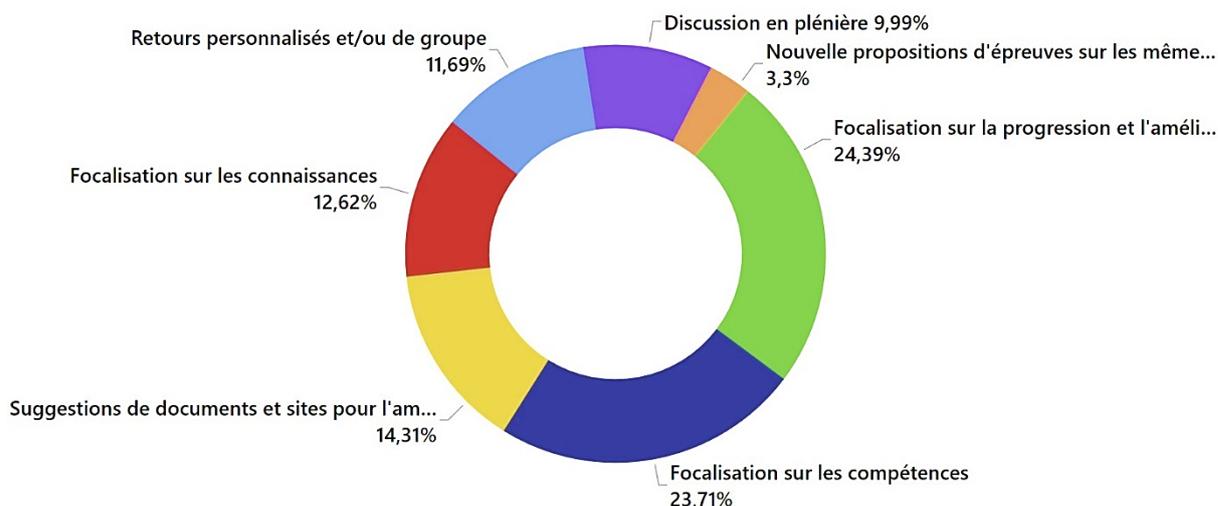


Figure 82: Focalisation et stratégies de remédiation/régulation adoptées

Avec un sentiment de surprise relative, nous découvrons ainsi que les connaissances sont passées en second plan par rapport aux compétences. C'est une visée inédite et à notre avis bienvenue. Pareillement, nous retrouvons comme une pratique positive, les retours personnalisés et de groupe (11,69%) et les discussions en plénière, comme un excellent viatique⁹ pour une rénovation des pratiques de classe.

La reprise des mêmes sujets dans les mêmes formes, choisies seulement par 3%, invite à réfléchir sur le fait qu'une nouvelle proposition, telle quelle de l'épreuve précédente, part du principe d'une régulation cybernétique, faite de rétroactions réclamant la forme correcte proposée au départ. Selon nous, il faut insister davantage sur des modèles moins rétroactifs, mais plus orientés à la complexité, ouverts vers la régulation systémique qui « *n'est plus un simple réajustement, c'est aussi une réinvention. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, régulariser, mais aussi inventer une organisation* » (Vial, 2012b, p. 310). C'est pour ces raisons que nous accueillons positivement cet abandon.

Également, nous saluons le passage à une utilisation plus consciente des ressources disponibles sur Internet que 14,31% des enseignants conseillent à leurs élèves. Nous espérons que cette offre sera précédée par une vérification sévère des contenus présents sur les sites mêmes.

7.1.7.6 Progrès obtenus par les élèves sur leurs compétences linguistiques et communicatives (51) (52)

Cette représentation nous indique, contre toute représentation banalisant la période d'enseignement à distance, que 64,21% des enseignants ont mesuré et vérifié des progrès sur les compétences communicatives et linguistiques de ses élèves.

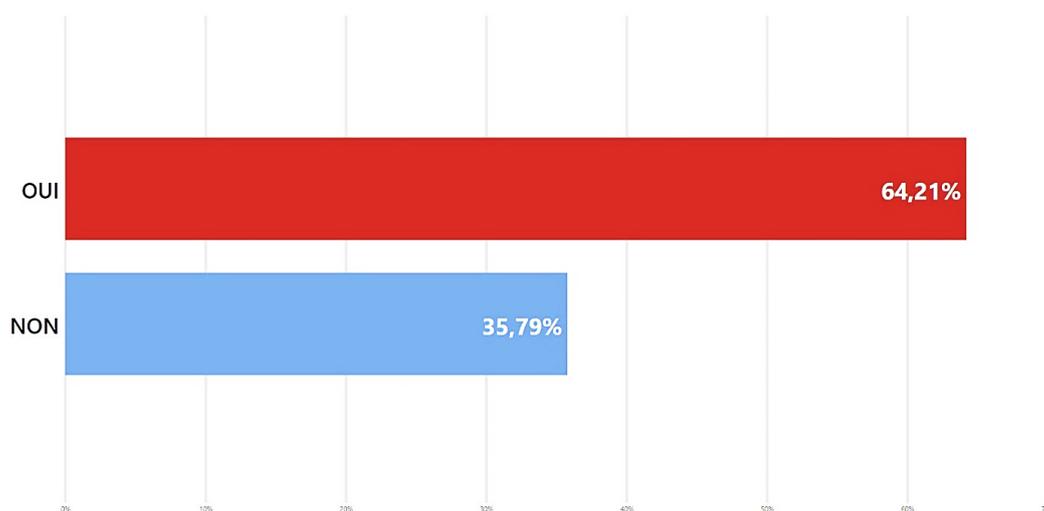


Figure 83 : Progrès acquis par les élèves sur leurs compétences linguistiques et communicatives - concordance

⁹ Dans les sens A et C: *Argent, provisions que l'on emporte pour voyager* / Aide, secours, soutien <https://www.cnrtl.fr/definition/viatique>

Il s'agit à notre avis d'un cadre qui n'était pas évident au début de la crise et sur lequel les plus critiques, ou peut-être seulement les moins motivés ne misaient pas. Ce résultat important, probablement dû à la bravoure et à la détermination des professionnels qui se sont engagés dans cette entreprise inédite, nous conforte sur une capacité de modifier des pratiques obsolètes et inviter ces enseignants à oser plus.

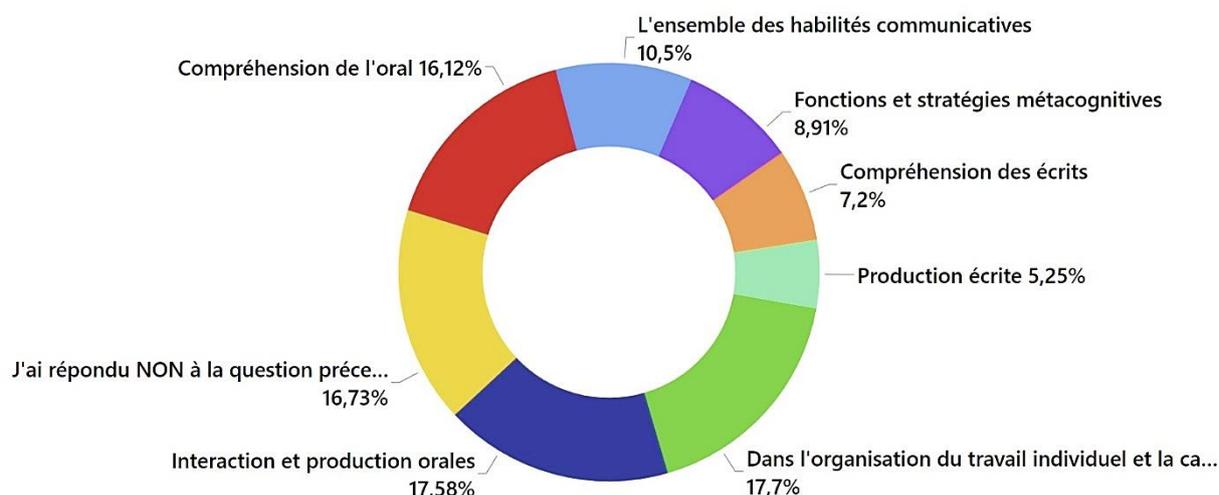


Figure 84: Progrès obtenus sur les différentes compétences linguistiques et communicatives

Nous avons demandé de spécifier aux sondés, quelles compétences linguistiques et communicatives, les élèves avaient amélioré durant cette période. Si nous excluons du calcul 16,73% qui déclarent avoir répondu NON à la question précédente, le graphique se modifie ultérieurement.

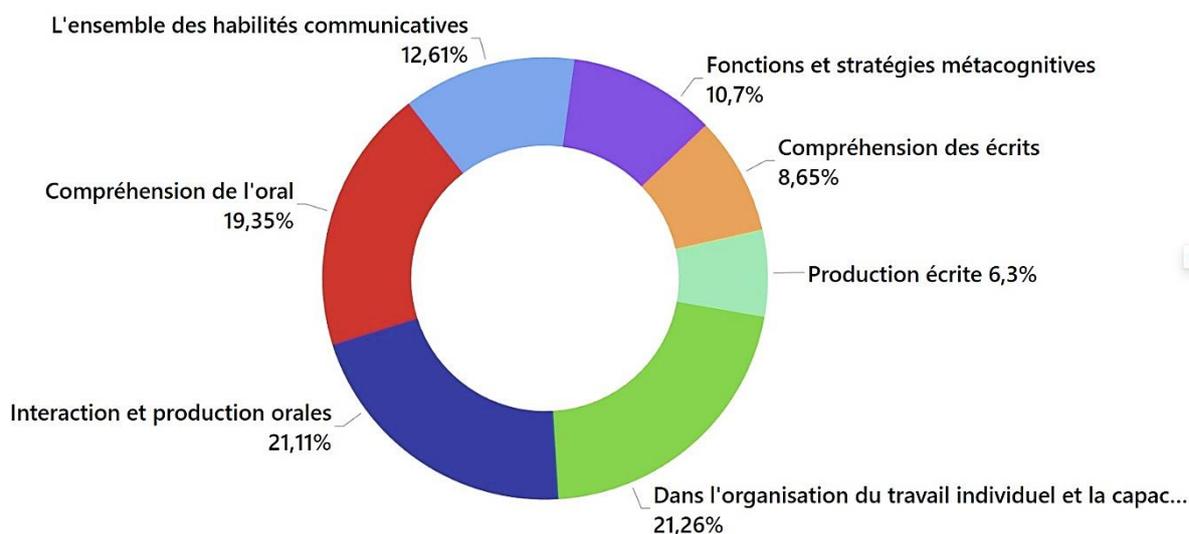


Figure 85: Progrès sur les différentes compétences linguistiques et communicatives (élaboration)

Ce que nous trouvons assez extraordinaire est cette amélioration des compétences à l'orale: interaction et production (21,11%); compréhension de l'oral (19,35%); auxquelles nous ajoutons l'ensemble des habiletés communicatives (12,61%). Cet

exploit, inattendu au début de la crise, est probablement issu de l'exigence de travailler à distance et de s'exprimer davantage à travers la parole. Si la distance semble ne pas avoir apporté une grande modification aux compétences en production écrite (seulement 6,3%), pour les difficultés soulevées, il y a quelques lignes auparavant, également pour la compréhension écrite (8,65%), ces données restent quand même positives.

Ainsi comme le sont les progrès concernant la littératie et les compétences numériques, dont l'éducation aux médias et à l'information (EMI), où 21,26% des interrogés affirme que leurs étudiants ont progressé dans l'organisation du travail individuel et dans la capacité de rechercher des informations et des contenus sur Internet. Un chiffre important qui s'ajoute à 10% des enseignants déclarant que les apprenants ont aussi amélioré leurs fonctions et stratégies métacognitives. Un résultat inattendu et certainement positif.

7.1.7.7 Autoévaluation des compétences professionnelles d'évaluation à distance (53)

Pour conclure cette partie du questionnaire portant sur l'évaluation à distance et les compétences évaluées, y compris les formes et les difficultés surgies, nous avons demandé aux participants de s'autoévaluer, de se donner une note sur base dix, de faire ce qu'ils font à la fin de chaque quadrimestre scolaire.

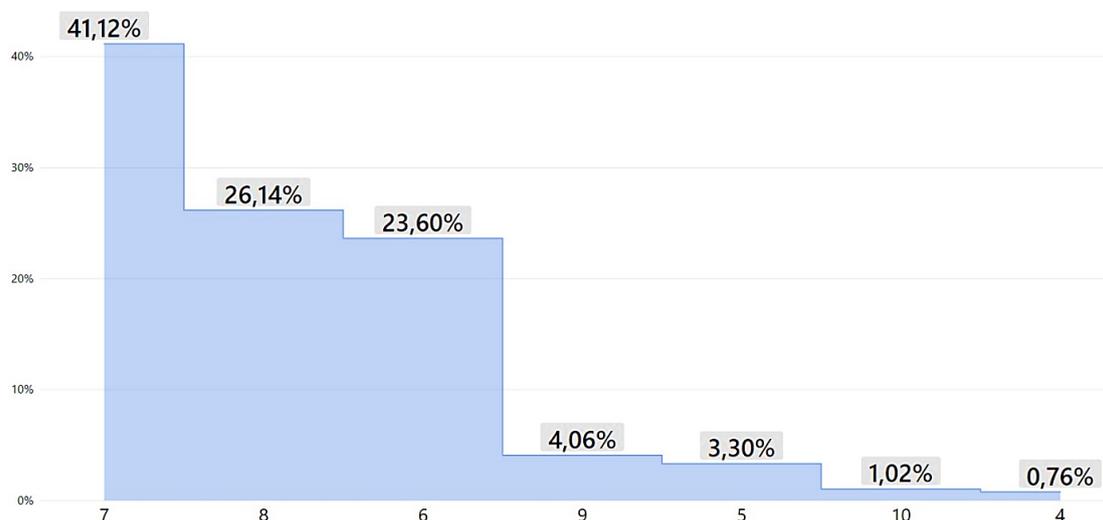


Figure 86: Autoévaluation des compétences professionnelles d'évaluation à distance (notes sur base 10)

Nous rappelons que la moyenne en Italie est représentée par la note six. Sauf 0,76% qui se donne quatre (une note très dévalorisante qui, hélas, est encore utilisée par une génération d'enseignants, heureusement toujours moins nombreuse), le reste déclare d'avoir bien affronté le défi. 72% des personnes interrogées sont dans l'intervalle 7-10, démontrant, selon leur perception, d'avoir bien œuvré et convenablement contrecarré les enjeux de la distance : et à ce propos, nous nous réjouissons avec eux de cette conscience.

7.1.8 Modalités de proposition des épreuves via les TICE

7.1.8.1 Évaluation via les TICE : adhésion à la mise en place et utilisation (54)

Avec cette question, nous demandons aux participants à l'enquête de confirmer ou pas leur participation aux pratiques impliquant les TICE durant la phase d'évaluation des élèves.

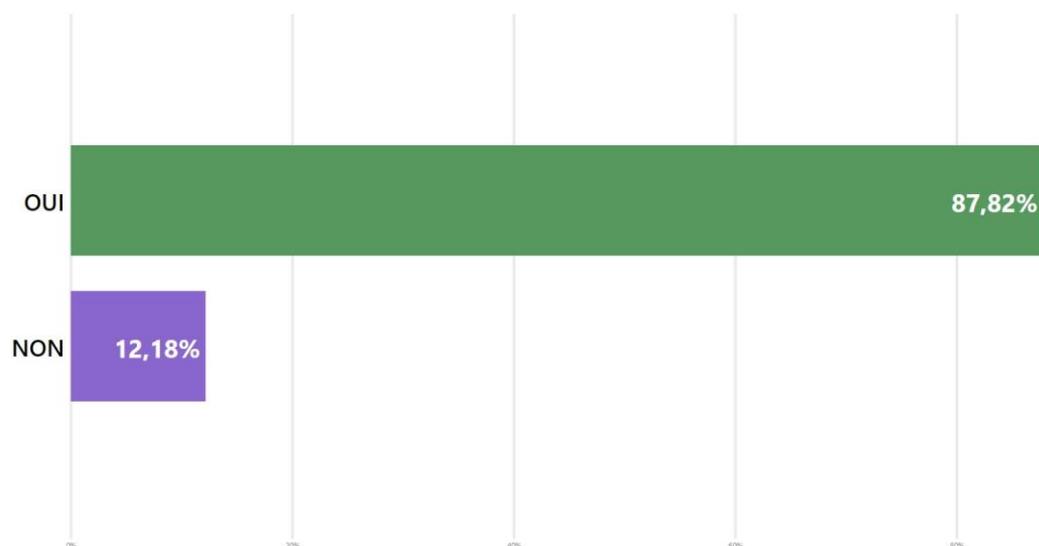


Figure 87: Évaluation via les TICE : adhésion à la mise en place et utilisation

Parmi ces technologies, il y en a de plus banales, comme le simple envoi par mail de textes écrits via des logiciels de traitement de texte (Microsoft Word entre autres), voire l'envoi d'images, de productions écrites sur feuilles de papier, enfin, l'interrogation classique en visioconférence.

Les enseignants qui n'ont pas répondu positivement, n'ayant donc proposé des formes d'évaluation via les TICE, sont envoyés directement à la section suivante et terminale de l'enquête, concernant les *intentions pédagogiques* et le *bilan final* de l'expérience.

7.1.8.2 Emploi d'outils d'évaluation en ligne (55)

Les réponses à cette question montrent - comme nous l'avons déjà vu dans cette phase de la vie scolaire, basculée à distance sans de véritables entraînements au préalable -, que les enseignants ont continué à faire confiance à leur support principal : le *manuel*, la *méthode*. Si dans certaines représentations caricaturales, à l'instar du programme, le manuel est une sorte de *fétiche* omniprésent dans la vie d'une certaine génération d'enseignants, surtout celles et ceux provenant des générations attachées à des méthodologies plus traditionnelles, il est toujours présent dans la vie professionnelle de chaque professeur. Il faut certainement convenir que le manuel est en bonne santé, notamment en Italie où les publications scolaires sont l'apanage d'un

nombre restreint de maisons d'édition italiennes qui régissent l'énorme majorité d'un florissant marché.

La déclaration, se voulant *polémique* et *paradoxe*, proclamée par Francis Debyser lui-même depuis le BELC sur « *la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* » (Debyser, 1973, p. 1), n'a pas encore vu le jour. En revanche, elle contenait déjà la volonté d'aller au-delà de cet outil et des pistes de réflexion utiles pour les temps présents. Debyser introduisait en 1973, années turbulentes et chargées d'attentes sociétales et culturelles, la classification d'interventions :

- *conservatrices*, qui cherchent « à "maintenir", à "restaurer" ou à "rétablir" une situation dont on estime qu'elle se détériore", en empêchant ou en freinant le changement de certains paramètres » ;
- *évolutives* prenant « acte du changement manifeste de certaines données, et prévoit, au lieu de le réduire, de s'y adapter ; par exemple, dans le cas de l'enseignement des langues, l'adaptation à des phénomènes nouveaux tels que le besoin accru de communication, [...] ou encore l'apparition de moyens technologiques nouveaux (hier le magnétophone, demain les vidéo-cassettes) » ;
- *novatrices* où cette intention « prend l'initiative du changement au lieu de le freiner ou de l'accompagner; elle organise le changement ou simplement le provoque » (1973, p. 3)

Nous retrouvons dans ce texte un passage très intéressant sur les *moyens technologiques nouveaux* : hier le magnétophone, puis les vidéocassettes, enfin Internet et l'IA, un passage à notre avis prophétique dans la description des *intentions évolutives*. Elles arrivent pour combler des lacunes, à la suite de changements extérieurs, « *elle suit généralement l'apparition de difficultés graves, plutôt qu'elle ne les précède, et, malgré des ajustements de surface, cette intention est le plus souvent, comme les états-majors, en retard d'une guerre* » (Debyser, 1973, p. 3). Ce passage décrit presque ce qui s'est passé dans le prétendu monde occidental et dans son écosystème social, civil et scolaire. La gestion même de la pandémie a été confiée à des modèles d'organisation de type militaire et, en Italie, la campagne vaccinale, voyait un général de l'armée comme commandant des opérations sur le territoire national.

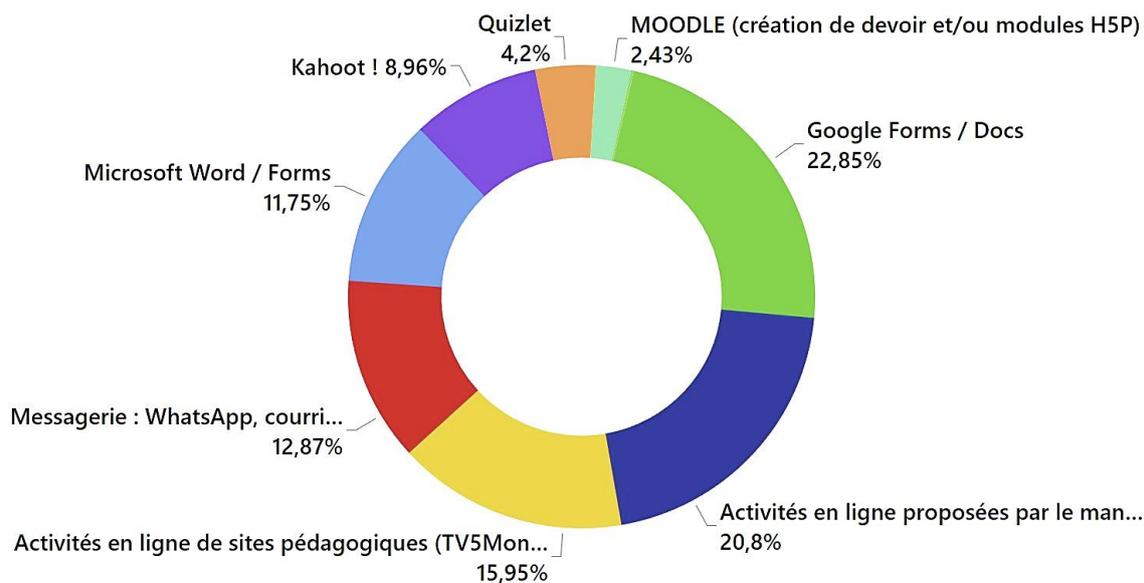


Figure 88: Emploi d'outils d'évaluation en ligne

Si le manuel, acteur absolu avec l'enseignant et le programme (autre fétiche omniprésent), fait partie d'une triade très traditionnelle, en revanche les *intentions évolutives* mises en place grâce au dévouement et à la créativité des professionnels de l'éducation, ont su combler les vides que l'organisation traditionnelle, voire *conservatrice* de l'école, n'avait pas su préconiser. Mais si le manuel reste central, il commence à céder de la place, 35% environ, à la créativité des enseignants qui réalisent des épreuves eux-mêmes via des formulaires électroniques. Nous retrouvons aussi 16% qui a utilisé TV5Monde, ou des sites de FLE, pour des évaluations en ligne des compétences. Kahoot et Quizlet (13% total) restent parmi les outils conviviaux les plus choisis. Comme moyen simple d'envoi de consignes et de devoirs, le courriel ou d'autres moyens plus personnels comme les messageries électroniques via smartphones (12,87%).

7.1.8.3 Adaptation de devoirs du format papier au format numérique (56)

La question suivante essaie d'apprécier la volonté des enseignants, de personnaliser et d'adapter des épreuves, du format papier, à la version électronique. 92,13% ha repris et modifié, en le transformant en tests à soumettre via les TICE, des exercices tirés du manuel utilisé en classe. Néanmoins, 7,87% des sondés ont cherché et proposé des activités prêtes à l'emploi. Un choix que nous trouvons plus rapide, moins impliquant, mais quand même intéressante à souligner.

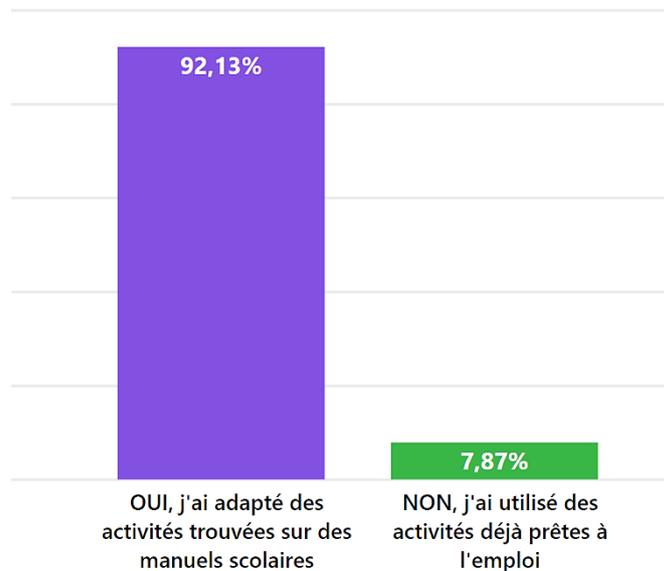


Figure 89: Type d'adaptation de devoirs du format papier au format numérique

7.1.8.4 Types d'épreuves privilégiées (57)

Nous allons nous approcher aux types d'épreuves réalisées par les enseignants, ou de celles qu'ils ont simplement cherchées et proposées à leurs élèves. Avant de discriminer plus sur le type de compétences langagières, dont la compréhension orale ou écrite, nous avons lancé une question moins spécifique sur les différentes propositions possibles.

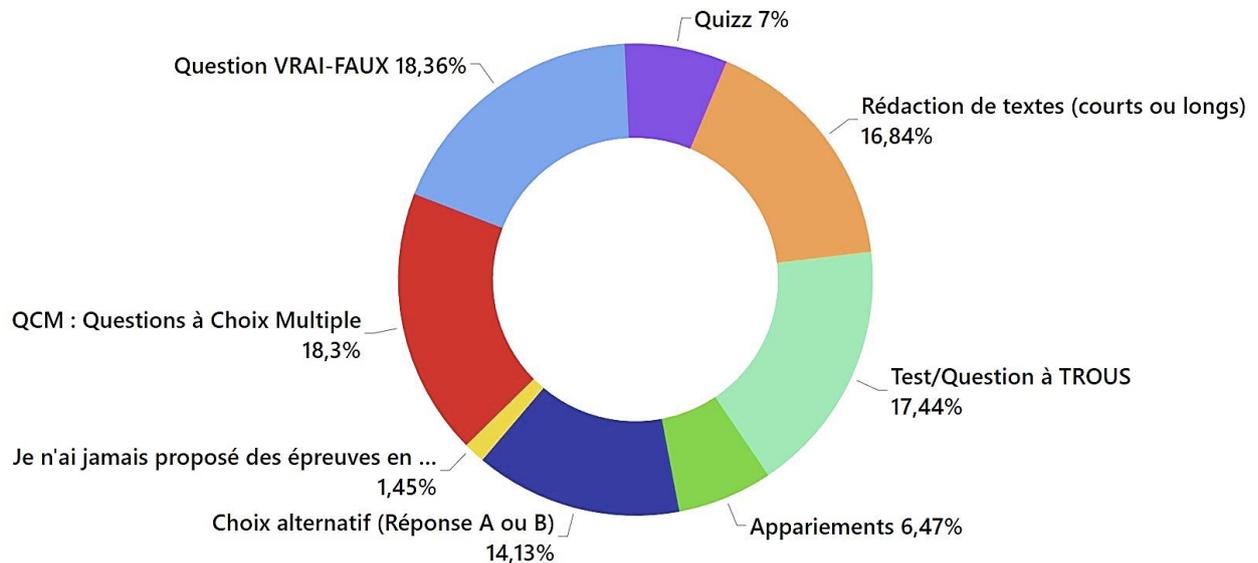


Figure 90: Types d'épreuves privilégiées

Les questions proposées portent donc sur la proposition de test VRAI-FAUX, d'appariement, ou sur des QCM ou à réponses fermées A ou B, encore sur des tests à trous, des quiz (ouverts) et sur la rédaction de textes. Les répondants pouvaient cocher plusieurs cases. Un pourcentage non négligeable, 16,84% d'enseignants, proposant des productions écrites, confirment, selon nous, l'attachement et l'importance de ce type de compétence, et en même temps, la difficulté à proposer de telles épreuves, à partir des

problématiques soulevées par la question de la véracité des réalisations et l'absence (ou la présence) de plagiat.

Sauf un certain équilibre de propositions d'exercices, où ces derniers sont, pour la plus grande partie, fermés, et donc évaluable automatiquement, la mention concernant la compétence de production écrite, c'est le seul trait saillant de cette représentation graphique sur les types d'épreuves proposées par voie numérique que, pour le moment, nous voulons souligner. Pourtant, nous allons les discriminer toutes ces compétences, et un peu plus en profondeur dans les prochaines analyses.

7.1.8.5 Rétroaction formative personnalisée après la réception des devoirs en format numérique (58)

Durant l'analyse des questions précédentes, portant sur les modèles de l'évaluation présents dans le panorama italien, nous avons remarqué le haut degré de *personnalisation*, voire l'altération des modèles originaux, opéré par les enseignants. Nous avons souligné une utilisation désinvolte de termes tels qu'*évaluation formative*, qui venaient employés sans se soucier des contraintes que ce modèle en particulier demande en termes de retours aux apprenants.

Nous partageons l'idée qu'en « *formation à distance, peut-être plus qu'en enseignement en face à face, l'évaluation revêt une importance particulière. C'est un moment spécifique de communication entre le tuteur et l'apprenant. [...] Or, il existe une grande diversité parmi les apprenants. De par sa personnalité, son environnement socioculturel, ses connaissances préalables, son aptitude méthodologique, sa capacité aux activités métacognitives, ses états affectifs, son exercice de l'autonomie..., l'apprenant à distance aborde et intègre les connaissances de manière personnelle* » (Rodet, 2000, p. 45-46).

La pandémie et la modification du paysage social et civil ont fait émerger toute une série de lacunes organisationnelle, ou simplement confirmé la vétusté de certains modèles pédagogiques et didactiques, encore plus évidents quand l'école a été basculée à distance. Mots tels que : *personnalité de l'élève, environnement socioculturel, connaissances préalables, aptitude méthodologique, capacité aux activités métacognitives, états affectifs, et exercice de l'autonomie* étaient tangibles dans toute leur fragilité et pesanteur. Si les *interprétations profanes* des modèles, avant la crise pandémique, ne servaient qu'à perpétuer une évaluation sommative pérenne, c'est-à-dire la proposition sous de prétendues *nouvelles formes* des notes d'antan et des contrôles tout -court, le monde de l'éducation a dû faire face à l'inadaptation de ces formes anciennes.

Encore sur l'évaluation, surtout celle proposée à distance, nous concordons sur le fait que la « *norme unique est remise en cause. La subjectivité du jugement acceptée permet de relativiser les résultats. Au-delà, l'évaluation n'apparaît plus comme la sanction de l'apprentissage, mais participe à celui-ci. Le travail de l'évaluateur s'en trouve complexifié*

et ne peut se limiter à la dispense d'une note. Dès lors, on parle de rétroaction, de négociation du sens, de support à l'apprentissage » (Rodet, 2000, p. 45-46).

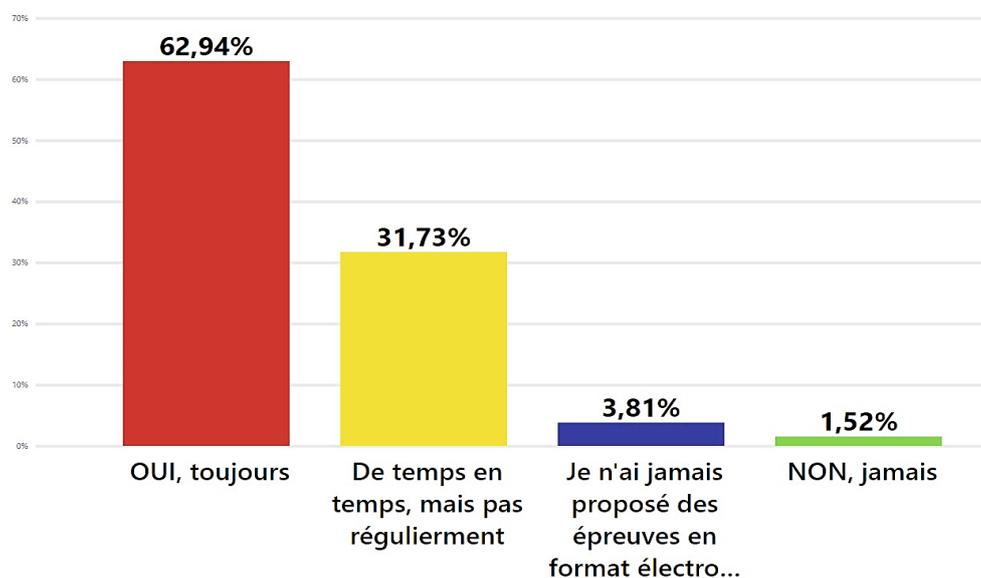


Figure 91: Rétroaction formative personnalisée après la réception des devoirs en format numérique

En accord avec ces réflexions, nous saluons positivement le professionnalisme de 94% environ des enseignants qui ont consacré aux retours formatifs une importante partie de son temps. De ce pourcentage déjà important, un louable 63% environ affirme d'avoir toujours envoyé des retours à ses élèves. Même si cela a complexifié le travail, hors du commun pour contrecarrer une situation inédite, l'avoir dédié du temps à la rétroaction, confirme, à notre avis, l'élan et l'enthousiasme, et surtout la positivité d'esprit, que nous allons retrouver dans le deuxième questionnaire dédié aux émotions vécues par les enseignants et leurs interactions avec les élèves, des interventions débouchées dans la découverte de nouveaux savoir-faire et savoir-être professionnels.

7.1.8.6 Retours automatiques disponibles dans l'épreuve électronique (59)

Sur le même canevas d'analyse vu précédemment, les enseignants nous parlent ici des contenus de rétroaction de leurs épreuves en format électronique. Si dans la question précédente, on questionnait les professionnels sur l'envoi aux élèves de retours une fois reçue la copie en format numérique ou image photographiée, dans ce cas, nous avons demandé de nous dire si leurs QCM, tests à trous, ou autres, intégraient dans la conception de l'outil numérique, des retours formatifs.

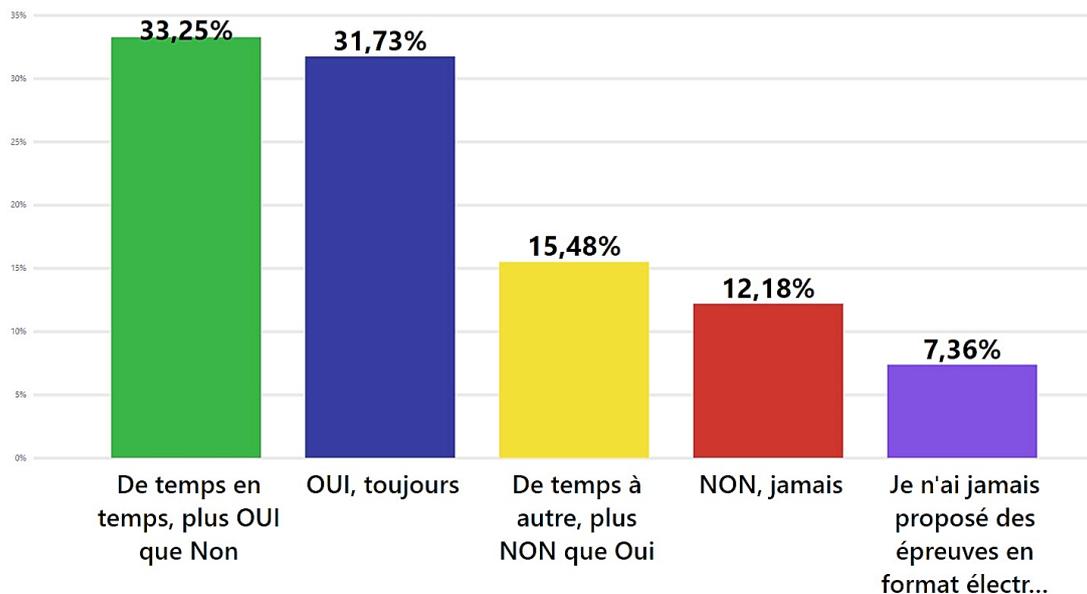


Figure 92: Retours automatiques disponibles dans l'épreuve électronique

Presque 93% des enseignants, le même chiffre environ retrouvé dans la question précédente, ont créé des épreuves numériques. De ce pourcentage très important, qui a démenti l'idée reçue d'un sentiment de défiance des enseignants à l'égard du numérique, nous gardons 83% qui, en tout cas, a aménagé des retours, plus ou moins constamment, sur les épreuves proposées. 31,73% affirment d'avoir toujours envoyé des retours. 7,36% en revanche exprime de ne pas avoir proposé d'épreuves via des outils numériques, illustrés dans les graphiques précédents. L'hypothèse que nous lançons à propos de ces enseignants est qu'ils ont opéré le choix de proposer des exercices tirés du manuel, ou d'autres ressources, et reçu ensuite les images photographiées par les élèves, sans la médiation numérique de formulaires, sites FLE et/ou outils conviviaux.

7.1.8.7 Réutilisation des épreuves en format électronique durant l'école en présence (60)

Cette question exprime, à notre avis, un tournant dans la pratique professionnelle des enseignants afférant à des modèles scolaires comparables, comme notamment le sont tous les systèmes européens. Le passage à une pratique intégrant le numérique au quotidien, après l'affolement en pleine pandémie, ravitaillant de contenus sur les pratiques, s'établit en toute son aisance et sa détermination. Certes, le risque de s'ancrer au passé et de revenir aux rassurantes pratiques traditionnelles après l'indigestion de TBI et tablettes arrivées pour fournir les écoles de dispositifs est fort présent.

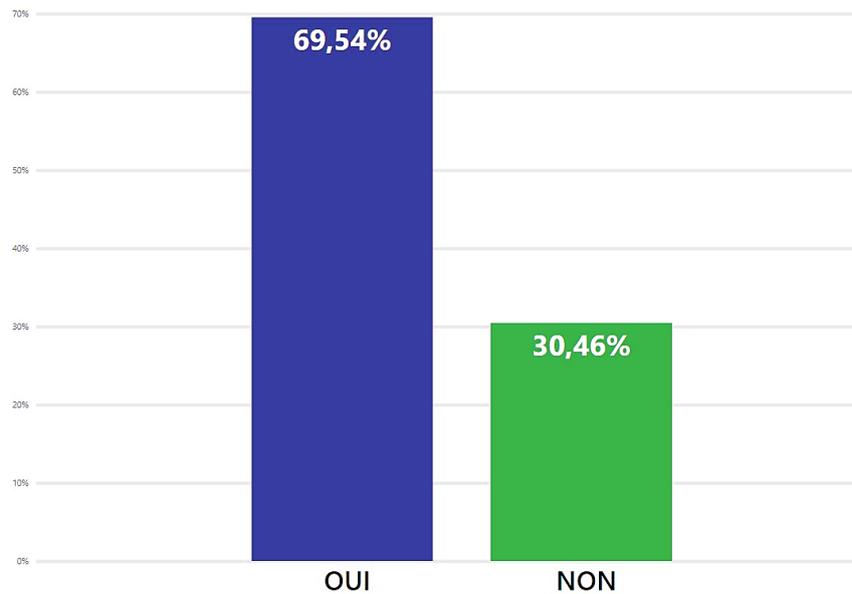


Figure 93: Réutilisation des épreuves en format électronique durant l'école en présence

Comme nous le verrons dans les entretiens, tous les interrogés confirment leur démarche intégrant le numérique plus qu'avant. Dans cette représentation, une instantanée prise en janvier 2021, 70% des personnes interrogées confirment de vouloir réutiliser ces aménagements même en présence.

7.1.8.8 Épreuves de compréhension orale (CO) basées sur les modèles certificatifs (61)

Les certifications linguistiques constellent le parcours professionnel des enseignants, les offres formatives d'établissement, la vie des écoliers, à partir de la *Scuola media*, de 11 à 13 ans, où les premières formes de certification sont proposées : anglais et français notamment. Et cette idée fixe de la certification à tout prix, fille d'une société *quantophrénique* de la performance, hante désormais nos classes de langue.

En revanche, cela oblige, heureusement, les professionnels à se confronter chaque jour avec le CECR, puisque les lignes directrices ministérielles y font référence depuis 2010. En plus, les manuels scolaires intègrent des références au Cadre, aux descripteurs par compétences, y compris la proposition d'épreuves blanches par niveaux, spécifiquement A1 et A2 (niveau de sortie ministériel, demandé pour la deuxième langue étrangère, dont le français est A1) et B1+ (niveau demandé pour la terminale de toute filière) jusqu'à B2. C'est une connaissance banalisée - et non banale - du CECR, un outil qui fait partie, à présent, du quotidien professionnel des enseignants. Nous avons donc voulu vérifier cette connaissance du Cadre et des modèles d'épreuves liées aux certifications linguistiques, DELF pour les filières générales : collèges et lycées (linguistiques surtout) et DFP pour les lycées techniques et professionnels. Dans notre recherche, nous avons aussi souligné l'évolution du DFP, une fois adressé seulement aux écoles hôtelières et touristiques, puis affaires et management, s'étendre à d'autres

filières. Les DFP Santé et Relations internationales (RI) sont préférées au DELF, car elles s'établissent sur la microlangue professionnelle, et les DFP RI sont aussi proposés dans des filières de sciences humaines, voire dans les écoles supérieures de médiation linguistique et interprétariat.

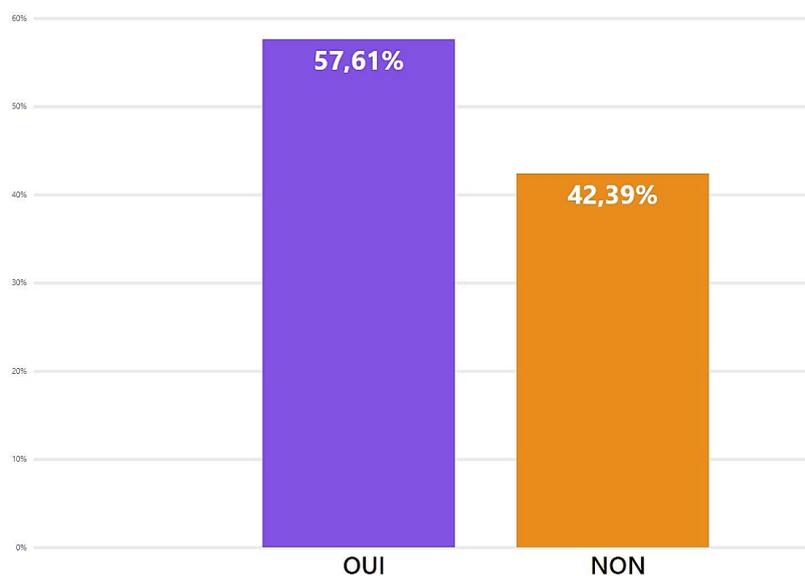


Figure 94: Épreuves de compréhension orale (CO) basées sur les modèles certificatifs

Nous croyons donc qu'un passage à des propositions établies à partir des modèles proches des diplômes de langue, soit déjà un pas en avant vers une mise à jour de la pratique professionnelle, ainsi qu'une volonté permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences en situation. En outre, cela soutient les bonnes pratiques utiles à dépasser la grande difficulté représentée par l'étape de compréhension orale présente dans les épreuves certificatives : *la bête noire de toutes passations* (Romano & Martoccia, 2023, p. 162). Nous sommes convaincus de l'importance d'une pratique plus poussée sur l'oral, y compris une attention renouvelée à la prosodie et aux réalisations authentiques ou semi-authentiques. Une démarche qui accompagne et complète parfaitement le modèle phonétique lié aux productions de l'enseignant, à travers l'accès à d'autres propositions : celles du manuel ou des épreuves blanches proposées par d'autres ressources.

7.1.8.9 Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées (62)

Les deux prochains graphiques demandent aux participants, comment ils ont trouvé : *la possibilité de proposition de QCM, quiz, textes à trous ou appariements, via les formulaires / devoirs informatisés...* Le premier graphique inclut les réponses NON, 16% environ. Nous avons donc reproposé les mêmes données, en excluant les réponses non pertinentes, c'est-à-dire, n'ayant pas opté pour une ou plusieurs choix.

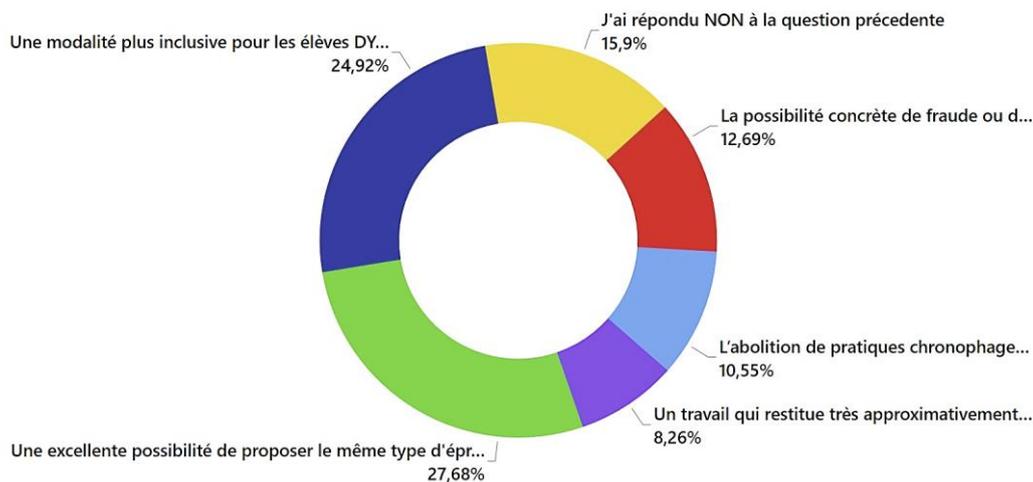


Figure 95: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées

Le graphique qui suit contient donc les réponses de ceux qui ont donné leur avis, privilégiant une sorte d'évaluation des performances et des possibilités d'utilisation de ces épreuves, et en plusieurs contextes. En outre, nous estimons utile de souligner l'intérêt porté par les enseignants à des pratiques plus inclusives, orientées aux élèves DYS ou BES/BEP. La proposition d'épreuves via des dispositifs intelligents, comme les smartphones, ou simplement des liseuses, ou des ordinateurs, multiplie la potentialité afin de rattraper les obstacles à la lisibilité du texte du point de vue graphique, améliorant l'expérience en termes d'accessibilité à l'écrit.

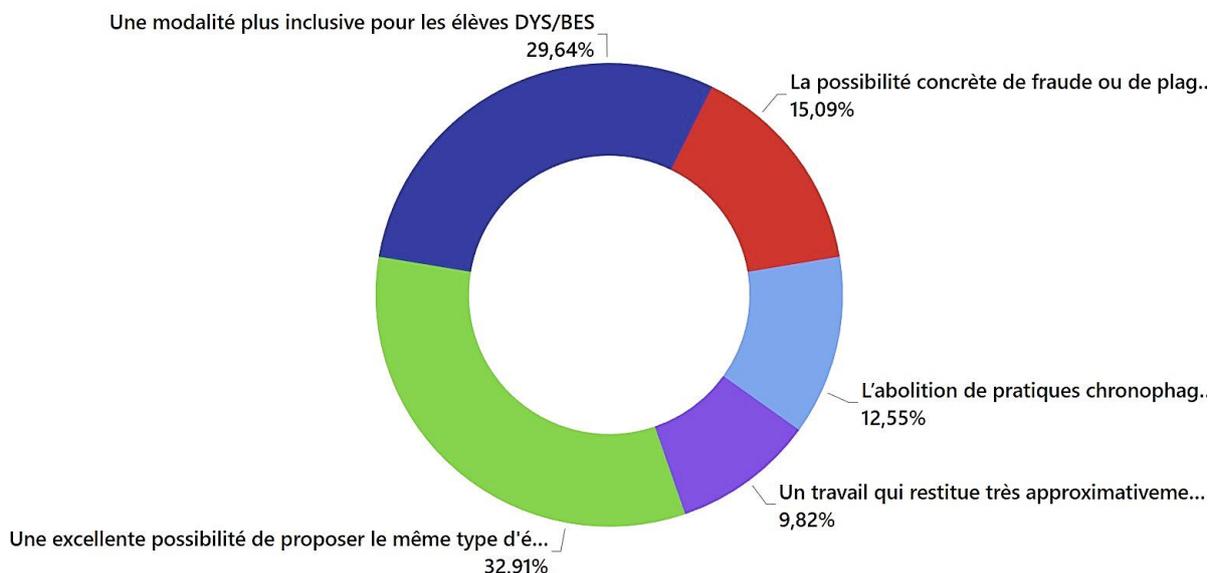


Figure 96: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CO informatisées

Les jeunes générations, maîtrisant les actuelles technologies, surtout en termes de personnalisation et d'accessibilité numérique, quels que soient leurs logiciels ou systèmes d'exploitation et leurs infrastructures techniques, jouissent du fait que ces dispositifs, établis sur le numérique et l'Internet « *permettent de reformater le texte en fonction des préférences de l'utilisateur (taille et police des caractères, espacements entre les mots, les lettres et les lignes)* » (Colé & Sprenger-Charolles, 2021, p. 298).

Or, pour bien interpréter une consigne, référée à une épreuve vécue comme dure à dépasser - nous nous référons évidemment aux compréhensions orales -, il faut d'abord la lire, cette consigne, la comprendre et la faire sienne. Cette exactitude favorisant la lisibilité graphique est désormais possible, sans des investissements exorbitants ou spécifiques pour les élèves DYS et BES/BEP. À partir d'outils banalisés comme les ordinateurs et les smartphones avec lesquels, via de simples manipulations de l'écran ou des options d'accessibilité, il est possible à définir « *l'affichage de lignes courtes qui améliorerait l'attention visuelle de ces lecteurs en les aidant à inhiber la perception visuelle de ce qui a été lu précédemment* » (Colé & Sprenger-Charolles, 2021, p. 299).

Les trois propositions *positives* à l'égard du numérique, considérant ces épreuves comme : *une excellente possibilité de proposer le même type d'épreuve à distance et à en présentiel*, enchainant aussi comme autre effet positif, *l'abolition de pratiques chronophages comme la correction des copies papier*, et enfin la mise en place d'*une modalité plus inclusive pour les élèves DYS/BES* a totalisé un pourcentage de 75%. Le dernier quart, 25% des sondés trouvent ce type d'épreuves peu appropriées, d'abord pour leur capacité à restituer des données utiles, et encore pour la crainte d'un possible plagiat de la part de l'élève. Somme toute, nous estimons que les réflexions de l'intégralité des personnes interrogées nous interpellent, sur des plans différents, mais tous à exploiter.

7.1.8.10 Épreuves de compréhension écrite (CE) basées sur les modèles certificatifs (63)

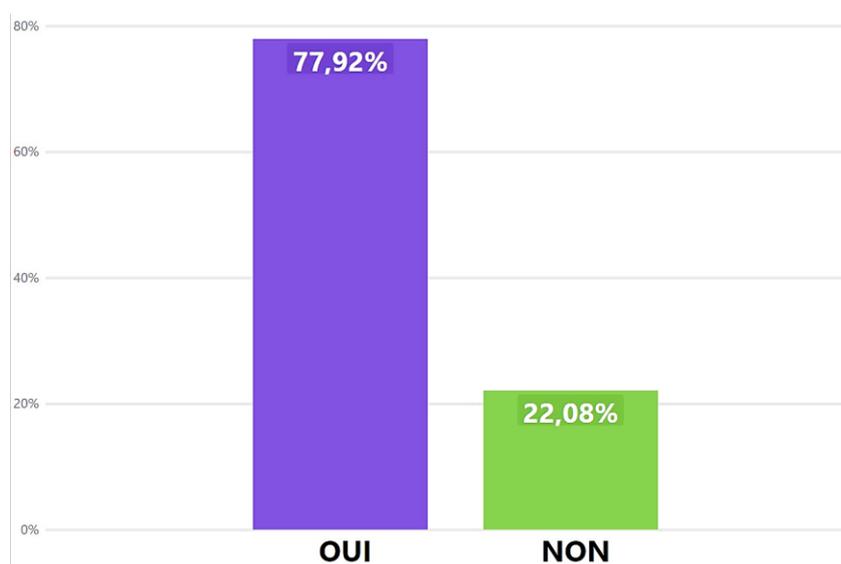


Figure 97: Épreuves de compréhension écrite (CE) basées sur les modèles certificatifs

À propos de la description des données suivantes, nous renvoyons aux réflexions et constats proposés à propos des épreuves de compréhension orale (CO) basées sur les modèles certificatifs. En revanche, nous retrouvons une confiance majeure à l'égard des épreuves portant sur la compréhension écrite (CE).

Il s'agit évidemment d'épreuves plus simples à gérer, plus répandues et faciles à manier, différemment des épreuves de compréhension orale (CO) où le côté technique, employant la vidéo pour les consignes et une performance sonore affinée pour l'écoute, pose plus de problèmes, surtout, comme l'était au début sur les plateformes Microsoft et Google (différemment de ZOOM), l'intégration audiovisuelle était très problématique au niveau du partage audio. Dans ce cas, nous remarquons que 78% ont proposé des épreuves de compréhension écrite, contre 20% de moins (58%) retrouvé pour les tests de CO.

À notre avis, il y a donc deux facteurs convergents : une confiance majeure dans l'outil : le test de CE tout court ; une confiance plus importante dans la maîtrise de l'outil numérique, en ce cas plus élémentaire : la proposition du texte à traiter et des QCM associés, qui se démontre bien plus gouvernable en termes de gestion y compris la surveillance à distance des élèves.

7.1.8.11 Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées (64)

Dans ce graphique, qui rappelle celui retrouvé pour les épreuves informatisées de compréhension orale, les proportions entre les *pour* et les *contre*, sont plus favorables à ce type d'épreuves numériques.

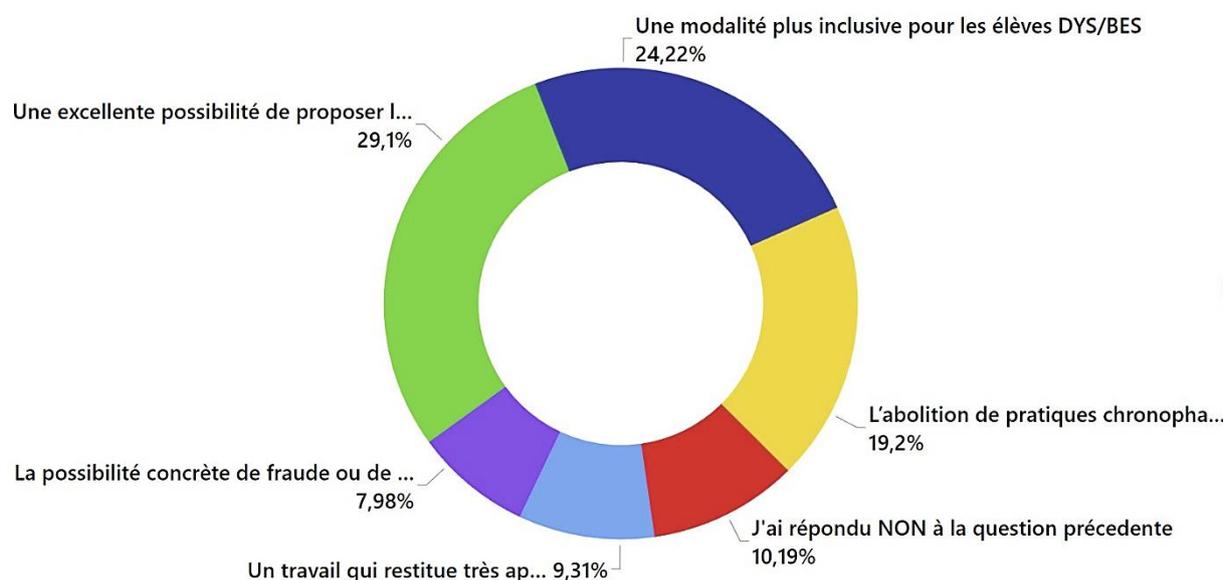


Figure 98: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées

Si nous dégageons seulement les répondants ayant effectué un choix, en enlevant donc ceux qui n'ont pas proposé de tests numérisés, le pourcentage est bien plus haut de celui, déjà très important, acquis pour les tests de CO. Si nous soustrayions les sondés n'ayant pas proposé ce type d'épreuve, le pourcentage est le suivant : 80,75% sont les *pour* - ceux qui donnent des réponses que nous avons qualifiées de *positives* par rapport à l'outil et à son efficacité -, en revanche les *contre*, c'est-à-dire 19,25% de répondants,

aperçoivent des négativités dans la proposition à distance, ou simplement par voie électronique. Un pourcentage beaucoup plus haut en comparaison aux tests numériques de CO.

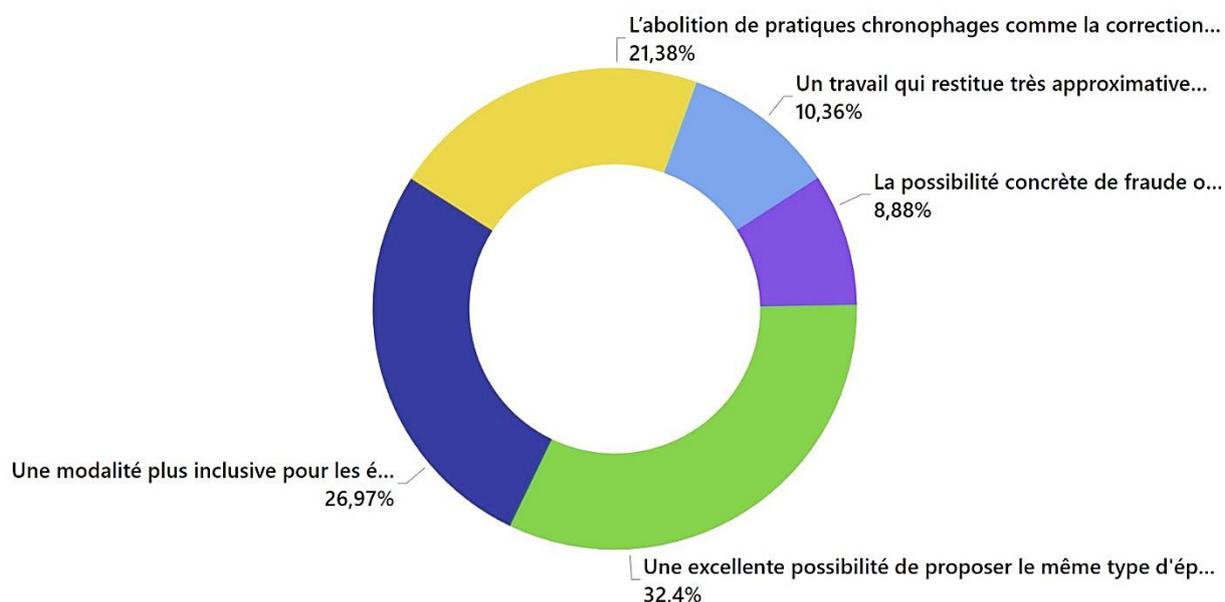


Figure 99: Évaluation des performances obtenues par la proposition d'épreuves de CE informatisées (élaboration)

Même ici, nous soulignons que la facilité d'activation a mieux prédisposé les enseignants à une telle proposition, et à cette facilité technique, nous ajouterons une confiance plus importante dans ce type d'épreuve très classique, même si déclinée à la manière des examens DELF et DFP.

7.1.8.12 Proposition de productions écrites libres ou dirigées (type DELF scolaire) selon le niveau CECRL ciblé (65)

Plus les épreuves s'éloignent de la pratique de l'oral, plus elles s'éloignent d'une dimension technique significative et contraignante, et plus on s'approche des grands classiques, inévitablement les pourcentages favorables au numérique haussent.

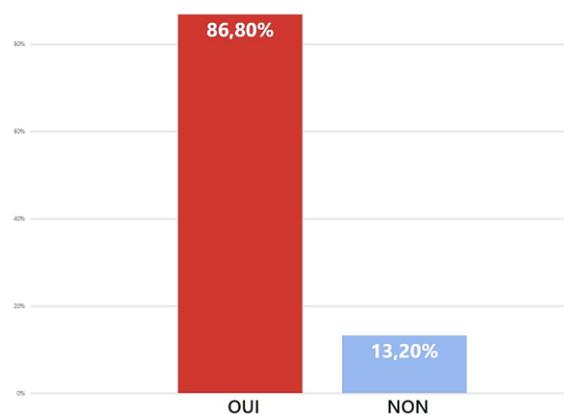


Figure 100: Proposition de productions écrites libres ou dirigées (type DELF scolaire) selon le niveau CECRL ciblé

Les épreuves DELF de production écrite sont depuis des décennies des grands classiques, à partir du collège (la *Scuola media*). C'est pour cela qu'elles font presque l'unanimité. Néanmoins, ces productions sont souvent vécues par les enseignants, à tous les niveaux du cadre, comme des exercices de style, voire la reproduction banale de modèles fixes, portant sur des thèmes très prévisibles, même si en cohérence avec le Cadre. Nous verrons ensuite en quelle mesure les enseignants ont utilisé le numérique pour administrer, envoyer, puis recevoir, et enfin renvoyer le cas échéant des retours personnalisés aux apprenants, à partir d'une épreuve qui ne nécessite pas de grand emploi de moyens informatiques.

7.1.8.13 Restitution des productions écrites via les TICE : fichiers de traitement de texte ou images (66)

À travers cette question, nous avons essayé d'apprécier les modalités d'envoi de la part des élèves, et en même temps, des requêtes en termes de format numérique préféré de la part des enseignants.

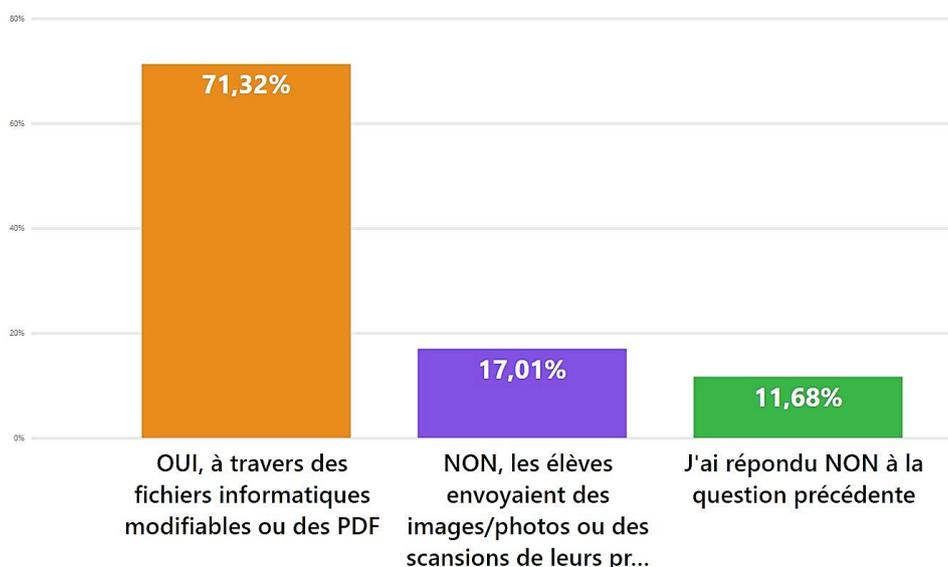


Figure 101: Restitution des productions écrites via les TICE : fichiers de traitement de texte ou images

L'envoi de fichiers, plus ou moins éditables une fois reçus par l'enseignant, représente la majorité des réponses. Cela démontre à notre avis une capacité plutôt élémentaire, pas très élevée de maîtrise des outils, lointaine des attentes prônées par le cadre DigCompEdu (cf. Romano, 2019, p. 165-166), mais qui est quand même important de souligner.

Par ailleurs, si un pourcentage important, 17%, déclare d'avoir reçu seulement des images photographiées, il ne faut pas oublier que ces envois provenaient de publics variés, allant de 10 à 19 ans, dont soit la maîtrise, soit la disponibilité de dispositifs, était incertaine et pas avérée, et nous croyons que cet aspect matériel et logistique, comme nous l'avons vu au début de notre analyse, compte beaucoup.

7.1.8.14 Contrôle et vérification d'absence de plagiat (67)

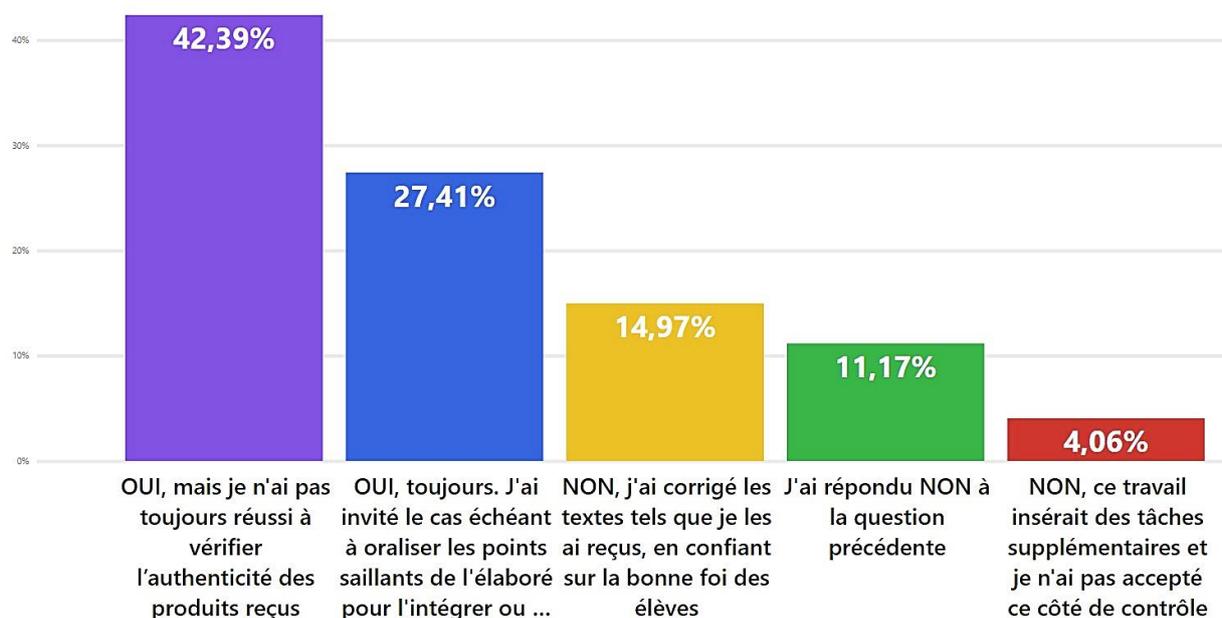


Figure 102: Contrôle et vérification d'absence de plagiat

Une fois reçues les productions de leurs élèves, les enseignants devaient les corriger. Une complication soulevée durant la gestion de la crise et la conséquente activation de l'école à distance, regarde la problématique du plagiat, que beaucoup de professionnels ont très mal vécu : certains en s'y rendant, d'autres plus combatifs, en essayant de le contrecarrer.

Nous remarquons que plus de 70% ont tenté de dénicher le plagiat opéré par leurs étudiants, dont 27,41% ont fait preuve d'engagement actif et continu. En plus, certains enseignants ont inséré des modalités de vérification établies à partir des compétences orales, pour approfondir les savoirs affichés dans les productions, à travers un entretien portant sur des précisions supplémentaires à donner sur l'épreuve même. Pourtant, presque 20% renoncent quand même - entre les confiants sur la bonne foi des élèves et les surmenés par la situation -, à s'activer pour le contraste de ce comportement.

7.1.8.15 Intégration d'épreuves formatives ou sommatives via la proposition informatique (68)

La question porte sur la disponibilité à l'intégration, dans la panoplie d'épreuves formatives et/ou sommatives à disposition des enseignants, de modalité en ligne faisant partie de celles proposées par le questionnaire et/ou utilisées par l'enseignant. Dans cette question, plusieurs *focus* de réflexions s'activent, surtout sur certaines pratiques très courantes proches (ou retenues comme telles) de la mesure et de la performance en évaluation.

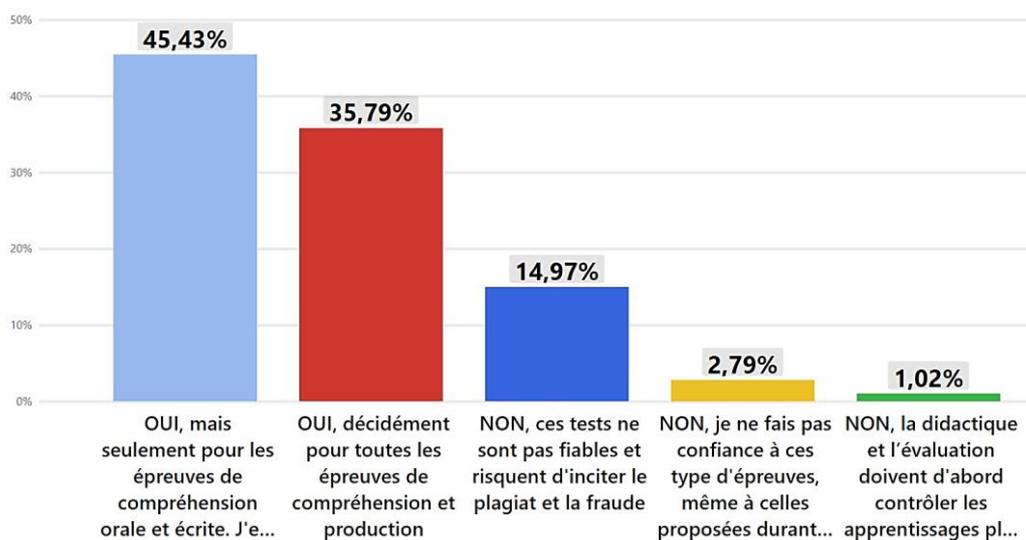


Figure 103: Intégration d'épreuves formatives ou sommatives via la proposition informatique

Nous remarquons que 15% des interviewés ne donnent pas de valeur aux épreuves soutenues en ligne, et probablement à celles qui s'activent par voie électronique ou par le biais de QCM, car ce jugement négatif s'étend aux structurations (toujours plus) fermées des épreuves de certification linguistiques (cf. Département évaluation et certifications, 2021, p. 1-2), avec un pourcentage de 3%. Cette perplexité, voire défiance, est bien exprimée dans le constat : « *on se méfie de leur facture ou de leur format et les QCM, qui constituent la colonne vertébrale de ces outils, sont jugés peu pédagogiques, non performants. On ne leur reconnaît pas de pouvoir discriminant et peu de qualité d'évaluation* » (Mourier & Mègre, 2021, p. 147).

Pour conclure sur le côté NON, nous observons que 1% expriment leur contrariété à des formes d'évaluation intégrant des côtés formatifs : compétences et attitudes. Ces personnes interrogées, à leur manière, renforcent leur vision personnelle, profane et, nous soulignons, hors du temps, d'entretenir un caractère uniquement prescriptif, lié à l'exposition de connaissances tout court. Ils vivent encore les programmes d'antan, jamais archivés, comme la voie royale et cybernétique aux apprentissages.

Néanmoins, les OUI, dépassant 80% des répondants, insèrent des précisions sur la possibilité d'une généralisation de ces formules électroniques. Si 35% se sentent prêts à tout confier à la machine, le cas échéant à des formes structurées par le biais de QCM et autres formules très proches des actuels examens DELF et DFP. Nous rappelons que, sauf pour la production orale, toutes les épreuves DFP sont informatisées et bientôt le DELF aussi, seront proposées par le biais d'ordinateurs et logiciels expressément conçus.

En 2023, nous avons observé une attention paroxystique aux thèmes de l'intelligence artificielle. Les exploits de l'IA générative, dont les logiciels en ligne Dall-E, ou MidJourney (cf. Capucci, 2023, p. 189) nous interrogent sur les limites de la légitimité et de la liberté de la création artistique tout court : pour les arts plastiques et figuratifs de

même que pour la création littéraire et scientifique, et dans le monde de l'édition. *L'agent conversationnel* dont tout le monde parle depuis novembre 2022, ChatGPT et son immense classement en forme de catalogue de *connaissances* issues des BigData, concourt, à côté d'autres logiciels utilisant l'IA, pour la production d'infographies pour des maisons d'édition (cf. Khalaf, 2023) ou de chaînes télévisées, et encore à la création de contenus informatifs ou de simples loisirs souvent à travers l'émulation du style d'auteurs vivants ou disparus (cf. De Witte, 2023). Cette digression est, à notre avis, opportune pour annoncer que, même pour la production écrite, il est possible pour les ordinateurs de discriminer la *bonté* ou la pertinence d'un texte rédigé par un candidat, à partir des descripteurs indiquant le niveau ciblé. Cette révolution, déjà possible, est applicable aux évolutions de toutes les certifications existantes, une fois entraînée la machine aux descripteurs du CECRL.

Pour revenir aux données reçues par les répondants, nous nous concentrons, enfin, sur 45% de ceux qui croient que ces pratiques sont très utiles - même pour la rentrée en présence -, mais seulement pour les formes de compréhension écrite et orale. En revanche, ils préfèrent laisser une place plus *traditionnelle* à la production écrite effectuée avec une surveillance directe, selon les pratiques ordinaires, avant le passage à la pédagogie à distance, une forme forcée par l'émergence de la crise sanitaire et nécessaire pour obtempérer à la continuité pédagogique.

7.1.8.16 Appréciation des outils et des stratégies utilisées pour l'évaluation en ligne

Pour conclure cette section concernant l'appréciation des outils et des stratégies utilisés pour l'évaluation à distance, nous avons posé une question fermée, demandant l'octroi d'une note, de 1 à 10 selon le modèle italien, aux enseignants interviewés.

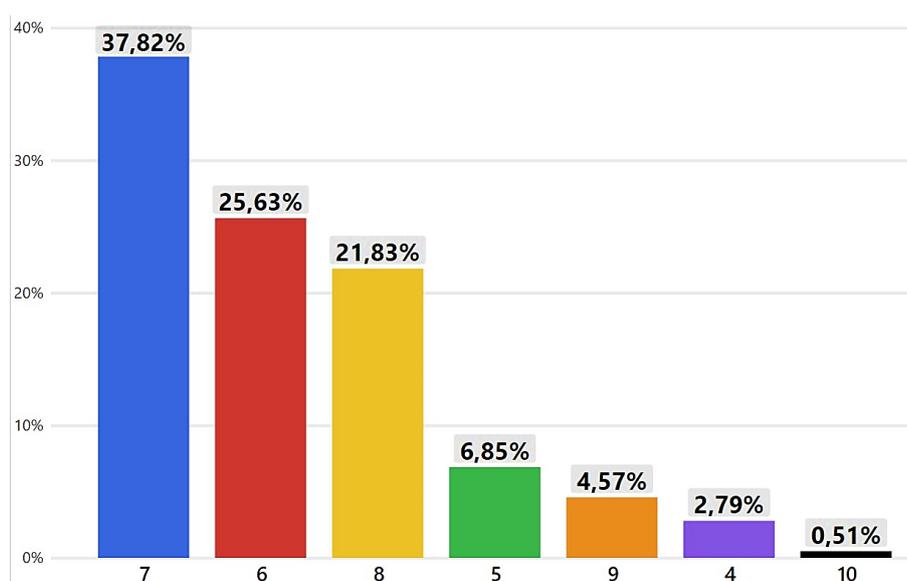


Figure 104: Appréciation des outils et des stratégies utilisées pour l'évaluation en ligne

Évidemment, dans cette question, le côté *technique*, l'infrastructure informatique ; et le côté *personnel*, la capacité de maîtrise, attitudes et postures enseignantes, se mélangent forcément.

Nous remarquons que 89% des personnes interrogées dépassent la note moyenne, le six en Italie. Il s'agit d'une note, comme nous l'avons exprimé précédemment, qui permet aux élèves de réussir l'année scolaire ou un examen, un contrôle de n'importe quelle discipline. Seulement 10% des interviewés ne pensent pas que ces outils ont bien accompli leurs tâches. Nous soulignons, enfin, que presque 7% sont proches de la zone *promotion* : la note 5 représente pour beaucoup d'enseignants un signal donné à l'élève qu'il peut faire plus. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une simple notation chiffrée, dépourvue de sens, mais d'un moyen pour l'inciter à s'impliquer et à s'appliquer davantage. C'est dans ce sens que nous préférons lire et interpréter ce 7% de répondants choisissant la note cinq.

7.1.9 Les intentions pédagogiques / Petit bilan personnel de l'enseignement à distance

La dernière section du questionnaire est composée de deux parties : la première s'intéresse au repérage des intentions pédagogiques favorites ou simplement valorisées par les enseignants, sur toute la panoplie d'épreuves proposées durant la phase la plus agressive de la pandémie, obligeant le confinement et le passage à la pédagogie et à l'enseignement à distance.

7.1.9.1 Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions écrites

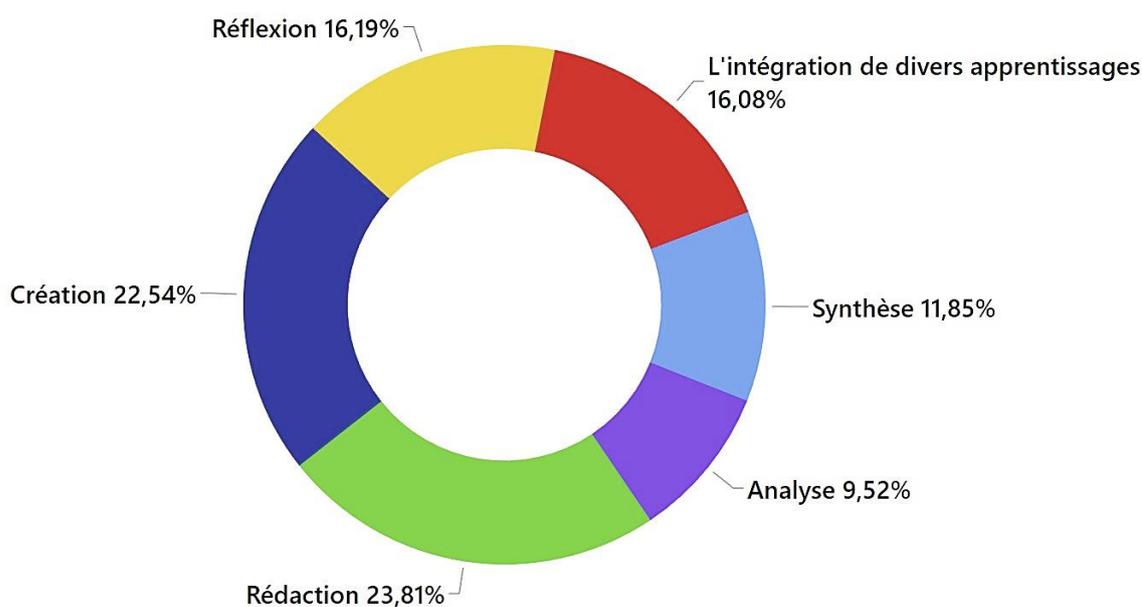


Figure 105: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions écrites

Dans cette question, nous avons demandé aux enseignants de nous renseigner à propos des priorités d'apprentissage, normalement des savoirs et des savoir-faire, valorisés dans les épreuves de travail écrit (court ou long) effectuées à distance.

Nous remarquons, étant donné la possibilité des répondants de pouvoir exprimer trois réponses au maximum, une variété de choix plutôt équilibrée allant des segments, à notre avis, plus classiques : la rédaction et la synthèse ; côtoyant ensuite d'autres plus créatifs, voire créatifs et personnels, comme la création, l'analyse ou la réflexion. Un pourcentage significatif, enfin, déclare avoir concentré son intérêt sur la discrimination portant sur l'intégration, dans les textes rédigés par les élèves, des divers apprentissages, théoriques et pratiques, notamment des savoirs et des savoir-faire.

7.1.9.2 Priorités favorites dans l'évaluation à distance des cartes heuristiques

La deuxième question portant sur les priorités les plus marquants pour l'évaluation à distance des travaux des élèves, dont la production de cartes heuristiques.

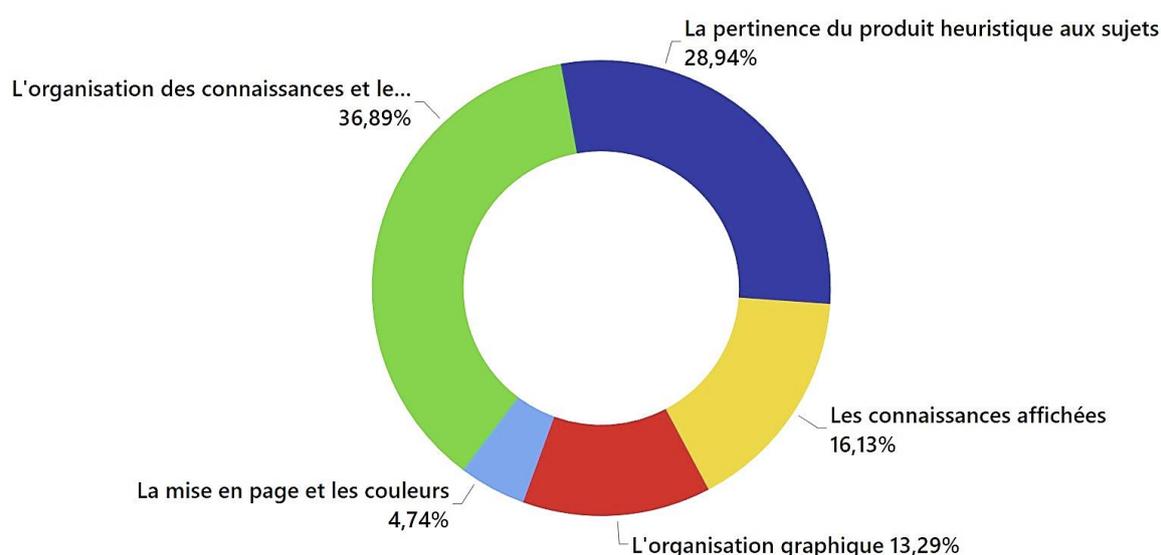


Figure 106: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des cartes heuristiques

Cet instrument, rendu très populaire grâce à la banalisation d'outils en ligne et logiciels permettant la création de cartes y compris des liens personnalisés, couleurs variées, images et sons, provient des activités adoptées pour les élèves DYS et BES. Ces cartes s'adressent également aux élèves ayant des styles cognitifs et d'apprentissage variés, vu que les deux notions « sont étroitement liées, le style cognitif étant le parent ou « l'ancêtre » de la notion de style d'apprentissage » (Doudin & Meylan, 2022, p. 85). En plus, l'adoption de supports graphiques active plus promptement les intelligences multiples, notamment spatiale et langagière (cf. Gardner, 2008, p. 38-47).

Nous avons demandé aux enseignants, d'apprécier quelles composantes des produits infographiques réalisés par les élèves, ils ont valorisé le plus. Les choix portaient sur l'appréciation des connaissances affichées (16,13%), l'organisation des connaissances

et leur hiérarchisation (37% environ), l'organisation graphique (13,3% environ), la pertinence du produit heuristique aux sujets traités (29% environ) et, enfin, la mise en page et les couleurs (4,74%). Nous remarquons que les enseignants continuent à donner leur appréciation prioritaire à des *savoir-faire* sachant présenter des *savoirs* : les connaissances. L'organisation des savoirs est un *savoir-faire* capital pour l'acquisition et la mise en pratique des compétences pouvant illustrer le processus d'apprentissage personnel de l'élève. Pareillement, la pertinence du produit en liaison à la thématique choisie comporte en même temps la possibilité de vérifier d'autres savoir-faire réunis tous dans les connaissances métacognitives. Ces dernières, définies aussi des *croyances métacognitives*, sont capables d'activer les catégories « *personne* », « *tâche* » et « *stratégie* », liées au fonctionnement cognitif de l'élève et de l'écosystème scolaire et personnel qui l'entoure (cf. Frenkel, 2014, p. 430).

7.1.9.3 Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions orales

La dernière question concerne les priorités prônées durant les productions orales et leur évaluation conséquente. Les productions orales peuvent concerner deux sortes d'aspects : les *aspects prescriptifs* et les *aspects performatifs*.

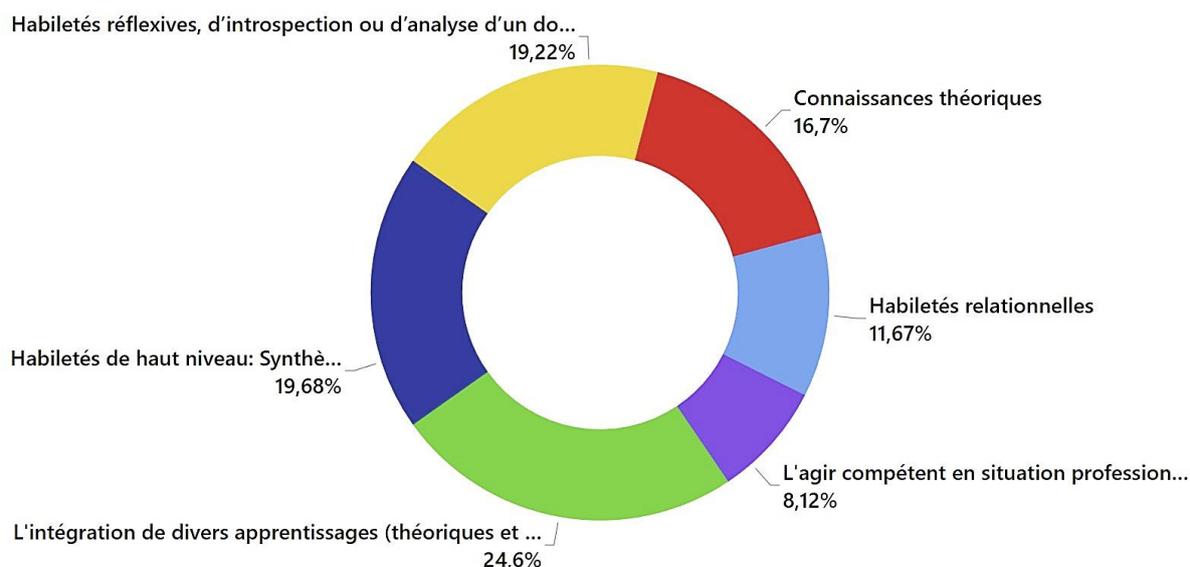


Figure 107: Priorités favorites dans l'évaluation à distance des productions orales

La première organisation s'intéresse aux aspects liés aux connaissances qui l'emportent sur d'autres aspects plus communicatifs. En particulier, sont mis à l'honneur des parties : l'exposition convenable d'un sujet historique ou littéraire, du travail d'un auteur, d'une règle grammaticale..., la deuxième organisation se concentre sur les aspects liés à l'élocution et à la maîtrise de la langue, encourageant la communication en classe de FLE : communication en situation, compétence lexicale, phonétique, aisance et baisse du philtre affectif et émotif entre autres. Évidemment, les professionnels, surtout les plus sensibles aux nouvelles approches issues du CECRL, essayent de travailler sur l'équilibre des quatre compétences, compréhension et production orale, compréhension et production écrite. Néanmoins, les professionnels

encore liés à des modalités prescriptives tout court, dérivant d'une application extrême et inoxydable du programme, mettront plus d'emphases sur les compétences de compréhension écrite et de production écrite, une perpétuation de la méthode *grammaire et traduction* comme modèle de référence, qui remporte encore un élevé succès parmi un nombre, nous espérons, toujours plus restreint d'enseignants de FLE.

Les données, à notre avis, confirment les résultats issus de la question précédente, nous montrant un équilibre substantiel entre les différentes options proposées. Nous remarquons en particulier un significatif 20% pour les *habiletés de haut niveau : synthèse, analyse, réflexion, résolution de problème* ; pareillement, 20% pour les *habiletés réflexives, d'introspection ou d'analyse à partir d'un document déclencheur* en format textuel, iconographique, ainsi que vidéo ou audio. Si la seule appréciation des connaissances théoriques est estimée comme prioritaire par 16,7 des répondants, en même temps 24,6% ont essayé de valoriser davantage l'intégration de divers apprentissages, *théoriques et pratiques*, toujours à travers les exposés oraux. Enfin, nous soulignons comme une belle nouveauté pour l'école italienne, la volonté de mettre en valeur les *habiletés relationnelles* (12% environ) en utilisant la langue apprise à l'école, et l'agir en contexte professionnel, sollicité dans les lycées techniques, surtout dans ceux qui sont orientés vers le public : *tourisme, hôtellerie et restauration (THR)*, ainsi qu'*affaires et management* ou *sciences humaines*, valorisant dans ces filières, parfois vécues comme secondaires et moins importantes, *l'agir compétent en situation professionnelle* (8,12%).

7.1.9.4 Petit bilan personnel de l'enseignement à distance : progression ou régression des compétences personnelles en TICE

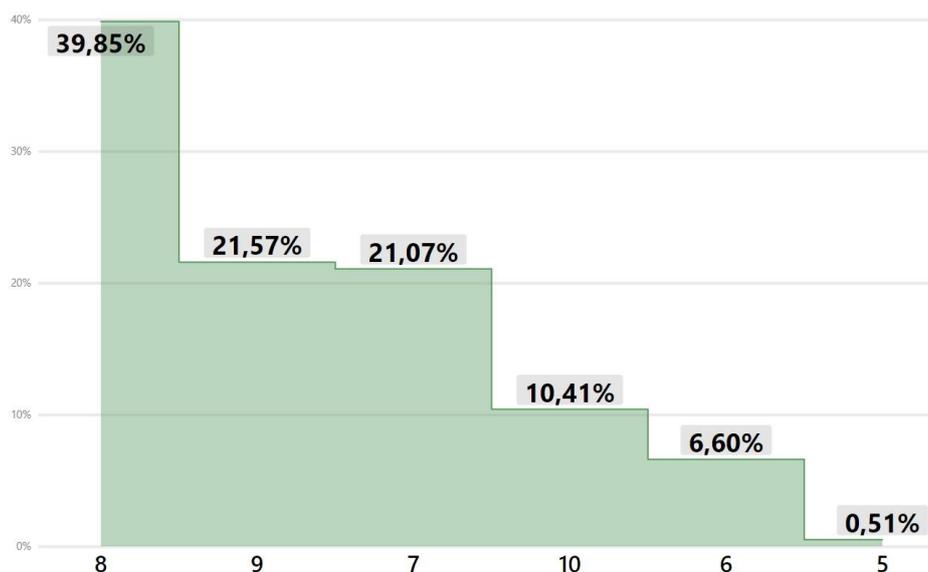


Figure 108 : Progression ou régression des compétences personnelles en TICE

Ce premier bilan concerne la progression sur la maîtrise des TICE. Sauf 0,5% qui déclarent d'être resté en *surplace*, les autres en revanche déclarent tous des

progressions importantes, voire des exploits : 32% déclarant 9 et 10 ; 40% s'attribuant une note *importante* comme 8.

En conclusion, 99,5% des interviewés déclarent une progression remarquable des compétences personnelles en informatique.

7.1.9.5 Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les collègues

Différemment de la solennelle exhibition de ses propres compétences techniques, remarquées dans les réponses à la question précédente, ici nous retrouvons un panorama plus mitigé des relations installées entre collègues durant le premier confinement. Entre ombres (14% de 1 à 5) et lumières (le restant 86% de 6 à 10) nous constatons un niveau d'échange et de relations inusité et positif dans la forme et l'activation.

Cet échange a su créer un effet *communauté* : donner confiance, aider, comme nous le verrons dans les entretiens et le second questionnaire, soit pour les enseignants, soit pour les élèves. Nous allons vérifier cela surtout pour ceux vivant une fragilité émotive et professionnelle sur plusieurs fronts : la didactique et la pédagogie en ligne et la maîtrise des outils comme les plateformes de visioconférence, de contact et de communication audiovisuelle.

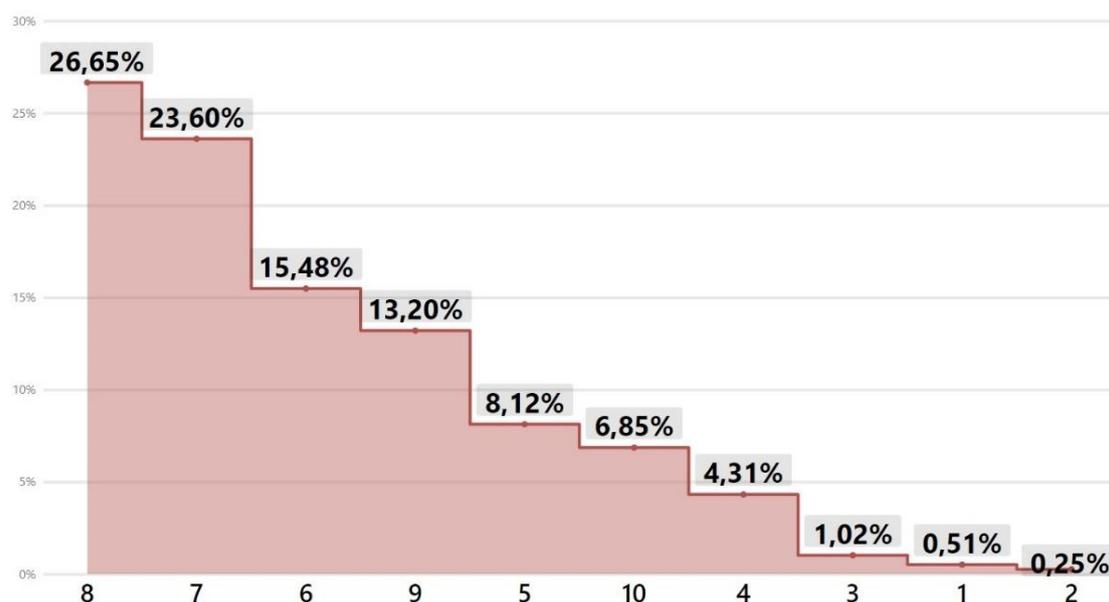


Figure 109: Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les collègues

Enfin, pour les notes de huit à dix, le pourcentage nous dit que 47% environ déclarent d'avoir eu d'excellents rapports, même à distance, avec les collègues.

7.1.9.6 Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les élèves

Le troisième graphique de cette section concernant les évaluations de fin de parcours, ciblées sur plusieurs dynamiques, illustre celles afférant aux relations

enseignants/élèves. Différemment que dans le graphique précédent, où toutes les notes disponibles, même si avec des pourcentages infimes avaient été utilisés, ici les notes 1 (un) et 2 (deux), ne font pas partie des évaluations chiffrées. La dimension de ce choix pourrait provenir du fait qu'il est commun d'attribuer, encore aujourd'hui, des notes négatives aux élèves à partir de 3 (trois), et pour une sorte de réflexe conditionné, on a gardé cette posture.

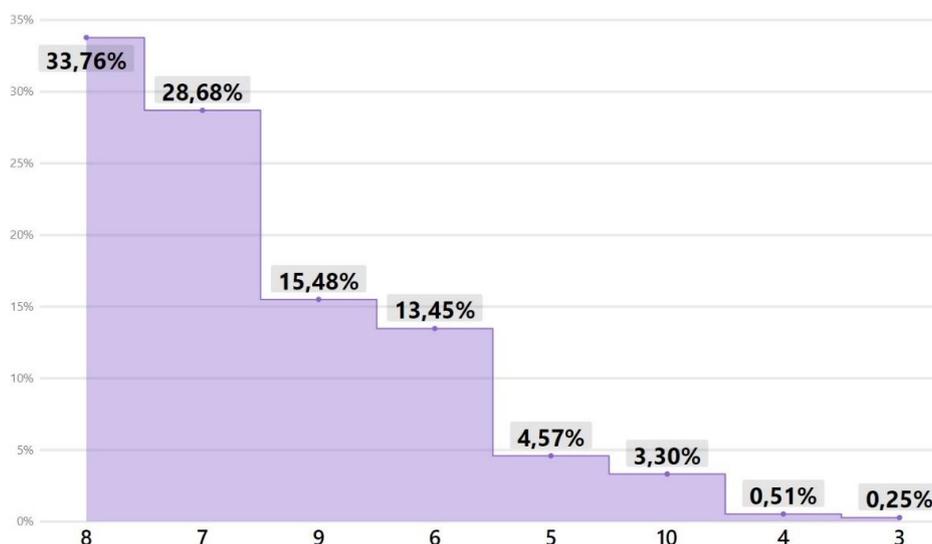


Figure 110: Évaluation des dynamiques relationnelles installées avec les élèves

Si cette interprétation semblait légèrement malicieuse, confrontée à la question précédente, nous remarquons que les jugements ont été bien plus sévères à l'égard des collègues, dont des notes très basses et sans aucune valeur formative, insérant une fracture bien plus importante à propos des dynamiques évaluées, c'est-à-dire des dimensions collaboratives et de l'entraide entre collègues.

Moins de 6% pensent à *ne pas avoir su et/ou pu* installer des dynamiques positives avec les élèves, restant au-dessous de la note moyenne, le 6 (six). Rappelons que pour les rapports entre collègues, la négativité a été perçue par 14% des répondants. Par conséquent, l'enseignement à distance s'est mieux passé pour ce qui concerne le rapport avec les élèves qu'entre enseignants tous confondus.

Le pourcentage positif atteint, dans ce cas, 94%, contre 86% du graphique précédent ; et les rapports retenus excellents, allant des notes huit à dix, sont confirmés par 53% environ des interrogés.

7.1.9.7 Évaluer l'intégralité de l'expérience d'évaluation à distance

Cette question, toujours dans l'intention de récapituler les expériences, se concentre sur les pratiques évaluatives faites à distance, demandant aux interviewés de donner une note à cette phase de l'enseignement. Dans ce cas, la situation est, selon nous, très nette, en noir et blanc, presque sans nuances, allant très majoritairement vers la positivité : 94% expriment des notes positives à leur travail et à leur capacité d'évaluer,

même à distance. Seulement 6% expriment une note négative à leur travail, mais dans ce cas, elle est représentée par le fameux 5 (cinq) qui évoque une forme d'encouragement à faire de leur mieux.

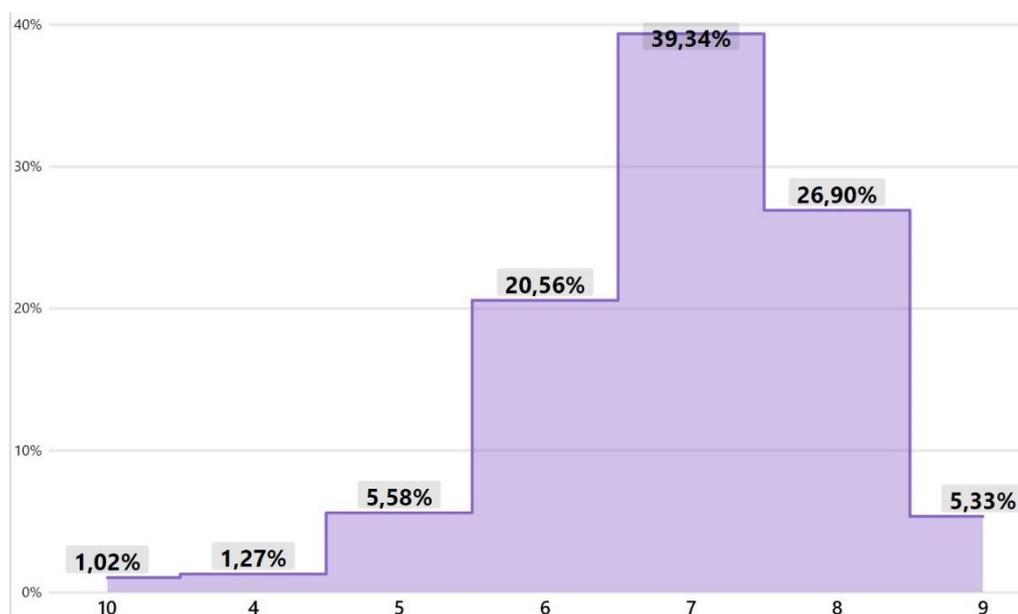


Figure 111: Évaluer l'intégralité de l'expérience d'évaluation à distance

Enfin, ceux qui expriment des évaluations chiffrées très positives, celles que nous avons qualifiées d'excellentes, comme ce fut pour les notes données aux dynamiques relationnelles installées entre enseignants et/ou avec les élèves, les notes allant de huit à dix représentent 36,25 des réponses, une donnée confortant, en termes de compétence ressentie et d'habileté à régir, sans entrainement au préalable, une situation jamais affrontée auparavant. Cette donnée peut être lue aussi comme possibilité de jauger le degré de confiance en soi que ces enseignants, tous novices pour la plus grande partie d'entre eux sur l'évaluation à distance, ont été capables d'appréhender les difficultés en les maîtrisant de la meilleure façon possible, selon leurs estimations personnelles du travail accompli.

7.1.9.8 Évaluer l'intégralité de l'expérience à distance : *évaluation et gestion des séances, dynamiques pédagogiques et relationnelles*

L'avant-dernière question du formulaire termine cette rétrospective ayant le but de récapituler plusieurs dynamiques et actions effectuées durant le premier confinement, et le cas échéant, qui se sont prolongées aux semaines suivantes depuis la rentrée 2020/2021. Il s'agit de modalités didactiques et pédagogiques qui ont trouvé leur stabilisation après les vaccinations de masse, qui en Italie ont commencé en février 2021, pour le personnel sanitaire et des forces de l'ordre, et en deuxième instance, en mars 2021, pour le personnel scolaire et éducatif. Cette question souhaiterait représenter ce que l'évaluation certificative et sommative représente pour un élève : la

valorisation et la considération de plusieurs aspects, certains plus clairs et limpides, ou plus réussis que d'autres, afin de dresser un cadre plus ou moins complet, confié à l'attribution d'une note chiffrée essayant de tout décrire. La tâche, plutôt complexe, se rapproche aux modèles de l'évaluation, savants ou profanes, que l'école italienne adopte depuis une vingtaine d'années.

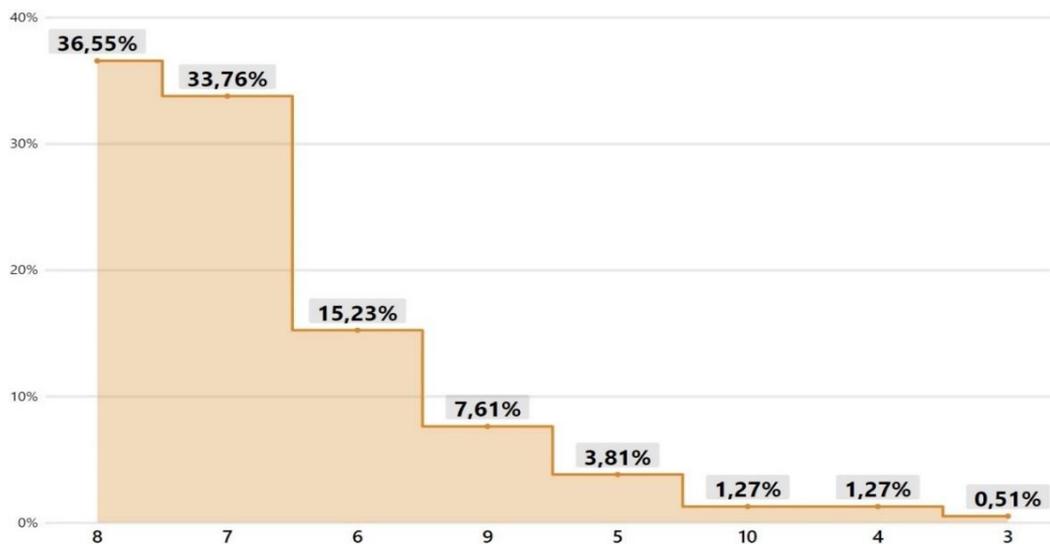


Figure 112: Évaluer l'intégralité de l'expérience : évaluation et gestion des séances, dynamiques pédag. et relationnelles

Nous observons, en continuité avec les analyses de données précédentes, que 5% de sondés ont vécu cette expérience de manière négative ou non pleinement consciente. La question propose un bilan intégral de l'expérience dans toutes ses phases : pédagogiques, techniques et relationnelles. Retrouver seulement 6% d'enseignants mécontents est un résultat très positif, surtout dans un milieu, le monde de l'école, où les divergences et les possibilités de trouver des points communs sur des thèmes d'ordre général et particulier, sont rarissime, et l'unanimité est une chimère, ou presque.

En utilisant les mêmes critères des analyses précédentes, nous observons que 94% des répondants tracent un bilan positif de toute cette phase d'enseignement à distance et, pour revenir aux classements d'excellence, quasiment la moitié des interviewés, 45,43%, donne des notes très positives à celle qui est principalement une expérience humaine et professionnelle s'inscrivant dans la catégorie du *jamais vu*, une situation à haute implication émotive, qui a demandé la mise à jour, voire l'invention et l'adoption tout court de gestes et postures professionnelles nouvelles, du jour au lendemain.

Les réponses très positives en termes de vécu démontrent une capacité inattendue de dépasser des obstacles qu'à notre avis, personne n'aurait jamais pu prévoir et imaginer. Et personne, à notre avis, n'aurait pas pu imaginer une telle volonté de peindre et de raconter ce passage historique majeur dans la vie de l'humanité entière de manière si lucide et positive.

7.1.9.9 Disponibilité au partage des ressources et des épreuves créées

Les deux dernières questions s'intéressaient à connaître les ressources créées par les enseignants : QCM, diaporamas et autres, pour permettre une forme d'évaluation à distance. Si le nombre de personnes interrogées non disponibles dépasse les 200 unités, en réalité, seulement un pourcentage plus restreint des répondants OUI a finalement fourni son adresse électronique, dans un espace texte dédié aux commentaires et à une ultérieure prise de contact, pour être, ensuite, recontacté par les chercheurs.

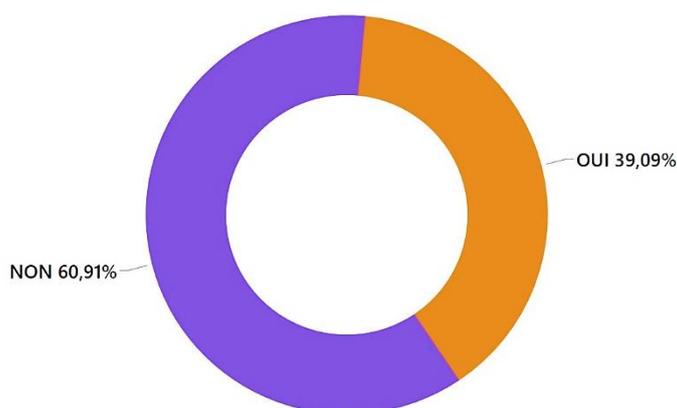


Figure 113: Disponibilité au partage des ressources et des épreuves créées

7.1.9.10 Disponibilité au contact pour un entretien sur les sujets de l'enquête

Dernière question, pareillement à la précédente, nous avons demandé la disponibilité à être recontacté pour un entretien sur les thèmes de la recherche, seulement 34,52% ont donné sa disponibilité (138 répondants environ). De ces enseignants disponibles, uniquement onze ont ensuite accepté de passer un entretien.

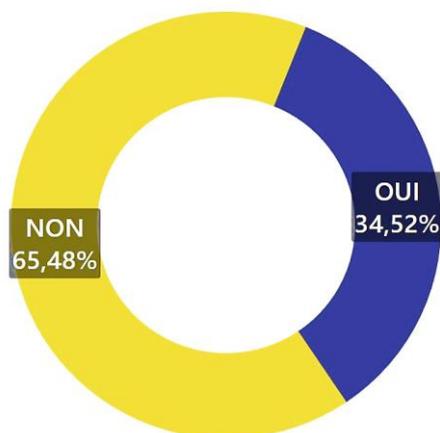


Figure 114: Disponibilité au contact pour un entretien sur les sujets de l'enquête

Ces derniers se sont tenus en ligne, de novembre 2022 à début janvier 2023, via la plateforme de visioconférence ZOOM.

7.2 Synthèse du chapitre 7

L'analyse des données contenue dans ce chapitre se réfère au questionnaire numéro 1, où la quantité de données obtenues est remarquable. Nous avons cherché à récupérer toutes les informations possibles, afin de les corréliser entre les différentes dimensions de la recherche, donc co-textuelles au questionnaire 1 même, dans ses différentes sections, ainsi que contextuelles avec les onze entretiens et le questionnaire 2.

Chapitre 8

8.1 Entretiens : analyse par dimensions et par indicateurs

Introduction

Le chapitre 9 concerne les entretiens semi-directifs apprêtés et effectués entre octobre 2022 et janvier 2023. Des invitations via courriel ont été envoyées à celles et à ceux qui avaient donné leur disponibilité. Une cinquantaine de courriels ont été envoyés, divisés par ordre d'école : secondaire de premier et second degré et, quand cela était possible, par genre. Seulement 14 ont répondu affirmativement à la possibilité d'un entretien via ZOOM. Aux participants, ont été annoncés les grands axes de l'entretien et la durée prévue pour arranger le rendez-vous (de 20 à 30 minutes). Tous les participants ont montré leur visage durant la visioconférence sauf une enseignante.

8.1.1 Entretien no 1

8.1.1.1 Traits saillants de l'entretien 1 et observations synthétiques

L'enseignante souligne plusieurs fois que ses gestes étaient *conformes à ceux demandés par l'institution* et de *n'avoir en aucun cas activé de canaux de communication directs avec les élèves*, excepté par le biais de modalités plus aseptiques : courriel, registre électronique et visioconférences programmées, sans jamais recourir à des appels personnels ou au contact individuel avec les élèves ou les familles. Elle a vécu l'école à distance comme une obligation de l'institution scolaire.

Rapports avec les collègues absents et quand ils s'activent, résultent assez dégradés. Elle souligne en outre le sens de solitude, humaine et professionnelle, éprouvé durant la phase de confinement. Aucune modification majeure à la pédagogie et à la didactique durant les séances de classe à distance. Différemment que la plus grande partie des interviewés, l'enseignante déclare que l'évaluation des écrits était plus simple. Les modèles de l'évaluation classiques : formative et sommative, ont été employés selon une épistémologie profane et personnelle. Dans la pratique courante, il n'y a presque aucun aménagement électronique pour l'animation de la classe ou pour la proposition des épreuves d'évaluation.

Enfin, l'enseignante est la seule, parmi les onze participants, à ne pas avoir allumé sa caméra durant l'entretien en visioconférence.

Entretien no 1			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-13	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Application de l'enseignante novice sur plusieurs filières scolaires (collège et lycée / cours pour les adultes) ; enseignante intérimaire (précaire), non titulaire.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
14-32	Émotions et gestes	Type d'émotions éprouvées	Dureté du confinement et de la vie en

	professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	solitude ; manque de contact humain ; temps prolongés avant l'activation de l'enseignement à distance (EAD) ; difficulté pédagogique provenant de l'EAD ; absence totale de formes de contact avec élèves et collègues.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
33-59	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Difficultés techniques sur l'ENT ; adaptation catégorique du <i>programme</i> ; détachement de la vision prescriptive du <i>programme</i> ; tentative de maintenir la même ambiance de classe qu'en présence ; maintien des mêmes rythmes, temps et postures adoptés auparavant ; choix de maintenir les mêmes gestes et postures, présentés comme logiques et rationnels.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
60-74	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Raréfaction des échanges entre collègues ; dégradation des rapports associée à/provoqués par la distance.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
75-92	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Utilisation exclusive de l'ENT pour le contact pédago-didactique avec les élèves ; aucune autre forme de contact obtenue via des outils de messagerie ou téléphonique.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
93-110	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Difficultés initiales à la maîtrise de l'outil ; pratique plus fluide avec le temps ; utilisation hybride ultérieure (présence et distance) après la première vague ; prise de confiance avec les TICE et utilisation plus consciente ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
111-135	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	<i>Obligation</i> de faire de l'EAD et <i>obligation</i> d'évaluer ; évaluation plus simple pour l'écrit, plus compliquée pour l'oral ; problématiques techniques liées à la gestion des microphones ; incertitude sur les modèles de l'évaluation utilisés ; approche profane à l'évaluation ; valorisation des comportements : constance, implication, assiduité... ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
136-155	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Utilisation de la plateforme ENT comme simple transfert de consignes ; proposition classique du devoir écrit en classe : temps et modalités ; contrôle du travail des élèves depuis la visioconférence ; correction traditionnelle et communication des notes ; rédaction des devoirs (production écrite) mixte, sur document électronique en ligne (<i>Google Doc</i> ou <i>similaire</i>) et sur papier ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
156-164	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites	Consentement favorable, si les conditions le permettent, à l'utilisation en présence d'outils et moyens

	routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Cartographie des aménagements	d'évaluation via les TICE ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
165-181	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Rapport avec les TICE vécus comme très étroit ; TICE <i>complémentaires</i> à la méthode dans l'explication et la présentation de sujets d'étude ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
182-189	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Sentiment d'autonomie, sur la maîtrise des TICE, acquis après la pandémie ; évolution positive du rapport personnel avec les TICE ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
190-215	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Changement de modalité de communication avec les collègues (<i>mail et messagerie</i>) et avec les élèves (<i>mail institutionnel</i>) ; distance très marquée entre l'enseignant et les élèves, médiée par le biais des technologies ; utilisation et intégration plus habituelle des TICE en dimension complémentaire aux manuels scolaires
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
216-218	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Aucune observation ou volonté d'ajouter des précisions ultérieures <i>Durée : 29 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 1

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.2 Entretien no 2

8.1.2.1 Traits saillants de l'entretien 2 et observations synthétiques

L'enseignante, enthousiaste de son métier, a cumulé dans les années de travail plusieurs expériences dans différentes filières, de l'école primaire au lycée. L'impact de la pandémie a été bouleversant et source de tensions et de fatigue, soit pour les requêtes provenant de la profession, soit pour le travail de soins aux proches dépendants. Le

grand travail a provoqué un sentiment d'effolement. Selon l'enseignante, le confinement et les séances à distance ont marqué les élèves, devenus aujourd'hui moins habitués à des rythmes de travail plus cadencés (ceux précédant mars 2020), où l'attention a baissé et reste difficile à maintenir. Cela est aussi remarqué dans les résultats peu encourageants des années suivantes, à la fin de l'urgence sanitaire. L'enseignante a opéré des modifications aux programmes annoncés en début d'année scolaire et a misé sur d'autres compétences à évaluer. La difficulté à vérifier l'action pédagogique a généré de l'angoisse et les résultats, à son avis, peu performants des élèves, a été source d'amertume.

L'enseignante avait au départ une maîtrise limitée des TICE ; entre autres contraintes, elle a mal vécu l'imposition par l'établissement d'une plateforme unique de visioconférence, et, malgré les difficultés dues au débit Internet, elle a réussi à activer des formes de travail de groupe et collaboratif. Les rapports avec les collègues qui, selon l'enseignante, ont été biaisés par la distance souffraient de spontanéité et d'implication (déontologie ?) professionnelle. La structure des conseils de classe, en grande partie composés par des enseignants intérimaires, n'a pas permis, selon l'interviewée, un échange efficace et adapté à la situation. L'animation de la classe a été assurée par l'enseignante, via des approches ludiques et théâtrales, et maintenue vivante via le smartphone. L'enseignante a amélioré sa capacité sur les TICE, malgré les problématiques techniques et a impliqué les élèves (travail collaboratif avec l'enseignant) dans la production de produits multimédia. Concernant l'évaluation, l'enseignante a réalisé elle-même des QCM en format électronique, en préférant des formes d'évaluation formatives. Plus d'attention a été donnée à la production écrite pour les classes de terminale. Pourtant, fondamentalement l'oral a été à la base des compétences les plus évaluées, auxquelles se sont ajoutées la valorisation de la participation et des postures en classe, et la constance aux travaux collaboratifs.

L'interviewée croit qu'il est possible de reposer certains aménagements utilisés durant l'école à distance, puisque ces solutions comportent des modalités de rétroaction moins chronophages que la correction classique, copie par copie. Elle retient les TICE essentielles dans une vision moderne de la profession, mais l'enseignante, en outre, met en garde des risques que les élèves, sans un approprié sens critique, peuvent courir. Enfin, elle croit qu'un rapprochement des problématiques des élèves, une attention accrue à leurs attentes est un des héritages de cette période, animant l'enseignante à être plus proche des étudiants et à dispenser, plus qu'avant, des conseils sous forme d'aide (psychologique) et de soutien.

Entretien no 2			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-29	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Actuellement dans un lycée linguistique ; expériences variées : primaire, collège, lycée ; activation volontaire d'un parcours de français précoce dans les classes du primaire ; 115-120 élèves (5

			classes) ; déclare une joie de vivre à l'égard de son métier.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
30-127	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Bouleversement causé par le confinement ; problématiques personnelles (travail de soin) ; tensions pour maintenir le sang-froid en toutes situations ; épuisement et fatigue pour tous, dans la classe à distance ; modification et perturbation à soutenir des rythmes scolaires plus cadencés les années après la pandémie ; élèves plus atteints de troubles de l'attention ; reprise lente à la normalité scolaire ; maîtrise personnelle des TICE limitée ; difficulté de connexion ; friponneries des élèves durant les séances ; angoisse due à la non-vérifiabilité des actions didactiques menées ; travail inconstant des classes dépendant de leur maturité ou de leurs objectifs ; amertume sur les résultats peu encourageants vus ensuite ; modification obligée des procédés didactiques et de l'évaluation ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
128-160	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Impositions d'une plateforme unique de vidéocommunication ; « <i>uniformisation des cours et des élèves</i> » ; actions d'entraide et coopération entre élèves ; travaux de groupe ; séances à caméras éteintes à cause du flux Internet.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
161-203	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Difficulté relationnelle à cause des modalités en ligne ; manque de spontanéité ; monologues à sens unique dans les conseils de classe ; absence de véritables retours conversationnels durant les réunions d'équipe ; inefficacité des réunions à distance ; manque de contact physique ; difficultés dues aux mutations persistantes et aux équipes faites de précaires ; difficultés, même à la rentrée, d'installer des rapports plus directs avec les collègues.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
204-242	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et péda-go-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Animation de la classe par la dramatisation et par des approches holistiques et ludiques (<i>bouffonneries</i>), avant et durant le confinement ; prise de contact durant les cours et maintien des relations pédagogiques même après, via les smartphones ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
243-279	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Certaines expériences de logiciels bureautiques au préalable ; problèmes techniques liés à la qualité des plateformes utilisées ; travail collaboratif enseignant élevé, via les TICE ; démocratisation de l'accès aux sources ; produits multimédias des élèves.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

280-331	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Préférence pour l'évaluation formative ; évaluation des postures et des contributions en classe ; évaluation sommative via les formulaires QCM ; aménagement électronique de test de grammaire et de compréhension ; sentiment d'affolement pour le grand travail ; difficultés de gestion technique des tests d'évaluation en ligne ; préférence à l'évaluation orale ; plus d'attention à l'écrit pour les classes de terminale.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
332 →	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Possibilité d'utiliser des exercices en ligne, même en présence ; modifications chronophages du papier à l'informatisé ; préférence aux tests en version papier.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
← 359	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Batteries d'exercices via formulaires Google QCM.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
360-395	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	TICE essentielles ; enrichissement à la didactique traditionnelle ; proximité de l'informatique au monde des jeunes ; médiation prioritaire des enseignants sur les technologies ; vigilance sur les risques ; travail sur les sources et promotion du sens critique ; concept de l'enseignant médiateur.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
396-411	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Acquisition d'aisance et maîtrise des nouveaux outils achetés après le confinement (TBI) ; sens d'avantage personnel par rapport à d'autres collègues, sur l'utilisation des TICE ; sens de curiosité et d'entêtement.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
412-435	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédagogique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Conservation, même en présence, de certains aspects relationnels et techniques, considérés comme efficaces ; besoin d'un rapprochement plus physique avec les élèves, différemment qu'à distance ; disponibilité au <i>counseling</i> (orientation, information, aide psychologique...) pour les élèves.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
436-438	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Elle s'excuse d'avoir été trop longue dans l'exposition de ses propos et n'ajoute rien de plus à l'échange. <i>Durée : 48 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 2

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE			

Hypothèse 2 : Maitrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende				
Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.3 Entretien no 3

8.1.3.1 Traits saillants de l'entretien 3 et observations synthétiques

L'enseignante, encadrée dans un lycée technique (management) depuis longtemps, expose ses sentiments d'incertitude vécus durant le début de l'urgence sanitaire, où les émotions étaient variées et changeantes, parfois en contradiction entre elles. Dans le récit, nous retrouvons quand même une positivité passionnée concernant son travail qui se fonde en plus dans les échanges professionnels entre collègues.

Si la distance n'a pas toujours permis d'évaluer le degré d'attention des élèves aux propositions en ligne, il a été important d'instaurer des modalités de contact pour retrouver et rassurer tout le monde. Du point de vue didactique, l'écrit a été mis en second plan, en faveur de l'oral, c'était le fruit de choix personnels, mais aussi de groupe, issus des concertations en équipe. L'utilisation accrue des TICE a aussi valorisé la volonté de se former, d'abord via des webinaires et des tutoriels en ligne, mais surtout via la disponibilité de collègues experts qui ont proposé des actions spontanées de formation collective à distance. Différemment d'autres réalités, dans l'école, l'ENT était déjà utilisée bien avant la pandémie, même si pour des actions élémentaires et peu interactives, telles que le dépôt de ressources ou pour la communication institutionnelle entre enseignants et élèves.

Même si l'oral a été valorisé plus que l'écrit, ce dernier a pu s'afficher dans la requête de l'enseignant de produire des textes plus en relation avec la vie personnelle des élèves, donc moins facilement copiables depuis Internet. Le contact physique, aboli par la distance, a été remplacé par une série d'astuces infocommunicatives inusitées auparavant, employant les courriels d'établissement, mais aussi les messageries personnelles. Cela a quand même généré un effort de la part de l'enseignante qui a dû ouvrir sa vie privée aux requêtes de tout genre des élèves, différemment d'autres collègues plus fermés et moins sensibles. Des attitudes à l'accueil et à la disponibilité, nécessaires dans cette phase de la vie formative et scolaire, ont été soulignées par l'enseignante.

Les TICE, dont l'enseignante possédait une maîtrise standard, ont été source de surprise pour sa capacité à les appréhender et à les mettre au service de la pédagogie et de la didactique. Les modèles de l'évaluation, pour la plus grande partie formatifs, ont franchi le seuil d'une utilisation plus significative d'outils conviviaux et à travers peu de tests réalisés par l'enseignant même, qui se montre plutôt sceptique à l'égard des QCM. Évaluation des produits multimédia réalisés par les élèves, une sorte d'évaluation formatrice, et tentative de contraster le plagiat, ce sont les autres composantes de l'action didactique. Si l'oral a eu la primauté (*impliquer et motiver les élèves sur la langue plutôt que sur la grammaire ou sur les savoirs déclaratifs*), il y a eu quand même une volonté d'évaluer sur les quatre compétences langagières.

Pour le retour en présence, l'interviewée propose une banalisation des ENT en classe et de nouvelles approches concernant les TICE, ou la contribution des élèves à la création de produits multimédia, fruits de leurs connaissances et compétences. La possibilité de continuer à proposer des visioconférences, pour des séances de rattrapage, est une des réalisations de l'après-pandémie. L'enseignante, enfin, donne une évaluation positive de ce passage à une utilisation plus intensive des TICE au quotidien, tout en soulignant l'importance que ces dernières soient accompagnées d'un rapport en présence étroit et significatif. Intéressante est aussi la volonté d'impliquer les élèves dans la recherche de ressources en ligne pour l'animation de la classe, la validation collective et sa proposition durant le cours de ces ressources mêmes.

Entretien no 3			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-11	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Lycée technique depuis cinq ans.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
12-52	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Sentiments d'incertitude ; confiance, enthousiasme, optimisme ; contrariété face aux contraintes, espoir puis découragement ; réunions des enseignants par disciplines.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
53-90	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Même emploi du temps en réduisant la durée des cours ; difficulté de relation visuelle, sans tant de retours sur le degré d'attention des élèves ; difficulté de connexion par les élèves ; Importance d'un rituel au début des cours (salutation et réassurance) ; volonté de contacter tout le monde, surtout à distance ; abandon de l'écrit en faveur de l'oral ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
91-107	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Approches collaboratives ; confrontation continue en équipe, solidarité ; envie de trouver des solutions ; suivi de webinaires techniques ; lecture du côté positif de la réalité ; enthousiasme pour appréhender de nouveaux outils.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
108-140	Rapports entre/avec les	Entrées en contact	Contact avec les outils institutionnels

	élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	(Classroom et mail) ; productions écrites basées sur le vécu personnel (contraste au plagiat) ; contact constant, important et continu via courriel et ENT ; contact via des groupes WhatsApp ; prise en charge des difficultés de transmission des ressources, liées au réseau Internet ; ouverture aux élèves de la vie privée de l'enseignant, différemment d'autres, désintéressés, aux conséquences pédagogiques de ces difficultés ; tendance personnelle à l'accueil, à la gentillesse, à la disponibilité.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
141-160	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Évolution importante concernant la maîtrise des TICE ; étude personnelle ; connaissances basiques au préalable ; utilisation d'outils conviviaux en ligne ; propositions d'activités via les TICE ; surprise à l'égard des capacités acquises.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
161-211	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Concertation sur les modalités d'évaluation ; choix prioritaire sur l'évaluation formative ; travail sur l'oral et avec bienveillance et confiance dans la loyauté des élèves ; remarquer et évaluer le degré de participation ; nouvelle formule de participation et d'évaluation et produits des élèves basés sur l'oral ; changement complet par rapport aux modalités précédentes, qui n'ont pas été adoptées par d'autres enseignants ; évaluation sur les quatre compétences, mais prioritairement sur l'oral ; envoi de tests variés aux élèves pour contraster les formes de plagiat ; évaluation des productions écrites compliquée et chronophage ; lacunes de connaissances dues au manque de suivi sur l'écrit.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
212-242	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Utilisation banalisée de Classroom et de l'ENT ; gestion plus responsabilisante des échéances via l'ENT ; redynamisation de la classe via les TICE ; requête de présentation aux élèves via plusieurs logiciels et applications.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
243-275	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Évaluation de l'oral en continu ; évaluation de la compréhension écrite et orale ; envoi de consignes différenciées par chaque élève ; utilisation réduite des QCM ; choix d'impliquer et de motiver les élèves sur la langue plutôt que sur la grammaire ou sur les savoirs déclaratifs ; concertation du conseil de classe sur les types d'épreuves ; scepticisme sur la bonté des QCM.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
276-291	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux	Degré d'appréciation Explications et remarques	Essentielles ; moyen pour entrer en contact direct avec les jeunes, plus experts sur les NT ; complémentaire au

	TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance		manuel ; TICE et ENT indispensables pour le travail en classe ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
292-309	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Une évolution des pratiques qui a laissé un signe ; évaluation positive sur l'acquisition de nouvelles pratiques ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
310-360	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédagogique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Visioconférences institutionnalisées dans les après-midi post-confinement, pour le rattrapage en français ; communication importante via l'ENT et les courriels ; création personnelle de ressources ; emploi de répertoires de sites ; accueil (validé par l'enseignant) des propositions de sites, d'émissions audiovisuelles et ressources provenant des élèves ; enrichissement didactique grâce aux propositions des élèves.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
361-368	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Aucune observation ou volonté d'ajouter des précisions ultérieures. <i>Durée : 40 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 3

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maitrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.4 Entretien no 4

8.1.4.1 Traits saillants de l'entretien 4 et observations synthétiques

L'enseignante provient de deux parcours, plutôt proches l'un de l'autre, où le parcours linguistique est important en nombre d'heures par semaine. L'implication émotive bute sur deux signes majeurs comme l'anxiété et la panique. L'activation soudaine des classes virtuelles a permis, selon l'interviewée, de modérer ces deux symptômes de difficulté et appréhender le contrôle de la classe, surtout du point de vue des dynamiques relationnelles et des vécus personnels. L'enseignant décrit un sentiment d'apaisement et de bien-être (*bonheur*) de ses élèves durant les cours en ligne.

L'aisance dans l'utilisation des TICE lui a permis de rendre son travail plus efficace et de proposer des modalités plus intuitives (cartes heuristiques) ainsi que l'utilisation du manuel en version liquide. Cette aisance a été épaulée par une série de rencontres en ligne entre collègues formant une communauté de pratique. Ces relations, issues d'une nécessité professionnelle, débouchaient ensuite dans l'instauration de moments d'échange plus amples et personnels.

La nouvelle modalité didactique, dirigée par l'utilisation continue des TICE, a rendu le travail moins chronophage, mais a demandé un effort en termes de temps pour la maîtrise des outils informatiques. Cette orientation a permis à l'enseignant de réaliser des QCM, ensuite proposés en ligne et d'évaluer, suivant le modèle formatif, ses élèves. Comme nous avons déjà observé précédemment, les compétences liées à la compréhension et à la production orales ont été valorisées. Cependant, les productions écrites restaient dans le flou du plagiat, étant donné la situation à distance et le manque de possibilité concrète de vérification.

Pour l'après, l'interviewée confirme la reprise de bonnes pratiques comme l'utilisation du manuel en version en ligne, puis des ressources disponibles sur Internet. Les outils conviviaux, selon l'enseignante, restent incontournables ainsi qu'une utilisation en classe des TICE (*essentiels* et *complémentaires*), pour plusieurs raisons d'animation de la classe même. Elle conclut, soulignant la nécessité de préserver le côté humaniste des technologies, ainsi qu'une attitude professionnelle plus forte à l'écoute et la bienveillance, des constats non négligeables, hérités de cette expérience humaine et professionnelle.

Entretien no 4			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-9	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Lycée linguistique ; provenant de la filière ESABAC
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
10-19	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Anxiété ; panique ; création immédiate des classes virtuelles (Classroom)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
20-30	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Problématiques techniques, égarement par rapport à la nouvelle modalité ; acquisition d'aisance et maîtrise des outils TICE simplifiant le travail, utilisation du manuel électronique, cartes heuristiques ; échanges sur les vécus personnels des élèves, soulagement (<i>bonheur</i>) des élèves durant la participation aux cours en ligne, aide psychologique (counseling : <i>assistante sociale</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
48-58	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Soutien et entraide au niveau technique, réunion d'échange en visioconférence, communauté de pratique informelle, sortie de la solitude ;

	l'équipe disciplinaire		
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
31-47	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Acquisition d'aisance et maîtrise des outils TICE simplifiant le travail, utilisation du manuel électronique, cartes heuristiques.
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
59-74	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Renforcement des connaissances sur les TICE ; obligation d'apprendre pour garder la proposition didactique, achat de cours en ligne de professionnalisation, découverte d'outils moins chronophages ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
75-107	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Évaluation selon les deux modèles ; évaluation de l'attention ; devoirs en ligne (QCM) réalisés par l'enseignant, contrôles oraux classiques, priorité à l'oral : compréhension et production, difficulté à évaluer les compétences de production écrite ; crainte de plagiat et tricherie pour les devoirs en ligne ou envoyés par les élèves
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
108-120	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Reprise du manuel électronique au TBI, ressources en ligne : TV5MONDE
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
121-136	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Impliquer les élèves avec l'audiovisuel ou par l'oral : chanson ; proposition ludique de QCM via les TICE ; continuité dans l'utilisation d'outils conviviaux ; impossibilité de renoncer aujourd'hui aux TICE dans la proposition didactique
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
137-154	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Essentielles pour capturer l'attention, complémentaires à l'aménagement des cours ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
155-164	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Rapport modifié, plus intense avec les TICE ; compréhension accrue de leur utilité
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
165-187	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Habitude d'utiliser le manuel numérique, les cartes heuristiques, frises chronologiques... ; importance accrue à l'utilisation des TICE en classe (70% numérique, 30% classique) ; attitude plus bienveillante (<i>humaine</i>), empathie aux difficultés ressenties par les élèves
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
188-190	Expression libre / Récapituler, ajouter,	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur	Aucune observation ou volonté d'ajouter des précisions ultérieures

	préciser	les points abordés Autre	Durée : 19 minutes
--	----------	-----------------------------	--------------------

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 4

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maitrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.5 Entretien no 5

8.1.5.1 Traits saillants de l'entretien 5 et observations synthétiques

L'interviewée enseigne depuis longtemps dans le même collège d'une métropole du nord d'Italie. L'école est située dans la banlieue présentant plusieurs problématiques socio-économiques (*dramatiques*).

Cette situation n'a pas été favorable à l'instauration d'un modèle efficace de continuité des cours à distance, où la plateforme ENT a été accommodée en avril-mai, mais surtout parce que les conditions des élèves, n'ayant pas de moyens de communication adaptés, n'utilisaient que les smartphones. Cela a biaisé l'animation à distance restée plus ou moins similaire à la précédente proposition en présence. Les rapports entre collègues ont été plus ou moins cordiaux, même si des divergences sur la mise en place des modalités de gestion du moment ont été ressenties et manifestées par l'interviewée.

La difficulté d'interaction, de dispositifs adaptés et de modalités partagées d'envoi des consignes, ainsi que des devoirs, a engendré une fatigue pour la correction des devoirs, jusqu'en mai envoyés et réexpédiés par messagerie. Relativement aux modalités d'évaluation, l'évaluation sommative a devancé les autres formes et modèles. Elle s'est concentrée sur les productions écrites des élèves (comme les exercices du manuel photographiés et envoyés), valorisant leur diligence en classe et par rapport aux consignes, laissant de côté l'oralité, via des interrogations classiques. Pour l'évolution des compétences personnelles à l'égard des TICE, qu'elle trouve utiles, une utilisation fonctionnelle à l'instauration des visioconférences, ont suffi à l'enseignant pour dépasser ce moment particulier.

Actuellement, elle dit d'utiliser couramment les TICE pour la présentation et le stockage de ressources. Ensuite, elle ajoute qu'il serait difficile d'imaginer un cours sans l'intervention de ces outils. Pourtant, elle déplore une indisponibilité à leur usage de la part des élèves, préférant des modalités moins technologiques.

Entretien no 5			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-7	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège, 58 ans, depuis 17 ans, dans la même école
8-37	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Situation difficile (<i>dramatique</i>) pour le type d'élèves (<i>banlieue</i>) faute de dispositifs adaptés, enregistrements des cours via le portable, capsules vidéo de l'enseignant déposées sur le registre électronique ; absence de ENT jusqu'en avril/mai 2020 ;
38-50	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Difficulté de contact par le biais des dispositifs non adaptés ; rituels d'animation de la classe en continuité avec les actions du passé ; affichage de matériel audiovisuel en présence et à distance
51-75	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Bon rapport lié aux besoins mutuels d'aide (collaboration) pour la maîtrise des TICE ; difficultés liées aux différentes modalités opérationnelles de chaque conseil de classe ;
76-92	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Envoi des devoirs (les élèves) par messagerie (WhatsApp) ; difficultés pour la correction continue des devoirs ;
93-115	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Absence de mails institutionnels jusqu'à mai 2020 ; obligation d'apprendre la maîtrise de l'ENT, amélioration des compétences par rapport au départ
116-138	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Contrôles oraux comme avant, problèmes pour l'écrit, incapacité à créer des devoirs personnalisés ; évaluation (de l'écrit surtout) à partir de la diligence affichée ; évaluation sommative prioritaire, obligation institutionnelle à donner des notes, formative secondaire
139-142	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Utilisation régulière de l'ENT ; stockage de matériel didactique sur l'ENT ; refus des élèves à l'utilisation de l'ENT après le retour en présence
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

143-156	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Matériel audiovisuel sur l'ENT
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
157-165	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles, même si plusieurs inconvénients techniques se proposent ; difficulté, aujourd'hui, d'imaginer les cours sans les TICE
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
166-169	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Rapport modifié
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
170-	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Emploi de l'ENT et de l'adresse électronique institutionnelle,
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Aucune précision ultérieure <i>Durée : 20 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 5

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.6 Entretien no 6

8.1.6.1 Traits saillants de l'entretien 6 et observations synthétiques

L'interviewée, demandant de s'exprimer en italien, enseignait durant la période objet de recherche, dans deux collèges différents. Depuis la rentrée 2020, elle travaille au lycée des sciences humaines. Elle montre, durant tout l'entretien, une assurance à l'égard de son métier, une implication robuste, concernant son rôle en classe et dans l'équipe pédagogique de l'établissement, y compris dans l'activation de démarches

administratives pour l'attribution de forfaits Internet aux familles en difficulté. Du point de vue de l'implication émotive, l'enseignante déclare, avec transport, l'instauration de rapports plus étroits avec les familles, cela dépendant de l'âge et de la situation de désorientation des jeunes en formation. Un rapport allant au-delà des prérogatives formatives pour chaque élève.

La présence dans un des deux établissements, bien avant la pandémie, d'équipements informatiques personnels pour les élèves, avait déjà permis à l'interviewée d'adapter sa pédagogie à l'utilisation de plateformes en ligne imitant des modèles connus des élèves (Facebook), telles que la plateforme Edmodo. Si dans ce premier établissement tout s'est passé de manière plutôt souple, dans l'autre, faute de dispositifs dans les foyers suffisants aux enfants de la famille, les difficultés ont été plus importantes.

L'animation de la classe a prévu des moments d'interaction entre élèves et enseignants dès le début du cours matinal. En effet, tout le monde s'assurait de la présence des autres et l'appel devenait un moment de partage et d'échange plus significatif qu'auparavant. L'audiovisuel prenait une part importante de l'animation des cours, orientés vers un modèle plus proche de la classe inversée. Pareillement, le rapport avec les membres de l'équipe pédagogique a été emprunté à un certain pragmatisme et mise à disposition des compétences techniques mutuelles, une approche qui quand même, n'a pas fait l'unanimité au sein des enseignants les plus proches à la retraite ou moins motivés, remettant en question les modèles d'échange et de partage entre collègues.

L'enseignante, forte de sa maîtrise des outils TICE et de ses collaborations à l'internationale via la plateforme *eTwinning*, a instauré des échanges fructueux du point de vue pédagogique et didactique via des outils conviviaux. L'évaluation, biaisée par la distance, s'est concentrée sur les modèles formatifs et depuis la perspective pédagogique sur l'activation d'évaluations mutuelles entre pairs, relativement aux productions envoyées par les élèves, voire d'autoévaluation. Comme retrouvé dans d'autres entretiens, l'oralité a été valorisée, même s'agissant de faibles niveaux (A1/A2 du CECR), cela grâce à des activités plus communicatives, favorisées par les échanges *eTwinning*.

Durant tout l'entretien, l'enseignant façonne une conception élogieuse des TICE qu'elle continue d'utiliser en présence, via la rédaction de QCM ou en utilisant les extensions en ligne du manuel. Cette action est utile pour la continuité d'une pédagogie différenciée en présence et pour le rattrapage et/ou le renforcement des potentialités de chaque élève. Même si, au début, ces pratiques absorbent beaucoup de temps pour la création des épreuves électroniques, finalement, elles rendent au quotidien l'action didactique plus inclusive et moins chronophage pour l'enseignant.

Enfin, selon l'enseignante, cette épreuve a bouleversé le panorama scolaire, laissant émerger la non-adéquation, voire l'obsolescence de certaines pratiques pédago-

didactiques, et en même temps mis en belle lumière les exigences des élèves comme personnes insérées dans un contexte social insécable de la pratique éducative. L'approche positive et multidimensionnelle reste, pour l'enseignante, la clé de voute pour une école plus inclusive et adaptée aux exigences des élèves, ou les TICE, si bien administrées, amplifient leurs connaissances et favorisent leurs compétences.

Entretien no 6			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-7	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège (deux sièges), en 2019/2020, puis au lycée (Sciences humaines) en 2020/2021
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
8-38	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Rapports émotivement plus forts, et plus étroits avec les familles (recherche d'un contact avec l'institution scolaire, âge des élèves et dispositifs au-delà de l'apprentissage en soi) ; expériences au préalable d'enseignement à distance (via <i>Edmodo</i>) ; passage à la distance plus souple avec les classes d'un collège, dotation d'ordinateurs portables bien avant l'émergence sanitaire ; problématiques de réseau Internet ; dans l'autre établissement absence de dispositifs en libre utilisation ; difficulté durant le passage à distance, faute de dispositifs adaptés dans les foyers avec plusieurs enfants ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
39-64	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	S'assurer de la continuité et éviter le décrochage des plus faibles ; appel des présents fait par l'enseignant et vérification conjointe élèves/enseignants, sur de probables difficultés de connexion ; utilisation de l'audiovisuel (sur le modèle de la classe inversée), participation des élèves à la compréhension globale et détaillée et du matériel (<i>brainstorming</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
65-96	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Motivation personnelle au partage des compétences et à l'aide des collègues plus faibles (<i>en fin de carrière, âgés...</i>) ; enseignants de langues plus avancés dans la maîtrise des TICE ; implication personnelle (technique) concernant l'aspect certificatif de fin de cycle scolaire (<i>Esame di stato</i> au collège) ; mise en discussion du point de vue relationnel avec les collègues
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
97-121	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et péda-go-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Dynamiques interactionnelles (en présence) transposées à distance ; empathie concernant les difficultés tangibles (réseau et forfait Internet...) ; activation de démarches administratives pour l'attribution de forfaits Internet gratuits ; connaissance de problématiques sociales et familiales sous-jacentes appréciées seulement durant cette

Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
			phase ;
122-143	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Utilisation concomitante au préalable de plusieurs plateformes éducatives (<i>Edmodo et e-Twinning</i>) ; murs collaboratifs (<i>Padlet</i>) entre classes italiennes et étrangères ; niveau de maîtrise des TICE plutôt importante, bien avant l'émergence sanitaire
144-166	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Évaluation à distance biaisée par plusieurs éléments ; pratiques d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle ; évaluation formative, correction mutuelle des productions écrites ; priorité aux compétences orales
167-187	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	L'expérience de l'enseignement à distance utile pour une pédagogie différenciée en présence, utile pour le rattrapage et/ou le renforcement des potentialités ; ENT toujours active et utilisée ; utilisation des extensions en ligne du manuel
188-202	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	QCM utilisés durant et après l'urgence sanitaire ; plusieurs plateformes et applis pour l'évaluation et la rétroaction formatives ; utilisation des dispositifs des élèves (en mode PAP ou AVEC – BYOD en anglais)
203-222	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles/Essentiels/Complémentaires ;
223-241	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Évolution technique du métier par rapport aux technologies média et multimédia ; action de complément au manuel scolaire ;
242-268	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédagogo-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Chercher les bonnes ressources et les bonnes activités pour animer la classe ; activités chronophages, mais qui portent des résultats ; promotion du travail coopératif via les TICE, réalisation en groupe de produits spécifiques ; disposition active à la formation continue sur ces sujets ; épreuve grave pour toute la communauté scolaire et mise en discussion des pratiques précédentes ; ouverture d'espace de confrontation (manifestation de malaise ou de difficultés concrètes, économiques entre autres) et de contact (via messagerie : <i>un fil direct</i>), entre élèves et enseignants, comme conséquence de l'enseignement à distance ; engagement

			professionnel volontaire et solidaire des enseignants au-delà des contrats de catégorie ; préférence de certains élèves de modalités technologiques (smart)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
269-276	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Confirmation d'une attitude et d'une approche positives qui ont aidé durant la phase de difficulté ; réinvestissement au quotidien de l'expérience vécue <i>Durée : 30 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 6

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.7 Entretien no 7

8.1.7.1 Traits saillants de l'entretien 7 et observations synthétiques

Travaillant depuis quelque temps, dans le même collège de montagne, sur deux communes éloignées à peu près de 30 km, l'enseignante a 140 élèves environ. Du point de vue émotionnel, la peur de perdre les relations entre élèves et collègues s'est installée immédiatement. Ce moment a été dépassé grâce à l'activation de nouvelles relations à distance entre la communauté scolaire.

Dans le récit, nous retrouvons d'excellentes conditions pour une continuité pédagogique sans secousses particulière, et bien préparée à l'avance, étant donné la dotation personnelle de dispositifs informatiques, avant la pandémie, pour tous les élèves. En même temps, la prise en charge des frais Internet de la part de l'institution scolaire, via l'achat de forfaits Internet, a rendu possible la continuation des activités didactiques, même aux plus démunis ou habitant dans des zones privées de bonnes connexions filaires.

L'interviewée a structuré, en accord avec l'institution, les cours en réduisant les temps, d'abord pour des raisons d'hygiène et puis pour mieux capter l'attention via des rythmes appropriés à la distance. Les rituels d'ouverture des cours, surtout en début de matinée, comprenaient des activités musicales et conviviales. Une grande attention a été donnée aux situations potentielles de décrochage liées à des raisons économiques,

infrastructurelles (réseau) ou aux troubles de l'apprentissage ou à BEP/BES. Enfin. Les actions de l'équipe pédagogique, après un moment initial de crainte, ont été empruntées au partage des compétences techniques et aux décisions partagées sur le plan pédagogique, dont le choix d'une réduction sensible du volume des devoirs à la maison.

La disponibilité préalable de l'ENT, une maîtrise plutôt importante des TICE de l'enseignant, a permis d'activer un partage direct avec les élèves, soit pour la communication des consignes didactiques, soit pour le dépôt des ressources, afin d'exempter les enseignants de rapports directs et peu gérables, surtout pour la confidentialité, avec les élèves mêmes. Les *médiums* ont été les parentes qui prenaient en charge les questions parapédagogiques, en les discutant avec les enseignants via messagerie, le cas échéant.

Si l'évaluation a été affligée des mêmes contraintes de loyauté et risques de plagiat, l'enseignante a adopté, à l'instar d'autres expériences vues précédemment, une centration plus importante sur les compétences orales. L'établissement avait décidé de donner plus d'importance à des modèles d'évaluation formative et seulement pour les scrutins, d'en tirer un score sommatif des connaissances et des compétences acquises. Les compétences et pratiques didactiques, acquises et adoptées via les TICE durant les trois mois de pandémie, ont été ensuite remployées en présence à la rentrée 2020/2021, avec une centration significative pour l'inclusion des élèves TSA ou BES/BEP entre autres, facilitée, cette dernière par les modalités audiovisuelles.

Pour l'enseignante, l'utilisation des TICE après la pandémie reste importante et inclut, selon son récit, les dispositifs personnels des élèves (*dramatisation* via des saynètes) pour la réalisation de produits audiovisuels à but communicatif, laissant de la place à la créativité des élèves. Toujours selon l'interviewée, la pandémie en ce sens a positivement affecté sur l'ancienne manière de faire cours, en amplifiant l'utilisation inventive des TICE. En même temps, cela a rendu tangible l'importance de l'entraide entre collègues et d'une utilisation responsable et partagée.

Finalement, pour l'enseignant, l'utilisation des TICE ouvre de nouvelles possibilités pour l'apprentissage de la langue française, plus inclusives, amusantes et conviviales, ouvrant sur *un vaste monde*. Mais, la régie de l'enseignant reste incontournable pour la qualité des pratiques proposées, la confidentialité et le respect de la vie privée de tous.

Entretien no 7			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-6	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège de montagne (Apennin du sud de l'Italie), 140 élèves environ
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
7-19	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Peur de la perte de relation avec les élèves, relation <i>fondamentale au processus d'apprentissage</i> ; confiance en soi-même et aux collègues ;

Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
20-56	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Équipement pour chaque élève d'ordinateurs portables ; forfaits Internet pris en charge par l'école ; attention au décrochage pour les élèves BEP/BES ; appel et émargement des présents en ligne fait avec bienveillance ; début des cours en musique (<i>ça donne de l'énergie</i>) ; activités conviviales, cours très différents des propositions traditionnelles (<i>peu de tests, peu de leçon/devoirs</i>) ; temps de cours réduit, pauses pour reposer les yeux
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
57-71	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Peur entre les collègues (<i>peur, la cata</i>) ; disponibilité personnelle des enseignants à la formation mutuelle des collègues, partage des difficultés, sentiment de pouvoir compter sur l'entraide ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
72-92	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Visioconférences, dépôt de ressource sur la plateforme ENT ; contact avec les familles (<i>médium</i>) de la relation pédagogique ; aucune relation directe avec les élèves (<i>je ne parle pas avec mes élèves avec WhatsApp</i>), messagerie interne à l'ENT (Google Workspace)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
93-105	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	École pleinement équipée de TBI ; bonne attitude à l'utilisation courante des TICE ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
106-121	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Évaluation difficile, en privilégiant la formative (<i>plan du proviseur</i>) sur la sommative, utilisée pour les scrutins ; tentative de reproduire les mêmes démarches à distance ; compétences orales privilégiées (<i>communication, production, compréhension</i>) ; QCM via les formulaires ; doutes sur la loyauté des élèves ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
122-135	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Utilisation consciente (<i>responsabilité</i>) des TICE gérée par l'enseignant ; TICE toujours utiles, après le retour en présence ; travail facilité avec tous les élèves (<i>surtout pour les TSA et BEP/BES</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
136-146	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	QCM et tests via l'ordinateur utilisé couramment en présence
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
147-158	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles et complémentaires ; propositions de jeux de rôle, dramatisation via les smartphones (<i>dialogues sous forme de vidéo</i>)

Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
159-167	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Compétences et gestes modifiés grâce à l'enrichissement des connaissances ; rôle prioritaire de l'entraide entre collègues ; autoformation
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
168-179	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Proposition en présence des devoirs informatisés ; dynamisation de la classe/nouvelle modulation des temps de cours (<i>musique, vidéos...</i>) ; volonté de garder les bonnes pratiques apprises à distance
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
180-196	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Rappel à l'importance des TICE (<i>ouvrent de vastes mondes</i>) utilisation responsable (<i>judicieuse</i>) des outils <i>Durée : 26 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 7

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.8 Entretien no 8

8.1.8.1 Traits saillants de l'entretien 8 et observations synthétiques

L'enseignante travaille dans un collège du centre nord de l'Italie, avec un nombre significatif d'élèves. Elle souligne, plus que d'autres interviewés, la dureté de la période et l'inadaptation personnelle et du milieu scolaire à affronter une telle épreuve. Ce fut source de craintes et de malaises diffusés, liés surtout à l'isolement (*c'était étouffant*). En plus, le confinement et l'école à distance, ont inséré un sentiment d'inadaptation aux nouvelles conditions de travail très pénibles, dues à l'absence de liens et de moments de partage. Remémorer durant l'entretien ces jours, c'est pour elle source de tristesse, mais en même temps de bonheur.

Le contact pédagogique et institutionnel s'est déroulé, avant l'opérationnalité de l'ENT, via mails. Une fois activée l'ENT, peut-être pour conjurer la distance, les rituels en début de cours intégraient des moments divertissants de salutations, à travers des

pancartes réalisées par l’enseignante et par les élèves, y compris l’aménagement d’un décor de la salle de classe virtuelle, chez l’enseignant. N’ayant pas de grandes expériences relativement aux TICE, l’enseignante a profité de l’entraide des collègues, en soulignant la bonne ambiance créée. La découverte – une véritable *surprise* –, des potentialités informatiques, et probablement de leur accessibilité technique, a bouleversé l’approche de l’interviewée, à l’égard de ces outils, lui permettant de se produire, après un moment d’apprentissage plutôt intense, dans des réalisations combinant les TICE, des performances jamais imaginées auparavant.

Les visioconférences ont été aussi le moment pour reprendre les rapports interrompus à cause du confinement, dédiant un temps spécifique à l’écoute des élèves. La reprise de contact, filtrée et jamais directe ou individuelle, a été faite en utilisant les plus communes applications de messagerie, en lien étroit avec les collègues de l’équipe pédagogique et les familles des élèves.

Durant cette période, l’attitude de l’enseignante a été celle de mettre en valeur les sentiments des élèves à l’égard de la discipline, leur motivation et diligence, en gardant une approche bienveillante. Cela a fait relever, dans les animations à distance, une implication plus significative des élèves les plus timides, rassurés dans leur cocon familial, sécurisés de ce qui se passait dehors, ou éloignés, peut-être, de dynamiques de classe qui les cantonnait en second plan, face à d’autres écoliers plus extrovertis.

Le côté évaluatif voit l’interviewée montrer une attitude à estimer surtout les performances des élèves à l’oral (en adoptant majoritairement l’évaluation formative), car la mise en place de QCM ou de devoirs portant sur les compétences écrites était plus compliquée à réaliser. En outre, elle a cherché à les éviter, consciente du risque de plagiat, et remarque ensuite, le désir des élèves de s’exprimer à l’oral, plus que dans d’autres moments de la vie scolaire précédant la crise sanitaire.

La rentrée a vu pour l’enseignante, la remise en question des pratiques précédentes : les TICE restaient à la une (en novembre les écoles ont fermé), mais même en présence, confirme l’importance et l’enrichissement apporté par ces outils (*utiles et complémentaires*). Elle le souligne à travers une maîtrise et une utilisation plus fréquente, y compris pour les moments d’évaluation. Néanmoins, le manque de transport vers ces technologies est patent, elle prône un retour important aux pratiques en présence, où l’informatique est modérée (*doit être calme*) par d’autres formes d’animation et d’enseignement, et qu’elle n’aplatisse pas les pratiques en faveur d’une froide technicité.

Entretien no 8			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-8	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d’action professionnelle	Type d’école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège (six classes, 120 élèves environ)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

9-43	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotionnelle Cartographie des modalités relationnelles	Période dure et inattendue, sous-estimation de la longueur de la période ; absence d'ENT d'établissement ; difficulté de contact avec les élèves ; contacts par mail avant la mise en œuvre de l'ENT (Google) / rapport étroit : formation et dépannage à la charge des <i>animateurs numériques</i> d'établissement ; nouvel emploi du temps, diminution des temps de cours ; crainte devant l'inconnu, malaise pour l'impossibilité au contact humain, sentiment d'inadaptation au travail dans les nouvelles conditions, fermeture due au confinement (<i>c'était étouffant</i>), tristesse, absence de liens et de partage
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
44-75	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Salutations à travers des pancartes drôles ; aménagement de la salle de classe virtuelle (<i>posters, cartes postales, cartes de la France...</i>) ; formules de salutations plus longues et conviviales durant l'appel (<i>Ça va ? Tout va bien... Comment ça va</i>) ; modalités interactives de travail ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
76-102	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Bon rapport de collaboration ; disponibilité à recevoir et à offrir de l'aide ; maîtrise réduite des TICE et ensuite l'acquisition de compétences techniques (<i>réalisation de vidéoconférences en autonomie</i>), découverte (<i>bouleversante</i>) des TICE ; sentiment de liaison et d'accompagnement entre collègues
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
103-118	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédagogo-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	ENT d'établissement et classes virtuelles, courriel, moments d'écoute à la fin du cours pour les élèves ayant envie d'échanger ; groupes de messagerie entre enseignants, et entre enseignants et familles (WhatsApp)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
119-137	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Insuffisante et/ou réduite capacité de travail avec les TICE avant la pandémie ; période dure d'apprentissage et application (découverte), mais somme toute satisfaisante (<i>surprise</i>) ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
138-181	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Utilisation des deux modèles, prioritaire sur l'autre (<i>plus simple</i>) était l'évaluation formative ; la distance a rendu les plus timides plus communicatifs ; difficulté sur les compétences écrites ; évaluation réussie pour la production orale (<i>désir des élèves de s'exprimer</i>) ; difficulté pour les tests QCM ou à questions ouvertes, production écrite de textes liés au niveau de la classe (A1-A2) sur sujets très personnels ; risque de plagiat ou tricherie ; bienveillance : confiance sur la loyauté de la plus grande partie des élèves
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

182->	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Possible réutilisation en présence ; complément et enrichissement de l'action pédago-didactique
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<- 203	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Ressources préparées à l'avance (à partir de printemps 2020) et reproposées ensuite ; QCM et exercices tirés de la méthode
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
203-216	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles et complémentaires ; priorité à la présence (<i>fondamentale - le vrai rapport entre élèves et enseignants</i>) ; utilisation modérée, non aplatissant des TICE (à de petites doses)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
217-233	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Légère modification, abandon de la peur ; rapport amélioré, mais sans trop de transport à l'égard des outils TICE, recherche d'une façon plus appropriée (<i>calme</i>) aux TICE
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
234-252	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Confinement vécu avec une série d'émotions et de sentiments de tristesse et introversion (<i>une vraie crise</i>) ; remémoration des moments vécus à distance et du bonheur d'être à nouveau en présence
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
253-258	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Remerciements et fin de l'entretien <i>Durée : 33 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 8

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.9 Entretien no 9

8.1.9.1 Traits saillants de l'entretien 9 et observations synthétiques

L'interviewée enseigne au collège depuis 2017 et raconte, avec une foule de détails, ses états d'âme et de stress vécus pendant le confinement. Le rapport stérile, très négatif, source d'amertume et de harcèlement moral avec les collègues, plonge l'enseignante dans une espèce d'impuissance due en outre à la difficulté d'approvisionnement de matériel informatique, dont l'enseignante était dépourvue, et donc à l'impossibilité de contacter ses élèves. Ces derniers sont toujours très présents dans le récit, peints et nommés tels qu'*enfants* de l'interviewée même. Cet entretien est probablement celui qui trace le portrait le plus *sombre*, dû à une impossibilité logistique d'accéder aux outils informatiques, et qui, toujours selon le récit, était le fruit d'une situation non idéale en termes d'acceptation et d'empathie, celle véhiculée par les équipes pédagogiques de l'établissement.

La continuité pédagogique a été ralentie par des questions (peut-être surestimées) de confidentialité : la non-volonté d'accéder à des plateformes censées être peu sûres, relativement à la sauvegarde de la vie privée, en était la motivation. Aucune activation, avant l'arrivée du matériel informatique commandé par l'interviewée, de visioconférences sur l'ENT de l'école. L'interaction s'est passée via la plateforme *Edmodo* avec envois de compréhensions et productions écrites. Le travail d'aménagement des cours a été chronophage et a mis en évidence, selon l'enseignante, le manque de formation informatique des élèves et d'adaptation à la situation communicative via les TICE (*netiquette*). Une fois activées les visioconférences, l'enseignante parle d'une entrée dans la vie des foyers, d'où la nécessité pour tous d'utiliser un langage adéquat à la situation (*épuré*). En revanche, l'expérience avec les collègues, comme nous avons ébauché quelques lignes ci-dessus, peint un rapport exécrable et infécond du point de vue du partage, même dans une situation de telle gravité.

Les modalités de contact avec la classe, une fois activés l'ENT d'établissement et ses services complémentaires, se passaient via courriel. Ce travail d'échange, comme déjà mentionné, a pris beaucoup de temps, surtout pour la grande réactivité des élèves à tous moments. Un contact qui, selon l'enseignante, reste non naturel, *biaisé* par le médium technologique. Concernant la maîtrise de son nouvel équipement, l'enseignante avoue que l'outil acheté, étant performant, la mettait plus à l'aise, lui permettant un surplus d'efficacité. Finalement, l'appréciation au sujet de TICE, va d'*utiles* jusqu'à *complémentaires* de la didactique traditionnelle, et à son avis, elles ont changé à jamais la manière de faire l'école.

Concernant l'évaluation, l'enseignante reproche une difficulté à évaluer l'oral : elle a préféré travailler sur l'écrit ou via des activités combinant le français et, entre autres, l'histoire de l'art (une tentative d'approche actionnelle), ainsi que l'évaluation du comportement et de l'engagement sur les compétences civiques et sociales. L'évaluation formative, après une période sans notes, a été le modèle dominant ; la note finale, en modalité sommative, a aussi tenu compte de la diligence, mais, principalement, elle a été façonnée sur les résultats du premier quadrimestre, avant le confinement.

L'interviewée évoque inlassablement ses inquiétudes à propos de la confidentialité de la vie privée, la sienne et celle des élèves. Cela se retrouve dans l'indisponibilité, dès les premiers moments de crise sanitaire, à utiliser portables et logiciels, présumés véhicules d'atteintes à cette confidentialité même. Elle retrouve aussi que la période a engendré une *obsession* pour la formation aux TICE, vécue par les collègues (ceux qui essayent de se former via des tutoriels deviennent cible de sarcasme) comme moyen pour rattraper le désavantage et se démarquer. La vision des TICE est quand même veinée d'adjectivations fortes (*utilisation exagérée*) et renvoie à des formes de communications et de pratique professionnelle, plus anciennes (*papier et crayon-stylo*), jusqu'à l'interdiction à faire utiliser aux élèves leurs dispositifs personnels.

Enfin, l'entretien évoque plusieurs sujets complexes, très liés à la personnalité de l'enseignante. Elle avance, en outre, la proposition d'une recherche sur les élèves DYS/BEP qui ont amélioré leurs compétences (*ont fleuri*) grâce au numérique. Elle remarque aussi une tendance, apparue dans d'autres entretiens, d'une amélioration de l'estime de soi des élèves les plus fragiles, ces derniers devenus plus forts grâce au numérique (correcteur automatique...), où les technologies représentent un soutien (*antidote*) aux troubles DYS et BEP, ainsi que ces élèves se sentaient, durant le confinement, sécurisés dans une ambiance familière et rassurante, moins exposés donc aux dynamiques, parfois peu gérables, et sources d'émotivité négative, installées en classe.

Entretien no 9			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-4	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège ; depuis 2017
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
5-35	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Égarement, stress, souvenirs désagréables ; gestion de nouvelles dynamiques via les TICE et les dispositifs ; difficulté pour le provisionnement d'équipements électroniques ; absence de ENT ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
36-97	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Appréhension pour la confidentialité des élèves, refus d'utiliser, avant la mise en place de l'ENT, les plateformes de visioconférences (<i>ZOOM/Skype</i>) ; contact via <i>Edmodo</i> ; envoi de compréhensions écrites et réception de productions écrites ; travail sur l'oral dans un deuxième temps ; absence de compétences informatiques des élèves ; absence de <i>nétiquette</i> ; travail incessant et épuisant (<i>de 7h à 23h</i>) ; salutations et reproches bienveillants (<i>élèves en pyjama</i>) ; vécu de la quotidienneté des foyers ; langage <i>épuré</i> étant donné la présence d'autres personnes (<i>parents des élèves</i>) ; gain de temps pour le cours, par rapport à l'école en présence ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

98-144	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Rapport exécrable avec les collègues et sentiment d'amertume, choc ; absence de rapports et d'échanges professionnels ; sarcasme et amertume à l'égard des collègues mieux placés sur la technologie, excluant ou harcelant les plus faibles ; absence de solidarité ; référence constante à la confidentialité ; refus à l'utilisation de logiciels supposés dangereux ; critique au partage des numéros de portable ; proposition obsessionnelle de cours sur les TICE
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
145-157	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédagogo-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Modalité d'approche via courriel ; contact biaisé par le médium technologique, constant et effervescent ; réactivité accrue (<i>en temps réel</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
158-198	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Utilisatrice satisfaite d'outils (PC) de dernière génération ; plus de temps disponibles avec des outils performants ; regret pour des formes de communications plus traditionnelles (<i>papier et crayon-stylo</i>) ; passage à une utilisation constante (<i>exagérée</i>) de l'ENT
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
199-254	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Priorité aux compétences à l'écrit ; ambiance dans les cours à distance plus favorable à la concentration ; activité de communication en approche actionnelle (<i>histoire de l'art</i>) ; difficulté à évaluer l'oral ; évaluation du comportement et de l'engagement (<i>compétences civiques et sociales</i>) ; difficultés des élèves (<i>enfants</i>) seuls devant l'obligation scolaire à suivre les cours en ligne ; absences de notes dans une première phase ; évaluation formative (prioritaire), sommative considérant les notes du premier quadrimestre, le comportement et la constance
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
255 ->	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Préférence pour le livre papier et l'écriture sur papier ; didactique numérique désormais outil commun ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<- 273	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Résolution de ne pas trop confier au numérique ; défense d'utiliser en classe le numérique (BYOD) ; élèves sans esprit critique ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
274-298	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles et complémentaires ; produits issus du cours de langue, en perspective actionnelle et à l'aide des TICE (<i>baguette</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
299-304	En quelle mesure les gestes	Utilisation actuelle des TICE	Résolument changé pour toujours, à l'école

	professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	et dans la société
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
305-338	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Connaissance tangible et directe des difficultés vécues par les élèves ; attention aux vécus personnels des élèves, aux questions de confidentialité de la vie privée (<i>peur pour la tutelle des données sensibles</i>) ; rapports épistolaires (<i>mail</i>) plus fréquents qu'auparavant ; relation plus étroite et en temps réel grâce aux TICE ; rapports entre élèves et enseignants, miroir des rapports familiaux (amour/haine), point de repère
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
339-363	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Disponibilité à participer à l'entretien, étant consciente des difficultés à repérer les données (<i>concernant son doctorat</i>) ; proposition de recherches : sur les élèves DYS/BEP qui ont amélioré leurs compétences (<i>fleuri</i>) grâce au numérique, y compris une amélioration de l'autoestime des plus fragiles, devenus plus forts grâce au numérique (<i>correcteur automatique...</i>), technologies comme soutien (<i>antidote</i>) aux troubles DYS et BEP
<i>Durée : 46 minutes</i>			

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 9

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.10 Entretien no 10

8.1.10.1 Traits saillants de l'entretien 10 et observations synthétiques

L'interviewé enseigne depuis une décennie, après avoir eu d'autres expériences de travail dans le secteur privé. Le lycée linguistique lui permet de se concentrer sur un nombre d'heures significatif par classes, de trois à quatre heures par semaine, accueillant une centaine d'élèves au maximum.

L'enseignant, très compétent en informatique, raconte la poursuite d'outils nécessaires à la continuité pédagogique, afin qu'ils soient les plus performants et simples possibles. Il devient le point de repère des équipes pédagogiques de ses classes. Comme pour la plus grande partie des écoles italiennes, réalité confirmée par les sondés durant la recherche, l'établissement ne disposait pas d'ENT active. Les premiers jours, au début du confinement, ont servi à régler les problématiques les plus sévères liées aux élèves à risque de décrochage : en situation de handicap ou provenant de milieux défavorisés. Cette action a été menée grâce à l'implication généreuse des équipes et des enseignants de soutien. Ce côté du travail a fait apparaître un évident côté affectif et orienté aux soins à l'égard des autres (collègues et élèves), plus marqué qu'auparavant. Les préoccupations de la veille ont été dépassées grâce à une implication personnelle importante, retrouvée aussi dans les comportements collaboratifs des collègues.

La distance a appauvri le rapport et le lien pédagogique, et si les réelles conditions des élèves étaient difficiles à décerner, l'enseignant a cherché à garder une posture bienveillante, mais ferme en même temps, sur des règles communes partagées (*pyjama, oui, mais pas de fumée durant les cours*). La multiplication des groupes de messageries, explosée après le confinement, a permis d'échanger en temps réel, soit dans les groupes de classes des élèves, soit dans ceux des équipes pédagogiques. La constante affective et inclusive a été soulignée plusieurs fois, même si un nombre restreint d'enseignants ont montré un côté plus réfractaire, en attendant les dispositions ministérielles et infrastructurelles de l'établissement.

L'enseignant avait déjà une maîtrise complète des outils TICE et proposait, depuis des années, des cours très poussés dans l'utilisation audiovisuelle. Pareillement, les élèves produisaient des devoirs en forme de diaporamas ou d'hypertextes (voix et images), évalués par les pairs, ainsi que la prise en charge de parties du programme, où les élèves proposaient des interventions sur les œuvres littéraires de la période étudiée. Très soulignée enfin, même en fonction évaluative, l'emploi, par l'enseignant et les élèves, d'outils conviviaux.

L'évaluation, souvent collective, anonyme et par les pairs, a essayé d'apprécier les quatre compétences langagières. Les productions écrites, surtout celles apparemment suspectes, venaient ensuite reprises à l'oral en toute bienveillance. Les productions audiovisuelles contenant les savoirs et les savoir-faire des élèves (via les TICE) évaluaient leurs compétences à l'oral, la précision et la progression phonétique et prosodique. Le modèle était celui de l'évaluation formative.

Le retour en présence n'a pas réellement modifié le rapport, déjà considérable, de l'interviewé avec les TICE, même si l'expérience a peaufiné ses modalités de proposition. Il estime les nouvelles technologies essentielles pour une classe moderne, inclusive, ainsi qu'un véhicule d'épanouissement et d'accès aux savoirs. Le retour en présence a permis, en plus, de reprendre des modalités d'approche conviviales expérimentées,

voire créées à distance, qui tiennent en compte des possibles facteurs de tensions, crispations ou malentendus. Finalement, un dialogue plus intense qu'auparavant, étalé sur plusieurs plans, non seulement pédao-didactiques, a été mis en place. L'enseignant ajoute, en conclusion de l'entretien, que cet exercice de remémoration a été utile et lui a donné envie d'aller plus loin.

Entretien no 10			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-6	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Lycée linguistique / 45 ans / Expériences dans d'autres filières industrielles
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
7-26 (30)	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Préoccupations pour la concomitance d'un voyage scolaire en France ; sentiment généralisé de détresse (<i>élèves/enseignants</i>) ; plongement à la recherche de moyens performants de contact pour rester connectés via les technologies ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
27-53	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Étude personnelle de plateforme de visioconférences ; absence de l'ENT d'établissement ; problématiques de décrochage (<i>forfaits et réseau Internet, manque de dispositifs adaptés, situations familiales particulières...</i>) ; stratégies d'implication des enseignants de soutien (<i>et de la classe</i>) pour les élèves en situation de désavantage sociofamilial ou de handicap ; dimension inclusive et affective
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
54-68	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Excellents rapports d'échanges sur les modalités de proposition de cours ; implication personnelle dans la formation et l'entraide ; empathie réciproque ; enseignants réfractaires à toutes formes d'implication (<i>attendant les dispositions ministérielles</i>) ; enseignants qui mettaient au premier plan la continuité pédagogique (<i>avaient à cœur leur métier et leurs élèves</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
69-93	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédao-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Rapport appauvri ; impossibilité de connaître les difficultés réelles des élèves ; relaxation sur la tenue vestimentaire (<i>pyjama</i>) ; maintien des règles de cohabitation (<i>pas de fumée durant les cours</i>) ; approches communicatives, réalisation de produits (<i>diaporamas</i>) ; malgré la distance, rapport renforcé ; explosions des groupes de messagerie entre enseignants et élèves, ou groupes d'enseignants (<i>partage d'informations ou pour des retrouvailles</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
94-114	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie	Bonne maîtrise des TICE au préalable ; proposition (<i>aimée par les élèves</i>), précédente à la crise, de devoirs électroniques ; outils conviviaux gérés par

	nouvelles technologies (NT)	avec les NT	les élèves (<i>création d'animations Kahoot</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
115-144	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Évaluation formative ; tentative d'apprécier les quatre compétences langagières ; invitation à la loyauté pour la production écrite faite à la maison ; démarches de vérification à l'oral des produits à l'écrit, correction collective et anonyme des textes, incitation à utiliser les TICE pour la réalisation de produits audiovisuels et l'aide à la rédaction (correcteur d'orthographe) ; valorisation des progrès phonétiques et prosodiques via une <i>étude longitudinale</i> (cartographie) des productions orales
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
145 ->	Les TICE et leur utilisation en classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	Types d'utilisation avant/après la crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	Emploi persévérant, même en présence, comme avant la pandémie, des TICE ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<- 165	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	Propositions inclusives de réalisation audiovisuelle (<i>diaporamas</i>) ; participation des élèves à la construction des savoirs collectifs (<i>prise en charge d'ouvrages ou de thématiques</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
166-182	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles, indispensable, complémentaires et essentielles ; technologies primordiales pour l'épanouissement de la créativité et de la communication ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
183-199	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Centration plus importante sur les élèves (<i>même via les TICE</i>) ; les NT comme moyen d'expression et de participation à la classe de langue ; groupes WhatsApp utiles pour les échanges et le contrôle (<i>social</i>) des communications entre les membres de la <i>communauté classe</i> ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
200-216	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Salutations drôles et comiques (<i>mais respectueuses</i>) ; plaisir de se retrouver et de faire la classe (<i>en salle et dans les couloirs</i>) ; dialogue plus systématique sur de possibles causes de crispation ou d'anxiété en classe ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
217-228	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Exercice utile de remémoration des moments durs, abordés grâce à l'intelligence collective pour les dépasser ; conviction d'avoir réussi à faire de belles choses et la volonté de progresser dans ce sens

Durée : 34 minutes

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 10

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée

8.1.11 Entretien no 11

8.1.11.1 Traits saillants de l'entretien 11 et observations synthétiques

L'enseignante travaille depuis 20 ans au collège. Ces dernières années, elle enseigne dans deux communes différentes, avec jusqu'à 150 élèves au total.

La préoccupation de perdre la relation pédagogique avec les élèves l'a incité à commencer immédiatement les visioconférences sur ZOOM, et cela a été réalisé en pleine aisance et maîtrise de l'outil. Un des buts des rencontres en ligne était aussi celui de les éloigner des atmosphères sombres que le Pays vivait du point de vue sanitaire et social. Elle souligne la nécessité de proposer les activités de classe dans une ambiance collaborative et festive. Comme pour d'autres écoles, dépourvues d'ENT, l'enseignante envoyait le lien de connexion sur le registre électronique d'établissement, directement aux classes intéressées.

L'interviewée évoque le déroulement des cours utilisant les extensions en ligne du manuel et dénonce le paradoxe d'un établissement dans lequel les équipements sont inadaptés, voire absents, et la possibilité d'exploiter, en toute aisance, les amples possibilités du numérique, de chez elle. Cela lui a permis la possibilité de créer des devoirs en ligne, QCM via des questionnaires et de donner priorité à l'oral. Elle remarque aussi, à l'instar d'autres entretiens, que la dimension domestique rassurait les plus timides, maîtres de leurs espaces, tels que la chambre ou l'ordinateur personnel. Un rituel de salutations personnalisées était fait au début de chaque cours. Les rapports directs avec les élèves étaient uniquement via les visioconférences et les messages collectifs sur le registre électronique. Aucun groupe de messageries, vu l'âge des élèves, néanmoins, les contacts étaient maintenus avec les parents et les familles au sens large.

Si le rapport avec les élèves se passait en toute confiance et liberté, en revanche, celui avec les collègues était plutôt mitigé, voire hostile, à cause d'une série de facteurs de rivalités personnelles entre les *attentistes* (ceux qui, de manière opportuniste selon

l'interviewée, attendaient les dispositions officielles) et les (*mal vus*) *interventionnistes*, comme c'est le cas de notre interviewée, qui se sont lancés, immédiatement, dans l'école à distance. Du point de vue pédagogique, l'enseignante trouve l'utilisation des TICE très performante pour son travail. Elle souligne le manque, dépassé durant la pandémie (encore aujourd'hui), des outils informatiques pour l'animation de la classe. Elle a réussi à canaliser son enthousiasme pour ces moyens retrouvés via la création d'épreuves informatiques. Une efficacité qui n'est pas reproductible, dans son environnement scolaire, après la phase à distance, faute d'équipements et de dispositifs adaptés. L'évaluation a été formative et sommative, en valorisant les connaissances, les compétences et les attitudes sociales : attention, constance et engagement. Une attention, déjà retrouvée dans les autres entretiens, a été donnée aux performances de production orales. L'évaluation des quatre compétences et de la grammaire a été aménagée via plusieurs adaptations, dont la réalisation de formulaires.

Malgré les volontés publiques affichées d'adhérer à l'Agenda 2030, au sujet du développement durable, qui se décline aussi en évitant le gaspillage de ressources comme le papier ou l'encre des photocopieuses, l'établissement a interdit (*banni*) à l'enseignante de reproposer, en présence, les devoirs (ainsi que les outils conviviaux) via les TICE, même si ces procédés rendaient le travail moins chronophage, donnant, en plus, des marges de temps plus importantes pour envoyer les retours aux élèves. Cette interdiction à utiliser le peu d'infrastructure de l'école se répercute sur les activités linguistiques, et les difficultés sont accrues pour les élèves DYS et BEP/BES.

Enfin, l'enseignante regrette l'impossibilité de reprendre les pratiques, à son avis réussies, utilisées durant l'école à distance. D'un point de vue général, l'animation de la classe est plus détendue, reprenant des rituels adoptés à distance. Cependant, le regret d'une impossibilité de reprendre des formes technologiques plus poussées est grand, comme la tristesse qui découle de ses mots, à propos d'une volonté injuste et paradoxale.

Durant et en marge de l'entretien, une proposition intéressante est évoquée. Un aménagement réalisable grâce aux nouvelles installations technologiques présentes dans les écoles depuis la crise sanitaire permettrait l'instauration d'un *double canal* qui intègre l'activation permanente de visioconférences quotidiennes, à partir de la classe même, pour rejoindre les absents, ceux qui décrochent volontairement, pour des motivations sociales ou d'intégration au sein du groupe-classe, ou pour ceux qui sont éloignés à cause de raisons de santé (*l'impossibilité de réaliser des cours à distance pour les élèves absents*).

Entretien no 11			
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
1-3	Se présenter – Parler de son travail / Le terrain d'action professionnelle	Type d'école Âge et parcours / changements de filière scolaire	Collège ; 9 classes (de 120 à 150 élèves en moyenne), sur deux communes ; 20 ans de service dans la même filière
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques

4 ->	Émotions et gestes professionnels / Émotions éprouvées durant le confinement	Type d'émotions éprouvées Degré d'implication émotive Cartographie des modalités relationnelles	Préoccupation de rester en lien avec les élèves ; activation, dès la première semaine, des visioconférences ; plaisir de retrouver les élèves ; cours abordés avec spontanéité et aisance ; distraire les élèves, les éloigner des atmosphères sombres liées à la période ; ambiance joyeuse et collaborative ; partage du lien à la visioconférence via le registre électronique ; absence d'ENT d'établissement ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<- 53	Stratégies pour conjurer la distance / Continuité pédagogique et relationnelle	Activités et démarches à distance Rituels en début/durant le cours Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie Problématiques et soucis	Utilisation améliorée du manuel et de ses extensions en ligne (<i>vidéos et audios</i>) ; déploiement du cours plus performant à distance (carence de dotations d'établissement) ; priorité de l'oral et de l'interaction ; absence de difficultés majeures ; proposition de devoirs informatisés (<i>compréhension écrite et orale</i>) ; participation encourageante des élèves les plus timides (<i>rassurés par l'ambiance domestique</i>) ; salutations individualisées
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
54-69	Rapports entre/avec l'équipe disciplinaire / Dynamiques relationnelles et professionnelles de l'équipe disciplinaire	Entraide Solitude Autonomie Échange/Concertation	Rapports compliqués ; modalités procédurales différentes (<i>opposées et contradictoires</i>) dans les divers établissements ; rivalité des collègues hostiles aux visioconférences et à l'efficacité personnelle (<i>mal vue</i>) ; capacité personnelle d'aménager des supports adaptés aux compréhensions et productions écrites, compréhensions orales (<i>via les Google Forms</i>) ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
70-80	Rapports entre/avec les élèves et l'enseignant / Dynamiques relationnelles et pédago-didactiques	Entrées en contact Moyens Difficultés / Solutions Expériences et considérations	Rapport direct avec les élèves, uniquement via le registre électronique (<i>ARGO</i>), sans l'emploi de groupes WhatsApp entre enseignant et élèves
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
81-99	L'utilisation importante et inattendue des TICE durant la première vague de pandémie / Maîtrise des nouvelles technologies (NT)	Utilisation préalable Niveaux de maîtrise Niveaux d'implication Rapport ante/post-pandémie avec les NT	Expérience très positive des TICE ; impossibilité de reproduire en présence la même efficacité et performance (faute de dispositifs et de volonté de l'établissement) ; emploi enthousiaste des TICE (<i>une découverte positive, cause aussi de regrets</i>) ; proposition d'un <i>double canal</i> : activation permanente des visioconférences, à partir de la classe même, pour rejoindre les absents, ceux qui décrochent volontairement pour des raisons sociales, d'intégration ou de santé
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
100 ->	L'évaluation via les TICE et les nouvelles technologies / Évaluer en temps de pandémie et à distance	Évaluation formative Évaluation sommative Compétences évaluées Démarches d'évaluations Aménagements utilisés Problématiques et soucis	Évaluation formative / sommative ; valorisation de l'attention, la constance, l'engagement et les performances de production orales ; évaluation des quatre compétences et de la grammaire via des formulaires ;
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<->	Les TICE et leur utilisation en	Types d'utilisation avant/après la	Évaluation actuelle via les TICE est <i>bannie</i>

	classe de FLE au quotidien / De l'urgence à l'utilisation pertinente et maîtrisée des TICE en classe de FLE	crise sanitaire Émotions avant et après Démarches actuelles Aménagements actuels Cartographie des pratiques ante/post-pandémie	par l'établissement malgré les Objectifs de Développement Durable (<i>Agenda 2030</i>) de réduction de papier ; correction des devoirs électroniques moins chronophage, plus de temps pour les retours
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
-> 128	Réalisation de modalités ou de dispositifs d'évaluation à distance / L'adoption de routines automatisées pour l'évaluation des élèves	Types de routines utilisées Créations originales et/ou empruntées des méthodes/sites Cartographie des aménagements	QCM via des formulaires, contrôles oraux à distance ; évaluation de la participation aux échanges ; emploi d'outils conviviaux
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
128-142	L'utilité et l'importance des TICE dans une classe de FLE moderne / Rapport aux TICE, conscience de leur apport à la classe et de leur importance	Degré d'appréciation Explications et remarques	Utiles et indispensables ; indispensables pour activer des visioconférences (<i>avec des étrangers, des natifs de langue française</i>) ; regret que les formes employées durant la pandémie ont été abandonnées (<i>Forms, Kahoot...</i>)
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
143 ->	En quelle mesure les gestes professionnels ont été impactés par la période à distance / La profession au quotidien par le biais des TICE	Utilisation actuelle des TICE Modifications des gestes professionnels Confrontation avant/après	Utilisation limitée des TICE due aux contraintes imposées par l'établissement (<i>l'école est désormais en présence</i>) ; absence de dispositifs de base (lecteur CD, PC ou TBI) ; répercussions de cette non-utilisation sur les activités linguistiques ; difficultés accrues pour les élèves DYS/BEP/BES ; regret sur l'impossibilité de réaliser des cours à distance pour les élèves absents
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
<- 171	L'impact de l'après pandémie sur la pratique professionnelle au quotidien / Relations et pratique pédago-didactique en classe de FLE	Cartographie des pratiques ante/post-pandémie Cartographie des modalités relationnelles ante/post-pandémie	Gestion de la classe plus détendue ; <i>adaptation (malheureuse)</i> à l'école en présence non correspondante aux pratiques souhaitées, héritées de l'école à distance
Lignes	Concepts et dimensions	Indicateurs	Observations synthétiques
172-185	Expression libre / Récapituler, ajouter, préciser	Échanges sur l'entretien Réaffirmation/précisions des/sur les points abordés Autre	Possibilité d'emploi constant et continu des TICE ; investissement sur les NT, reprise en main des ENT d'établissement, désormais abandonnés <i>Durée : 25 minutes</i>

Confirmation des hypothèses par répondant : Répondant 11

Hypothèse 1 : Modification des approches à l'égard des TICE				
Hypothèse 2 : Maîtrise plus responsable et consciente des TICE durant et après la pandémie				
Hypothèse 3 : Modification des approches éducatives, y compris les modèles de l'évaluation				
Hypothèse 4 : Modification et/ou mise à jour des pratiques d'évaluation via les TICE				

Légende

Pleinement confirmée	Confirmée	Partiellement confirmée	Non confirmée	Rejetée
----------------------	-----------	-------------------------	---------------	---------

8.2 Synthèse du chapitre 8

Ce chapitre, analysant les onze entretiens effectués, a essayé de cartographier les pratiques professionnelles des enseignants durant la pandémie, croisant les gestes et les émotions. Point d'intérêt pour le développement de pratiques didactiques à utiliser prochainement, ont été donc la maîtrise des TICE, ainsi qu'une gestion de la classe plus conviviale, qui tient en compte le côté émotionnel des élèves et des enseignants.

Chapitre 9

9.1 Réponses au questionnaire 2 (Q2) : analyse par domaine d'intérêt et par question

Introduction

Avec le chapitre 9 de ce travail, nous commençons l'exposition des données et l'analyse des résultats obtenus. Dans ce chapitre, nous considérons le Questionnaire 2 (Q2), lancé en 2022 et élaboré en 2023 auquel ont répondu 346 enseignants de 18 régions d'Italie sur 20, provenant du secondaire de premier (47%) et de deuxième degré (53%).

9.1.1 Infos professionnelles des répondants

9.1.1.1 Âgé des répondants au questionnaire (1)

Le graphique provenant de l'enquête menée en 2022/2023 confirme les données reçues l'année précédente, où 70% des personnes interrogées déclarent avoir plus de 45 ans. Ici, nous rappelons aussi que la moyenne d'âge des enseignants en Italie est de 49 ans, contre une moyenne OCDE de 44 ans (même taux pour la France).

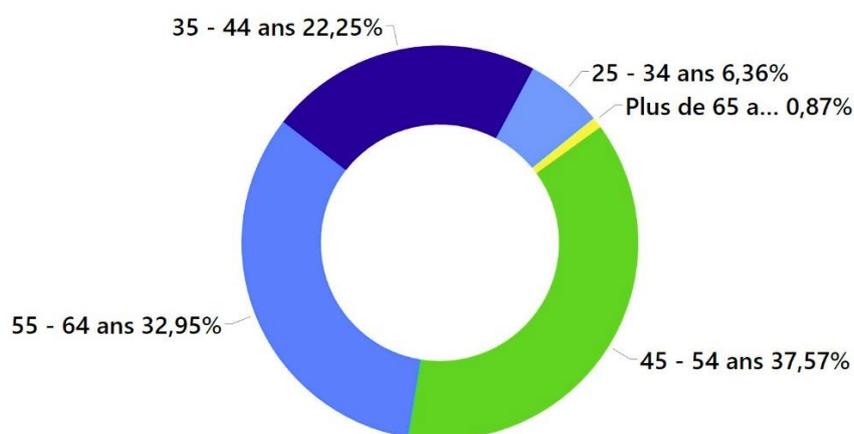


Figure 115: Âge des répondants - Q2

9.1.1.2 Genre des répondants (1A)

Parmi les 346 répondants, 95% ce sont des femmes. Comme déjà vu dans le questionnaire précédent, même si ces données ne représentent pas le pourcentage réel de la composition numérique des enseignants de FLE italiens, elles sont cohérentes avec les enquêtes OCDE montrant en Europe un taux élevé de présence féminine : en revanche, au Japon, il y a une parité numérique entre enseignants et enseignantes (OCDE, 2020). Le taux atteint en 2020 en Italie est de 76,8%, en France, il s'arrête à 68,2%.

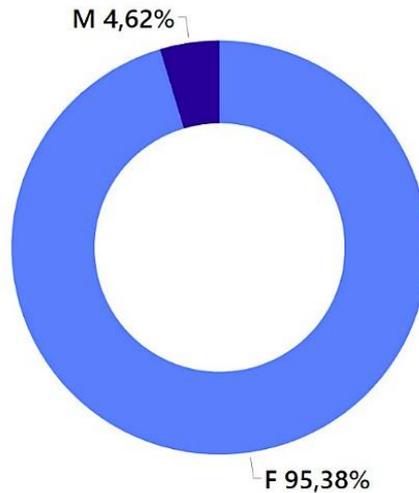


Figure 116: Genre des répondants - Q2

Cette prépondérante majorité féminine reste une constante typique des facultés de langues et des filières humanistes tout court.

9.1.1.3 Affectation des enseignants aux différents types d'établissement (2)

Durant l'analyse de la réponse concernant l'affectation professionnelle, présente dans le premier questionnaire lancé en 2021/2022, nous avons proposé un tableau récapitulatif des correspondances entre les deux systèmes scolaires, français et italiens.

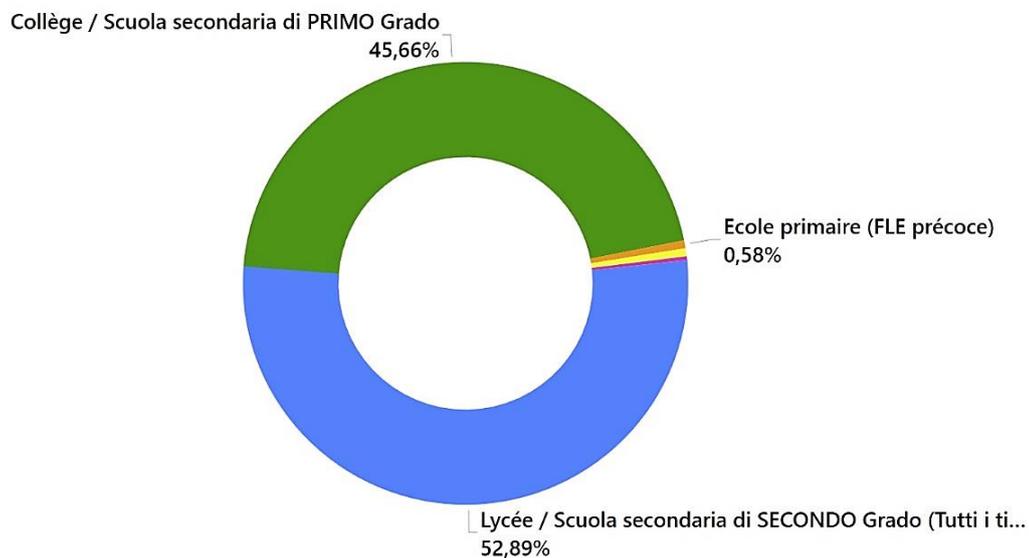


Figure 117: Filière scolaire - Q2

La distribution, entre écoles secondaires de premier et second degré, reste essentiellement la même. Les chiffres provenant d'autres filières comme le supérieur ou l'école primaire restent limités autour d'une ou deux unités, maximum.

9.1.1.4 Provenance territoriale (3)

La distribution territoriale des sondés voit un bond de réponses provenant des régions du sud d'Italie, notamment la Campanie. Le sud s'atteste à 42% des répondants, contre 38% du nord et 20% du centre.

Encore une fois, nous soulignons la nécessité de considérer que dans les régions du nord et du Centre, d'autres langues se sont installées depuis des décennies, spécialement l'espagnol, presque partout, et l'allemand, surtout en Vénétie et Frioul-Vénétie Julienne. En revanche, la langue française est encore amplement étudiée dans les régions du sud, où il y a une grande concentration historique des chaires de FLE. Nous soulignons enfin la place centrale du français en Calabre et Basilicate. Dans ces petites régions méridionales qui n'ont pas de métropoles, différemment des Pouilles ou de la Campanie (Bari et Naples), il y a encore une grande présence d'enseignants FLE titulaires ; cela ne permet pas l'installation automatique d'autres langues étrangères dans le panorama scolaire, à commencer de l'espagnol.



Figure 118: Provenance territoriale - Q2

Langues comme le chinois, le russe, l'espagnol ou l'allemand sont quasiment absentes des collèges, et encore moins des lycées du sud, sauf pour les filières linguistiques à caractérisation européenne, où les langues proposées sont le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

9.1.1.5 Ancienneté de service (4)

Si nous considérons les données obtenues via le *questionnaire 1 (Q1)*, nous observons un recul des professionnels depuis 1 ou 5 ans. Cela arrive peut-être parce qu'un an est passé et le parterre d'enseignant est toujours le même, donc ils passent à l'échelon supérieur. C'est une hypothèse qui pourrait trouver confirmation dans le fait que depuis 2020 il n'y a pas eu de concours ou de recrutements importants.

De même, la situation actuelle du système de retraite invite, disons, oblige les professionnels à rester en poste jusqu'à 67 ans, étant donné la fin du *régime des retraites dit Quota 100*, créé pour adoucir certains effets de la réforme Fornero-Monti (cf. Nadalet, 2020, p. 138), où les employés de toute filière qui, entre le 31 décembre 2018 et le 31 décembre 2021, démontraient avoir 38 ans d'assurance pouvaient bénéficier d'un départ anticipé à 62 ans sans supporter de décote.

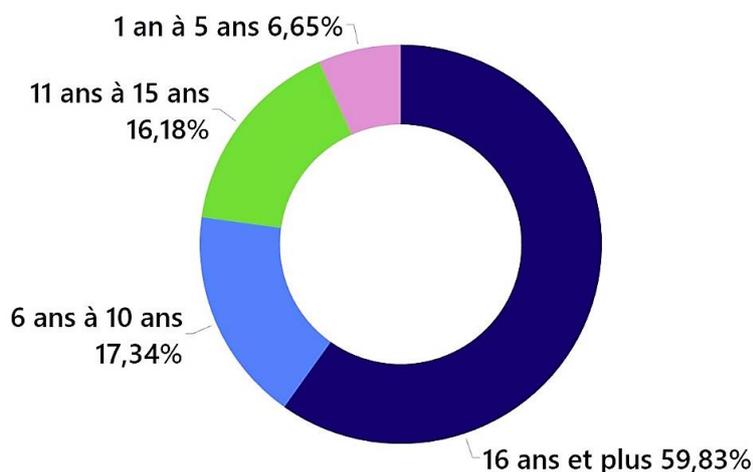


Figure 119: Ancienneté de service - Q2

Si pour les femmes existent encore des options de sortie anticipée, elles ne sont pas choisies allègrement, vu que la pension résultante est inférieure, car calculée intégralement selon le mode contributif (cf. Nadalet, 2020, p. 138).

9.1.1.6 Informations personnelles portant sur l'évaluation scolaire (5)

Pour revenir aux données concernant les parcours de formation, dont la formation initiale, nous avons posé la même question du *questionnaire 1 (Q1)*. Les personnes interrogées, premièrement, confirment d'avoir suivi, durant leurs parcours formatifs ou professionnels, des cours portant sur l'évaluation scolaire.

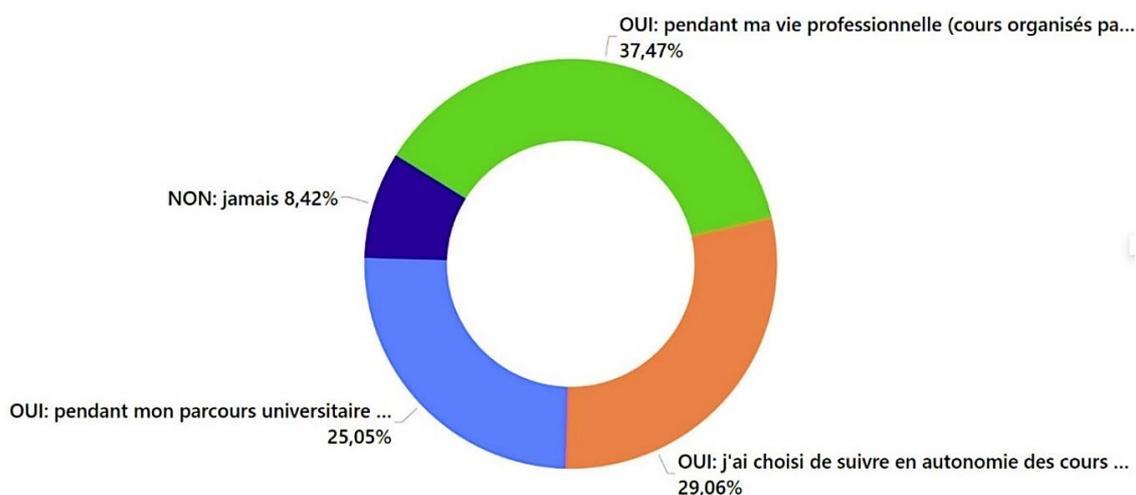


Figure 120: Formations portant sur l'évaluation - Q2

Le taux d'intérêt est important, 91,5% des interrogés représentent un public averti. En outre, une donnée intéressante et positive est la baisse (-3,3%) des interrogés qui n'ont jamais suivi de cours sur l'évaluation : dans l'enquête précédente, ils représentaient 11,72%, dans l'actuelle 8,42%. En revanche, les professionnels ayant suivi des cours pendant leur formation initiale baissent de -12,36%, passant de 37,41% à 25,05%. Et une baisse de professionnels n'ayant aucune formation initiale n'est pas une bonne nouvelle, surtout en Italie, ayant un système lacunaire et défaillant sur ce côté.

9.1.1.7 Informations personnelles portant sur la pédagogie spéciale (6)

Concernant la pédagogie spéciale, nous retrouvons plusieurs positivités, dont la réduction de moitié des interrogés n'ayant jamais suivi des cours sur les thématiques BES/BEP et DYS. Comme déjà insisté précédemment, dans le système scolaire italien, les démarches pour les élèves BES/BEP et DYS reposent sur des dispositions législatives promulguées à partir de 1992 : la loi 104/92, puis mises à jour en 2010 pour les élèves Dys et en 2012 pour les BES/BEP, via des directives ministérielles.

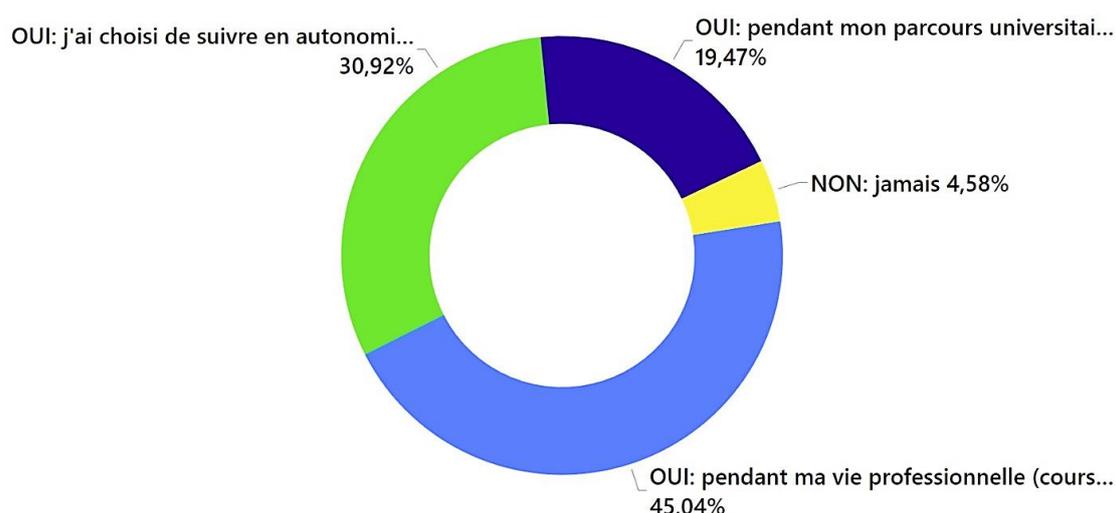


Figure 121: Formations portant sur la pédagogie spéciale - Q2

Les cours de pédagogie spéciale sont une nouveauté relative, apparue en toute sa force à partir de la première décennie des années 2000, donc ils étaient moins présents dans les cours SSIS des premières sessions. Maintenant, l'offre de cours sur ces thématiques arrive soit des établissements, en lien direct avec les académies régionales, soit d'autres acteurs, comme les maisons d'édition ou les agences reconnues par le ministère pour la formation continue des enseignants. Étant donné l'importance de la discipline et son implication dans la vie quotidienne des élèves et de l'écosystème de classe, tous les professionnels sont invités, ou à juste titre, obligés à se former afin de rédiger correctement les Plans Éducatifs Individualisés (PEI) ainsi que les Plans Didactiques Personnalisés (PDP).

Concernant nos données, nous remarquons une baisse des enseignants ayant suivi des cours de pédagogie spéciale durant leur formation initiale, en revanche, et cette donnée est positive, seulement 4,58% des personnes interrogées continuent dans leur insouciance sur le sujet, même si l'institution leur demande de rédiger la documentation pour chaque discipline, ainsi que de programmer des épreuves écrites et orales adaptées, en apprêtant des aménagements particuliers pour les élèves BES/BEP et DYS.

9.1.1.8 Informations personnelles portant sur les plateformes infocommunicatives - ENT (7)

Ce dernier graphique qui conclut la première partie du questionnaire, portant sur les informations personnelles des enseignants, évoque la formation nécessaire pour une approche consciente et efficace aux ENT et aux plateformes infocommunicatives comme ZOOM, MEET, TEAMS, WEBEX et autres.

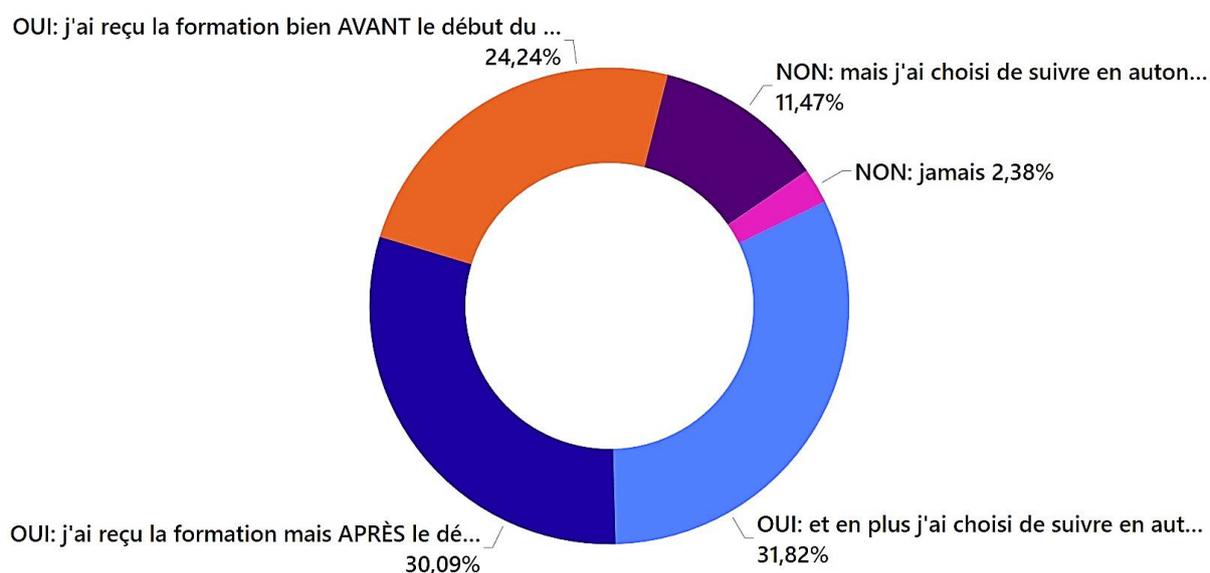


Figure 122: Formations portant sur les TICE - Q2

Si dans un premier moment les exigences en urgence demandaient seulement d'instaurer un contact visuel et communicatif plutôt simplifié, ensuite ces exigences furent multipliées et prises en charge par des plateformes bien plus complexes, intégrées à des suites bureautiques et payantes. Rappelons qu'en Italie, il n'y a pas de véritables projets, excepté les annonces des mois postérieurs à la première vague de pandémie, tous tombés à l'eau, concernant la création d'un système public d'Espace Numérique de Travail. Ces plateformes payantes, distribuées dans tous les établissements, représentent en Italie des enjeux commerciaux non négligeables. Elles sont vendues et administrées par des titans des médias comme Microsoft et Google, où

cette dernière entreprise est (sur)représentée dans la quasi-totalité des écoles italiennes : 86,3%, pendant que Microsoft est présente avec 18% des installations.¹⁰

Pour revenir à l'analyse, nous voyons que seulement 2,38% des sondés ne se sont pas activés pour maîtriser les TICE. En revanche 97% ont reçu des formations au préalable et/ou durant la première vague de pandémie et finalement, 43% ont choisi en autonomie de se former ou de rattraper les manques institutionnels, via des actions d'autoformation.

9.1.2 Hier : Continuité pédagogique et nouvelles pratiques didactiques

9.1.2.1 Reprise de contact avec les élèves dans l'urgence des premiers jours de confinement : l'initiative personnelle (8)

Dans cette première question, concernant la continuité pédagogique, nous mesurons, comme déjà fait dans le *questionnaire 1 (Q1)*, l'initiative personnelle des enseignants, afin de garder la continuité pédagogique. Nous mesurons le degré de spontanisme opéré durant les premières phases de la pandémie, avant de recevoir des indications précises provenant des institutions.

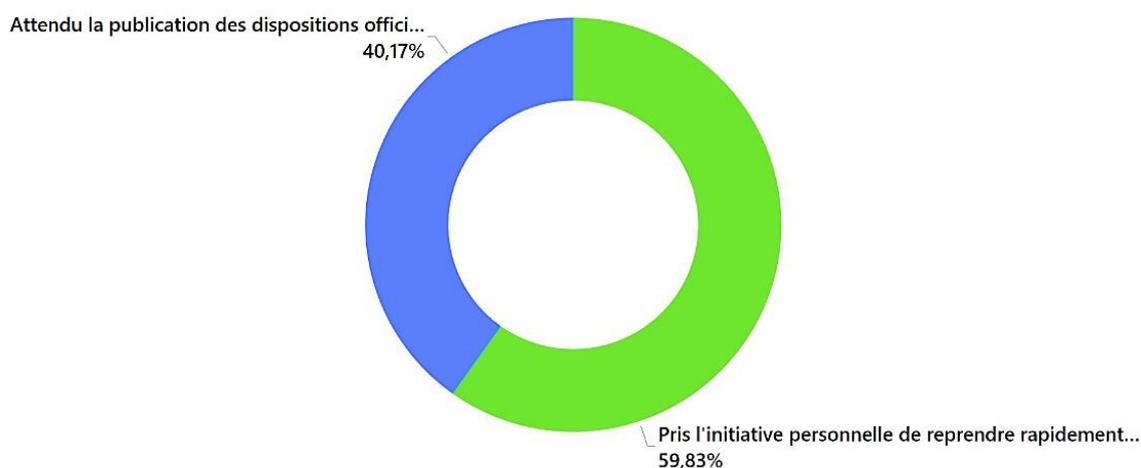


Figure 123: Continuité pédagogique et initiative personnelle - Q2

Les données que nous retrouvons dans ce second questionnaire, confirment celles récoltées précédemment, dans les mêmes pourcentages. Ces types de réaction naissent quand même de l'inadéquation infrastructurelle italienne en termes de ENT. Les pourcentages démontrent l'implication et le dévouement de ceux qui décidèrent, presque 60% des répondants, de se lancer dans une entreprise inusitée et nouvelle dès les premiers moments.

¹⁰ Les pourcentages dépassent 100%, car beaucoup d'écoles adoptent plusieurs systèmes concourants dans les différentes filières du même établissement : <https://altreconomia.it/la-scuola-italiana-al-mercato-dei-dati/>

9.1.2.2 Initiatives et pratiques personnelles pour garder la continuité pédagogique (9)

À partir de cette question, posée dans *le questionnaire 2 (Q2)* lancé en décembre 2022, nous nous éloignons des thématiques présentes dans le *questionnaire 1 (Q1)*, plus ciblé sur les modèles de l'évaluation et leur adaptation profane dans les écoles italiennes, notamment en classe de FLE. Restent quand même présents tous les sujets portant sur les nouvelles pratiques didactiques et l'utilisation des TICE pour parvenir aux objectifs pédagogiques et didactiques souhaités.

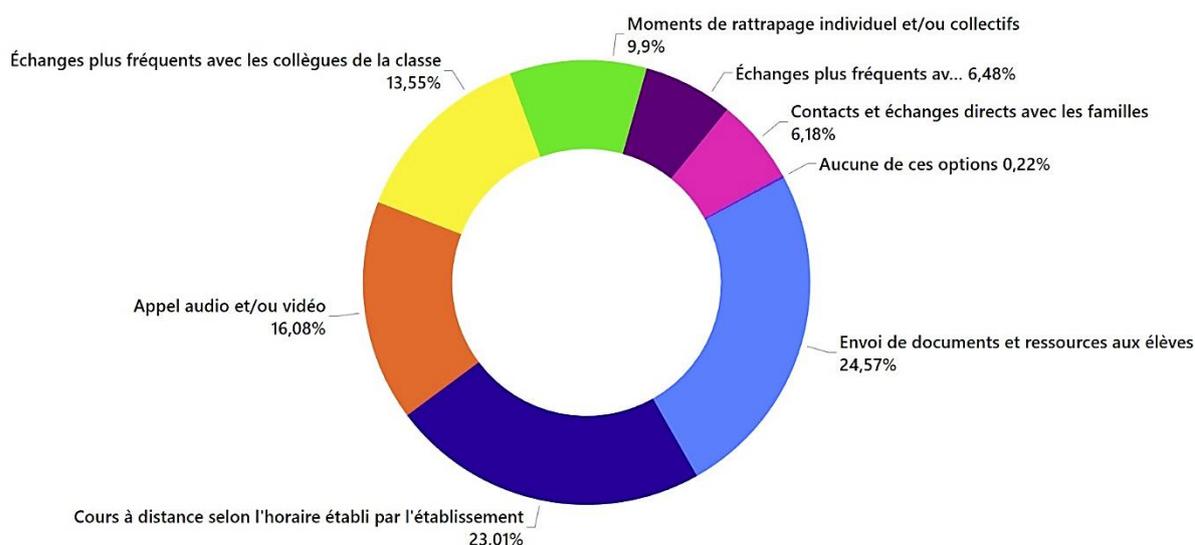


Figure 124: Initiatives et pratiques de contacts - Q2

Cette question considère les initiatives, personnelles et collectives, décidées par les groupes d'enseignants et/ou de classe : enseignants, étudiants et souvent, familles ; par les institutions via des normes et des circulaires écrites *ad hoc*. Le but était celui de garder, à des niveaux acceptables et inclusifs, la continuité pédagogique perdue, en s'assurant de tenir compte des difficultés présentes dans la classe, pour prévenir et éviter, pour les plus fragiles déjà en situation de difficulté, les causes de possibles décrochages. Le chiffre indiquant cette volonté pourrait être celui indiquant les moments de rattrapage collectifs ou individuels, cité par 9,9% des répondants.

Principalement, la représentation graphique mesure les choix multiples effectués par les répondants à la question : *Pour assurer la continuité pédagogique avec vos élèves, quelles pratiques et initiatives avez-vous adoptées ?* Les réponses restent plus ou moins équilibrées pour toutes les propositions. Les plus choisies concernent l'envoi de documents et ressources aux élèves (24,57%), ainsi que l'aménagement de visioconférences à but didactique (23%). Nous remarquons ensuite 16% d'enseignants qui ont effectué des appels audio-vidéo pour se joindre à la classe, ou à des parents d'élèves via un échange direct (6,18%), activant des communications moins formelles et moins cadrées aux schémas institutionnels sortis et actés, ces derniers, en avril 2020, après l'apparition des ENT d'établissement. Il est intéressant de souligner aussi les

échanges plus fréquents entre collègues (13,55%) et avec la coordination pédagogique de la classe (6,48). Au total, ces interactions entre professionnels atteignent 20% des réponses.

9.1.2.3 Capacité personnelle d'assurer la continuité pédagogique (10)

Après une prémisse concernant l'objectif déontologique majeur pour les enseignants d'assurer la continuité pédagogique, nous avons demandé tout simplement d'évaluer leurs tentatives pour ce faire. Les réponses sont toutes extrêmement positives, dépassant largement la moyenne (2,5) calculée sur base 5.

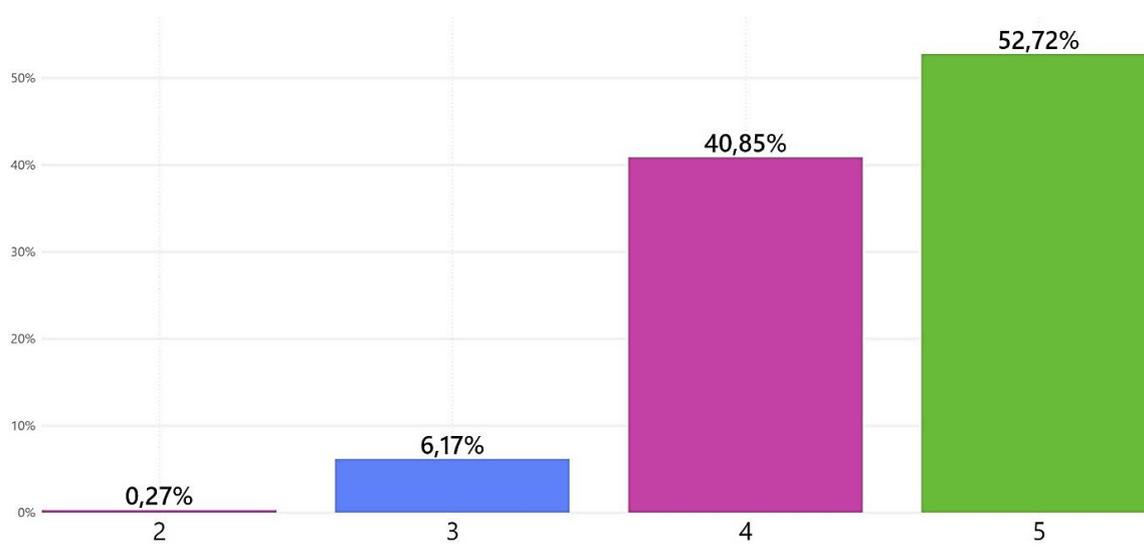


Figure 125: Évaluation capacité personnelle continuité pédagogique - Q2

9.1.2.4 Capacité institutionnelle d'assurer la continuité pédagogique (11)

Nous avons posé une question similaire à la précédente, où l'objectif était de mesurer la capacité de l'institution scolaire à assurer la continuité pédagogique durant la phase pandémique plus grave. Les réponses, légèrement plus nuancées que les précédentes, sont quand même presque toutes très positives et confirment une implication collective de tout l'écosystème scolaire durant cette phase imprévue et inattendue.

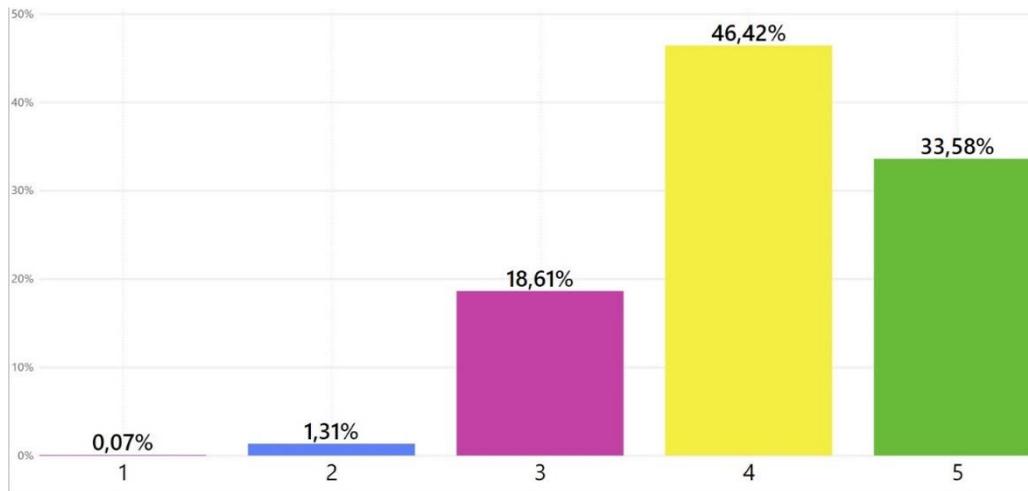


Figure 126: Évaluation capacité institutionnelle continuité pédagogique - Q2

9.1.2.5 Apport de nouvelles pratiques didactiques dans la boîte à outils (12)

La question suivante demande tout simplement de confirmer ou non, l'adoption, depuis le confinement et l'école à distance, de nouvelles pratiques didactiques. Une majorité, quasiment unanime, confirme (98,84%) ces adoptions et ces utilisations empruntées à celles pratiquées à distance depuis mars 2020.

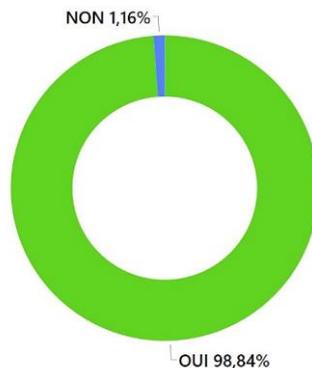


Figure 127: Apport de nouvelles pratiques - Q2

9.1.2.6 Pratiques didactiques entrées dans la boîte à outils (13)

Même si le terme *boîte à outils* pourrait apparaître comme un anglicisme calqué de *toolbox*, il a eu beaucoup de succès dans le monde de l'éducation, surtout en Italie durant les cours de formation initiale ou dans les sites à vocation pédagogique et scolaire. On pourra objecter qu'il se rapproche d'une autre dimension, parfois présentée comme dévalorisante, celle de *bricolage*, en opposition dichotomique, selon Lévi-Strauss, à celle d'*ingénierie*, car dans le premier terme, il n'y a pas de projet, mais une improvisation constante adaptée à la contingence.

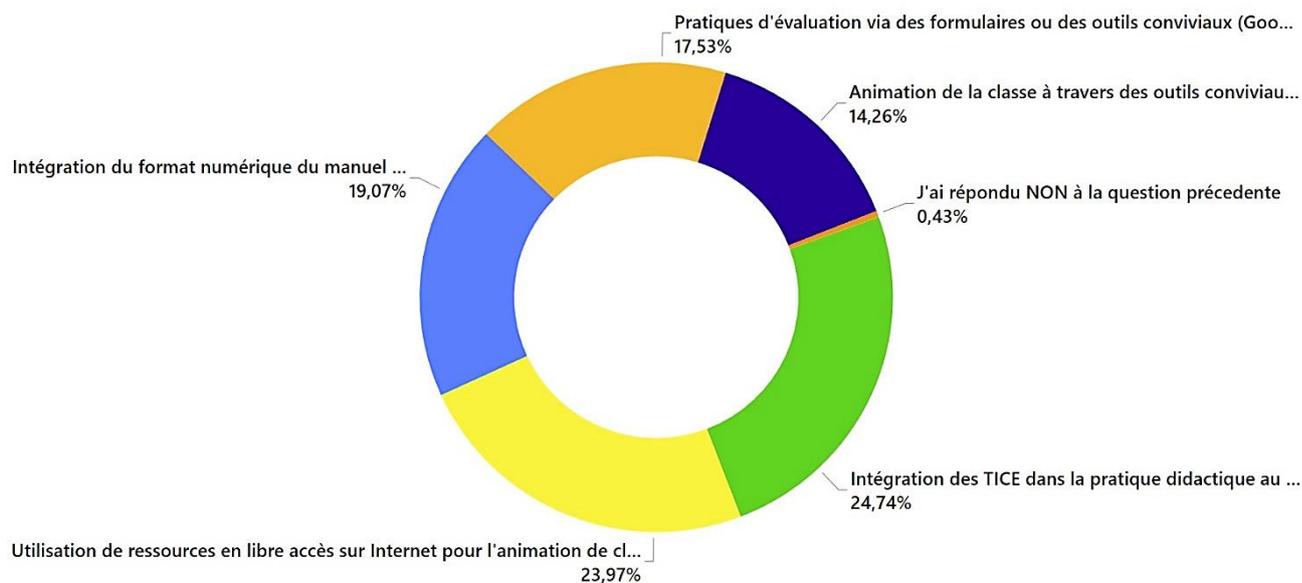


Figure 128: Nouvelles pratiques didactiques dans la boîte à outils - Q2

En plus, « *une chose bricolée est par définition instable, approximative, fortuite, elle sort de l'ordinaire, s'éloigne des modes opératoires communs. Les usages subjectifs, le caractère « ludique » et le manque de reproductibilité auxquels ces attitudes sont renvoyées expliquent pourquoi, dans le sens commun, bricolage et science se comportent comme des termes antinomiques* » (Anichini, 2013, p. 214). Nous avons donc choisi de garder des acceptions bienveillantes à l'égard de termes comme *boîte à outils* et *bricolage*, où l'activation de ce dernier s'est démontrée essentielle pour sortir de la cale sèche où le confinement avait immobilisé tous les enseignants. En outre, ce *bricolage* a permis d'appréhender en quelques jours les retards d'années de formation attendues sur les TICE, où la motivation, l'enthousiasme et la créativité ont suppléé aux manques institutionnels de tout genre.

Les pratiques conservées après la pandémie concernent toutes les TICE, mais ciblée sur une dimension *collective* : l'animation de la classe via *Kahoot* et *Genially* entre autres ; une dimension *de l'évaluation* : les *formulaires QCM* et d'autres outils conviviaux ; une dimension *institutionnelle* : le *manuel* renvoyant peut-être au programme d'étude que les enseignants présentent en début d'année ; une dimension de *bricolage tout court* à travers le choix de ressources tirées d'Internet et à la conséquente utilisation des TICE pour présenter ces propositions.

9.1.3 Hier : L'animation des classes à distance : quels outils ?

9.1.3.1 Utilisation de scénarios pédagogiques (14)

Avec cette question, nous voulons vérifier si un concept comme la *scénarisation pédagogique* est connu, accepté et intégré dans les pratiques quotidiennes des enseignants. La question précise était la suivante : *Avez-vous utilisé des schémas types (scénarios pédagogiques) de vos séances pédagogiques, contenant des phases structurées*

(par exemple : introduction, prises de parole des élèves, évaluation formative, retours et réinvestissement ...) ? L'intention était de comprendre si ces phases structurées font désormais partie des pratiques courantes.

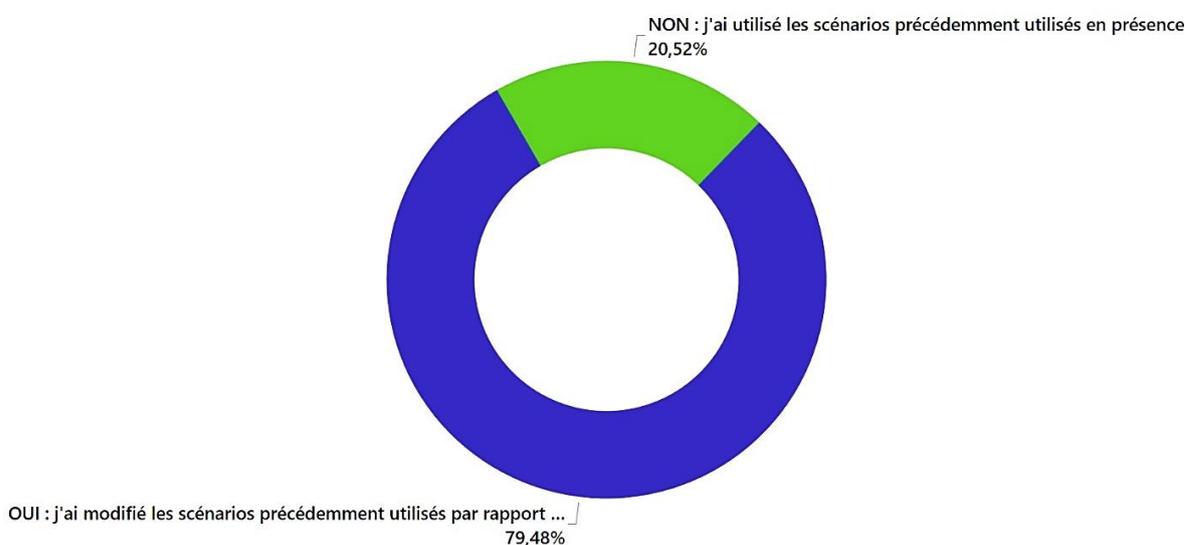


Figure 129: Scénarios pédagogiques - Q2

Certes, avec des manuels scolaires semblant proposer/imposer leurs rythmes d'apprentissages en unités, calquant les unités d'apprentissage (UdA) présentes dans l'école italienne, la proposition de scénarisations supplémentaires, complémentaires, voire alternatives, devient une entreprise titanesque, surtout pour les enseignants opérants dans les collèges, vu les problématiques déjà soulevées précédemment.

Malgré cela, nous retrouvons une majorité importante, 80% des répondants, affirmant avoir modifié leurs modalités types et scénarisé leurs interventions en ligne. Nous croyons que cette attitude, exigée en quelques manières par le changement de panorama didactique, a su propulser une volonté, peut-être réprimée par les obligations institutionnelles classiques : les devoirs écrits (trois par mois), les contrôles oraux et *les notes*, le *programme établi* en début d'année à suivre impérativement entre autres obligations ; à oser plus, comme nous l'avons vu sur ces mêmes thèmes dans les réponses au questionnaire 1 (Q1). La bonne nouvelle est que ces pratiques libératoires pourront être réactivées dès que possible, en présence et dans un espace scolaire moins contraint par la distance ou par les obligations cybernétiques, dans le sens de contrôle programmé, du système scolaire italien, qu'elles soient ces obligations manifestes ou dissimulées.

9.1.3.2 Animation de la classe à travers des outils conviviaux (15)

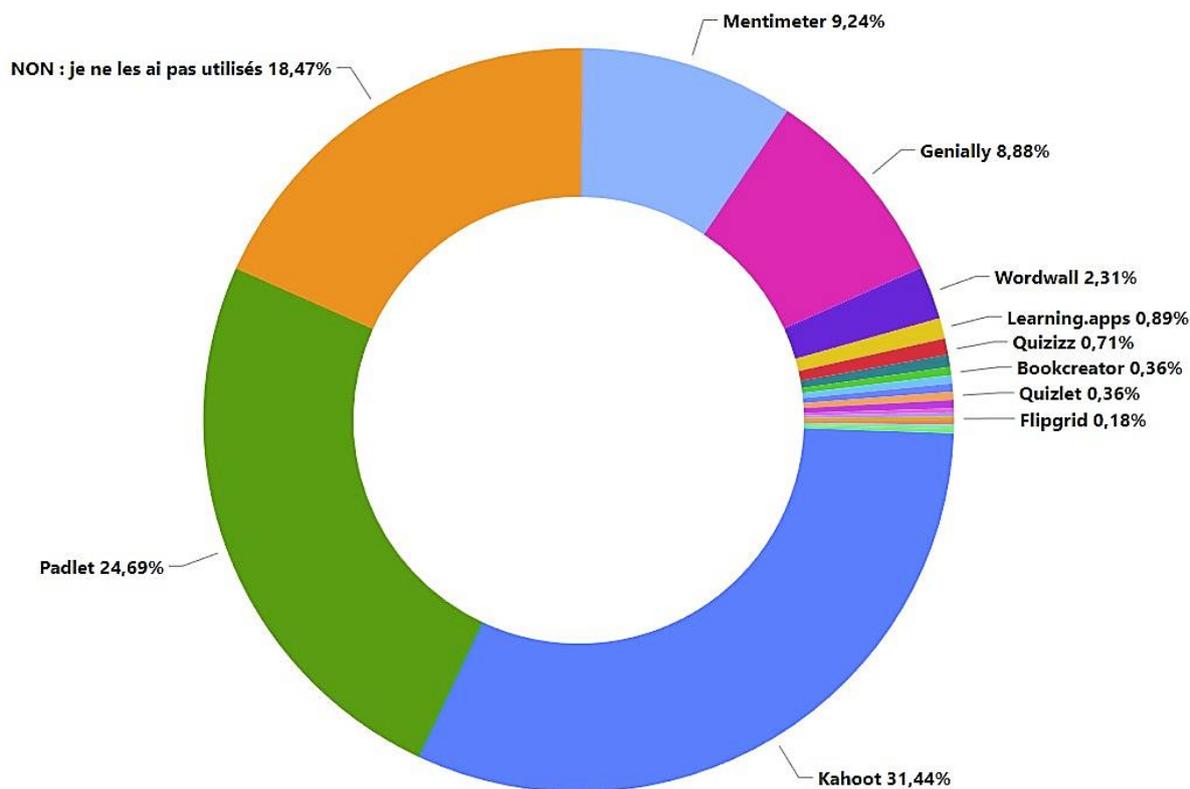


Figure 130: Animation de la classe et outils conviviaux - Q2

Le graphique montre des noms de logiciels désormais familiers aux enseignants du monde entier. Le succès de ces outils, exponentiel pour certains d'entre eux dès les premières phases du confinement et de l'école à distance, a permis une différente modalité d'approche aux dynamiques de classe et aux interactions entre élèves et enseignants.

Si la distance insérait des contraintes supplémentaires à l'animation habituelle, en revanche, elle a permis d'en dépasser plusieurs en activant des moments de médiation technologique. Pour faire une petite rétrospective, pensons par exemple, aux remue-méninges réalisés via Mentimeter ou Padlet, ou plus simplement via une feuille type DOC, ouverte à la collaboration en direct, qui voyait l'espace blanc dédié se remplir de suggestions, au fur et à mesure des contributions arrivant des élèves participants.

Parmi les outils les plus choisis, nous attestons le succès de Kahoot, suivi de Padlet, remportant, les deux, le palmarès des plus aimés. La nature des deux est différente, si le premier est généralement encadré par l'enseignant comme une activité formative de rétroaction à travers une forme ludique d'évaluation collective ; le deuxième permet d'ouvrir des *murs collaboratifs*, ou de permettre des créations personnelles et personnalisées pour chaque élève. Les autres varient entre des formes plus dynamiques de diaporama via l'interface web, comme *Genially*, d'autres encore reproposent des quiz en ligne en format QCM plus classique, même si agrémentés d'effets spéciaux, comme le

glisser/déposer ou la discrimination audiovisuelle, des effets liés, pour la plus grande partie, aux sons et à la musique unis à l'emploi de couleurs vives et attrayantes.

Pour conclure, un socle significatif quantifié en 18,47% des répondants, affirme de ne pas avoir utilisé ces formes d'animation des séances à distance, durant la première vague de pandémie.

9.1.3.3 Ressources utilisées durant les cours à distance (16)

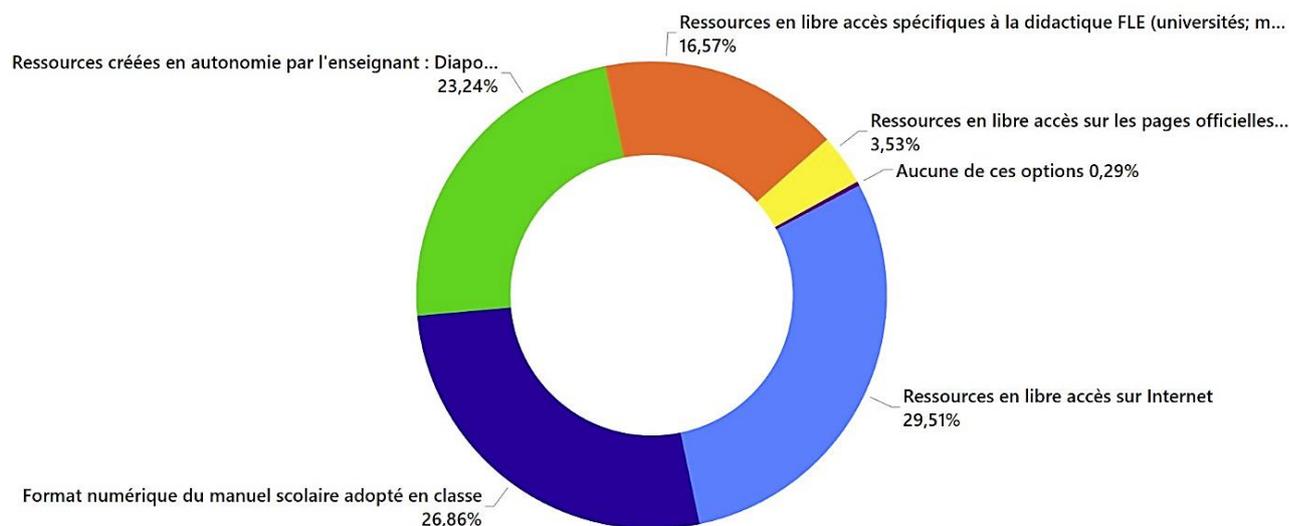


Figure 131: Ressources utilisées durant les cours à distance - Q2

Cette question s'intéresse à connaître les ressources utilisées durant les cours à distance. Elle reprend, en quelque sorte, la question déjà posée dans le questionnaire 1 (Q1). Nous retrouvons une distribution plutôt équilibrée des options choisies. Encore une fois, nous soulignons positivement le dévouement des enseignants qui ont créé eux-mêmes des ressources pour la classe. Nous signalons enfin que 50% des ressources ont été cherchées et trouvées sur Internet : sites institutionnels (MIUR, *RAI Radiotelevisione italiana*, INDIRE ...), sur des sites académiques et sur sites en libre accès : amateurs ou professionnels, écoles de langue, sites spécifiques comme ceux des maisons d'édition ou sur TV5 Monde et RFI.

9.1.3.4 Évaluation de la capacité de programmation, création et animation de séances à distance (17)

Pour conclure cette dimension de la recherche concernant l'animation de la classe et les ressources employées, nous avons demandé aux répondants d'autoévaluer leur capacité d'animation de séances à distance. Sauf moins de 2% des participants qui croient de ne pas avoir bien animé les classes à distance, 98% se positionnent au-delà de la moyenne et pensent avoir opéré pertinemment et correctement pour la programmation, utilisant ou pas des scénarios adaptés, et l'animation, via des outils collaboratifs et conviviaux, des séances à distance.

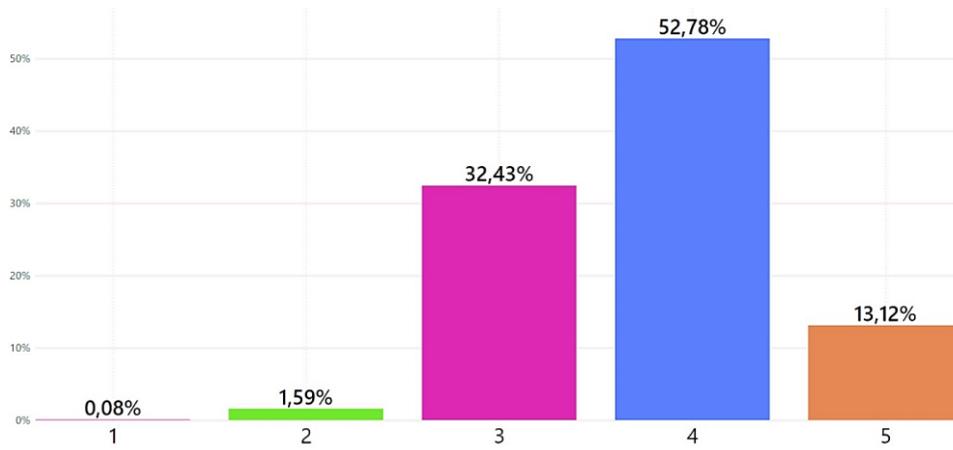


Figure 132: Évaluation capacité de programmation et animation de séances à distance - Q2

9.1.4 Hier : Dimension interactionnelle et émotionnelle

9.1.4.1 Expérience émotionnelle des enseignants face aux élèves (18)

Cette section du questionnaire ambitionne à connaître les émotions ressenties par les enseignants durant l'émergence de la pandémie, soit par rapport au vécu personnel, soit par rapport au vécu professionnel, en *classe*, même si celle-ci se déroulait à distance. Les questions principales, portent d'abord sur les émotions ressenties face aux élèves, durant les séances en ligne, c'est-à-dire celles provenant d'une obligation inédite, née de l'adoption de nouvelles postures professionnelles, et ensuite celles recensées dans les conversations, ou simplement dans les visages des élèves assis derrière leurs écrans.

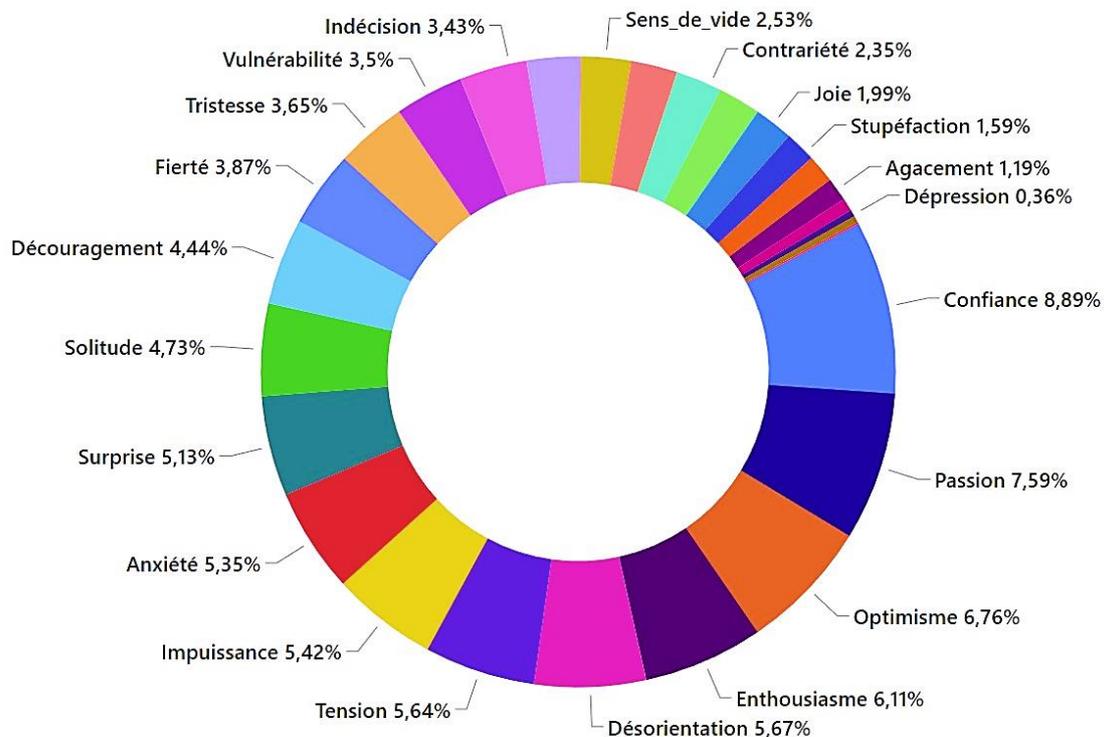


Figure 133: Expérience émotionnelle des enseignants face aux élèves - Q2

Pour poser la question, nous avons listé une série d'émotions, vécues plus ou moins comme positives ou négatives. La palette, adaptée de différents ouvrages (cf. Tran, 2019, p. 346-350) et (cf. Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2009, p. 14-29) comprenait 28 éléments, et pour mieux cartographier le spectre des émotions, nous avons obligé à donner huit réponses, ni plus, ni moins, afin d'avoir une discrimination plus ample des émotions recensées.

Une fois reçues les réponses, nous avons associé les émotions aux couleurs de la roue de Robert Plutchik, élaborée par le psychologue états-unien en 1980 (cf. Kotsou et al., 2022, p. 279). Une élaboration de cette roue, adaptée aux émotions insérées dans la recherche, est la suivante :

Bonheur	Contrariété	Surprise	Anxiété
Joie	Colère	Stupéfaction	Panique
Fierté	Agacement	Vulnérabilité	Peur
Optimisme	Désorientation	Sens de vide	Tension
Enthousiasme	Solitude	Découragement	Impuissance
Susceptibilité	Dépression	Tristesse	Indécision
Passion	Honte	Nervosité	Confiance

Figure 134: Couleurs des émotions, adaptation de la roue de Plutchik.

À partir des données reçues via le questionnaire, après avoir associé à chaque émotion une couleur, nous avons réalisé une sorte de code-barre pour les deux types de questions. Voici le graphique résultant de l'élaboration de la question 18 :



Figure 135: Association couleurs/émotions vécues par les enseignants

Les premiers quatre choix sur les 28 proposés se réfèrent à des émotions que nous pouvons inscrire parmi les valeurs positives : confiance, passion, optimisme et enthousiasme, 29,37% du total des interrogés a montré un visage accueillant, ouvert et empathique face aux étudiants. Nous verrons ensuite la quasi opposée gamme de variations émotives captées des visages et des conversations entre enseignants et élèves, en analysant la question 19.

Nous croyons donc de pouvoir inférer que les enseignants se sont lancés dans une opération - comme souvent, cela est dit dans les interviews -, dans une opération rassurant à l'égard des élèves, allant de 10 à 19 ans. Parmi les émotions, personnelles pour la plus grande partie, d'autres plus sociétales, nous trouvons deux émotions comme la fierté (3,87%), le bonheur (2,3%) et la joie (1,99%) que nous pouvons classer

comme certainement positives pour ceux qui les ressentent et ceux qui en font l'expérience indirecte.

9.1.4.2 Expérience émotionnelle des élèves face aux enseignants (19)

Après cette question, plutôt directe et liée aux émotions vécues en première personne, nous avons demandé de nous indiquer celles perçues ou vécues par les élèves.

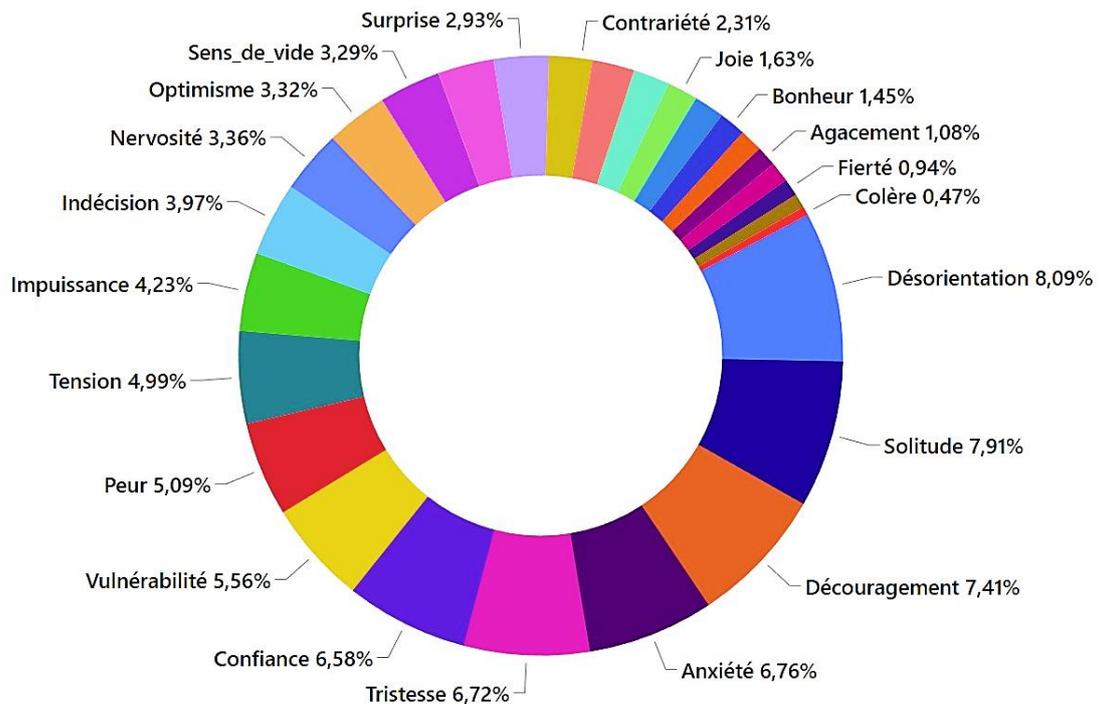


Figure 136: Expérience émotionnelle des élèves face aux enseignants - Q2

Comme pour la précédente, nous avons réalisé deux types de graphique, un graphique standard, où les couleurs sont choisies en fonction de la lisibilité, un autre, ressemblant à un code-barre, qui associe les pourcentages des différentes émotions aux couleurs de la roue de Plutchik. Voici donc le second.



Figure 137 : Association couleurs/émotions élèves

Les premiers cinq choix sur les 28 proposés se rattachent, cette fois-ci, à des émotions exprimant la négativité et la détresse : désorientation, solitude, découragement, anxiété, tristesse. Les cinq premières valeurs sommées atteignent 36,89% et montrent le visage des étudiants à l'épreuve de la classe à distance. Les émotions qui priment sont très intimes et fortement connotées, suivies de la confiance (6,58%), en sixième position, unique émotion positive parmi les premières dix, où l'émotion positive la plus proche, l'optimisme (3,32%) se retrouve en treizième position.

Pour souligner la différence entre les deux vécus émotionnels, tracés par les enseignants, nous avons réalisé deux nuages de mots, le premier pour les émotions

vécues par les enseignants, le deuxième avec celles associées par les enseignants aux élèves :



Figure 138: Nuages de mots émotions enseignants (G) / élèves (D)

9.1.4.3 Gestion des émotions face à l'imprévu (20)

Nous allons encore une fois tenter de cartographier les émotions des enseignants en 2020, face à l'imprévu, humain et professionnel, arrivé avec le confinement. Nous retrouvons deux aspects significatifs, d'abord une dimension majoritairement personnelle due à la condition d'isolement physique, et ensuite à celle engendrée par les obligations de l'école à distance, donc par une dimension majoritairement professionnelle. En revanche, nous ne sommes pas persuadés qu'une séparation étanche entre les deux dimensions soit possible.

La panoplie d'émotions présentée aux sondés, dérivant souvent de postures et gestes professionnels essayant de réagir à la situation, est très dense et oscille entre états d'âme plus sombres et intimes, vers d'autres désignés comme plus gérables et identifiables, car provenant du métier même. Mais, les deux dimensions, se croisent dans plusieurs réponses comme la surexcitation et à l'hyperactivité éprouvée par 3,29%, des réactions provoquées par la situation et peut-être surgissantes de la volonté d'y répondre de manière originale, personnelle, adéquate et pertinente.

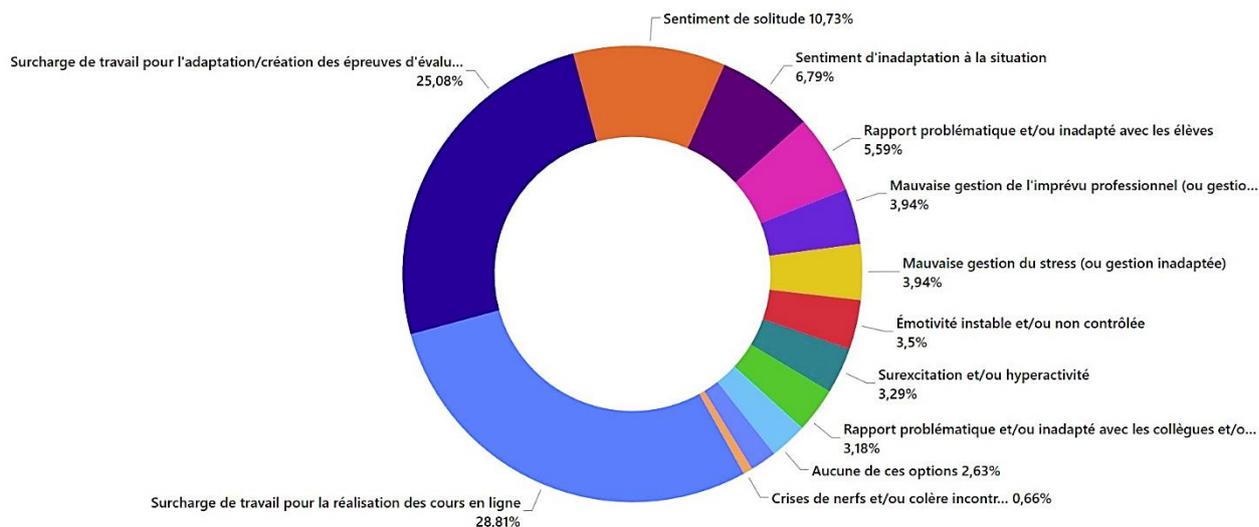


Figure 139: Gestion des émotions face à l'imprévu - Q2

Dans la dimension professionnelle, majoritaire dans les réponses reçues, nous pouvons insérer les *surcharges de travail* provoquées par l'aménagement d'épreuves d'évaluation à distance et bien sûr pour la scénarisation des cours même. Seulement ces deux contraintes atteignent 53,9% des réponses. Mais, si nous allons ajouter à ce pourcentage les autres difficultés de gestion de l'imprévu en dimension professionnelle, le chiffre monte à 66,7%. Le pourcentage restant (33,3%) concerne la dimension personnelle, combinant plusieurs éléments émotifs, dont la *solitude*, l'*inadaptation* à la situation, le *stress* mal géré, l'*émotivité* instable ou non contrôlée, la *surexcitation* et l'*hyperactivité*, la *peur*, voire la *panique*, jusqu'à la *crise de nerfs*. Seulement 2,63% des répondants ne trouvent aucune de ces propositions pertinentes à leur vécu durant la période ciblée.

Certes, vivre chez eux durant le confinement a souvent mélangé les deux dimensions évoquées : personnelle et professionnelle. Nous ne sommes pas sûrs qu'un arrangement gordien en deux tranches séparées soit possible : le personnel, surtout si dégradé par la condition d'incertitude générale, insère des biais comportementaux inédits, qu'il faut appréhender au fur et à mesure qu'ils nous deviennent familiers.

9.1.4.4 Stratégies et solutions pour dépasser les moments de difficultés (21)

L'ambition de la question suivante est celle de saisir les stratégies et les solutions adoptées par les enseignants afin de dépasser les moments de détresse que nous avons retrouvés dans leurs réponses précédentes. Les propositions oscillent entre plusieurs pôles d'attraction, comme le divertissement tout court : *films* et *séries télévisées* (9%) ; les activités de soins pour soi-même : *style de vie* plus saine, *yoga* et *activité physique* (20,36%) ; les activités de soins pour d'autres espèces vivantes : *animaux* et *plantes* (8,61%) ; jusqu'à des activités plus intimes, introspectives et privées : *lecture*, *méditation* et *pratique religieuse* (12,65%). Parmi les loisirs possibles durant le

confinement, nous retrouvons la pratique culinaire (rappelons le boom exponentiel de personnes apprenant la panification domestique), qui totalise 8,61% des préférences.

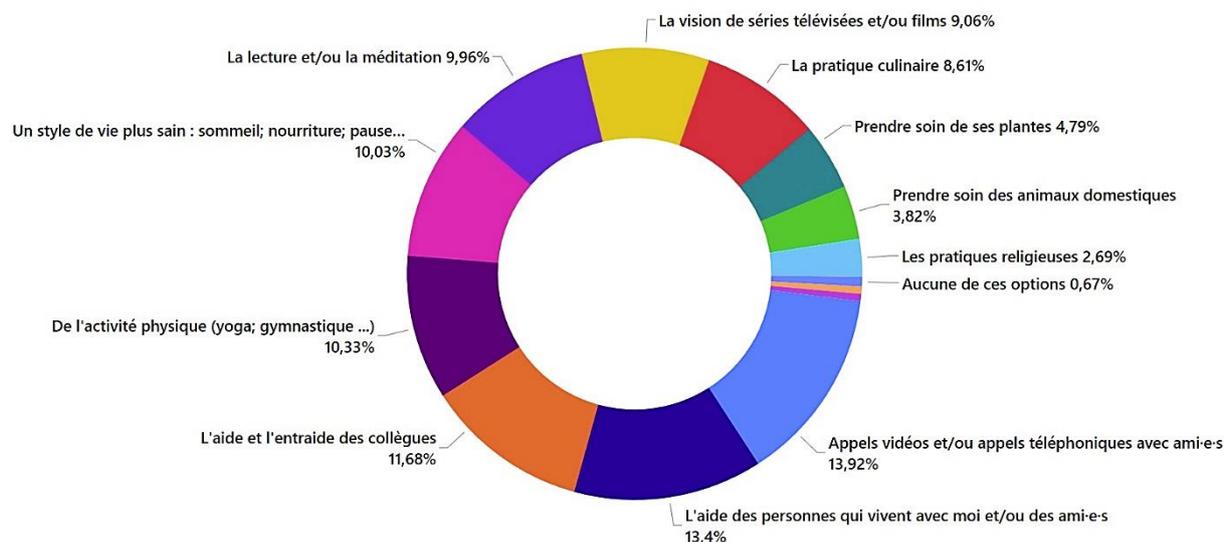


Figure 140: Stratégies et solutions pour dépasser la détresse - Q2

La partie la plus significative de ces réponses concerne l'aide et l'entraide entre proches et/ou collègues. Étant donné le confinement strict des premiers deux mois, nous croyons que ce 25% des réponses a été possible surtout grâce à la prise en main et à la banalisation d'outils de visioconférence, de WhatsApp jusqu'à ZOOM, qui représentent, parmi les stratégies et les solutions adoptées, 14% des réponses. Cette question clôt la section dédiée à la dimension émotionnelle et interactionnelle du questionnaire.

9.1.5 Aujourd'hui : maîtrise TICE, un objectif personnel et/ou collectif

9.1.5.1 Acquisition de nouveaux répertoires pédagogiques après mars 2020 (22)

Cette question, maintenant déclinée au présent, demande tout simplement si les enseignants ont le sentiment d'avoir acquis de nouveaux répertoires pédagogiques et didactiques en termes de déploiement des cours, d'animation de la classe, de scénarisation d'apprentissage et de réinvestissement des connaissances et des compétences acquises via ces nouvelles modalités.

La réponse est nette et claire, comme d'autres reçues durant l'enquête, et laisse à une frange très restreinte (3% environ) le sentiment de n'avoir rien appris de la période cible que nous venons de laisser derrière nous pour concentrer notre attention sur le réemploi au présent des choses apprises précédemment.

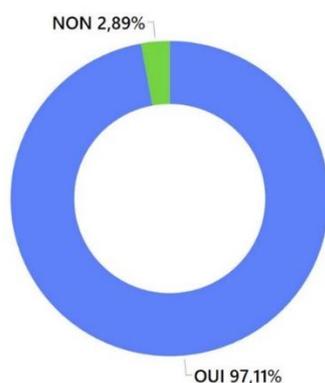


Figure 141: Acquisition de nouveaux répertoires pédaogo-didactiques après mars 2020 - Q2

9.1.5.2 Aspects didactiques et pédagogiques retenus après mars 2020 (23)

Cette question, toujours référée aux sections regardant en arrière, aspire à connaître quels sont les aspects didactiques et pédagogiques faisant désormais partie de la fameuse *boîte à outils* de l'enseignant. Très intéressante est, à notre avis, la volonté d'intégrer les formulaires QCM, conçu pour une utilisation sur tous les dispositifs connectés et les outils conviviaux dans les pratiques d'évaluation (10,76%), que nous espérons formatives, à disposition de la classe.

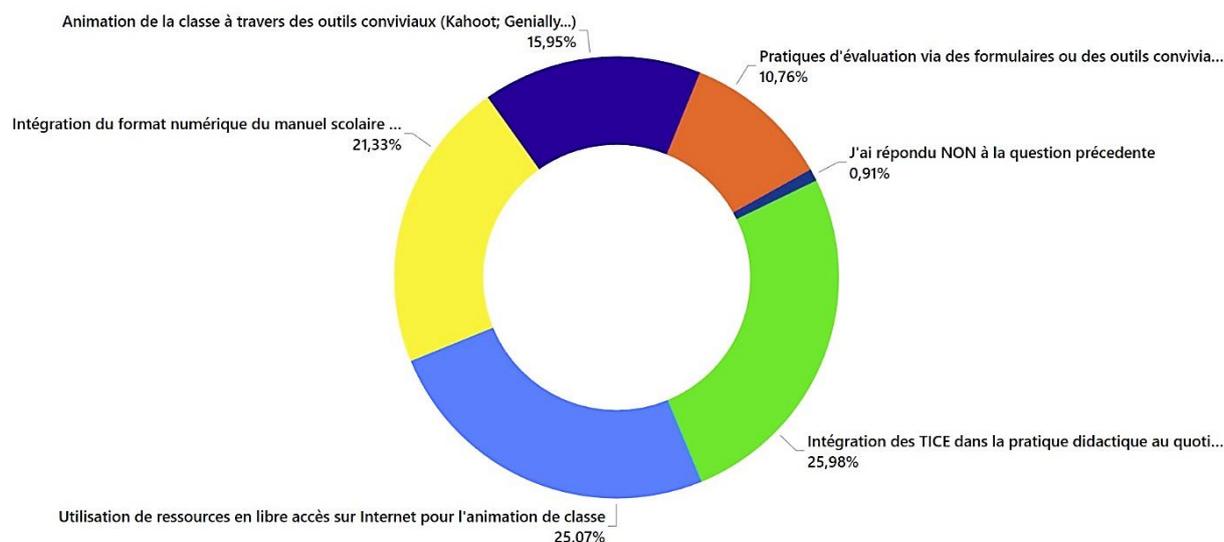


Figure 142: Aspects didactiques et pédagogiques retenus après mars 2020 - Q2

Il est aussi intéressant de remarquer que le manuel scolaire, possédant des extensions web très importantes, entre en scène vigoureusement après avoir été (re)découvert durant la pandémie (21,33%) et qui a *sauvé la vie* aux professionnels, surtout durant les premières animations à distance. Son intégration et son utilisation banalisée ont été aussi dues, nous croyons, à la multiplication de TBI dans les salles de classe, une exigence technique que l'urgence pandémique a rendue nécessaire en termes de mise à jour, ou d'achats *ex-novo* de ces dispositifs. Cela permet d'intégrer le manuel, mais aussi les ressources en libre accès sur Internet, demandées et utilisées par les enseignants (25%). Ces dispositifs connectés et à grand écran permettent enfin l'animation via les outils conviviaux comme Kahoot ou Genially.

Enfin, si nous nous concentrons sur le total des données, nous voyons que presque 1% déclare d'avoir répondu NON à la question précédente, où, en réalité, les réponses négatives sommaient 3% des choix. Probablement, si la réponse à la proposition précédente a été le fruit d'une évaluation plus émotive que réfléchie, dans la formulation ultérieure, les mêmes répondants ont eu envie de choisir les options les plus proches de leur vécu actuel et le pourcentage total a acquis, finalement, leurs contributions.

9.1.6 Aujourd'hui : quelles propositions pour les enseignements / apprentissages ?

9.1.6.1 Conjuguer les savoir-faire et les savoir-être récemment acquis (24)

La première question de cette pénultième section vise à connaître un sentiment très répandu, dans plusieurs disciplines, plutôt qu'une rumeur en salle de professeur, sur la nécessité de fermer ce chapitre de l'école à distance, et des annexes portant sur les TICE, et revenir aux pratiques consolidées du passé.

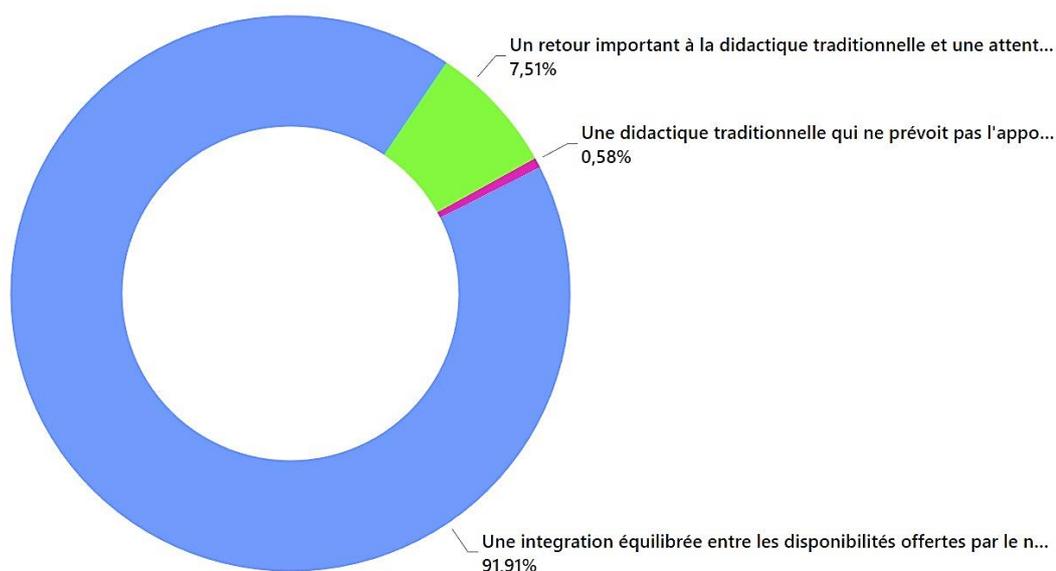


Figure 143: Conjuguer savoir-faire et savoir-être récemment acquis - Q2

En réalité, les réponses disent autre chose : 92% des répondants demandent une intégration équilibrée entre les disponibilités offertes par le numérique et les pratiques plus traditionnelles. C'est à notre avis une considération qui ne laisse pas d'espace à aucune marge de doute. L'autre option tourne plutôt sur la centralité de la didactique traditionnelle, confiant au numérique un rôle de deuxième plan, recevant un consentement plutôt bas (7,51), enfin, l'option qui reprend une rumeur passée durant les mois suivants la reprise en présence, la nécessité d'un retour à la didactique traditionnelle ne prévoyant aucun apport lié au numérique. Cette option a reçu un suffrage presque nul (0,58), confirmant nos hypothèses sur un discernement, de la part

des enseignants de FLE, des enjeux provenant du numérique et de son intégration à l'animation des apprentissages et pour la valorisation des compétences.

9.1.6.2 Modalités et les approches de travail les plus efficaces en classe de FLE (25)

Pour conclure cette section, nous avons voulu mesurer l'attachement aux nouvelles formes numériques d'animation des classes, en leur demandant quelles sont, parmi les options proposées, les formes les plus efficaces. Toutes ces formes prévoient ou excluent le numérique, d'autres le relèguent en second plan.

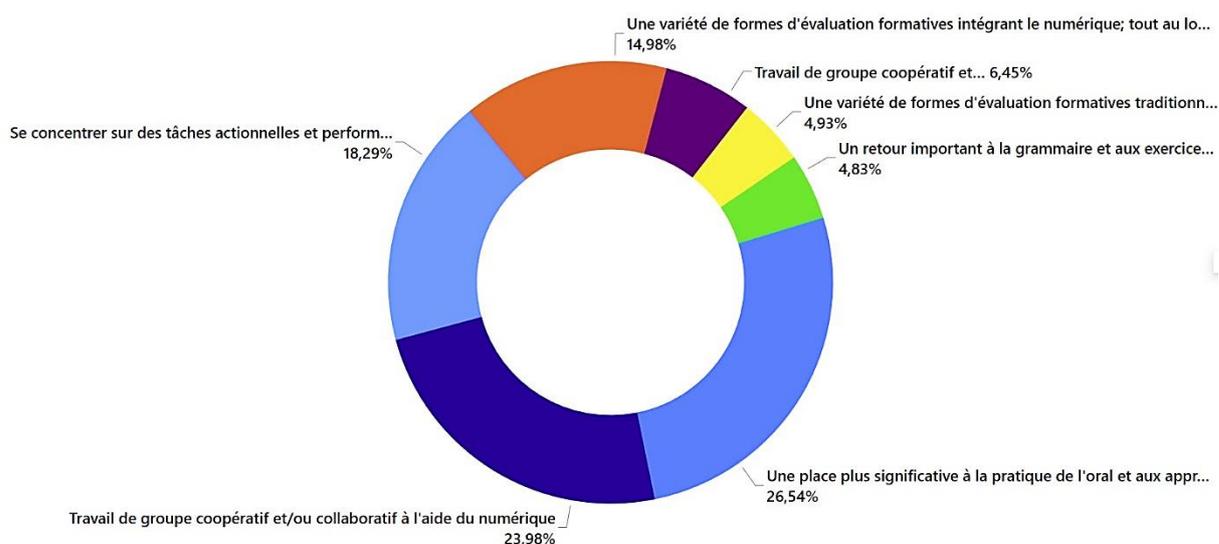


Figure 144: Modalités et approches de travail en classe de FLE - Q2

Nous soulignons que la question portant sur le travail de groupe, intégrant le numérique, reçoit 24% des consensus par rapport à la même question qui en exclut l'utilisation (6,45). Pareillement, autre question jumelle sur l'évaluation formative tout au long de l'année, 15% des interrogés demandent d'intégrer à ces formes évaluatives le numérique contre 5% qui n'envisage pas ce besoin. Encore, les deux questions se rapprochant d'une pédagogie plus actionnelle portant sur les compétences communicatives : l'oral principalement, puis celles performatives et de posture professionnelle, reçoivent au total 45% environ des adhésions, confirmant, à notre avis, la volonté de sortir des cales sèches d'une proposition sclérosée, établie sur le programme. Ces choix nous semblent vouloir aller dans la direction de cueillir les opportunités offertes par le numérique et de se concentrer sur l'oral et sur pratiques moins chronophages et plus conviviales, donnant aux élèves une assurance sur leurs compétences langagières et sur la posture en situation, requise par les écoles techniques et professionnelles.

Enfin, 5% environ demandent - mais dans ce cas, nous ne sommes pas en mesure de discriminer si uniquement ou en association à d'autres options -, un *retour important à la grammaire et aux exercices d'entraînement*. Une vision passéiste à notre avis, très

éloignée des approches modernes, qui, si elle ne se conjugue pas avec d'autres opportunités péda-gogico-didactiques liées au CECR, risque de ne pas rendre un bon service aux élèves et à leur formation.

9.1.7 Aujourd'hui : avez-vous renforcé ou acquis de nouveaux savoir-faire (SF) et (SÊ) savoir-être après l'expérience à distance ?

9.1.7.1 Savoir-faire acquis et/ou renforcés (26)

La dernière section du questionnaire 2 (Q2), porte sur les savoir-faire et les savoir-être acquis, ou renforcés par les enseignants après la période d'école à distance, ayant vu l'utilisation vigoureuse des nouvelles technologies. Le choix d'utiliser ces deux termes dérive tout d'abord de la familiarité avec laquelle ils sont employés en toute situation pédagogique en Italie, mais surtout parce que les enseignants de FLE, les associent directement aux chapitres, parmi les plus saillants, du CECR.

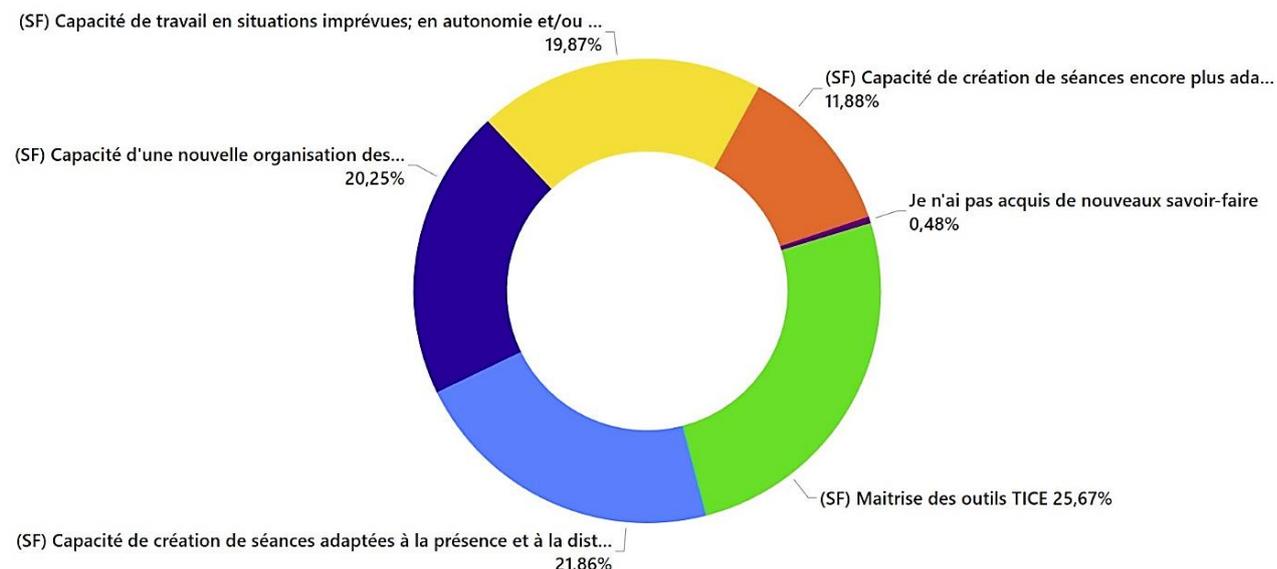


Figure 145: savoir-faire acquis et/ou renforcés - Q2

Pour l'analyse de ces données, nous commençons directement par ceux qui affirment n'avoir rien appris, une fraction exigüe, presque infime (0,48%) sur la totalité des réponses récoltées.

Si les TICE jouent le rôle principal (25,67), en revanche, il y a des données très encourageantes sur la volonté d'adopter, ou sur l'adoption tout court, de modèles d'enseignement/apprentissage plus adaptés aux nouvelles propositions pédagogiques et didactiques. Il s'agit de l'acquisition/renforcement de capacités professionnelles, comme celles liées à la scénarisation de *séances adaptées à la présence et à la distance* (21,86%), suivi de la *capacité d'une nouvelle organisation des moments d'enseignement/apprentissage* (20,25%). Les deux, au total, somment 42,11% des options choisies. Encore, nous rencontrons un savoir-faire résultant des qualités, des

attitudes et des dons personnels de chacun, concernant la *capacité de travail en situations imprévues, en autonomie et/ou en groupe* (19,87%). Il s'agit de compétences de vie, les *life skills*, définies précédemment et très liées au caractère et à la personnalité, que les enseignants disent avoir appris ou renforcés.

Nous pouvons enfin sommer la dernière question, portant sur un sujet très considéré par l'école italienne, c'est-à-dire sur la *capacité de création de séances encore plus adaptées aux élèves DSA et BES* (11,88%) aux réponses portant directement sur l'aménagement des cours, sur leur scénarisation et organisation en présence et à distance. Cela nous permet de découvrir que 54% des personnes interrogées affirment avoir acquis de nouveaux savoir-faire dans la dimension pédago-didactique, adaptés à toute situation et à tous publics.

9.1.7.2 Savoir-être acquis et/ou renforcés (27)

La dernière question, spéculaire à la précédente, porte sur les savoir-être. Dans ces résultats, est bien évidente la volonté de pouvoir encadrer la portée émotive de chacun en activant des compétences de vie, les *life skills*, plus rationnelles et adaptées pour ce faire.

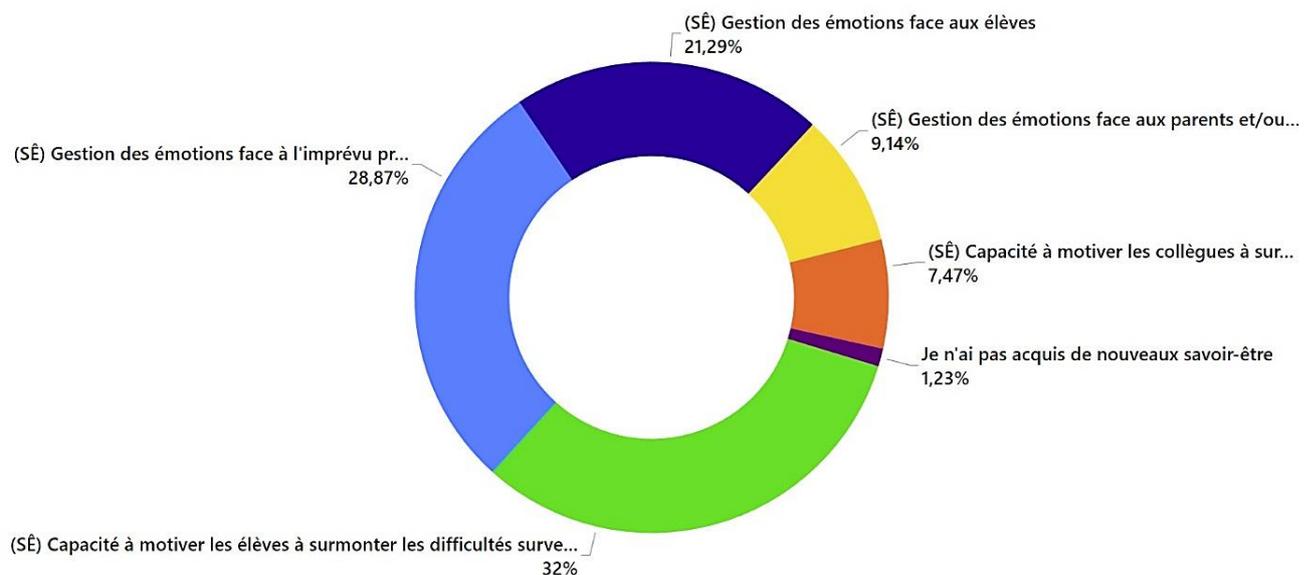


Figure 146: Savoir-être acquis et/ou renforcés - Q2

Si seulement 1,23% des sondés disent de n'avoir acquis rien de nouveau, 32% dit d'avoir appris à *motiver les élèves à surmonter les difficultés survenues* ; un pourcentage important, en outre, affirme d'avoir appris à mieux *gérer les émotions face à l'imprévu professionnel* (28,87%). Toujours rapportée aux élèves est la *gestion des émotions face aux élèves* (21,29%) et *face aux parentes et aux collègues* (9,14%). La gestion des émotions totalise, à travers les diverses questions, 59,3% des choix, une portion non négligeable des répondants, donc confirme d'avoir acquis des savoir-être liés à l'émotivité et à son contrôle en milieu professionnel. Enfin, pour revenir sur le champ du

motivationnel, déjà affronté pour les élèves, 7,47% des enseignants sondés déclarent d'avoir renforcé leur *capacité de motiver les collègues*. C'est presque 40% qui attestent avoir exercé ou renforcé leurs capacités à soutenir et à motiver, principalement les élèves, mais en même temps, les collègues qui nécessitaient d'être incités, eux aussi à ne pas baisser les bras.

9.2 Synthèse du chapitre 9

Ce dernier chapitre, comme les deux précédents de la quatrième partie, considère les données reçues par le questionnaire 2, recevant les réponses de plus de 380 enseignants. Ce questionnaire, basé, en partie, sur le précédent questionnaire 1, se proposait de vérifier les héritages, les plus positifs, issus de la période pandémique, sur le côté de gestion de la classe, des émotions ressenties et d'une plus consciente mise en action de ses propres savoir-faire et savoir-être.

Conclusion de la quatrième partie

Le travail d'analyse que nous avons conduit a essayé d'hybrider les différents aspects saisis via les outils de recherche, les deux questionnaires et les onze entretiens. Nous espérons d'avoir su croiser efficacement les données, ainsi que d'avoir repéré les correspondances entre les différentes parties de notre travail et les réponses obtenues par les sondés. Concernant les deux questionnaires, nous avons essayé de valoriser, durant l'analyse des graphiques obtenus, les caractéristiques les plus saillantes, de chaque réponse reçue.

Dans le premier questionnaire, au chapitre 7, les huit parties tentent de comprendre le contexte scolaire et sociétal dans lequel les formes d'évaluation à distance ont été proposées. Établi sur une remémoration des pratiques activées, ce travail de recherche nous a permis de nous attarder sur les pratiques et les outils, sur leur correspondance au CECRL et particulièrement, si ceux-ci étaient accordés à une pratique évaluative *locale*, dans l'acception de Vial, et donc provenant d'une épistémologie *profane*, ou, en revanche, respectueuse de l'épistémologie *savante* véhiculée par les institutions. Dans cette partie, nous considérons en outre la formation initiale et/ou continue, des enseignants sondés, sur les thèmes de l'évaluation des élèves DYS ou BES/BEP.

Le chapitre 8, contenant les entretiens, essaye de retrouver plusieurs dimensions d'analyse, ainsi que de cartographier les pratiques et les gestes professionnels gardés durant la pandémie. Ces pratiques et comportements ne sont pas dissociés de l'environnement émotionnel et organisationnel de l'école à distance, associant donc les gestes et les émotions d'enseignants et élèves. La maîtrise des TICE, ainsi qu'une gestion de la classe plus conviviale, qui tient en compte le côté émotionnel des élèves et des enseignants, ont été mises à l'honneur par plusieurs interviewés, pour des approches futures de leur didactique au quotidien.

Enfin, dans le questionnaire 2, au chapitre 9, les six parties oscillent entre *Hier* et *Aujourd'hui*. Elles montrent plusieurs bilans positifs en termes d'appropriation de l'outil informatique, mais surtout sur la volonté, dans l'actualité, de poursuivre avec ces modalités novatrices. L'appropriation des outils, conjuguée aux savoir-faire acquis, présente une satisfaction bien tangible des enseignants à la suite de l'expérience à distance, comme nous l'avons vérifié également dans le questionnaire 1 et dans les entretiens. Et comme pour les entretiens, le côté émotionnel et des ressentis, a été considéré, par les enseignants, comme une positivité, comme un élément nouveau, toujours présent, mais qui venait caché par la prétendue volonté d'effacer, de la vie scolaire, les émotions. Néanmoins, sur ce point, nous estimons qu'il y a encore du travail à faire et que les thèmes de réflexion à mettre en lumière sont nombreux. Enfin, la grande quantité de données acquise pourra encore, à notre avis, être utile pour la formulation de nouvelles hypothèses, à vérifier dans des recherches ultérieures.

Discussion des résultats

Vérification des hypothèses de départ : les épistémologies profanes face à la crise sanitaire de 2020

Notre travail repose sur un cadre théorique comprenant, pour le côté descriptif, les travaux et les études de Bonniol, Vial, Hadji et Lastrucci notamment. Cette revue de littérature a permis de bâtir la partie générale, relative aux modèles de l'évaluation, à leur accueil et à leur déploiement sur le terrain. En outre, pour le côté prescriptif, nous nous sommes appuyés sur des travaux italiens (Nirchi et Simeone, notamment), issus des recherches des quinze dernières années, ayant l'urgence de nous rapprocher au plus près du cadre normatif, éducatif et sociétal italien. Ces textes choisis, illustrant l'actualité, y compris celle affichée lors de l'avènement de la crise sanitaire et de ses suites, portent tous sur les pratiques de l'évaluation formative, formatrice, certificative/sommative italiennes.

Le panorama de la recherche et ses résultats montrent, selon nous, plusieurs aspects intéressants que nous aimerions souligner. D'abord, la nécessité pour les personnes interrogées via les questionnaires, ainsi qu'à travers les entretiens, d'adapter l'*épistémologie savante* - introduite au début de ce travail, et énoncée par Vial, c'est-à-dire les savoirs professionnels d'où descendent les pratiques au quotidien -, vers un arrangement *profane*, une adaptation personnelle des modèles de l'évaluation, liée au travail habituel en classe. Les conditions imposées par la distance, nouvelles dans leur proposition, ont demandé une adaptation encore plus poussée, des pratiques et des gestes. Ces adaptations étaient aussi soumises aux contraintes institutionnelles de donner, même durant cette période, une *note* pour certifier la fin du parcours et permettre le passage à l'année suivante, voire l'obtention d'un brevet ou d'un diplôme de fin d'études.

Ces arrangements *profanes* ont été justifiés par les personnes interrogées comme nécessaires, validant comme obligé le petit détour de la norme sur l'évaluation formative, qui, à priori, se veut porteuse de retours et de rétroactions, pour l'amélioration des connaissances et des compétences. Avec ces choix, nous retrouvons que les professionnels se sont orientés vers des pratiques moins soucieuses du respect de la norme et, le cas échéant, ils ont utilisé les données récoltées : *contrôles écrits et oraux*, dont les *réalisations multimédias produites par les élèves*, pour confectionner une note, utile pour répondre à la requête institutionnelle de certifier le travail des élèves, sans toujours atteindre, néanmoins, les buts formatifs de l'évaluation proposée par le ministère, notamment l'évaluation *formative*.

Ensuite, nous aimerons souligner le sentiment et la conscience, chez les enseignants de FLE et de FOS sondés, que le *programme* doit finalement être de-totémisé. Pour les enseignants de langue étrangère, le programme n'est plus, depuis 2004, un impératif

institutionnel contraignant, mais une charpente demandée par l'institution, instaurée et régie par l'enseignant même. Cet échafaudage doit poursuivre les objectifs didactiques promus et demandés par les *Linee guida* et les *Indications générales* ministérielles, des buts étroitement liés aux principes issus du CECR. Ces *lignes directrices* concernent les différents niveaux et les diverses filières scolaires, pour l'obtention du succès formatif, axé sur les savoirs et compétences. Une prise de distance, donc, d'une exécution irréfléchie et subalterne des usages d'antan. La recherche mesure, grâce aux réponses reçues, l'adoption d'une praxis respectueuse de la normative, consolidée en 2009, qui a aboli les programmes tout court. De notre côté, nous apprécions vivement le choix opéré par les professionnels et leur nouvelle orientation. Ce passage est, selon nous, prometteurs d'une appropriation du métier plus adaptée aux défis pédagogiques et didactiques axés sur le développement des savoir-faire et des savoir-être des élèves, concepts et actions demandées par le CECR, ainsi que par les normes ministérielles italiennes. Ce développement d'une réflexivité sur les pratiques en classe de FLE, représente, à notre avis, une perspective de recherche, prometteuse.

Enfin, le troisième point qu'il nous semble important de souligner est le choix des enseignants de polariser leur travail sur l'évaluation des compétences à l'oral. Nous connaissons bien la difficulté de sortir d'habitudes professionnelles itératives, souvent incrustées sur la proposition d'exercices écrits, tables de conjugaison, et pour la plus grande partie impliquant des efforts de mémorisation, sans de tangibles applications actionnelles. Ces formes désuètes ne répondent pas aux approches prévues par le CECR, et, en outre, n'engendrent non plus un véritable *plaisir d'apprendre*. Néanmoins, nous apercevons que la *centration de l'évaluation sur les compétences à l'oral*, adopté par les enseignants, a été un choix innovant. Surtout parce que l'oral représente la *bête noire* de l'animation pédagogique, impliquant plus que d'autres le côté émotionnel des élèves. Remettre à l'honneur cette compétence semble être un des bienfaits apportés par la distance.

Encore, cette centration sur l'oral a été impulsée par le biais du médium informatique, qui a soutenu, voire gouverné ce passage à l'évaluation des productions et des compréhensions orales. Cela fut réalisé via des visioconférences et par la proposition d'extraits audiovisuels, tirés du manuel ou de sites FLE, le cas échéant. Ces actions ont été décrites dans plusieurs témoignages affirmant, en outre, que la distanciation physique et médiée par l'écran a réussi à débloquent plusieurs élèves. Ces derniers, sont sortis des dynamiques de classes qui souvent ne résultaient pas appropriées à des relations saines ou égalitaires. La possibilité pour les élèves de s'exprimer dans une ambiance plus bienveillante, où l'insécurité linguistique était partagée et considérée, a permis un contrôle de leurs émotions, ainsi que celles des enseignants. Les gestes et les rituels de bienvenue, l'adaptation des pratiques et la recherche d'une modalité partagée de vivre ce temps nouveau, a permis d'amincir les aspérités de la distance et les rouilles des rapports figés entre camarades, ainsi qu'entre collègues pour les enseignants.

Nous espérons que la considération d'une façon plus ludique, inclusive et *actionnelle*, abordant les compétences orales, tant lourdes de charges émotionnelles pour enseignants et élèves, puisse devenir un terrain de travail plus adapté aux rappels des *Indications nationales* et du CECR.

Médiation des nouvelles technologies : une nouvelle maîtrise ?

La nécessité de reprendre la continuité pédagogique a engendré une sorte de *campagne* vaste, pour la plus grande partie *autodidacte* et à tous niveaux sociaux, de *médiation numérique*, dans l'acception d'une initiative citoyenne apte à « *comprendre et [...] maîtriser le numérique (ses enjeux et ses usages) dans une logique d'éducation populaire et de formation tout au long de la vie* » (Siguier Rigoni, 2022, p. 26). Dans le monde de l'éducation, cette campagne, qui trouverait son origine dans la volonté des enseignants de récupérer la relation pédagogique avec leurs classes, perdues dans le flou du confinement, a permis de sortir d'une utilisation à titre personnel et foncièrement bureaucratique, des outils informatiques, *ordinateurs* et *réseau Internet*, projetant les enseignants, et pour certains du jour au lendemain, vers une proposition de l'outil numérique orienté à la modalité éducative en toutes ses expressions, nuances et difficultés.

Les institutions publiques avaient en quelque sorte cantonné ces formations au numérique à l'usage personnel et à la maîtrise de tel ou tel logiciel, sans apprêter une vision systémique. Néanmoins, à partir de 2018, l'Union européenne propose le Cadre des compétences numériques DigComp, et ensuite la version dédiée au monde de l'éducation, le DigCompEdu, qui devient un référentiel de compétences, établi sur les activités scolaires des enseignants (cf. Boissière & Bruillard, 2021c, p. 320). Ce document incite les professionnels de l'éducation à s'approprier l'outil pour une utilisation compétente, consciente et partagée, comprenant et incluant dans cette démarche, les élèves en tant qu'acteurs de cet usage même.

C'est en quelque sorte ce qui s'est passé à partir de mars 2020, de manière affolée et hétéroclite, certes, mais qui a secoué les pratiques enseignantes, à l'instar d'un vrai tremblement de terre. Enseignants, élèves et familles ont dû s'approprier le numérique selon la matrice conceptuelle de Proulx, s'articulant « *autour de trois notions analytiques clés : accessibilité, usage et appropriation* » (Demory & Girel, 2019, p. 4). Nous venons de mesurer cela à travers les données récoltées dans les deux questionnaires et surtout, dans les témoignages issus des entretiens, où ces constats et ces dimensions sont plus denses de détails. Plus précisément, la matrice conceptuelle de Proulx, a été clairement déclinée selon ses trois axes : *l'accessibilité* aux outils, où nous avons jaugé la faute de moyens (réseau et dispositifs) et de compétences ; puis à travers *l'usage* innovant et inusité pour la plus grande partie des participants à cette séance collective et distribuée d'école à distance ; et enfin via *l'appropriation* qui, pour certains, a été une véritable et inattendue découverte.

La recherche, et les résultats reçus nous permettent de vérifier, avec quelles stratégies et quelle implication, les enseignants ont majoritairement choisi d'utiliser les TICE de manière innovante, en partageant la tâche avec leurs collègues, ainsi que les élèves. Une application forcée et inconsciente des directives promues par le référentiel des compétences numériques pour le monde de l'éducation, le *DigCompEdu* (cf. Redecker & Punie, 2017). L'enthousiasme pour certains, la difficulté puis le gain en efficacité pour d'autres, et pour tous, la conscience d'avoir enrichi leur bagage personnel de compétences, la fameuse *boîte à outils*, sont parmi les sentiments les plus communs retrouvés dans l'enquête, permettant finalement de tirer un bilan positif de l'expérience. Nous croyons donc qu'une de nos hypothèses, concernant une maîtrise plus adéquate et responsable des TICE, a été vérifiée à partir des retours reçus et analysés précédemment dans la partie quatre de ce travail.

TICE et école à distance : un tournant ?

Les données récoltées jettent un pont entre les pratiques agencées durant la première et la seconde vague de la pandémie, en mesurant le degré d'attachement à celles qui ont permis la continuité pédagogique et la possibilité d'animer la classe, voire d'évaluer les progrès du point de vue des connaissances et des compétences. Pour aller plus loin, les résultats de la recherche nous signalent que les enseignants interviewés ont acquis une volonté d'exploiter les heures en classe de FLE, via l'utilisation de formes de pédagogie plus poussées ou simplement plus novatrices que la routine classique. Selon eux, cela pourrait être fait par le biais d'activités en travail de groupe, en collaboration ou en coopération, selon des objectifs spécifiques : public ciblé (collège/lycée ou filière scolaire ...) et les résultats à obtenir. En tous cas, l'aide des TICE s'avère importante, voire fondamentale pour la mise en place de n'importe quel modèle. Tous les interviewés évoquent et mentionnent leurs savoir-faire, collectionnés ou enrichis, comme un héritage du postpandémie. Ils confirment ensuite que, dorénavant, ils sont prêts et disposés à intégrer les TICE dans leurs démarches pédago-didactiques en classe.

Néanmoins, nous remarquons que les entretiens ont aussi montré que le retour aux conditions de normalité a, en quelque manière, freiné la disponibilité de l'institution scolaire à accepter et valider les pratiques didactiques et évaluatives amplement expérimentées, et avec succès selon les sondés, durant la période de crise sanitaire. En effet, la situation actuelle, selon les interviewés, représente un pas en arrière, un recul des institutions face à des modalités qui avaient bien marché et qui pouvaient bien se consolider en présence. Selon les personnes interrogées, cet arrêt des pratiques incluant les TICE représente un retour à l'école traditionnelle et à une forme évaluative qui, même si nommée comme formative, n'est qu'une séquence de notes pour parvenir à des évaluations sommatives tout court.

Finalement, les dispositions officielles des institutions nationales annoncent, depuis deux ans, de grands efforts économiques à venir via les *Plans de relance* issus du post COVID-19. Parmi ces axes choisis, il y a la modernisation technologique des

établissements scolaires. Pourtant, nous remarquons, parmi les bémols, que dans la pratique quotidienne beaucoup de résistances à ces outils, demeurent encore intactes.

IA et modèles de l'évaluation, entre mesure, gestion et problématique du sens

La relation entre les modèles de l'évaluation, leur agencement avec toutes les modifications et adaptations : *profanes, nomades, transrégionaux* et *locaux*, selon les schématisations de Bonniol et Vial, reprises par Hadji (cf. Hadji, 2012c, p. 108-109), et les formes d'évaluation offertes par les TICE - employant massivement depuis un lustre les routines d'IA pour la récolte, le traitement et l'affichage des données -, offrent à l'enseignant la possibilité de réaliser ses propres outils d'évaluation, prêts à l'emploi et plus conviviaux qu'une feuille de papier imprimée. La simple transposition d'un exercice, né pour une exploitation classique, via l'impression et la distribution en classe, est dépassée par la possibilité de réaliser le même QCM, ou autre modèle de test ou vérification, par les TICE, et de le proposer via les dispositifs personnels des élèves (BYOD/AVEC), ou les ordinateurs de l'école, si disponibles. Cela améliore, en termes de confort visuel, l'expérience de l'élève, ainsi que la transparence des résultats issus du test. En même temps, pour l'enseignant, il est possible de reprendre le même exercice proposé, de le calibrer pour de nouvelles exploitations, de le modifier et de l'enrichir, enfin d'insérer dans ce dispositif numérique des retours adaptés aux apprenants, par le biais de liens à ressources textuelles ou audiovisuelles, cas par cas, selon le type d'erreur manifestée ou de connaissance et compétence à soutenir.

Ce gain de temps et d'efficacité se répercute, comme attesté durant les entretiens, positivement sur le travail de l'enseignant, ainsi que sur l'expérience scolaire des élèves, soit dans la proposition de nouveaux arguments via les TICE, soit dans la vérification, jusqu'à l'évaluation formative et sommative. Nous soulignons que, l'abandon de pratiques chronophages comme l'impression de centaines de pages à agraffer et à distribuer en classe, et ensuite corriger pourra permettre une distanciation majeure entre *devoirs des élèves* et enseignant. Une distance qui permettrait d'affaiblir et éventuellement, de surpasser les néfastes effets d'*ordre*, de *stéréotypie* ou de *halo*, entre autres, énoncés dans la partie dédiée à l'*illusion* docimologique de fabriquer *des examens plus scientifiques*. Ce sera la machine, par le biais de son IA, qui s'occupera de discriminer les erreurs dans les QCM, en effectuant le travail le plus dur. Pour le reste, il laissera la tâche de corriger et, ensuite de corriger, d'annoter et de rendre la copie à l'élève, pour les parties à réponse ouverte.

Une diminution remarquable en termes de temps sacrifié à la relecture et à la correction des copies, qui pourra ainsi être consacré aux retours personnalisés et à la préparation de séances de remédiation, si nécessaires (cf. Vial, 2012b, p. 86). Une utilisation sur laquelle l'humain garde son dernier mot, en distançant une illusion de la mesure et du contrôle d'antan, et en s'appuyant, quand même, sur les meilleures pratiques issues de la *systémie* : évaluation formative, formatrice et *formante* (qui donne

ou prenne forme, en italien), reprenant, pour cette dernière, le concept d'*évaluation en tant qu'apprentissage* (cf. Earl & Green, 2020, p. 216).

Avec ces prémisses, le côté humaniste, - dépassant l'illusion d'une performance à tout prix, et d'une pratique enseignante axée sur des concepts de mesure et de contrôle -, va se positionner, si bien agencé, dans la perspective d'une évaluation bienveillante, transparente et explicable. L'explicabilité est un des concepts clés de l'IA, d'une IA éthique, celle que nous demandons aux programmeurs/collecteurs des *Big Data*, et aux décideurs politiques, de rendre toujours plus intelligible et transparente. Ouvrir et connaître le contenu de la *boîte noire* de l'IA, ainsi que de l'évaluation scolaire, est possible en donnant à l'enseignant le temps de proposer ses cours, de reprendre les parties les plus compliquées, voire complexes, des exercices proposés, pour les expliquer avec plus d'aisance, sans obligations normalisatrices et cybernétiques (cf. Vial, 2012b, p. 318).

Par conséquent, le « temps », comme variable incontournable, reste à la base de la réussite de cette perspective humaniste et bienveillante. Néanmoins, cette orientation demande l'implication de la communauté classe en toute son intégralité. Nous croyons que la rédaction de modèles partagés et mutuellement bâtis pour l'évaluation des produits linguistiques des élèves, comme cela arrive pour l'évaluation formatrice et *formante*, reste la voie à suivre. Ce sont des agencements effectués afin de dépasser le *flou* d'une évaluation opaque et biaisée par des effets de stéréotypie, ou par une sorte d'ignorance paresseuse provenant de l'institution ou de l'enseignant, s'obstinant les deux instances, dans l'application d'une épistémologie *profane* extrêmement éloignée des modèles savants, et trop proche d'une gouvernance des actions péda-go-didactiques encore *cybernétique*. Des pratiques anachroniques et incapables, à notre avis, de répondre aux attentes d'une école moderne, inclusive et orientée au succès formatif des élèves, et finalement, inaptes à donner des fruits tangibles.

Limites de l'étude et perspectives de recherche

Les limites de notre recherche pourraient, probablement, être saisies dans la mise en place de l'enquête qualitative et les réponses correspondantes des sondés. Comme nous l'avons annoncé dans la partie préparatoire des entretiens, les enseignants étaient préoccupés de livrer une impression positive du travail effectué. Certes, les interrogés font partie de ces professionnels disponibles à participer aux enquêtes, désireux de partager leur point de vue, donc conscients qu'un entretien prend du temps et expose à un jugement de valeur. Une évaluation, somme toute, de leur travail, faite via des entretiens, un moment que nous avons qualifié comme *intime* où le risque est représenté par la possibilité que l'interviewé puisse se mettre sur la défensive.

C'est pour cela que de notre part, arrive aux sondés un remerciement pour la générosité et pour le temps consacré à nos requêtes et à nos questions. Une autre limite que nous avons vérifiée aux intentions du départ concerne la volonté de recueillir des

épreuves créées par les enseignants mêmes. Voici, donc, un autre motif impliquant une forme d'évaluation de leur créativité. Nous croyons que la démarche de prise de connaissance des épreuves créées durant le confinement est un possible parcours d'approfondissement. Il faut juste miser sur la confiance des participants, en créant, à ce propos, une *communauté de pairs* ou *de pratique*, qui s'occupe d'estimer ou de jauger ces créations pour en tirer profit et, enfin, de les élire en modèle - si certaines d'entre elles le méritent -, de bonnes pratiques à exploiter en classe de FLE et/ou de FOS.

Propositions didactiques

À la fin de ce parcours de recherche, nous souhaitons que ce travail puisse apporter aux professionnels de l'éducation, et en particulier aux démarches de formation initiale et continue, un regard novateur sur plusieurs domaines péda-go-didactiques. D'abord, pour la prise en compte de tous les aspects concernant l'enseignement d'une langue étrangère, dans sa conception holistique, où les composantes émotives sont considérées primordiales, ainsi que pour les connaissances et les compétences, sur lesquelles le CECRL bute particulièrement.

Le CECRL et son sous-titre, *apprendre, enseigner, évaluer*, depuis son apparition en 2001, modifie la visée traditionnelle, soit pour l'enseignement et l'apprentissage, soit pour l'évaluation. Une prise en charge des approches actionnelles, dont la volonté du Cadre de privilégier les aspects communicatifs de l'apprentissage, reste essentielle pour un enseignement/apprentissage moderne qui, cependant, fatigue encore à s'imposer dans le milieu professionnel des enseignants.

Ensuite, ce regard novateur pourrait se poser sur les possibilités offertes par le numérique et par son intégration aux pratiques courantes d'enseignement, allant *vers l'apprentissage augmenté* (cf. Pécheur, 2023, p. 62-63) et en intégrant les plus récentes propositions de l'IA générative. Un *apprentissage augmenté*, conscient et maîtrisé qui nous incite à sortir des visions cybernétiques et stéréotypées de l'IA. En revanche, si cette maîtrise est subordonnée à l'outil, et la technologie devient le *deus ex machina* même en salle de classe, l'enseignant est obligé à opter pour une dimension professionnelle subalterne aux innovations, où ces renouvellements n'ajoutent rien en matière de réflexion pédagogique. Et cela est, à notre avis, un risque à éviter.

Encore, nous croyons qu'une évaluation plus conviviale, adoptant les outils déjà à notre disposition, et plus holistique dans ses modalités de proposition, puisse engendrer de bonnes pratiques, soit au niveau de classe, que d'établissement. Le numérique fait désormais partie de la vie des élèves, dans des modalités, certes étonnantes pour le nombre d'heures dédiées à la consultation des écrans et la conséquente distraction en classe. Sur ce côté plusieurs points d'attention s'installent, dont l'Éducation aux Média et à l'Information (EMI) et l'éducation à une vie saine, libre des conditionnements, dès que cela est possible, que les dispositifs et les réseaux sociaux infligent aux jeunes et aux adolescents et pas seulement à eux.

Sur ce terrain de réflexion, l'Europe propose des cadres de référence soutenant l'innovation didactique dans l'enseignement et l'évaluation, en présence et à distance. D'abord, nous croyons que l'application du *DigCompEdu*, le *Cadre Européen pour la Compétence Digitale des Éducateurs* (Redecker & Punie, 2017), bâti sur six piliers :

1. *Engagement professionnel*
2. *Ressources numériques*
3. *Enseignement et apprentissage*

4. Évaluation

5. Prendre en compte les besoins de tous les apprenants

6. Faciliter la compétence numérique des apprenants

- dont le 1, 3, 4 et 5 sont très proches des domaines de notre recherche -, représentent des modifications de perspective à propos des technologies en classe de FLE et FOS. L'implication que nous avons retrouvée dans plusieurs récits des enseignants, ainsi que la collaboration étroite entre enseignants et élèves autour du médium technologique, surtout si celui utilise les formes en nuage d'IA, est une bonne pratique qu'il faudra, à notre avis, creuser plus. Cela est encore plus vrai si les pratiques d'évaluation, explicables et bienveillantes, sont connues et reconnues par les élèves, et bâties en collaboration avec l'enseignant, reprenant le concept de *Carte d'étude*, qui met au centre le produit de l'élève, comme dans les expériences d'évaluation formatrice en France, pendant les années 1990, et *formante* en Italie.

Nous sommes convaincus qu'une adoption des démarches issues de ce Cadre Européen des TICE, orientées à l'utilisation éveillée des outils, puisse donner une maîtrise consciente de la puissance de ces outils, ainsi que la capacité de bien connaître les potentialités et les risques internes à ces technologies. Ces thèmes liés à l'innovation technologique qui se charge de rendre plus simples et praticables les pratiques pédagogiques nées dans les décennies précédentes doivent, selon notre point de vue, faire partie de la formation initiale des enseignants et des directeurs d'établissements. S'éloigner d'une vision cybernétique des apprentissages et des savoirs tout court est possible. Cela peut s'avérer par le biais d'une centration plus poussée sur les compétences, mises au même plan des connaissances classiques, une volonté qui se confirme le but prioritaire des réformes italiennes depuis les années 2000. Reste, enfin, selon notre point de vue, le grand et insoutenable bémol de l'absence de toute forme de formation initiale, sauf pour les figures dédiées au soutien des personnes en situation de handicap et en certaines universités, à l'enseignement primaire. Un manque qu'à notre avis, il faut combler.

Pareillement, un axe futur de recherche pourrait cartographier la réelle innovation pratiquée dans les écoles, à travers la vérification de paramètres choisis, monitorant l'utilisation des TICE dans la quotidienneté didactique et l'évaluation scolaire dans ses formes les plus répandues. Certes, nous avons vérifié, via la voix des interviewés, que dans certains établissements, une fois archivée la période à distance, l'écosystème s'est recroquevillé sur les pratiques traditionnelles, dont *devoir sur feuille* en papier et *interrogation classique*. À ce propos, il serait aussi intéressant de vérifier quand et comment, les innovations issues de la pandémie seront stablement intégrées, ou rendues à l'instar d'options admissibles par rapport aux pratiques traditionnelles, dans les dispositions législatives à propos d'évaluation ou de pratique didactique tout court.

Enfin, parmi les perspectives de recherche, il y a devant nous la possibilité de mesurer, et de préférence, de suivre de près, les changements apportés par les formes

d'Intelligence Artificielle. Pour sortir de la fantasmagorie autour de l'IA, nous appuyons l'emploi lexical d'*intelligence augmentée*, cela va nous permettre de mieux comprendre les retombées dans le monde de l'éducation. *L'intelligence augmentée*, déjà présente dans nos dispositifs personnels, et dans ceux des élèves, peut devenir, à l'instar des TICE, dont elle représente une évolution qui en accroît les performances, un atout pour les enseignants (cf. Guichon, 2023, p. 56-57). *L'intelligence augmentée* suscitant la possibilité de multiplier les formes d'animation de la classe, les rétroactions formatives dans les processus d'évaluation, peut devenir aussi déterminante pour l'éducation aux médias, activant des actions de développement et renforcement de l'esprit critique des élèves, mais aussi des enseignants, tous confrontés à des formes de manipulation de la réalité.

Ces perspectives, à notre avis urgentes et centrées sur une utilisation éthique des technologies, mettent au cœur de notre travail la confidentialité des données, mais aussi, et en particulier pour les enseignants de langue et des *humanités*, la potentialité d'en comprendre les risques et les opportunités, pour une éducation inclusive et à mesure de chaque élève. Nous pensons que la volonté de conjuguer les sciences humaines et linguistico-littéraires aux formes d'intelligence augmentée, et tout cela au service de la pédagogie et de la didactique, puisse faciliter et accompagner les perspectives offertes par l'institution scolaire, celles portant sur le succès formatif pour chacune et pour chacun. Car le succès formatif des élèves reste l'objectif incontournable des professionnels de l'éducation et des institutions mêmes.

Bibliographie

AA.VV. (2018). Libro Bianco sull'Intelligenza Artificiale al servizio del cittadino. Agenzia per l'Italia digitale.

AA.VV. (2021a). Le numérique & l'évaluation des apprentissages, de la menace à l'opportunité. ADMEE-Europe.

AA.VV. (2021b). Programma strategico Intelligenza Artificiale—2022-2024. Agenzia per l'Italia digitale.

Aimé, X., & Arnould, F. (2021). Qu'est-ce qu'une ontologie computationnelle ? In Modélisations, simulations, systèmes complexes. Modélisation ontologique & psychologies (p. 23-93). Paris: Éditions Matériologiques.

Alanzo, M., & Audevert, A. (2019). Comment apprend une machine ? In Hors collection. Apprendre demain (p. 27-77). Paris: Dunod.

Alexandre, L. (2019). IA et éducation. Pouvoirs, 170,

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Perspectives en éducation et formation. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (p. 7-23). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Allegramente, F. (2012, octobre 18). La valutazione a scuola: Necessità e problemi. Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse La ricerca website: <https://laricerca.loescher.it/la-valutazione-a-scuola-necessita-e-problemi/>

Andler, D., & Pasquinelli, E. (2018).. Les sciences cognitives appliquées. In Folio Essais. La cognition (p. 598-673). Paris: Gallimard.

Anichini, G. (2013). Quand c'est la science qui bricole, c'est du sérieux. Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques

Apostolo, S. (2019). La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : Évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs (These de doctorat, Université Côte d'Azur (ComUE)). Université Côte d'Azur (ComUE).

Arya, V., Bellamy, R. K. E., Chen, P.-Y., Dhurandhar, A., Hind, M., Hoffman, S. C., ... Zhang, Y. (2019, septembre 14). One Explanation Does Not Fit All: A Toolkit and Taxonomy of AI Explainability Techniques. arXiv.

- Asimov, I. (2008). *I, Robot* (Reprint edition). New York: Del Rey.
- Aubret, J. (2003). La rationalité scientifique comme garantie de l'évaluation psychologique. In *Pratiques psychologiques. L'évaluation des compétences* (p. 147-161). Wavre: Mardaga.
- Audrin, C., & Bressoud, N. (2022). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante. *Administration & Éducation*, 176
- Bachimont, B. (2023). Manifeste pour l'intelligibilité du numérique. *Revue Intelligibilité du numérique*, 4.
- Bachimont, B., & Bouchardon, S. (2023). Littératie et rhétorique numériques. *Revue Intelligibilité du numérique*, 4.
- Backer, S. (2021). La visio : Un nouveau média, un nouveau monde. In *Hors collection. Visio : Gagnez en impact !* (p. 31-48). Vuibert.
- Barabel, M., & Meier, O. (2022). Manager à l'ère de l'Intelligence artificielle. In *Livres en Or: Vol. 4e éd. Managementor* (p. 40-87). Paris: Dunod.
- Barats, C., & Wilhelm, C. (2022). L'université à la maison ou la plasticité de la vie privée en temps de Covid-19. *Quaderni*, 106
- Barbé, G. (2005). Stratégies de formation pour changer les pratiques évaluatives. In *Pédagogies en développement. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 4* (p. 199-225). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Barbiana, É. de. (1968). *Lettre à une maîtresse d'école* (M. Thurlotte, Trad.). Mercure de France.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication & Langages*, 66
- Beacco, J.-C. (2020). CHAPITRE 5. Comment organiser l'enseignement du français langue étrangère et seconde ? In *Psychologie Grand Public. Le FLE en questions* (p. 199-244). Wavre: Mardaga.
- Beacco, J.-C. (2023). Que faire de la traduction automatique dans l'enseignement du français. *Le Français dans le monde*, 444
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

- Benbouzid, B., & Cardon, D. (2018). Machines à prédire. *Réseaux*, 211
- Benbouzid, B., & Cardon, D. (2022). Contrôler les IA. *Réseaux*, 232-233
- Benedetto-Meyer, M., & Boboc, A. (2021). Chapitre 2. Les inégalités avec le numérique, entre équipements, parcours individuels et contextes socio-organisationnels. In *Hors collection. Sociologie du numérique au travail* (p. 43-61). Paris: Armand Colin.
- Berbaum, J. (2005). La pédagogie par objectifs. In *Que sais-je ?* (Vol. 1-2129, p. 93-116). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Berdal-Masuy, F. (2018). Émotissage—Les émotions dans l'apprentissage des langues. Presses universitaires de Louvain.
- Beroud, J.-Y. (2016). Rôle des représentations sociales et du lieu dans les pratiques d'accompagnement des professionnels du coaching et relations avec la posture d'évaluation (These de doctorat, Aix-Marseille). Aix-Marseille.
- Beroud, J.-Y., Goralczyk, F., & Poplimont, C. (2020). Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir. *Éducation Permanente*, 223, 33-41.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi* (2^o edizione). Roma: Carocci.
- Bidet, J. (1995). John Rawls et la théorie de la justice. In *Actuel Marx Confrontations. John Rawls et la théorie de la justice* (p. 127-136). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Bisson-Vaivre, C. (2021). Nouveau ?! Les élèves sont sensibles. Ils ont des émotions. *Administration & Éducation*, 169
- Boissière, J., & Bruillard, É. (2021a). Les grands acteurs du numérique éducatif. In *Sociologia. L'école digitale* (p. 177-208). Paris: Armand Colin.
- Boissière, J., & Bruillard, É. (2021b). Chapitre 13. Intelligence artificielle dans l'éducation : Une place à trouver. In *Sociologia. L'école digitale* (p. 289-317). Paris: Armand Colin.
- Boissière, J., & Bruillard, É. (2021c). Chapitre 14. Enseigner : Une profession qui change ? Plus collective ? In *Sociologia. L'école digitale* (p. 319-329). Paris: Armand Colin.

Bonniol, J.-J. (2013). Processus de régulation. In Hors collection. Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 229-231). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles: De Boeck Université.

Bosna, E. (2005). Tu riformi... Io riformo. ETS.

Bossu, M., & Storhaye, P. (2021). Data RH. In Hors collection Économie/Gestion. Le bilan RH 2020-2021 du MagRH (p. 217-239). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). Les héritiers : Les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit.

Boureux, M. (2021). Bien prononcer le français: Des vidéos au service de l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE. In G. Martoccia & R. Romano (Éds.), Échos francophones—Cahiers de partages didactiques. Vol. 1

Bourgeois, L., & Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : Qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. In Pédagogies en développement. Évaluation et autoévaluation (p. 99-117). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : Un objectif commun pour des publics différents. Éla. Études de linguistique appliquée, 140, 459-473.

Brabet, J., Vercher, C., & Taksa, L. (2021).. Les plateformes alternatives face aux géants de la digitalisation. In Versus. Organisons l'alternative! (p. 199-214). Caen : EMS Éditions.

Bronckart, J.-P. (2014). 8 Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In Pratiques pédagogiques : Vol. 3e éd. Didactique du français (p. 135-148). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Brudermann, C., & Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : Une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation. International Journal of Technologies in Higher Education, 5

Bucheton, D. (2008). Preamble. Les gestes professionnels : Petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In Perspectives en éducation et formation. Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français (p. 7-14). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bucheton, D., Liria, A., & Brunet, L.-M. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Actes du 5ème Colloque international « Recherche et formation : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences », Nantes.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*

Bugnard, P.-P. (2015). L'(auto)évaluation dans l'espace historique de deux maîtresses infidèles : La note dans la classe. In *Pédagogies en développement. Évaluation et autoévaluation* (p. 13-35). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bundy, A., Crowcroft, J., Ghahramani, Z., Reid, N., & Weller, A. (2019). Explainable AI: the basics. Royal Society.

Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*

Bureau international d'éducation de l'UNESCO. (2009). L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, du 25 au 28 novembre. Genève : UNESCO.

Calvino, I. (1984). *La Machine littérature*, Traduit par Michel Orcel et François Wahl. SEUIL.

Campione, M., & Contu, E. (2020). *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. Il Mulino.

Canevaro, A. (2018). Pour une ouverture de l'école à l'inclusion : L'expérience italienne (P. Dri & S. Herold, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*

Capucci, P. L. (2023). Perspectives et visions de l'art (H. Fischer, Trad.). *Ligeia*, 201-204

Caraglio, M. (2019). La scolarisation en milieu ordinaire. In *Que sais-je ?*: Vol. 2e éd. (p. 74-86). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Caraglio, M., & Gavini, C. (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie. Paris: Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Carminatti, N., Gauthié, C., & Carnus, M.-F. (2022). Faire l'École en dehors de l'école : L'oxymore de la continuité pédagogique. In *Apprentissage, éducation et socialisation*.

L'éducation aux marges en temps de pandémie (p. 155-180). Presses universitaires des Antilles.

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1 : The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Castoldi, M. (2003). Autoanalisi di istituto. In G. Cerini & M. Spinosi (Éds.), *Voci della scuola*. Napoli: Tecnodid.

Cazals, F., & Cazals, C. (2020). Intelligence artificielle : L'intelligence amplifiée par la technologie (pp. 1-15). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

CENSIS. (2022). *I media delle crisi*. FrancoAngeli Edizioni.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. OCDE.

Chassay, J.-F. (1986). À propos des « machines écrivantes ». *Études françaises*, 22

Chazelle, B. (2014). *Informatique et sciences numériques*. L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux

Chevallard, Y. (2004). Le moment de l'évaluation, ses objets, ses fonctions : Déplacements, ruptures, refondation. Présenté à Formation de formateurs Journée du 16 mars 2004. IUFM Aix-Marseille.

Chevallard, Y. (2007). *Éducation & didactique : Une tension essentielle*. Éducation et didactique

Chiss, J.-L. (2021). Collection U. *Le FLE et la francophonie dans le monde* (p. 13-21). Paris: Armand Colin.

Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? In *Psychologie Grand Public. Le FLE en questions* (p. 149-198). Wavre: Mardaga.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. In *Pédagogies en développement. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 91-110). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Vanves: Hachette Français Langue Etrangère.

Chnane-Davin, F., Faizova, K., & Sadykova, G. (2018). Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan Quelle évolution des pratiques enseignantes ? Recherches et applications - Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone, 63.

Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21

Clément, G., Daffe, L., & Fritz, L. (2021). Vécu de la pandémie et plasticité du logement. Le cas du « semi-confinement » en Suisse romande. *Revue des politiques sociales et familiales*, 141, 69-90.

CLIFAD. (2007). Soixante ans de formation à distance au Québec. CLIFAD.

Cohen-Addad, V. (2022). Comprendre les algorithmes, leurs risques et leurs promesses. Que recouvre le champ de recherche des algorithmes ? Quelles en sont les limites et les perspectives de développement ? *Questions de communication*, 41, 281-290.

Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2021). Comment remédier aux troubles dyslexiques ? In *Éducation Sup. La dyslexie : De l'enfant à l'adulte* (p. 243-300). Paris: Dunod.

Colinet, S., & Haag, P. (2022). Les émotions des élèves à l'école au XXI^e siècle : Quels enjeux ? Tréma. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://journals.openedition.org/trema/7423>

Collectif. (2023). Cybernétique. In *Grand lexique français de l'Intelligence Artificielle*. Datafranca wiki.

Commission Européenne. (2015). Digital Agenda Scoreboard 2015 : Most targets reached, time has come to lift digital borders | Shaping Europe's digital future. Consulté le 9 octobre 2023 à l'adresse <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/digital-agenda-scoreboard-2015-most-targets-reached-time-has-come-lift-digital-borders>

Commission Européenne. (2019). Lignes directrices en matière d'éthique pour une IA digne de confiance. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

Commissione Europea. (2008). Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Compagnon, A. (2013). *Un été avec Montaigne*. Paris: Des Équateurs.

Conseil de l'Europe. (2005). Cadre européen commun de référence—Livre + DVD (1^{er} édition). Strasbourg Paris: Didier.

Conseil de l'Europe. (2022). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire. Council of Europe.

Courseille, A. (2023). Master MEEF Education aux médias et à l'information (EMI).

Crahay, M. (2017). Introduction à l'axe 2 : De la docimologie à la psychologie de l'évaluation. In *Pédagogies en développement. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 131-140). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Creative Commons. (2023). When we share, everyone wins. Consulté le 18 septembre 2023, à l'adresse Creative Commons website: <https://creativecommons.org/>

Cuirot, T., & Detout, J.-F. (2021). Outil 50. Kahoot. In *Pro en. Pro en Formation à distance* (p. 170-171). Vuibert.

Cuq, J.-P. (2004a). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In *Savoirs en Pratique. Didactique du lexique* (p. 61-71). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Cuq, J.-P. (2004b). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.

Cuq, J.-P. (2020). CHAPITRE 3. Que faut-il savoir avant d'enseigner le français langue étrangère et seconde ? In *Psychologie Grand Public. Le FLE en questions* (p. 105-147). Wavre: Mardaga.

Cuq, J.-P. (2021). Chapitre 13. Les acteurs du FLE et leur formation. In *Collection U. Le FLE et la francophonie dans le monde* (p. 143-156). Paris: Armand Colin.

Cuq, J.-P., & Chnane-Davin, F. (2007). Français langue seconde : Un concept victime de son succès ? In *Perspectives en éducation et formation. Le français langue seconde* (p. 11-28). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : 4^e édition (4^o edizione). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Cussó, R. (2008). Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance. *Mots. Les langages du politique*

Dal Passo, F. (2014). *L'Autonomia delle istituzioni scolastiche : Storia, analisi e futuro di uno dei principi fondamentali del sistema educativo italiano* (Edizioni Accademiche Italiane). Saarbrücken.

Damasio, A., & Chappelle, G. (2014). Les émotions, source de la conscience. In *Synthèse: Vol. 2e éd. Le cerveau et la pensée* (p. 278-285). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Damasio, A. R. (2006). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions* (2e édition). Odile Jacob.

Darlington, E., & Masson, J. (2020). Chapitre 4. Et la réussite scolaire dans tout ça ? In *Éducation Sup. Promotion de la santé et réussite scolaire* (p. 91-165). Paris: Dunod.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.

De Ketele, J.-M. (2014). Contrôles, examens et évaluation. In *Psycho Sup. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 407-419). Paris: Dunod.

De Ketele, J.-M. (2019). À quoi bon évaluer ! Explorer les possibles.... In *Pédagogies en développement. L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 15-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

De Ketele, J.-M., Vergnaud, G., Baillé, J., Vial, M., Altet, M., Jorro, A., ... Allal, L. (2001). Renouvellement des formes d'évaluation des apprentissages. In *Pédagogies en développement. L'activité évaluative réinterrogée* (p. 37-146). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

De Vecchi, G. (2014). *Profession enseignant—Évaluer sans dévaluer : Pour une pédagogie positive*. Hachette Éducation.

De Witte, M. (2023, février 13). How will ChatGPT change the way we think and work? Consulté le 31 mai 2023, à l'adresse Stanford News website: <https://news.stanford.edu/2023/02/13/will-chatgpt-change-way-think-work/>

de Anna, L., Walter, B., & Jeanne, Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. *Reliance*, 27

Debono, M., De Robillard, D., & Pierozak, I. (2022). Le distanciel formatif en didactique des langues : Comment réenvisager le rapport entre « technicité » et « humanité »? *Revue Intelligibilité du numérique*, 3. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://intelligibilite-numerique.numerev.com/numeros/n-3-2022/2630-le-distanciel-formatif-en-didactique-des-langues-comment-reenvisager-le-rapport-entre-technicite-et-humanite>

Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Le Français dans le monde. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/flipping/memoires-belc-mort-du-manuel/2/>

Defays, J.-M. (2018). Choisir, programmer et optimaliser les activités d'enseignement. In PSY-Théories, débats, synthèses. Enseigner le français—Langue étrangère et seconde (p. 255-312). Wavre: Mardaga.

Defays, J.-M., & Marechal, M. (2003). Approches évaluatives en langue française. Cahiers du service de pédagogie expérimentale, 427-436. Liège: Université de Liège.

Defays, J.-M., & Marechal, M. (2009). Quelles évaluations, quelles erreurs et quels « feed back »? Université de Liège.

de Montmarin, A. (2021). Les outils de conversion. In Formation et Pratiques pro. Marketing digital (p. 139-168). Ellipses.

Demory, M., & Girel, S. (2019). Accessibilités, usages et appropriations des technologies numériques. Un processus de démocratisation limité, des médiations impensées. Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://shs.hal.science/halshs-02371763>

Denariaz, L. (2012). Guide des aménagements pour élèves DYS Primaire et secondaire. (Vol. 78). APEDYS.

Denis, C. (2021). Le périple de l'éthique de l'Intelligence Artificielle dans la révolution en cours des systèmes de soins. Droit, Santé et Société, 3

Denis, C., & Varenne, F. (2019). Interprétabilité et explicabilité pour l'apprentissage machine: Entre modèles descriptifs, modèles prédictifs et modèles causaux. Une nécessaire clarification épistémologique. National (French) Conference on Artificial Intelligence (CNIA) - Artificial Intelligence Platform (PFIA), 60-68. Toulouse, France.

Denis, C., & Varenne, F. (2022). Interprétabilité et explicabilité de phénomènes prédits par de l'apprentissage machine. Revue Ouverte d'Intelligence Artificielle, 3

Département des sciences de l'éducation. (2022). Intelligence artificielle et enseignement: Martine Peters commente le ChatGPT. Consulté le 18 septembre 2023, à l'adresse Université du Québec en Outaouais Département des sciences de l'éducation website: <https://uqo.ca/nouvelles/49583>

Département évaluation et certifications. (2021). Évolution des épreuves du DELF et du DALF. France Éducation International.

Desbiolles, J.-P., & Colombet, G. (2023). Mythes et réalités de l'intelligence artificielle. In Hors collection. Humain ou IA? Qui décidera le futur ? (p. 25-59). Paris: Dunod.

Dewey, J., Meuret, D., Zask, J., & Deledalle, G. (2022). Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et éducation. Malakoff: Armand Colin.

Di Donato, D. (2021, janvier 22). La "pandemia educativa": Cosa stiamo imparando sulla scuola e cosa ancora non riusciamo a capire. Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse Agenda Digitale website: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/la-pandemia-educativa-cosa-stiamo-imparando-sulla-scuola-e-cosa-ancora-non-riusciamo-a-capire/>

Domingos, P. (2017). The Master Algorithm : How the Quest for the Ultimate Learning Machine Will Remake Our World (1er édition). London: Penguin Books Ltd.

Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2011). L'évaluation scolaire : une activité multidéterminée. In Apprendre. L'évaluation, une menace ? (p. 77-84). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Doucet-Dahlgren, A.-M., Favre, D., & Francis, V. (2022). Émotions et apprentissages. Une approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens. Tréma.

Doudin, P.-A., & Meylan, N. (2022). De l'utilité ambiguë des styles d'apprentissage et des neuromythes. In Pédagogies en développement. Neurosciences et cognition (p. 81-102). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS, 7, 47.

Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : Les aspects psychoaffectifs. In Perspectives en éducation et formation. L'enseignement en ligne (p. 55-90). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique.

Dupuy, J.-P. (2005). Poche / Sciences humaines et sociales. Aux origines des sciences cognitives (p. 34-65). Paris: La Découverte.

Durand, D. (2017). La systémique. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Earl, L. M. (2012). *Assessment as Learning : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning* (Second edition). Thousand Oaks, Calif: Corwin.

Earl, L. M., & Green, J. (2020). L'évaluation comme apprentissage : La mettre réellement en œuvre. *Administration & Éducation*, 165, 215-222.

Esposito, E. (2022). *Artificial Communication : How Algorithms Produce Social Intelligence*. The MIT Press.

Federazione delle Alliances Françaises d'Italia. (2021). *Français professionnel en Italie : Les DFP de la CCI Paris-IDF*. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://www.alliancefr.it/formazione/francais-professionnel/>

Fenneteau, H. (2015). *Les Topos: Vol. 3e éd. Enquête : Entretien et questionnaire* (p. 9-28). Paris: Dunod.

Fenouillet, F. (2005). *La motivation : Perspectives en formation. Recherche en soins infirmiers*, 83

Fernandez, L. (2012). *Émotion*. In *Hors collection. Les concepts en sciences infirmières* (p. 164-167). Toulouse: Association de Recherche en Soins Infirmiers.

Féroc Dumez, I., Loicq, M., & Seurrat, A. (2019). *Dossier en débats : Questionner les relations des chercheurs aux acteurs et aux pratiques de l'Éducation aux médias et à l'Information (EMI)*. *Communication & langages*, 201.

Ferrari, M. (2018). *Valutazione*. In M. Ferrari, M. Morandi, & M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: La Scuola.

Ferrari, M. (2022). *La formazione iniziale dei docenti della secondaria: Un problema politico*. AA.VV. *Professione prof., La Ricerca*.

Février, R., & Lasmoles, O. (2021). *La vulnérabilité des vecteurs numériques. L'angle mort de l'administration électronique ?* *La Revue des Sciences de Gestion*, 309-310.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). *La place des référentiels dans l'évaluation*. In *Pédagogies en développement. Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 65-69). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Firat, M. (2023, janvier 12). *How Chat GPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education?* OSF Preprints.

Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits, 1954-1988. Tome III: 1976-1979 (NRF)*. Paris: Gallimard.

Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement à l'ère numérique : Se former collabore innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances : rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous député des Yvelines sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants. Paris: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

France Éducation International. (2021a). Actions menées par France Éducation international sur les cinq dernières années. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/file/2021/09/Italie_2021-07.pdf

France Éducation International. (2021b). Devenir examinateur-correcteur du DELF-DALF : Habilitation | France Education international. Consulté le 20 septembre 2023, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/formation/devenir-examinateur-correcteur-du-delf-dalf-habilitation>

France Éducation International. (2022a). DELF Prim | France Education international. Consulté le 9 octobre 2023, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-prim>

France Éducation International. (2022b). Rapport d'activité de France Éducation international 2021. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/flipping/rapport-activite-2021-fei/>

Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4, 427-457.

Ganty, A.-M. (2019). La pensée complexe : Un élément fondamental pour aborder les paradoxes dans les espaces de management. *Écrire le social*, 1.

Gardner, H. (2008). Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Paris: Retz.

Gentili, G. (2022). Che cos'è un compito di realtà? Consulté le 18 octobre 2023, à l'adresse <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/che-cos-e-un-compito-di-realta/>

Georges, B. (2019). Intelligence artificielle : De quoi parle-t-on ? *Constructif*, 54, 5-10.

Georges, S. (2013). Evaluer la production orale au travers d'une démarche scientifique. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII.

Giorgi, F. D., Gaudio, A., & Pruneri, F. (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.

Gobin, P. (2021). *Émotions des enseignants : Quelles implications pour les étudiants ?* In *Éducation Sup. Émotions et apprentissages* (p. 366-391). Paris: Dunod.

Gori, R., Abelhauser, A., & Sauret, M.-J. (2011). *La Folie Évaluation*. Paris: Fayard/Mille et une nuits.

Gouaïch, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation* (These de doctorat, Aix-Marseille). Aix-Marseille.

Goulding, M., & Kyriacou, C. (2008). *A systematic review of the use of ICTs in developing pupils' understanding of algebraic ideas*. London: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education, London.

Grollier, M. (2011). *Binet, pour une psychogénétique de l'individu*. *Bulletin de psychologie*, Numéro 513.

Guichon, N. (2023). *Connecter numérique, pratiques sociales et apprentissage*. *Le Français dans le monde*, 444.

Guittet, A. (2013a). *Collection U: Vol. 8e ed. L'entretien* (p. 197-206). Paris: Armand Colin.

Hadji, C. (1992). *Chapitre IV. ... À l'évaluation au service du « pilotage » de l'action pédagogique ou : À la poursuite de l'évaluation formative*. In *Education et formation / L'Éducateur. L'évaluation des actions éducatives* (p. 110-131). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves—Cycles 1, 2 et 3* (Teacher's édition). Paris: Nathan.

Hadji, C. (2019). *Pour une évaluation humaniste. Contextes et didactiques*. *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*.

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : Dépasser les limites d'une société de la performance*. Paris: ESF Éditeur.

Hallé, P. (2016). *À quoi rêvent les algorithmes ?* *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 123.

Hansen-Løve, L. (2016). Réflexion sur les fondements de la morale (Kant). In Alpha. Cours particulier de philosophie (p. 123-143). Paris: Belin.

Hervé, M. (2020). L'intelligence collective et l'intelligence émotionnelle, au-delà de l'intelligence augmentée. In Hors collection. Pour une révolution de la confiance (p. 137-145). Paris: Dunod.

Houdé, O. (2021). L'intelligence artificielle. In Que sais-je ? (p. 91-118). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Huteau, M. (2021). L'esprit de la psychologie différentielle. In Psycho Sup: Vol. 5e éd. Psychologie différentielle (p. 7-64). Paris: Dunod.

Huver, E., & Ljalikova, A. (2013). Évaluer en didactique des langues / cultures : Continuités, tensions, ruptures. Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. Recherches et applications - Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, 53.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica. Erickson.

Ianes, D., & Demo, H. (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion (V. Barry, Trad.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 61.

Ibekwe-Sanjuan, F., & Paquienséguy, F. (2015). Open, Big, Collaboration : Trois utopies de l'innovation au xxie siècle. In Information et stratégie. Big Data—Open Data : Quelles valeurs ? Quels enjeux ? (p. 15-29). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

IBM. (2021, avril 14). L'IA explicable. Consulté le 15 octobre 2023, à l'adresse <https://www.ibm.com/fr-fr/watson/explainable-ai>

Illich, I. (2015). Une société sans école. Paris: POINTS.

INDIRE. (2020). Indagine tra i docenti italiani: Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo—Novembre 2020. MIUR.

INDIRE. (2023). Avanguardie educative - Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. Consulté le 15 octobre 2023, à l'adresse <https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>

INSHEA. (2022). Les « DYS ». Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>

INSPÉ Aix-Marseille. (2023). Education aux médias et à l'information | INSPE Institut National Supérieur du Professorat de l'Éducation d'Aix-Marseille. Consulté le 12 octobre 2023, à l'adresse <https://inspe.univ-amu.fr/fr/formations/education-aux-medias-et-a-information>

Issaïeva, É., Odacre, É., Lollia, M., & Joseph-Théodore, M. (2022). Apprentissage des élèves du microlycée et du lycée professionnel en contexte de pandémie : Entre risque de décrochage et stratégies de résilience. In *Apprentissage, éducation et socialisation. L'éducation aux marges en temps de pandémie* (p. 323-347). Presses universitaires des Antilles.

Jeunesse, C. (2007). Évaluer un apprentissage en ligne : Éléments théoriques et pistes de réflexion. In *Perspectives en éducation et formation. L'enseignement en ligne* (p. 91-110). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*.

Julia, L. (2020). *L'intelligence artificielle n'existe pas : Le cocréateur de Siri déconstruit le mythe de l'IA !* Paris: J'ai lu.

Julia, L., Bastien, R., & Authier, F.-J. (2022). *On va droit dans le mur ? : Pour sauver la planète, il faut un projet de société et une ambition de civilisation*. Paris: First.

Kant, E. (2012). *Critique de la raison pure : Traduction française avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud* (8e édition). Paris: PUF.

Khalaf, R. (2023, mai 26). Letter from the editor on generative AI and the FT. *Financial Times*. Consulté le 7 octobre 2023 à l'adresse <https://www.ft.com/content/18337836-7c5f-42bd-a57a-24cddb06ec51>

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). *Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII.

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.

Krivine, H. (2021). 4. L'IA et les fake news. *Culture scientifique*.

Lacroix, A. (2023, mars 8). TikTok, Instagram : Contrôler les réseaux sociaux pour les moins de 15 ans, une loi peut-elle changer les choses? Consulté le 12 septembre 2023, à l'adresse France 3 Bourgogne-Franche-Comté website: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/saone-et-loire/tiktok-instagram-controler-les-reseaux-sociaux-pour-les-moins-de-15-ans-une-loi-peut-elle-changer-les-choses-2726658.html>

Ladage, C., & Chevillard, Y. (2011). Enquêter avec l'internet : Études pour une didactique de l'enquête. Éducation et didactique,

Ladsous, J. (2006). Oui à l'évaluation, non à la démarche qualité.... VST - Vie sociale et traitements, 92.

Lafontaine, D., & Monseur, C. (2012). Entre savoirs scientifiques et usages normatifs : Les enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves. In Raisons éducatives. Modélisations de l'évaluation en éducation (p. 45-61). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Lahire, B. (1998). L'homme pluriel : Les ressorts de l'action. Paris: Nathan.

Lancisi, M. (2023). Don Milani. Vita di un profeta disobbediente. A cento anni dalla nascita. Milano: TS - Terra Santa.

Lastrucci, E. (2004). Valutazione diagnostica. Roma: Anicia.

Lastrucci, E. (2017). Progettare, programmare e valutare l'attività formativa. Roma: Anicia.

Lastrucci, E. (2021). I care: Don Milani e la cittadinanza fra partecipazione attiva, impegno civile e solidarietà. In E. Lastrucci & R. Digilio (Éds.), Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi (p. 307-319). Roma: Armando Editore.

Lausson, J. (2018, février 12). Racisme, sexisme : On entraîne trop souvent des IA avec des photos d'hommes blancs. Consulté le 10 octobre 2023, à l'adresse Numerama website: <https://www.numerama.com/sciences/328860-racisme-sexisme-on-entraîne-trop-souvent-des-ia-avec-des-photos-dhommes-blancs.html>

Le Cun, Y. (2019). Quand la machine apprend : La révolution des neurones artificiels et de l'apprentissage profond (Illustrated édition). Paris: Odile Jacob.

Le Pollotec, Y. (2018). Intelligence artificielle : Le rapport de Cédric Villani. La Pensée, 396.

Lecomte, J. (2019, avril 9). 100 professeurs formés en Italie ! Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse Le français des affaires website: <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/100-professeurs-formes-en-italie/>

Lemaire, P. (2021). Émotion, jugement, prise de décision et raisonnement. Serie LMD.

Letture.org. (2021, octobre 18). «La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi» di Matteo Morandi. Consulté le 8 octobre 2023 à l'adresse Letture.org website: <https://www.letture.org/la-fucina-dei-professori-storia-della-formazione-docente-in-italia-dal-risorgimento-a-oggi-matteo-morandi>

Levet, M.-C. (2020). À l'école, la fracture numérique est devenue béante. SAY, 1-2.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Estime de soi et sentiment d'efficacité. In *Éducation Sup: Vol. 4e éd. Motivation et réussite scolaire* (p. 63-76). Paris: Dunod.

Liu, L. (2021). Crise de la Covid-19 sur les réseaux sociaux français. Traçabilité de la désinformation et techniques de distorsion de l'information. L'exemple français, américain et britannique. *Les Cahiers du numérique*, 17.

Longo, T. (2005). Le système éducatif italien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Lund, B. (2022). A Chat with ChatGPT: How will AI impact scholarly publishing?

Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*. Éditions SEDRAP.

Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 78.

Mahmoudi, K. (2020). Esprit critique et pouvoir d'agir. Vers le développement d'une « attitude critique » ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66.

Mallat, S. (2018, juillet 17). Introduction aux réseaux de neurones profonds | Collège de France. Collège de France. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://www.college-de-france.fr/agenda/cours/apprentissage-par-reseaux-de-neurones-profonds/introduction-aux-reseaux-de-neurones-profonds>

Manokha, I. (2018). Le scandale Cambridge Analytica contextualisé : Le capital de plateforme, la surveillance et les données comme nouvelle « marchandise fictive ». *Cultures & Conflits*.

Marca, A. L., & Gülbay, E. (2018). Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills». *Pensa Multimedia*.

Marmion, J.-F. (2016). Antonio Damasio (né en 1944). L'émotion, moteur de la raison. In Petite bibliothèque. Les grands penseurs des Sciences Humaines (p. 190-193). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Marois, W. (2014). Évaluer pour faire réussir les élèves. Académie de Nantes.

Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : Accountability, régulation par les résultats et pilotage. In Perspectives en éducation et formation. L'école à l'épreuve de la performance (p. 11-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Marquilló Larruy, M. (2021). Le CECRL, le Portfolio européen des langues et les niveaux de compétence. In Collection U. Le FLE et la francophonie dans le monde (p. 309-318). Paris: Armand Colin.

Martin, J.-M. (2016). Progression spiralaire : Réflexions et exemple autour d'un concept en Sciences Physiques et Chimiques. Académie Aix-Marseille.

Martinez, P. (2021). Questions et perspectives. In Que sais-je ? : Vol. 9e éd. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Martocchia, G. (2022). Enseignement à distance forcé : L'expérience de l'EAD dans l'école publique italienne pendant le premier confinement (Mars-Juin 2020). Les données de la Basilicate. Repères-Dorif. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <http://www.dorif.it/reperes/giuseppe-martocchia-enseignement-a-distance-force-lexperience-de-lead-dans-lecole-publique-italienne-pendant-le-premier-confinement-mars-juin-2020-les-donnees-de-la-bas/>

Massaron, L., & Mueller, J. P. (2020). Le Machine Learning Pour les Nuls. edi8.

Mattei, G. (2012). Sur le management à l'épreuve de la complexité et du paradoxe ou les avatars du management scientifique et technocratique. Humanisme et Entreprise, 307,

Mazereau, P., & Orion, G. (2021). Handicap ou besoin éducatif particulier, comparaison des usages de ces notions dans huit pays européens en rapport avec l'éducation inclusive. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 91,

Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 46.

Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In Raisons éducatives. Modélisations de l'évaluation en éducation (p. 81-96). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: Historique, difficultés, perspectives*. PUF.

Meunier, J.-P. (2003). Le systémisme. In *Culture & Communication. Approches systémiques de la communication* (p. 11-61). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Microsoft. (2020). Cloud—Définition | Microsoft Azure. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://azure.microsoft.com/fr-fr/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-the-cloud>

Milani, L., & Barbiana, S. di. (1967). *Lettera a una professoressa* (1990^e éd.). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale, et de la recherche. (2004). *Schéma directeur des espaces numériques de travail*.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2022). *Schéma directeur des ENT (SDET) version en vigueur*. Consulté le 15 octobre 2023 à l'adresse Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse—Direction générale de l'enseignement scolaire website: <https://eduscol.education.fr/1559/schema-directeur-des-ent-sdet-version-en-vigueur>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022, avril). *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*. Consulté le 15 octobre 2023 à l'adresse Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse website: <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Ministero dell'Istruzione. (1993). D.M. 5 maggio 1993. Consulté le 15 octobre 2023, à l'adresse https://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/dm_5-5-93.html

Ministero dell'Istruzione. (2020). *LINEE GUIDA - La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Sistema nazionale di valutazione*. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse Mi—Ministero dell'istruzione website: <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-nazionale-di-valutazione1>

Ministero dell'Istruzione. (2022). La valutazione nella scuola primaria. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse La valutazione nella scuola primaria website: <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/index.html>

Ministero Istruzione. (2021). Valutazione. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse Mi—Ministero dell'istruzione website: <https://www.miur.gov.it/valutazione>

MIUR. (2011). Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Consulté le 9 octobre 2023, à l'adresse Mi—Ministero dell'istruzione website: <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola per l'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

MIUR. (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale. Consulté le 12 octobre 2023 à l'adresse <https://scuoladigitale.istruzione.it/>

MIUR. (2022). Bisogni educativi speciali. Consulté le 10 octobre 2023, à l'adresse Mi—Ministero dell'istruzione website: <https://miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>

MIUR. (2023). Tutto sulla Maturità 2023 [Institutionnel]. Consulté le 3 septembre 2023, à l'adresse Esami di Stato 2022/2023 website: <https://www.istruzione.it/esami-di-stato/tutto-sulla-maturita-2023.html>

Moatti, A. (2015). Haro sur l'Internet de la connaissance. In Hors collection. Au pays de Numérix (p. 1-7). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Moine, A., & Sorita, N. (2015). La complexité du réel: Un défi pour aborder les territoires. In Politiques et interventions sociales. Travail social et territoire (p. 19-49). Rennes: Presses de l'EHESP.

Montaigne, M. de. (2009). Essais 1 (Folio (Gallimard)) : Livre premier (Vol. 1). Paris: Gallimard.

Morandi, M. (2018). La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedadogico. In M. Ferrari & M. Falanga, Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma. Brescia: ELS La Scuola.

Morandi, M. (2021). La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi. Scholè.

Morandi, M. (2022). La formazione degli insegnanti: L'importanza (e il gusto) di conoscerne la storia. AA.VV. Professione prof., La Ricerca.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188.

Morin, Edgar. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: POINTS.

Morin, Edgard. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil - Unesco.

Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : Quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In *Pédagogies en développement. L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 237-249). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Mourier, P.-F., & Mègre, B. (2021). Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale. *Administration & Éducation*, 170.

Mueller, J. P. (2019). *L'Intelligence artificielle pour les Nuls*. edi8.

Nadalet, S. G. (2020). Le régime des retraites en Italie : La réforme permanente. *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*.

Nadel, J. (2021). Ce que l'imitation peut faire pour l'enfant avec TSA. In *Les Ateliers du praticien: Vol. 3e éd. Imiter pour grandir* (p. 100-125). Paris: Dunod.

Nanetti, V. (2013). Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia. *Il Nuovo Panorama Dell'editoria per Lo Spagnolo Come Lingua Straniera in Italia*.

Nicolosi, V. (2021). DM 5669/2011. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse DSA Italia website: <https://www.dsaitalia.org/normativa/dm-56692011>

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). Que sont les émotions et comment sont-elles étudiées ? In *PSY-Individus, groupes, culture. Comprendre les émotions* (p. 9-45). Wavre: Mardaga.

Nirchi, S., & Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa (nuova edizione)*. Roma: Anicia.

Norvig, P., & Russell, S. (2021). *Intelligence artificielle : Une approche moderne (4^e éd.)*. Pearson France.

Nuttin, J. (1996). Conception globale du comportement humain. In *Psychologie d'aujourd'hui. Théorie de la motivation humaine* (p. 37-100). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

OCDE. (2020). Répartition des personnels de l'éducation par âge Consulté le 7 octobre 2023 à l'adresse <https://www.oecd-ilibrary.org/content/data/86d0d5cf-fr>

Odry, D. (2020a). L'évaluation des élèves. In *PSY-Évaluation, mesure, diagnostic. L'évaluation dans le système éducatif*. Wavre: Mardaga.

OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015 : Youth, Skills and Employability*. OECD.

OECD. (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE - Sintesi del rapporto Italia*.

Organisation Internationale du Travail. (2014). Italie—Loi no 104 du 5 février 1992, portant loi-cadre relative à l'aide, à l'intégration sociale et aux droits des personnes handicapées. Consulté le 8 octobre 2022, à l'adresse :

http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=28181&p_country=ITA&p_count=1096

Pagès, M. (2016). Complexité. In *Questions de société. Vocabulaire de psychosociologie* (p. 85-95). Toulouse: Érès.

Pearson Education. (2020). *Pearson English International Certificate | Pearson qualifications*. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/international-certificate.html>

Pécheur, J. (2023). Environnement numérique : Un nouveau rapport au savoir et à l'apprentissage. *Le Français dans le monde*, 444, 62-63.

Pélissier, C. (2021). Impact des adaptations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en période de confinement. *Management des technologies organisationnelles*, 13.

Pélissier, C., Roelens, C., & de Ceglie, A. (2022). L'injonction au numérique éducatif en confinement : Retour d'enseignants et d'étudiants. In *Apprentissage, éducation et socialisation. L'éducation aux marges en temps de pandémie* (p. 421-438). Presses universitaires des Antilles.

Pelletier, P., & Mesny, A. (2021). Pandémie de Covid-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*. <https://doi.org/10.4000/dms.6815>

Perrenoud, P. (2010). L'excellence scolaire, une réalité construite. In *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation* (p. 328). Genève: Droz.

Petel, A. (2022). Quelle réglementation européenne sur l'intelligence artificielle ? I2D - Information, données & documents, 1.

Peters, M. (2023). Bienvenue sur le site web de Martine Peters—GRIA. Consulté le 22 septembre 2023, à l'adresse Groupe de recherche sur l'intégrité académique website: <http://w4.uqo.ca/mpeters/>

Petiot, O., & Kermarrec, G. (2022). Le travail émotionnel des enseignants : Une part méconnue du métier. *Administration & Éducation*, 176.

Piaget, J. (1988). *Où va l'éducation*. Paris: FOLIO ESSAIS.

Piaget, J. (2013). La conscience prêtée aux choses. In *Quadrige. La représentation du monde chez l'enfant* (p. 145-163). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Piarulli, L., Landini Saba, G., & Spano, I. (2021). Prof... Quanto mi hai dato? *Etica e pedagogia della valutazione scolastica*. Golem Edizioni.

Pierrot, L., Tilleul, C., Entraygues, A., & Landry, N. (2019). *Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information*. *Communication & langages*, 201.

Piquard, A. (2022, décembre 6). ChatGPT, le logiciel capable d'écrire des petits textes confondants. *Le Monde.fr*.

Piquard, A. (2023, janvier 11). Intelligence artificielle : Microsoft prêt à investir davantage dans la pépite OpenAI. *Le Monde.fr*.

Pitseys, J. (2017). *Démocratie et citoyenneté*. *Dossiers du CRISP*, 88.

Plantard, P. (2021). Le grand confinement de 2020. *Analyses anthropologiques d'un fait social total numérique en éducation*. *Administration & Éducation*, 169, 125-130.

Poggi, A. M. (2019). *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese* (Prima edizione). Bologna: Il Mulino.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *Quelle pédagogie pour quel besoin ?* In *Pédagogie théorique et critique: Vol. 3e éd. L'éducation postmoderne* (p. 209-297). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Presidenza del Consiglio. (2015). *La Buona Scuola—Consultazione*. Roma: Presidenza del Consiglio.

Raghavan, P. (2018). Work reimagined : New ways to collaborate safer, smarter and simpler with G Suite. Consulté à l'adresse <https://www.blog.google/products/g-suite/work-reimagined-new-ways-to-collaborate-safer-smarter-and-simpler-with-g-suite/>

RAI Scuola. (2022). Cittadinanza digitale | Educazione civica. Consulté le 12 octobre 2023, à l'adresse Rai Scuola : <https://www.raiscuola.rai.it/educazionecivica/articoli/2021/03/Cittadinanza-digitale-a08d227c-94c6-4ef5-b89e-9ac76a370ba6.html>

Ramillon, C., Pogranova, S., & Torregrosa, A. (2022). Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance : Expériences croisées de trois formatrices. *Raisons éducatives*, 26.

Raulin, A. (2022). L'intelligence artificielle dans la gestion et la valorisation de l'information : Clés de repérage (histoire et analyse). *I2D - Information, données & documents*, 1.

Rédaction. (2021, avril 13). Internet : Le réseau de tous les dangers. Consulté le 18 septembre 2023, à l'adresse AVENIR SANTÉ MUTUELLE website: <https://www.avenirsantemutuelle.fr/ma-sante-et-moi/thema-sante/internet-le-reseau-de-tous-les-dangers/>

Redazione. (2021). Covid scuola, Bianchi : « Mai più Dad per tutti, solo per classi con contagi ». Consulté le 24 septembre 2023, à l'adresse Affaritaliani.it website: <https://www.affaritaliani.it/cronache/covid-scuola-bianchi-in-dad-solo-le-classi-con-contagi-757441.html>

Redazione Oggi Scuola. (2021, juin 4). Programmi scolastici, Bianchi. "Andiamo oltre l'ossessione". Consulté le 6 juillet 2023, à l'adresse Oggi Scuola website: <https://www.oggi Scuola.com/web/2021/06/04/programmi/>

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). DigCompEdu—European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Regno d'Italia. (1923). REGIO DECRETO 6 maggio 1923, n. 1054—Relativo all'ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.

Regno d'Italia. (1923). REGIO DECRETO 31 dicembre 1923, n. 3126—Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione.

Repubblica Italiana. (1992). .Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Pub. L. No. L. 104.

Repubblica Italiana. (1999). Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. , Pub. L. No. DPR 275 8 marzo 1999

Repubblica Italiana. (2009). Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. , Pub. L. No. DPR 122

Repubblica Italiana. (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. , Pub. L. No. L. 107

Repubblica Italiana. (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. , Pub. L. No. DL 62

Repubblica Italiana. (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.

Repubblica Italiana. (2020). DECRETO-LEGGE 8 aprile 2020, n. 22.

Resweber, J.-P. (2015). Au carrefour des théories et des pratiques. In *Que sais-je ?*: Vol. 8e éd. (p. 97-120). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Reuter, Y. (2010). Bucheton Dominique & Dezutter Olivier (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* | Bucheton Dominique (dir.). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation.

Rey, A. (2019). *Le Dictionnaire Historique de la langue française—Coffret compact 3 volumes—Nouvelle édition augmentée*. Paris: Le Robert.

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In *Pédagogies en développement. Évaluer pour former* (p. 57-67). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Ricuperati, G. (2022). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Nuova ediz. (2° edizione). Scholè.

Riquois, E. (2018). *Faciliter la prise de parole en classe : Supports, activités et gestion de l'espace*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut.

Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ?* DistanceS. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482>

Roggero, P. (2009). Une rencontre avec Edgar Morin. Edgar Morin et la complexité. Toulouse Capitot Publications.

Romano, R. (2019). Nouvelles technologies et nouvelles approches en classe de FLE : une lecture à partir de la situation italienne. *Dialettica pedagogica*, 2.

Romano, R. (2021a). Enseigner dans les situations d'urgence : L'évaluation formatrice et les TICE pour dépasser la distance. In *Listen* (Vol. 4). Edizione CSDSD.

Romano, R. (2021b). Pour une approche ludique à l'apprentissage et à l'évaluation via les TRC. In G. Martoccia & R. Romano (Éds.), *Échos francophones—Cahiers de partages didactiques* (Vol. 1).

Romano, R. (2021c). Quinze ans de JPF : la transition pédagogique des Alliances Françaises d'Italie. In G. Martoccia & R. Romano (Éds.), *Échos francophones—Cahiers de partages didactiques* (Vol. 1).

Romano, R., & Martoccia, G. (2023). Proposition d'une certification des compétences linguistico-communicatives pour les enseignants italiens : La place du lexique. *Recherches et applications - Lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche*, 73.

Rouet, G. (2019). Démystifier les algorithmes. *Hermès, La Revue*, 85.

Roussel, S. (2021). Le guidage didactique en classe de langue : Un guidage de l'attention de l'apprenant. In *Pédagogies en développement. L'approche cognitive en didactique des langues* (p. 17-45). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Ruau, D. (2022). Le stress des enseignants. *Administration & Éducation*, 176.

Russell, J. (2000). Développement cognitif et fonctions exécutives. « L'essentiel de Piaget ». In *Psychologie et sciences de la pensée. L'esprit piagétien* (p. 149-189). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Sartre, J.-P., & Cohn-Bendit, D. (1984). Sartre, Cohn-Bendit : L'Imagination au pouvoir ? In *Hors collection. De Sartre à Foucault* (p. 29-35). Vanves: Hachette Education.

Saunier, É. (2022). Former et accompagner les élèves en contexte de confinement. *Rapports aux temps et au métier des enseignants dans le premier et le second degré en France. Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*.

Sauvage, J., & Auger, N. (2022). Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation informelle, formelle et non formelle. *L'exemple du projet*

européen SIRIUS à Montpellier. In Apprentissage, éducation et socialisation. L'éducation aux marges en temps de pandémie (p. 181-208). Presses universitaires des Antilles.

Sauvayre, R. (2013a). La préparation à l'entretien. In Psycho Sup. Les méthodes de l'entretien en sciences sociales (p. 1-47). Paris: Dunod.

Sauvayre, R. (2013b). La question de la remémoration question. Comment l'améliorer au cours d'un entretien. In Psycho Sup. Les méthodes de l'entretien en sciences sociales (p. 103-130). Paris: Dunod.

Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from « Education at a Glance 2020 ». In OECD Publishing. OECD Publishing.

Serina-Karsky, F., & Mutuale, A. (2020). Edgar Morin et l'éducation: La pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin. Tréma.

Severgnini, B. (2006). Scuola: I danni della riforma Moratti. Corriere della Sera. Consulté le 7 octobre 2023 à l'adresse <https://www.corriere.it/solferino/severgnini/04-12-17/04.spm>

Shiohira, K. (2021). Comprendre l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences—UNESCO Digital Library (M. Guggenheim, Trad.). UNESCO.

Siguiet Rigoni, C. (2022). La technologie et les pratiques évoluent... la médiation numérique aussi ! Les Cahiers du Développement Social Urbain, 75.

Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. Travailler, 9.

Solda, D. (2018). Stato di attuazione e prospettive del PNSD. Bricks.

Soulé, Y., & Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. In Perspectives en éducation et formation. Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français (p. 129-148). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Spiezia, R. (2021). Don Milani e la centralità della lingua: La lingua seconda. In E. Lastrucci & R. Digilio (Éds.), Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi (p. 307-319). Roma: Armando Editore.

Springer, C., & Huver, E. (2011). L'évaluation en langues—Nouveaux enjeux et perspectives. Didier.

Stroobants, M. (2016). 2. Les organisations du travail. In 128: Vol. 4e éd. Sociologie du travail (p. 23-61). Paris: Armand Colin.

Susmel, E., & Susmel, D. (1956). Circolare ai prefetti delle città sedi universitarie del 6 dicembre 1923. In E. Susmel & D. Susmel, *Opera omnia di Benito Mussolini*, XX, Dal viaggio negli Abruzzi al delitto Matteotti. 23 agosto 1923-13 giugno 1924. Firenze: La Fenice.

Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle (Illustrated édition)*. Paris: Calmann-Lévy.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun—Techniques et pratiques de classe—Livre*. Paris: Clé International.

Texier, T. L. (2017). Norbert Wiener, mathématicien, écrivain et humaniste. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*.

Thibert, R. (2012). *Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 79.

Thibout, C. (2019). La compétition mondiale de l'intelligence artificielle. *Pouvoirs*, 170.

Tobaty, A. (2021). École à la maison, continuité pédagogique et numérique éducatif. *Repenser la relation d'apprentissage à l'école. Administration & Éducation*, 169.

Tourmen, C., & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? In *Raisons éducatives. Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 63-77). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Tran, V. (2019). Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. In *Univers Psy. Traité de psychologie des émotions* (p. 333-357). Paris: Dunod.

Treccani. (2022). DIFFERENZIALI, CLASSI in « *Enciclopedia Italiana* ». In <https://www.treccani.it>. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse [https://www.treccani.it/enciclopedia/classi-differenziali_\(Enciclopedia-Italiana\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/classi-differenziali_(Enciclopedia-Italiana))

Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26

UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. Montréal : Institut de statistique.

UNESCO. (2020). *Déclaration de Séoul sur l'éducation aux médias et à l'information pour tous et par tous | UNESCO*. UNESCO.

Urbain, T. (2023, février 6). Google lance en test sa version de ChatGPT, baptisée Bard. Consulté le 10 septembre 2023, à l'adresse [Le Soleil website](https://www.lesoleil.com):

<https://www.lesoleil.com/2023/02/06/google-lance-en-test-sa-version-de-chatgpt-baptisee-bard-dea91d59cf03bd2ffe6b7a0f89187261>

Valente, D. (2010). Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie. In *Pédagogies en développement. La formation des enseignants en Europe* (p. 139-149). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Vallée, R. (2003). *Vocabulaire de la cybernétique et de la systémique*. AFSCET.

Vallerand, R., Carbonneau, N., & Lafreniere, M.-A. K. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In *Éducation Sup. Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Paris: Dunod.

Van Campenhout, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2022a). *Psycho Sup: Vol. 6e éd. Manuel de recherche en sciences sociales* (p. 201-262). Paris: Armand Colin.

Vanguri, S. (2022). Forrester désigne Google Cloud comme un leader des plateformes d'analyse de documents | Blog Google Cloud. Consulté le 10 octobre 2023 à l'adresse Blog Google Cloud website: <https://cloud.google.com/blog/fr/products/ai-machine-learning/forrester-designe-google-cloud-comme-un-leader-des-plates-formes-danalyse-de-documents>

Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE (1er édition)*. Paris: Hachette Français Langue Etrangère.

Vertecchi, B. (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Franco Angeli.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione : Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.

Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. 12. Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère.

Vial, M. (2008). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Cairn.info.

Vial, M. (2012a). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : Pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. In *Raisons éducatives. Modélisations de l'évaluation en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Vial, M. (2012b). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Cairn.info.

Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et ses problématiques identitaires. Recherches et applications - Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, 53.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). Évaluation et accompagnement. In Pédagogies en développement. L'accompagnement professionnel ? (p. 129-187). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2008a). Pédagogies en développement: Vol. 2e éd. Se former pour évaluer. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Viallon, P., Dolbeau-Bandin, C., & Picot, J. (2021). L'infodémie entre information et désinformation. Les Cahiers du numérique, 17.

Villani, C. (2018). Donner un sens à l'Intelligence Artificielle : Pour une stratégie nationale et européenne. aiforhumanity.fr.

Visioli, J., Petiot, O., & Chestakova, M. (2022). Les émotions en contexte scolaire. Administration & Éducation, 176.

Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? Carrefours de l'éducation, 40.

Vorger, C. (2019). Françoise Berdal-Masuy (dir.), Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues. Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/lidil/6689>

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. Recherches & éducations. Consulté le 5 octobre 2023 à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

Ward, J. (2011). 6. Les épreuves de certification. In Politiques et interventions sociales. Guide du site qualifiant (p. 157-175). Rennes: Presses de l'EHESP.

Weiss, P.-O., & Fleury, P. (2022). Conclusion : Quel avenir pour l'éducation ? In Apprentissage, éducation et socialisation. L'éducation aux marges en temps de pandémie (p. 477-481). Presses universitaires des Antilles.

Weiss, P.-O., & Issaieva, É. (2022). L'École a-t-elle résisté au séisme du COVID-19 ? Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation. Consulté le 5 octobre 2023 à l'adresse <https://journals.openedition.org/ced/3800>

Winder, D. (2022, février 8). What is the spell-jacking vulnerability and how can your business avoid exposing data? Consulté le 9 février 2023, à l'adresse IT PRO website: <https://www.itpro.co.uk/security/vulnerability/370010/what-is-spell-jacking>

Winnikamen, F. (1974). Introduction. In *Monographies françaises de psychologie. Modalités de l'activité du sujet dans l'acquisition de connaissances* (p. 11-36). Paris: CNRS Éditions.

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. Agora débats/jeunesses*, 87.

Yennek, N., & Galinou, F. (2020). Qualité et efficacité de la formation : Vers une réconciliation des paradigmes ? *Éducation Permanente*, 223.

Yerly, G., & Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'université ? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. *Revue LEeE*.

Zordan, R. (2021). *Nuovo quadro normativo in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato*. Rizzoli.

Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : Le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation* (These de doctorat, Aix-Marseille). Aix-Marseille.

Sitographie

Valutazione (Ministère de l'Instruction): <https://www.miur.gov.it/valutazione>

La valutazione nella scuola primaria (Ministère de l'Instruction): <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/index.html>

Sistema nazionale di valutazione (Ministère de l'Instruction): <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/index>

INDIRE – Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (Ministère de l'Instruction): <https://www.indire.it/>,
Chaine YouTube INDIRE : <https://www.youtube.com/user/indirericerca>

INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Ministère de l'Instruction): <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php#>

RAI Scuola – Offre de vidéos à la demande (VAD) pour les écoles italiennes – RAI (Radiotelevisione italiana) : <https://www.raiscuola.rai.it/>

Gouvernement français - Stratégie nationale pour l'Intelligence artificielle : <https://www.intelligence-artificielle.gouv.fr/fr/strategie-nationale/la-mission-villani>

AgID : Agenzia per l'Italia digitale : <https://www.dati.gov.it/>

Emotissage (Emotion and Creativity in Language Education-Emotions et Apprentissage), <https://www.eclle-emotissage.com/accueil>

Références normatives de la législation italienne concernant l'évaluation scolaire

Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30); note: Entrata in vigore della legge: 18-2-1992

Decreto n. 122 del 2009, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione;

DSA - Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192) (GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010); note: Entrata in vigore del provvedimento: 02/11/2010

BES - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 ; site Internet du Ministère Italien de l'Instruction : <https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->

Decreto legislativo n. 62/2017, recante norme in materia di valutazione e di certificazione delle competenze;

DM n. 741/2017, dedicato a disciplinare in modo organico gli esami di Stato di scuola secondaria di I grado;

DM n. 742/2017, con il quale sono stati adottati i modelli nazionali di certificazione nazionale delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione;

Nota n. 1865 del 10 ottobre 2017, volta a fornire indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

Linee guida valutazione scuola primaria , La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.

Index des noms et des concepts

A

Accompagnement, 51, 102, 103, 112, 117, 118, 119, 122, 123, 143, 177, 178, 188, 340, 393, 420, 526
Algorithmes, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 185, 267, 397, 404, 416
Apprentissage machine/Machine learning, 155, 157, 158, 159, 165, 400
Apprentissage profond/Deep Learning, 156, 158, 160, 175, 407
Apprentissage, évaluation en tant qu', 148, 386

B

Baccalauréat, 56, 66, 87, 228, 271, 275
BATX, 23, 173
BES/BEP, 23, 63, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 207, 213, 234, 235, 254, 255, 260, 272, 299, 300, 308, 336, 337, 343, 345, 350, 352, 358, 359, 378, 405, 423, 432, 436, 447, 498, 529, 535, 541, 544, 552, 557, 563
Big Data, 156, 157, 161, 163, 165, 172, 176, 186, 386, 405

C

Carte d'étude, 103, 104, 105, 106, 107
CECRL, 23, 31, 61, 62, 63, 64, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 182, 183, 194, 198, 280, 281, 286, 297, 302, 306, 309, 332, 377, 382, 383, 408, 447, 552
Certificative, évaluation, 52, 57, 59, 67, 101, 128, 141, 147, 149, 181, 276, 313, 381
Chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Île-de-France (CCIP), 23, 61, 62, 63
ChatGPT, 174, 175, 176, 306, 399, 400, 408, 414, 419
Classi differenziali, 71, 74
Classification Internationale du Fonctionnement, 23, 78
Cloud, 157, 158, 171, 409, 419
Cognitif, apprentissage, 141
Complexité, 37, 42, 43, 53, 81, 82, 85, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 120, 134, 152, 160, 161, 185, 192, 193, 263, 287, 403, 409, 411, 416, 417
Contamination, effets de, 87
Contraste et d'ancre, effets de, 87
Contrôle, 26, 28, 29, 37, 38, 42, 43, 46, 49, 50, 54, 55, 83, 93, 94, 98, 103, 104, 108, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 122, 123, 126, 136, 142, 150, 163, 166, 167, 181, 182, 185, 213, 249, 307, 318, 326, 348, 365, 378, 382, 385, 386, 448, 468, 496, 498, 503, 519, 553
Crise sanitaire COVID-19, 6, 30, 59, 62, 180, 211, 218, 219, 221, 222, 256, 284, 306, 318, 322, 325, 328, 330, 334, 337, 339, 341, 343, 344, 348, 350, 351, 381, 433, 452, 454, 460, 470, 479, 484, 496, 500, 515, 542

Cybernétique, 28, 29, 30, 36, 82, 84, 90, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 110, 112, 115, 117, 118, 123, 128, 129, 134, 136, 142, 176, 203, 204, 263, 264, 287, 305, 365, 386, 419

D

Défis, de l'évaluation, 124
DEL/DALF, 5, 23, 61, 62, 63, 88, 139, 140, 282, 284, 285, 286, 297, 302, 303, 305, 400, 403, 443, 444, 446, 447, 477, 518, 522, 549, 552
Démarche qualité, 35, 36, 47, 97, 406
Déterminisme, 37, 81, 82, 89, 90, 134
DFP, 6, 23, 61, 62, 139, 282, 283, 284, 286, 297, 302, 305, 401, 443, 444, 446, 447, 549, 552
Diagnostic, évaluation, 31, 40, 50, 52, 53, 54, 55, 78, 101, 212, 272, 273, 274, 275, 440, 547
Dispositif, 30, 38, 42, 49, 53, 56, 75, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 118, 174, 205, 209, 215, 385, 508, 528
Docimologie, 35, 40, 42, 48, 50, 56, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 136, 397
Docinomie, 87, 89
Doxologie, 89
DYS, 234, 235, 358

E

Éducation aux médias et à l'information (EMI), 5, 23, 184, 185, 188, 289, 397, 402
Édumétrie, 89, 90
Émotion, 5, 6, 8, 30, 31, 32, 113, 119, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 214, 218, 219, 221, 222, 260, 295, 317, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 330, 333, 334, 336, 337, 340, 341, 343, 344, 347, 348, 351, 368, 369, 370, 371, 372, 378, 382, 393, 397, 398, 401, 402, 403, 407, 412, 418, 419, 420, 421, 454, 470, 483, 484, 486, 500, 501, 532, 533, 536, 560, 561, 564
ENT, 23, 30, 146, 168, 169, 171, 172, 211, 239, 250, 318, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 334, 336, 337, 338, 340, 342, 343, 344, 346, 347, 349, 351, 352, 359, 360, 361, 410
Épistémologie profane, 34, 37, 41, 50, 142, 317, 386, 420
Épistémologie savante, 34, 35, 37, 41, 54, 141, 142, 381
ESABAC, 23, 60, 145, 327, 479, 481
Esame di Stato, 27, 31, 57, 60, 66, 251, 271, 280, 421, 423, 490
Explicabilité, 8, 163, 165, 166, 386, 400

F

FIT, 24, 39, 41, 66, 232

FLE, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 24, 28, 29, 30, 31, 45, 60, 61, 62, 63, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 203, 204, 206, 208, 212, 214, 220, 221, 222, 227, 230, 231, 238, 241, 255, 262, 264, 266, 268, 269, 282, 283, 284, 292, 296, 309, 310, 318, 319, 322, 325, 326, 328, 330, 331, 334, 337, 338, 341, 344, 345, 348, 351, 352, 354, 356, 361, 376, 377, 381, 382, 384, 389, 392, 394, 396, 398, 408, 420, 439, 470, 477, 526, 527, 532, 546, 556, 560

Flou, effets de, 88

Fonctionnalisme, 81, 82, 89, 93, 108, 134

Formante, 147, 148, 149, 182, 385, 386, 389, 419

Formation continue, 66, 93, 102, 104, 143, 144, 188, 197, 206, 234, 235, 268, 278, 334, 358

Formation initiale, 24, 37, 38, 39, 40, 41, 50, 66, 74, 140, 143, 188, 196, 207, 209, 232, 233, 234, 264, 272, 275, 357, 358, 359, 363

Formative, évaluation, 28, 31, 37, 38, 40, 42, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 65, 66, 67, 68, 75, 83, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 120, 122, 134, 137, 138, 140, 142, 144, 147, 148, 182, 212, 220, 222, 234, 272, 273, 274, 275, 276, 283, 284, 286, 294, 295, 312, 317, 318, 322, 323, 325, 328, 330, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 344, 346, 348, 350, 351, 365, 366, 376, 381, 385, 404, 440, 441, 442, 466, 473, 480, 486, 498, 503, 531, 547, 548, 559

Formatrice, évaluation, 5, 6, 28, 37, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 115, 127, 129, 134, 147, 149, 182, 324, 381, 385, 386, 389, 416

FOS, 6, 9, 24, 28, 29, 30, 31, 45, 60, 61, 63, 203, 204, 281, 283, 284, 285, 381, 389, 526, 527

G

GAFAM, 24, 151, 153, 161, 172

Gestes professionnels, 5, 8, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 91, 118, 130, 189, 191, 192, 193, 203, 204, 205, 214, 218, 219, 221, 222, 247, 248, 267, 319, 322, 326, 328, 331, 334, 338, 341, 344, 348, 352, 371, 394, 401, 406, 411, 416, 421, 453, 458, 468, 476, 482, 487, 499, 505, 526

Gestion, évaluation comme, 82, 91, 92, 103, 109

GLHO, 77

Golem, mythe du, 150, 413

Guidance, 102, 103

H

HAL, personnage de fiction, 150, 151

Halo, effets de, 87

Handicap, situation de, 23, 24, 40, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 131, 235, 260, 272, 346, 347, 395, 516

Holistique (paradigme), 5, 37, 38, 49, 63, 83, 108, 112, 119, 120, 136, 137, 139, 193, 194, 198, 286

Humaniste, évaluation, 5, 81, 84, 89, 111, 112, 120, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 143, 164, 327, 386, 404, 409, 418, 515

I

IA, 5, 8, 24, 28, 30, 32, 112, 141, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 242, 267, 291, 305, 385, 386, 389, 390, 391, 392, 397, 400, 405, 406, 407

IA générative, 152, 172, 174, 175, 176, 305

Indicazioni nazionali, 66, 263, 410

INDIRE, 65, 266, 268, 269, 270, 367, 405, 422, 438, 546

Infodémie, 185, 186, 420

Infox, 153, 174, 468

Instrumental, apprentissage, 141

Intelligence, tests d', 90

Interprétabilité, 165, 166

INVALSI, 422

J

Just in time, 35, 37

Justifiabilité, 166, 167

L

Loi de Moore, 157

M

Mécaniciste (paradigme), 36, 37, 38, 63, 81, 85, 89, 91, 93, 102, 103, 133, 136, 192

Mesure, 26, 29, 30, 33, 36, 43, 48, 49, 50, 52, 61, 65, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 100, 101, 104, 111, 119, 120, 123, 125, 126, 130, 133, 139, 142, 143, 157, 183, 187, 191, 219, 221, 222, 246, 263, 303, 304, 319, 322, 326, 328, 331, 334, 338, 341, 344, 348, 352, 361, 366, 372, 376, 382, 385, 386, 390, 411, 412, 438, 457, 465, 471, 481, 500, 537, 546

Mesure, évaluation comme, 82, 84, 85, 89, 91, 134

Métrie, 82, 85, 89, 90, 111, 112, 118

Modèles de l'évaluation, 29, 30, 34, 37, 40, 43, 81, 82, 84, 96, 107, 109, 118, 120, 128, 136, 138, 148, 166, 194, 203, 220, 272, 276, 277, 294, 314, 317, 318, 324, 361, 381, 385, 393, 420, 452

N

NATU, 24, 173

Note, 8, 26, 27, 37, 54, 56, 57, 67, 68, 70, 77, 84, 86, 87, 88, 102, 108, 116, 131, 132, 133, 138, 140, 142, 148, 208, 212, 214, 271, 274, 275, 289, 294, 295, 306, 307, 311, 312, 313, 314, 318, 330, 342, 344, 365, 381, 395,

406, 409, 422, 439, 445, 448, 457, 466, 472, 480, 486,
487, 532, 547, 550, 553, 560

O

Orientation, apprentissage de la, 141

P

Paradoxe, pensée, 112, 113

PAS, 24, 39, 232, 276, 442, 548

Pédagogie de maîtrise, 95

PEI, 24, 74, 75, 77, 78, 235, 358, 405

Personne-élève, 49

Problématique du sens, évaluation comme, 82

Professionnalisation des acteurs, apprentissage de la,
141

Profilage, 153

Projet, 115

Pronostique, 55, 101

Psychométrie, 48, 89, 90, 136

Q

Qualité totale, 35, 36, 37, 120

Quantophrénie, 126, 133, 137, 143, 283

R

Robotique, 99, 150, 156

S

Savoir, 26, 34, 38, 39, 53, 69, 83, 86, 89, 93, 94, 96, 103,
107, 116, 118, 119, 127, 135, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 147, 151, 153, 157, 166, 167, 172, 177, 178, 183,
188, 193, 195, 196, 198, 204, 207, 212, 236, 266, 279,
281, 283, 295, 304, 308, 309, 324, 325, 346, 348, 375,

377, 378, 381, 382, 384, 394, 398, 406, 411, 413, 442,
443, 464, 468, 505, 515, 535, 536, 538, 548, 563, 564
Savoir-être, 83, 93, 96, 142, 207, 212, 281, 443

Savoir-faire, 34, 69, 83, 93, 96, 142, 157, 172, 207, 212,
281, 443

Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), 24, 48, 51, 65

Sommative, évaluation, 28, 31, 40, 42, 50, 52, 54, 55, 56,
57, 66, 100, 101, 122, 123, 148, 181, 212, 220, 222,
272, 273, 275, 276, 286, 294, 313, 317, 318, 322, 325,
328, 329, 330, 334, 337, 340, 342, 344, 348, 350, 351,
381, 385, 440, 441, 457, 466, 473, 480, 486, 498, 503,
547

Spirale, 113, 114

SSIS, 24, 39, 40, 232, 358, 432, 529, 541, 557

Standard formatif, 35

Stéréotypie, effets de, 87

Structuralisme, 81, 82, 96, 97, 134

Surnorme, 82

Systémie, 81, 82, 89, 98, 100, 101, 111, 112, 117, 119,
120, 137, 385

Systémisme, 82, 90, 98, 104, 108, 109, 111, 128, 134,
409

T

TFA, 25, 39, 40, 66, 232, 432, 529, 541, 557

TICE, 5, 6, 7, 8, 24, 25, 28, 30, 80, 145, 147, 149, 167,
168, 169, 180, 182, 183, 184, 197, 203, 207, 213, 218,
220, 221, 222, 242, 245, 247, 253, 254, 255, 260, 267,
268, 271, 290, 292, 303, 310, 318, 319, 320, 321, 322,
323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333,
334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344,
345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 359, 360, 361,
364, 373, 375, 377, 382, 384, 385, 390, 416, 442, 445,
450, 451, 458, 459, 473, 531, 534, 535, 536, 537, 548,
554, 559, 562, 563

Turing, machine de, 154, 156, 175

Index des auteurs

A

ALLAL, Linda, 42, 102, 116, 128, 391, 399, 411
ASIMOV, Isaac, 151, 391

B

BARBIANA, Scuola di, 43, 44, 45, 46, 73, 79, 135, 392, 409
BEACCO, Jean-Claude, 61, 136, 137, 142, 392
BLOOM, Benjamin, 43, 94, 95, 122
BONNIOL, Jean-Jacques, 29, 31, 38, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 100, 101, 103, 104, 111, 121, 128, 196, 278, 381, 385, 393
BOURDIEU, Pierre, 44, 394
BUCHETON, Dominique, 193, 194, 195, 196, 394, 411, 416, 418

C

CALVINO, Italo, 177, 179, 395
CHEVALLARD, Yves, 26, 83, 96, 396, 406
CHISS, Jean-Louis, 45, 396
CHNANE-DAVIN, Fatima, 3, 4, 10, 32, 45, 63, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 287, 396, 398
COMMISSION Européenne, 165, 254, 397
COMMISSIONE Europea, 69, 397
COMPAGNON, Antoine, 180, 397
CONSEIL de l'Europe, 61, 137, 142, 196, 200, 201, 392, 397
CUQ, Jean-Pierre, 32, 45, 63, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 184, 185, 200, 284, 396, 398

D

DAMASIO, Antonio, 191, 193, 398, 408
DE VECCHI, Gérard, 26, 38, 399
DEBISER, Francis, 292, 293, 399
DEFAYS, Jean-Marc, 135, 138, 139, 399
DENIS, Christophe, 166, 167, 400
DEWEY, John, 41, 48, 400

E

ESPOSITO, Elena, 179, 401

F

FIGARI, Gérard, 129, 402
FOUCAULT, Michel, 38, 402, 417

G

GARDNER, Howard, 309, 403

H

HADJI, Charles, 26, 27, 31, 54, 81, 82, 86, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 167, 168, 196, 278, 279, 285, 381, 385, 404

I

IANES, Dario, 70, 71, 78, 405
ILLICH, Ivan, 126, 405

J

JULIA, Luc, 155, 159, 162, 169, 406

K

KANT, Immanuel, 128, 129, 404, 406
KUBRICK, Stanley, 151, 152

L

LASTRUCCI, Emilio, 42, 43, 44, 49, 52, 54, 57, 140, 381, 407, 418
LE CUN, Yann, 157, 161, 407

M

MARQUILLÓ LARRUY, Martine, 136, 137, 408
MARTOCCIA, Giuseppe, 5, 10, 64, 146, 253, 299, 394, 409, 416, 529
MCCARTY, John, 155, 159
MILANI, don Lorenzo, 43, 44, 45, 407, 409, 418
MINSKY, Marvin, 152, 156, 159
MONTAIGNE, Michel de, 27, 179, 397, 411
MORANDI, Matteo, 39, 48, 56, 402, 407, 411
MORIN, Edgard, 85, 109, 111, 113, 411
MOTTIER LOPEZ, Lucie, 42, 89, 411

N

NIRCHI, Stefania, 35, 36, 54, 55, 145, 148, 183, 184, 381, 412
NORVIG, Peter, 156, 412

P

PERRENOUD, Philippe, 34, 413
PIAGET, Jean, 97, 113, 413, 417

R

ROSENBLATT, Frank, 156
RUSSEL, Stuart J., 114, 156, 412, 417

S

SCRIVEN, Michael, 41, 43, 54, 83, 100, 122, 125
SIMEONE, Daniela, 35, 36, 54, 55, 145, 148, 183, 184, 381, 412
SPIEZIA, Raffaele, 3, 4, 10, 45, 210, 418, 529

T

TRINCHERO, Roberto, 148, 149, 184, 419

V

VIAL, Michel, 8, 9, 29, 31, 34, 37, 38, 40, 41, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108,

109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 134, 135, 136, 141, 196, 274, 278, 288, 381, 385, 386, 393, 399, 420

W

WEBER, Max, 41, 192, 396

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1 (Q1)

11.1 Évaluation et nouvelles technologies : le questionnaire

11.1.1 A – Infos professionnelles

1) Voulez-vous nous indiquer votre âge ?

- 25 – 34 ans
- 35 – 44 ans
- 45 – 54 ans
- 55 – 64 ans
- Plus que 65 ans

1A) Êtes-vous...

- Une femme
- Un homme
- Autre (_____)
- Je préfère ne pas le dire

2) Vous enseignez principalement dans une / un : * *Une seule réponse possible.*

- Collège / Scuola superiore PRIMO Grado
- Lycée / Scuola superiore SECONDO Grado (Tutti i tipi di scuola superiore nell'ambito pubblico)
- École supérieure – Université / Scuola SUPERIORE di ordine UNIVERSITARIO / Università
- Centres de formation professionnelle privés ou régionaux / Centri di formazione professionale privati o regionali
- Autre :

3) Vous travaillez en : Région ou Province autonome * *Une seule réponse possible.*

- Abruzzo
- Basilicata
- Calabria
- Campania
- Emilia Romagna
- Friuli Venezia Giulia
- Lazio

- Liguria
- Lombardia
- Marche
- Molise
- Piemonte
- Provincia Autonoma di Bolzano
- Provincia Autonoma di Trento
- Puglia
- Sardegna
- Sicilia
- Toscana
- Umbria
- Valle d'Aosta
- Veneto

4) Vous enseignez depuis :

- 1 an à 5 ans
- 6 ans à 10 ans
- 11 ans à 15 ans
- 16 ans et plus

5) Pendant votre parcours d'études et professionnel, avez-vous suivi des cours portant sur l'évaluation scolaire ? (Plusieurs réponses possibles) *

SSIS: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | TFA: Tirocinio Formativo Attivo

SSIS: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | TFA: Tirocinio Formativo Attivo

OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA

OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)

OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR

NON, jamais

6) Pendant votre parcours d'études et professionnel, avez-vous suivi des cours portant sur la pédagogie spéciale pour BES et TSA ? (Plusieurs réponses possibles) *

SSIS: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | TFA: Tirocinio Formativo Attivo | BES : Besoins Éducatifs Spéciaux / TSA : Troubles Spécifiques d'Apprentissage (DSA en italien)

SSIS: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | TFA: Tirocinio Formativo Attivo

OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA

- OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)
- OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR
- NON, jamais

11.1.2 B – Actions préliminaires au démarrage et déroulement des cours à distance

7) Durant la première vague de pandémie, printemps 2020, les modalités de proposition des cours à distance ont été débattues en plénière : conseils de classe, d'institut, etc ... ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

8) Durant la deuxième vague de pandémie, rentrée 2020/2021, les modalités de proposition des cours à distance et/ou hybrides, ont été débattues en plénière : conseils de classe, d'institut, etc... ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

9) Les élèves de vos classes ont été conviés à donner leur avis sur l'aménagement des cours à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

10) Au tout début de la crise sanitaire, – printemps 2020 –, durant la fermeture des écoles, vous avez : * *Une seule réponse possible.*

- Pris l'initiative personnelle de reprendre rapidement les cours/le contact avec les élèves, en attendant d'adhérer aux dispositions officielles, une fois publiées
- Attendu la publication des dispositions officielles et les formations dédiées à la plateforme choisie par l'établissement (avril-mai 2020), avant de vous lancer

11) Vous avez trouvé que les propositions mises en œuvre par les établissements : horaires, organisation des cours, formes d'évaluations, rapports avec les élèves et leurs parents ..., en suivant les dispositions ministérielles, étaient toujours adéquates à la situation ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- Partiellement, plus OUI que Non

- Partiellement, plus NON que Oui
- NON
- Autre :

12) Quelles activités avez-vous privilégié dans vos cours à distance ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Activités d'écoute et compréhension de l'oral
- Activités de production orale
- Activités de lecture de documents et de compréhension écrite
- Activités de production écrite
- Activités de production multimédia : diaporamas, vidéos, webradios, blogs de classe
- Activités de recherche sur Internet à but didactique
- Autre :

13) Quelles modalités pédagogiques avez-vous privilégié ou activé ex-novo dans vos cours à distance ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot, Padlet et/ou autres)
- Apprentissage coopératif et / ou collaboratif
- Apprentissage en et par équipe/groupe
- Apprentissage par projets de classe / de groupe
- Travail individuel
- Je n'ai pas modifié mes modalités de proposition de cours
- Autre :

14) L'expérience d'enseignement à distance a favorisé la collaboration et l'entraide avec les collègues enseignant·e·s ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

15) Selon vous, l'expérience d'enseignement à distance a favorisé la collaboration et l'entraide entre les enseignant·e·s et les élèves ? *

Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

11.1.3 C – Informations sur votre expérience d'enseignement à distance

Les outils de vidéocommunication

16) Pour garder la continuité pédagogique, avez-vous effectué vos cours par visioconférence ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

→ Si le participant choisit **NON**, il sort du questionnaire

17) Quelle modalité d'enseignement à distance avez-vous proposé principalement ? * *Une seule réponse possible.*

- Activités en modalité synchrone (visioconférences, chat, etc.)
- Activités en modalité asynchrones (capsules vidéo, mail, correction de devoirs etc.)
- Les deux options précédentes

18) Que ce soit en synchrone ou en asynchrone, avez-vous rencontré des difficultés d'ordre ... : * *Plusieurs réponses possibles.*

- Méthodologique (gestion des activités, du groupe classe)
- Technique (flux audio ou vidéo de mauvaise qualité, manipulation, fonctionnalités)
- Didactiques en raison des problèmes techniques et des méthodes inadaptés à la distance ou sans alternatives maîtrisées
- Aucune difficulté majeure, normalement tout s'est bien déroulé
- Autre :

19) Les modalités synchrones étaient proposées par communication directe avec les élèves et/ou à travers des plateformes de visioconférence (Skype, WhatsApp, ZOOM, Google MEET, Microsoft TEAMS, Cisco WEBEX, etc.) ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

20) Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quelles plateformes avez-vous utilisé ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Google MEET
- Jitsi Meet / Cisco Webex
- Microsoft TEAMS
- Skype
- WhatsApp / Telegram /...
- ZOOM
- Je n'ai utilisé AUCUNE plateforme
- Autre :

21) La plateforme d'échange et/ou de vidéocommunication utilisée par vous ou par vos collègues était une dotation : * *Une seule réponse possible.*

- De l'établissement scolaire
- Personnelle
- Les deux

22) Pensons maintenant aux mois de mars-mai 2020. Comment vous avez appris à maîtriser les outils de vidéocommunication choisis ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Autoformation
- Cours organisés par l'école
- Entraide entre collègues
- Je connaissais déjà l'outil
- Tutoriels sur Internet
- Autre :

Considérations et réflexions professionnelles

23) Maintenant, selon vous, après 15 mois d'utilisation, les plateformes de vidéocommunication et d'apprentissage en ligne représentent : * *Plusieurs réponses possibles*

- Un outil formidable qui peut/doit accompagner la didactique en présentiel
- Un outil nécessaire, mais qu'il faudrait utiliser seulement dans des situations d'urgence
- Une possibilité d'intégrer plusieurs côtés didactiques (inclusion, soutiens aux élèves DYS/BES, lutte au décrochage scolaire...)
- Un choix néfaste qui a fait perdre le contact entre l'enseignant et les élèves
- Une saison à archiver le plus rapidement possible, sans aucun regret
- Autre :

24) Le rôle de l'enseignant·e durant l'enseignement à distance, à votre avis garde ou a gardé / acquis : * *Plusieurs réponses possibles*

- Un rôle central dans une dynamique verticale où le sommet est représenté par l'enseignant·e
- Un rôle central dans une dynamique horizontale où l'animation de la classe est confiée à l'enseignant·e
- Un rôle marginal à cause de l'adoption de démarches inédites ou trop technologiques
- Un rôle marginal, sans l'autorité confiée à la profession exercée traditionnellement
- Le rôle de l'enseignant est resté le même qu'auparavant
- Autre :

11.1.4 D – Les temps accordés à l’animation didactique durant l’enseignement à distance et le programme

25) Connaissez-vous la règle du 20-20-20 utile à combattre la fatigue oculaire ? * *Une seule réponse possible.*

Voici la règle du 20-20-20. Toutes les 20 minutes, prenez une pause de 20 secondes et regardez quelque chose qui se trouve à une distance de 20 pieds/6 mètres.

- OUI
- NON

26) Avez-vous fait des pauses durant vos séances de cours à distance, pour mitiger la fatigue oculaire des participants ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

27) Quelle était la durée moyenne d’une séance d’apprentissage à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- Jusqu’à 30 minutes
- Jusqu’à 60 minutes
- Plus de 60 minutes

28) Avez-vous modifié la durée de vos interventions et accordé un temps de parole différent aux élèves ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

29) Le temps de parole des élèves (en moyenne) correspondait à quelle fraction du temps total ? * *Une seule réponse possible.*

- 1/4
- 1/3
- 1/2
- Plus que 1/2
- Le temps de parole était accordé seulement durant les contrôles oraux

30) Parlons maintenant du PROGRAMME annoncé en début d’année scolaire. En situation d’apprentissage en ligne et/ou hybride, vous avez : * *Une seule réponse possible.*

- Adapté et terminé le programme annoncé
- Modifié sans réussir à terminer le programme annoncé

- Effectué des sélections de sujets afin de garder les noyaux fondamentaux de connaissances et compétences
- Terminé le programme sans adaptations à la situation en ligne et/ou hybride

31) L'impossibilité d'effectuer votre programme intégralement, vous a posé / aurait posé des soucis du point de vue professionnel ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, mais cela était indépendant de ma volonté
- OUI, et j'ai essayé de gérer au mieux la situation
- OUI, même si le programme est un canevas modifiable au fur et à mesure des retours qui arrivent des classes
- NON, pas forcément, car le programme est un canevas personnel et non pas une prescription à suivre rigoureusement
- NON, aucun souci, car cela était indépendant de ma volonté

11.1.5 E – Outils d'animation pédago–didactiques

32) Avez-vous prévu des structures type (scénarios pédagogiques) de vos séances contenant des phases fixes (introduction, prises de parole des élèves ...) ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, je les ai modifiées par rapport à la nouvelle modalité de proposition
- NON, j'ai utilisé les schémas utilisés en présentiel, sans aménagements particuliers

33) Avez-vous expérimenté des méthodologies et des approches innovantes ?
Lesquelles ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Capsules vidéo créées ou choisies par l'enseignant·e
- Classe inversée
- Débat (debate)
- Integrazione CDD / libri di testo (cf. Avanguardie educative INDIRE)
- Oltre le discipline – (cf. Avanguardie educative INDIRE)
- Scénarisation (Didattica per scenari)
- Travail de groupe en salles (ZOOM ou autres) spécifiques
- NON
- Autre :

34) Avez-vous animé la classe à travers des outils conviviaux ? Lesquels ? *
Plusieurs réponses possibles

- Genially
- Kahoot

- Mentimeter
- Padlet
- Wooclap
- NON, je ne les ai pas utilisés
- Autre :

35) Quelles ressources avez-vous utilisées pour vos cours à distance ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Format numérique du manuel scolaire adopté en classe
- Ressources en libre accès sur Internet
- Ressources en libre accès spécifiques à la didactique FLE (universités, maison d'éditions, bibliothèques et médiathèques etc.)
- Ressources en libre accès sur les pages officielles indiquées par le MIUR (Ex. : "Inclusione via web", "#La scuola non si ferma", "Avanguardia educativa" etc.)
- Ressources créées en autonomie par l'enseignant :
Diaporamas/Padlet/Cartes heuristiques/Genially/Kahoot...
- Autre :

36) Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité d'animer des séances à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très insuffisant
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Excellent

11.1.6 F – Évaluation et rétroaction/Retours pendant l'expérience d'enseignement à distance

37) Avez-vous évalué le parcours de vos élèves pendant les périodes d'enseignement à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

38) Quels types d'évaluations avez-vous effectué durant l'école à distance ? *

Plusieurs réponses possibles

- Diagnostique
- Formative
- Sommative

39) Voici une définition de l'évaluation diagnostique. Vous êtes : * *Une seule réponse possible.*

<https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/evaluation/divers/index.php?idp=177> | https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/C_TNX0710380K.htm

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Moyen d'identification des acquis et d'analyse des besoins. Support d'aide à la construction des stratégies pédagogiques.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Ni en désaccord ni d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

40) Voici une définition de l'évaluation formative. Vous êtes : * *Une seule réponse possible*

<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique.

Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées. Elle peut être animée par l'enseignant, mais peut aussi se réaliser sous forme d'autoévaluation ou de rétroaction par les pairs.

Aucun point, note ou pourcentage n'y est associé.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Ni en désaccord ni d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

41) Voici une définition de l'évaluation sommative. Vous êtes : * *Une seule réponse possible*

<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

L'ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative ou certificative a pour fonction l'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. Elle survient au terme d'un processus d'enseignement et sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants.

Elle est sous la responsabilité de l'enseignant et doit être réalisée de façon juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants.

- Tout à fait d'accord
- D'accord

- Ni en désaccord ni d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

42) À propos des définitions d'évaluations proposées ci-dessus, vous vous comportez comment ? * *Une seule réponse possible.*

- Je les adopte telles quelles, avec des moindres modifications qui n'en dénaturent pas l'esprit
- Je les modifie selon mes besoins, sans les suivre à la lettre
- J'ai noté et donné des points même durant les actions d'évaluation formative
- J'utilise une méthode personnelle d'évaluation MAIS qui s'inspire des méthodes ci-dessus
- J'utilise une méthode personnelle d'évaluation qui NE s'inspire PAS des méthodes ci-dessus

43) Cette phase d'évaluation à distance s'est passée aisément ou vous avez rencontré des difficultés ? * *Une seule réponse possible.*

- Aisément, avec un peu de souci et fatigue pour la ré-modulation des épreuves
- Aisément, je travaillais déjà sur des types d'épreuves qui incluaient les TICE (nouvelles technologies)
- Péniblement, à cause des difficultés techniques (débit réseau Internet)
- Péniblement, à cause d'une faible maîtrise des outils informatiques de ma part
- Péniblement à cause des interactions biaisées par le moyen et/ou par la situation imprévue
- Autre :

44) Quelles COMPÉTENCES avez-vous privilégiées dans votre évaluation ? *
Plusieurs réponses possibles

- Interaction et production orale
- Production écrite
- Compréhension des documents écrits ou iconographiques présentés
- Compréhension des documents oraux présentés
- Réalisation de projets en perspective actionnelle
- Observation du degré de posture professionnelle : lycées techniques et professionnels
- Autre :

45) Quelles CONNAISSANCES avez-vous privilégiées dans votre évaluation ? *
Plusieurs réponses possibles

- Disciplinaires et déclaratives : les savoirs

- Procédurales : les savoir-faire
- Métacognitives et stratégiques de l'élève par rapport à sa manière d'apprendre
- Comportementales en situation : les savoir- être
- Autre :

11.1.7 G – L'évaluation des compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être de l'élève

46) Comment avez-vous évalué la prononciation et la PRODUCTION ORALE ? *

Plusieurs réponses possibles

- Exercices type DELF/DALF ou DFP
- Séances Karaoké par groupes / Théâtre à distance
- Réalisation vidéos/diaporamas faites et commentées par les élèves
- Présentation oralisée de glossaires de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...
- Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet
- Autre :

47) Comment avez-vous évalué la COMPRÉHENSION des documents ÉCRITS ou iconographiques étudiés ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Exercices type DELF/DALF ou DFP
- Travail en petits groupes sur textes choisis
- Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)
- Création de glossaires de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...
- Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet
- Autre :

48) Comment avez-vous évalué la COMPRÉHENSION des documents ORAUX ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Exercices type DELF/DALF ou DFP
- Travail en petits groupes sur audios/vidéos choisis (Compréhension globale/Compréhension affinée)
- Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)
- Lexique de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...
- Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet
- Autre :

49) Comment avez-vous évalué la PRODUCTION ÉCRITE ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Exercices type DELF/DALF ou DFP
- Travail en petits groupes sur textes/sujets choisis (rédaction collective et création de textes créatifs)
- Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)
- Lexique de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...
- Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet
- Autre :

50) Pour toutes les compétences présentées ci-dessous, quelle focalisation et quelles stratégies de remédiation/régulation avez-vous adoptées ? * *Plusieurs réponses possibles.*

- Focalisation sur la progression et l'amélioration globale des contenus linguistiques
- Focalisation sur les connaissances
- Focalisation sur les compétences
- Retours personnalisés et/ou de groupe
- Discussion en plénière
- Suggestions de documents et sites pour l'amélioration de la compréhension (RFI Savoir – TV5Monde...)
- Nouvelles propositions d'épreuves sur les mêmes formats
- Autre :

51) Dans l'ensemble, votre expérience de didactique à distance a-t-elle mis en évidence des progrès sur les compétences linguistiques et communicatives de vos élèves ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

52) Si vous avez coché "OUI" à la question précédente, veuillez indiquer quelles compétences ont progressé avec l'expérience à distance. * *Plusieurs réponses possibles*

- Interaction et production orales
- Compréhension de l'oral
- Compréhension des écrits
- Production écrite
- Fonctions et stratégies métacognitives
- L'ensemble des habilités communicatives
- Dans l'organisation du travail individuel et la capacité de rechercher des informations et des contenus sur Internet
- J'ai répondu NON à la question précédente

Autre :

53) Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité d'évaluer compétences et connaissances à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très insuffisant
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Excellent

11.1.8 H – Modalités de proposition des épreuves via les TICE

54) Avez-vous proposé des activités d'évaluation à travers l'utilisation des nouvelles technologies ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON → *Passer à la question 70*

55) Quels sont les outils d'évaluation en ligne que vous avez utilisés ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Activités en ligne proposées par le manuel scolaire
- Activités en ligne de sites pédagogiques (TV5Monde / RFI, autres)
- Google Forms / Docs
- Kahoot !
- Microsoft Word / Forms
- MOODLE (création de devoir et/ou modules H5P)
- Quizlet
- Messagerie : WhatsApp, courriels, outils de communication de la plateforme scolaire
- Autre :

56) Avez-vous adapté des activités, en origine en format papier, et proposées ensuite en format numérique ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, j'ai adapté des activités trouvées sur des manuels scolaires
- NON, j'ai utilisé des activités déjà prêtes à l'emploi

57) Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quels types d'épreuves avez-vous privilégié ? * *Plusieurs réponses possibles*

- Appariements
- Choix alternatif (Réponse A ou B)
- Test/Question à TROUS
- QCM : Questions à Choix Multiple
- Question VRAI-FAUX
- Quizz
- Rédaction de textes (courts ou longs)
- Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique
- Autre :

58) Une fois reçu la copie électronique, avez-vous eu la possibilité d'installer un dialogue avec l'élève/les élèves et discuter sur l'épreuve ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, toujours
- NON, jamais
- De temps en temps, mais pas régulièrement
- Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique

59) Concernant la création de test QCM, Questions à Choix Multiple ou à trous, une fois attribué la réponse ou les réponses correctes à votre test, avez-vous ajouté un retour sur la question posée, une référence aux manuels, ou à une vidéo d'explication ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, toujours
- NON, jamais
- De temps en temps, plus OUI que Non
- De temps à autre, plus NON que Oui
- Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique

60) Si vous avez proposé durant la période d'enseignement à distance des épreuves en format électronique, êtes-vous disponible à les (re)utiliser même durant l'école en présence ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

Épreuves de compréhension ORALE

61) Sur le modèle des épreuves de certification linguistique, notamment le DELF/DALF / TCF/TEF ou DFP avez-vous proposé des compréhensions ORALES et ensuite reçu les résultats à travers la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par vous ou votre école ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

62) Vous avez trouvé la possibilité de proposition de QCM, quiz, textes à trous ou appariements, via les formulaires / devoirs informatisés ... : * *Plusieurs réponses possibles*

- Une excellente possibilité de proposer le même type d'épreuve à distance et à en présentiel
- L'abolition de pratiques chronophages comme la correction des copies papier
- Une modalité plus inclusive pour les élèves DYS/BES
- Un travail qui restitue très approximativement la richesse de l'épreuve traditionnelle
- La possibilité concrète de fraude ou de plagiat à distance et/ou en présence, de la part de l'élève
- J'ai répondu NON à la question précédente
- Autre :

Épreuves de compréhension ÉCRITE

63) Sur le modèle des épreuves de certification linguistique, notamment le DELF/DALF / TCF/TEF ou DFP avez-vous proposé des compréhensions ÉCRITES et ensuite reçu les résultats à travers la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par vous ou votre école ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

64) Vous avez trouvé la possibilité de proposition de QCM, quiz, ou textes à trous ou appariements, via les formulaires/devoirs informatisés : * *Plusieurs réponses possibles.*

- Une excellente possibilité de proposer le même type d'épreuve à distance et à en présentiel
- L'abolition de pratiques chronophages comme la correction des copies papier
- Une modalité plus inclusive pour les élèves DYS/BES
- Un travail qui restitue très approximativement la richesse de l'épreuve traditionnelle
- La possibilité concrète de fraude ou de plagiat à distance et/ou en présence, de la part de l'élève
- J'ai répondu NON à la question précédente
- Autre :

65) Avez-vous demandé la rédaction de textes courts ou longs selon le niveau CECRL ciblé : productions écrites libres ou dirigées (type DELF), essais argumentés ou comptes-rendus ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

66) Les productions écrites ont été restituées via des formats provenant de logiciels de traitement de texte (type Word, Google Doc, Libre Office, PDF ou autres) ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, à travers des fichiers informatiques modifiables ou des PDF
- NON, les élèves envoyaient des images/photos ou des scansions de leurs productions
- J'ai répondu NON à la question précédente

67) Pour tous les niveaux : avez-vous vérifié l'absence de plagiat dans l'élaboré et la présence de citation des sources utilisées ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, toujours. J'ai invité le cas échéant à oraliser les points saillants de l'élaboré pour l'intégrer ou en vérifier la maîtrise par l'élève
- OUI, mais je n'ai pas toujours réussi à vérifier l'authenticité des produits reçus
- NON, ce travail insérait des tâches supplémentaires et je n'ai pas accepté ce côté de contrôle
- NON, j'ai corrigé les textes tels que je les ai reçus, en confiant sur la bonne foi des élèves
- J'ai répondu NON à la question précédente

68) En récapitulant : seriez-vous disponibles d'intégrer dans votre panoplie d'épreuves formatives ou sommatives, les modalités en lignes vues précédemment ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI, décidément pour toutes les épreuves de compréhension et production
- OUI, mais seulement pour les épreuves de compréhension orale et écrite. J'exclue la production écrite
- NON, ces tests ne sont pas fiables et risquent d'inciter le plagiat et la fraude
- NON, je ne fais pas confiance à ces types d'épreuves, même à celles proposées durant les certifications linguistiques
- NON, la didactique et l'évaluation doivent d'abord contrôler les apprentissages plutôt que les compétences communicatives

69) Quelle note donneriez-vous aux outils et aux stratégies utilisés pour l'évaluation à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très insuffisant
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

- 7
- 8
- 9
- 10 Excellent

11.1.9 I – Les intentions pédagogiques – Dernière partie de l'enquête

70) Dans les épreuves de travail écrit (court ou long) effectuées à distance, vous avez eu la nécessité d'évaluer prioritairement : (trois réponses maximum) * *Plusieurs réponses possibles.*

- Synthèse
- Analyse
- Création
- Réflexion,
- Rédaction
- L'intégration de divers apprentissages (théoriques et pratiques)

71) Quand vos élèves produisent une Carte heuristique, mentale ou conceptuelle, qu'évaluez-vous prioritairement ? (trois réponses maximum) * *Plusieurs réponses possibles.*

- Les connaissances affichées
- L'organisation des connaissances et leur hiérarchisation
- L'organisation graphique
- La pertinence du produit heuristique aux sujets traités
- La mise en page et les couleurs

72) Durant les exposés oraux de vos élèves, qu'évaluez-vous prioritairement ? (trois réponses maximum) * *Plusieurs réponses possibles.*

- Connaissances théoriques
- Habiletés de haut niveau : Synthèse / Analyse / Réflexion / Résolution de problème
- Habiletés relationnelles
- Habiletés réflexives, d'introspection ou d'analyse d'un document déclencheur : textuel, iconographique, vidéo ou audio
- L'agir compétent en situation professionnelle
- L'intégration de divers apprentissages (théoriques et pratiques)

Petit bilan personnel de l'enseignement à distance

73) Après cette période d'enseignement à distance, vos compétences sur TICE et nouvelles technologies ont : * *Une seule réponse possible.*

- 1 Régressé
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Progressé visiblement

74) Durant l'enseignement à distance se sont installées avec vos COLLÈGUES des dynamiques relationnelles : * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très négatives
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Très positives

75) Durant l'enseignement à distance se sont installées avec vos ÉLÈVES des dynamiques relationnelles : * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très négatives
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Très positives

76) Pouvez-vous évaluer l'intégralité de votre expérience d'ÉVALUATION à distance ? * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très décevant
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Excellent

77) Pouvez-vous évaluer l'INTÉGRALITÉ de votre expérience à distance : évaluation plus gestion des séances, dynamiques pédagogiques et relationnelles ? * *Une seule réponse possible.*

- 1 Très décevant
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Excellent

78) Seriez-vous disponible à partager vos activités (devoirs proposés, QCM ou autre) ou vos modèles d'évaluation, afin de soutenir notre travail de recherche ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

79) Seriez-vous disponible d'être contacté pour un échange avec nos chercheurs, tout en respectant votre emploi du temps et vos rythmes, à propos de vos pratiques d'évaluation en ligne ou à l'aide des TICE (nouvelles technologies) ? * *Une seule réponse possible.*

- OUI
- NON

Merci pour avoir consacré votre temps à notre travail de recherche.

Annexe 2 : Entretiens

Les questions posées durant l'entretien

Les questions préparées pour l'entretien et posées aux participants ont été les suivantes :

Bonjour Madame ... / Bonjour Monsieur ...

1. *Vous êtes enseignant dans un collège/lycée. Pouvez-vous vous présenter ?*
2. *Maintenant, pouvez-vous nous parler de votre expérience en mars 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le confinement ?*
 - *Toujours à propos de votre expérience en mars 2020, qu'avez-vous ressenti durant ces premiers jours de passage à distance ?*
3. *Vous avez essayé de garder la continuité pédagogique avec vos classes. Quelles difficultés avez-vous éprouvées ?*
 - *Quelles stratégies avez-vous adoptées pour conjurer la distance ?*
4. *Pouvez-vous nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues enseignants, de français ou des autres disciplines ?*
5. *Le rapport avec vos élèves, modifié ou appauvri par la distance, a été compensé par d'autres moyens de contact ?*
 - *Si oui, pourriez-vous nous en parler ?*
6. *Dans notre recherche, nous avons remarqué une utilisation très vigoureuse, mais aussi performante, des nouvelles technologies durant la période à distance.*
 - *Quelle a été votre expérience ?*
 - *Vous aviez déjà une certaine maîtrise de l'outil ou cette utilisation poussée a été une surprise pour vous ?*
7. *Vous avez certainement dû évaluer vos élèves. Quels types de modèles de l'évaluation avez-vous utilisé ?*
 - *La distance vous a-t-elle permis de les évaluer sur toutes les compétences langagières ?*
 - *Pourriez-vous nous décrire quelles ont été vos démarches d'évaluation ?*
8. *En adoptant ces démarches, qui souvent prévoient l'aide aussi des nouvelles technologies, pensez-vous qu'elles peuvent être réemployées en présence ?*
9. *Adoptez-vous aujourd'hui des aménagements, comme des formulaires à QCM ou autres, utilisés durant la période à distance ?*
10. *Qu'en pensez-vous de votre rapport, en tant qu'enseignant, avec les nouvelles technologies ?*
 - *D'après votre expérience, les nouvelles technologies en classe de langue sont :*
 - *utiles*
 - *essentiels*
 - *complémentaires*
 - *non indispensables*
 - *inutiles ?*

○ Pourriez-vous nous dire pourquoi ?

11. Après la vague de pandémie en 2020, concernant vos gestes professionnels quotidiens, votre rapport avec les nouvelles technologies a-t-il été modifié ou est-il resté le même ?

Nous avons presque terminé.

12. Avec le retour en présence, à partir de 2021/2022, y a-t-il des aspects didactiques et relationnels expérimentés lors de la période à distance qu'ensuite, vous avez adoptés et gardés dans votre pratique professionnelle ?

13. L'entretien est terminé. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ?

Merci de votre disponibilité

Retranscriptions des entretiens

Conventions de retranscription

Pour la retranscription des entretiens, nous avons gardé le texte proféré par les interviewés. Nous avons maintenu les répétitions de mots, les accords imparfaits, les hésitations. Entre guillemets « ... » les citations personnelles ou attribuées à d'autrui, comme répliques d'élèves ou de collègues, entre autres.

Entre parenthèses et en *italique*, nous retrouvons :

- L'explication de certains mots techniques ou contextuels, présentés parfois en italien ou en d'autres langues, notamment en anglais si provenant de produits commerciaux ou liés à l'informatique ;
- Les précisions temporelles et spatiales issues de déictiques ;
- Les expressions d'états émotionnels : rire et sourires, ironie, emportement ...
- Les actions, comme montrer quelque chose, ou autre.

Hors des parenthèses, nous retrouvons :

- Les hésitations brèves, soulignées avec trois points (...)
- Les répétitions de mots et/ou d'interjections.

Les entretiens sont en Italien (deux) et en Français (neuf).

À côté du titre, numéroté pour chaque entretien, il est indiqué entre parenthèses, le genre de l'interviewé (F) ou (M) et, seulement pour les deux en italien, la langue (IT).

Entretien 1 (F)

- 1 Enquêteur : Alors, Bonjour Madame, vous êtes enseignante dans un collège, ... dans un lycée, *un*
2 *istituto superiore* et si vous pouvez vous présenter : présenter ... votre carrière professionnelle, ...
3 votre engagement scolaire, vos classes ... je vous écoute.
- 4 Enseignante 1 : OK d'accord ... Bonjour, je m'appelle *****, j'ai 29 ans et cette année scolaire et
5 j'enseigne au collège, dans un collège *de (nom de la ville 1)* et au lycée hôtelier de *(nom de la ville 2)*,
6 dans la province de *(nom du département)* au cours du soir, c'est à dire *corso serale*.
- 7 Enquêteur : OK, donc vous avez aussi des cours qui s'adressent directement à des adultes.
- 8 Enseignante 1 : Oui, cette année, oui. Pour la première fois.
- 9 Enquêteur : C'est un institut de deuxième degré, n'est-ce pas ?
- 10 Enseignante 1 : Oui, exactement. Oui. Le lycée hôtelier, c'est ... oui. C'est un institut de deuxième
11 degré.
- 12 Enquêteur : Un lycée hôtelier, très bien alors.
- 13 Enquêteur : Maintenant nous entrons dans le vif du sujet, pourriez-vous nous raconter votre
14 expérience de mars 2020, c'est à dire au début de la crise sanitaire et aussi de nous décrire votre
15 confinement comment s'est passé le confinement par rapport à votre continuité pédagogique. Mais
16 surtout si vous pourriez nous dire aussi quels ont été les ressentis de ces premiers passages à
17 distance avec vos classes, quelles ont été les émotions que vous avez éprouvées durant ce passage ?
- 18 Enseignante 1 : Alors pendant la, ... alors pendant l'explosion de la pandémie et j'ai enseigné ... et
19 dans un institut de deuxième degré, ... lorsque là... lorsque la pandémie était, était arrivée en Italie,
20 *viv(r)e* les confinements était vraiment dur pour moi, parce que ... avoir... n'avoir des contacts avec
21 les gens ou par exemple sortir, ou encore recommencer à distance a été vraiment difficile. On a dû
22 attendre pour pendant plusieurs semaines avant de... d'enseigner à distance.
- 23 Enquêteur : Donc vous avez essayé de reprendre quand même les contacts, ça a été difficile et vous
24 avez dit que pour plusieurs semaines, vous n'avez pas eu de contact avec vos classes ... du point de
25 vue pédagogique, il y a eu quand même des contacts avec les élèves ou les collègues durant ce temps
26 de ... sans l'activation de cours.
- 27 Enseignante 1 : Non, j'ai eu pas, j'ai ... j'ai pas eu de contacts non ?
- 28 Enquêteur : Ni avec les collègues, ni avec les étudiants, les élèves.
- 29 Enseignante 1 : Exactement, exactement.
- 30 Enquêteur : Voilà en revanche, vous avez repris quelques semaine après le ... contact et donc la
31 continuité pédagogique.... Quelles ont été les difficultés que vous avez éprouvées pour installer cette
32 continuité pédagogique, quelle difficulté, de quel type ?
- 33 Enseignante 1 : Alors les difficultés ... Alors si je dois dire... et je dois faire une liste des difficultés ...
34 Peut-être que la première ... le fait que la ... que la, la plateforme quelquefois ne marchait pas.

- 35 Enquêteur : OK...
- 36 Enseignante 1 : On a eu des ... on a eu des problèmes avec la plateforme ... Sinon, pour le reste, pour
37 les programmes. OK, j'ai dû couper quelque chose, mais... Mais je m'en fous de ces coupes du
38 programme ...
- 39 Enquêteur : Évidemment, évidemment, vous l'avez adapté ... vous l'avez adapté à la, à la situation...
- 40 Enseignante 1 : Oui, exactement. Sinon pour le reste, pas de problème.
- 41 Enquêteur : Donc vous avez réussi en quelque manière à conjurer la distance. Vous avez installé
42 quelques pratiques particulières ... quelques rites, par exemple, d'ouverture de la séance à distance
43 ... ? Comment se passaient vos matinées à distance, ... comment étaient les relations, l'animation de
44 la classe à distance ? ... Comment vous avez géré ... disons, l'ambiance de cette nouveauté à distance
45 avec vos élèves ?
- 46 Enseignante 1 : Alors, moi j'ai fait semblant d'être en classe en présence donc je ... j'ai recherché de
47 maintenir l'ambiance telle qu'elle était avant la pandémie, tout simplement.
- 48 Enquêteur : Donc la même convivialité, la même, les mêmes rythmes que vous aviez auparavant, ou
49 vous avez modifié un peu les rythmes ... par exemple, vu que la distance rend les choses un peu plus
50 fatigantes, vous les avez modifiées ... ces rythmes... ou vous avez adopté la même identique posture
51 qu'auparavant ?
- 52 Enseignante 1 : J'ai, j'ai, j'ai eu la même position qu'auparavant.
- 53 Enquêteur : Donc les mêmes temps, les mêmes rythmes que vous aviez auparavant.
- 54 Enseignante 1 : Oui, car selon moi, c'était le... c'était la chose plus logique.
- 55 Enquêteur : Très bien et donc là, nous avons parlé de votre posture, de l'animation de votre classe,
56 de vos classes. Et en revanche, avec les collègues, les collègues des autres disciplines... vous avez eu
57 des rapports plus ou moins fréquents qu'auparavant ? ... Nous savons que d'habitude, les profs se
58 rencontrent dans la salle des profs. Vous avez, durant cette période de mars à juin 2020, vous avez
59 eu des rapports plus ou moins fréquents avec les collègues enseignants ?
- 60 Enseignante 1 : Malheureusement, j'ai eu des rapports moins fréquentes que... qu'auparavant,
61 malheureusement.
- 62 Enquêteur : Malheureusement ... et cela est dû à quelques raisons particulières, la distance
63 évidemment, ou à des relations qui se sont un peu dégradées à cause de la distance ?
- 64 Enseignante 1 : Selon moi, la distance elle est, a fait que la relation était dégradée, tout simplement.
- 65 Enquêteur : Les rapports ont dégradé tout simplement : donc c'est la distance qui n'a pas permis de
66 maintenir les mêmes niveaux relationnels.
- 67 Enseignante 1 : Oui.
- 68 Enquêteur : Oui, vous avez dit que vous avez gardé les mêmes postures professionnelles, mais à
69 votre avis la relation pédagogique avec vos élèves a été appauvrie par la distance, et si elle a été

70 appauvrie par la distance, quel type de moyen de contact avez-vous essayé pour la renforcer en
71 quelque manière ?

72 Enseignante 1 : Alors... en ce qu'il concerne la relation avec les élèves une de mes collègues m'a dit
73 que la seule, le seul moyen utilisé était..., était la plateforme et donc j'ai, j'ai et j'ai eu des contacts
74 avec mes élèves par, que par la plateforme, tout simplement.

75 Enquêteur : Donc vous avez évité d'activer des formes de contact ... par exemple... des messages
76 personnels, des mails directs aux élèves. Ou par exemple, à travers des groupes WhatsApp de classe
77 ou de discipline ? Cela a été utilisé, ... vous avez aussi participé à des groupes WhatsApp ?

78 Enseignante 1 : Non, non.

79 Enquêteur : Non, donc une séparation stricte, donc le contact se passait uniquement par la
80 plateforme choisie par l'école ?

81 Enseignante 1 : Oui, oui, exactement.

82 Enquêteur : Voilà donc vous n'avez pas eu d'autres possibilités de contacter les élèves que par le biais
83 de la plateforme scolaire ?

84 Enseignante 1 : Oui, exactement.

85 Enquêteur : Alors, dans la recherche que nous avons faite et à laquelle vous avez participé, nous
86 avons remarqué une utilisation très vigoureuse, mais aussi performante des nouvelles technologies
87 durant la période à distance. Je vous demande quelle a été votre expérience ? Et si vous aviez déjà
88 une certaine maîtrise de l'outil, si vous l'aviez déjà, ou de l'utilisation d'une plateforme ou d'un outils
89 informatique, cette maîtrise a été une surprise pour vous... pour résumer la question, utiliser ces
90 moyens d'enseignement à distance, de didactique à distance, a été pour vous plutôt simple ou un
91 peu compliqué ?

92 Enseignante 1 : Alors au début, au début, il a été un peu compliqué mais avec le temps, j'ai amélioré
93 et donc j'ai... j'ai acquis une... une certaine maîtrise, mais l'année dernière aussi (2020/2021), j'ai dû
94 utiliser l'enseignement à distance car j'avais malheureusement des élèves qui ont attrapé la COVID-
95 19 et donc... et donc j'étais déjà prête à utiliser la didactique à distance. Donc c'est ... cela est devenu
96 chose automatique pour moi.

97 Enquêteur : Donc maintenant vous avez une maîtrise plus poussée qu'auparavant, donc vous
98 maîtrisez mieux les outils informatiques.

99 Enseignante 1 : Oui, exactement.

100 Enquêteur : OK, donc vous passez d'une utilisation personnelle, standard à une utilisation plus
101 pédagogique et plus... maîtrisée par rapport à celle que vous pratiquiez auparavant ?

102 Enseignante 1 : Oui.

103 Enquêteur : Passons à une autre question, une question un peu plus technique. Vous avez
104 certainement dû évaluer vos élèves. Quel type de modèle de l'évaluation avez-vous utilisé ? La
105 distance a-t-elle permis d'évaluer vos élèves sur toutes les compétences langagières. Après, on verra

106 d'autres questions sur ce côté évaluatif, mais d'abord, on vous demande si la distance vous a permis
107 d'évaluer vos élèves et comment s'est passé cette phase de la vie scolaire.

108 Enseignante 1 : Alors moi, oui, j'ai évalué des élèves, alors en 2020, par exemple, en 2020, oui, en
109 2020 en particulier. Alors j'ai... j'ai dû faire de la didactique à distance donc j'ai été obligé d'évaluer.
110 Oui, C'est ... alors pour l'écrit, cela était facile d'évaluer, car l'écrit est écrit et... et c'est ça, mais pour
111 l'oral, ça a été un peu difficile car par exemple, lorsque j'avais les... les micros ouverts... et écoutais
112 les élèves qui, qui répondaient à mes questions parfois, étaient un peu difficile, mais en... en quelque
113 manière, j'ai réussi ...

114 Enquêteur : Très bien. Quel modèle d'évaluation avez-vous utilisée ? Vous avez utilisé évidemment
115 pour la fin de l'année une évaluation sommative. Vous avez utilisé aussi des formes d'évaluation
116 formatives pour vos élèves, c'est à dire avec des retours sur leur apprentissage, au fil du temps.

117 Enseignante 1 : Peut-être que j'ai utilisé l'évaluation sommative, Car à la fin de l'année, par exemple,
118 le ... les choses que j'ai tenu en compte euh... sont... OK : l'engagement, l'étude, l'étude, la constance
119 et cetera. Mais aussi j'ai vu leur... leur attitude pendant toute l'année scolaire. Donc j'ai, j'ai ...

120 Enquêteur : Donc, les deux modèles : sommative évidemment, car vous deviez mettre une note
121 finale et aussi vous avez, au fur et à mesure que l'année scolaire se déroulait, vous avez eu la
122 possibilité d'évaluer aussi leur attitude, leur constance, leur engagement continu.

123 Enseignante 1 : Oui.

124 Enquêteur : Je vous demande pour rester sur ce thème de l'évaluation et surtout sur les démarches
125 que vous avez activées pour évaluer vos élèves, si vous avez utilisé des nouvelles technologies, par
126 exemple à travers la proposition de quiz, de QCM, des questions à choix multiples que vous avez
127 proposé à travers des formulaires, par exemple.

128 Enseignante 1 : Alors quand je fais des... contrôles... contrôles et alors quand j'ai fait des contrôles
129 écrits, alors j'ai... j'ai ... que j'ai tout simplement mis le devoir sur Classroom (*Google*), j'ai sélectionné
130 les étudiants et j'ai donné le temps. J'ai chronométré le temps et après pour l'évaluation, je l'ai alors
131 ... je l'avais imprimé, je l'avais corrigé et je l'avais corrigé donc sur ma feuille et j'avais communiqué la
132 note par voix, tout simplement.

133 Enquêteur : OK, mais les élèves utilisaient eux aussi un document Google pour écrire, ou ils écrivaient
134 sur la feuille de papier ? Quand vous... vous avez choisi les élèves pour passer leur devoir, les élèves
135 tapaient directement sur l'ordinateur, n'est-ce pas ? Il me semble de comprendre. Ou pas ?

136 Enseignante 1 : Alors quand, quand j'avais fait les... les contrôles, écrit en troisième, à la 3e classe de
137 cuisine, il tapait sur le document, les réponses. Mais pour la 5e classe d'accueil, si je si je ne me
138 trompe pas, ils avaient une feuille et ils écrivaient les réponses sur la feuille, si je ne me trompe pas,
139 oui.

140 Enquêteur : Donc vous avez fait un mélange de technique traditionnelle et de techniques plus, ...
141 disons informatiques où la 3e classe, il me semble de comprendre, écrivait directement les réponses
142 dans la feuille de Google Doc.

143 Enseignante 1 : Oui, exactement

- 144 Enquêteur : Est-ce que vous pensez de remployer une partie de ces démarches informatiques que
145 vous avez apprises durant la pandémie, ... disons de les réemployer aujourd'hui en présence.
- 146 Enseignante 1 : Si les conditions le permettent, pourquoi pas ?
- 147 Enquêteur : Donc la possibilité de permettre aux élèves de passer leur examen à travers des outils
148 informatiques que vous avez préparé et vérifié, pensez-vous que l'utilisation des technologies ne doit
149 pas être cantonné seulement à ce moment de pandémie ? Selon vous on peut aussi utiliser
150 aujourd'hui, certaines de ces pratiques informatisées.
- 151 Enseignante 1 : Oui, oui, pourquoi pas ?
- 152 Enquêteur : Donc, on est presque à la fin, qu'en pensez-vous de votre rapport en tant qu'enseignant
153 de langue avec les nouvelles technologies.
- 154 Enseignante 1 : Pouvez-vous répéter la question ? J'ai pas compris, merci.
- 155 Enquêteur : Oui, qu'en pensez-vous de votre rapport en tant qu'enseignant de langue, c'est-à-dire de
156 Français Langue Étrangère, avec les nouvelles technologies ?
- 157 Enseignante 1 : Euh... je pense que ce rapport est un rapport très étroit, peut-être. Je le définirais
158 comme cela.
- 159 Enquêteur : Donc un rapport très étroit avec l'enseignant, l'enseignant d'aujourd'hui, évidemment,
160 est l'intégration avec les nouvelles technologies.
- 161 Enseignante 1 : Oui.
- 162 Enquêteur : Et alors ... Pour aller un peu plus loin et pour donner une définition : à votre avis vous
163 trouvez que les nouvelles technologies sont : utiles ; essentielles ; encore complémentaires ;
164 non indispensables ; ou inutiles ... à votre avis.
- 165 Enseignante 1 : Selon moi elles sont complémentaires. Par exemple, aujourd'hui à l'école, au collège
166 et lorsque je dois ... je dois expliquer des règles de grammaires en ... à la classe première du collège,
167 j'utilise Classroom, je charge ... je charge des photos et je l'ai je l'ai, je leur explique les choses qui ne
168 sont pas dans les livres, par exemple.
- 169 Enquêteur : Donc vous allez utiliser les TICE de manière complémentaire aux manuels scolaires, vous
170 allez utiliser de façon complémentaire l'insertion, l'intégration des nouvelles technologies à votre
171 cours. ... Dans notre recherche nous avons remarqué qu'il y a des enseignants qui ne partagent pas
172 votre avis et qui parfois ont une certaine méfiance par rapport aux nouvelles technologies. À votre
173 avis, auriez-vous besoin de faire d'autres cours de formation ou vous avez déjà une maîtrise que vous
174 permet d'être libre et maître des outils informatiques ?
- 175 Enseignante 1 : Moi, je me sens plutôt maître des outils informatiques.
- 176 Enquêteur : Très bien. ... Bon, alors une question à laquelle vous avez déjà répondu en quelque sorte,
177 après la vague de pandémie en 2020 concernant vos gestes professionnels quotidiens, votre rapport
178 avec les nouvelles technologies est-il resté le même où ou a-t-il évolué ?
- 179 Enseignante 1 : Selon moi a évolué.

180 Enquêteur : Selon vous, il a évolué, OK. Nous sommes arrivés à la fin. C'est la dernière question. Avec
181 le retour en présence, mais nous avons déjà abordé ce passage, mais on va le reprendre, à partir de
182 2021, y-a-t-il des aspects didactiques et relationnels expérimentés lors de la période à distance
183 qu'ensuite vous avez adopté et que vous gardez dans votre pratique professionnelle actuelle.

184 Enseignante 1 : Alors, les aspects que j'ai... alors les aspects, pardon, les aspects que... je que j'ai
185 comment dire, gardé est le rapport avec les élèves car l'année dernière aussi, quand j'utilisais la
186 didactique à distance et j'ai communiqué avec les élèves que par... que par mail institutionnelle, ...
187 mais avec les collègues, j'ai communiqué aussi par téléphone, par exemple par WhatsApp car j'avais
188 les numéros de portable de certains collègues et donc cela était plus facile pour moi de me
189 confronter, de communiquer avec eux ou elles.

190 Enquêteur : Et donc, disons ... à partir de la pandémie, des modalités de relation différentes, soit avec
191 les élèves, soit avec les collègues, ce sont installés. Et... il y a aussi des aspects didactiques que vous
192 avez empruntés à la période de la pandémie et que vous gardez même aujourd'hui, comme
193 l'utilisation des TICE par exemple.

194 Enseignante 1 : Et alors, quand l'année dernière (2021) aussi oui j'ai utilisé Classroom pour, ... pour
195 mettre par exemple des photos des règles de grammaire qui, que les étudiants n'avaient pas sur le
196 livre par exemple. Donc l'année dernière aussi, j'ai utilisé le TICE, oui.

197 Enquêteur : Et donc si vous avez des manques de ressources qui ne sont pas présentes sur le livre,
198 vous les comblez à travers l'utilisation de ressources prises en ligne ou par d'autres types de support.

199 Enseignante 1 : Oui, c'est ça.

200 Enquêteur : OK. Nous avons terminé, est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?

201 Enseignante 1 : Eh... non c'est tout, merci.

202 Enquêteur : Merci Madame, alors j'arrête l'enregistrement.

203 *Fin de l'enregistrement (29 minutes)*

Entretien 2 (F)

- 1 Enquêteur : Alors, Bonjour Madame, vous êtes enseignante dans un lycée ou dans un collège ?
- 2 Enseignante 2 : Je suis enseignante dans un lycée.
- 3 Enquêteur : Très bien. Pouvez-vous vous présenter, librement en quelques mots ?
- 4 Enseignante 2 : Oui, oui, bon.
- 5 Enquêteur : S'il vous plaît.
- 6 Enseignante 2 : Donc j'ai 54 ans et j'enseigne dans ce lycée depuis 12, mais mon parcours a été un
7 parcours assez long parce que j'ai commencé à l'école primaire et puis au collège et ensuite au lycée
8 donc, je profite, j'espère dans mes cours de la verve que j'ai apprise (rire) pendant mon parcours de
9 d'enseignement et pour essayer de rendre un peu vivante, je vous demande pardon ... pour rendre
10 un peu vivante, disons mes cours. Et voilà donc ... J'ai 5 classes de la première à la 5e année, donc
11 vous savez... le lycée italien, 5 ans et voilà donc. J'ai 100 ... Peut-être 115-120 élèves ...
- 12 Enquêteur : Alors, pour rebondir un peu sur ce que vous avez dit, alors vous avez dit que vous avez
13 enseigné dans l'école primaire mais c'était toujours du Français ou une autre discipline ?
- 14 Enseignante 2 : Donc, j'avais ma maîtrise en langue française et je j'avais demandé une mutation
15 justement pour pouvoir enseigner le Français dans une école où je savais qu'on faisait une
16 expérimentation de français à l'époque, c'était comme ça, ... puis la directrice de l'école m'a dit :
17 Vous pouvez faire ce que vous voulez, pourvu que vous ne demandiez pas d'argent (rire). Et donc
18 voilà, je me suis retrouvé à faire par exemple la gymnastique aux enfants en français avec des jeux :
19 (*ruba*)bandiera (*capture du drapeau en italien*) ou d'autres jeux. On utilisait comme langue, surtout le
20 Français.
- 21 Enquêteur : Donc on comprend bien aussi le mot « verve » que vous avez utilisé.
- 22 Enseignante 2 : (rire)
- 23 Enquêteur : ... et que vous portez maintenant dans vos classes. Il me semble de comprendre que
24 maintenant vous enseignez dans un lycée linguistique, vues les deux filières possibles sciences
25 humaines et langue étrangère, et vous avez 5 classes.
- 26 Enseignante 2 : Oui, langue étrangère, oui.
- 27 Enquêteur : Alors passons à la question suivante, maintenant, pouvez-vous nous parler de votre
28 expérience en mars 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le confinement, nous parler
29 librement de cette expérience ?
- 30 Enseignante 2 : Oui, alors ça a été un tremblement de terre euh... parce que nous nous sommes
31 retrouvés du jour au lendemain renfermés à la maison, sans pouvoir sortir, et je pense que chacun a
32 vécu de la même manière, mais de manière différente cette situation parce que si d'un côté le
33 confinement était égal pour tous, euh ce, tout le monde a, enfin chacun à sa situation personnelle et
34 particulière. Donc si d'un côté je vivais en ce moment-là une situation personnelle, difficile et si d'un
35 côté ... donc pour certains aspects, le fait de rester à la maison, ça pouvait même m'aider ... de l'autre
36 côté, j'avais des engagements envers ma famille, avec les élèves et tout, donc j'étais contrainte de la
37 même manière à m'activer pour essayer de faire tout de même mon travail au mieux de la situation.
38 Premier problème, au-delà, disons de... de la question personnelle dont on parlait tout à l'heure,

39 c'était la connexion internet, dont je ne me servais pas à ce moment. Je ... j'utilisais le smartphone
40 pour mes conversations, et cetera, mais je n'étais pas accro de l'appareil téléphonique et donc, et
41 donc la crise était celle de devoir trouver rapidement une connexion internet stable et donc de faire
42 un contrat, chose que je n'avais même pas envisagé auparavant, et donc j'ai dû en vitesse ... trouver
43 une solution pour ce problème. Donc le premier problème, ça a été ça. Et puis bien sûr, commencer à
44 utiliser des logiciels, des instruments disons informatiques, que je n'avais jamais utilisés. Alors, ... à
45 partir de ce moment-là, notre école a organisé des cours en ligne pour nous mettre à jour par
46 rapport, par exemple, à l'usage de certains logiciels, Padlet plutôt que d'autres...

47 Enquêteur : Nous allons, nous allons y revenir bientôt. Restons encore un petit peu, si vous les voulez
48 bien, sur le côté émotionnel que vous avez vécu. Qu'est-ce que vous avez ressenti les premiers jours
49 ? Donc il y avait plusieurs choses, le côté personnel, intime, et le fait de ne pas pouvoir contacter
50 comme avant les élèves ?

51 Enseignante 2 : Oui, oui. Alors, d'un côté, le désarroi de devoir organiser mes cours. Et de voir que si
52 d'un côté on essayait comme institution scolaire de faire tout qu'on pouvait à partir de fournir des
53 ordinateurs aux élèves qui n'en possédaient pas à la maison. Puis organiser les cours parfois sur
54 MEET, parfois sur ZOOM. Puis il y avait le problème que Zoom était sûr ... n'était pas sûr. On ne savait
55 pas, ... il y avait eu des problèmes. Puis vous savez : toute la littérature entre guillemets, qui est née
56 ces jour-là avec les élèves qui faisaient semblant *et la caméra ne marchait pas et le micro ne*
57 *marchait pas*. La vidéo bloquée par le filtre qui freeze l'image. C'était un délire et donc trouver les
58 stratégies parce que finalement on comprenait ce qu'il y avait comme problème.

59 Mais il y a des, des collègues et moi-même qui sont plus expérimentés et donc on tout de suite
60 compris, par exemple, que si on bougeait la souris, tout ralentissait et donc il fallait arrêter (rire) où il
61 fallait éteindre les caméras pour avoir une ... un son plus stable donc ... Donc, c'était une
62 expérimentation totale et si d'un côté cela nous rassurait parce que on voyait qu'on y arrivait de
63 l'autre côté, on ne savait pas si on si ce qu'on faisait été réellement favorable aux élèves, oui parce
64 que ce sont des élèves qui n'ont pas l'habitude de passer autant de temps devant l'ordinateur et
65 donc passer les heures de cours et en plus les matériels qu'on leur donnait l'après-midi pour étudier
66 pour la didactique intégrée à distance. Et bien tout cela, disons-nous mettait vraiment dans
67 l'angoisse, sachant que les classes ne répondaient pas toutes de la même manière, il y avait les
68 classes plus âgées, disons, qui, désormais, étaient accoutumés à l'étude, avaient le but de l'examen,
69 du Bac dans leur tête, donc ils travaillaient au mieux de leur possible. Tandis que les élèves qui
70 venaient d'être scolarisés au lycée, eh bien eux, ils se perdaient assez. Il y en avait qui étaient plus
71 capables, disons de gérer eux-mêmes et d'autres qui avaient du mal, et donc qu'il fallait suivre
72 davantage. Mais aujourd'hui, aujourd'hui, vraiment, on voit le résultat de ces 2 années de précarité
73 scolaire. Je pense qu'on le voit vraiment.

74 Enquêteur : Vous dites qu'on le voit parce que à votre avis, cela a en quelques manières abîmé leur
75 capacité de d'évoluer, d'apprendre ces deux années, ce sont des années perdues où ce sont des
76 années ...

77 Enseignante 2 : Alors, ce sont des années au ralenti, au ralenti pour eux et pour nous, parce que
78 c'était fatal. On ne pouvait pas soumettre les mêmes épreuves écrites aux élèves. On ne pouvait pas
79 les interroger de la même manière.

80 C'est toujours une question d'âge et que toujours une question de ce qu'on demande aux élèves.
81 Donc pour ceux en 5^{ème} (*terminale*) qui doivent porter la littérature à l'examen, c'est un truc. Pour

82 ceux qui, en première en seconde doivent faire de la grammaire ou doivent apprendre les fonctions
83 linguistiques et tout ça, eh bien c'est autre chose encore.

84 Et quand tu as des petits timbres sur ton ordinateur, qui représentent des personnes, euh bien, ce
85 n'est pas évident parce qu'en plus la connexion était très floue pour certains d'entre eux.

86 C'était vraiment, c'était très très très difficile. Et garder, comment dirais-je le sang-froid (rire) c'était
87 aussi difficile. Voilà, c'était épuisant, épuisant pour eux et pour nous. Et je pense que cette fatigue, ils
88 la ressentaient énormément. Si je peux me permettre ... L'année dernière, quand on a commencé à,
89 entre guillemets, ouvrir les portes, c'est à dire de le faire venir à l'école, les élèves...

90 Ce qui s'est passé, c'est que sur l'école, il y a eu une sorte de pluie d'argent et donc nous avons eu la
91 possibilité d'activer énormément de projets. Il s'agit des Projet européen PON, si vous savez de quoi
92 je parle, ce qui a impliqué que nous avons demandé aux élèves qui déjà avaient du mal à rentrer dans
93 le rythme scolaire classique, d'y participer.

94 Oui : c'était facultatif, bien sûr, mais de participer à des projets qui demandaient au moins un après-
95 midi à l'école, au moins un par semaine, pendant plusieurs semaines de suite. Donc eux qui avaient
96 déjà du mal à se remettre dans le rythme de l'étude de la concentration, le fait de pouvoir rester
97 assis et en certain temps, mais pas dilater comme auparavant, mais concentrer, disons leurs études,
98 et cetera. Eh bien, on leur a demandé davantage et à mon avis, ça n'a pas été toujours efficace. Ça
99 n'a pas été toujours positif pour eux.

100 Enquêteur : Donc, vous vous venez de dire qu'une ouverture encore plus importante de la
101 participation des élèves à d'autres projets qui essaient de combler les vides de deux ans de
102 didactique à distance, ont eu un comment dire, ... un effet contraire, surtout sur les plus fragiles du
103 point de vue émotionnel ?

104 Enseignante 2 : Oui, dire le contraire cela est peut-être exagéré oui, oui, oui, parce que c'étaient des
105 projets de 30h qui impliquent au moins 10 après-midis à l'école. Voilà 10 semaines donc, et ce n'était
106 pas quelque chose qui était toujours récréatif.

107 Nous, on a essayé de faire quelque chose qui, disons, combinait un côté récréatif avec un côté
108 créatif, mais, mais certains, qui visaient par exemple, je ne sais pas le latin, le grec dans d'autres
109 cours, une récupération de certaines habiletés mathématiques, eh bien ça risquait d'être lourd pour
110 eux.

111 Enquêteur : Oui, alors là je comprends mieux. Vous venez de dire, nous avons accumulé des
112 difficultés, des manques, même disciplinaires et aussi des manques de capacité à reprendre un
113 rythme. Impliquer les élèves dans un projet PON pouvait rendre la récupération de ce rythme encore
114 plus compliquée, plus difficile.

115 Enseignante 2 : Oui, parce que, parce que c'était enfin 10 semaines, ça veut dire presque 3 mois de
116 cours. Vous voyez donc pendant 3 mois, alors si c'est un moi, c'est une chose. Les élèves peuvent ...
117 mais 3 mois parce qu'en plus il y a les vacances, et il faut gérer les temps pour l'étude. Voilà ça
118 devient bien compliqué.

119 Enquêteur : Nous avons déjà plus ou moins dit quelque chose sur cela et si la question est un peu
120 répétitive, nous pouvons passer après : donc vous avez gardé avec vos élèves la continuité
121 pédagogique, c'est-à-dire, vous vous êtes rendue tout de suite disponible pour garder ce lien avec

122 vos élèves, vos classes. Et est-ce qu'il y a eu des difficultés, vous avez en quelques manières maîtrisé
123 la connexion, le son, les ordinateurs qui avaient des problèmes techniques, et cetera.

124 Enseignante 2 : Alors quand j'ai pu je les ai aidé, quand j'ai pu je les ai aidé et ben disons que ... qui
125 sait vraiment ? voilà un truc qui a été intéressant, c'est de voir la collaboration entre eux, c'est à dire
126 que, bien sûr... alors après Pâques (12 avril 2020), on a eu le diktat qu'il fallait seulement utiliser
127 MEET, et donc MEET impliquait Classroom pour toute la gestion et cetera. Donc voilà qu'on a dû
128 donner d'autres, disons des de, comment dirais-je des directives univoques aux élèves, tandis
129 qu'avant, ce n'était pas comme ça parce qu'il y en avait certains qui se trouvaient mieux, voilà,
130 justement avec ZOOM, d'autres MEET. D'autres avaient trouvé d'autres plateformes encore.

131 Et ... donc là on a eu ce diktat sur MEET et ce qui a impliqué donc d'un côté., oui, l'uniformisation de
132 tout, de tous les cours, de tous les élèves. L'entrée en Classroom pour tout le monde et cela de
133 l'autre côté, a rendu plus souple de quelque manière l'organisation et en plus les élèves s'aident
134 entre s'entraider vraiment pour l'organisation, lorsqu'il y avait un problème, il se suggéraient des
135 solutions, donc cela les a rendu actif entre eux, voilà.

136 Enquêteur : Donc c'est...

137 Enseignante 2 : C'est le côté positif.

138 Enquêteur : C'est le côté positif, donc la coopération, la collaboration... des travaux de groupe disons
139 informels en quelques manières.

140 Enseignante 2 : Oui, alors le travail de groupe, parfois, on est arrivé à les organiser à travers la
141 lectrice surtout, qui... vous savez, il y a ces deux rôles un peu différents en classe du professeur et du
142 responsable, disons de l'expert de conversation. Alors elle est arrivée à activer des travaux de groupe
143 en partageant vraiment la classe. Elle a plus de ce côté-là, travailler différemment par rapport à moi,
144 mais de façon efficace peut être plus efficace que moi qui avais la classe en face, les petits timbres
145 sur l'ordinateur (*rire*), voilà et, et j'ai tâché de le regarder à droite à gauche, comme s'ils pouvaient
146 me voir, mais moi, ils ne me voyaient pas. C'était pas la même... et en plus ce que je ne voyais pas, les
147 visages. Je ne voyais que les noms parce que on avait éteint la... la vidéo pour essayer la caméra,
148 pour essayer de... de faire mieux quoi ?

149 Enquêteur : Bon alors passons, laissons un instant de côté vos élèves et même brièvement, si vous le
150 voulez, pourriez-vous nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues enseignants
151 ? Même d'autres disciplines... le Conseil de classe, disons.

152 Enseignante 2 : Alors là, je dois dire que ça a été très difficile ... Parce que.... Disons que si d'un côté
153 nous repérons tous, nous avons tous les mêmes problèmes et la connexion et.... Voilà, de l'autre
154 côté le fait, et je le trouve ça encore aujourd'hui, le fait d'avoir des réunions en ligne... À mon avis, ...
155 est inconcluant, parce qu'il est vrai que chacun respecte son tour, parce qu'il faut lever la main parce
156 que, mais de l'autre côté, il manque cette spontanéité dans l'intervention, dans un discours,
157 lorsqu'on parle d'un élève, lorsqu'on parle d'une situation, cela ne fait que ... risque de devenir une
158 sorte de conversation à sens unique, c'est à dire c'est moi, je suis coordinatrice dans une classe et
159 bien je coordonnais... Je donne la parole à droite à gauche et je communique...

160 Ce n'est pas un échange vraiment comme nous le faisons les Italiens, vous savez, nous sommes
161 bavards, vous voyez, je suis bavarde, on communique énormément, mais cela nous aide à avoir un...
162 un cadre assez clair, une image assez claire de la situation. Tandis qu'avec l'ordinateur bon, tu ne

163 savais pas si par hasard celui où là collègue ou le collègue qui ne parlait pas n'était pas par hasard en
164 train de faire son jeu sur son smartphone pendant la conversation, la, la réunion, ... oui oui... oui, ça,
165 ça nous a mis, ça m'a mis dans cette situation de ne pas savoir si tout le monde était réellement
166 présent à la réunion, présent ou très impliqué.

167 Enquêteur : Donc vous avez remarqué une suite de déclarations qui ne s'échangeaient et ne se
168 conjuguait même pas à ce que le collègue avait dit précédemment. Même sur le même élève ou
169 plus ou moins, et peut-être un manque d'implication... participation...

170 Enseignante 2 : Participation, oui, participation voilà, je trouve. Et puis vraiment, le contact physique
171 que ça, ça me manquait. Ça me manquait énormément de temps en temps, nous faisons encore des
172 réunions de ce type et ça dépend de quoi on doit parler... qui organise la réunion et je vois que ce
173 sont des réunions qui finissent dans le vide ou presque, qui n'aboutissent presque à rien, tandis que
174 si on est ensemble, si on est là, on ne se lève pas si on n'a pas terminé, vous voyez tandis que « Ah,
175 *zut, ça va se fermer la connexion va terminer bon bon, on se voit la prochaine fois ... Adieu, au*
176 *revoir* » et c'était fait, voilà. Ce n'était pas évident.

177 Enquêteur : Alors on revient, (*elle doit ajouter d'autres précisions*) Oui, allez-y.

178 Enseignante 2 : Je dis une autre chose : dans notre lycée, nous avons un grand *turn-over* comme on
179 dit je ne sais pas comme on dit, il y a énormément de professeurs qui changent chaque année, nous
180 sommes un lycée de province, nous ne sommes pas sur Padoue, mais dans la province de Padoue. Ce
181 qui implique que sur cette année, nous avons 160 enseignants à peu près la moitié.... Est... ce sont
182 des enseignants qui changent d'année en année, donc peut-être il y a des ... des enseignants qui
183 reviennent, mais ils ne sont pas fixes dans sur l'école, ce qui implique que j'avais des visages devant
184 moi, d'enseignants, que je ne connaissais pas, et l'année suivante, quand on a commencé et tous
185 avec ces masques tous, on avait du mal à se reconnaître dans les couloirs et on avait le... l'ordre de
186 quitter les lieux le plus tôt possible, de ne pas trainer à l'école.... ce qui impliquait que je ne
187 connaissais pas mes collègues, les visages de mes collègues. C'était affreux, affreux.

188 Enquêteur : Bien alors pour revenir à vous, à vos étudiants, le rapport avec eux a été modifié, peut
189 être appauvri par la distance. Vous avez trouvé des moyens de compensation pour cet
190 appauvrissement ?

191 Enseignante 2 : Alors faut dire que surtout 4e et 5e année, on fait énormément de littérature et je
192 fais un peu la clown en classe, c'est à dire que lorsqu'on a, lorsqu'on a, je ne sais pas, des pièces de
193 théâtre, je joue comme sur un ... je, je crie, je hurle, je fais la.... Et là littérature de 5e est une
194 littérature qui est tellement belle, mais tellement belle que ... souvent, j'arrive à instaurer un rapport
195 en racontant des livres avec mes élèves. Je le vois tellement pris, comme si l'histoire était vraie, parce
196 qu'évidemment, j'ai j'ai ma façon de raconter les choses et donc.... Alors j'ai vu que tout cela
197 manquait bien sûr, parce que, heureusement, cette année-là, la 5e que j'avais une classe très forte,
198 très intéressée, très intéressée à la littérature et donc ils me demandaient même des textes
199 davantage pour se préparer aux interrogations.

200 Cela n'a pas été la même chose pour la 4e qui est une classe qui maintenant est elle aussi... elle est
201 sortie désormais, mais qui était une classe beaucoup plus fermée, où les collaborations entre les
202 élèves étaient moins poussées ... Et donc c'étaient des élèves qui, au contraire, essayaient de se
203 retirer un petit peu... de se cacher. Voilà donc finalement ça dépendait des classes, ça dépendait des
204 élèves avec certains élèves, la, disons-la... le contact se poursuivait même sur le smartphone sur le

205 téléphone, donc à l'extérieur même de l'heure de cours. Pour d'autres, c'était difficile même d'avoir
206 le contact pendant le cours, donc vraiment, ça dépendait de... de l'élève ... Oui, ce n'est pas ... Il n'y a
207 pas un cas, il y a tout tout le possible voilà.

208 Enquêteur : Plusieurs possibilités de reprendre ce contact et une petite question, est-ce que vous
209 avez continué, même à distance, à faire le clown ? Avez-vous trouvé la possibilité de faire le clown,
210 même à distance.

211 Enseignante 2 : Alors alors « ni » (*ni oui ni non*) c'est à dire que le fait de rester assise (rire)
212 m'empêche énormément. Ou alors il fallait vraiment venir avec une perruque sur.... (rire) la tête...
213 Mais c'était pas possible. Non mais ... non pas pas comme avant, pas comme avant, c'est à dire que si
214 je dois expliquer René qui marche dans la bruyère de Chateaubriand, je marche en classe, comme il
215 le faisait quoi. Ou alors si je dois présenter *Le Cid* de Corneille... Bon, je je... je joue quoi ? Je fais des
216 choses avec mon épée imaginaire, des choses comme ça où Molière, le poumon de Molière. Je veux
217 dire hein (rire), voilà. Des choses qui à travers la vidéo ne passent pas de la même manière, ne ne
218 peuvent pas passer de la même manière. Déjà avoir, alors moi j'ai une certaine consistance de
219 personne. Je veux dire, je suis assez costaud et donc je suis forte. Et donc voilà la la prof qui fait le
220 pitre en classe... c'est, vous voyez, c'est autre chose que la voir à l'écran. (rire)

221 Enquêteur : Très bien donc. (*sourire*) Vous confirmez que vous avez fait le clown, même à distance...

222 Enseignante 2 : Oui un peu, un peu (*sourire*).

223 Enquêteur : Bon, alors dans notre recherche, nous avons remarqué à partir de vos réponses aux
224 questionnaires, une utilisation très vigoureuse mais aussi performante des nouvelles technologies
225 durant la période à distance. Vous avez déjà raconté un peu votre expérience. Aviez-vous déjà une
226 certaine maîtrise de l'outil ou cette utilisation poussée des nouvelles technologies a été une surprise
227 pour vous ? Une surprise personnelle de vos capacités à les utiliser d'une manière plutôt poussée ?

228 Enseignante 2 : Alors disons que parmi mes collègues, je n'étais pas la dernière roue du char, hein ?
229 En quelque sorte, donc, j'avais déjà une petite connaissance pas aussi poussée, bien sûr donc il
230 s'agissait d'utiliser les outils que normalement on utilise donc faire un PPT (*Microsoft Powerpoint*)
231 faire une présentation diaporama de quelques types, de proposer des textes de proposer des vidéos,
232 bon, je le faisais normalement, mais là j'ai dû vraiment m'adapter à ce nouveau système donc la
233 présentation par exemple... Je je pense aux classes les plus jeunes non, ou tu as un manuel qui est
234 doté de vidéos, qui est doté de pistes sonores et il faut tout un jeu de micros fermés, le micro pour
235 faire partir le son au comment ça, ça se remonte l'un sur l'autre, je je sais pas comment dire. Ils se
236 couvrent l'un sur l'autre.

237 Enquêteur : Oui, oui, oui, se superposent, surtout si vous utilisiez un certain logiciels comme celui
238 que vous avez décrit tout à l'heure qui n'était pas très performant de ce point de vue.

239 Enseignante 2 : Voilà donc là on a vraiment dû apprendre toute une technique, disons non, de de
240 pour jouer avec ça ... de l'autre côté, comme je vous l'ai dit, notre lycée à nous a poussé à suivre un
241 cours en ligne avec... qui présentait plusieurs logiciels et comment on pouvait les utiliser, bien sûr,
242 n'était pas tous intéressants pour moi, mais par exemple Padlet, qui était pour moi tout à fait
243 nouveau, je l'avais jamais utilisé auparavant. Eh bien, ça a été un une, une bonne solution de travail
244 parce que cela me permettait de par exemple, fournir des... Alors si je fais un travail euh... par
245 exemple sur la condition féminine, le féminisme, tout ça, vous savez ? Simone de Beauvoir, 5e année
246 et donc et j'ai préparé un Padlet que mes élèves ont enrichi au fur et à mesure, donc on a, ça a été un

247 travail collaboratif et de toute manière il permettait de proposer aux élèves des éléments qu'ils
248 pouvaient repérer en ligne. Donc si je ..., je n'étais pas sûre d'avoir le lendemain la classe parce
249 « cas COVID » et tout le monde à la maison et qu'est-ce qu'on fait alors là, c'était partager avec tout
250 le monde. Tout le monde pouvait y participer. Tout le monde avait accès aux sources, aux ressources
251 en ligne qu'on avait trouvées et cela donc était favorable pour les élèves. Les élèves aussi étaient
252 amenés à construire des présentations... Par exemple, on avait trouvé cette modalité, donc ils
253 faisaient un diaporama qui présentait l'auteur et moi j'approfondissais les textes et donc c'était ce
254 n'était pas là *flipped classroom*, je veux dire, mais c'était un travail collaboratif. Ils étaient notés bien
255 sûr, ils lisaient énormément sur l'écran ce qu'ils avaient écrit, mais bon... C'est le revers de la
256 médaille, quoi, voilà.

257 Enquêteur : Voilà, on tombe à pic sur la question de l'évaluation. Vous avez dû certainement les
258 évaluer. Nous parlons encore de cette période de printemps 2020, vous les avez évalués ? Quel type
259 d'évaluation avez-vous utilisé entre la formative, et/ou la sommative. Est-ce que vous avez eu la
260 possibilité, si vous avez utilisé l'évaluation formative, de leur donner des retours à propos de leur
261 travail ?

262 Enseignante 2 : Alors, l'évaluation est.... je pense que dans tout le système est celui qui a eu le plus
263 de *gaps* (*anglais : lacunes*) en quelque sorte, parce que... Alors aussi bien il fallait utiliser une
264 évaluation formative que sommative et donc la formative, finalement, devenait un *feedback* pour les
265 élèves... la lecture, ... compléter la phrase... Prononcer le verbe ... lire un texte... afin répondre à des
266 questions. Bon, oui, d'accord, oui, c'est bien qui « *est ce qui est capable d'améliorer ? Qu'est-ce qui*
267 *est capable d'ajouter quelque chose* » et cela donc le *feedback* ... Mon *feedback* pour les élèves était
268 en quelque sorte, même s'il n'y avait pas une note écrite dans dans le Registre de classe (*en Italie ce*
269 *cahier est électronique et visible aux élèves et aux parents*) ... le cahier de classe. Bon, c'était une
270 manière, disons, pour leur montrer le bon travail ou le travail qu'il fallait améliorer. Voilà, il n'y avait
271 pas de mauvais travail parce que déjà, le fait qu'ils travaillent dans un dans cette situation était déjà
272 superlatif. Je les ai toujours encouragés et félicités de de ce côté-là.

273 En ce qui concerne les évaluations sommative bah là c'étaient des tests que je soumettais à mes
274 élèves comme on le fait classique. Sauf qu'au lieu de les avoir sur feuille, c'était sur je ne sais pas
275 comment dire, classer.... module module de

276 Enquêteur : Oui, Forms de Google peut être Cela étant donné le système choisi par l'école.

277 Enseignante 2 : Voilà, les Forms exactement et qui toutefois, impliquent énormément de travail de
278 ma part, parce que depuis des années que j'enseigne, j'ai désormais une banque d'exercices où je
279 vais piocher à droite à gauche, selon le niveau de la classe, pour je ne sais pas l'exercice sur le
280 possessif plutôt que les verbes plutôt que ... bon et là tout était à réinsérer même si on fait copier-
281 coller. C'était, c'était la folie. Et puis. Ayant des élèves dont les instruments étaient tout à fait
282 différents parce qu'il y en avait qui avait un iPad, une tablette, il y en avait qui avaient le... le
283 l'ordinateur, il y en avait même qui travaillaient sur leurs smartphones donc c'était vraiment pour
284 eux difficile et donc, l'évaluation était aussi. : (*changement de voix, plus aigüe*) « *Ah Madame, j'ai*
285 *envoyé, mais tout est perdu. Je suis revenue en arrière, il a tout effacé* ». Donc c'était vraiment
286 difficile pour eux de compléter les tests et pour moi de les évaluer. Et en plus la correction a été
287 affreuse parce que vous savez bien, si ça écrit majuscule, minuscule... un espace, un espace en plus,
288 un espace en moins tout est compté comme faute.

289 Enquêteur : Oui, évidemment, tout à fait.

290 Enseignante 2 : Et il faut regarder la feuille 500 fois... Puis le le feedback aux élèves je ne le vois pas,
291 pourquoi je ne vois pas, essayez d'entrer ? Il fallait entrer parce qu'en plus, il y a toutes les tous les
292 mécanismes de protection que les parents ont mis..., entrer par le compte étudiant... Oui, c'était
293 c'était difficile là, difficile.

294 Enquêteur : Oui, je comprends bien donc. Vous avez réussi, même avec toutes ces difficultés à les
295 évaluer sur toutes les compétences langagières, dont les compétences en production écrite comme
296 nous le voyons maintenant, mais aussi production orale.

297 Enseignante 2 : Alors beaucoup plus la production orale que la production écrite là. La production
298 écrite a été moins développée et surtout pour les classes les plus basses. Parce que..., parce que
299 j'étais tellement prise à la correction des classes plus élevées qui que je savais bon... ils avaient
300 l'examen, on ne savait pas si on faisait des écrits, si on ne le faisait pas, mais de toute manière, je dois
301 préparer des élèves qui doivent pouvoir affronter l'université comme les précédents, donc disons,
302 j'étais tellement concentrée sur les plus grands que j'ai un peu délaissé les plus jeunes quoi.
303 Supposons que bon les années suivantes, j'aurais pu récupérer un peu le travail et sachant que voilà.
304 Et en effet aujourd'hui, mes 4èmes d'aujourd'hui qui était première et 2^e année il y a 2 ans, et ça se
305 voit là, le le manque de d'exercice écrit.... Ça se voit.

306 Enquêteur : Oh oui, et vous avez donc essayé, vous aviez une banque d'examens, vous avez dû les
307 reformuler à travers les formulaires informatiques, informatisés ? Vous pensez qu'aujourd'hui, ce
308 même exercice que vous avez créé à l'époque, vous pouvez le réemployer pour une classe en
309 présence, c'est à dire donner ce même exercice aux élèves qui peuvent répondre à travers leur
310 smartphone en présence sans utiliser la feuille, disons.

311 Enseignante 2 : Bah, d'un côté, oui, d'un côté oui, parce que ce sont des exercices de grammaire, de
312 de je ne sais pas traduction d'un petit dialogue. Enfin, il y a des exercices qui sont. Bah sans doute
313 oui, sans doute oui, parce que c'étaient tout de même des épreuves, des épreuves qui étaient
314 finalisées à une évaluation la plus objective possible. Et voilà. Mais je trouve que c'est aussi le moyen
315 le plus dispersif parce que moi-même je vois que l'ordinateur ... vole vraiment mon temps lorsque je
316 m'y applique pour préparer une épreuve, il me faut longtemps pour eux, écrire et puis, il faut voir
317 encore une fois l'instrument, l'outil qu'ils utilisent à l'école, s'ils ont un ordinateur, s'ils ont une
318 tablette s'ils ont un smartphone, ça dépend aussi de la situation, disons ... si j'ai un laboratoire qui est
319 équipé de 30 ordinateurs qui sont bien connectés, hein, aucun problème, on le fait tout le temps. Je
320 veux dire avec des épreuves, je ne sais pas...le *First Certificate* d'anglais, bon on le fait, je l'ai fait moi-
321 même. Mais mais si je peux choisir sans doute, je choisis la feuille en papier.

322 Enquêteur : Cela ne vous rend pas la correction des exercices un peu plus longue... l'utilisation de la
323 feuille traditionnelle.

324 Enseignante 2 : Non, non, parce que parce que la feuille, je l'amène où je veux. Si je dois aller chez le
325 médecin, j'y vais avec mes feuilles à corriger tandis que je ne l'amène pas je, je n'apporte pas mon
326 ordinateur avec moi, surtout qu'il a un certain poids et donc l'ordinateur implique que je dois rester
327 assise devant l'ordinateur.

328 Enquêteur : Oui, j'imagine bien.

329 Enseignante 2 : Voilà. Et tandis que la feuille, je ne sais pas si je suis surtout lorsque j'ai des batteries
330 d'exercice à compléter, bon je peux même le faire un œil sur la télé chez mon papa, mon stylo rouge
331 à la main, tandis que l'ordinateur, c'est toujours là coincé... c'est et les jambes pliées... c'est affreux ...

332 Enquêteur : Je, je comprends très bien, donc d'après votre expérience, les nouvelles technologies en
333 classe de langue sont, je vous donne une liste d'adjectifs et vous choisissez le 1, le 2, celui qui vous
334 semble le plus ou moins adapté. Alors d'après vous, les nouvelles technologies en classe de langue
335 sont : utiles, essentielles, complémentaire, non indispensables, inutiles... Je répète, utile, essentiel
336 et...

337 Enseignante 2 : Les trois premiers, je dirais, alors essentiel ... Essentiel comprend les deux autres
338 complémentaires à l'enseignement et utiles parce qu'elles ... enrichissent l'enseignement et donc
339 pour cela elles deviennent essentielles parce que c'est un langage que les jeunes utilisent, ce sont
340 des instruments que désormais les jeunes partagent. Nous sommes en train de travailler en classe
341 sur un petit travail de groupe où les élèves utilisent leur smartphone en ce moment en classe. Mais
342 pour faire la recherche pour le travail du groupe, donc cela il le trouve sympathique. Il le trouve
343 intéressant, ils travaillent à leur rythme si on veut parce que bon, l'une cherche l'image, l'autre
344 cherche l'explication, bla bla bla mais mais ça dépend du type de travail que tu fais. Donc si je dois...
345 bon présenter une page de Victor Hugo pour euh ... : je peux trouver en un extrait une vidéo sur
346 Internet qui est très intéressante. Je peux proposer des choses, mais il y a aussi énormément de...
347 comment dirais-je des commentaires, par exemple, qui sont déjà téléchargés sur Internet que les
348 élèves peuvent regarder, télécharger à la maison. Donc c'est une ressource formidable, formidable,
349 mais je pense que la médiation de l'enseignant est prioritaire sur ça.

350 Parce que je ... les élèves, à mon avis, manquent d'expérience, tout bêtement, manquent
351 d'expérience pour savoir gérer à 360° le l'instrument, l'instrument technologique Je, je, je crois que je
352 prends des risques forts, voilà.

353 Enquêteur : Oui, évidemment, le prof exerce ce contrôle pour leur apprendre en quelques manières
354 à développer ce sens critique, même sur les sources.

355 Enseignante 2 : Oui, il est un médiateur.

356 Enquêteur : Voilà, un médiateur et les sources peuvent être bonnes, fiables ou des sources qui ne le
357 sont évidemment pas.

358 Enseignante 2 : Oui, des *infox* et moi je risque de paumer et donc il est important de... autrement,
359 vous savez, les élèves ? Ce que dit Wikipédia, c'est, c'est l'Évangile, quoi, tandis que non, il faut aller
360 chercher dans des sources différentes.... Voilà dans dans des quotidiens dans enfin, il y a
361 énormément... merci, Dieu merci, il y a énormément de ressources, mais il faut savoir choisir ..

362 Enquêteur : Les comparer, les....

363 Enseignante 2 : Autrement, on se perd. Et donc, et donc je pense que là l'œuvre de médiation de
364 l'enseignant est essentielle, même pour apprendre aux élèves à apprendre, à « *médier* » (*faire de la*
365 *médiation*) avec l'outil informatique.

366 Enquêteur : On est presque arrivé à la fin alors, après la vague de pandémie 2020 concernant vos
367 gestes professionnels quotidiens, c'est à dire maintenant après la vague votre rapport avec les
368 nouvelles technologies a-t-il été modifié où est-il resté le même par rapport à février 2020 ?

369 Enseignante 2 : Alors, et il a ... il a évolué parce que je suis plus dégourdi dans l'usage de certaines,
370 maintenant à l'école, on est en train de monter le Digital board, les les ... je sais pas comment ces
371 sortes de tablette géantes (rire) sur le mur voilà et je vois que parmi mes collègues, je me débrouille
372 mieux que que d'autres... Mais cela, déjà avant la pandémie et donc ça c'est resté ... Disons que je

373 continue à avoir une sorte d'avantage, un tout petit avantage par rapport à certains élèves. Pardon à
374 certains collègues, mais je pense que là, la question, c'est la personnalité, c'est à dire que je suis une
375 personne curieuse et là où je ne réussis pas, j'insiste, je.... J'hésite à demander de l'aide. Je préfère, à
376 force de battre la tête, je préfère arriver à bout moi-même et donc si je n'arrive pas par ici, j'arrive
377 peut être de l'autre côté, donc là c'est c'est, je pense que c'est une question de personnalité, donc il
378 y a certaines personnes qui refusent... voilà le le système informatique... Et tout ça, il y en a d'autres
379 qui se débrouillent moins, moins bien et mieux. Voilà, c'est tout.

380 Enquêteur : Très bien. Nous avons terminé voilà la dernière question, on reprend un peu, ... on laisse
381 ce côté technologique avec le retour en présence à partir de 2021/2022, y-a-t-il des aspect
382 didactiques et relationnelles expérimentés durant la période de la pandémie et l'après pandémie ?
383 Donc cette année 2020/2021/2022 qui a été un peu à distance, un peu en présence, des aspects que
384 vous avez utilisés, adoptés et que vous avez gardé dans votre pratique professionnelle, d'aujourd'hui.
385 Surtout les moyens de relation que vous avez utilisé durant la pandémie, et si aujourd'hui vous en
386 avez gardé quelques-uns.

387 Enseignante 2 : Entre guillemets, j'espère que non, (*rire*) c'est à dire que là, c'était une situation de
388 contrainte. Alors d'un côté, ... attendez..., parce que en réalité, c'est c'est une question plus difficile
389 que que...

390 Enquêteur : Alors, il y a deux questions, les aspects relationnels, donc maintenir et garder cette
391 liaison entre les élèves et les collègues peut-être. Et les aspect didactiques que vous avez aussi gardé
392 aujourd'hui.

393 Enseignante 2 : Oui, oui, oui, alors les aspect didactiques, certains oui certains oui, c'est à dire que ce
394 que j'ai trouvé de bon parmi les travaux que j'ai organisés avec mes élèves, ce que j'ai trouvé de bon,
395 je l'ai gardé et je l'utilise en classe aujourd'hui, donc je fais trésors de ce qu'a pu être enrichissant à
396 l'époque. D'un point de vue relationnel, je tâche d'avoir des relations meilleures, tout bêtement pour
397 pouvoir, ... je vais pas dire embrasser mais enfin pouvoir avoir une, une présence physique à côté des
398 élèves. Et donc je ne sais pas : s'ils ont besoin de parler, s'ils ont besoin de d'un conseil... Bon là
399 lorsqu'il s'approche du bureau en classe, eh bien c'est bien autre chose par rapport à la distance que
400 l'ordinateur, nous nous ... nous contraignait à vivre quoi donc, ... relationnel je pense que
401 franchement je je vis mieux maintenant sans doute et bon, bien sûr ce que j'ai pu apprendre et
402 garder de l'époque COVID, je l'utilise encore. Oui sans doute. Voilà.

403 Enquêteur : Ben alors, nous avons terminé si vous voulez ajouter d'autres choses ?

404 Enseignante 2 : Je suis déjà assez bavarde.

405 Enquêteur : Et donc je vous remercie et j'arrête l'enregistrement de notre entretien.

406 *Fin de l'enregistrement (48 minutes)*

Entretien 3 (F)

- 1 Enquêteur : Bonjour, alors vous êtes enseignante dans un lycée, pourriez-vous vous présenter
2 brièvement, présenter votre travail ?
- 3 Enseignant 3 : D'accord, alors bonjour, je suis prof de FLE dans un lycée qui a plusieurs options, donc
4 c'est un lycée technique ou les élèves peuvent choisir parmi plusieurs filières. Il y a la filière
5 administration, finances et marketing. Puis il y a la filière tourisme et éventuellement aussi il y a socio
6 sanitaire. Et voilà, ils ont tous 3h de français par semaine et parfois dans la filière tourisme, ils
7 peuvent aussi avoir français toujours 3h.
- 8 Enquêteur : Et vous enseignez depuis plusieurs années dans la même école, dans cette école ?
- 9 Enseignant 3 : Alors non, j'ai enseigné depuis... non, plusieurs années en général, c'est à dire que je
10 commençais à enseigner en 1995, mais je suis dans cette école depuis 5 ans.
- 11 Enquêteur : Très bien, donc, maintenant, pouvez-vous nous parler de votre expérience de cours en
12 mars 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le confinement ? En général....
- 13 Enseignant 3 : Oui, en général, hein, c'est c'est difficile hein ? Parce que bon la première semaine, je
14 me rappelle que c'était fin février donc quand on a on nous a interdit de rentrer à l'école et mais on
15 n'a pas eu de nouvelles vraiment sûres jusqu'à début mars, c'est à dire que au début on pensait
16 rester encore une semaine en plus... c'était déjà les vacances de février ... on pensait tout
17 simplement les prolonger d'une petite semaine ... après début mars, on nous a expliqué que on
18 aurait commencé une période de confinement et moi... j'ai, j'ai eu de la chance parce que dans mon
19 école ... où il y a aussi pas mal de profs d'informatique ... où l'informatique est enseignée dans toutes
20 les filières.
- 21 Et on a tout de suite organisé un cours d'informatique pour les profs ... pour nous expliquer comment
22 se débrouiller.... Et on a tout de suite organisé, par rapport à d'autres écoles qui ont organisé, qui
23 ont repris leur cours et tout nous.... on a commencé début mars à faire de la didactique à distance et
24 notre école ... vu que c'est une école où il y a aussi des classes qu'on appelle les *classes tablettes* ou
25 les élèves travaillent sur des tablettes ... eh bien on a, on avait beaucoup de tablettes et
26 d'ordinateurs portables à mettre à disposition des des élèves qui n'en avaient pas à la maison.
- 27 Et donc on a commencé dès le début, on était, disons, que au moins du point de vue technique, on a
28 eu le soutien de l'école du point de vue de la didactique, c'était beaucoup plus complexe parce qu'il
29 fallait tout inventer et donc on a commencé à faire tout de suite des réunions ... par matière, donc
30 tous les profs de langues, par exemple, ont organisé des réunions pour se demander comment....
31 travailler, quelle stratégie mettre en place ... Donc tout.
- 32 Enquêteur : Voilà très bien et donc vous nous avez expliqué, pour l'instant ce côté un peu
33 organisationnel donc de déploiement des cours, les réunions entre profs de la même discipline....
34 Pourriez-vous nous dire quelque chose à propos du ressenti personnel ... Les émotions que vous avez
35 éprouvées dans cette période à distance, où il y avait cette distance entre vous, vos collègues et aussi
36 les, les personnes qui vous entourent, la famille et les, les proches qui ne vivent pas avec vous, et
37 cetera.
- 38 Enseignant 3 : Disons que le premier confinement a été à mon avis, moins dur que le deuxième parce
39 que ... on avait quand même, moi je j'étais bon, on était tous un peu préoccupés, mais en même
40 temps, on avait toujours l'espoir que tout devrait-on avait aussi imaginé que tout devait se terminer

41 très, très très tôt. Donc je me sentais toujours un peu dans ... comment dire, dans la précarité, on
42 disait... *Bon cette semaine, c'est comme ça*, mais on va peut-être que y avait beaucoup d'optimisme.
43 Ça veut dire que on était quand même contrariés parce que on se rend compte, que ce n'était pas la
44 condition ... eh... il ne s'agit pas des conditions les meilleures pour travailler, mais en même temps, il
45 y avait toujours l'espoir de rentrer alors que.... Ouais, au fur et à mesure que le temps passait, on se
46 rendait de plus en plus compte que ce n'était plus possible que que ... même l'examen du bac aurait
47 été changé.... Et ... les élèves étaient de plus en plus découragés, mais pas au début. Au début, on a
48 quand même gardé pas mal d'espoir, au moins ... en ce qui me concerne.

49 Enquêteur : Bien, et vous l'avez dit auparavant, vous avez donc gardé la continuité pédagogique avec
50 vos classes. Vous avez trouvé des difficultés, quelles difficultés vous avez rencontrées pour garder ce
51 lien avec vos élèves ?

52 Enseignant 3 : Oui, disons que notre directrice nous a proposé de garder le même emploi du temps
53 et ... sauf qu'il fallait réduire les la durée des cours. Donc on a eu sauf les dix premiers jours, non ? On
54 n'a pas, on n'a pas commencé tout de suite, disons début mars, on n'a pas tout de suite comme on a
55 commencé, disons vers le 6 ou le 7. Je ne me rappelle plus.... en tout cas avec des heures qui
56 duraient 45 Min. Alors il y avait des difficultés parce que on se demandait si les élèves étaient à
57 même de de rester attentifs parce que ... on ne savait pas si les élèves nous écoutaient ou non. Ça,
58 c'était le souci principal de tous les profs, je crois... On ne savait pas ce qu'il faisait exactement à la
59 maison. Il y en avait beaucoup qui qui n'allumaient pas les caméras qui qui, qui trouvaient des
60 excuses ou qui avaient vraiment des problèmes, hein ?

61 On ne savait même pas ... y en avait qui suivaient à travers leur portable, y en avait qui n'avaient pas
62 de connexion. Donc on a, on a, on a gardé, ... on a essayé de garder la continuité didactique et mais
63 au début ça a été difficile à cause de ça, parce que voilà surtout la l'attention. Et puis la peur que la
64 chose ne puisse pas marcher, essentiellement.

65 Enquêteur : Donc là, nous sommes un peu dans les difficultés relationnelles, pédagogiques,
66 didactiques, avec les élèves et aussi des difficultés donc de relations visuelles.

67 Enseignant 3 : Oui, oui.

68 Enquêteur : Vous avez trouvé, vous avez adopté des stratégies pour conjurer la distance même des
69 petits rituels, parfois au début du cours par exemple.

70 Enseignant 3 : Oui, le rituel, c'était essentiel parce que déjà il fallait à chaque fois leur rappeler
71 certaines choses. Donc le rituel, c'était hyper-important. Donc déjà faire l'appel, passer la liste de des
72 élèves, leur dire *Bonjour*, leur demander si ça allait aussi pour parce que pour les rassurer un petit
73 peu, parce qu'eux aussi ils étaient ... y en avait qui qui étaient un peu angoissés, il y en avait d'autres
74 qui, qui était plus tranquille donc au début, j'essayais toujours de voilà, de d'instaurer un rapport,
75 disons, en classe aussi hein, mais en classe c'est plus normal. Il y a ... enfin on se voit, il y a un contact,
76 là, j'essayais toujours vraiment de demander à tout le monde « Ça va ? OK ? » au fur et à mesure que
77 je les appelais et après comme stratégie aussi bon, disons qu'on s'est retrouvé toutes les tous les
78 profs de langues de notre école ... on s'est retrouvait et on a décidé de déjà de laisser un peu tomber
79 tout ce qui était l'écrit et de beaucoup miser sur l'oral. Donc j'essayais de les impliquer à l'oral, de les
80 questionner tout le temps et de de de faire en sorte qu'ils suivent et qu'ils me répondent donc on
81 essayait tout le temps de les les les questionner.... Et de proposer des activités pour, pour qu'ils

82 participent, parce que c'est c'était ça le le le souci qui ne participe pas donc là là, le cours devait être
83 interactif au maximum pour être sûr qu'ils étaient toujours là, qu'ils ne faisaient pas autre chose.

84 Enquêteur : Oui, alors, et là nous allons voir plus tard, nous allons voir quel type de ... d'action, vous
85 avez mis en place pour, disons, pour les évaluer et voir quel type de d'échange pour vérifier leurs
86 compétences... Pouvez-vous maintenant nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos
87 collègues de français ? Ou de langues étrangères, ou avec les collègues d'autres disciplines ? Il y a eu
88 quel type de relation ? Plus importante, moins importante... ?

89 Enseignant 3 : Bon... collaboration beaucoup de collaboration parce qu'en fait on se retrouvait un
90 peu tous dans la même situation... Et donc on se confrontait beaucoup parce que on avait tous un
91 peu besoin de de mettre au point des stratégies et donc se confronter, c'était vraiment crucial, donc
92 il y a eu beaucoup de de solidarité je trouve. Et après il y a eu aussi ce phénomène extraordinaire je
93 trouve... On a tous commencé à suivre des webinaires parce que les maisons d'édition, les
94 associations enfin, même l'Alliance (*française*) (rire) tout le monde a commencé à se former et donc
95 on avait tous envie de trouver des solutions. Ça, j'ai trouvé que c'était... ça a été motivant pour pour
96 pour les professeurs, si on veut, si on veut voir le bon côté, hein. Moi je suis quelqu'un qui qui essaie
97 toujours de voir le bon côté des choses et ça, ça a été bien. Je me rappelle des semaines où j'avais 3-
98 4 webinaires à suivre et c'était sur comment utiliser tel ou tel outil... Comment créer un site
99 internet... Comment les outils collaboratifs ... et donc c'était enrichissant, même.

100 Enquêteur : Bien et donc passons maintenant encore une fois aux élèves, aux rapport avec les élèves
101 ? Évidemment, il a été modifié, peut-être appauvri par la distance, cet appauvrissement, a-t-il été
102 compensé à travers d'autres moyens de contact. Avez-vous mis en place des relations, disons, des
103 moyens de contact parallèles, où en revanche vous avez utilisé ceux qui avaient été mis en place par
104 l'institution ? Comment vous avez gardé ce lien, même personnel avec les élèves ?

105 Enseignant 3 : Disons qu'avec les élèves ... notre école nous a proposé d'utiliser Google suite, donc
106 avec Classroom qu'on utilisait déjà un peu avant mais pas mais pas comme pendant la pandémie,
107 pendant la pandémie, on a vraiment créé des Classroom pour chaque classe et chaque, tous les jours
108 j'utilisais Classroom pour leur laisser mes notes, pour communiquer avec eux, pour noter leur, leur
109 production écrite par exemple, c'était beaucoup de boulot pour moi parce que quand je je laissais
110 des des productions écrites à préparer, c'était souvent des choses personnelles, justement, et pour ...
111 éviter qu'il qu'il fasse, du copier-coller et donc après il fallait leur écrire, donc envoyer des retours je,
112 je leur permettais aussi d'utiliser le mail institutionnel donc j'ai reçu beaucoup, beaucoup de mails, il
113 fallait que je réponde tous les jours à beaucoup de mails, il y en avait aussi qui qui me contactaient
114 sur WhatsApp parce qu'on avait des groupes aussi. Et puis parce que j'avais des élèves, moi j'habite
115 plutôt vers les Alpes, dans les montagnes... J'avais des élèves qui n'avaient pas une bonne connexion
116 et donc ils ne n'arrivaient pas à à suivre, peut-être et donc il m'envoie où il n'arrivait pas à charger
117 leur leurs travaux, leurs leurs productions, et cetera, leurs peut-être diaporamas et cetera. Ils
118 n'arrivaient pas à me les envoyer sur Classroom et donc ils utilisaient WhatsApp.

119 Donc si vous voulez, j'ai un peu ouvert ma vie privée aux élèves, il y avait des collègues qui n'ont... qui
120 ne voulaient pas, hein. Moi ... si je peux faire une comparaison avec mes collègues, y en avait qui
121 n'ont pas accepté ces conditions ... qui n'ont pas voulu donner leur numéro de téléphone et qui ont
122 dit : « *Bon, OK, si vous arrivez à suivre, tant mieux pour vous. Si jamais vous avez des problèmes, ce*
123 *n'est pas mon problème* », donc là c'est une attitude que chaque prof avait, mais c'était aussi notre
124 caractère qui est ressorti, hein ? Parce que moi, avec mes élèves, je suis assez euh... j'ai la tendance à

125 être gentille avec mes élèves, à les accueillir, je suis toujours disponible et donc. Bon, ... je leur ai
126 donné tous les moyens pour me joindre disons.

127 Enquêteur : Merci de votre retour.

128 Enseignant 3 : C'était bien, ils ont apprécié, ils ont apprécié.

129 Enquêteur : Ben oui... Alors, passons maintenant à un côté technique : dans notre recherche nous
130 avons remarqué, vous le soulignez, vous le soulignez tout à l'heure, une utilisation très vigoureuse
131 mais aussi performante des nouvelles technologies durant la période à distance. Quelle a été votre
132 expérience concernant l'utilisation des TICE ?

133 Enseignant 3 : Je, j'ai beaucoup, j'ai beaucoup évolué, j'ai beaucoup étudié. Enfin, j'ai dû changer mes
134 attitudes qui enfin, je n'étais pas une prof très très technologique avant et donc j'ai beaucoup appris
135 grâce ... à un collègue d'informatique en particulier, qui nous a formés. Et puis grâce aux webinaires
136 donc j'ai appris à utiliser des des outils informatiques que je ne connaissais pas. Voilà par exemple, je
137 me rappelle pendant le premier confinement, j'ai fait une chose que j'ai aussi après proposé aussi
138 quand on est rentré en présentiel, on a créé un site internet. Donc chaque groupe devait s'occuper
139 d'une partie avec Google, hein, avec Google suite, toujours avec Gmail. Et il y a même la possibilité
140 de faire ça... on a commencé à utiliser le drive régulièrement, on, on a commencé à utiliser des des
141 jeux en ligne des *Quizlet*, ... je sais pas ... *Learning apps* ... *Kahoot*, donc à utiliser ... j'ai appris à
142 partager, donc mon écran à faire des compréhensions en de l'oral en ligne donc.... J'ai j'ai appris à
143 faire des choses que je ne savais pas faire avant ... oh, ça a été aussi utile.

144 Enquêteur : Donc cette utilisation un peu poussée a été une surprise de votre part.

145 Enseignant 3 : Une grande surprise, une grande surprise

146 Enquêteur : Et même votre maîtrise vous a surpris ?

147 Enseignant 3 : Oui, oui, oui, oui (rire).

148 Enquêteur : Bien donc, passons à un côté un peu plus compliqué. Vous avez dû certainement évaluer
149 vos élèves. Quel type de modèle de l'évaluation avez-vous utilisé ? La formative, la sommative. et
150 comment vous avez géré ces types d'évaluation et ces modèles de l'évaluation ?

151 Enseignant 3 : Alors on a, on a vraiment fait cette réunion dont je vous ai parlé tout à l'heure, avec
152 tout tous les profs de de langue dans ... dans mon école, y a des profs dans beaucoup de profs,
153 d'anglais. quatre profs de français, quatre profs d'espagnol, deux profs d'allemand. Donc on a fait
154 une réunion et on a décidé de d'accorder plus d'importance à l'évaluation formative. On a un peu
155 laissé tomber les évaluations sommatives. On ne voulait pas tomber dans ce piège de ... se disputer
156 avec les élèves parce qu'ils trichaient de ... non. On a essayé de dire, « *bon, on, on fait des*
157 *évaluations, formatives, on travaille beaucoup sur la confiance, on travaille beaucoup sur l'oral* » ...
158 on ne peut pas faire des tests comme on faisait en présence donc ... Même Google Forms on l'a pas
159 tellement utilisé parce qu'on avait peur qu'il triche. On avait peur qu'il trouvé des excuses, qu'il
160 donc.... On a surtout donné des évaluations formatives. Moi je la participation, je notais toujours s'ils
161 avaient participé, s'ils étaient enfin, s'ils, si s'ils s'ils branchait leur caméra... leur micro quand quand
162 on leur demandait ... beaucoup de productions écrites, orales, créatives, voilà par exemple des
163 travaux comme ... nous présenter tel ou tel sujet pour impliquer aussi les les autres élèves, donc des
164 débats, non, on n'a pas on n'a pas évalué comme d'habitude, disons. On n'a pas voulu parce que ... je

165 sais qu'il y avait des profs, même les profs de de mes enfants... Il y avait des profs qui ne voulaient
166 pas changer leur méthodes d'évaluation... Nous, on a vraiment tout changé.

167 Enquêteur : Et donc ce changement que vous avez adopté vous a permis d'évaluer vos élèves sur
168 toutes les compétences langagières.

169 Enseignant 3 : Oui, mais surtout la ... l'oral... interaction ... production.... Beaucoup moins l'écrit, c'est
170 à dire que l'écrit, compréhension de l'oral, compréhension de de l'écrit, oui.... Enfin, j'ai même, on
171 avait même essayé de faire pour essayer à un moment donné pendant le deuxième confinement ...
172 vu que on ne savait plus, combien ça pouvait durer ... Donc on était un peu désespéré, on a même
173 essayé de d'envoyer des tests à faire à distance, mais très différencié.... Euh... pour éviter qu'il qu'il
174 puisse copier les uns sur les autres ou bien pour éviter qu'ils qu'ils trichent et donc c'étaient des des
175 tests qu'on envoyait à l'écrit. On a essayé de d'évaluer l'écrit de plusieurs manières, on a, on a
176 vraiment fait beaucoup de tentatives. Compréhension de l'écrit, par exemple en envoyant des textes
177 différents à chaque élève ... production des écrits avec des choses très personnalisées ou bien ... la
178 grammaire, avec des tests mais tous différents les uns des autres. Et ça a été un peu dur et on a
179 décidé de ne pas se faire trop d'illusions sur les résultats de l'écrit parce qu'on ne savait jamais
180 comment ils avaient fait ça, ... et en fait, quand on est rentré en présence, on a un peu... on a un peu
181 vu, on a un peu constaté qu'il y avait des ... il y avait des des choses qui n'avaient pas tellement bien
182 appris, hein, parce que ... à distance on avait, on ne savait pas trop, mais quand on est rentré, on a,
183 on a vu que ... parfois, ils avaient peut-être recopié, parce que...

184 Enquêteur : Alors, avant de de passer à la question suivante, pourriez-vous nous préciser ... vous
185 parliez de temps en temps de premier et deuxième confinement ? Juste pour cadrer les périodes sur
186 le calendrier 2020.

187 Enseignant 3 : Oui, oui, disons de mars 2020 jusqu'à la fin de l'année scolaire donc jusqu'à la fin de
188 l'année scolaire 2019/2020 c'est un peu ce que j'appelle le premier confinement, c'est à dire
189 vraiment là ça.

190 Enquêteur : Okay, Okay Okay. Le grand, le grand confinement, disons.

191 Enseignant 3 : Le grand confinement. Après, quand on est rentré en septembre, on a recommencé à
192 passer de longues périodes où on était obligé de de faire de la didactique à distance et donc ça a été
193 un peu un deuxième confinement qui était un peu intermittent, hein. Ce n'était plus comme le
194 premier.

195 Enquêteur : Oui, OK. Maintenant, c'est, c'est plus clair. Donc, en adoptant ces démarches pour
196 l'évaluation, qui souvent prévoyait le l'utilisation des nouvelles technologies, est-ce que vous pensez
197 que certains exercices, certains sites, certaines activités ... il est possible de les employer en présence
198 aujourd'hui, même sans une situation de confinement ou de distance installée.

199 Enseignant 3 : Peut-être par exemple, voilà j'utilise ... enfin tout ce qui est la Google suite, je continue
200 à l'utiliser en fait Classroom je l'utilise encore, pas avec la fréquence avec laquelle je l'utilisais
201 pendant le confinement, mais je trouve que c'est, c'est très bien de leur donner des consignes avec
202 l'échéance et tout est enregistré et ils se rendent compte de... C'est quelque chose qui est
203 responsabilisant, ... aujourd'hui même il y avait une échéance, mes élèves, ils étaient tous assez
204 angoissés de de de m'envoyer après l'échéance, donc il s'excusait : « Ah oui, c'est 1h après. Excusez-
205 moi » ... donc effectivement c'est quelque chose qui est resté, que j'utilise par exemple tout ce qui
206 est... voilà Quizlet, Kahoot et tout ça. Ou... comment s'appelle... Learning apps, ce sont des choses

207 que j'utilise par exemple, pas systématiquement, mais par exemple à la fin d'un cours les dernières
208 minutes pour travailler peut être quelque chose qu'on a vu pendant le cours et et ... pour
209 redynamiser un petit peu à la fin.... Pour les faire jouer... oui, même. Je sais pas pour le reste, qu'est-
210 ce que je vais utiliser encore ... Bah le Google Forms, non je l'utilise pas hein, ça non parce que
211 finalement, si je peux donner des des tests en présence et des non, mais oui, il y a des choses que je
212 continue à utiliser *Padlet* aussi, faire un *Padlet*, les présentations, on le faisait déjà avant. Mais bon,
213 c'est vrai que par exemple je trouve que les élèves ont découvert beaucoup plus de logiciels pour
214 faire des présentations avant mes élèves avant le confinement, je me rappelle, je fais toujours faire
215 une présentation... même en dernière année sur les entreprises françaises et tout et ils utilisaient
216 tous systématiquement, systématiquement *PowerPoint*. Après le confinement, j'ai des *Genially*, j'ai
217 des *Canva*, j'ai des ... je trouve que les élèves aussi ont découvert beaucoup plus d'outils. Parce
218 qu'eux aussi, ils ils cherchaient des Ils ont innové quoi ?

219 Enquêteur : Ils ont innové, ils vont-ils vous ont passé aussi ...

220 Enseignant 3 : Oui, oui.

221 Enquêteur : Le flambeau d'autres outils peut-être ?

222 Enseignant 3 : Oui, mais je pense oui.

223 Enquêteur : Oui, alors vous me disiez que vous avez utilisé des aménagements pour la vérification de
224 l'évaluation des différentes compétences, pourriez-vous nous rappeler un peu, brièvement, quel type
225 d'outils ? Des formulaires QCM, vous avez cité Google Forms ... Où il y avait d'autres aménagements
226 que vous avez créés, peut-être vous-même, où adapté du livre, de la méthode pour évaluer vos
227 élèves.

228 Enseignant 3 : Alors pour alors la la compréhension orale je ne l'ai jamais évalué. La compréhension
229 de l'oral parce que on a plutôt misé sur la l'interaction et la production en continu, donc pour l'oral,
230 c'étaient tout simplement des interrogations à distance. Bon, s'ils bien évidemment il pouvait
231 regarder, il pouvait lire mais bon au moins j'évaluais le je donnais ... j'accordais beaucoup
232 d'importance à la prononciation et donc ça c'est clair. À l'écrit, à part la production écrite que j'ai
233 utilisée, et la compréhension de l'écrit que j'ai utilisé. J'ai utilisé aussi, ... ben j'envoyais, moi
234 j'envoyais vraiment le test que je préparais en plusieurs versions, ... complètement différenciée
235 chaque élève avec quelque chose de différent et je l'envoyais sur un *file*... un fichier, j'envoyais un
236 fichier en pièce jointe sur Classroom pour tout le monde et chacun devait faire le sien et me
237 l'envoyer. Et souvent, j'utilisais ça, je faisais ça, je ne faisais pas beaucoup, ... je n'utilisais pas
238 beaucoup les les QCM.

239 Et c'est et ça, c'est une décision que je n'ai pas prise toute seule, c'était vraiment tous les profs des
240 langues ont décidé de ne pas faire confiance au QCM, ... parce qu'on voulait pas. On voulait que qu'il,
241 qu'il qu'il manie la langue, qu'il, qu'il continue parce que on a dit, ils sont déjà un peu démotivés.
242 Déjà, il y a une baisse de l'attention. Déjà une, ils font semblant de nous écouter, mais est-ce qu'ils
243 nous écoutent ? Et si on leur demande de mettre des croix, peut-être qu'ils vont faire ça au pif... ils
244 vont prendre ça comme quelque chose de pas sérieux donc, puis ça dépend.... Les élèves.... les élèves
245 de de le plus petit, c'étaient les élèves qui qui posaient plus de problèmes avec les élèves disons de ...

246 Enquêteur : Les plus expérimentés, disons.

247 Enseignant 3 : Oui, de 17 à 19 ans... Quand ça allait beaucoup mieux, alors on pouvait se permettre
248 de de proposer des choses et leur faire confiance. Mais essentiellement, on a fait ça à l'oral et puis
249 envoyer des tests différenciés et leur donner un temps pour qu'ils nous l'envoient donc peut-être
250 une demi-heure, 45 minutes, beaucoup moins, beaucoup moins par rapport à ce qu'on fait
251 d'habitude en classe. Beaucoup moins de temps, ils avaient beaucoup moins de temps, on essayait
252 de faire des choses courtes et bien ciblées pour ...s'adapter au ... un nouvel un nouveau rythme aussi,
253 hein ? Un nouvel emploi du temps parce qu'avec 45 minutes, on leur laissait peut-être une demi-
254 heure pour nous rendre le test et voilà.

255 Enquêteur : Voilà et après cette expérience, que pensez-vous où qu'en pensez-vous de votre rapport
256 avec les ... votre nouveau rapport avec les nouvelles technologies ? Selon vous elles sont, en classe
257 de langue, utiles, essentielles, complémentaires, non indispensables, inutiles... À votre avis ?

258 Enseignant 3 : Je trouve, essentielles aujourd'hui hein ... aujourd'hui je pense qu'elles sont
259 essentielles parce que c'est aussi.... C'est aussi la... Les jeunes sont très habitués donc c'est aussi une
260 manière pour enseigner ... à des jeunes qui manient très bien les nouvelles technologies et donc les
261 utiliser. Ça veut dire un peu entrer dans leur monde, pour moi essentiel, essentielles et aussi
262 complémentaires parce que cela ne veut pas dire que je n'utilise plus le livre papier parce qu'on
263 l'utilise tous les jours.... Mais on a aussi le les livres numériques, le TBI donc, Voilà. Ils savent qu'ils
264 peuvent me rendre le devoir sur Classroom, ils sont très... ils sont très habitués maintenant, et moi
265 aussi, et donc on ne pourrait plus s'en passer. je je crois... Donc voilà pourquoi je dis complémentaire
266 et indispensables aussi parce que on pourrait plus ... pas sans nouvelles technologies parce qu'il y a
267 plein de choses que nous proposons grâce aux nouvelles technologies.... Et aussi complémentaires
268 parce qu'on a quand même gardé..., j'écris au tableau, je je fais des activités avec eux.

269 Enquêteur : Et après ? Après cette vague, la première et la deuxième vague 2020 et début 2021, vos
270 gestes professionnels quotidiens, avec les nouvelles technologies, ont-ils évolué, ont-ils changé ? Où
271 ils sont restés les mêmes qu'en janvier 2020, disons ?

272 Enseignant 3 : Ah non non, ils ont beaucoup évolué, tout a changé, je trouve hein ? Non, c'est. ...je,
273 je, je pense que cela a laissé un signe. C'était impossible de rester les mêmes, peut-être qu'il y a des
274 professeurs qui sont restés les mêmes, je sais pas.... Y a aussi des écoles qui ont fait des choix
275 différents. Dans notre école, on n'avait pas le choix, hein ? Je sais qu'il y avait des écoles qui ont
276 surtout, par exemple, en Italie, il y a eu des collèges qui n'avaient pas, ... qui n'avaient peut-être pas
277 tous les moyens du point de vue informatique, ... et ne pouvaient pas aider les élèves qui n'avaient
278 pas et donc d'ordinateur portable et cetera. Et donc il y a des collèges où ils ont beaucoup réduit les
279 heures de cours. Je sais que même des collègues de français dans des collèges et ils avaient moins
280 d'heures, ils voyaient leurs leurs élèves une fois toutes les 2 semaines. Enfin nous non, donc nous
281 étant donné qu'on n'a pas... qu'on n'a pas changé d'emploi de temps et notre emploi du temps est
282 resté 3h par semaine sauf de 45 minutes.... on a dû faire plein de choses et cela nous a beaucoup
283 marqué et donc je pense que j'étais obligée de de changer mes pratiques et en quelque sorte, j'ai été
284 contente aussi de changer parce que y a de bonnes choses hein. Y a des choses importantes qui
285 viennent des nouvelles technologies. Il y a des choses indispensables ... Mais non, c'est ça, c'est sûr.

286 Enquêteur : Et alors ? Nous sommes, nous avons presque terminé avec le retour en présence
287 2021/2022. Surtout aujourd'hui y-a-t-il des aspects didactiques et relationnels expérimentés lors de
288 la période à distance, que vous avez ensuite adopté et gardé dans votre pratique professionnelle
289 d'aujourd'hui. Même si la distance n'existe plus comme difficulté.

290 Enseignant 3 : Par exemple. Euh si, si nos élèves ont besoin, par exemple, chez nous, dans mon école,
291 on prévoit le lundi, c'est le lundi après-midi, ...on le consacré souvent à ce qu'on appelle des... ouf... y
292 a un mot italien, je sais pas en français, il est un peu comme... des ateliers de rattrapage donc on dit
293 si vous venez donc, moi je propose à mes élèves, par exemple, des des visioconférences, s'ils veulent,
294 s'ils ont besoin de faire du rattrapage, vu que pour normalement ce rattrapage est prévu pour pour
295 le moment, par exemple pour italien, anglais, et mathématiques et pas pour les autres matières ...
296 Alors nous, on se débrouille et moi je trouve très pratique avec mes élèves. Désormais, on fait un
297 MEET, on se voit et on on s'entraîne. Ou bien j'ai gardé la visio par exemple quand ils préparent les
298 certifications de langues, le DELF donc on organise des visios on se voit et on s'entraîne pour les
299 certifications donc on utilise aussi la visioconférence pour ...

300 Enquêteur : ... Et cette utilisation, cette utilisation de la visioconférence est tout à fait nouvelle, elle a
301 été générée d'après la pandémie ? Avant, elle n'était pas utilisée...

302 Enseignant 3 : Oui, tout à fait tout à fait, on n'aurait jamais. On n'aurait jamais fait ça avant alors que
303 maintenant je leur dis bon, si vous voulez, ... on n'a pas l'occasion de de faire ça en classe, parce que
304 c'est peut-être un approfondissement ou bien un rattrapage. Donc, pour les approfondissements ou
305 bien pour les rattrapages, c'est à dire pour ces activités qui ne concernent pas tout le monde, c'est
306 bien pratique. Moi, je me mets à disposition, je leur dis si vous voulez, pas de souci, ça, c'est quelque
307 chose qui, qui est très utile et très utile et après oui, ce que j'ai déjà dit auparavant donc... utiliser
308 Classroom, communiquer beaucoup plus, on communique beaucoup plus par mail, je l'aurais quand
309 même accordé la permission de m'écrire s'ils ont besoin de m'envoyer des des, des textes si s'ils ont
310 des doutes. Donc voilà en classe, voilà utiliser beaucoup plus.... Disons que déjà auparavant avec le
311 TBI, on utilisait le web, avec tout ce que le web offre, à un prof de FLE ... mais avant il y avait surtout
312 je sais pas ... TV 5 monde ou bien des sites spécifiques ... Et les sites typiques que tous les profs de
313 français utilisent alors qu'après, on a commencé à créer nos propres...

314 Enquêteur : Et là je me permets de vous demander si vous acceptiez aussi les propositions qui
315 arrivent des élèves, concernant des sites concernant des vidéos, des chansons.

316 Enseignant 3 : Oui, oui, oui, oui. Tout à fait tout à fait tout à fait, oui. Moi, j'ai j'ai une classe de
317 première année cette année qui est une classe très très, euh.... Comment dirais-je ? Multiculturelle,
318 j'ai sur 16 élèves, j'en ai 11 qui ont des origines de l'Afrique du Nord. Et 11 sur 16, c'est beaucoup et
319 donc, et ils écoutent plein plein de youtubeurs, influenceurs, rappeurs francophones, français ou
320 francophone. Et ils ont tous un peu plus ou moins de la famille en France. Ils y vont régulièrement, ils
321 connaissent plein de d'émissions et donc, par exemple je leur propose, hein, de de de de suggérer
322 alors je leur dis, ... dites-moi alors oui et eux, ils le font régulièrement et donc après on trouve... des
323 moments communs ou peut-être... trois minutes à la fin d'un cours pour écouter ce qu'ils ont
324 proposé pour voir ensemble si on peut l'exploiter.... Parfois, je leur dis non, non, c'est trop vulgaire
325 ça, non, hein (rire). Parce que certains rappeurs sont vraiment trop, hein... Alors je leur dis non, non,
326 ça non, on ne l'exploite pas (rire).

327 Enquêteur : Ben vous restez quand même dans la dimension interculturelle, donc... et la pensée
328 critique, pourquoi pas...

329 Enseignant 3 : Oui, c'est ça... S'ils nous proposent un rappeur qui utilise de gros mots, qui est un peu
330 vulgaire. Non s'il ne s'il me proposent un chanteur, je sais pas qui a gagné The Voice parce que la voix
331 est vraiment belle, alors c'est oui (rire) et donc oui oui oui ça c'est sûr. Mais les élèves explorent
332 beaucoup sur le web donc parfois je découvre grâce à eux. Ouais, ça c'est sûr.

- 333 Enquêteur : Eh bien, nous avons terminé. Je vous remercie infiniment de votre, de votre gentillesse
334 et de votre disponibilité.
- 335 Enseignant 3 : C'est moi qui vous remercie. C'est moi qui vous remercie, ça a été intéressant.
- 336 Enquêteur : Merci, merci.
- 337 *Fin de l'enregistrement (40 minutes)*

Entretien 4 (F)

- 1 Enquêteur : Alors, Bonjour Madame, vous êtes enseignante dans un lycée ou dans un collège ?
- 2 Enseignant 4 : Bonjour, j'enseigne dans un lycée, lycée linguistique.
- 3 Enquêteur : OK, pouvez-vous vous présenter brièvement ?
- 4 Enseignant 4 : Oui, alors je m'appelle ***** et je suis prof de français depuis plus de 30 ans et
5 j'habite à Reggio Calabria, dans le sud de l'Italie... Oui, et j'ai travaillé dans la section ESABAC et
6 disons que maintenant, je suis dans une section normale parce que dans le lycée où j'étais déplacée,
7 il n'y a pas encore la section ESABAC malheureusement, mais jusqu'à l'année dernière, j'étais prof
8 ESABAC.
- 9 Enquêteur : Très bien... bon alors on entre directement dans le vif du sujet. Maintenant, pouvez-vous
10 nous parler de votre expérience en mars 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le
11 confinement ?
- 12 Enseignant 4 : Oui, alors au début je dois dire que j'ai ressenti un sentiment de.. d'anxiété, j'étais
13 paniquée parce que bon, ben aussi bien au niveau personnel qu'au niveau professionnel, c'était
14 vraiment quelque chose d'inattendu du jour au lendemain et disons que j'avais suivi déjà un cours
15 sur les fonctions de Google, ... heureusement, et j'ai tout de suite pensé à activer les classes
16 virtuelles. Donc j'ai pris mon courage à deux mains et j'ai j'ai commencé à contacter mes élèves, à
17 créer les classes et disons après deux jours je, je travaillais régulièrement.
- 18 Enquêteur : Très bien donc. Vous avez déjà introduit la prochaine question, c'est à dire, vous avez
19 assuré, vous avez essayé d'assurer la continuité pédagogique avec vos classes. Quelle difficulté avez-
20 vous éprouvé au début de cette tension pour garder la continuité ?
- 21 Enseignant 4 : Ben, disons qu'au début, j'avais des problèmes un peu techniques. Connexion internet,
22 les élèves qui disons... Ceux qui me disaient, qu'ils avaient des problèmes eux aussi. Donc au début
23 on était un peu tous perdus, disons. Ouais et et petit à petit donc voilà, j'ai commencé à à bien
24 maîtriser les nouvelles technologies et j'ai utilisé le livre numérique, le livre électronique et donc
25 voilà, j'ai commencé à utiliser le livre. Je soulignais par exemple ce que je disais, ce que j'expliquais.
26 J'ai utilisé de nombreuses cartes mentales, j'ai utilisé vraiment des des instruments que je dois dire
27 que j'ai retenus vraiment efficace. Cela a simplifié le travail ?
- 28 Enquêteur : Et donc vous avez conjuré la distance avec ces petites stratégies les cartes mentales, le
29 livre numérique et à propos de ça, c'est une question qui vient après, mais est en continuité avec
30 celle que ce que vous venez de dire, est-ce que vous aviez des petits rituels, une fois commencé la
31 classe à distance, des petits rituels d'introduction avec les élèves qui étaient à distance.
- 32 Enseignant 4 : Oui, alors bon. ben vu la vu la situation naturellement on parlait de de nos problèmes
33 personnels dans le sens que bon. ben les élèves me racontaient ce qui se passait.... disons par
34 exemple chez eux. Bon bah si y avait quelqu'un qui avait le COVID les symptômes, il y avait tout le
35 temps. Disons, je veux dire en introduction, mais au niveau humain, voilà, c'était pas quelque chose
36 de uniquement didactique.
- 37 C'étaient vraiment des leçons pour beaucoup plus humaines, voilà beaucoup plus, disons au niveau,
38 parce que bon, ben les élèves aussi. Et j'avais remarqué que les élèves éprouvaient vraiment du
39 bonheur à à suivre les leçons, parce que c'était quelque chose qui était pour eux ... et puis bon. ben
40 ils ils souvent ils me ils me posaient des des questions, j'essayais de les aider au niveau

41 psychologique, j'étais plus une assistante sociale qu'une prof quoi pendant cette période mais enfin
42 disons que... Disons que c'était assez positif. Voilà comme comme rapport, je dois dire beaucoup
43 plus humain.

44 Enquêteur : Voilà ce qui se passait avec les élèves ... avez-vous aussi eu des rapports, disons modifiés
45 avec vos collègues de français ou vos collègue de langue, vos collègues du Conseil de classe, quelle
46 type de rapports se sont installés ?

47 Enseignant 4 : Oui. Alors, disons qu'avec mes collègues, on a eu également donc un rapport différent
48 dans le sens qu'il y avait un rapport de soutien, c'est à dire que les collègues qui étaient compétents
49 donc au niveau électronique au niveau donc de l'ordinateur et aidé les collègues qui étaient en
50 difficulté parce que bon, ben y avait vraiment des des, des profs qui étaient en difficulté et et donc
51 voilà, j'ai j'ai vraiment ressenti, disons ce ce soutien humain, voilà au niveau de, au niveau de disons
52 de des collègues, on a créé des groupes, on faisait des réunions... Voilà sur ZOOM et donc voilà, on
53 parlait, on s'aidait, c'était quelque chose de disons.... Bon bah on n'était pas tout seul. Voilà. On a
54 formé un groupe.

55 Enquêteur : Et à propos, donc, le lien il est toujours avec les nouvelles technologies, vous venez de le
56 dire tout à l'heure à propos des réunions que vous faisiez à distance, dans notre recherche nous
57 avons remarqué une utilisation très vigoureuse, très forte, mais aussi performante des nouvelles
58 technologies durant la période à distance, quelle a été à propos de nouvelles technologies votre
59 expérience personnelle ?

60 Enseignant 4 : Alors disons que.... Je dois dire qu'avant la pandémie, j'utilisais quand même... j'allais
61 souvent sur le net, j'utilisais quand même les, les, les supports ... virtuels, mais disons que pendant la
62 pandémie, j'ai, j'ai renforcé vraiment mes connaissances et j'ai utilisé, je suis devenue, ... si on peut
63 dire, maîtresse de de de de technologie qu'auparavant... je connaissais pas par exemple, faire un
64 devoir en ligne, ça, j'avais jamais fait, j'étais obligée de le faire, j'étais obligée d'apprendre. J'ai suivi
65 donc un cours en ligne que j'ai payé moi-même personnellement parce que je voulais vraiment
66 donner le maximum et et je dois dire que j'étais surprise.... J'étais surprise parce que c'est c'est super,
67 c'est super parce qu'après bon bah ... les notes, elles sortent toutes seules (rire) donc, j'étais plus
68 obligée de corriger, c'était, c'est disons que voilà, j'ai, j'ai découvert des choses que je connaissais pas
69 avant. Franchement.

70 Enquêteur : Bien et donc passons... Vous venez de l'évoquer tout à l'heure à l'évaluation de vos, de
71 vos élèves, vous avez dû certainement les évaluer, vous venez d'évoquer cela ? Quel type de modèle
72 de l'évaluation avez-vous utilisé ? Parlons directement de l'évaluation formative et de l'évaluation
73 sommative. Quel type de modèle avez-vous principalement utilisé ?

74 Enseignant 4 : Ben, disons que j'ai utilisé les deux dans le sens que bon bah chaque leçon je voyais
75 qui participait, qui avait, qui avait donc retenu ce que j'avais expliqué la leçon précédente et donc je
76 prenais des notes, hein ? Au niveau de la participation des élèves et ensuite donc il y avait la véritable
77 interrogation, j'interrogeais les élèves, donc une élève disons, chacun à son tour, quoi. Et ensuite
78 donc, j'ai également créé des des devoirs en ligne mais je donnais beaucoup plus d'importance je
79 dois dire à l'interrogation orale, parce que les devoirs, et cetera. J'avais un peu peur, qui qui cèdent.
80 Voilà franchement ... Parce que bon bah au début non, mais à la fin quand ils sont devenus un peu
81 plus disons (rire) experts, voilà ... j'avais un peu peur donc je les utilisais un peu moins, mais on a
82 quand même réussi à les évaluer, je dois dire.

83 Enquêteur : Donc, même s'il y avait une distance entre vous et vos élèves, vous avez réussi à les
84 évaluer, vous avez évaluer toutes les compétences langagières ? Vous venez de souligner
85 l'importance que vous avez donnée à l'oral pour les autres : productions écrites, compréhension des
86 écrits, des oraux... vous avez réussi à les évaluer, toutes ces compétences.

87 Enseignant 4 : Non, je comme je le disais tout à l'heure, j'ai... disons que, ... par exemple, la
88 compréhension écrite, je l'ai un peu mise à côté. Voilà parce que c'était un peu, c'était un peu
89 difficile... J'ai essayé surtout donc de privilégier la compétence orale, la production orale, la
90 compréhension orale et et donc la production écrite a été, disons, la compétence que j'ai réussi le
91 moins à développer. Je dois dire, parce que c'était c'était difficile, mais disons qu'il m'envoyait quand
92 même des... des des des, disons, des des devoirs qu'il faisait à la maison, donc par exemple j'envoyais
93 des textes, elle n'a pas ce que j'avais les ESABAC j'avais le problème des ESABAC donc... j'envoyais des
94 textes analysés avec des questions, il me répondait, je corrigeais, je renvoyais, mais j'étais toujours
95 perplexe parce que je me rendais compte que certains élèves qui n'avaient pas les compétences
96 auparavant étaient devenus tout d'un coup ... c'étaient devenus (rire) de bons élèves. Donc voilà, je...
97 disons que j'étais pas sûr, ... disons du du niveau, voilà des élèves, donc j'étais un peu perplexe mais
98 enfin je devais le faire pour le fait de l'ESABAC mais je tenais pas trop compte de la... de l'évaluation
99 de de la production écrite.

100 Enquêteur : Alors, vous avez adopté des démarches qui impliquaient les nouvelles technologies et,
101 pensez-vous que une fois terminée cette période de distanciation est-il possible de les réemployer
102 une partie certaines même, aujourd'hui en présence dans dans la classe d'aujourd'hui ?

103 Enseignant 4 : Oui, et je j'utilise par exemple toujours le livre numérique. Je projette donc sur le
104 tableau et et donc on fait par exemple les exercices avec tout le temps, le livre électronique sur le
105 livre électronique. Il y a par exemple des des vidéos, je les utilise, j'utilise, j'ai essayé, j'ai conservé
106 quand même pas mal de choses qu'on a utilisées pendant la pandémie. Et, et c'est vraiment, je pense
107 aujourd'hui, pour pouvoir intéresser les élèves qui vivent vraiment avec les réseaux sociaux, avec
108 Internet et cetera... si on n'utilise pas ça, les élèves se sont désintéressés, ils n'étudient pas alors que
109 si on utilise donc par exemple... les ... mêmes TV5 (TV5MONDE) voilà moi j'utilise TV5... il y a
110 beaucoup de de matériel didactique et vraiment intéressant mais qui touchent les élèves parce que
111 c'est virtuel.

112 Par exemple les informations ou bien les chansons, les clips du ... les études sur les clips et tout ça.
113 Ça, ce sont des choses qui qui intéressent davantage les élèves et donc j'essaye tout le temps de
114 capturer leur attention avec un support audiovisuel d'abord, et ensuite je fais ma leçon, et cetera.
115 Mais je répète par exemple, j'utilise vraiment beaucoup, beaucoup de supports que je trouve sur
116 Internet.

117 Enquêteur : Et vous êtes en mesure aussi de réaliser vous-même des support, par exemple des QCM
118 des quiz que vous pouvez lancer à travers des formulaires Google par exemple.

119 Enseignant 4 : Oui, mais j'ai appris à le faire. Disons que là maintenant bon bah ça fait un moment
120 que je le que j'en que j'en fais pas, donc je devrais un peu revoir un peu comment on fait, mais j'en ai
121 fait, oui. J'en ai fait ... et et disons que ça aussi, ça intéresse les élèves... parce que bon, ben on faisait
122 des espèces de jeux, des des, des, des équipes et et donc sur sur des des ... des arguments, même
123 même sur le présent pour dire le présent des verbes du premier groupe, il y a toutes sortes de de
124 possibilités de faire des jeux ?

125 Enquêteur : Et donc, pour rebondir, vous avez aussi utilisé des outils conviviaux comme Kahoot,
126 Padlet....

127 Enseignant 4 : Ah, Kahoot, j'utilise encore Kahoot.

128 Enquêteur : Bien alors, voyons de faire un petit récapitulatif à propos des nouvelles technologies,
129 qu'en pensez-vous à propos de votre rapport avec les nouvelles technologies, aujourd'hui après cette
130 expérimentation un peu trop rapide durant la pandémie ?

131 Enseignant 4 : Ben disons que je pense être dépendant de ce des nouvelles, j'arriverai plus à faire une
132 leçon normale sans utiliser les nouvelles technologies. Franchement, je je m'ennuierais moi-même,
133 voilà. Je pense que c'est vraiment quelque chose qui stimule la les élèves à étudier et à être
134 intéressés. Donc pour moi c'est ... c'est indispensable.

135 Enquêteur : Et alors je vous propose quelques adjectifs pour définir les nouvelles technologies :
136 d'après votre expérience, les nouvelles technologies en classe de langue sont : utiles, essentielles,
137 complémentaires, non indispensables, inutiles ... Je répète, utiles, essentielles complémentaires, non
138 indispensables, inutiles

139 Enseignant 4 : Alors elles sont essentielles et complémentaires.

140 Enquêteur : Essentiel pourquoi est complémentaire avec quoi ?

141 Enseignant 4 : Alors essentielles parce que... c'est disons, un moyen pour capturer l'attention des
142 élèves, pour faire quelque chose de différent, pour pas faire une leçon traditionnelle et donc
143 complémentaire ... parce que ça, ça aide à pouvoir transmettre le, ce que je dois, disons, enseigner
144 aux élèves.... Ça, ça m'aide. C'est c'est un complément, c'est quelque chose que j'utilise en plus et
145 qui, qui m'aide. Je répète à pouvoir faire ma leçon.

146 Enquêteur : Alors une question qui un peu dit, des choses que vous avez déjà évoquées. Après la
147 vague de pandémie du printemps 2020 concernant vos gestes professionnels quotidiens, votre
148 rapport avec les nouvelles technologies a-t-il été modifié où est-il resté le même qu'auparavant ?

149 Enseignant 4 : Mais avant la pandémie ?

150 Enquêteur : Après cette vague, il est resté le même que vous aviez avant la pandémie ou il a été
151 modifié.

152 Enseignant 4 : Il a été modifié dans le sens qu'il est devenu plus intense. J'utilise beaucoup davantage
153 les nouvelles technologies aujourd'hui parce que j'ai compris vraiment l'utilité. J'ai compris que
154 c'était, c'est, c'est c'est fondamental, je pense de les utiliser...

155 Enquêteur : Alors nous avons terminé, la question que je vous pose en quelque manière, récapitule
156 des choses que vous avez déjà dit. Avec le retour en présence donc 2021/2022, y-a-t-il des aspects
157 didactiques mais aussi relationnels, que vous avez introduit au début de votre récit, expérimentes
158 lors de la période à distance qu'ensuite vous avez adopté et gardé dans votre pratique
159 professionnelle actuelle.

160 Enseignant 4 : Ben comme je l'avais dit auparavant, j'ai j'ai conservé, lisons la l'habitude d'utiliser le
161 livre numérique, j'utilise plus le livre disons normale, je je, je montre à mes élèves... donc, par
162 exemple, je répète, les exercices sont les faits sur sur le tableau numérique et et ensuite donc les
163 cartes mentales ... je projette des cartes mentales, je projette des des vidéos, je leur fais par exemple
164 voir une frise chronologique quand j'introduis un mouvement quand j'ai une période historique et

165 donc j'utilise énormément les... c'est c'est la base de de ma leçon. Si on si je dois dire si je dois
166 m'exprimer en pourcentage, je devrais dire que 70% d'une d'une leçon, j'utilise les nouvelles
167 technologies et 30% je fais une leçon normale.

168 Enquêteur : Et concernant les relations, les émotions que vous avez ressenties durant la pandémie,
169 même à distance, même par l'intermédiaire d'une caméra, aujourd'hui en présence, vous avez aussi
170 des modalités différentes pour garder ce lien avec vos étudiants.

171 Enseignant 4 : Ben, disons que disons que je, je pense être un peu plus humaine. Voilà par rapport à
172 avant, parce que bon ben dans ma vie professionnelle, je suis assez exigeante, je dis pas sévère, mais
173 disons que j'aime bien faire les choses, donc j'étais un peu peut être froide. Voilà avant, avec mes
174 élèves, maintenant, je pense être un peu plus humaine, je ... Si je vois qu'un élève, par exemple, a
175 mal à la tête, voilà, je je, je lui demande, « *mais qu'est-ce que tu as* » et cetera ? Et je suis voilà un
176 peu plus humaine, je pense. Avec mes élèves, aujourd'hui ... Je, je les comprends un peu plus
177 d'avantage, voilà.

178 Enquêteur : D'accord, alors Madame, nous avons terminé notre entretien et je vous remercie pour
179 votre disponibilité. Merci, alors j'arrête l'enregistrement.

180 *Fin de l'enregistrement (19 minutes)*

Entretien 5 (F)

- 1 Enquêteur : Alors, bonjour Madame, bonjour, vous êtes enseignante dans un collège, dans un lycée,
2 pouvez-vous ...
- 3 Enseignant 5 : dans un collège ...
- 4 Enquêteur : très bien, pourriez-vous vous présenter brièvement, même sans dire votre nom ?
- 5 Enseignant 5 : Alors oui, j'ai 58 ans donc je suis prof depuis longtemps et j'enseigne au collège, dans
6 la banlieue des Gênes. Depuis 17 ans je suis dans le même collège.
- 7 Enquêteur : OK, donc maintenant pouvez-vous nous parler de votre expérience en mars 2020 ? Au
8 début de la crise sanitaire et pendant le confinement, ce que nous vous demandons est de dire, de
9 parler à propos de ce que vous avez ressenti, les sentiments, les émotions aussi que vous avez
10 éprouvées ?
- 11 Enseignant 5 : Bon les ... le début a été vraiment dramatique, hein ? Sous tous les points de vue et et
12 aussi en ce qui concerne l'utilisation de moyens différents, hein ? Avec mes élèves et ... moi, j'ai dit,
13 je j'enseigne dans la banlieue et donc mes élèves... beaucoup d'élèves n'avaient pas d'outils qui
14 n'avaient pas de portable, de tablette et bon, eh... nous n'avons pas de plateformes disponibles. Ils
15 utilisaient le le portable, ... Le portable et au début j'enregistrai mes cours... et ils trouvaient les
16 enregistrements sur Spaggiari (*marque de Registre de classe*), parce qu'il n'y avait pas de
17 plateformes, donc ça c'est ça a été vraiment très très difficile. Puis les mois suivants, on a commencé
18 à se débrouiller mieux avec MEET et mais ... on a commencé à l'utiliser à partir ... après les vacances
19 de Pâques (2020) ... Donc bon avril, mai hein aussi
- 20 Enquêteur : Donc pour résumer, au début, vous avez créé des capsules vidéo que vous avez déposées
21 sur la plateforme du du registre électronique Spaggiari dans notre cas, et après, petit à petit, l'école a
22 développé son service de plateforme numérique, d'espace numérique de travail. Très bien, passons à
23 une autre question.
- 24 Enseignant 5 : Et... oui.
- 25 Enquêteur : Pourriez-vous nous dire comment vous avez essayé ? Vous nous avez parlé d'abord, vous
26 avez souligné le fait que vous enseignez dans une banlieue de Gênes et qui rencontrait aussi des
27 difficultés liées aux dispositifs des élèves qui n'avaient pas tous la possibilité d'accéder à des
28 dispositifs performants. Ou peut-être qu'il n'y en avait pas beaucoup dans la maison, pourriez-vous
29 nous dire comment vous avez gardé la continuité pédagogique avec vos classes ? Quelles difficultés
30 avez-vous eu, pour garder ce lien avec vos élèves.
- 31 Enseignant 5 : Ouais, d'abord, c'est c'est la, la communication, parce qu'il n'y avait pas d'outil et donc
32 il utilisait le le, les portables et les plus paresseux ... bon ... « *Ils ne marchent pas ...* », ça même le
33 portable et il y avait aussi peu nombreux, mais quelqu'un qui n'avait pas de portable disponible ou
34 moderne hein ? Comme ça, donc il y a au début, beaucoup d'élèves ont perdu des parties, hein.
- 35 Enquêteur : Et une fois que vous avez commencé à avoir un rapport direct, c'est à dire la
36 communication que vous avez évoquée tout à l'heure, mais aussi une fois que la plateforme
37 d'établissement, a pris le pas, donc vous avez commencé à l'utiliser ... Vous avez, pour conjurer un
38 peu la distance avec vos élèves au début par exemple, des cours vous avez installé des rituels, des,
39 des choses que vous fait et que vous ne faisait pas à l'époque avant, en présence, ... il y avait des

40 rituels, des manières de commencer la classe à distance qui étaient un peu différentes des pratiques
41 que vous, des gestes que vous aviez auparavant.

42 Enseignant 5 : À l'école, j'ai employé déjà là et une clé ou j'avais des des, des, des matériels et donc
43 mes élèves étaient déjà habitués à à au fait que je montre leur montre quelque chose au TBI. Et donc
44 j'ai cherché ... moi, je pensais que de donner leur donner quelque chose de semblable, par contre ...
45 Parce que déjà, la période était difficile et, bon, trop de nouveautés et bon, j'ai pensé qu'il qu'il fallait
46 continuer quelque chose qu'on avait ... on faisait à l'école parce que si on change trop, c'est, c'est
47 encore plus difficile.

48 Enquêteur : Donc vous dites que vous avez essayé de recréer la même ambiance, les mêmes
49 démarches, les mêmes pratiques, les mêmes rituels, les mêmes manières de de se présenter, de
50 d'activer le, le dialogue avec les élèves ? Très bien maintenant, on laisse un peu de côté les élèves et
51 on passe à vos collègues enseignants.

52 Pouvez-vous nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues enseignants, peut-
53 être enseignants de langue, de français ou d'autres disciplines ? Quel type de rapport entre vous et
54 vos collègues.

55 Enseignant 5 : Euh ...un bon rapport parce que on avait besoin l'un de l'autre les uns des autres, hein
56 ... Et pour les difficultés, hein, pour les difficultés, hein, parce que maintenant même aussi pour les
57 outils à utiliser et on a fait des cours l'après-midi. Si pour apprendre à à les utiliser et et tout ça, et
58 j'ai le portable. J'ai nous, nous appelons, nous nous téléphonons puis téléphonions pour pour donner
59 des aides les les uns, les uns et les unes parce que la plupart nous sommes des femmes pour la
60 plupart et des autres, hein ? Pour nous aider, oui, de la collaboration, oui, de la collaboration, oui.

61 Enquêteur : Donc cet échange, voilà de la collaboration, de l'échange, de l'entraide réciproque... Très
62 bien.

63 Enseignant 5 : Et même s'il y a un problème parce que j'ai 9 classes et et la difficulté à a été un peu
64 que chaque conseil de classe avait sa manière de travailler et donc j'ai dû un peu hein, c'est ça a été
65 difficile ça.

66 Enquêteur : Voilà, on peut-on peut expliquer qu'un enseignant au collège à seulement 2h par
67 semaine par classe et donc pour remplir les 18h, il a besoin par semaine d'avoir 9 classes et donc 9
68 conseils de classe, une panoplie énorme de collègues dans les différentes classes. Heureusement, ils
69 sont tous dans le même établissement. Il me semble de comprendre. Je sais oui dans le même
70 établissement.

71 Enseignant 5 : Oui, oui, dans le même.

72 Enquêteur : Donc revenons un peu un peu au à l'échange avec vos élèves. Le rapport a été modifié
73 par la distance peut être appauvri... Comment vous avez essayé de compenser ce rapport, un peu
74 modifié, appauvri par la distance, est ce que vous avez trouvé des moyens de contact
75 supplémentaires au contact seulement vidéo avec vos élèves si vous pouvez nous en parler.

76 Enseignant 5 : Quelques fois, ils m'ont envoyé les devoirs sur le portable avec WhatsApp. J'ai dit,
77 parce qu'au début ça a été ça... Et bon et j'ai et j'ai et j'ai travaillé beaucoup parce que la correction,
78 tout est beaucoup de devoirs à corriger. Bon, ça a été dramatique, j'ai corrigé tout le temps... (rire) Et
79 quand même, je voulais leur donner que j'étais là et que leur devoir était important parce que
80 sinon....

81 Enquêteur : Vous venez de dire que même si d'habitude vous avez un rapport très important, avec
82 vos élèves, du point de vue de la continuité pédagogique, ce sont installés d'autres émotions,
83 d'autres sentiments ... Pour garder ce lien, vous venez de me dire, vous avez travaillé plus ?

84 Enseignant 5 : Ouais

85 Enquêteur : C'est aussi pour donner peut-être des réponses à ces à ces élèves qui vous envoyaient
86 avec les moyens les plus disparates leurs devoirs, et cetera.

87 Donc, à propos de comment les élèves vous envoyaient les devoirs dans notre recherche, nous avons
88 remarqué une utilisation très vigoureuse, très importante et aussi performante des nouvelles
89 technologies. Pourriez-vous nous parler de votre expérience avec les nouvelles technologies durant
90 cette période, ou si vous aviez déjà, comme vous l'avez dit tout à l'heure, des expériences ou des
91 manières de présenter à la classe votre travail de français langue étrangère. S'il vous plait racontez-
92 nous quelle a été votre expérience durant cette période concernant les nouvelles technologies.

93 Enseignant 5 : Mais il y avait là la manière aussi d'envoyer les devoirs sur le registre sur Spaggiari,
94 mais peu d'élèves réussissent à le faire. Et donc pour ça, il m'a envoyé des mails mais aussi les mails
95 institutionnels ont été créés après. Donc, à partir du mois de mai, pas avant, donc c'était bon.

96 Mon école... n'est pas à l'avant-garde, hein, et donc ils utilisaient le portable avec le WhatsApp, il
97 m'envoyait les les devoirs comme ça au début.

98 Enquêteur : D'après mars et aussi, encore plus peut-être en mai, vous avez utilisé la plateforme
99 d'établissement

100 Enseignant 5 : MEET ...

101 Enquêteur : MEET, oui. Cette utilisation un peu plus poussée qu'auparavant a été pour vous quelque
102 chose, de simple ou ça a été compliqué ? Est-ce que la maîtrise de la plateforme a été une surprise
103 pour vous ?

104 Enseignant 5 : Une surprise pour moi. Moi je ne suis pas trop techno hein. Bon j'ai appris, j'ai appris,
105 j'ai dû apprendre.

106 Enquêteur : Vous avez dû apprendre, mais maintenant vous êtes. Vous vous vous sentez ?

107 Enseignant 5 : Ah oui, j'ai amélioré, bien sûr, hein (rire). C'est la nécessité.

108 Enquêteur : Très bien. Un autre côté de la recherche, concerne la manière et là nécessité d'évaluer
109 les élèves. Quel type d'évaluation avez-vous choisi ? Quelle compétence avez-vous choisi d'évaluer et
110 quelles difficultés avez-vous rencontré à propos de l'évaluation à distance ?

111 Enseignant 5 : Pour la production orale quand j'avais MEET, bon, c'était plus ou moins la même qu'a
112 qu'a l'école parce que je les écoutais et et donc c'était plutôt pour l'écrit, parce que faire vraiment
113 des devoirs, bon, je n'ai, j'ai, je n'étais pas trop capable de créer des des devoirs personnels et donc
114 ils pouvaient copier hein et donc pour l'évaluation... en ce qui concerne l'écrit, j'ai donné des des
115 notes surtout sur bon la diligence ... les personnes qui envoyaient les choses ça et si un devoir était
116 correct, complètement euh bon.... C'était pour surtout ceux qui, sur le travail qu'il faisait, hein ?

117 Enquêteur : Donc une évaluation pour ce qui concerne l'écrit, disons avec une bienveillance, surtout
118 concernant la période. C'était plutôt une évaluation formative ou plutôt sommative ?

119 Enseignant 5 : Sommative

120 Enquêteur : Donc pour donner des notes

121 Enseignant 5 : On a on, on a donné des notes, même si on a donné des notes sur l'écrit, sur l'oral,
122 parce que le proviseur voulait avoir des notes.

123 Enquêteur : Mais vous avez installé aussi des retours concernant les devoirs qu'ils vous envoyaient...

124 Enseignant 5 : Ouais

125 Enquêteur : Donc il y a eu aussi un côté formatif.

126 Enseignant 5 : Formative les deux, les deux.

127 Enquêteur : Très bien. Donc nous pouvons passer à l'autre question, aujourd'hui, nous sommes
128 presque dehors de cette difficulté, même si les élèves et les enseignants attrapent le COVID.
129 Aujourd'hui, vous pensez que certaines démarches effectuées à distance à travers les nouvelles
130 technologies, peuvent être réemployées en présence ?

131 Enseignant 5 : Et bon, par exemple, le Classroom, on l'emploie toujours, hein, parce que si j'ai surtout
132 pour les sujets des civilisations, bon, j'ai donné du matériel, ... le matériel je le je le je le range sur sur
133 Classroom et les élèves, et ils le trouvent bon et mais en ce qui concerne les devoirs, peu... peu... et
134 cette année davantage j'ai-je veux retourner à la normalité. Bon c'est, oui, c'est la confiance de
135 retourner vraiment à la normalité, hein, et donc même mes élèves, je vois qu'il y a un peu un refus.

136 Enquêteur : La normalité, c'est de se retrouver en présence, de se retrouver et de parler ... de donner
137 des devoirs sur papier ou quand même ... Mais concernant en revanche, l'utilisation en classe des
138 nouvelles technologies comme le TBI, les vidéos et cetera, et ce que vous venez de dire tout à
139 l'heure, l'utilisation de la plateforme d'établissement ... à votre avis, c'est quelque chose qui va vous
140 aider dans votre travail pédagogique, que le fait que vous avez un lieu sécurisé ou les élèves peuvent
141 retrouver tous les matériels ...

142 Enseignant 5 : Bien sûr, bien sûr.

143 Enquêteur : Donc c'est une nouveauté qui s'est installée après la pandémie, le fait que l'école s'est
144 dotée d'une plateforme numérique, alors là, maintenant, ... petite question toute simple, je vous
145 donnerai des adjectifs concernant les nouvelles technologies, d'après vous, d'après votre expérience,
146 les nouvelles technologies en classe de langue sont, à votre avis : utiles, essentielles,
147 complémentaires, non indispensables, inutiles...

148 Enseignant 5 : Non, ... utiles, utiles. Même si on, il nous arrive souvent qu'il y a le chargeur qui ne
149 mangent pas, on trouve plus le chargeur. Le portable ne marche pas l'audio il n'y en a pas ... bon et
150 tout. Et il y a des difficultés, hein ? Parce que les écoles ont les TBI, mais parfois ils ont des outils qui
151 sont très très vieux, mais ils sont indispensables maintenant et bon sans le TBI, j'ai des difficultés à
152 faire le cours parce que pour moi très utile.

153 Enquêteur : Merci, on est presque à la fin. Après la vague de pandémie en 2020 concernant vos
154 gestes professionnels quotidiens, votre rapport avec les nouvelles technologies a-t-il été modifié où
155 est-il resté le même ?

156 Enseignant 5 : Mais non... modifié bien sûr modifié.

157 Enquêteur : Et avec le retour en présence, à partir de l'année scolaire 2021/2022 et peut-être le
158 2022/2023 cette année scolaire, y-a-t-il des aspects didactiques et relationnel que vous avez

159 expérimenté durant la période à distance ... Et que, finalement vous avez choisi d'adopter et de
160 garder, même dans cette période... des aspects didactiques et relationnel.

161 Enseignant 5 : Et bon, l'emploi de Classroom par exemple et les mails... mes élèves peuvent
162 m'envoyer des mails pour poser des questions, résoudre des problèmes, ça hein ? Avant on a, on
163 n'avait pas de mal institutionnel ... Donc Classroom.

164 Enquêteur : Très bien. Alors nous avons terminé et je vais arrêter l'enregistrement.

165 *Fin de l'enregistrement (20 minutes)*

Entretien 6 (F) - IT

- 1 Enquêteur : Buongiorno gentile docente, potrebbe presentarsi brevemente, parlandoci anche del
2 tipo di scuola nel quale insegna?
- 3 Enseignant 6 : Allora io insegno in un liceo, il liceo delle scienze umane dall'anno scolastico
4 2020/2021. Quindi all'inizio della crisi sanitaria dovuta al COVID, in realtà insegnavo presso la scuola
5 secondaria di primo grado e precisamente su due istituti comprensivi diversi, per cui anche la
6 l'esperienza della DAD (*Didactique à distance*) è stata diversa, in relazioni ai due contesti.
- 7 Enquêteur : Bene. Potrebbe ora parlarci della sua esperienza a marzo 2020, proprio all'inizio della
8 crisi sanitaria. Vorremmo conoscere quali sono stati anche i sentimenti, le emozioni che lei ha
9 provato rispetto a questo evento.
- 10 Enseignant 6 : Allora, come dicevo precedentemente, il contesto in cui lavoravo era quello della
11 scuola secondaria di primo grado, quindi sicuramente un contesto molto diverso rispetto a quello
12 della del liceo, dove praticamente sono passata l'anno successivo e dove comunque abbiamo fatto
13 un periodo di DAD (*Didactique à distance*). Quindi l'approccio proprio con la didattica a distanza è
14 stato molto più ... dal punto di vista emotivo, più forte, ... rapporti con le famiglie molto più stretti.
15 Oltretutto mi ritrovavo nella funzione di coordinatrice di classe e quindi ho dovuto praticamente
16 avere dei rapporti quasi quotidiani con le famiglie che richiedevano proprio questa ... si sentiva
17 proprio l'urgenza di ristabilire questo contatto con la scuola, con i compagni e con diciamo il contesto
18 in generale, al di là dell'apprendimento. Proprio fare in modo ...che i ragazzi avessero la possibilità di
19 continuare a vivere, quindi questa l'ho sentita molto forte, come come esigenza. Poi, per quanto
20 riguarda proprio l'esperienza in sé, di didattica a distanza, ero su due istituti comprensivi diversi... in
21 un istituto comprensivo avevamo avviato già precedentemente delle esperienze tra virgolette di
22 didattica a distanza, nel senso che utilizzavamo in modo particolare... lo facevo io e anche un'altra
23 collega di lingue utilizzavamo la piattaforma *Edmodo* che era una piattaforma che ci permetteva di
24 creare una classe virtuale, quindi questo diciamo... step del passaggio alla classe virtuale con lo
25 svolgere delle attività ... e così via era già stato avviato con i ragazzi quasi da un annetto prima ... e nel
26 mese di dicembre gli stessi ragazzi erano stati ... ai ragazzi erano stati dati dei computer in comodato,
27 quindi ho vissuto questa situazione, diciamo quasi di di preparazione. Ecco ad una forma di didattica
28 a distanza e il passaggio è stato più semplice. Era proprio questo, i ragazzi avevano a disposizione i
29 dispositivi, ci sono state difficoltà dovute ai collegamenti ... quindi alla rete Internet sicuramente, ma
30 il fatto di avere un dispositivo è stato sicuramente d'aiuto. Una situazione completamente diversa
31 nell'altra scuola, dove i ragazzi non avevano un dispositivo molto spesso in famiglia ce n'era solo uno,
32 per cui lo dovevano condividere con fratelli, con un fratellino o con le sorelline più piccole o più
33 grandi e quindi c'era proprio la mancanza dello strumento. Quindi siamo partiti con una notevole
34 lentezza, a volte semplicemente collegandoci con i cellulari dei genitori. Quindi là si è sentita molto di
35 più la difficoltà nella parte organizzativa e, appunto nell'iniziare le attività di didattica a distanza.
- 36 Enquêteur : Bene, ora. Sempre riguardo a questo periodo, a questi primi mesi, a queste prime
37 settimane ... ci sono state delle strategie che lei ha adottato in qualche modo per annullare questa
38 distanza, anche strategie quali rituali di classe. Nell'apertura della giornata del corso con gli studenti,
39 con gli alunni.
- 40 Enseignant 6 : Sì, allora, premesso che diciamo, il primo obiettivo era stato quello di assicurarci che
41 tutti i ragazzi, per evitare anche situazioni di di abbandono, di assenteismo che inevitabilmente ci

42 sono state in diversi momenti, poi nel nel momento in cui ci siamo ritrovati tutta la classe si...
43 cercavamo di di mettere in atto delle strategie, incominciando da un primo momento di saluto e di
44 coinvolgimento. Oppure erano i ragazzi che dovevano fare l'appello per vedere chi mancava alla
45 lezione o eventualmente anche con dei messaggi a volte mandati anche ai genitori per capire se
46 c'erano difficoltà nel far entrare i ragazzi in classe e questo già portava via nella prima fase una buona
47 parte della lezione, perché c'erano difficoltà ovviamente di tipo oggettivo. Dopodiché si passava tra
48 virgolette a quella che voleva essere l'inizio di una lezione classica, ma che non lo era perché in realtà
49 incominciavo anche con attività di brainstorming, facendo vedere magari dei video condividendo
50 degli audio e a partire da quello si iniziava la lezione facendo anche intervenire praticamente i
51 ragazzi, capovolgendo quella che in realtà in classe doveva essere la flipped classroom... cercavamo
52 di farla anche a distanza, quindi dopo la visione per dire del video, si dovranno fare le riflessioni su
53 quello che poteva essere una semplice, nel caso delle lingue, una semplice attività di comprensione
54 orale o la comprensione di un video, ma poteva essere anche un esercizio di grammatica, quindi a
55 partire dalla frase individuare qual era l'argomento che avremmo trattato, quindi magari che ne so, ...
56 un consolidamento degli aspetti grammaticali che riguardavano il genere, il numero e così via, quindi
57 c'era sempre questo rituale. Dopodiché cercavo di inviare nell'immediato anche degli degli esercizi,
58 condividendoli sulla piattaforma e ... loro dovevano rispondere nell'immediato e questo li prendeva
59 molto devo dire anche la risposta, ... buttarsi subito. cioè cercavano di rispondere tutti quelli che
60 erano presenti rispondevano sempre alle attività.

61 Enquêteur : Molto bene, allora lasciamo un attimo da parte gli studenti, passiamo al rapporto che si è
62 installato con i colleghi docenti e quindi magari con i colleghi di lingua, di altre lingue o diciamo con il
63 Consiglio di classe: che tipo di rapporto si è installato con questi colleghi?

64 Enseignant 6 : Allora premetto che proprio naturalmente, proprio per il mio carattere sono portata
65 ad avere relazioni abbastanza aperte, chiare, sempre molto trasparenti con i colleghi, quindi anche
66 laddove nel momento nella fase iniziale ehm... io mi sentivo abbastanza motivata e pronta ad
67 affrontare questo ... per quelle capacità che magari avevo di mio acquisite nel tempo, l'interesse
68 anche per le nuove tecnologie... e così via che a volte diciamo, aiutava maggiormente ... era di
69 supporto ancora di più per noi, di docenti di lingua. Insomma, eravamo un po' un passettino più
70 avanti, probabilmente, rispetto agli altri colleghi, io l'ho notato subito e la cosa positiva diciamo, è
71 stata quella che mi sono ritrovata in poco tempo, un punto di riferimento per i miei colleghi e mi
72 riferisco anche in particolare ai colleghi più grandi. Non uso il termine anziani, ma diciamo quelli a
73 fine carriera che praticamente mi hanno assillato di telefonate, ma piacevolmente io ho cercato di
74 guidarli quando eravamo lì ad utilizzare la piattaforma perché lì a volte non si trattava
75 semplicemente di... Ehm dell'impostare la lezione in alcuni casi io ho avuto dei colleghi che avevano
76 proprio difficoltà nell'utilizzo del dispositivo, quindi proprio entrare nella piattaforma, quindi proprio
77 difficoltà di base e probabilmente ripeto, docenti che ormai a fine carriera non pensavano di essere
78 sottoposti, diciamo a questo sforzo tra virgolette, ma che alla fine veramente ce l'hanno fatta anche
79 loro, cioè io ho riscontrato delle situazioni ... docenti che in un primo momento, quando entravano in
80 classe, ti vedevano che tu eri ancora lì con la LIM (TBI) accesa, insomma, guardavano l'orologio quasi
81 per dire: "*Ma quando finisce di utilizzare la LIM...*" Insomma, invece poi ho visto che alla fine si sono
82 adoperati molto e quindi anche nella fase, per esempio del primo *Esame di Stato* (brevet) del 2020 ...
83 del 2020, in alcuni casi ci siamo organizzati per dire, ... sono andata a scuola e con due colleghi che
84 avevano proprio difficoltà nell'utilizzo del computer per attivare la videochiamata, io sono stata lì a
85 scuola con loro, con il permesso del dirigente, opportunamente con la mascherina, ovviamente

86 organizzati e abbiamo fatto, abbiamo portato avanti l'esame di Stato anche a distanza con i ragazzi ...
87 quindi diciamo anche l'aspetto positivo del di questa situazione molto critica, il fatto di aver curato
88 anche l'aspetto relazionale, quindi di essere stata di aver avuto la possibilità di mettermi in
89 discussione anche nel ... sotto il punto di vista relazionale con i colleghi.

90 Enquêteur : Bene, ritorniamo, ma da un punto di vista relazionale, di nuovo agli studenti. La distanza
91 ha in qualche modo modificato, probabilmente impoverito il rapporto pedagogico e didattico. Come
92 ha cercato, come è riuscita, se ci è riuscita, attraverso quali mezzi di contatto a vivacizzare questo
93 rapporto a distanza, a renderlo meno povero. Oltre alla distanza, oltre alla videochiamata, oltre alla
94 lezione, ci sono stati altri modi in cui lei ha ricevuto il contatto, contattato gli studenti, durante
95 questo periodo.

96 Enseignant 6 : Sì e ripeto, la didattica a distanza ha sicuramente modificato le relazioni con gli alunni,
97 ma per quella che è stata la mia esperienza non l'ha necessariamente impoverito, sicuramente
98 perché la relazione, nel momento in cui viene curata anche con attenzione, può essere sicuramente
99 un momento importante anche per i ragazzi, rispetto anche a quella che è la didattica, ... la didattica
100 classica, perché se il tutto viene basato su un'interazione efficace, così come lo facciamo in classe tra
101 quattro mura, così l'abbiamo fatto anche a distanza, praticamente per cui il fatto di doversi
102 relazionare con situazioni un po' problematiche, in modo particolare mi riferisco alle situazioni
103 problematiche anche dal punto di vista familiare, così come lo facciamo in classe, attualmente
104 contattando telefonicamente la famiglia, io ho fatto la stessa cosa nel momento in cui ci siamo
105 ritrovati a distanza, quindi nel momento in cui mi sono accorta che dei ragazzi non seguivano... alcuni
106 non seguivano effettivamente per difficoltà di tipo ripeto, oggettive, avevano completato, per dire, i
107 famosi *giga (les giga octets du forfait Internet)* non tutti avevano Internet, quindi avevano i *giga*,
108 quindi ho dovuto contattare i genitori, dire loro che c'era la possibilità di avere dei *giga*
109 gratuitamente anche dalla scuola e ... così via. Quindi diciamo che dal punto di vista relazionale io ho
110 avuto la possibilità di conoscere certe situazioni che riguardano il contesto dei ragazzi che
111 difficilmente avevo avuto possibilità di conoscere precedentemente in una situazione di didattica in
112 presenza a scuola, perché sono venute fuori effettivamente difficoltà che prima non avevo avuto
113 modo, ma non avevamo avuto proprio modo come Consiglio di classe di cogliere.

114 Enquêteur : Riguardo alla tecnologia che lei ha evocato prima, noi abbiamo notato nella nostra
115 ricerca un uso molto significativo, ma anche diciamo efficace delle nuove tecnologie in questo
116 periodo di didattica a distanza. Qual è stata la sua esperienza rispetto alle nuove tecnologie e a tale
117 proposito vorremmo sapere se lei avesse già una certa padronanza precedentemente e se questo
118 utilizzo ancora più spinto l'ha sorpresa, l'ha confortata, le ha permesso magari di divulgare ad altri
119 queste sue conoscenze.

120 Enseignant 6 : Allora ... probabilmente mi ripeto, ma le conoscenze pregresse in materia di TIC, anche
121 l'utilizzo di alcune piattaforme e ripeto, avevamo utilizzato la piattaforma *Edmodo*, ma avevamo
122 utilizzato anche la piattaforma della Pearson, che era collegata al libro di testo e ci dava la possibilità
123 di ... abbiamo, abbiamo mi pronuncio al plurale perché in realtà non ero solo io, c'era anche l'altra,
124 l'altra collega di inglese, c'era anche qualche collega di lettere che, utilizzando dei testi della
125 Pearson, aveva la possibilità di creare delle classi virtuali per dare ai ragazzi per fornire a dei ragazzi il
126 materiale, diciamo aggiuntivo. Poi, per quanto riguarda proprio la mia esperienza, veramente una
127 risorsa notevole è stata l'utilizzo della piattaforma E-twinning con la quale, insomma, avevo messo
128 in atto già delle esperienze di lavoro a distanza e di lavori condivisi con ragazzi non non dello stesso

129 contesto, ma di scuole europee, per cui anche i miei alunni erano pronti a questo tipo di attività
130 condivisa per dire anche l'utilizzo di un semplice *Padlet* sul quale i ragazzi francesi si presentavano, i
131 ragazzi italiani si presentavano... insomma, avere la possibilità di utilizzare questi strumenti già
132 precedentemente... sicuramente è stato è stata una risorsa e i ragazzi, quindi hanno avuto modo di
133 approfondire anche queste loro competenze, in maniera di in maniera di di diciamo in merito al
134 digitale, ecco.

135 Enquêteur : Bene. Passiamo ad un punto più complesso. Probabilmente lei avrà dovuto valutare i
136 suoi studenti. Che tipo di valutazione ha utilizzato, parliamo di valutazione formativa e/o sommativa.
137 Inoltre, vorremmo sapere se è riuscita a valutare gli studenti su tutte le competenze linguistiche,
138 quindi produzione scritta, produzione orale, comprensione scritta, comprensione orale e
139 l'interazione.

140 Enseignant 6 : Allora, premesso che la valutazione della performance a distanza sicuramente può
141 essere inficiata, insomma, da altri elementi anche elementi esterni di supporto e così via.... Quindi
142 questa è una cosa che abbiamo constatato tutti, quindi ovviamente io ho puntato più che altro anche
143 su una valutazione di tipo formativo e principalmente su una valutazione, su ... su forme di
144 autovalutazione e anche di valutazione vicendevole all'interno della classe quindi ho utilizzato molto
145 questa questa strategia. A volte, nel momento in cui ... mi riferisco in modo particolare, per esempio
146 alla produzione scritta, abbiamo fatto una sorta di autocorrezione vicendevole, per cui i ragazzi non
147 inviavano a me il testo da correggere, ma lo inviavano al compagno; quindi, per mettere in atto un
148 po' di anche forme di collaborazione ... Però, relativamente alle diverse competenze da valutare ...
149 diciamo che sicuramente ho dato priorità alla competenza, diciamo all'interazione alle competenze
150 che riguardano anche la produzione orale e, oltre che alla comprensione, perché avendo la possibilità
151 di condividere video e audio, abbiamo ... molto lavorato anche sulla comprensione, sulla
152 comprensione ... orale, quindi sicuramente abbiamo lavorato sulla, sulla comprensione e in
153 particolarmente sulla produzione, anche sulla produzione orale perché i ragazzi si mettevano in gioco
154 con dei *jeux de rôle*, per esempio davo una traccia e sceglievo due, due ragazzi del dialogo, loro a loro
155 volta dovevano coinvolgere altri due e quindi partiva una catena di di esercizi. Ecco.

156 Enquêteur : Lei ha adottato queste strategie, queste *démarches* che le hanno permesso di utilizzare
157 le nuove tecnologie essendo obbligata dalla distanza, ma oggi che questo non è più necessario ci
158 sono delle strategie, delle *démarches* che lei oggi può, o reimpiega anche nella scuola in presenza.

159 Enseignant 6 : Allora sicuramente ... (sourire) lo facciamo quotidianamente e abbiamo ... ci siamo resi
160 conto che la didattica, cioè gli strumenti utilizzati a distanza, possono aiutarci in determinate
161 situazioni anche per mirare, diciamo ad un insegnamento, anche a forme più individualizzate, perché
162 ... faccio un esempio, ci sono situazioni in cui si deve curare il recupero, situazioni in cui si deve curare
163 il potenziamento. Io riesco ad economizzare i tempi senza tagliare spazio alla lezione classica fatta in
164 durante la mattinata, attribuendo, caricando delle attività specifiche sulla piattaforma che tuttora
165 conserviamo nella scuola. Noi utilizziamo la piattaforma TEAMS della Microsoft che ci permette di
166 fornire delle attività che possono essere di gruppo se magari caricate semplicemente sul TEAMS di
167 classe ma anche individuali nel momento in cui ... a volte sono gli stessi ragazzi che le chiedono, le
168 carichiamo individualmente sulla chat e oltretutto ... c'è la possibilità di estendere quello che è il
169 materiale classico che fa riferimento al libro di testo per dire, ... attività di ascolto ... aggiuntive che si
170 possono inserire sulla piattaforma ... e quindi i ragazzi lavorano anche su questo tipo di attività, a
171 volte consegnando anche l'attività a distanza, per cui io la ricevo eventualmente la valuto e ne

172 parliamo in classe... la riproponiamo alla classe e così via, quindi anche la la, la vera ricchezza è
173 quella di avere la possibilità di differenziare anche le modalità di insegnamento, insomma di
174 calibrarle anche rispetto all'alunno che abbiamo di fronte.

175 Enquêteur : Durante il periodo a distanza lei ha usato dei formulari a risposta multipla per valutare,
176 per esempio, la comprensione orale oppure scritta per gli studenti quel tipo di esercizio a scelta
177 multipla proposto via Internet, crede di poterlo utilizzare anche oggi, lo utilizza anche oggi?

178 Enseignant 6 : Sì, sì, ... allora lo utilizzo anche oggi durante la didattica a distanza, i ragazzi erano
179 effettivamente a distanza e svolgevano le attività, adesso invece capita per avere un riscontro
180 immediato della lezione appena fatta. Ultimamente abbiamo la possibilità di utilizzare un laboratorio
181 linguistico, ma a volte mi limito anche in classe, avendo la possibilità di utilizzare ... i cellulari come
182 strumento didattico; quindi, creare nell'immediato anche un semplice *Kahoot* per dire, per verificare
183 anche la modalità di apprendimento, oppure anche ... per organizzare un ... e verificare anche tramite
184 un sondaggio, utilizziamo *Mentimeter*. Insomma, utilizziamo diverse APP anche adesso, quindi le
185 troviamo molto utili. E soprattutto nell'immediato, non tanto da segnare a casa, ma nell'immediato.
186 Quindi con il BYOD (Bring your own device - en français, PAP pour « prenez vos appareils personnels
187 » ou AVEC pour « apportez votre équipement personnel de communication ») ... con l'utilizzo del
188 cellulare.

189 Enquêteur : Quindi una verifica formativa su quello che è stato fatto nel corso della lezione ... Cosa
190 pensa lei, in quanto insegnante di lingue straniere, delle nuove tecnologie, secondo lei,
191 nell'insegnamento di una lingua straniera le nuove tecnologie sono: utili, essenziali, complementari,
192 non indispensabili, inutili.

193 Enseignant 6 : Allora, rispetto a questi aggettivi toglierei solo gli ultimi due, cioè inutili e non
194 indispensabili.

195 Enquêteur : Quindi lei lascerebbe utili, essenziali, complementari, perché?

196 Enseignant 6 : Allora, utili sicuramente perché ci aiutano proprio anche nel corso della lezione.
197 Ripeto, anche nel rimanere nei tempi io ho iniziato ... diciamo la mia carriera di insegnante, ai tempi
198 del *radione (gros poste radio-cassette-CD)* della radio enorme (rire) che ci portavamo da una classe
199 all'altra e quindi inserendo il CD o addirittura i primi tempi proprio la cassetta, ... quindi, riuscire
200 adesso con queste modalità a rimanere in tempi che siano molto più ... anche più efficaci è
201 sicuramente importante. Quindi questo in più dicevo, complementari, perché per molte attività
202 affiancano il libro di testo, quindi la didattica tradizionale, con la possibilità di integrare con degli
203 ascolti con delle dei video e soprattutto video, sempre aggiornati sempre aggiornati, mentre un
204 tempo, una volta adottato un libro di testo, avevamo quel libro, quindi senza la la possibilità di
205 aggiornare anche un semplice collegamento con un con un telegiornale e notizie di attualità da
206 commentare nell'immediato, è possibile farlo adesso, mentre un tempo assolutamente non
207 potevamo farlo. Quindi questa è la complementarità sicuramente importante.

208 Enquêteur : Bene, siamo quasi alla fine. Dopo la prima ondata di pandemia nel 2020, la scuola
209 lentamente ha ripreso quasi la normalità e ora diciamo la presenza e la normalità di un tempo. Il suo
210 rapporto con le nuove tecnologie, pensando al febbraio... al gennaio 2020 e pensando ad oggi ...
211 novembre 2022, è rimasto lo stesso di gennaio 2020, o è cambiato e in che modo?

212 Enseignant 6 : Allora, ehm, ... Sono stata sempre curiosa rispetto alle nuove tecnologie... insomma,
213 anche per questo mi ritrovavo in una fase in cui ero un passettino un po' più avanti rispetto a questo.

214 Avevo sempre approfittato di tutte le opportunità, delle opportunità, anche offerte dall'Ufficio
215 scolastico di formazione e così via. Al momento ritengo che l'utilizzo delle nuove tecnologie
216 comporta un impegno che deve essere in divenire, perché anche le applicazioni sono sempre nuove,
217 sono sempre più attraenti, più interessanti per i ragazzi, quindi utilizzare quella giusta, trovare quella
218 più opportuna è un lavoro che noi dobbiamo fare di continuo. A volte porta via anche molto tempo,
219 però... se si è motivati a farlo, sicuramente si hanno dei vantaggi e io sono sempre alla ricerca anche
220 di ... applicazioni che perfezionano maggiormente anche i lavori di tipo cooperativo per cui lavorare
221 contemporaneamente su una determinata attività... costruire per dire, a volte abbiamo creato dei
222 piccoli vocabolarietti di lessico, per cui ogni ragazzo andava a mettere l'immagine giusta a trovare il
223 termine giusto quindi ...ehm, sono sempre molto interessata. Ripeto, secondo me è una attività di
224 formazione che deve essere sempre continua e in divenire, che non può fermarsi, ovviamente.

225 Enquêteur : Allora siamo all'ultima domanda, abbiamo finito, lei ci ha confermato che anche con il
226 ritorno in presenza, gli aspetti didattici che erano stati messi in campo e enfatizzati poi dalla distanza,
227 lei li ha conservati anche oggi, in cui l'uso della tecnologia è legato ad una pratica in presenza. Ci sono
228 anche degli aspetti relazionali con gli studenti che il periodo a distanza in qualche modo ha fatto
229 venire fuori, ha scaturito e che oggi lei conserva nell'approccio anche in presenza con gli studenti?

230 Enseignant 6 : Allora sicuramente la didattica a distanza è stata anche una prova per tutti quanti per
231 tutto il mondo della scuola, una prova di resilienza, l'abbiamo detto più volte, tutti i docenti più
232 giovani, quelli più anziani, ... insomma, ci siamo messi in discussione e relativamente alle relazioni la
233 stessa cosa secondo me è successa anche ai ragazzi. Hanno avuto degli spazi... Sì, ..., forse era
234 impensabile ...hanno avuto degli spazi attraverso la didattica a distanza ... mi riferisco ad una
235 semplice chat in cui il ragazzo si è esposto e si è aperto particolarmente all'insegnante, cosa che
236 difficilmente a volte riesce a fare nel contesto, nel contesto della classe, anche manifestare delle
237 difficoltà ... mi riferivo prima all'inizio, per esempio ho difficoltà che riguardavano proprio la
238 connessione, quindi la mancanza di giga... Difficoltà anche a..., ovviamente da quello si capiva che
239 c'erano anche delle difficoltà di tipo economico nel contesto familiare, oltre che a difficoltà relative
240 proprio alla didattica. Quindi argomenti che non erano chiari ... difficoltà a studiare un determinato
241 testo, difficoltà nella comprensione e tutto quello che effettivamente veniva fuori nel corso delle
242 lezioni. Quindi c'era questo filo diretto che non si spezzava facilmente. ...

243 E probabilmente come ore lavorative per il docente erano sicuramente superiori rispetto a quelle,
244 diciamo della didattica tradizionale, quindi ci hanno sottoposto sicuramente ad un ad uno, sforzo
245 maggiore ... e dopotutto ci sono ... abbiamo capito chiaramente che ci sono dei ragazzi che ormai
246 preferiscono delle modalità più smart, più veloci rispetto a quelle che sono quelle della didattica in
247 presenza e quindi anche dei contenuti fruibili con delle modalità più veloci, appunto e ... è possibile
248 fare, insomma.. attraverso l'utilizzo delle delle nuove tecnologie.

249 Enquêteur : Bene, noi avremmo terminato, se lei vuole aggiungere qualche altra cosa, altrimenti va
250 bene così.

251 Enseignant 6 : Penso che vada bene così ... è venuto fuori, penso chiaramente quello che sia ... che sia
252 stato il mio approccio positivo e tutto quello che di positivo è venuto fuori dalla quella situazione
253 molto molto difficile. Tutto quello che ci riportiamo quotidianamente in classe, anche in termini di
254 resilienza e quindi ... va bene così.

255 Enquêteur : Bene, io interrompo la registrazione. Grazie.

256 *Fin de l'enregistrement (30 minutes)*

Entretien 7 (F)

1 Enquêteur : Alors Bonjour Madame, vous êtes enseignante dans un collège, pouvez-vous brièvement
2 vous présenter sans dire votre nom ?

3 Enseignante 7 : Oui, Bonjour, je suis un enseignant de langue française dans un collège de *****, une
4 commune de l'Apennin ***** (sud de l'Italie). C'est un institut compréhensif ... et les élèves arrivent
5 de deux villages ***** et ***** ... et j'ai 9 classes, de 6ème à 4ème, donc.... j'ai environ 140
6 élèves.

7 Enquêteur : 140 élèves, oui... c'est beaucoup pour une école de montagne sur deux communes.
8 Merci pour ces précisions. Maintenant, parlons de votre expérience en mars 2020, au début de la
9 crise sanitaire et pendant le confinement. Toujours à propos de cette expérience, qu'est-ce que vous
10 avez ressenti du point de vue émotionnel à partir de ... de votre expérience qui s'est déroulée en
11 présence, quelle émotion avez-vous ressentie durant ce passage à distance ?

12 Enseignante 7 : Durant ces premiers jours de passage à distance, je me suis sentie très confuse et j'ai
13 eu beaucoup de ... de peur parce que ma ma ... Ma peur majeure était ... perdre la relation avec mes
14 élèves. Et et alors dans ? Dans le même temps, j'ai ressenti beaucoup de confiance à moi-même dans
15 mes élèves, dans mes collègues, parce que nous avons, nous, nous, nous sommes
16 immédiatement activés pour trouver les meilleures stratégies pour ne perdre cette relation, que c'est
17 à la base du processus d'apprentissage et de relations avec les élèves.

18 Enquêteur : Donc vous avez essayé de garder cette continuité pédagogique avec vos classes ? Quelles
19 sont les difficultés que vous avez éprouvées, que vous avez retrouvées pour garder cette continuité ?
20 Et aussi s'il y a eu une fois activé une relation à distance, s'il y a eu des stratégies que vous avez
21 adoptées pour conjurer la distance, pour la rendre moins forte ?

22 Enseignante 7 : La première chose que moi et mon collègue est mon école à fait était de faire un
23 travail de contrôle des ordinateurs, des dispositifs qui, les familles et les élèves avaient.... Et parce
24 que... pas les pas tous les élèves, ont l'ordinateur chez eux et donc, et donc l'école a fourni des
25 dispositifs pour aborder mieux cette phase délicate, surtout les élèves qui habitent dans ... dans les
26 campagnes de **** et ***** donc, où il y avait et il y a beaucoup de difficultés, de de, de ...
27 connexion de connexion. Et donc l'école a fourni les ordinateurs et aussi des dispositifs pour
28 améliorer la la connexion.

29 Ils ont fourni à côté des dispositifs aussi la possibilité d'accéder à des forfaits Internet. Oui, parce
30 qu'au début de la pandémie, beaucoup d'élèves ne se présentaient pas au cours le matin à distance,
31 ... puisque mon école, est l'école de l'inclusion surtout, les élèves qui ont des difficultés ... pas sur le
32 mode de connexion, mais avec des besoins éducatifs spéciaux.... Alors là le la, la première chose
33 que..., le proviseur a fait le principal ... principal ... proviseur. C'est ce travail très détaillé de de
34 contrôle ... d'exploration ... ?

35 Enquêteur : Oui, de d'exploration, de de cartographie, de difficultés et des besoins. Et à propos de ça
36 donc il y a eu ce travail de cartographie des difficultés, des besoins des différents élèves. Une fois
37 activé cette connexion, une fois lancée, les visioconférences ...est-ce qu'il y avait des petites
38 stratégies, des rituels, peut-être ... pour commencer ... pour débiter le cours le matin ? L'appel, ou...
39 je ne sais pas....

40 Enseignante 7 : Alors : le cours généralement commençait avec l'appel et l'appel avait une petite ...
41 longue durée parce que qui entrait de manière précise à 9h pile ... qui entrait un peu plus tard. Mais
42 c'est naturel. Et alors les profs on a eu beaucoup de patience, respect à cette situation.... Oui, après
43 l'appel, ehu... je j'adore la musique, j'adore la la ... le partage de vidéos avec des des petites vidéos,
44 avec de la musique en général. Donc une énergie au début des cours ... eh... puis le le partage des
45 images, les partages du livre numérique hein, mais alors, parce que là le le cours frontal ne marchait
46 pas à distance, ne marche pas, *non funziona* (sourire) (en italien : ne marche pas) donc ... le le

47 partage du travail, même en PowerPoint ou des des quiz avec Kahoot plutôt que autre des autres
48 plateformes comme .. Canva... des plateformes et des stratégies qui pouvait attirer la l'attention des
49 élèves. Peu de test, peu de test peu de leçons.

50 Enquêteur : Oui, trop de de cours frontal, frontaux disons.

51 Enseignante 7 : Oui, et les cours surtout, n'avaient pas la longue durée, c'est à dire le cours devrait
52 être maximum 40 min, mais c'est trop, 40 min. ... Si des idées de faire un cours de 40 Min, alors ...
53 était nécessaire de faire une petite pause pour se reposer les yeux ...

54 Enquêteur : Bien, on a parlé de vos élèves, on parle maintenant de vos collègues. Pouvez-vous nous
55 décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues enseignants ? Peut-être de la même
56 discipline et des autres disciplines ? Disons, du Conseil de classe, de vos classes, vu que vous en avez
57 9, il me semble de comprendre.

58 Enseignante 7 : Au début de la pandémie tous mes collègues avaient beaucoup de peur ... Comment
59 on peut faire pour aborder cette situation ? C'était la cata comme on peut faire. Mais la, la prof de
60 math avec calme a dit alors on fait un un cours de formation pour vous... pour commencer à utiliser...
61 euh... Google MEET les fonctions principales de Google MEET, les vidéos, conférences puis la
62 plateforme Classroom avec la formation des classes, le partage des matériels, comment créer ... un
63 cours ... un Google Form et cetera. Donc on a fait beaucoup d'heures de de cours de formation avec
64 la prof... (sourire) gratuit et et puis on a partagé toujours notre difficulté, « alors tu alors je je ne suis
65 pas capable de me connaître comme on doit faire, où dois-je cliquer ... » et cetera ? Donc beaucoup
66 de de solidarité et de force entre les collègues. Je me suis sentie plus forte parce que je savais que je
67 pouvais compter sur mes collègues.

68 Enquêteur : Bien et maintenant, revenons à vos élèves. Le rapport avec vos élèves a été
69 nécessairement modifié et peut-être aussi appauvri par la distance. Cette modification voire, cet
70 appauvrissement a-t-il été compensé avec d'autres moyens de relation de contact... qui étaient
71 différents de la visioconférence ? Au-delà des visioconférences, avez-vous installé d'autres moyens
72 de contacts avec vos élèves durant cette période ?

73 Enseignante 7 : Le moyen ... principal a été la vidéoconférence Google MEET... Et puis avec les la
74 modalité asynchrone, ... je donnais mes élèves, beaucoup de de matériel sur un autre plateforme
75 Classroom.... Et puis à travers le contact avec les familles, ... alors mes élèves n'ont pas mon numéro
76 de de téléphone. Non, je ne parle pas avec mes élèves avec WhatsApp, non, non. Et donc je j'utilisais
77 les familles et les parents comme moyen... médium, comme.... voilà voilà comme médium.

78 Enquêteur : Vous avez communiqué avec vos élèves à travers les familles.

79 Enseignante 7 : Oui, oui, mais surtout avec Classroom qui donne au prof et aux élèves la possibilité
80 de faire beaucoup de choses... parce que tu peux mettre sur le Stream beaucoup de matériel, tu peux
81 enregistrer ta voix et créer une sorte de petite leçon. Et leur, ils peuvent entendre ta voix et alors...
82 c'est, c'est une possibilité pour, pour ne pas perdre le contact avec eux.

83 Enquêteur : Donc, au-delà des visioconférences, vous avez activé un rapport un peu plus étroit avec
84 les familles et donc des communications qui passaient directement par le biais des familles, et encore
85 la possibilité d'envoyer des messages audios aussi. Donc votre voix arrive aux élèves à travers la
86 plateforme d'établissement. Très bien.

87 Et ce qu'on a remarqué dans notre recherche, c'est qu'il y a eu une utilisation très forte, même
88 vigoureuse, des nouvelles technologies durant cette période. Vous aviez déjà, avant la pandémie,
89 une certaine maîtrise ou c'est une utilisation un peu plus poussée que vous avez exercé dans cette
90 période ? Cela a été une surprise pour vous de vous lancer un peu dans la technologie ?

91 Enseignante 7 : Non non, non non n'a pas été une surprise pour moi. D'abord parce que mon école
92 dans toutes les classes de l'école maternelle jusqu'au collège... chaque classe a le tableau interactif.

93 Chaque élève à son ordinateur qui est consigné, consigné aux élèves à la classe de 6eme.... et puis les
94 parents doivent le le rendre, le rendre à la fin avant du du, du, de l'examen... du brevet.

95 Nous avons le tableau interactif dans chaque classe et tous les jours moi et mes collègues travaillent
96 avec la la technologie.... Et donc n'a pas absolument une surprise pour moi. Non, non, je l'utilise tous
97 les jours.

98 Enquêteur : Très bien alors, sachant que vous avez dit tout à l'heure le nombre impressionnant de
99 vos élèves, ... vous avez dû quand même les évaluer. Quel type de modèle de l'évaluation avez-vous
100 utilisé en tant que modèle ? Nous pensons à la ... au modèle de de l'évaluation formative ou
101 l'évaluation sommative. Quels sont les modèles que vous avez privilégiés ? Enfin quelles
102 compétences, avez-vous réussi à évaluer avec vos élèves ?

103 Enseignante 7 : Ah la... l'évaluation, c'est c'est difficile. Alors on a maintenu les mêmes critères, de la,
104 de l'évaluation en présence, mais de ma part, je me suis concentrée surtout sur la pro..., sur l'oralité,
105 sur la communication orale, sur la compréhension orale et sur la production orale... parce que là, la
106 forme écrite a eu beaucoup de difficultés, alors j'ai préparé des devoirs, même à distance ... avec les
107 Google Forms, avec les les, la choix multiple.... Mais il y a toujours le le doute, si..., j'ai ... oui, le doute,
108 oui que derrière les élèves, il y a le la, la mère ou le père ou quelqu'un qui peut suggérer quelque
109 chose .. et alors ? J'ai travaillé beaucoup sur l'oralité, sur la production orale, même si du début de la
110 ... de la pandémie mon établissement, ... le proviseur à a établi un piano en plan de didactique
111 digitale avec des des points rigides que les les profs, ... les familles et les élèves doivent respecter. Et
112 et donc on a fait une et une évaluation formative et ... sommative à la fin de la période à la fin du
113 parcours.

114 Enquêteur : Bien, vous avez adopté donc de ... des démarches qui impliquent beaucoup les nouvelles
115 technologies. Aujourd'hui, pensez-vous que ces démarches peuvent être aussi réemployées ? Vous
116 pensez que ces démarches, comme vous avez fait pour l'évaluation par exemple ... peuvent être aussi
117 utilisées en présence ?

118 Enseignante 7 : Oui, je, je pense qu'elle est... les technologies sont un moyen très puissants, mais on
119 doit faire attention à comment les élèves utilisent ça, et alors ... Ce que le le prof doit faire es de fixer
120 les modalités uhm... de cette utilisation et des des des temps précis quand utiliser ça et et de et
121 surtout les objectifs, on doit être préfixé en avant donc qu'est-ce qu'on ... comment on peut travailler
122 aujourd'hui sur ça, et alors la modalité c'est ça les élèves on doit avoir le le contrôle des
123 technologies et ... en utilisation avec responsabilité donc travailler sur ça parce que le la technologie,
124 s'il y a une bonne utilisation peut donner à à l'école et aux élèves beaucoup d'idées, ... beaucoup
125 d'énergie et on peut faciliter le le travail dans les classes, surtout les élèves qui ont des difficultés...
126 avec les besoins éducatifs, les TSA ... les BES... ? (incertitude sur le bon terme)

127 Enquêteur : Oui, oui. Des TSA... troubles spécifiques d'apprentissage et des BES ... besoins éducatifs
128 spéciaux... hem... Aujourd'hui, vous adoptez des aménagements comme les formulaires Google que
129 vous avez cités auparavant ... Par exemple des quiz à choix multiples, ... vous les utilisez encore
130 aujourd'hui, même en présence ?

131 Enseignante 7 : Oui, il y a quelques... quelques devoirs en classe qui est structuré de manière que ...
132 je peux utiliser l'ordinateur. Alors je dis à mes élèves « demain, on doit faire le devoir en classe...
133 donc vous devez apporter votre notebook, ... votre ordinateur et on doit faire un test avec un Google
134 Forms », alors là, mes élèves sont déjà habitués à ça, pas seulement en français, avec la prof d'Italien
135 avec la prof de math et de technologie.... Beaucoup de mes collègues travaillent avec cette modalité
136 ... donc oui je l'utilise aussi en présence.

137 Enquêteur : Aussi en présence donc aussi aujourd'hui, très bien. Que pensez-vous de votre rapport
138 en tant qu'enseignant de langue et les nouvelles technologies et selon vous, d'après votre
139 expérience, les nouvelles technologies en classe de langue sont : utiles, essentielles, complémentaire,

140 non indispensables, inutiles ... Je répète, utiles, essentielles complémentaires, non indispensables,
141 inutiles...

142 Enseignante 7 : Les adjectifs les plus appropriés selon moi sont utiles absolument utiles ... et
143 complémentaire parce ... parce que j'aime aussi parler avec mes élèves, faire toujours les jeux de rôle
144 là... dramatisation, le théâtre... et alors, vis-à-vis avec mes élèves ... et puis on peut utiliser le
145 smartphone pour faire une petite vidéo et puis .. et puis je le fais les voir aux élèves « Ah tu es Jean,
146 tu es Sophie ... Alors la situation c'est ça » et donc les élèves regardent « Ah euh, ah... », c'est la
147 cata, donc utile et complémentaire à l'activité et en ... dans la classe en présence.

148 Enquêteur : Bien et donc après cette vague de pandémie que nous avons vécue en 2020 concernant
149 vos gestes professionnels quotidiens, votre rapport avec les nouvelles technologies a-t-il été modifié
150 par rapport auparavant ou... il est resté le même que vous aviez en février 2020.

151 Enseignante 7 : Non, il a changé... Ce n'est, ce n'est pas resté le même, ça a été modifié parce que
152 mes mes mes connaissances par rapport ... à aux nouvelles technologies, ce sont ... enrichies. ... s'est
153 enrichi grâce à la collaboration avec mes collègues qui en connaissaient plus de moi et qui étaient
154 plus préparé que moi et .. et puis j'ai fréquenté des cours pour ma formation.

155 Enquêteur : Donc, et on est arrivé à la fin. Petite récapitulation : ... avec le retour en présence, donc
156 2020/2021et aussi 2021/2022 ... y-a-t-il des aspect didactiques dont on a parlé tout à l'heure mais
157 aussi relationnel avec vos élèves que vous avez expérimentés durant la période du confinement, ...
158 qu'ensuite vous avez adopté et gardé dans votre pratique professionnelle d'aujourd'hui.

159 Enseignante 7 : Alors, ce que j'ai gardé de l'expérience, du passé..., (rire) était surtout la... comme je,
160 je viens de le dire, je les des devoirs particuliers que j'ai faits à distance, je l'ai repropose dans la
161 classe... Ou des stratégies comme « le cours de français dure 60 Min, non ... ? Alors il doit durer
162 moins et les 10 min de pause on peut faire des activités différentes » ... donc ...on regarde la vidéo ...
163 on écoute cette... cette musique et... Euh, je je veux garder beaucoup de l'expérience de la COVID
164 mais je suis aussi très heureuse (sourire) d'être retournée en présence. (rire)

165 Enquêteur : Oui, je comprends très bien, donc les aspect didactiques, dont la proposition de
166 d'activité à travers comme on l'a dit des nouvelles technologies, mais aussi le fait de déstabiliser un
167 peu la classe par rapport à comme on la faisait avant, donc de rendre un peu plus.... disons, animée,
168 joyeuse peut-être, ou de ... de la rendre un peu plus courte la .., la leçon, disons et activer d'autres
169 moyens de faire toujours du Français, mais de manière un peu plus conviviale peut-être ?

170 Enseignante 7 : Oui, exactement.

171 Enquêteur : Si vous voulez ajouter d'autres choses à votre témoignage...

172 Enseignante 7 : Il faut utiliser les nouvelles technologies, parce qu'on donne la possibilité ... et ouvre
173 à un monde très vaste, mais doit être une utilisation judicieuse.

174 Enquêteur : Alors, Madame, merci de votre disponibilité et...

175 Enseignante 7 : Merci à vous.

176 Enquêteur : Encore merci de votre, de votre accueil et de vos de ce que vous avez nous donne en
177 tant que richesse de vos contributions ... vous avez enrichi avec votre témoignage notre recherche,
178 merci.

179 Enseignante 7 : Merci à vous.

180 *Fin de l'enregistrement (26 minutes)*

Entretien 8 (F)

1 Enquêteur : Voilà, OK, c'est parti. Alors, Bonjour Madame, pourriez-vous vous présenter ? Dans quel
2 type d'école vous enseignez maintenant ?

3 Enseignant 8 : Tout d'abord, désolé, je suis un petit peu enrhumée donc la voix c'est pas la meilleure.
4 Je ne vais pas trop bien dans cette période. Alors je m'appelle *****, je suis prof de français au
5 collège. Et je travaille maintenant au collège de *****, donc je travaille avec les élèves disons
6 jusqu'à 14 ans... Première, 2e et 3^e (*Scuola media*). Et je connais assez bien l'école, ça fait déjà
7 plusieurs années que je suis là. ... Voilà maintenant cette année, j'ai 2 premières classes, deux de
8 2ième classe et 2 troisièmes classes.

9 Enquêteur : Très bien, juste un petit peu ... un petit peu plus fort. Ou peut-être si vous vous
10 approchez un peu de l'ordinateur ... OK ça va maintenant. Donc maintenant, pouvez-vous nous parler
11 de votre expérience ? En mars 2020, au début de la crise sanitaire ? Qu'est-ce que vous avez ressenti,
12 vos émotions, ce que vous avez éprouvé durant ces premiers jours de passage à distance ?

13 Enseignant 8 : Oui, d'accord, alors ça a été une période très difficile et très dure ... parce que c'était...
14 des jours... c'était ... tout à fait différent et tout à fait nouveau. C'était quelque chose de qu'on
15 n'attendait pas, bien sûr, et tout d'abord la première semaine, on a pensé, « *C'est seulement une*
16 *semaine de période ...* » pour découvrir ce qui va arriver. En effet, et la chose était bien différente. Et
17 quand (elle tousse) ... on s'est donc rendu compte de ce qui allait arriver on a pensé maintenant, c'est
18 une organisation tout à fait différente et donc l'école n'avait pas déjà de plateforme pour travailler et
19 donc la chose la plus difficile a été de rester en contact avec les élèves dans la première période,
20 euh... on va personnellement, je l'utilisais le contact email parce que c'était là, la seule chose qu'on
21 pouvait faire et après, on a organisé avec les collègues Classroom et on s'est formé comme un prof...
22 On a reçu donc les deux, les profs qui sont donc des référents (*les animateurs numériques de*
23 *l'établissement, probablement*), techniciens, techniciennes. Donc, et donc ils ont offert leur
24 expérience pour organiser des cours. Après on pouvait devenir ... prendre contact avec les classes et
25 on a créé la plateforme Classroom.

26 Et donc on a commencé à organiser le travail et ehm ... (*elle éclaire sa voix*) on a créé un... un nouvel
27 emploi du temps pour ... permettre aussi aux classes de ne pas rester trop de temps dans la matinée,
28 ce ... derrière l'écran, et donc on a gagné des heures pour les rencontrer.

29 Enquêteur : Très bien. Donc, est-ce qu'il y a eu des émotions durant cette période que vous avez...
30 que vous avez ressenti ... quel genre d'émotion, ... parlons aussi des émotions personnelles qu'on a
31 vécues.

32 Enseignant 8 : J'ai vraiment, plusieurs et différentes émotions. Tout d'abord, c'était la crainte, c'est
33 quelque chose qu'on ne connaissait pas, donc... et ... hem... ça a été... c'était dur, ... découvrir, se
34 sentir seule... Donc ... par exemple que peut-être je voulais faire des choses ...j'aurais aimé être en
35 contact et ça n'était pas possible donc c'était une émotion négative et tout d'abord, je ne me sentais
36 pas à l'aise. Et au niveau professionnel je... je me sentais pas en mesure, ou même de faire des
37 choses, donc je ne pensais pas que cela pouvait être possible. Peut-être un travail graduel je trouve
38 et donc les émotions, c'était surtout hum, la fermeture, c'était dur et rester dans ... dans une même
39 endroit dans la maison même, c'était quelque chose, c'était étouffant... Et donc le sentiment négatif
40 des émotions, de la.. de la tristesse oui bien sûr et des sentiments de liens difficiles à faire partager
41 donc.

42 Enquêteur : Alors pour rester sur ce que vous allez évoquer tout à l'heure, ce garder, le garder en
43 lien avec les, les personnes et donc avec vos proches et votre vie. Comment avez-vous essayé de
44 garder la continuité pédagogique avec vos classes ? Quelle stratégie avez-vous utilisé et adopté pour
45 conjurer la distance. Si, par exemple, quand vous ouvriez le cours le matin ou dans chaque heure,
46 que vous allez dans une classe différente, s'il y avait des rituels par exemple que vous avez adopté, si
47 vous pouvez nous en parler un peu, peut-être.

48 Enseignant 8 : Tout d'abord, quand la situation, donc a continué, j'essayais de faire de mon mieux,
49 donc le mieux que je pouvais faire et je suis devenue à petits pas un peu plus gaie, donc le matin par
50 exemple on se disait Bonjour comme ça particulier, je vais vous montrer j'arrive.... *(elle s'éloigne, elle*
51 *revient avec des petites pancartes avec des émoticônes et des messages)*

52 C'était quelque chose comme ça *(elle sourit)*.

53 Enquêteur : OK, donc vous utilisiez ces petits tableaux, des pancartes pour exprimer des sentiments,
54 donc là sur la pancarte que vous me montrez, il y a écrit « Ciao » donc il y avait des différentes
55 manières de se saluer, donc les élèves aussi...ils pouvaient vous vous répondre en montrant des
56 choses pareilles ?

57 Enseignant 8 : Oui exactement et derrière j'ai j'avais mis aussi des posters et des cartes postales donc
58 c'était comme un calendrier qui montraient des images de la France donc des différentes régions et
59 comme les posters, je vais montrer par exemple, ouais, là c'est la tour Eiffel... Ouais, c'était la tour
60 Eiffel.

61 Enquêteur : Attendez donc, on disait que.

62 Enquêteur : Vous mettiez des posters derrière vous. Et pour animer un peu, pour créer une ambiance
63 un peu plus gaie, un peu plus convivial...

64 Enseignant 8 : Oui, et ça, ... et j'ai changé les sujets et j'allais expliquer aux élèves, « *Alors ce matin,*
65 *on voit derrière nous la tour Eiffel (elle montre sur le poster et soulève une carte postale de la Tour*
66 *Eiffel) ou la la mer de la Côte d'Azur* », et cetera. ... Après j'appelais les élèves et l'appel, c'était
67 toujours accompagné par « *Ça va ? Tout va bien... Comment ça va* », et cetera, et je... je permettait
68 de passer la voix donc Raffaele est malade, Sabrina et cetera, ... pour permettre à presque tout le
69 monde de s'exprimer et de rester en contact ... et je demandais donc les opinions et de partager un
70 travail et ... et je cherchais donc de d'utiliser des façons interactives. Oui, j'utilisais par exemple aussi
71 ce crayon ... *(elle montre un crayon ayant le badge d'une émoticône souriante)* ... C'était un crayon
72 particulier pour sourire, donc pour offrir *(sourire)* une image joyeuse comme un petit cadeau *(elle*
73 *sourit)*

74 Enquêteur : Donc il y avait la décoration de la salle, la salle de classe de la prof disons, c'était près de
75 chez vous, et aussi des petits rituels qui s'enchaînent au début et durant le cours. Très bien
76 maintenant, laissons pour un instant de côté vos élèves et passons au type de rapport qui s'est
77 installé, qui s'était installé à l'époque avec vos collègues enseignants, l'enseignant de français ou un
78 enseignant d'autres disciplines et donc du Conseil de classe. Quel type de rapport s'est installé avec
79 eux ? Et si vous pouvez nous dire aussi quelles émotions avez-vous ressenti par rapport à vos
80 collègues ou quelles formes de communication se sont installées avec eux ?

81 Enseignant 8 : Alors j'ai trouvé que le liens a été vraiment très bon. Euh, on a réalisé plusieurs
82 activités ensemble, c'est à dire ... on s'est appelé presque quotidiennement. J'appelais pour partager

83 une nouvelle action à faire à réaliser ... je cherchais de l'aide de temps en temps, et j'offrais de l'aide,
84 je ne sais pas trop à propos, donc de la technologie. Je n'aime pas beaucoup, donc en effet, je ne me
85 sentais pas trop à l'aise et je demandais de l'aide à de super profs à mon avis, qui m'ont offert leur
86 aide pour réaliser des ressources et quand, par exemple, j'ai réussi à enregistrer ma voix pour créer
87 donc des vidéo-leçons pour offrir un morceau de page et l'explication... j'étais vraiment satisfaite et
88 donc c'était un long travail, un grand travail et la base, c'était une base faible pour ce qui les
89 concerne et donc quand quelqu'un m'expliquait j'ai cherché à apprendre mais je devais aussi
90 employer beaucoup de temps, ... donc j'ai toujours trouvé des collègues vraiment très, très gentil...
91 Très gentil et on était toujours en contact. Par exemple, les côtés techniques comme pour moi ...
92 pour quelqu'un, c'était plus simple parce qu'il ou elle avait déjà travaillé avec beaucoup de
93 méthodologies, donc nouvelles et qui employait la technologie d'une façon plus simple et pour moi
94 ça a été une vraie découverte et donc des pas importants, mais qui me bouleversaient ... Et donc
95 c'était quelque chose de ... d'enrichissant bien sûr, et je dis un grand merci encore à ces collègues
96 patients et disponibles, gentils, qui ont m'ont aidé à combler un vide et ... créer de nouvelles ...
97 ressources et possibilités. Donc je me suis sentie liée et bien accompagnée, disons.

98 Enquêteur : Très bien. Alors on passe encore une fois à vos élèves. Il y avait cette distance qui peut-
99 être à appauvri le rapport que d'abord était ... au début de l'année scolaire ... était traditionnel. Donc
100 en présence ... donc en contact, même physique, avec les élèves, la distance à en quelque manière,
101 modifié peut-être appauvri ce rapport. Vous avez trouvé d'autres moyens de contact, à part
102 Classroom, à part les visioconférences pour rester en contact avec vos élèves ? Encore s'il y avait des
103 demandes, des besoins spécifiques qui venaient de vos élèves, ils s'exprimaient seulement à travers
104 la plateforme institutionnelle ou vous avez instauré d'autres moyens de contact ?

105 Enseignant 8 : Alors, euh, j'ai continué à utiliser aussi, le mail ... Et donc ceux qui préféraient
106 pouvaient écrire toujours un mail et tout d'abord, c'était la seule solution, mais après, c'était
107 toujours à côté, et donc je répondais au mail ou si quelqu'un après ... par exemple à ... la fin de la
108 leçon me disait « *Je peux parler, je peux rester* » alors on continuait donc avant de s'en aller. Il y avait
109 aussi un groupe, un groupe WhatsApp avec la classe pas avec les élèves, mais par exemple s'il y avait
110 des problèmes, il y avait les mères qui étaient les représentantes, donc des classes qui ... qui
111 m'appellent. Ok ils m'écrivaient s'il y avait des problèmes en particulier pour quelqu'un et avec les
112 élèves, c'était toujours avec email et Classroom.

113 Enquêteur : Et donc vous avez installé aussi des rapports avec les familles où, par le biais des parents,
114 arrivaient les besoins des élèves aux enseignants du Conseil de classe. OK, donc durant notre
115 recherche nous avons remarqué une utilisation très importante, très vigoureuse et aussi
116 performante de la part de beaucoup d'enseignants des nouvelles technologies. Quel a été votre
117 expérience d'abord, et si vous, en pensant à janvier 2020, si vous aviez déjà à l'époque une maîtrise
118 plus ou moins considérable ? Encore : l'utilisation en mars-avril 2020 a été une surprise. Vos
119 capacités vous ont surprises ou vous vous sentez déjà plutôt compétente sur les nouvelles
120 technologies ?

121 Enseignant 8 : Je pense avoir déjà répondu en effet, parce que pour moi, ça a été surtout une
122 découverte. Je n'étais pas très préparée aux nouvelles technologies et donc je pense que la majeure
123 partie a été vraiment une découverte ... c'est quelque chose qui m'est arrivé globalement... En effet,
124 j'ai fait quelque chose de... d'étonnant parce que les temps en effet qu'on a utilisé pour apprendre ça

125 et mettre en place a été vraiment petit... Et donc si je pense à cette période, ça a été dur, mais en
126 effet, à la fin, j'étais satisfaite de ce que je je ... fais et des résultats en peu de temps.

127 Enquêteur : Et alors pour rebondir, je vous ai demandé dans la deuxième partie de la même
128 question : Cette utilisation poussée des technologies après quelques temps a été une surprise pour
129 vous, le fait que vous maîtrisiez cela ?

130 Enseignant 8 : Oui, cela a été une surprise.

131 Enquêteur : Alors, et concernant toujours cette utilisation des nouvelles technologies vous aurez,
132 vous avez dû certainement évaluer vos élèves. Entre les modèles de l'évaluation que nous avons plus
133 présents et utilisés en Italie, il y a l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Quel type
134 d'évaluation avez-vous de préférence activée pour évaluer vos élèves ?

135 Enseignant 8 : Je utilisé les deux. Alors là, la chose la plus simple a été l'évaluation formative parce
136 quand on s'arrêtait, je posais des questions et donc la chose que je pouvais faire, ... c'était d'écouter
137 et quelqu'un s'offrait volontaire et ça a été une surprise parce que les élèves les plus timides
138 quelquefois s'offraient en levant la main alors, ... ils avait volonté de s'exprimer et corriger les
139 devoirs, intervenir pour lui, en dialogue pour exprimer une règle ou ou quelque chose de de ...
140 différent ... Et donc, et je faisais ça presque tous les jours que on se rencontrait donc que c'était une
141 ... partie des corrections et d'observations. On fixait, ... donc des images de mots et des règles et on
142 corrigeait donc, et on expliquait avec une leçon, en présence (*sourire*), en présence virtuelle, mais en
143 présence et après on avait les supports techniques avec leçons enregistrées que je laissais sur les
144 Classroom. Mais la partie la plus difficile a été la partie écrite parce que réaliser....

145 Enquêteur : Oui, et justement je voulais vous demander quel type de compétences avez-vous réussi à
146 évaluer ? Toutes les quatre, c'est-à-dire : production écrite, production orale, compréhension écrite,
147 compréhension orale ? Quelles ont été les pratiques d'évaluation que vous avez mis en place ? ...
148 Celles qui ont réussi plus, et celles qui ont réussi moins ?

149 Enseignant 8 : Oui, bien sûr, j'ai pu travailler la, la production orale en considérant qu'il est vraiment
150 plusieurs élèves désiraient s'exprimer, ... et donc je n'ai, je les voyais, je voyais, les mains levées et je
151 les appelais et je permettait donc de de ... parler et c'était vraiment une agréable surprise. Puis je
152 devais quelques fois (*sourire*) obtenir de réponse de la part de ceux qui disaient, alors, ça ne
153 fonctionne pas, l'audio, ... les vidéos ne fonctionnent pas, l'audio ne fonctionne pas et donc c'était
154 difficile et d'une façon il était plus caché ... et donc il ... n'arrivait pas à s'exprimer... et et la
155 compréhension orale... en écoutant donc la prof et les amis... puis la partie grammaire bien sûr, parce
156 que sur le livre en corrigeait toujours les devoirs, qui concernaient donc le verbe et aussi la
157 compréhension du texte ... et donc je faisais ça. Mais pour ce qui concerne les les contrôles, ... alors
158 j'ai fait un contrôle par exemple, un test et puis répondre aux questions quelque fois ouvert et
159 quelque ... quelque fois fermé... Alors on était pas sûr que le travail, c'était effectivement tout à eux
160 ou peut-être ... Je disais alors « Regarde bien là feuille et la vidéo » bien sûr, mais on n'était pas surs
161 donc les résultats.

162 Et la production écrite ... au contraire, c'était personnel, donc par exemple une petite production, de
163 petits mails. ...des questions personnelles, donc c'était tout à fait personnel, mais donc disons, reliée
164 au niveau, donc de la famille, moi le monde qui m'entoure, vu que c'était un niveau A1 / A2. Puis « Ta
165 journée ... donc quand tu te lèves, quand tu prends ton petit-déjeuner, qu'est-ce que tu fais
166 d'habitude pendant le matin », et cetera. Et donc on avait aussi cette possibilité... la majeure partie,

167 c'était du travail sur notre livre ou sur les cahiers, donc c'était quelque chose qui est... devait être le
168 même. Et donc je les élèves étaient dans leur propre maison et donc peut-être ... Ils pouvaient se
169 téléphoner ... Oui, bien sûr, mais pas au même instant. Et l'après-midi est précédent, bien sûr, mais je
170 trouve que la majeure partie a travaillé tout seul à mon avis, de façon honnête.

171 Enquêteur : Oui, peut-être que en s'appelant c'était un sorte de travail de groupe (rire).

172 Enseignant 8 : Oui (rire)... oui.

173 Enquêteur : Alors bon, on a terminé avec ces souvenir de mars, avril, mai ... et aussi les premiers
174 mois de l'année scolaire 2020/21 et venons donc un peu au présent. En adoptant ces démarches que
175 vous venez de décrire : les rituels, les manières d'évaluer à travers les nouvelles technologies à
176 distance, vous pensez que certains de ces aménagements que vous avez utilisés à distance peuvent
177 aussi être réemployés aujourd'hui, en présence ?

178 Enseignant 8 : Oui, je trouve que oui, on pourrait en réutiliser certaines. Mettons d'une partie de
179 cette méthode que j'ai utilisé, même si ça ne vient pas spontanée dans mon âme, dans mon esprit,
180 donc je cherche toujours un contact, alors c'est visuel, c'est du contact personnel et donc j'ai trouvé
181 que ... Oui, on a quelque chose en plus. Bien sûr quelque chose qu'on pourrait offrir pour compléter
182 ou pour changer donc, ... la méthode de chaque jour en classe.... Mais pour moi, ce n'est pas si
183 naturel et spontané, donc je vais toujours passer, m'arrêter et après dire, alors je vais m'arrêter
184 demain, je vais offrir cette solution pour compléter un parcours où je vais ajouter ce détail en
185 choisissant par exemple quelque chose que j'ai utilisé, ça peut être une carte mentale, ça peut être
186 donc l'approfondissement. Et j'ai déjà réalisé, ... et je vais offrir ou je vais l'utiliser encore une fois.
187 Une façon différente et j'espère de le faire toujours en classe (sourire) donc.

188 Enquêteur : Une question un peu plus directe pour récapituler, mais toujours sur le même sujet :
189 aujourd'hui, vous utilisez des aménagements, par exemple les QCM, des questions à choix multiples,
190 fermés, peut-être celles proposée par le manuel, la méthode que vous utilisez à l'école, vous les
191 utilisez encore aujourd'hui ?

192 Enseignant 8 : Oui, oui...

193 Enquêteur : Alors pour revenir encore pour rester sur ce sujet de la technologie, on a presque
194 terminé. Qu'en pensez-vous de votre rapport en tant qu'enseignante avec les nouvelles technologies,
195 et donc, d'après votre expérience, les nouvelles technologies en classe de langue en classe de
196 français langue étrangère, elles sont utiles, indispensables, complémentaires, non indispensables,
197 inutiles.

198 Enseignant 8 : Je pense à qu'elles sont utiles et complémentaires.

199 Enquêteur : Utiles et complémentaires, pourriez-vous nous dire pourquoi brièvement ?

200 Enseignant 8 : Parce que je trouve que la présence est essentielle et c'est fondamental ... elle va créer
201 le vrai rapport entre les élèves, chaque élève et chaque professeur, c'est quelque chose de vraiment,
202 de d'unique, de personnel... Et qui n'a pas donc quelque chose de... de pareil, c'est quelque chose
203 de..., unique hein ? Et donc la technologie arrivé va aider va changer la façon de ... de proposer une
204 leçon, mais pas tous les jours, tous les jours, ... ce serait quelque chose de de plat, quelque chose qui
205 à mon avis, rendrait moins vif ... donc elles doivent aller de façon parallèle, mais toujours à de petites
206 doses.

207 Enquêteur : OK alors, et on est presque à la fin ? Après la vague de pandémie en 2020 concernant vos
208 gestes professionnels... disons concernant les nouvelles technologies, ils sont restés les mêmes ?
209 Pensons en janvier 2020, ont-ils été modifiés ? Je voudrais savoir si vous, vos gestes professionnels
210 concernant les nouvelles technologies ont resté les mêmes que vous aviez avant la pandémie, où
211 ont-ils été modifiés après la pandémie ?

212 Enseignant 8 : Un petit peu modifié ... alors j'avais plus peur avant de m'approcher à la technologie
213 ou d'essayer ... Maintenant, je suis un peu plus tranquille et plus calme. Je n'aime pas beaucoup
214 encore mais je trouve que je vais faire un peu plus calmement, un peu plus tranquillement, les
215 choses que j'ai envie de faire.... Et je.... Je trouve que c'est un rapport amélioré.

216 Enquêteur : Si je peux résumer, vous avez dépassé un sentiment d'insécurité concernant la
217 technologie et maintenant vous êtes plus à l'aise en utilisant ces moyens. Si j'ai bien traduit ce que
218 vous venez de dire.

219 Enseignant 8 : Exactement, exactement. Ouais, je ne les recherche pas, mais je veux un petit peu
220 dépasser ces sentiments et je vais ... j'espère, m'approcher à une façon encore plus calme et encore
221 plus... .. (incertitude sur le mot à employer)

222 Enquêteur : Efficace, performante peut être (elle acquiesce).

223 Enquêteur : Bien alors dernière question : avec le retour en présence depuis presque un an, y-a-t-il
224 des aspect soit didactique mais surtout relationnelles avec les élèves que vous avez expérimenté
225 durant la période à distance et que vous avez pris en charge ... que vous avez vécu et que maintenant
226 vous avez gardé dans votre bagage, dans votre pratique professionnelle aujourd'hui ?

227 Enseignant 8 : Alors je remarquais que j'avais toujours une grande envie de rester en relation avec
228 mes élèves. Et puis il y en a quelqu'un qui a réellement vécu comme... tout le monde une vraie crise
229 qui a porté à se fermer et à être vraiment très triste. Je remarquais que de façon très spontanée,
230 naturelle, je les regardais, après je dis alors, « *On a de la chance, c'est pas vrai, on a de la chance à*
231 *être ici, à être ensemble, à vivre dans cette classe ensemble, dans ... dans ces moments de notre vie,*
232 *à nous connaître* » et à vraiment pouvoir partager cette partie du chemin comme personne, comme
233 élève, d'étudier un, c'est à dire ensemble, comme une équipe et c'est quelque chose qui m'arrive
234 d'une façon vraiment très naturelle ... et les réponses sont « Oui ». Et quand j'ai rencontré par
235 exemple la troisième classe, j'ai vu vraiment leur visage souriant. « *Ah oui, enfin, quelle merveille*
236 *d'être ..., quelle merveille d'être ici* ». Et ça arrive, dans vraiment la majeure partie des situations et
237 des classes, et donc souvent, je m'arrête, je reste presque muette ... je les regarde et donc j'ai dit ça
238 comme pour ce souvenir, pour eux et pour moi, que ... on a de la chance. Et c'est quelque chose de
239 tout à fait spécial et on ne doit pas oublier ça.

240 Enquêteur : Merci si vous voulez ajouter d'autres précisions, nous sommes là, ou en revanche nous
241 pouvons bien nous arrêter ici ... (elle acquiesce) OK, on s'arrête. On s'arrête là, alors j'arrête
242 l'enregistrement.

243 Enseignant 8 : Merci.

244 Enquêteur : Merci à vous Madame.

245 (Fin de l'enregistrement - 33 minutes)

Entretien 9 (F) - IT

- 1 Enquêteur : Allora, buongiorno, lei è un'insegnante di collègue o presso un liceo ... potrebbe
2 presentarsi cortesemente?
- 3 Enseignant 9 : Buongiorno, io sono ***** e sono una docente presso la scuola secondaria di primo
4 grado. Lavoro dal 2017 come docente.
- 5 Enquêteur : Benissimo, allora la seconda domanda riguarda quella che è stata l'esperienza a marzo
6 2020, proprio all'inizio della crisi sanitaria e durante il confinamento. Potrebbe dirci, quali sentimenti
7 ... qual è stata la sua esperienza e quali sono stati anche i sentimenti, gli stati d'animo, le emozioni
8 che lei ha provato nei primi giorni di passaggio a distanza?
- 9 Enseignant 9 : Allora se parliamo, ma in termini in termini scolastici, ... quindi come relazione con i
10 miei studenti o in...
- 11 Enquêteur : In termini generali, relazioni con gli studenti, i docenti e anche personali.
- 12 Enseignant 9 : Allora, sicuramente già nelle settimane precedenti mhm temevo che ci sarebbe stato,
13 ci sarebbe potuto essere un lockdown e avrei perso, come dire certezze anche rispetto alla mia
14 quotidianità, alle relazioni con con gli alunni, ... quindi, quando questo è avvenuto devo dire che io
15 stavo scivolando dentro l'idea già da diverso tempo, quindi non è stato, non è stato un fulmine a ciel
16 sereno, come per tutti immagino. Ehm, ... mi sono sicuramente sentita smarrita all'interno di nuove
17 dinamiche relazionali da gestire solo ed esclusivamente attraverso i dispositivi elettronici ...
18 attraverso il mio pc attraverso il mio, il mio, il mio iPhone e questo ha creato mi ha creato una
19 situazione di di fortissimo stress già all'inizio del... dal dalla prima fase, soprattutto perché ero dotata
20 di un computer non di ultima generazione e quando l'ho ordinato ho provato ad ordinare un
21 computer per poter lavorare al meglio con i ragazzi, mi sono ritrovata ad attendere quasi due mesi
22 perché all'epoca tutti avevano incominciato ad ordinare chi cuffie e chi computer, chi tablet, chi
23 cellulari... e quindi l'attesa è stata ancor più ancor più snervante, ... quindi mi trovavo a lavorare con
24 un dispositivo vecchissimo, veramente dell'anteguerra i tempi erano dilatatissimi poiché erano era
25 proprio le... lentissimo, un dispositivo lentissimo e... non non ho voluto però utilizzare il cellulare con
26 degli strumenti, cioè utilizzando magari Skype piuttosto che zoom, in quanto non avevamo ... non
27 c'era un regolamento ed ero sicura che questo non poteva assolutamente garantire la privacy ai miei
28 alunni.... Non avevamo l'email istituzionale, quindi non avevamo il pacchetto ... di GSuite (*Google*
29 *Suite for Education*) con con Classroom, con la possibilità di di fare degli incontri online tramite un
30 pacchetto acquistato dalla scuola.... Quindi io ho lavorato con con Edmodo (*Edmodo était une plate-*
31 *forme technologique éducative pour les écoles et les enseignants de la maternelle à la 12e année.*
32 *Ouverte en 2003, ferme ses activités en septembre 2022*) ... e ho lavorato, non ho lavorato nemmeno,
33 non non avendo mail istituzionale ho potuto, non potuto nemmeno lavorare tramite e tramite la mail
34 personale, perché non non lo ritenevo né opportuno, né sicuro, sono sempre minori, quindi una
35 una... situazione di fortissimo stress forte. Non non lo ricordo con grande piacere.
- 36 Enquêteur : D'accordo, allora... Lei lo stava già dicendo prima, ha provato a continuare la l'attività
37 pedagogica e didattica con le sue classi. Quali sono state le difficoltà che lei ha incontrato? E anche se
38 ci sono state... quali strategie ha introdotto anche per scongiurare la distanza? Volevo sapere se lei
39 ha attivato, nel momento in cui c'erano le lezioni a distanza, dei rituali in classe ... di benvenuto o
40 delle lezioni-tipo adattate alla distanza.

41 Enseignant 9 : No, In realtà nella fase iniziale, appunto, non potendo fare, non potendo svolgere delle
42 lezioni su MEET che passassero attraverso un canale istituzionalizzato, pagato dall'Istituto scolastico,
43 io mi sono assolutamente rifiutata di utilizzare Zoom e Skype che altrove hanno dato tutta una serie
44 di problemi con ingressi di di persone ... non meglio conosciute non meglio specificate
45 dall'esperienza, appunto di alcune colleghe che mi avevano invitata ... ad evitare appunto, situazioni
46 in cui non non garantivo anche la privacy dei miei alunni. Quindi io riuscivo, stavo in contatto con,
47 stavo in contatto con i miei ragazzi attraverso la piattaforma Edmodo davo ... fornivo dei compiti che
48 predispono e mi facevo rinviare le esercitazioni in francese. Ovviamente, quindi tutto si basava su
49 esercitazioni di tipo di comprensione del ... dello scritto e di produzione produzione ... scritta. Quindi
50 l'orale per questa prima fase ... non non non riuscivo a svilupparlo, come ... a potenziarla come
51 abilità, cioè la appunto. Le abilità orali non erano, non venivano sviluppate, il contatto era costante
52 perché gli alunni si cercavano in una maniera incredibile e le difficoltà erano dovute al fatto che loro,
53 seppur nativi digitali ehm non erano in grado di distinguere un file Word da un file PDF, quindi io e
54 le mie colleghe abbiamo dovuto alfabetizzare... Dal proprio ... l'ABC, l'ABC del del digitale, per poterci
55 anche far inviare una foto e poi la totale assenza di *netiquette*.... Quindi loro, non essendo abituati a
56 undici, dodici anni, a trasmettere della documentazione delle immagini, ci condividevano delle
57 immagini assolutamente fuori luogo ... fotografavano per dire, faccio degli esempi molto buffi, ... io
58 faccio sempre ridere, le mie classi quando racconto condividevano, che so, il compito di francese, il
59 libro di francese, immerso in questi piumoni morbidissimi che che ricoprivano angoli del libro oppure
60 si fotografavano tenendo un libro sulle ginocchia eh, eh... quindi avevo le foto dei pigiami, le foto dei
61 piedi delle nonne che magari mantenevano il libro, tutto addirittura avevo i, i cellulari... loro stavano
62 lavorando con i cellulari in videochiamata con qualcuno, quindi l'immagine di quel qualcuno,
63 insomma, erano erano proprio da alfabetizzare. Quindi: "*Ragazzi se scrivete a una docente: gentile
64 professoressa; la foto la dovete, dovete centrare, non mandarla sfocata*". Non sapevano nemmeno
65 mandare le foto, quindi se mandavi 10 esercizi ma mandati con 10 foto, non che fotografava tutto il
66 libro mandando 10 foto sfocate, io che già avevo i miei problemi a scaricarle, dovevo richiederle.
67 Quindi è stato un lavoro, io la non avevo tregua... lavoravo ogni giorno dalle 7 fino alle 22, 23. Mi
68 sono, mi ha prosciugata questa cosa. Poi è arrivato il computer poi e arriva... mi è arrivata, è arrivato
69 il pacchetto con cui lavorare, ma eravamo ormai a maggio ... e questo è.

70 Enquêteur : E nel momento in cui lei ha cominciato le prime video lezioni dopo che è arrivato il PC ...

71 Enseignant 9 : Bellissimo, bellissimo, ero commossa perché intanto mi mancavano. Io... non ho figli ...
72 (*l'enseigante est émue*) ... quindi per me i ragazzi sono i miei figli e mi caricano tantissimo, cioè stare
73 in classe, avere uno scambio con loro è veramente la mia, eh, la mia carica quotidiana sono le mie
74 batterie... E quindi questo contatto po' così filtrato dal dal da da una piattaforma che all'epoca
75 Edmodo era così ... era veramente micidiale; quindi, vederli già ... io mi ricordo la prima volta, proprio
76 che avevamo ... ci eravamo collegati, era stato magnifico, non avevamo all'inizio delle ...
77 un'organizzazione oraria, quindi anche questo: questo è una cosa che è venuta comunque dopo è ...
78 difficile.

79 Enquêteur : E durante questi incontri, visto che avete avuto il piacere di rivedervi, c'erano poi delle ...
80 dei rituali anche di benvenuto, di di svolgimento della lezione. L'appello veniva fatto...

81 Enseignant 9 : Allora io naturalmente devo fare l'appello, quindi segnavo le persone che erano
82 presenti e assenti, ma in un mio documento cartaceo, perché non potevamo fare l'appello. C'era
83 questo divieto. Inizialmente c'erano ... e non so se tutte le scuole si siano date questo regolamento,

84 ma non potevamo mettere assenti.... I rituali naturalmente erano i saluti, I rimproveri perché ..
85 alcuni alcuni si presentavano in pigiama e quindi si scherzava su queste cose (*sourire*). Alcuni si si
86 presentavano... ricordo, con la faccia sul cuscino e alcuni facevano colazione mentre facevano
87 lezione, quindi c'erano tutte queste situazioni. Oggi rido, cioè oggi ridevo anche all'epoca, perché
88 stavo con loro queste situazioni di quotidianità siamo entrati dentro le case dei ragazzi... quindi, con
89 tutti gli annessi e connessi... Quindi i rituali erano anche chiaramente filtrati. Magari una battuta che
90 mi permette una classe, non me la permetto, non me la permettevo online perché sapevo che c'era
91 nonno, zia cugini.... e così via. Poi si faceva la lezione e si terminava la lezione come se fosse una
92 lezione in classe. Devo dire che il tempo che, spegnendo microfoni restava il tempo, per cioè, c'era
93 più tempo per fare lezione, mentre in classe ti perdi, "*Posso andare in bagno, posso uscire? Mi ha*
94 *preso l'astuccio, mi sta scocciando*" invece qui c'era tantissimo tempo per il francese ed eravamo
95 andati tanto avanti e avevamo addirittura ... attivato ehm... il percorso con la docente madrelingua e
96 quindi era stato bellissimo, una collega Françoise, che ricordo con tantissimo affetto perché c'era
97 stata una collaborazione strepitosa e ... bello, bello, molto bello.

98 Enquêteur : Bene, allora lasciamo da parte un attimo i ragazzi e passiamo al tipo di rapporto che si è
99 installato con i colleghi docenti della stessa classe.

100 Enseignant 9 : Pessimo. Il rapporto che si è instaurato lo ricordo con molta amarezza... perché nella
101 fase iniziale c'erano gli *splendidi* che sapevano utilizzare tutti gli strumenti che avevano i computer
102 meravigliosi, io a casa per una politica mia, anche proprio ambientale e non ho a casa, non ho diversi
103 elettrodomestici, non ho la lavastoviglie, non ho l'asciugatrice, non ho il forno a microonde, non ho la
104 macchinetta del caffè e la mia politica era anche di avere un computer, seppur vecchio, che mi
105 permetteva di lavorare, prima della pandemia. Ma tutte le altre operazioni digitalmente più
106 impegnative le facevo nello studio di mio marito che è un ingegnere e ha qualunque tipo di dotazione
107 tecnologica esista sulla faccia della terra. Non vedevo perché dovevo riempirmi anche la casa di
108 computer e quant'altro. Quando in 10 minuti raggiungevo l'Eldorado, la terra promessa della della
109 del digitale. E quindi mi sono trovata rinchiusa in casa a non avere più, come dire, questo spazio
110 tecnologico a disposizione e quindi mi sono dovuta arrangiare con il computer del 15-18 (*référence*
111 *historique à la première guerre mondiale, pour exprimer l'idée d'un dispositif très vieux*) di cui avevo
112 fatto, ho fatto riferimento prima. Veramente un computer dell'anteguerra... Nemmeno nemmeno
113 guerra: anteguerra.... E quindi sono venute fuori tutta una serie di proposte inaudite, ovvero l'utilizzo
114 di Skype ... e quindi lo scambio di compiti via Whatsapp., che è una cosa pericolosissima, io non ho
115 mai dato il mio numero di cellulare, ai miei alunni e mai lo farò.

116 E avevo avuto la malsana idea di consegnare i numeri di cellulare, il numero di di cellulare dei
117 rappresentanti di classe è veramente ... era finita... Là avevo finito di vivere, di avere una vita oltre
118 alle lezioni, quindi, in questo clima di corsa a riprendere il ritmo c'era anche la corsa a chi faceva chi
119 era più *splendido*... doveva essere digitalmente *splendido splendente* (*référence au titre d'une*
120 *chanson populaire des années 1980*). E in questa corsa, naturalmente c'era chi, come me, risultava
121 comunque... come dire, più indietro, perché non avevo fatto la scelta di fare le videochiamate, di
122 utilizzare Whatsapp, di mandare file audio. Mi ero assolutamente rifiutata e devo dire che poi il
123 tempo mi ha dato ragione... perché ricordo ... che un genitore incontrato un anno dopo, un
124 informatico, mi disse, "*Lei fu una delle poche che attese l'istituzionalizzazione di questi spazi di*
125 *scambio ... di questa cosa la ringrazio perché gli altri non si erano resi conto del del pericolo di far...*
126 *fronte alla alle esigenze di una didattica in pandemia con strumenti come Whatsapp, Skype e*
127 *quant'altro... con minorenni che restavano soli perché i genitori comunque dovevano uscire per*

128 *andare al lavoro*"... Quindi questo mi ha dato, mi ha dato... mi ha, mi ha fatto riflettere e poi ricordo
129 che già dalle prime settimane, quando dissi e quando chiesi dissi di essere in difficoltà perché avevo
130 ordinato un PC che ci avrebbe impiegato diverso tempo per arrivare, fui letteralmente aggredita...eh,
131 e mi fu detto : "*Vedi adesso come si ti senti tu, eh... e come si sentono e come si sentono i tuoi alunni*
132 *che, carichi di compiti di francese e... non hanno dei dispositivi tecnologici adeguati*" lo ero veramente
133 ero rimasta scioccata da questo: completamente scioccata, lì era proprio mancata la solidarietà ...
134 digitale. Ecco la solidarietà digitale. Era una corsa a chi faceva il corso di aggiornamento ... perché poi
135 era stato, mi ricordo un periodo di... in cui ti bombardavano di corsi ti offrivano dei corsi per la
136 didattica digitale. Era un delirio, un delirio. Io avevo aspettato.... non non ricordo, non non ho
137 mantenuto rapporti praticamente con nessuno.

138 E non solo Diciamo che ho attraversato un... un periodo anche da un punto di vista della salute
139 molto pesante e successivamente e lo addebito a quello che insomma, all'ambientazione
140 professionale, senza lanciare accuse ... perché eravamo tutti un po' sclerati ... però non non ho visto
141 quella solidarietà che magari altri colleghi di altre scuole dicevano di di avere.... e questo. Più
142 opposizioni, "*Questo sì, devi fare questo, devi fare quell'altro*". Non c'era un adattarsi anche a quelle
143 che potevano essere le esigenze quotidiane di una persona, le esigenze tecnologiche di dotazioni
144 tecnologiche e così via. Dovevamo tutti *riscriverci* riscrivere parte del nostro, del nostro
145 insegnamento e del nostro rapportarci con le tecnologie ... che ... è stato uno shock.

146 Enquêteur : Allora ritorniamo adesso agli studenti. Lei ne ha già parlato prima. Ci sono stati dei
147 rapporti impoveriti probabilmente dalla distanza... Rispetto a questo impoverimento, a questa
148 distanza tout-court, come è riuscita, se ci è riuscita e quali mezzi di contatto ha utilizzato per
149 accorciare questa distanza attraverso lo schermo?

150 Enseignant 9 : Ripeto, inizialmente solo ed esclusivamente scambio su Edmodo e poi attraverso
151 MEET, ma io il calore di questi ragazzi, cioè io la vicinanza la sentivo questa ... cioè l'annullamento
152 della distanza, si sentiva ... perché avevano bisogno, ti contattavano, ti cercavano, era un continuo
153 mandarti ... alla fine delle mail... sulla casella istituzionale ... mandarti dei documenti, era una corsa, a
154 consegnarti i compiti. Erano tutti molto ... io, ... li trovavo tutti molto cresciuti, molto, molto diversi. E
155 quindi la distanza l'avevo, la distanza era già nel momento in cui c'era c'era stata la presa di coscienza
156 che dovevamo esserci per questi ragazzi... la distanza, lei per me si era già annullata, io ero sempre
157 con loro, sempre su Edmodo, rispondevo in tempo reale e poi con con con MEET, con l'e-mail, con
158 Classroom

159 Enquêteur : Lo abbiamo detto anche pochi secondi fa: lei conclude proprio citando degli strumenti
160 tecnologici. Nella nostra ricerca, noi abbiamo notato una grande, un utilizzo molto importante delle
161 tecnologie, utilizzo anche performante delle nuove tecnologie. Qual è stata la sua esperienza nel
162 momento in cui lei ha potuto utilizzarle appieno?

163 Enseignant 9 : Allora ricordo la prima riunione, quando mi arrivò questo computer io mi sentivo, ero
164 entrata nel collegio e mi sentivo come Giuseppe Conte (*président du conseil italien durant la phase*
165 *plus forte de la pandémie: mars septembre 2020*), cioè avevo questa questo computer di ultimissima
166 generazione con questa ... ad altissima definizione, quindi avevo quest'immagine che manco manco
167 Giuseppe Conte, quando si riuniva (*durant la pandémie la télévision montrait constamment les*
168 *réunions du gouvernement par visioconférence*), quindi ero intanto orgogliosa. Poi era velocissimo,
169 ricordo, facevo tutto velocissimo ed era stato fantastico. Il cellulare, ovviamente mi sono, è rimasto

170 quello che era, mi sono assolutamente rifiutata di cambiarlo. E io sono per la sobrietà digitale e per la
171 sobrietà, proprio a livello di elettrodomestici ... è così...

172 Però devo dire che la comodità di un computer performante l'ho avvertita anche in termini di
173 tempo... quelle ore che mi servivano per scaricare i file diventano minuti e quindi posso dormire di
174 più. Posso fare un po' di yoga, posso dedicarmi a una lettura ... Insomma, mi ricordo, avevo letto
175 tutto, un romanzo di Victor Hugo in un paio di giorni, perché poi qualcuno ha incominciato a leggere,
176 a cucinare durante la pandemia noi insegnanti no perché eravamo veramente H24 con la testa da
177 insegnante, ... quindi il momento in cui mi è arrivato questo computer meraviglioso ho avuto la gioia
178 anch'io di trovare del tempo liberato, quindi ho letto tutto un romanzo, ricordo un'emozione, mi
179 ricordo ... pazzesca.

180 Enquêteur : Quindi rispetto ancora alle nuove tecnologie lei aveva già una certa padronanza e questo
181 utilizzo più spinto è stato in qualche modo una sorpresa per lei, questa sua scoperta, o riscoperta
182 capacità?

183 Enseignant 9 : Io usavo, io usavo assolutamente la tecnologia e le tecnologie le usavo però ripeto,
184 non sono... Cioè una didattica molto, la mia, una didattica del fare, del toccare, faccio una didattica
185 molto laboratoriale, se facciamo laboratorio di traduzione io utilizzo i *realia*, cioè devo farti tradurre
186 ti ti porto la bottiglia di champagne e tu mi traduci l'etichetta. Quindi i miei ragazzi toccano... i miei
187 ragazzi fanno il laboratorio di delle *crepes*, fanno il laboratorio *baguette* è... molto una didattica dal
188 molto, una didattica laboratoriale del fare ... Cioè il corpo che è a contatto con ... che entra a far parte
189 del del processo di apprendimento. Quindi tutto questo uso di digitale francamente non... non non
190 non non ho non lo utilizzato precedentemente. E poi c'è da dire che la penna e la carta raccontano
191 molto di un autore; quindi, solo vedere una calligrafia vedere le difficoltà, vedere anche la cura di un
192 documento come viene scritto mi dice tanto di quella persona, quindi tutto il calore che porta alla
193 calligrafia di un ragazzino che si sta avvicinando anche allo studio di una di una nuova lingua, ma
194 non solo, non te la da un foglio di Word, non te la da un pdf. Quindi io sono ... old style e faccio
195 compilare, faccio lavorare eh... con carta e penna e perché mi accorgo di tante cose, di tanti punti di
196 forza e di tanti punti di debolezza dei ragazzi. Lo so: non si usa più, quindi questa era la mia didattica
197 prima, poi è arrivata la pandemia ma devo dire che adesso io chiaramente faccio *stra-uso (utilisation*
198 *exagérée/extraordinaire)* di Classroom, delle mail, per carità, ormai è cambiato ma è cambiato
199 proprio il sistema e anche le pretese, tra virgolette di genitori di famiglie, di alunni. Però io non
200 sono... sono per la sobrietà digitale, assolutamente per la sobrietà digitale.

201 Enquêteur : Allora, durante questo periodo lei avrà dovuto valutare i suoi studenti? Volevo chiederle
202 quali modelli di ha usato? Valutazione formativa, sommativa ...E poi quali competenze, lei è riuscita
203 a valutare a distanza?

204 Enseignant 9 : Allora questa è una domanda ... che insomma, è incredibile perché erano state
205 incredibili le soluzioni che avevamo dovuto ... alle quali avevamo dovuto pensare. Che cosa avevo
206 valutato? Sicuramente ... quali competenze? competenze da un punto di vista linguistico
207 sicuramente avevo ...ero andata a prediligere le competenze di produzione dello scritto, soprattutto
208 nel, ma poi era un ..in classe ... nel gruppo classe in una stanza anche tirare fuori una pronuncia, la
209 pronuncia di una parola, di una frase, pronunciare una frase è meno mhm ... crea meno imbarazzo
210 perché è questo questo imbarazzo, questo questo pronunciare la frase con le difficoltà di cui magari
211 era consapevole un alunno era edulcorato dalle chiacchiere: quello che si alza per andare in bagno...
212 in un contesto in cui si spegne il microfono e si spegne il microfono di tutti e siamo io e l'alunno cosa

213 valuti valuti ... valuti una situazione di grande imbarazzo. Molti avevano faticavano ... a leggere,
214 faticavano a pronunciare le frasi. Quindi qui anche valutare l'orale era, erano preadolescenti, quindi
215 entravano in gioco tante cose, le difficoltà che si sono fatti, la loro pubertà, in una situazione
216 psicologica, di insomma ... confinati e ... quindi sì, per quanto riguarda le competenze linguistiche
217 avevo lavorato, avevo tenuto conto molto dello scritto... dei documenti scritti che mi avevano
218 consegnato, anche perché restava traccia di quei documenti. Cioè c'era, c'era un numero di esercizi
219 svolti, quindi io ero andata a valutare ... a tenere... a considerare l'impegno ... a considerare la
220 costanza e a considerare anche le competenze civiche e sociali, perché anche scrivere in in un in una
221 chat di Edmodo è una competenza sociale, perché devi fare attenzione a non offendere devi
222 ...utilizzare tutta una serie di strategie comunicative adeguate al contesto in cui stai stai agendo, però
223 anche lì valutare l'impegno alla costanza nel momento in cui un bambino si ritrova completamente
224 solo perché i genitori devono andare a lavorare.... Come fai a valutare la costanza (*sourire*)? Io mi
225 mettevo la mano sulla coscienza, avevo anche alunni, figli di medici che sono completamente crollati
226 in pandemia, ma avevano i genitori sempre in ospedale. Ragazzini che si sono trovati soli, quindi è
227 saltato tutto. È saltato tutto, quindi anche una questione di ... allora in itinere sicuramente non
228 potevamo fare valutazione perché avevamo avuto questa indicazione, quindi non potevamo dare
229 voti. Poi i voti sono naturalmente scaturiti quando la situazione si è assestata e si potevano, allora li
230 valutavo. Utilizzavo appunto i criteri, i criteri di valutazione legati che so ... alla produzione dello
231 scritto... e a questo punto, ovviamente la produzione dell'orale. Ma qui era la cosa che consideravo di
232 meno, la traduzione, creatività. Avevo fatto, mi ricordo un lavoro su Monet. Dovevano inventare i
233 dialoghi dei quadri... delle persone nei quadri di Monet e quindi avevo scelto tutti i quadri di Parigi.
234 Avevo fatto conoscere Parigi attraverso i quadri di Monet, ... i miei alunni di prima (*media*), ... e
235 dovevano inventare i dialoghi, usare le funzioni comunicative nei quadri di Monet è stato molto,
236 molto bello. E lì quindi la creatività, l'originalità, cioè ci eravamo inventate le voci di questa rubrica di
237 valutazione pur di ... farli sentire comunque parte del gioco, perché non potevi escluderli, per gli
238 incostanti come facevi? Cioè io che ne sapevo io di quella incostanza ... a che cosa era dovuta? O
239 perché non si collegavano? Perché c'erano 1000 1000 motivi, ... perché non consegnavano i compiti?

240 Enquêteur : Quindi diciamo, da quanto mi dice, lei ha dato anche prove, diciamo lavori di gruppo,
241 queste creazioni comunicative sulla pittura... sono state utilizzate....

242 Enseignant 9 : Lavori di gruppo, no lavori di gruppo, no, perché non non potevano, non potevano fare
243 dei lavori. Io ho sempre fatto fare lavori di gruppo, quindi proprio in cooperative learning e la mia e
244 anche il *peer tutoring* è il mio faro, lavoro tantissimo così. L'insegnamento tra pari è incredibile anche
245 ... come dire, lo studio tra pari, ma in quel momento non era fattibile perché poi non non potevi
246 riconoscere i ruoli precisi, chi doveva fare cosa e ho preferito lasciar perdere. Poi non si potevano di
247 fatto incontrare.

248 Enquêteur : E quindi c'era una valutazione, mi sembra di capire, formativa chiaramente senza voti e
249 poi alla fine dell'anno lei ha, sommando tutte queste competenze civiche ...

250 Enseignant 9 : Esattamente perché ci fu chiesto poi di caricare dei voti e io avevo tenuto conto delle
251 valutazioni anche al primo quadrimestre, quindi le valutazioni le avevo valutati fino ... perché c'era
252 chi era crollato. Io avevo dei ragazzi da 9 in presenza non mi sarei mai aspettata questo crollo,
253 avevano completamente disertato. Erano le primule rosse della didattica: spariti. Non mi sarei mai
254 aspettata una cosa del genere e anche lì avevo abbassato il voto di un punto, ma non potevo togliere
255 anche di più, perché a quei ragazzi era già stato tolto abbastanza; quindi, anche lì c'era ... io

256 francamente mi ero basata, era stato un buon faro, soprattutto per i casi più più difficili, quelli che
257 sarebbero stati più colpiti da una valutazione sommativa post didattica a distanza. Non mi sembrava
258 corretto... d'accordo?

259 Enquêteur : Attualmente queste tematiche, queste questi utilizzi della tecnologia pensa che possano
260 essere ancora attuali, oggi ne utilizza alcuni anche in presenza?

261 Enseignant 9 : Allora in classe oramai..., io sono per il libro cartaceo, voglio che scrivano che svolgano
262 gli esercizi, svolgono moltissimi esercizi in classe con me per iscritto. Nel loro libro però, ovviamente
263 la lezione è sempre accompagnata dal dalla LIM (*TBI*), quindi dalla visione di video: costanti, eh... e
264 quindi loro utilizzano il libro digitale a casa, che contiene tutti gli audio, contiene dei video, quindi
265 fanno questo, assolutamente questo lavoro; quindi, la didattica digitale fa parte oramai delle nostre
266 corde e anche delle mie. Però tutto quello che posso evitare lo evito. Tutto quello che posso evitare
267 lo evito. Anzi mi piacerebbe fare lezione all'aperto, lontano dalla LIM.... cioè c'è bisogno di questo, c'è
268 bisogno di sobrietà digitale, siamo tutti sovraesposti... tutti sovraccarichi e i ragazzi sono più in
269 pericolo, sono in pericolo ... noi abbiamo la capacità di discernere ... per loro è lo spazio digitale... e
270 no, non va bene; quindi, non usano tablet e non usano cellulari a lezione. Questo è assolutamente
271 alle mie ore di francese, è vietatissimo, ma perché non posso controllarli... quindi rischierei di
272 anche.... insomma, rischierei perché... chissà, magari navigano, non utilizzano i loro dispositivi in
273 modalità offline e quindi diventa anche pericoloso, ma al di là di questo, è proprio una mia scelta,
274 non non... Ci sono già materie più tecnologiche del francese, perché abusare di queste tecnologie
275 anche in francese? Non lo vedo necessario. Sarò controcorrente, starò controcorrente... è anonima
276 vero (*elle se renseigne sur l'anonymat de l'entretien*)? Perché c'è il Piano nazionale scuola digitale
277 (*PNSD*) (*rire*) che magari questo insegnante che non non vede così ... è più soft con l'uso del digitale
278 non.... lo so, vabbè.

279 Enquêteur : Guardi, allora passiamo proprio ad una domanda che le chiede un po' una valutazione su
280 questi strumenti. Cosa pensa lei, in quanto insegnante e anche insegnante di lingue straniere delle
281 nuove tecnologie all'interno della professione insegnante, secondo la sua esperienza, le nuove
282 tecnologie in classe di lingua francese sono: utili, essenziali, complementari, non indispensabili, inutili

283 Enseignant 9 : Allora utili sicuramente perché sono utili, poi mi ripeta le altre, chiedo scusa.

284 Enquêteur : Utili, essenziali, complementari, non indispensabili, inutili.

285 Enseignant 9 : Allora non indispensabili, inutili, non lo direi perché le uso... complementari, è già più
286 forte di utili... secondo me, quindi va bene utile. Mi sembra il più politicamente corretto (*sourire*)
287 rispetto alla mia, alla mia prassi didattica.... Per dire abbiamo fatto il lavoro sulla baguette, dovevano
288 preparare a casa la loro e sul loro sandwich baguette con gli ingredienti, scegliere gli ingredienti,
289 tradurli, dare un nome in francese alla loro baguette. E poi abbiamo fatto una competizione messo ai
290 voti la baguette, più bella... Ovviamente le foto dove sono state condivise? Su Classroom ovviamente,
291 ... quindi un lavoro a casa che loro comunque hanno fatto col dizionario cartaceo e col dizionario
292 Larousse en ligne, quindi loro hanno lavorato con degli strumenti digitali... quindi per realizzare
293 questo laboratorio, ... questo laboratorio baguette che è un laboratorio interdisciplinare hanno
294 quindi fatto uso ovviamente di strumenti digitali. Poi abbiamo abbiamo preparato col prof pittore di
295 *arte e immagine*, un grande *Camion-Resto* enorme e fatto coincidere la fine del laboratorio con la
296 festa della Baguette che era a maggio e ... che una, una festa dei panettieri. Vengono distribuite
297 queste baguette anche a Parigi e... e con la collega di tecnologia, e hanno preparato dei menù come
298 se fossero i menu affissi nel *camion-resto* con tutti i prezzi, quindi ognuno ha preparato il menù,

299 anche quello è stato messo ai voti. Lo Stato, ci sono stati anche i più votati quindi, la didattica digitale
300 è ormai parte integrante... Ok? Cioè, allora facciamo così che è più corretto se dico utile e
301 complementare lo posso dire? Li posso unire questi due aggettivi? Facciamo così, così sono più
302 serena.

303 Enquêteur : D'accordo.

304 Enseignant 9 : E più onesta (*rire*).

305 Enquêteur : La pandemia è passata, per fortuna, siamo oggi in una fase in cui l'uso delle tecnologie è
306 meno pressato dall'urgenza. Io volevo chiedere ... rispetto all'uso che ne faceva prima della
307 pandemia, quello di oggi è rimasto lo stesso che aveva nel febbraio 2020, o è....

308 Enseignant 9 : Cambiato, assolutamente cambiato: è cambiato. No: è cambiato per sempre ... è
309 cambiato per sempre. Logicamente mmh... è cambiato non solo a livello scolastico, poter prenotare
310 una visita online, poter fare una visita online.... È cambiato, tutto cambiato tutto.

311 Enquêteur : Abbiamo quasi terminato. Con il ritorno in presenza nel 2021, ma anche nel 2022, ci
312 sono stati e ci sono degli aspetti didattici e relazionali che lei continua ad utilizzare e che ha
313 sperimentato durante il periodo della pandemia?

314 Enseignant 9 : Tramite il digitale?

315 Enquêteur : Tramite il digitale, ma anche rispetto alle relazioni con gli studenti, una volta a distanza,
316 oggi, in presenza... delle attenzioni diverse al loro stato d'animo, per esempio.

317 Enseignant 9 : Sì, sicuramente perché siamo entrati anche nelle loro case, quindi nelle difficoltà reali
318 dei familiari, quindi hai proprio toccato con mano la difficoltà di avere un PC? La difficoltà di saper
319 accendere un computer, quindi, logicamente l'attenzione dal punto di vista umano in me è
320 accresciuta verso questi ragazzi. C'è una... io adesso faccio grandissima attenzione alla questione
321 della privacy, quindi sono sempre molto, molto impaurita, e quindi le le relazioni sono le relazioni
322 sono sicuramente filtrate, eh più che altro filtrate, mediate ... dalla necessità di di tutelare, ecco dati
323 di tutelare quindi... sto molto attenta a certe cose, sto molto attenta a certe cose...

324 Ecco, magari ... è ...un po' è..., è difficile, questa è difficile, perché... le relazioni sì, sono cambiate, le
325 avverti che sono cambiate le strategie. Alcune strategie sono rimaste strategie di di ... sicuramente
326 dico e mi scrivo molto di più con gli alunni... strategie di contatto. Mi scrivo molto di più. Uno
327 scambio molto più molto più frequente. Se i ragazzi hanno dubbi possono scrivermi e se è domenica
328 e sono di fronte al PC rispondo ... se hanno bisogno mi scrivono tramite mail in chat, io sono sempre
329 disponibile, non eravamo così, io non ero così almeno..., io rientravo a casa, correggevo i compiti...
330 c'era una relazione diversa. Adesso è più stretta ed è più stretta anche grazie a queste tecnologie,
331 cioè da un certo punto di vista è anche ... non è una... cosa positiva perché loro si sentono in obbligo,
332 magari inviando un messaggio alle 10 per avere una risposta entro l'indomani mattina... quindi quindi
333 ci sono anche degli aspetti... e anche la mia di privacy. Devo comunque tutelare ... l'idea che anche io
334 ho una vita come come persona al di fuori dell'essere insegnante. Ricordo ancora che per un ponte
335 avevo pubblicato una foto del ponte di Parigi, era giovedì, avevo detto, ci sentiamo lunedì, sono
336 irreperibile, c'era successo di tutto, di tutto. Si sono offesi, "*Ma non è possibile.: quattro giorni ci
337 abbandona così...*". È che hanno bisogno ... hanno bisogno, sono ragazzi, ci sono molte famiglie
338 disgregate, molte famiglie che... ha presente le palline di mercurio, quando si rompeva il termometro
339 così ... palline, micro-palline di mercurio dappertutto, Eh, le famiglie sono così, adesso sono così,

340 quindi sono ragazzi che hanno che negli insegnanti, in questo rapporto di amore e odio verso chi li
341 obbliga a fare, a studiare, a impegnarsi, loro comunque vedono dei pilastri, vedono una cornice di
342 regole e ti cercano... Non c'è niente da fare ... ed è sempre di più perché ci sono situazioni proprio
343 sempre, vivono situazioni in casa sempre più complesse. Poi questa pandemia ha aggravato
344 tantissimo tutto quanto. Ha reso tutto molto più difficile... È così.

345 Enquêteur : D'accordo, noi abbiamo terminato.

346 Enseignant 9 : Ehm no, sarei interessata. Sarei interessata qui a leggere questa ricerca. Io ho fatto il
347 dottorato di ricerca, quindi per quello che ho accettato, perché anche io quando chiedevo aiuto per
348 la mia ricerca, ero sempre avida di persone generose, no? Quindi sto rendendo la generosità ricevuta
349 in altre occasioni.

350 Enquêteur : E se lei vuole aggiungere qualche altra cosa...

351 Enseignant 9 : Niente, ci credo molto nella ricerca, e mi piacerebbe essere informata di dove
352 pubblicherete questo ... non so, è una tesi di dottorato, è un e di un centro di ricerca, una tesi di
353 dottorato....

354 Enquêteur : Una tesi di dottorato con l'università di Aix-Marseille e Vanvitelli di Napoli.

355 Enseignant 9 : Ok, io sono laureata a Napoli, all'Orientale. E quale materia nello specifico?

356 Enquêteur : Scienze dell'educazione.

357 Enseignant 9 : Perfetto, OK? Non lo so, io sono a disposizione compatibilmente agli impegni
358 scolastici, se servisse anche qualche altro. Cioè, ci sono molte indagini da fare, eh ..., per esempio, si
359 può si può spendere una riflessione sulle ... su come sono sbocciati quei ragazzi, magari con dei
360 disturbi specifici di apprendimento.... che si sono ritrovati a poter interagire col digitale, finalmente
361 finalmente con i correttori automatici, finalmente senza e per loro è stato meraviglioso, eh, alcuni
362 sono veramente sbocciati mmh e appunto invece alunni che erano, come dire fedeli alla linea, erano
363 un pochino più ortodossi, sono sono crollati, quindi anche questi aspetti sarebbe molto
364 interessante.... E hanno sentito talmente forte l'autoefficacia che poi questa cosa l'hanno utilizzata
365 anche poi quando si e tornati si è tornati in presenza, è stato a livello di autostima, per alcuni è stato
366 veramente la didattica digitale un antidoto. Non so perché non so che meccanismi scattino però è
367 così, quindi andrebbe, varrebbe veramente la pena.

368 Enquêteur : D'accordo, le sue riflessioni sono preziose per la nostra ricerca. Io la ringrazio per
369 l'intervista, per il tempo dedicato. E interrompo la registrazione.

370 *(Fin de l'enregistrement - 46 minutes)*

Entretien 10 (M)

1 Enquêteur : Bonjour Monsieur, vous êtes enseignant dans un collège ou un lycée, pouvez-vous vous
2 présenter si vous ?

3 Enseignant 10 : Oui, j'ai 45 ans et j'enseigne dans un lycée linguistique de ma région, au centre de
4 l'Italie, j'ai une dizaine d'années d'expérience et... disons que ce n'est pas mon premier métier donc
5 j'ai d'autres expériences, soit de formation que de ... de travail dans d'autres filières industrielles,
6 voilà.

7 Enquêteur : Parfait, passons maintenant si vous pouvez nous parler de votre expérience en mars
8 2020, au début de la crise sanitaire et pendant le confinement, qu'avez-vous ressenti durant ces
9 premiers jours de passage à distance.

10 Enseignant 10 : Alors disons que nous étions déjà beaucoup préoccupés à l'école de ce qui se passait,
11 disons en Europe, en Chine et on avait déjà commencer à nous préoccuper ... je vais dire une chose
12 qui s'est passée dans notre lycée, nous étions en train de partir les jours même de la, ... du début fort
13 de la crise et donc de la fermeture de notre école, nous étions prêts pour aller en voyage scolaire et
14 nous avons, ... nous avons prévu un voyage scolaire en France, à Paris et avec mes élèves, c'était ...
15 C'était sympa, on allait déjà préparer notre visite de Paris, les cinémas, les, les dernières sorties
16 cinématographiques aussi. On avait étudié un bouquin très beau, Petit pays de Gaël Faye et donc le
17 film allait sortir ces jours-là et donc nous étions tout prêts. Donc cela nous a un peu ... un peu
18 impressionné. Ce fait de devoir tout arrêter et commencer l'école à distance pour ce qui me
19 concerne, ... je suis plutôt passionné de technologie, mais j'ai une vision plutôt humaniste des
20 technologies. Je pense qu'elles doivent nous aider, nous accompagner et jamais nous éloigner du
21 rapport face à face et vis-à-vis des personnes. Donc au début j'ai essayé de de trouver les moyens les
22 plus performants, les plus rapides, pour rester en contact avec mes étudiants. Voilà et donc,
23 concernant le l'état d'âme que j'ai éprouvé, je, je vous dis que je me suis un peu plongé... Je me suis
24 plongé dans une dimensions d'étude ... je voulais étudier, je voulais savoir, je voulais comprendre
25 comment arriver à avoir des moyens performants pour continuer mon travail. Je suis très très très
26 passionné de mon travail et j'ai voulu à travers les technologies arriver à mes élèves et ne pas les
27 abandonner durant cette période.

28 Enquêteur : Justement, justement, la continuité pédagogique ? Quelle difficulté avez-vous éprouvé et
29 quelle stratégie avez-vous adoptée pour conjurer la distance ?

30 Enseignant 10 : Voilà c'est ça, c'est c'est, c'est exactement ça, on voulait conjurer cette distance on
31 voulait conjurer aussi cette détresse qu'on a retrouvé dans les élèves, dans les collègues aussi, pour
32 conjurer cette distance, comme je vous disais tout à l'heure, je me suis plongé dans l'étude de de
33 plateformes de de communication, de, de modalités innovantes, pour proposer... oui, mes cours. J'ai
34 trouvé qu'il y avait des des plateformes qui sont très performantes et qui permettaient de faire les
35 cours mieux qu'en classe. Étant donné que dans notre établissement, il n'y avait pas encore là les, les
36 tableaux blancs interactifs n'étaient pas très présents, il y avait toujours un problème de de
37 connexion internet. En revanche, avec la connexion de la maison, on pouvait rejoindre tout le
38 monde.... projeter les diapositives, projeter les vidéos et cetera. Oui, apparemment ça semblait
39 magnifique. Pourquoi ne pas continuer toujours à distance ? Le problème que j'ai rencontré était
40 celui de... d'abord, l'attention est de rattraper certains élèves qui, faute de moyens, faute de
41 difficultés ou des ou des des des élèves qui étaient déjà, un peu à la limite ... un peu borderline

42 concernant la, il était presque en situation de décrochage et il avait des problématiques sérieuses,
43 familiales... Euh, et alors là c'est installé un autre problème, c'est à dire le problème de d'être à côté
44 de ces élèves et... de de travailler beaucoup avec le collègue de soutien, à l'enseignant de soutien
45 pour l'inciter à suivre les cours ou... trouver des stratégies. Différencier ... Pour rencontrer l'élève
46 l'après-midi par exemple, vu que sa sœur, je parle d'un cas en particulier, elle aussi avait les cours
47 dans une autre classe de notre lycée et donc c'était compliqué l'organisation. Et je vous avoue que
48 c'était une.... disons concentration ... dans un mélange de situations funestes, disons la la, la, la
49 difficulté personnelle, la, le, le petit handicap que ... de cet élève mais aussi la volonté de sa part, de
50 l'élève de s'affranchir des impositions scolaires ... la volonté de de de dire, « *Moi, je suis un adulte,*
51 *j'ai 18 ans, je m'en fous de vous, je m'en fous de l'école. Maintenant j'ai, j'ai envie d'autres choses* »
52 et donc cette rébellion. On s'est trouvé au bon endroit dans le mauvais moment ou au mauvais
53 moment dans le bon endroit. C'est quelque chose qui nous a beaucoup frappé, mais grâce à mes
54 collègues de soutien et aussi, je dois le dire aux élèves de la classe, on a réussi à le à, à le rattraper, à
55 le mettre au centre aussi d'une dynamique inclusive et affective.

56 Enquêteur : Parfait, vous vous anticipez les questions en fait la prochaine, c'est le rapport avec vos
57 collègues. Pouvez-vous nous décrire quel type de rapport s'est installé avec vos collègues
58 enseignants de français ou bien des autres disciplines ?

59 Enseignant 10 : Oui, alors, bon là avec certains collègues s'est installé un rapport très très très très
60 fort ... quotidien, même dans les heures les plus imprévisible. On s'appelait « Ben, j'ai trouvé ça »
61 « J'ai trouvé que cela, ça marche comme ça », donc on a échangé beaucoup sur les modalités de de
62 proposition de nos cours. Moi aussi j'ai proposé des cours d'alphabétisation au plateforme
63 numérique de de pour continuer la classe pour continuer nos cours et donc s'est installé un très, très
64 bon rapport de partage d'empathie réciproque et évidemment pas avec tous hein parce qu'il y en
65 avait certains qui étaient très étanche à s'activer, mais c'était un ou deux. Donc le jour même où là ...
66 l'école, c'est ... on a fermé l'école mes collègues ce sont activé pour les cours en ligne et d'autres qui,
67 en revanche, ont attendu les arrêts ministériels, les dispositions de notre établissement qui a activé
68 la plateforme Google un mois après le confinement. Voilà, c'est, c'est ça. À mon avis ceux qui se sont
69 activé tout de suite étaient des personnes qui avaient au cœur leur travail ... la volonté de travailler...
70 au cœur de leur métier ils mettaient les élèves avant toute chose.

71 Enquêteur : Le rapport avec vos élèves ? Modifié ou appauvri par la distance, a été compensé par
72 d'autres moyens de contact ? Si oui, pourriez-vous nous en parler ?

73 Enseignant 10 : Ben écoutez, disons que oui, le rapport a été appauvri, évidemment été appauvri,
74 d'abord parce que la distance ne permettait pas de connaître quelles étaient les réelles difficultés de
75 ces enfants. Donc, c'est pour cela que nous avons d'abord essayé de travailler ensemble... de dire
76 « *Quelles sont les consignes pour travailler ensemble par exemple, s'il y a 2h de cours, 3h de cours par*
77 *semaine, non : on change : on fait 1h30, on va faire la moitié. On vous écoute plus* » et on a installé
78 aussi des petits moments d'échange... Des formes de salutation particulières même drôle là parfois
79 parce qu'il y en avait certains qui arrivaient un pyjama. Ben je ne les ai jamais ... comment dire ? Je
80 n'ai leur jamais reproché quelque chose concernant la tenue vestimentaire. Sauf une fois quand un
81 élève a commencé à fumer, je lui ai dit, « *Écoute, tu es en classe et en classe, on ne fume pas* » « *Prof,*
82 *pardonnez-moi* » voilà, ce sont des années où ils essayent de s'affirmer même avec ces gestes, disons
83 « adultes » ... Donc c'était un peu relax, un peu détendu, parfois trop, mais disons qu'il y avait ces
84 cette volonté d'avoir un rapport convivial, ouvert, attentif, à l'écoute et ce que nous faisons déjà

85 avant, c'est à dire la proposition de cours plus structurée sur les approches communicatives et aussi
86 sur la proposition des élèves, même de produits comme des diaporamas, nous avons gardé la même
87 formulation de cours et ils ont-ils sont restés très attachés à cette formule et ils ont préparé aussi de
88 belles présentations qui, avec leur voix, avec les les images choisies, les bibliographies, même parce
89 que...On travaille comme ça, euh depuis la 3e année, jusqu'à la terminale et donc... disons que avec
90 eux, le rapport est devenu un peu plus fort. Apparemment, ça pouvait être le contraire. Mais on a
91 installé des liens un peu plus forts et on avait aussi là l'envie de d'échanger plus, surtout à travers des
92 moyens plus informels, disons comme WhatsApp. Le groupe de classe à partir de ces jours de
93 confinement a explosé de message.... de de retrouvailles des des des différents élèves ou de profs,
94 qui disaient : « j'ai trouvé ceci, j'ai trouvé cela » et donc ces messageries ont eu un rôle aussi positif
95 participatif dans la... le déploiement de la pédagogie et de la didactique durant ces ces mois-là.

96 Enquêteur : Qu'elle a été votre expérience sur l'utilisation des nouvelles technologies durant la
97 période à distance ? Vous aviez déjà une certaine maîtrise de l'outil où cette utilisation poussée a été
98 une surprise pour vous ?

99 Enseignant 10 : Voilà comme je vous disais tout à l'heure, j'ai, j'avais déjà une bonne maîtrise des
100 outils informatiques, je les utilisais déjà et j'incitais aussi mes élèves à utiliser donc je proposais déjà
101 mes devoirs en classe, disons les devoirs écrits. Je les proposais de manière électronique, avec des
102 compréhensions de l'oral, des compréhensions des écrits et donc j'avais déjà une maîtrise, disons
103 plutôt poussée. En revanche, j'ai retrouvé que la pédagogie à distance, la, la didactique et
104 l'enseignement à distance pose d'autres questions qui concernent surtout la possibilité d'impliquer
105 l'élève dans la.... dans dans la proposition du cours de les rendre participatifs et c'est pour cela que
106 j'ai poussé encore plus les stratégies qu'on utilisait en classe ... Je vous donne un petit exemple. Mes
107 élèves depuis la 3e année, ils répétaient par exemple la chanson de geste, ils venaient aux TBI, ils
108 proposaient leur diaporama et après... petit cadeau à la classe offert par le par l'élève même, la
109 réalisation d'un Kahoot. Alors il se lançaient, bah c'était là, c'était la fête. Chaque fois, ils criaient
110 comme des fous, se divisait en équipes, et cetera. Et donc, nous avons gardé ces ces implications
111 participatives et mais aussi de création d'outils didactiques de la part des élèves mêmes. ... ils se sont
112 amusés, moi aussi, je m'amusais, je travaillais même un peu moins parce que c'étaient les élèves qui
113 proposaient de moyens de récapituler et donc des rétroactions, à ce qu'on avait expliqué durant le
114 cours magistral qu'on a eu là l'envie, j'ai eu le la comment dire la, le besoin d'agrémenter de rendre
115 plus plus plus gai, disons plus plus sympa, avec des vidéos, des, des chansons, et cetera, c'est ça. Et et
116 aussi avec la proposition sur le les drives de classe de support qui pouvaient être utiles aux élèves
117 pour préparer leurs diaporamas.

118 Enquêteur : Par rapport à l'évaluation, vous avez certainement dû évaluer vos élèves sur les activités
119 que vous avez fait ensemble, quel type de modèle de l'évaluation avez-vous utilisé ? La distance vous
120 a-t-elle permis de les évaluer sur toutes les compétences langagières ? Quelle démarche avez-vous
121 suivie pour l'évaluation ?

122 Enseignant 10 : Bah alors oui, j'ai essayé de les évaluer sur toutes les compétences, donc les 4
123 compétences langagières, compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et
124 production orale mais... je l'ai fait sachant que même dans dans la classe, ce n'est pas possible d'avoir
125 la certitude que tout est fait de manière réglementaire précise et cetera. Donc je leur donnais aussi
126 des productions écrites à faire à la maison, je les incitais à être loyaux, à ne pas copier à ne pas jeter
127 le texte italien dans Google Translator parce que cela ça se voit et après je j'envoyais à tout le monde

128 le retour de ce qu'ils avaient écrit, donc des corrections, des propositions d'amélioration du texte, et
129 cetera. Au début, on voyait qu'il y en avait certains qui écrivaient, comme ils savaient écrire et donc
130 j'appréciais beaucoup cela et il y en avait d'autres qui essayaient mais en suite ils cédaient aux
131 moyens technologiques. Ben écoutez, j'ai donné à toutes et à tous la possibilité d'avouer le péché
132 originel s'il l'avait commis, mais aussi de faire en sorte que s'il y avait des des difficultés de de ...
133 sur la production écrite, on pouvait les dépasser ensemble à travers de petites stratégies, les petites
134 stratégies que nous avons employées sur les trois ans de du lycée jusqu'à la terminale, c'était de
135 travailler comme dans la démarche pour le DELF, donc la proposition de de phrases et de structures
136 qui s'enchaînent l'une derrière l'autre devenant toujours plus plus compliquées ... complexes disons...
137 J'ai leur toujours dit d'écrire à l'ordinateur et de profiter des corrections de l'orthographe, à travers
138 Word ou Google Docs. Mais toujours d'écrire des textes, d'écrire les phrases de manière personnelle.
139 Après, on a, on allait ensemble et corriger ensemble devant tout le monde. Sans dévoiler le l'auteur,
140 les tournures qui étaient un peu trop proches de l'italien. Concernant en revanche les
141 compréhensions de l'oral et la production orale. Ben mes élèves étaient déjà très entraînés. Ils
142 aimaient produire, réaliser leur diaporama et d'y parler dessus. Donc souvent ils ont-ils enregistraient
143 et c'était pour eux très sympa en plus leur montrer leurs exploits : « Voyez », ils disaient : « En
144 octobre, je parlais comme ça en mai, je parle différemment ... j'ai amélioré ma production orale ». Et
145 voilà donc, j'ai essayé de les évaluer, comme je le faisais déjà à travers les formulaires Google à
146 travers les diaporamas qu'ils construisaient eux-mêmes et les productions écrites faites via la
147 plateforme Google Docs. J'ai essayé de les évaluer sur les quatre compétences.

148 Enquêteur : Bien, c'est une utilisation des technologies pour l'évaluation. Donc, vous vous pensez que
149 ces modalités peuvent être employées en présence, disons, toutes les démarches que vous avez
150 utilisées à distance peuvent être employé en présence et est-ce qu'aujourd'hui, vous les utilisez
151 encore comme pendant la période à distance ?

152 Enseignant 10 : Oui, disons que, comme je les ai utilisé déjà avant la pandémie et durant la pandémie
153 durant la période à distance, j'ai peaufiné encore plus certaine stratégies et ... évidemment, je
154 continuerai et je continue de les utiliser aujourd'hui en présence. D'abord j'utilise encore les
155 propositions les plus inclusives dans le sens que tout le monde peut s'y mettre et tout le monde peut
156 réussir et donc la proposition de diaporama chacun propose son diaporama. Je fais toujours cet
157 exemple à des collègues, je ne peux pas parler de tout Flaubert, je ne peux pas tout vous dire sur
158 « Les trois contes » ou sur Madame Bovary et cetera. ... « Bon, je vous parle de Madame Bovary, mais
159 vous allez me parler des Trois contes », alors chacun va faire sa petite conférence qui dure 1/4
160 d'heure, 20 min. Et chacun va après dire quelles sont les sources bibliographiques qu'elle, qu'il a
161 utilisées à partir du manuel. Mais après le manuel qui est une base, le point de départ il doivent en
162 trouver d'autres. Et aujourd'hui, la maîtrise même des élèves est devenue encore plus poussée sur la
163 recherche. Et je les ai amené à avoir une approche qui soit toujours respectueuse des sources. Et
164 donc de les citer tout le temps. Et parfois, ça m'arrive de voir parfois souvent, il m'arrive de voir des
165 diaporamas qui incluent des vidéos incrustées qui ont des des, des, des morceaux de de ballet ou de
166 films... Par exemple, quand on parle de Victor Hugo, il y a souvent des des vidéos qui nous montrent
167 Notre-Dame ... le musical ... par exemple. Voilà donc je l'ai, je continue à les utiliser et je suis très
168 content de que mes élèves les apprécient.

169 Enquêteur : Donc, si vous deviez définir, disons, en tant qu'enseignant le rapport avec les nouvelles
170 technologies, qu'est-ce que on pourrait dire ? Vous pensez qu'elles sont utiles, essentielles,

171 complémentaires ou non indispensables ou bien inutiles, en classe de langue. Sur quel disons,
172 classement vous les placez.

173 Enseignant 10 : Ben disons je suis un utilisateur enthousiaste des nouvelles technologies,
174 évidemment pour un prof de langue, elles sont utiles, elles sont parfois indispensables parce que si
175 elles me permettent de rendre possible à des élèves la participation, ... je pense que c'est
176 vraiment essentiel de pouvoir donner à travers les nouvelles technologies des moyens de contact.
177 Derrière, je pense qu'il y a toujours des personnes ... leur créativité ... on ne doit pas vivre les
178 nouvelles technologies comme quelque chose qui nous sépare ... même entre nous et vous,
179 monsieur, je suis là, vous vous êtes là, mais nous sommes en contact et donc cela nous permet
180 d'échanger. Je trouve que on doit un peu sortir de cette narration qui voit les technologies comme
181 quelque chose de ... de méchant. C'est, c'est à nous de les utiliser de manière correcte et
182 démocratique, ... C'est pour cela que je pense que pour mes élèves et pour moi, c'est quelque chose
183 de très important de les garder comme... voilà un outil indispensable, essentiel, utile mais
184 complémentaire, évidemment complémentaire. Parce que le livre et le livre numérique sont faits l'un
185 pour l'autre et donnent chacun à l'autre la possibilité d'enrichir ce qu'on lit et ce qu'on écoute.

186 Enquêteur : Très bien ... est ce qu'il y a dans disons votre expérience de la pandémie en 2020,
187 quelque chose qui a qui s'est ajouté il y a un peu modifié votre enthousiasme pour l'utilisation des
188 nouvelles technologies. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez découvert pendant cette
189 période de confinement et d'utilisation, disons obligatoire de ces moyens ?

190 Enseignant 10 : Ah, ben ce que ce qui a changé c'est une centration personnelle toujours plus sur
191 mes élèves. Et donc si les pratiques que j'utilisais ... l'écoute en classe à travers le TBI, la vision d'une
192 vidéo sur YouTube ou le karaoké, qu'on faisait souvent en classe, surtout quand on était un peu
193 fatigué ou en attendant les fêtes de Noël, là c'est quelque chose qui restera et qui sera toujours
194 présente, ce qui en revanche est devenu nouveau ou je trouve que je lui donnerai un peu plus
195 d'importance c'est la possibilité de faire en sorte qu'à travers les nouvelles technologies mes
196 élèves puissent s'exprimer toujours plus et donc si à travers les nouvelles technologies je peux les
197 inciter à entrer en contact par mail, par WhatsApp et cetera je ne les bloque pas. Évidemment, il faut
198 garder la distance la, la distance correcte entre le rôle de de l'enseignant et de l'élève, et voilà, ...
199 c'est pour cela que les groupes parfois aident parce qu'il y a une sorte de contrôle social sur ce qui se
200 passe. Mais la possibilité d'utiliser et d'entrer en contact, d'échanger via les nouvelles technologies et
201 via évidemment les ... l'échange réel, ... physique en classe, là c'est quelque chose qui a modifié dans
202 ce sens positif à mon avis, le rapport avec les élèves et la, la gestion même de la classe.

203 Enquêteur : Oui, vous avez déjà amplement répondu à la dernière question, mais je vais la poser
204 quand même avec le retour en présence, donc à partir de de l'année 2021/2022. Quels sont les
205 aspects didactiques et relationnels que vous avez expérimenté lors de la période à distance et que
206 vous avez adopté et gardé dans votre pratique professionnelle ?

207 Enseignant 10 : Comme je vous disais auparavant, ces formes un peu de de salutation particulières,
208 des des, des sourires, des regards, des des manières drôles parfois de se retrouver, de relativiser
209 aussi la difficulté ... Avant, on pensait que je suis le prof, je dois avoir un regard sévère. Bon, je suis
210 pas le type ... ce type de de, d'attitude ou de réaction... parfois m'arrivait d'arriver en classe,
211 visiblement irrité et nerveux pour quelque chose qui s'était passé peut-être dans la classe
212 précédente ou dans dans la même classe. Maintenant, on essaie de rendre les choses un peu plus
213 légères, de relativiser et donc d'avoir toujours un moment de d'échange. Je suis nerveux, je suis irrité

214 et je vous dis pourquoi mais vous aussi, si vous êtes irrité, vous êtes nerveux ? Dites-le, essayons
215 d'apaiser la la situation avant de reprendre notre souffle et de commencer le cours. C'est très
216 important et donc c'est petite manière de de nous retrouver une sorte de cérémonial de petits rites
217 que nous faisons à l'entrée, en classe ou dans les couloirs, hein, parce que on se retrouve
218 maintenant, on se retrouve physiquement dans les couloirs, et ça nous aide à rendre la vie plus belle
219 la, la vie scolaire...la communauté classe plus vivante, voilà.

220 Enquêteur : Voilà, nous avons terminé notre interview, si vous voulez ajouter d'autres choses, au-
221 delà des questions que je vous ai posées.

222 Enseignant 10 : Ben écoutez, je pense que vous avez posé des questions plutôt riches, je me suis
223 même amusée, en répondant... Parce que c'était sympa de réviser des des moments qui ont été...
224 disons durs ... mais grâce à la volonté de de nous retrouver ensemble, de décider comment les les
225 aborder, ces moments durs, et bien... nous avons réussi et je je suis content de que vous m'aviez
226 m'avez posé ces questions parce qu'elles nous aident à reconsidérer ce qu'on a fait et parfois on
227 retrouve qu'on a fait de belles choses et on pourra faire ... on pourra en faire d'autres encore plus
228 belles. Qui sait ? Peut-être ... merci.

229 Enquêteur : Ben, c'est moi qui vous remercie pour votre temps et pour cette interview qui sera très
230 utile, pour notre recherche.

231 Enseignant 10 : Merci à vous Monsieur.

232 *(Fin de l'enregistrement - 34 minutes)*

Entretien 11 (F) – IT

1 Enquêteur: Allora buongiorno, prof lei è insegnante in una scuola media può presentarsi, per
2 cortesia?

3 Enseignante 11: Sì, buongiorno, sono un'insegnante nella scuola media da vent'anni, e mi sono
4 trovata quindi ad insegnare anche durante il periodo del lockdown (*confinement*).

5 Enquêteur: Benissimo, quindi può dirci per cortesia... può parlarci della sua esperienza vissuta a
6 marzo 2020, proprio all'inizio della crisi sanitaria e durante poi il confinamento, il lockdown...

7 Enseignante 11: allora durante l'inizio del lockdown c'è stata la richiesta da parte del ministero di
8 attivare la didattica a distanza e la mia grossa difficoltà subito è stata quella di raggiungere gli alunni.
9 “No: come faccio a continuare il mio lavoro a scuola se gli alunni sono a casa? ... Sono a distanza”,
10 quindi mi sono servita grazie a informazioni di altri colleghi, della videolezione. Ho iniziato subito con
11 la video lezione già nella prima settimana ... di sospensione delle attività didattiche. Era il 13 marzo
12 quando ho iniziato con le video lezioni come è stata la prima lezione? Non sapevo come
13 comportarmi, non avevo alcuna esperienza, mi sono comportata naturalmente così come faccio in
14 classe ... sia gli alunni che le famiglie hanno apprezzato questa naturalezza. No, non parlare sempre
15 del confinamento, ... del lockdown, della situazione sanitaria, ma comunque cercare, ecco ... di
16 distrarre anche chi era a casa attraverso la video lezione ... E ci sono stati anche dei momenti, ecco in
17 cui ci siamo rilassati... divertiti soprattutto quando dovevo interrogare qualcuno che magari non
18 aveva studiato e quindi fingeva di avere problemi tecnici o fingeva una difficoltà di connessione.
19 Quindi erano stesso i compagni a dire no professoressa, bluffando, quindi ci facevamo una risata tutti
20 assieme... ecco, è stato bello rivederli subito dall'inizio e mi sono attivata. Si utilizzando lo stesso il
21 registro Argo, ho preso il link di Zoom, l'ho messo su Argo (*plateforme de registre électronique*
22 *d'établissement*), quindi per gli alunni è stato facile perché loro cliccavano sul link e arrivavano
23 direttamente nella video lezione.

24 Enquêteur: Senta, volevo chiederle a proposito di..., visto che lei ha già citato i ragazzi, che cosa ha
25 provato nei primi giorni di passaggio a distanza proprio le emozioni che si sono scatenate, espresse
26 che lei ha provato durante questi primi giorni?

27 Enseignante 11: Beh, innanzitutto ecco il piacere di rivedere tutti i miei alunni perché si collegavano
28 tutti e dare loro la possibilità di continuare come se fossero in classe. Quindi ho avuto la possibilità ...
29 ecco di migliorare la lezione rispetto a come la faccio in classe, perché con il libro digitale ho potuto
30 mostrare i filmati... gli audio, soprattutto gli audio, che così sono alla portata di mano, mentre
31 quando sono in classe ho la grossa difficoltà tecnica di arrivare all'audio perché non abbiamo
32 registratori, non abbiamo nulla, invece così era tutto sottomano. E ecco, in questo ci hanno aiutato
33 soprattutto gli alunni ... ho avuto grande facilità di insegnamento a distanza ... perché ho usato molto
34 le registrazioni audio, l'audiolibro e quindi loro così si sono appassionati ancora di più alla lezione di
35 lingua.

36 Enquêteur: Quindi, per ricapitolare, lei ha avuto subito la l'idea di riprendere questa continuità
37 pedagogica con i suoi studenti...

38 Enseignante 11: Sì, perché non si può insegnare una lingua straniera senza l'interazione linguistica.

39 Enquêteur: C'è qualche difficoltà che lei ha riscontrato, difficoltà organizzative, tecniche, rispetto a
40 questo nuovo modo di lavorare?

41 Enseignante 11: No, no, nessuna. Anzi all'inizio io ero impacciata perché non avevo mai usato la
42 video lezione... invece poi niente, mi sono trovata catapultata senza conoscere nemmeno bene lo
43 strumento, però usandolo, ho visto che era semplicissimo e mi sono appassionata. Si sono
44 appassionati pure i miei alunni. Ecco, abbiamo fatto anche delle verifiche scritte online, no ... perché
45 all'epoca mi davano la possibilità di usare i Forms (Google Forms). Io ho avuto la possibilità di fare la
46 prova di comprensione orale, quindi dell'ascolto. La prova di comprensione scritta e di produzione
47 scritta meglio di come la faccio in classe... E poi sono venuti fuori, soprattutto con le videolezioni,
48 ragazzi più timidi perché essendo a casa si sono sentiti meno osservati; quindi, hanno trovato il
49 coraggio... ecco di alzare la mano, di esprimere le loro idee, di esprimersi in lingua. È stato molto
50 positivo e questa esperienza poi della videolezione del lockdown, io l'ho, l'ho seguita. Ecco a scuola
51 per la preparazione agli esami DELF.

52 Enquêteur: Bene e volevo proprio chiederle a proposito della classe, normalmente in classe si entra, i
53 ragazzi accolgono il docente, lo salutano quando iniziava il corso ... A distanza c'era qualche strategia
54 che lei utilizzava, qualche piccolo rituale che lei utilizzava in questa fase?

55 Enseignante 11: Dopo che i ragazzi entravano uno alla volta, li salutavo, era il modo per rivolgere loro
56 il saluto, cosa che in classe invece non si fa, si dice, *"Buongiorno a tutti"*, invece così c'era un modo...
57 ecco, per avvicinarsi ad ogni singolo alunno.

58 Enquêteur: Benissimo, lasciamo da parte un attimo i ragazzi e passiamo ai colleghi, può in qualche
59 modo descriverci che tipo di rapporto si è attivato con i colleghi insegnanti? Magari i colleghi di altre
60 discipline linguistiche?

61 Enseignante 11 : Beh, non semplice, non semplice. Io insegno su due istituti comprensivi diversi in un
62 istituto comprensivo, mi è stata data da subito la possibilità di fare la videolezione. Nell'altro, ecco,
63 portando l'esperienza della videolezione che stavo facendo nell'altro Istituto, ho chiesto alla preside
64 di fare le video lezioni e niente ... mi ha fatto una circolare in cui mi vietava la video lezione. Fino a
65 quando poi non c'è stata poi l'ordinanza ministeriale che imponeva di fare la video lezione. E anche
66 nell'Istituto, nel primo istituto in cui mi sono lanciata nelle video lezioni, non sono stata vista bene
67 dei colleghi perché io facevo video lezioni mentre loro non ne volevano fare. Eh, ecco il mio mezzo.
68 Poi era un po' più performante rispetto a loro perché loro si collegavano, hanno dovuto fare
69 l'account per ogni singolo alunno, io invece con Argo col registro potevo averli tutti... poi alcuni
70 docenti venivano buttati fuori dalla videolezione dagli stessi studenti. Invece, io non ha avuto
71 nessuna di queste difficoltà, e anche per gli scritti, loro si ponevano il problema di come fare le
72 verifiche scritte.... Io invece riuscivo a fare tranquillamente la verifica scritta e per questo ecco, si è
73 creato un attimino di tensione perché loro non riuscivano ad usare i Forms per preparare le loro
74 verifiche scritte.

75 Enquêteur: Bene tra un po'. Le chiedo anche qualche precisazione sul tipo di valutazione e come
76 questa valutazione lei l'ha realizzata con gli studenti. Volevo ora sapere questo da lei: il rapporto a
77 distanza in qualche modo ha modificato la relazione tra il docente e l'alunno. Lei ha, oltre alla video
78 lezione, ha trovato altri modi per entrare in contatto con i ragazzi.

79 Enseignante 11: No, mi sono servita solo della video lezione e andava benissimo così. Non ho usato
80 come alcuni miei colleghi che... usavano gruppi Whatsapp o altro. Io no, perché la video lezione
81 bastava. Io riuscivo a dare tutte le informazioni nella video lezione; quindi, avevo quel registro
82 (ARGO) dove, comunque, loro mi potevano inviare dei messaggi. Non ho avuto bisogno di altro.

83 Enquêteur: Quindi c'è stata la video lezione e poi attraverso il registro elettronico, i ragazzi potevano
84 comunque entrare in contatto...

85 Enseignante 11: Mandarmi il messaggio o altro.

86 Enquêteur: Entriamo proprio nel tema che abbiamo ritrovato nella nostra ricerca e quest'uso molto
87 forte, molto, molto vigoroso, ma anche molto efficace delle nuove tecnologie. Può dirci qual è stata
88 la sua esperienza a proposito delle nuove tecnologie?

89 Enseignante 11: Positiva, sicuramente positiva e mi sarebbe piaciuto portare questa esperienza
90 anche in classe, in presenza, ma purtroppo non è stato possibile.

91 Enquêteur: E riguardo alla sua capacità dell'utilizzo di queste tecnologie, questo utilizzo che da
92 quello che sento era abbastanza avanzato delle nuove tecnologie, le chiedo, per lei usarle in maniera
93 performante è stata una sorpresa o no?

94 Enseignante 11: Sì, sicuramente una scoperta, una sorpresa, però positiva e di grosso rimpianto.
95 Peccato anche oggi non poter fare più video lezioni anche dalla classe stessa, perché questo darebbe
96 l'opportunità di recuperare chi non vuole venire in presenza. Chi si rifiuta di venire a scuola. Noi
97 abbiamo ragazzi che evadono l'obbligo scolastico per vari motivi, anche per perché semplicemente
98 non vogliono venire a scuola, non sono ben integrati nella classe o altro. Bene, ecco ... nel momento
99 in cui si hanno questi grossi problemi di rifiuto della scuola, poter seguire la video lezione per me
100 sarebbe una grossa opportunità da offrire. Innanzitutto, non si perderebbero didatticamente e poi ci
101 sarebbe la voglia di tornare con i compagni in presenza, invece così restano a casa da soli,
102 abbandonati a sé stessi ed e poi una grossa opportunità anche per quei ragazzi che per motivi di
103 salute hanno magari un periodo di 10, 15 giorni di lontananza dalle lezioni. Dovrebbe comunque
104 lasciare la possibilità di poter fare delle video lezioni.

105 Enquêteur: Quindi lei auspica la possibilità di offrire un doppio canale che potrebbe essere un
106 ulteriore appiglio a chi evade l'obbligo scolastico e che è quasi sul punto di abbandonare la scuola; e
107 anche per i ragazzi che hanno una difficoltà momentanea che può essere di salute o legata a delle
108 condizioni familiari particolari, momentanee, passeggere. Le chiedo quindi, visto che lo aveva
109 accennato: come ha valutato i suoi studenti? La valutazione per un'insegnante di lingua può avvenire
110 su più modelli di valutazione, quali la valutazione formativa, la valutazione formativa e sommativa.
111 Quale di questi modelli ha utilizzato?

112 Enseignante 11: Ma penso di averli utilizzati entrambi. Ho valutato l'attenzione, la partecipazione,
113 l'impegno, la produzione orale. Si può valutare tranquillamente nella videolezione rispettando i turni
114 di parola: ripeto è un vantaggio per gli alunni che sono più timidi, per i più impacciati perché si
115 sentono a casa, si sentono più a loro agio e quindi producono meglio in una lingua straniera. E ho
116 valutato anche la comprensione orale, la comprensione scritta, produzione scritta e la grammatica,
117 tutto attraverso i questionari su Forms. E questa formula di valutazione mi piacerebbe poterla
118 utilizzare anche a scuola, ma non mi viene data l'opportunità e sarebbe una grossa innovazione, no,
119 soprattutto in vista dell'Agenda 2030, si ridurrebbe lo spreco di carta, di toner e purtroppo mi dicono
120 sempre di no, che non è possibile che lo scritto deve essere fotocopiato...

121 Enquêteur: Lei, quindi, è riuscita a valutarli su tutte le competenze, quindi le comprensioni scritte,
122 orali, le produzioni scritte e orali, come mi diceva prima?

123 Enseignante 11: Per chi ha 9 classi, come me, è un grosso vantaggio il Forms perché niente una parte
124 importante viene corretta già automaticamente. Io qui posso rivedere e rileggere. Questo mi aiuta
125 tantissimo per le correzioni che vengono date in breve tempo... Le posso restituire agli alunni, a casa
126 in maniera tale che le possano rivedere con calma, là possano rivedere le correzioni... gli errori ...
127 invece in classe non posso fare questo passaggio perché altrimenti va via tutta l'ora e quindi ci si
128 limita solamente così a una spiegazione sommaria.

129 Enquêteur: Quindi, secondo lei, questi nuovi strumenti di valutazione attraverso il digitale, possono o
130 dovrebbero essere impiegati anche in presenza, è giusto? (*Elle hoche la tête pour dire : OUI!*)

131 Enquêteur: Lei ha citato l'Agenda 2030, quindi il suo modo di procedere ha anche un impatto
132 ecologico.

133 Enseignante 11: Sì, però io a scuola forse sono fortemente ostacolata, non vogliono assolutamente
134 che io usi i Forms a scuola, ... o che faccia videolezioni o altro di questo tenore.

135 Enquêteur: L'utilizzo dei formulari QCM, sono cose che lei ha utilizzato durante il periodo a distanza e
136 che vorrebbe ora riutilizzare anche in presenza. Secondo lei, visto questo rapporto che lei ha con le
137 nuove tecnologie, le do cinque aggettivi che descrivono le nuove tecnologie, soprattutto per quanto
138 riguarda l'insegnamento delle lingue. Ma mi dica quale o quali secondo lei, sono i più appropriati?
139 Secondo la sua esperienza, le nuove tecnologie in classe sono: utili, indispensabili, complementari,
140 non indispensabili, inutili.

141 Enseignante 11: utili e indispensabili.

142 Enquêteur: Utili e indispensabili perché?

143 Enseignante 11: Beh, indispensabile ... è indispensabile, la videochiamata mi può dare anche la
144 possibilità di chiamare qualcuno all'estero, di mettere in contatto il mio studente che studia francese
145 con un ragazzo francese che è in una scuola francese.... Quindi perché mettere via la videolezione?
146 Perché mettere via i Forms o i Kahoot? No, ... perché sempre facendo uno scambio magari
147 elettronico... un e-twinning, io posso utilizzare questi mezzi che sono utili e indispensabili per
148 realizzare lo scambio a distanza?

149 Enquêteur: E dopo questa *vague* del 2020 riguardo ai suoi gesti professionali, quelli quotidiani, oggi
150 nella scuola in presenza, il suo rapporto con le nuove tecnologie è rimasto lo stesso del gennaio 2020
151 o in qualche modo è cambiato, è evoluto, o è rimasto più o meno simile?

152 Enseignante 11: Io vorrei evolverlo però non posso perché ... niente... Mi viene detto che la è scuola
153 in presenza ... che devo usare i mezzi che ho a scuola, però a scuola io non ho nessun mezzo,
154 nemmeno un lettore CD, quindi come faccio a fare gli ascolti, senza un lettore CD... come hai fatto a
155 fare ascoltare un audiolibro a un ragazzo DSA se non ho il computer in classe e perché non la
156 videolezione? Ecco, per uno scambio e-twinning, perché no? Qual è il problema?...

157 Enquêteur: Con il ritorno proprio in pieno alla presenza, ci sono degli aspetti didattici ma anche
158 relazionali, che lei ha sperimentato durante il confinamento. Lei prima faceva riferimento al saluto
159 che questa volta era un po' più personalizzato. Ci sono delle dinamiche didattiche e relazionali che in
160 qualche modo lei ha portato da quel periodo di pandemia alla gestione quotidiana di oggi.

161 Enseignante 11: Niente, oggi io sono tornata a gestire la classe come facevo prima. Dal lockdown è
162 comunque una gestione molto tranquilla. I ragazzi rispondono comunque a questa gestione
163 proveniente dal lockdown rispondono positivamente, però ripeto, qualche innovazione la si potrebbe

164 introdurre, per me sarebbe utile... Mi dispiace dirlo, ma per me, ad esempio non avere in classe
165 ragazzi per motivi di salute, ragazzi che si assentano per 10 15 giorni.... Però non posso fare la video
166 lezione con questi ragazzi ... mi dispiace perdere ragazzi che evadono l'obbligo scolastico, non ho più
167 la possibilità di chiamarli, di mettermi in contatto con loro, devono essere loro a venire a scuola... Nel
168 momento in cui a scuola non c'è carta no, mi viene detto, vabbè detta il compito, OK, io detto il
169 compito alla classe e facciamo il compito come si faceva quando non c'era la fotocopiatrice. Però a
170 questo punto perché non posso usare il Form con i ragazzi? E ad esempio, preparare un compito
171 dettandolo mi impedisce di valutare la comprensione orale.... Ma anche la comprensione scritta,
172 perché non è che posso dettare prima il testo e poi dare le domande di comprensione scritta,
173 altrimenti vado a valutare il dettato... quindi mi sono dovuta adattare alla presenza. Ecco, durante il
174 lockdown mi sono adattata al confinamento, adesso mi sono adattata alla presenza.

175 Enquêteur: Mi sembra però di capire che durante il lockdown lei si è adattata, ma era più soddisfatta
176 del suo lavoro...

177 Enseignante 11: Sì, c'era una marcia in più... e la classe rispondeva meglio.

178 Enquêteur: Ma ha creato anche un ambiente che le assomigliava di più. Attualmente lei si adatta a
179 delle regole che non condivide... in qualche modo? Bene, guardi, noi avremmo terminato, a meno
180 che lei non voglia aggiungere qualche altra cosa.

181 Enseignante 11: Niente, magari la possibilità di utilizzare nuovi mezzi a scopo didattico., anche in
182 periodi in cui la presenza è la norma, quindi un maggiore investimento dalla ... da parte degli enti
183 scolastici sulle nuove tecnologie. Sì, anche perché ormai le piattaforme ci sono, ma nel lockdown le
184 piattaforme non c'erano, adesso ogni scuola ha la sua piattaforma ... perché la piattaforma deve
185 rimanere lì inutilizzata?

186 Enquêteur: Quindi riprendere per quello che può essere utile, l'utilizzo di strumenti che prima non
187 c'erano, ma attualmente da dopo il lockdown ci sono e sono disponibili.

188 Enseignante 11: Ci sono e si sono rilevati poi utilissimi.

189 Enquêteur: D'accordo, io la ringrazio tanto e grazie ancora della disponibilità, grazie.

190 Enseignante 11 : Grazie a lei.

191 *(fin de l'enregistrement – 25 minutes)*

Annexe 3 : Questionnaire 2 (Q2)

12.1 Gestes professionnels et pratique pédagogique en classe de FLE/FOS – Questionnaire

12.1.1 Présentation de la recherche¹¹

Ce formulaire s'adresse aux collègues enseignantes et enseignants FLE/FOS ou DNL en français, qui gracieusement voudront contribuer à la recherche sur les gestes professionnels et pratique pédagogique en classe de FLE/FOS à distance, mais aussi en présence, via les nouvelles technologies. Votre contribution est très importante afin de dresser un état des lieux en Italie. La recherche est menée par des chercheurs de l'Université Aix-Marseille et du DoRiF Università.

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants : cet aspect très important est approfondi dans la section suivante du formulaire concernant « **Confidentialité et respect de la vie privée** ».

La recherche est suivie par :

- M. Raffaele Spiezia, Università Luigi Vanvitelli
- M. Raffaele Romano, doctorant en Science de l'Éducation à l'Université Aix-Marseille, SSML della Basilicata;
- M. Giuseppe Martocchia, Università della Basilicata;
- M. Yannick Hamon, Università di Venezia

La recherche est réalisée en collaboration avec la Fédération des Alliances Françaises d'Italie que nous remercions pour la disponibilité et l'accompagnement.

* *Question à réponse obligatoire*

12.1.1.1 Confidentialité et respect de la vie privée

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles en envoyant un courriel à : raffaele.romano@etu.univ-amu.fr

Les chercheurs sont tenus d'assurer la **confidentialité** et l'**anonymat** aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche :

- votre nom sera remplacé par un code dans tout le matériel et les données de la recherche contenant des renseignements personnels ;

¹¹ Le texte reproduit, y compris les mots en italique et gras, la présentation de la recherche en exergue au questionnaire.

- seul le chercheur aura accès à la liste contenant les noms et les codes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche et des données ;
- les données en format numérique seront conservées dans des fichiers cryptés dont l'accès sera protégé par un mot de passe auquel seul le chercheur aura accès ;

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande au chercheur dont les coordonnées sont fournies dans le présent document.

Après la fin de la recherche :

- la liste des noms et des codes sera détruite afin que les données utilisées dans le cadre d'autres recherches soient rendues **anonymes sans possibilité absolue d'identifier** les participants les ayant fournies.

La collecte et le traitement des données des participants sera traité conformément aux dispositions du Règlement européen 2016/679

- Votre participation au projet « Gestes professionnels et pratique pédagogique en classe de FLE/FOS » est entièrement libre et volontaire.
- Vous êtes libre de vous retirer ou de cesser votre participation à ce projet à tout moment. Ce retrait n'aura aucune conséquence.
- Votre identité sera dissimulée à l'aide d'un numéro aléatoire pour tous les types d'informations collectées. Seul le responsable de projet détient la table de correspondance qui permet de faire le lien entre votre identité et le numéro aléatoire attribué dans les différents fichiers.
- Toutes les données seront gardées en Italie ;

Les résultats de cette recherche seront diffusés de façon **anonyme** dans des colloques professionnels et scientifiques, dans des rapports destinés aux autorités, dans des revues professionnelles et académiques et dans d'autres formes de publication biblio/audio-visuelle.

Vous avez bien lu les informations relatives au consentement à participer à la recherche. **Acceptez-vous d'y participer ?** * Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation. Une seule réponse possible.

- OUI

- NON

12.1.1.2 Conseils techniques avant de se lancer

Le questionnaire est adapté à tous dispositifs mobiles et bureaux. Si vous utilisez un portable et certaines parties ne s'affichent pas complètement, veuillez modifier l'orientation du dispositif et passer de la modalité Portrait à la modalité Paysage. Veuillez nous excuser pour la gêne occasionnée.

12.1.1.3 Données professionnelles des participants

1) Voulez-vous nous indiquer votre âge ? *

Choisissez l'intervalle correspondant / la tranche d'âge ? Une seule réponse possible.

- 25 - 34 ans
- 35 - 44 ans
- 45 - 54 ans
- 55 - 64 ans
- Plus de 65 ans

1A) Êtes-vous...

- Une femme
- Un homme
- Autre
- Je préfère ne pas le dire

2) Vous enseignez principalement dans une / un : * Une seule réponse possible.

- Collège / Scuola secondaria di PRIMO Grado
- Lycée / Scuola secondaria di SECONDO Grado (Tutti i tipi di scuola superiore nell'ambito pubblico)
- École supérieure - Université / Scuola SUPERIORE di ordine UNIVERSITARIO / Università
- Centres de formation professionnelle privés ou régionaux / Centri di formazione professionale privati o regionali
- Autre :

3) Vous travaillez en : Région ou Province autonome * Une seule réponse possible.

- Abruzzo
- Basilicata
- Calabria
- Campania
- Emilia Romagna
- Friuli Venezia Giulia
- Lazio
- Liguria
- Lombardia

- Marche
- Molise
- Piemonte
- Provincia Autonoma di Bolzano
- Provincia Autonoma di Trento
- Puglia
- San Marino
- Sardegna
- Sicilia
- Toscana
- Umbria
- Valle d'Aosta
- Veneto

4) Vous enseignez depuis : * Une seule réponse possible.

- 1 an à 5 ans
- 6 ans à 10 ans
- 11 ans à 15 ans
- 16 ans et plus

5) Pendant **votre parcours** d'études et professionnel, avez-vous suivi des **cours** portant sur l'**évaluation scolaire** ? (Plusieurs réponses possibles) * **SSIS**: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | **TFA**: Tirocinio Formativo Attivo

- OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA
- OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)
- OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR
- NON, jamais

6) Pendant votre **parcours** d'études et professionnel, avez-vous suivi des **cours** portant sur la **pédagogie spéciale** pour **BES** et **TSA** ? (Plusieurs réponses possibles) * **SSIS**: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario | **TFA**: Tirocinio Formativo Attivo / **BES** : Besoins Éducatifs Spéciaux / **TSA** : Troubles Spécifiques d'Apprentissage (**DSA** en italien)

- OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA
- OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)
- OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR
- NON, jamais

7) Votre établissement scolaire a organisé une formation spécifique pour l'utilisation de **plateformes de communication à but éducatif** (Plusieurs réponses possibles) * Par exemple : Google Suite/Workspace, Microsoft Teams, ZOOM, WeSchool ...

- OUI, j'ai reçu la formation bien AVANT le début du confinement en 2020
- OUI, j'ai reçu la formation mais APRÈS le début du confinement en 2020
- OUI, et en plus j'ai choisi de suivre en autonomie des cours sur Internet (tutoriels) ou donnés par d'autres institutions
- NON, mais j'ai choisi de suivre en autonomie des cours sur Internet (tutoriels) ou donnés par d'autres institutions
- NON, jamais

12.1.1.4 Hier : Continuité pédagogique et nouvelles pratiques didactiques

8) Pour **garder** la continuité pédagogique, **durant la fermeture** des écoles, vous avez : * Une seule réponse possible.

- Pris l'initiative personnelle de reprendre rapidement les cours/le contact avec les élèves, sans attendre la publication des dispositions officielles
- Attendu la publication des dispositions officielles et les formations dédiées à la plateforme choisie par l'établissement (avril-mai 2020), avant de vous lancer

9) Pour assurer la **continuité pédagogique** avec vos élèves, quelles **pratiques** et **initiatives** avez-vous adopté ? (plusieurs réponses possibles) *

- Envoi de documents et ressources aux élèves
- Appel audio et/ou vidéo
- Cours à distance selon l'horaire établi par l'établissement
- Moments de rattrapage individuel et/ou collectifs
- Contacts et échanges directs avec les familles
- Échanges plus fréquents avec la coordinatrice/le coordinateur de classe
- Échanges plus fréquents avec les collègues de la classe
- Aucune de ces options

10) La **continuité pédagogique** est un objectif **déontologique** majeur des enseignants. Par rapport à votre vécu professionnel, à quel **degré avez-vous essayé d'assurer** la continuité pédagogique avec vos élèves ? (1, minimum, 5 maximum). * Une seule réponse possible.

1. Pas du tout atteinte
- 2.
- 3.
- 4.
5. Pleinement atteinte

11) La **continuité pédagogique** pendant la crise pandémique a aussi été un objectif majeur de l'**écosystème** scolaire italien à travers l'expérience d'éducation à distance. Par rapport à votre vécu professionnel, à quel **degré** la continuité pédagogique **a-t-elle été atteinte** par l'institution ? (1, minimum, 5 maximum). * Une seule réponse possible.

1. Pas du tout atteinte

- 2.
- 3.
- 4.
5. Pleinement atteinte

12) Parlons maintenant de vos pratiques professionnelles durant l'expérience pédagogique d'**éducation à distance** (mars 2020 - juin 2021). Cette période d'**éducation à distance** a-t-elle apporté de **nouvelles** pratiques didactiques dans votre **boîte à outils** professionnelle ? * Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

13) Si vous avez répondu **OUI**, sur quels aspects, parmi les suivants : (plusieurs réponses possibles) *

- Intégration des TICE dans la pratique didactique au quotidien
- Intégration du format numérique du manuel scolaire adopté
- Utilisation de ressources en libre accès sur Internet pour l'animation de classe
- Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot, Genially...)
- Pratiques d'évaluation via des formulaires ou des outils conviviaux (Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot et autres)
- J'ai répondu NON à la question précédente
- Autre :

12.1.1.5 **Hier** : L'animation des classes à distance : quels outils ?

14) Avez-vous utilisé des **schémas type** (*scénarios pédagogiques*) de vos séances pédagogiques, contenant des phases structurées (par exemple : *introduction, prises de parole des élèves, évaluation formative, retours et réinvestissement ...*) ? * Une seule réponse possible.

- OUI, j'ai modifié les scénarios précédemment utilisés par rapport à la nouvelle modalité de travail
- NON, j'ai utilisé les scénarios précédemment utilisés en présence, sans aménagements particuliers

15) Avez-vous animé la classe à travers des **outils conviviaux** ? Si oui, lesquels ? * Plusieurs réponses possibles

- Genially
- Kahoot
- Mentimeter
- Padlet
- Wooclap
- NON, je ne les ai pas utilisés
- Autre :

16) Quelles **ressources** avez-vous utilisées pour vos cours à distance ? * Plusieurs réponses possibles

- Format numérique du manuel scolaire adopté en classe
- Ressources en libre accès sur Internet
- Ressources en libre accès spécifiques à la didactique FLE (universités, maison d'éditions, bibliothèques et médiathèques etc.)
- Ressources en libre accès sur les pages officielles indiquées par le MIUR (Ex.: "Inclusion via web", "#La scuola non si ferma", "RAI per la scuola" etc.)
- Ressources créées en autonomie par l'enseignant : Diaporamas/Padlet/Cartes heuristiques/Genially/Kahoot...
- Aucune de ces options
- Autre :

17) Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité de **programmer/créer** et d'**animer** des séances à distance ? * Une seule réponse possible.

1. Insuffisant
- 2.
- 3.
- 4.
5. Excellent

12.1.1.6 *Hier* : La dimension interactionnelle et émotionnelle

18) **Mars 2020** - L'expérience émotionnelle des **enseignants face aux élèves** : quelles émotions vous avez ressenti ou vous ont marqué le plus ? * Veuillez donner **8 réponses** s'il vous plait !

- Confiance
- Bonheur
- Joie
- Enthousiasme
- Optimisme
- Passion
- Fierté
- Tristesse
- Contrariété
- Tension
- Nervosité
- Susceptibilité
- Impuissance
- Peur
- Panique
- Anxiété
- Vulnérabilité
- Colère
- Agacement
- Découragement

- Dépression
- Honte
- Solitude
- Stupéfaction
- Sens de vide
- Indécision
- Surprise
- Désorientation

19) **Mars 2020** - L'expérience émotionnelle des **élèves face aux enseignants** :
 quelles émotions vous ont été communiquées/exprimées par les **élèves** ? *
 Veuillez donner **8 réponses** s'il vous plait !

- Bonheur
- Confiance
- Joie
- Enthousiasme
- Optimisme
- Passion
- Fierté
- Tristesse
- Contrariété
- Tension
- Nervosité
- Susceptibilité
- Impuissance
- Peur
- Panique
- Anxiété
- Vulnérabilité
- Colère
- Agacement
- Découragement
- Dépression
- Honte
- Solitude
- Stupéfaction
- Sens de vide
- Indécision
- Surprise
- Désorientation

20) Avez-vous ressenti des difficultés concernant votre capacité de **gestions des émotions** face à l'imprévu ? *Pouvez-vous les citer librement ?* (plusieurs réponses possibles) *

- Rapport problématique et/ou inadapté avec les élèves
- Rapport problématique et/ou inadapté avec les collègues et/ou l'institution
- Mauvaise gestion du stress (ou gestion inadaptée)

- Mauvaise gestion de l'imprévu professionnel (ou gestion inadaptée)
- Surcharge de travail pour la réalisation des cours en ligne
- Surcharge de travail pour l'adaptation/création des épreuves d'évaluation à distance
- Sentiment de solitude
- Sentiment d'inadaptation à la situation
- Émotivité instable et/ou non contrôlée
- Surexcitation et/ou hyperactivité
- Panique / Peur
- Crises de nerfs et/ou colère incontrôlée
- Aucune de ces options

21) Comment avez-vous surmonté ou rendu **moins impactant** ces moments qui parfois pouvaient devenir pénibles ? Quelles **stratégies / solutions** avez-vous adoptées ? Citez-les librement (plusieurs réponses possibles) *

- Un style de vie plus sain : sommeil, nourriture, pauses et rythmes plus lents ...
- De l'activité physique (yoga, gymnastique ...)
- La lecture et/ou la méditation
- L'aide des personnes qui vivent avec moi et/ou des ami·e·s
- L'aide et l'entraide des collègues
- Appels vidéo et/ou appels téléphoniques avec ami·e·s et proches
- Les pratiques religieuses
- La pratique culinaire
- Prendre soin des animaux domestiques
- Prendre soin de ses plantes
- La vision de séries télévisées et/ou films
- Des médicaments traditionnels ou des remèdes naturels
- Soutien psychologique par des professionnels
- Aucune de ces options

12.1.1.7 **Aujourd'hui : maîtrise TICE, un objectif personnel et/ou collectif**

22) L'ensemble de l'expérience pédagogique d'**éducation à distance** (mars 2020 - juin 2021), a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques **que vous avez maintenues** aujourd'hui dans votre répertoire pédagogique ? * Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

23) Si vous avez répondu OUI, **sur quels aspects**, parmi les suivants, vous continuez (ou voudriez continuer) à les utiliser ? : *(plusieurs réponses possibles)* *

- Intégration des TICE dans la pratique didactique au quotidien
- Intégration du format numérique du manuel scolaire adopté
- Utilisation de ressources en libre accès sur Internet pour l'animation de classe
- Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot, Genially...)

- Pratiques d'évaluation via des formulaires ou des outils conviviaux (Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot et autres)
- J'ai répondu NON à la question précédente
- Autre :

12.1.1.8 Aujourd'hui : quelles propositions pour les enseignements/apprentissages ?

24) D'après vous, comment essayez-vous de conjuguer les **expériences vécues** et les *savoir-faire* et les *savoir- être* **nouvellement pratiqués** et/ou acquis, dans votre démarche professionnelle ? * Une seule réponse possible.

- Une intégration équilibrée entre les disponibilités offertes par le numérique et les pratiques plus traditionnelles
- Un retour important à la didactique traditionnelle et une attention secondaire aux possibilités du numérique
- Une didactique traditionnelle qui ne prévoit pas l'apport du numérique

25) D'après vous, quelles sont les **modalités** et les **approches** de travail les plus efficaces en classe de *Français Langue Étrangère* ? * Plusieurs réponses possibles.

- Travail de groupe coopératif et/ou collaboratif sans l'intervention du numérique
- Travail de groupe coopératif et/ou collaboratif à l'aide du numérique
- Une place plus significative à la pratique de l'oral et aux approches communicatives
- Se concentrer sur des tâches actionnelles et performatives conformément au Cadre Européen
- Un retour important à la grammaire et aux exercices d'entraînement
- Une variété de formes d'évaluation formatives traditionnelles, tout au long de l'année scolaire
- Une variété de formes d'évaluation formatives intégrant le numérique, tout au long de l'année scolaire

12.1.1.9 Aujourd'hui : avez-vous renforcé ou acquis de nouveaux savoir-faire (SF) et (SÊ) savoir-être après l'expérience à distance ?

26) Les **savoir-faire** que je viens d'acquérir ou de renforcer sont : * Plusieurs réponses possibles.

- (SF) Maîtrise des outils TICE
- (SF) Capacité d'une nouvelle organisation de moments d'enseignement/'apprentissage
- (SF) Capacité de création de séances adaptées à la présence et à la distance
- (SF) Capacité de création de séances encore plus adaptées aux élèves DSA et BES

- (SF) Capacité de travail en situations imprévues, en autonomie et/ou en groupe
- Je n'ai pas acquis de nouveaux savoir-faire

27) Les **savoir-être** que je viens d'acquérir ou renforcer sont : * Plusieurs réponses possibles.

- (SÊ) Gestion des émotions face à l'imprévu professionnel
- (SÊ) Gestion des émotions face aux élèves
- (SÊ) Gestion des émotions face aux parents et/ou aux collègues
- (SÊ) Capacité à motiver les élèves à surmonter les difficultés survenues
- (SÊ) Capacité à motiver les collègues à surmonter les difficultés survenues
- Je n'ai pas acquis de nouveaux savoir-être

Le questionnaire est **terminé**. *Merci pour avoir consacré votre temps à notre travail de recherche.* Si vous le souhaitez, vous pouvez nous faire part de vos **commentaires** ou de vos **remarques**.
(NON OBLIGATOIRE)

12.1.1.10 Commentaires au Questionnaire 2 (Q2)

- 1) Aujourd'hui j'utilise beaucoup d'outils TICE et ma capacité de varier les leçons a motivé mes élèves à apprendre le français avec plus d'enthousiasme.
- 2) Avant 2020, j'employais déjà des ressources numériques en classe. Malheureusement, en Italie ce sont les espaces et les labos qui manquent et à l'école j'utilise presque toujours mes dispositifs. J'ai eu du mal à répondre à des questions concernant mon travail pendant la période pandémique, car, j'espère, elle ne reviendra jamais. J'aime la présence, je déteste la distance.
- 3) Avec ce questionnaire j'ai pris conscience que des moments difficiles et incertains comme ceux que nous avons vécu dans la période de la pandémie peuvent apporter une croissance professionnelle et nous laisser un bagage de connaissance, d'émotions et de façons de nous poser face aux difficultés à partager encore aujourd'hui avec nos élèves et avec les personnes que nous aimons.
- 4) Ce questionnaire m'a donné la possibilité de répondre librement à ce que j'ai vécu pendant la pandémie et à donner voix à ce que j'ai ressenti. Merci
- 5) C'EST UN QUESTIONNAIRE UTILE
- 6) Curieuse des résultats globales
- 7) È un bel questionario.
- 8) Fra le modalità e gli approcci, vorrei sottolineare che quello che voi indicate come "ritorno" alla grammatica e agli esercizi "d'entraînement" non sono mai stati abbandonati, né dai libri che visiono ogni anno per la scuola secondaria di 1° grado né da me, e questo anche per un desiderio di inclusività: dalla mia esperienza, i ragazzi con bes o dsa sono molto rassicurati da regole chiare ed esercizi di tipo strutturale, che permettono loro a poco a poco di mettere a fuoco e memorizzare strutture e lessico, per poi riproporli in contesti semplici. Al contrario, invece, le attività cooperative, vedono spesso il protagonismo di 1 o 2 persone nel gruppetto e gli alunni con maggiori difficoltà spesso non riescono a dare un contributo

significativo (relativement à la compétence linguistique), ma sono relegati dal gruppo stesso a ruoli marginali (cercare materiale, illustrare, ecc.), ruoli e situazioni che possono avere un valore socio-affettivo, ma non necessariamente linguistico. La proposta come l'avete formulata, pur neutra, sembrerebbe avere una valenza negativa; credo che nessun insegnante possa dire di fare solo grammatica ed esercizi strutturali, ma, nella mia esperienza, questi ultimi non sono da sottovalutare, proprio in funzione inclusiva, perché danno chiarezza, un quadro preciso e possibilità di riuscita a chi è in difficoltà e non raggiunge una vera competenza linguistica tale da usare la lingua in modo "creativo". In conclusione, continuo a ritenere che la grammatica e i suoi tanto esercizi siano un'occasione di riuscita per tutti gli alunni, nelle giuste proporzioni e ben miscelata a tanti altri ingredienti. Per questo non sono d'accordo con l'aggettivo "important": direi retour à la grammaire et aux exercices d'entraînement.

- 9) J'ai commencé ma carrière d'enseignante en octobre 2020 à Ivry (Turin) et j'y suis restée deux ans.
- 10) Je trouve votre recherche très intéressante et j'aimerais en recevoir les résultats si possible !
- 11) Je vous remercie bien, parce que grâce au questionnaire j'ai eu l'occasion de me soumettre à une auto-évaluation et d'examiner mes séquences pédagogiques.
- 12) Je vous remercie de m'avoir donné l'opportunité de réfléchir
- 13) La pandémie a eu beaucoup de conséquences négatives mais elle a fait découvrir aux enseignants de nouvelles méthodes d'enseignement qui ont changé et changeront la didactique.
- 14) La pause imposée par le confinement a été une occasion de penser à nouveau à ma façon d'approcher les classes et aux méthodes pour motiver les élèves. Aujourd'hui on se retrouve à gérer des situations de classes différentes par rapport au passé, qui imposent une adaptation continue des styles d'enseignement.
- 15) Le confinement est commencé comme un cauchemar ; on n'avait pas d'outils et on a été abandonné des institutions, même si aux journaux télévisés le ministère semblait être à notre côté. Au fur et à mesure que le temps passait, ceux qui ont voulu ont bien réagi et ont donné leur contribution à la cause. Comme toujours il y a eu ceux qui n'ont rien fait, sauf se plaindre. Mais moi, je suis tout à fait heureuse de m'en sortir la tête bien haute. Même si j'espère ne plus vivre un tel moment, ça m'a appris des choses et à la fin j'étais soulagée pour ma réaction face à l'imprévisible.
- 16) Le confinement m'a obligée à faire face à des imprévus, j'ai dû motiver mes élèves qui vivaient parfois des moments de découragement. Les TICE ont été importantes, les vidéos en particulier, et les petites blagues.
- 17) L'expérience à distance a été une débâcle totale pour les élèves. D'un point de vue des apprentissages, les élèves n'ont presque rien appris. Les plus faibles ont eu beaucoup de problèmes psychologiques, Encore aujourd'hui ils portent les signes des mois de lock down. J'ai compris que la didactique, pour les élèves de l'école élémentaire jusqu'au lycée, peut être seulement dans une salle de classe.

- 18) L'expérience de la pandémie nous a enseigné à nous remettre en jeu et à nous réinventer.... Il faut se rappeler qu'elle pourrait toujours se répéter. Donc il faudrait travailler toujours à côté de l'imprévu et ne pas "feindre" que rien n'est arrivé !
- 19) Merci (5 fois)
- 20) Merci à vous de m'avoir permis de mieux réfléchir sur l'expérience scolaire pendant le confinement. Mon école s'est organisée avant de recevoir des indications officielles et le travail a été assez dur mais constant.
- 21) Merci à vous ! (4 fois)
- 22) Merci à vous, ce questionnaire m'a permis de réfléchir sur l'importance de l'expérience vécue, et sur ma pratique didactique actuelle.
- 23) Merci à vous, questionnaire très intéressant à compléter. Je pense qu'il faudrait également proposer un questionnaire sur les pratiques didactiques traditionnelles et sur leur réemploi à l'époque de l'enseignement de plus en plus numérique. Merci !
- 24) Merci beaucoup
- 25) Merci beaucoup pour les nombreuses astuces et les utiles renseignements !
- 26) Merci bien à Vous
- 27) Merci d'avoir déclenché ces réflexions ainsi que ce plongeon dans le passé, pas confortable mais, pourtant nécessaire. J'aimerais bien connaître les résultats de votre enquête, si possible et prévu.
- 28) Merci de m'avoir aidée à réfléchir sur mon évolution à travers vos questions !
- 29) Merci pour ce questionnaire qui m'a permis de réfléchir sur mon travail quotidien
- 30) Merci pour votre activité de recherche sur ce domaine qui a bouleversé le monde mais qui a peut-être mis à nouveau l'éducation au centre des besoins humains.
- 31) Merci, ce n'est pas facile de parler de la période du confinement, mais enfin on comprend qu'on a appris beaucoup de choses pendant cette période si difficile. Merci de votre travail de recherche.
- 32) Merci, mais je ne souhaite pas.
- 33) Mission possible : apprendre le français en s'amusant même pendant le Covid-19
- 34) Non, merci
- 35) NON
- 36) Non, je vous remercie
- 37) Oui (2 fois)
- 38) Questionnaire très intéressant
- 39) Recherche vraiment intéressante. Merci à vous !
- 40) Selon moi nous avons besoin de nous voir pour apprendre et construire des savoir-être, Le distanciel ne peut être qu'une parenthèse ou un pis-aller.
- 41) Si la passion pour notre travail et pour nos élèves est toujours présente, motiver les élèves n'est pas impossible... en présentiel ou à distance !

Tableaux des données des questionnaires

13.1 Tableaux des données du questionnaire 1 (Q1)

A01 - Voulez-vous nous indiquer votre âge ?	Nombre de A01 - Voulez-vous nous indiquer votre âge ?
45 - 54 ans	146
55 - 64 ans	134
35 - 44 ans	87
25 - 34 ans	32
Plus que 65 ans	2

A01A - Êtes-vous...	Nombre de A01A - Êtes-vous...
Une femme	391
Un homme	10
Autre	-
Je préfère ne pas le dire	-

A02 - Vous enseignez principalement dans une / un :	Nombre de A02 - Vous enseignez principalement dans une / un :
Lycée / Scuola secondaria SECONDO Grado	207
Collège / Scuola secondaria PRIMO Grado	188
École supérieure - Université / Scuola SUPERIORE di ordine UNIVERSITARIO / Università	3
École primaire	2
Centres de formation professionnelle privés ou régionaux	1

A03 - Vous travaillez en : Région ou Province autonome	Nombre de A03 - Vous travaillez en ...
Emilia Romagna	40
Sicilia	40
Veneto	35
Piemonte	33
Toscana	31
Liguria	30
Calabria	26
Basilicata	25
Campania	24
Puglia	24
Lazio	23
Lombardia	18
Sardegna	18
Abruzzo	11
Friuli Venezia Giulia	9
Marche	8
Umbria	5

Valle d'Aosta	1
---------------	---

A04 - Vous enseignez depuis :	Nombre de A04 - Vous enseignez depuis :
16 ans et plus	229
11 ans à 15 ans	72
6 ans à 10 ans	62
1 an à 5 ans	38

A05 - Pendant votre parcours d'études et professionnel avez-vous suivi des cours portant sur l'évaluation scolaire ? (Plusieurs réponses possibles)	Nombre de A05 Pendant votre parcours d'études et professionnel, ...
OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)	165
OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA	150
NON, jamais	47
OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR	39

A06 - Pendant votre parcours d'études et professionnel avez-vous suivi des cours portant sur la pédagogie spéciale pour BES et TSA ? (Plusieurs réponses possibles)	Nombre de A06 - Pendant votre parcours d'études et professionnel, avez-vous ...
OUI, pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA	108
OUI, pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)	200
OUI, j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR	52
NON, jamais	41

A07 - Durant la première vague de pandémie, printemps 2020, les modalités de proposition des cours à distance ont été débattues en plénière : conseils de classe, d'institut, etc... ?	Nombre de A07 - Durant la première vague de pandémie, printemps 2020, ...
OUI	285
NON	116

A08 - Durant la deuxième vague de pandémie, rentrée 2020/2021, les modalités de proposition des cours à distance et/ou hybrides, ont été débattues en plénière : conseils de classe, d'institut, etc.... ?	Nombre de A08 - Durant la deuxième vague de pandémie, rentrée 2020/2021, ...
OUI	344
NON	57

A09 - Les élèves de vos classes ont été conviés à donner leur avis sur l'aménagement des cours à distance ?	Nombre de A09 - Les élèves de vos classes ont été conviés ...

NON	243
OUI	158

A10 - Au tout début de la crise sanitaire - printemps 2020 - durant la fermeture des écoles vous avez :	Nombre de A10 - Au tout début de la crise sanitaire ...
Pris l'initiative personnelle de reprendre rapidement les cours/le contact avec les élèves en attendant d'adhérer aux dispositions officielles une fois publiées	232
Attendu la publication des dispositions officielles et les formations dédiées à la plateforme choisie par l'établissement (avril-mai 2020) avant de vous lancer	169

A11 - Vous avez trouvé que les propositions mise en œuvre par les établissements horaires organisation des cours formes d'évaluations rapports avec les élèves et leurs parents ... en suivant les dispositions ministérielles, étaient toujours adéquates à la situation	Nombre de A11 - Vous avez trouvé que les propositions mise en œuvre ...
Partiellement, plus OUI que Non	230
OUI	103
Partiellement, plus NON que Oui	60
NON	7
Oui, assez	1

A12 – Quelles activités avez-vous privilégié dans vos cours à distance ?	Nombre de A12 – Quelles activités avez-vous ...
Activités d'écoute et compréhension de l'oral	303
Activités de production orale	290
Activités de production multimédia : diaporamas, vidéos, webradios, blogs de classe	281
Activités de lecture de documents et de compréhension écrite	256
Activités de recherche sur Internet à but didactique	198
Activités de production écrite	136

A13 - Quelles modalités pédagogiques avez-vous privilégié ou activé ex-novo dans vos cours à distance ?	Nombre de A13 - Quelles modalités pédagogiques ...
Travail individuel	239
Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot, Padlet et/ou autres)	209
Apprentissage coopératif et / ou collaboratif	165
Apprentissage en et par équipe/groupe	127
Apprentissage par projets de classe / de groupe	102
Je n'ai pas modifié mes modalités de proposition de cours	41

A014 - L'expérience d'enseignement à distance a favorisé la collaboration et l'entraide avec les collègues enseignant·e·s ?	Nombre de A014 - L'expérience d'enseignement à distance ...
OUI	260

NON	141
-----	-----

A015 - Selon vous, l'expérience d'enseignement à distance a favorisé la collaboration et l'entraide entre les enseignant-e-s et les élèves ?	Nombre de A015 - Selon vous, l'expérience d'enseignement à distance a favorisé ...
OUI	290
NON	111

A016 - Pour garder la continuité pédagogique avez-vous effectué vos cours par visioconférence ?	Nombre de A016 - Pour garder la continuité pédagogique ...
OUI	395
NON	6

A017 - Quelle modalité d'enseignement à distance avez-vous proposé principalement ?	Nombre de A017 - Quelle modalité d'enseignement à ...
Les deux options précédentes	306
Activités en modalité synchrone, chat (visioconférences etc.)	91
Activités en modalité asynchrones (capsules vidéo, mail ; correction de devoirs etc.)	4

A018 - Que ce soit en synchrone ou en asynchrone, avez-vous rencontré des difficultés d'ordre ... :	Nombre de A018 - Que ce soit en synchrone ou en asynchrone, ...
Techniques (flux audio ou vidéo de mauvaise qualité, manipulation, fonctionnalités)	278
Didactiques en raison des problèmes techniques et des méthodes inadaptés à la distance ou sans alternatives maîtrisées	144
Méthodologiques (gestion des activités du groupe classe)	96
Aucune difficulté majeure, normalement tout s'est bien déroulé	72

A019 - Les modalités synchrones étaient proposées par communication directe avec les élèves et/ou à travers des plateformes de visioconférence (Skype, WhatsApp, ZOOM, Google MEET, Microsoft TEAMS, Cisco WEBEX, etc.) ?	Nombre de A019 - Les modalités synchrones étaient proposées par communication ...
OUI	400
NON	1

A020 - Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quelles plateformes avez-vous utilisé ?	Nombre de A020 - Si vous avez répondu OUI à la ...
Google MEET	366
Microsoft TEAMS	65
ZOOM	65
Whatsapp / Telegram /...	64

Jitsi Meet / Cisco Webex	43
Skype	38
Je n'ai utilisé AUCUNE plateforme	1
Weschool	2

A021 - La plateforme d'échange et/ou de vidéocommunication utilisée par vous ou par vos collègues était une dotation :	Nombre de A021 - La plateforme d'échange et/ou ...
De l'établissement scolaire	230
Les deux	132
Personnelle	39

A022 - Pensons maintenant aux mois de mars-mai 2020. Comment vous avez appris à maîtriser les outils de vidéocommunication choisis ?	Nombre de A022 - Pensons maintenant aux mois de mars-mai 2020. ...
Autoformation	302
Entraide entre collègues	221
Tutoriels sur Internet	197
Cours organisés par l'école	174
Je connaissais déjà l'outil	70

A023 - Maintenant selon vous, après 15 mois d'utilisation, les plateformes de vidéocommunication et d'apprentissage en ligne représentent :	Nombre de A023 - Maintenant selon vous, après 15 mois d'utilisation...
Une possibilité d'intégrer plusieurs cotés didactiques (inclusion, soutiens aux élèves DYS/BES. lutte au décrochage scolaire...)	266
Un outil formidable qui peut/doit accompagner la didactique en présentiel	233
Un outil nécessaire mais qu'il faudrait utiliser seulement dans des situations d'urgence	115
Un choix néfaste qui a fait perdre le contact entre l'enseignant et les élèves	10
Une saison à archiver le plus rapidement possible, sans aucun regret	6

A024 -Le rôle de l'enseignant.e durant l'enseignement à distance, à votre avis garde ou a gardé / acquis :	Nombre de A024 -Le rôle de l'enseignant.e durant ...
Un rôle centrale dans une dynamique horizontale où l'animation de la classe est confiée à l'enseignant.e	274
Le rôle de l'enseignant est resté le même qu'auparavant	87
Un rôle centrale dans une dynamique verticale où le sommet est représenté par l'enseignant.e	52
Un rôle marginal sans l'autorité confiée à la profession exercée traditionnellement	15
Un rôle marginal à cause de l'adoption de démarches inédites ou trop technologiques	11

A025 - Connaissez-vous la règle du 20-20-20 utile à combattre la fatigue oculaire ?	Nombre de A025 - Connaissez-vous la règle du 20-20-20 ...
NON	259
OUI	141

A026 - Avez-vous fait des pauses durant vos séances de cours à distance, pour mitiger la fatigue oculaire des participants ?	Nombre de A026 - Avez-vous fait des pauses durant vos ...
OUI	283
NON	117

A027 - Quelle était la durée moyenne d'une séance d'apprentissage à distance ?	Nombre de A027 - Quelle était la durée moyenne d'une ...
Jusqu'à 60 minutes	290
Jusqu'à 30 minutes	106
Plus de 60 minutes	4

A028 - Avez-vous modifié la durée de vos interventions et accordé un temps de parole différent aux élèves ?	Nombre de A028 - Avez-vous modifié la durée de vos ...
OUI	342
NON	58

A029 - Le temps de parole des élèves (en moyenne) correspondait à quelle fraction du temps total ?	Nombre de A029 - Le temps de parole des élèves ...
1/3	143
1/2	107
1/4	82
Plus que 1/2	44
Le temps de parole était accordé seulement durant les contrôles oraux	24

A030 - Parlons maintenant du PROGRAMME annoncé en début d'année scolaire. En situation d'apprentissage en ligne et/ou hybride vous avez :	Nombre de A030 - Parlons maintenant du PROGRAMME ...
Effectué des sélections de sujets afin de garder les noyaux fondamentaux de connaissances et compétences	232
Adapté et terminé le programme annoncé	126
Modifié sans réussir à terminer le programme annoncé	34
Terminé le programme sans adaptations à la situation en ligne et/ou hybride	8

A031 - L'impossibilité d'effectuer votre programme intégralement vous a posé / aurait posé des SOUCIS du point de vue professionnel ?	Nombre de A 31 - L'impossibilité d'effectuer votre programme ...
NON, pas forcément car le programme est un canevas personnel	178

et non pas une prescription à suivre rigoureusement	
OUI, même si le programme est un canevas modifiable au fur et à mesure des retours qui arrivent des classes	104
OUI, et j'ai essayé de gérer au mieux la situation	73
NON, aucun souci car cela était indépendant de ma volonté	33
OUI, mais cela était indépendant de ma volonté	12

A032 - Avez-vous prévu des structures type (scénarios pédagogiques) de vos séances contenant des phases fixes (introduction, prises de parole des élèves ...) ?	Nombre de A032 - Avez-vous prévu des structures type (scénarios pédagogiques) ...
OUI, je les ai modifiées par rapport à la nouvelle modalité de proposition	283
NON, j'ai utilisé les schémas utilisés en présentiel, sans aménagements particuliers	117

A033 - Avez-vous expérimenté des méthodologies et des approches innovantes ? Lesquelles ?	Nombre de A033 - Avez-vous expérimenté des ...
Capsules vidéo créées ou choisies par l'enseignant.e	292
Classe inversée	226
Débat (debate)	153
Travail de groupe en salles spécifiques (ZOOM ou autres)	101
NON, je ne les ai pas expérimentés	33
Scénarisation (Didattica per scenari)	15
Oltre le discipline - (cfr. Avanguardia educativa INDIRE)	9

A034 - Avez-vous animé la classe à travers des outils conviviaux ? Lesquels ?	Nombre de A034 - Avez-vous animé la classe à travers des ...
Kahoot	165
NON, je ne les ai pas utilisés	150
Padlet	143
Mentimeter	53
Genially	49
Wooclap	23
Worldwall	11
Jamboard	5
Canva	1

A035 – Quelles ressources avez-vous utilisées pour vos cours à distance ?	Nombre de A035 – Quelles ressources avez-vous ...
Format numérique du manuel scolaire adopté en classe	319
Ressources en libre accès sur Internet	315
Ressources créées en autonomie par l'enseignant : Diaporamas/Padlet/Cartes heuristiques/Genially/Kahoot...	229
Ressources en libre accès spécifiques à la didactique FLE (universités, maison d'éditions, bibliothèques et médiathèques etc.)	186

Ressources en libre accès sur les pages officielles indiquées par le MIUR (Ex. : "Inclusione via web", "#La scuola non si ferma", "Avanguardia educativa" etc.)	24
Ressources créées en autonomie pour les insérer sur les plateformes utilisées	1

A036 - Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité d'animer des séances à distance ? [de 1 (Très insuffisant) à 10 (Excellent)]	Nombre de A036 - Quelle note donneriez-vous à ...
7	141
8	137
6	73
9	34
5	1
4	3
10	2

A037 - Avez-vous évalué le parcours de vos élèves pendant les périodes d'enseignement à distance ?	Nombre de A037 - Avez-vous évalué le parcours ...
OUI	394
NON	6

A038 - Quels types d'évaluations avez-vous effectué durant l'école à distance ?	Nombre de A038 - Quels types d'évaluations ...
Formative	345
Sommative	275
Diagnostique	158

A039 - Voici une définition de l'évaluation diagnostique. Vous êtes :	Nombre de A039 - Voici une ...
D'accord	59,75%
Tout à fait d'accord	30,50%
Ni en désaccord ni d'accord	8,75%
Pas d'accord	0,75%
Pas du tout d'accord	0,25%

A040 - Voici une définition de l'évaluation formative. Vous êtes :	Nombre de A040 - Voici une définition ...
D'accord	56,75%
Tout à fait d'accord	31,00%
Ni en désaccord ni d'accord	7,00%
Pas d'accord	4,75%
Pas du tout d'accord	0,50%

A041 - Voici une définition de l'évaluation sommative. Vous êtes :	Nombre de A041 - Voici une définition ...
D'accord	62,75%

Tout à fait d'accord	27,00%
Ni en désaccord ni d'accord	7,50%
Pas d'accord	2,50%
Pas du tout d'accord	0,25%

A042 - À propos des définitions d'évaluations proposées ci-dessus, vous vous comportez comment ?	Nombre de A042 - À propos des définitions d'évaluations ...
Je les modifie selon mes besoins, sans les suivre à la lettre	40,25%
Je les adopte telles quelles, avec des moindres modifications qui n'en dénaturent pas l'esprit	21,75%
J'ai noté et donné des points même durant les actions d'évaluation formative	19,75%
J'utilise une méthode personnelle d'évaluation MAIS qui s'inspire des méthodes ci-dessus	18,00%
J'utilise une méthode personnelle d'évaluation qui NE s'inspire PAS des méthodes ci-dessus	0,25%

A043 - Cette phase d'évaluation à distance s'est passée aisément ou vous avez rencontré des difficultés ?	Nombre de A043 - Cette phase d'évaluation à distance ...
Aisément, avec un peu de souci et fatigue pour la ré-modulation des épreuves	174
Péniblement, à cause des difficultés techniques (débit réseau Internet)	78
Péniblement à cause des interactions biaisées par le moyen et/ou par la situation imprévue	77
Aisément, je travaillais déjà sur des types d'épreuves qui incluait les TICE (nouvelles technologies)	59
Péniblement, à cause d'une faible maîtrise des outils informatiques de ma part	12

A044 - Quelles COMPÉTENCES avez-vous privilégiées dans votre évaluation ?	Nombre de A044 - Quelles COMPÉTENCES ...
Intéraction et production orale	365
Compréhension des documents écrits ou iconographiques présentés	230
Compréhension des documents oraux présentés	188
Réalisation de projets en perspective actionnelle	139
Production écrite	137
Observation du degré de posture prof. : lycées techniques et professionnels	9

A045 - Quelles CONNAISSANCES avez-vous privilégiées dans votre évaluation ?	Nombre de A045 - Quelles CONNAISSANCES ...
Procédurales : les savoir-faire	322
Disciplinaires et déclaratives : les savoirs	222
Comportementales en situation : les savoir- être	199
Métacognitives et stratégiques de l'élève par rapport à sa	184

manière d'apprendre	
---------------------	--

A046 - Comment avez-vous évalué la prononciation et la PRODUCTION ORALE ?	Nombre de A046 - Comment avez-vous évalué la ...
Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet	273
Exercices type DELF/DALF ou DFP	232
Présentation oralisée de glossaires de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...	209
Réalisation vidéos/diaporamas faites et commentées par les élèves	165
Séances Karaoké par groupes / Théâtre à distance	28

A047- Comment avez-vous évalué la COMPRÉHENSION des documents ÉCRITS ou iconographiques étudiés ?	Nombre de A047 - Comment avez-vous évalué ...
Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet	335
Exercices type DELF/DALF ou DFP	252
Création de glossaires de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...	130
Travail en petits groupes sur textes choisis	95
Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)	77

A048 - Comment avez-vous évalué la COMPRÉHENSION des documents ORAUX ?	Nombre de A048 - Comment avez-vous évalué la ...
Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet	300
Exercices type DELF/DALF ou DFP	254
Lexique de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...	182
Travail en petits groupes sur audios/vidéos choisis (Compréhension globale/Compréhension affinée)	148
Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)	48

A049 - Comment avez-vous évalué la PRODUCTION ÉCRITE ?	Nombre de A049 - Comment ...
Exercices type DELF/DALF ou DFP	236
Exercices tirés du manuel scolaire ou sites Internet	213
Lexique de références par domaine : l'environnement, la famille, le travail, l'amitié, les vacances...	91
Travail en petits groupes sur textes/sujets choisis (rédaction collective et création de textes créatifs)	49
Cartes heuristiques de récapitulation (par groupe/par élève)	24

A050 - Pour toutes les compétences présentées ci-dessous quelle focalisation et quelles stratégies de remédiation / régulation avez-vous adoptées ?	Nombre de A050 - Pour toutes les compétences ...
Focalisation sur la progression et l'amélioration globale des contenus linguistiques	288

Focalisation sur les compétences	280
Suggestions de documents et sites pour l'amélioration de la compréhension (RFI Savoir - TV5Monde...)	169
Focalisation sur les connaissances	149
Retours personnalisés et/ou de groupe	138
Discussion en plénière	118
Nouvelles propositions d'épreuves sur les mêmes formats	39

A051 - Dans l'ensemble, votre expérience de didactique à distance a-t-elle mis en évidence des progrès sur les compétences linguistiques et communicatives de vos élèves ?	% de A051 - Dans l'ensemble, votre expérience de didactique à distance ...
OUI	64,21
NON	35,79

A052 - Si vous avez coché "OUI" à la question précédente, veuillez indiquer quelles compétences ont progressé avec l'expérience à distance.	Nombre de A052 - Si vous avez coché "OUI" ...
Dans l'organisation du travail individuel et la capacité de rechercher des informations et des contenus sur Internet	145
Interaction et production orales	144
J'ai répondu NON à la question précédente	137
Compréhension de l'oral	132
L'ensemble des habilités communicatives	86
Fonctions et stratégies métacognitives	73
Compréhension des écrits	59
Production écrite	43

A053 - Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité d'évaluer compétences et connaissances à distance ?	% A053 - Quelle note donneriez-vous ...
7	41,12%
8	26,14%
6	23,60%
9	4,06%
5	3,30%
10	1,02%
4	0,76%

A054 - Avez-vous proposé des activités d'évaluation à travers l'utilisation des nouvelles technologies ?	% A054 - Avez-vous proposé des ...
OUI	87,82%
NON	12,18%

A055 - Quels sont les outils d'évaluation en ligne que vous avez utilisé ?	Nombre de A055 - Quels sont les outils d'évaluation ...
Google Forms / Docs	245
Activités en ligne proposées par le manuel scolaire	223

Activités en ligne de sites pédagogiques (TV5Monde / RFI autres)	171
Messagerie : WhatsApp, courriels, outils de communication de la plateforme scolaire	138
Microsoft Word / Forms	126
Kahoot !	96
Quizlet	45
MOODLE (création de devoir et/ou modules H5P)	26
Socrative	2

A056 - Avez-vous adapté des activités, en origine en format papier, et proposées ensuite en format numérique ?	% de A056 - Avez-vous adapté des activités ...
OUI j'ai adapté des activités trouvées sur des manuels scolaires	92,13%
NON j'ai utilisé des activités déjà prêtes à l'emploi	7,87%

A057 - Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quels type d'épreuves avez-vous privilégié ?	Nombre de A057 - Si vous avez répondu OUI à ...
Appariements	98
Choix alternatif (Réponse A ou B)	214
Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique	22
QCM : Questions à Choix Multiple	277
Question VRAI-FAUX	278
Quizz	106
Rédaction de textes (courts ou longs)	255
Test/Question à TROUS	264

A058- Une fois reçu la copie électronique, avez-vous eu la possibilité d'installer un dialogue avec l'élève/les élèves et discuter sur l'épreuve ?	% de A058- Une fois reçu la copie électronique ...
OUI, toujours	62,94%
De temps en temps, mais pas régulièrement	31,73%
Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique	3,81%
NON, jamais	1,52%

A059 - Concernant la création de test QCM, Questions à Choix Multiple ou à trous, une fois attribué la réponse ou les réponses correctes à votre test, avez-vous ajouté un retour sur la question posée, une référence aux manuels, ou à une vidéo d'explication ?	% de A059 - Concernant la création de test QCM, Questions à Choix Multiple ou à trous, une fois attribué ...
De temps en temps, plus OUI que Non	33,25%
OUI, toujours	31,73%
De temps à autre, plus NON que Oui	15,48%
NON, jamais	12,18%
Je n'ai jamais proposé des épreuves en format électronique	7,36%

A060 - Si vous avez proposé durant la période d'enseignement à distance des épreuves en format électronique, êtes-vous	% de A060 - Si vous avez proposé durant la ...
---	---

disponible à les (re)utiliser même durant l'école en présence ?	
OUI	69,54%
NON	30,46%

A061 - Sur le modèle des épreuves de certification linguistique, notamment le DELF/DALF / TCF/TEF ou DFP avez-vous proposé des compréhensions ORALES et ensuite reçu les résultats à travers la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par vous ou votre école ?	% de A061 - Sur le modèle des épreuves de certification linguistique, notamment le ...
OUI	57,61%
NON	42,39%

A062 - Vous avez trouvé la possibilité de proposition de QCM, quizz, textes à trous ou appariements	Nombre de A062 - Vous avez trouvé la possibilité ...
Une excellente possibilité de proposer le même type d'épreuve à distance et à en présentiel	181
Une modalité plus inclusive pour les élèves DYS/BES	163
J'ai répondu NON à la question précédente	104
La possibilité concrète de fraude ou de plagiat à distance et/ou en présence, de la part de l'élève	83
L'abolition de pratiques chronophages comme la correction des copies papier	69
Un travail qui restitue très approximativement la richesse de l'épreuve traditionnelle	54

A063 - Sur le modèle des épreuves de certification linguistique, notamment le DELF/DALF / TCF/TEF ou DFP avez-vous proposé des compréhensions ÉCRITES et ensuite reçu les résultats à travers la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par vous ou votre école ?	% A063 - Sur le modèle des épreuves de certification ...
OUI	77,92%
NON	22,08%

A064 - Vous avez trouvé la possibilité de proposition de QCM, quizz, ou textes à trous ou appariements	Nombre de A064 - Vous avez trouvé la ...
Une excellente possibilité de proposer le même type d'épreuve à distance et à en présentiel	197
Une modalité plus inclusive pour les élèves DYS/BES	164
L'abolition de pratiques chronophages comme la correction des copies papier	130
Un travail qui restitue très approximativement la richesse de l'épreuve traditionnelle	63
La possibilité concrète de fraude ou de plagiat à distance et/ou en présence, de la part de l'élève	54

A065 - Avez-vous demandé la rédaction de textes courts ou longs selon le niveau CECRL ciblé : productions écrites libres ou dirigées	% de A065 - Avez-vous demandé la rédaction de
---	--

(type DELF), essais argumentés ou comptes–rendus ?	textes courts ...
OUI	86,80%
NON	13,20%

A066 - Les productions écrites ont été restituées via des formats provenant de logiciels de traitement de texte (type Word, Google Doc, Libre Office, PDF ou autres) ?	% de A066 - Les productions écrites ont été restituées ...
OUI, à travers des fichiers informatiques modifiables ou des PDF	71,32%
NON, les élèves envoyaient des images/photos ou des scansions de leurs productions	17,01%
J'ai répondu NON à la question précédente	11,68%

A067 - Pour tous les niveaux : avez–vous vérifié l'absence de plagiat dans l'élaboré et la présence de citation des sources utilisées ?	% de A067 - Pour tous les niveaux : avez–vous vérifié l'absence ...
OUI, mais je n'ai pas toujours réussi à vérifier l'authenticité des produits reçus	42,39%
OUI, toujours. J'ai invité le cas échéant à oraliser les points saillants de l'élaboré pour l'intégrer ou en vérifier la maîtrise par l'élève	27,41%
NON, j'ai corrigé les textes tels que je les ai reçu, en confiant sur la bonne foi des élèves	14,97%
J'ai répondu NON à la question précédente	11,17%
NON, ce travail insèrerait des tâches supplémentaires et je n'ai pas accepté ce côté de contrôle	4,06%

A068 - En récapitulant : seriez–vous disponibles d'intégrer dans votre panoplie d'épreuves formatives ou sommatives, les modalités en lignes vues précédemment ?	% de A068 - En récapitulant : seriez–vous disponibles d'intégrer
OUI, mais seulement pour les épreuves de compréhension orale et écrite. J'exclue la production écrite	45,43%
OUI, décidément pour toutes les épreuves de compréhension et production	35,79%
NON, ces tests ne sont pas fiables et risquent d'inciter le plagiat et la fraude	14,97%
NON, je ne fais pas confiance à ces type d'épreuves, même à celles proposées durant les certifications linguistiques	2,79%
NON, la didactique et l'évaluation doivent d'abord contrôler les apprentissages plutôt que les compétences communicatives	1,02%

A069 - Quelle note donneriez–vous aux outils et aux stratégies utilisés pour l'évaluation à distance	A069 - Quelle note donneriez–vous aux ...
7	37,82%
6	25,63%
8	21,83%
5	6,85%
9	4,57%
4	2,79%

10	0,51%
----	-------

A070 - Dans les épreuves de travail écrit (court ou long) effectuées à distance	Nombre de A070 - Dans les épreuves de ...
Rédaction	225
Création	213
Réflexion	153
L'intégration de divers apprentissages (théoriques et pratiques)	152
Synthèse	112
Analyse	90

A071 - Quand vos élèves produisent une Carte heuristique, mentale ou conceptuelle	Nombre de A071 - Quand vos élèves produisent une ...
L'organisation des connaissances et leur hiérarchisation	311
La pertinence du produit heuristique aux sujets traités	244
Les connaissances affichées	136
L'organisation graphique	112
La mise en page et les couleurs	40

A072 - Durant les exposés oraux de vos élèves qu'évaluez-vous prioritairement ? (trois réponses maximum)	Nombre de A072 - Durant les exposés oraux de vos ...
L'intégration de divers apprentissages (théoriques et pratiques)	215
Habilités de haut niveau : Synthèse / Analyse / Réflexion / Résolution de problème	172
Habilités réflexives, d'introspection ou d'analyse d'un document déclencheur textuel, iconographique vidéo ou audio	168
Connaissances théoriques	146
Habilités relationnelles	102
L'agir compétent en situation professionnelle	71

A073 - Après cette période d'enseignement à distance vos compétences sur TICE et nouvelles technologies ont :	% A073 - Après cette période d'enseignement à distance ...
8	39,85%
9	21,57%
7	21,07%
10	10,41%
6	6,60%
5	0,51%

A074 - Durant l'enseignement à distance se sont installées avec vos COLLÈGUES des dynamiques relationnelles :	% A074 - Durant l'enseignement à distance ...
8	26,65%
7	23,60%
6	15,48%
9	13,20%

5	8,12%
10	6,85%
4	4,31%
3	1,02%
1	0,51%
2	0,25%

A075 - Durant l'enseignement à distance se sont installées avec vos ÉLÈVES des dynamiques relationnelles :	% de A075 - Durant l'enseignement à distance
8	33,76%
7	28,68%
9	15,48%
6	13,45%
5	4,57%
10	3,30%
4	0,51%
3	0,25%

A076 - Pouvez-vous évaluer l'intégralité de votre expérience d'ÉVALUATION à distance ?	% A076 de Pouvez-vous évaluer l'intégralité ...
10	1,02%
4	1,27%
5	5,58%
6	20,56%
7	39,34%
8	26,90%
9	5,33%

A077 - Pouvez-vous évaluer l'INTÉGRALITÉ de votre expérience à distance : évaluation plus gestion des séances, dynamiques pédagogiques et relationnelles ?	% de Pouvez-vous évaluer l'INTÉGRALITÉ de votre expérience à ...
8	36,55%
7	33,76%
6	15,23%
9	7,61%
5	3,81%
10	1,27%
4	1,27%
3	0,51%

A078 - Seriez-vous disponible à partager vos activités (devoirs proposés, QCM ou autre) ou vos modèles d'évaluation	Nombre de A078 - Seriez-vous disponible à
NON	240
OUI	154

A079 - Seriez-vous disponible d'être contacté pour un échange avec nos chercheurs, tout en respectant votre emploi du temps	A079 - Seriez-vous disponible d'être contacté
--	--

et vos rythmes	pour ...
NON	258
OUI	136

13.2 Tableaux des données du questionnaire 2 (Q2)

A01 - Voulez-vous nous indiquer votre âge ?	Nombre de A01 - Voulez-vous ...
45 - 54 ans	130
55 - 64 ans	114
35 - 44 ans	77
25 - 34 ans	22
Plus de 65 ans	3

A01A - Genre	Nombre de A01A - Genre
F	330
M	16

A02 - Vous enseignez principalement dans une / un :	Nombre de A02 - Vous enseignez ...
Lycée / Scuola secondaria di SECONDO Grado (Tutti i tipi di scuola superiore nell'ambito pubblico)	183
Collège / Scuola secondaria di PRIMO Grado	158
Ecole primaire (FLE précoce)	2
École supérieure - Université / Scuola SUPERIORE di ordine UNIVERSITARIO / Università	2
CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti)	1

A03 - Vous travaillez en : Région ou Province autonome	% de A03 - Vous travaillez en ...
Campania	13,29%
Piemonte	8,67%
Veneto	8,67%
Calabria	6,94%
Liguria	6,65%
Basilicata	6,36%
Puglia	6,36%
Emilia-Romagna	6,07%
Toscana	5,78%
Lazio	5,49%
Sicilia	5,20%
Abruzzo	4,91%
Lombardia	4,62%
Sardegna	4,05%
Friuli-Venezia Giulia	3,18%
Marche	2,60%
Valle d'Aosta	0,87%

Umbria	0,29%
--------	-------

A04 - Vous enseignez depuis :	Nombre de A04 - Vous enseignez ...
16 ans et plus	207
6 ans à 10 ans	60
11 ans à 15 ans	56
1 an à 5 ans	23

A05 - Pendant votre parcours d'études et professionnel, avez-vous suivi des cours portant sur l'évaluation scolaire ?	Nombre de A05 - Pendant votre parcours...
OUI : pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)	187
OUI : j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR	145
OUI : pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA	125
NON : jamais	42

A06 - Pendant votre parcours d'études et professionnel, avez-vous suivi des cours portant sur la pédagogie spéciale pour BES et TSA ?	Nombre de A06 - Pendant votre parcours ...
OUI : pendant ma vie professionnelle (cours organisés par les institutions scolaires)	236
OUI : j'ai choisi de suivre en autonomie des cours proposés par des institutions ou par des agences reconnues par le MIUR	162
OUI : pendant mon parcours universitaire d'habilitation --> SSIS et/ou TFA	102
NON : jamais	24

A07 - Votre établissement scolaire à organisé une formation spécifique pour l'utilisation de plateformes de communication à but éducatif	Nombre de A07 - Votre établissement scolaire ...
OUI : et en plus j'ai choisi de suivre en autonomie des cours sur Internet (tutoriels) ou donnés par d'autres institutions	147
OUI : j'ai reçu la formation mais APRÈS le début du confinement en 2020	139
OUI : j'ai reçu la formation bien AVANT le début du confinement en 2020	112
NON : mais j'ai choisi de suivre en autonomie des cours sur Internet (tutoriels) ou donnés par d'autres institutions	53
NON : jamais	11

A08 - Pour garder la continuité pédagogique, durant la	Nombre de A08 - Pour garder la
---	---------------------------------------

fermeture des écoles, vous avez :	continuité ...
Pris l'initiative personnelle de reprendre rapidement les cours/le contact avec les élèves, sans attendre la publication des dispositions officielles	207
Attendu la publication des dispositions officielles et les formations dédiées à la plateforme choisie par l'établissement (avril-mai 2020), avant de vous lancer	139

A09 - Pour assurer la continuité pédagogique avec vos élèves, quelles pratiques et initiatives avez-vous adoptées ?	Nombre de A09 - Pour assurer la continuité pédagogique ...
Envoi de documents et ressources aux élèves	330
Cours à distance selon l'horaire établi par l'établissement	309
Appel audio et/ou vidéo	216
Échanges plus fréquents avec les collègues de la classe	182
Moments de rattrapage individuel et/ou collectifs	133
Échanges plus fréquents avec la coordinatrice/le coordinateur de classe	87
Contacts et échanges directs avec les familles	83
Aucune de ces options	3

A010 - Somme de La continuité pédagogique est un objectif déontologique majeur des enseignants. Par rapport à votre vécu professionnel, à quel degré avez-vous essayé d'assurer la continuité pédagogique avec vos élèves ? (de 1 à 5)	% de A010 - La continuité pédagogique est un objectif déontologique majeur des enseignants ...
2	0,27%
3	6.17%
4	40,85%
5	52,72%

A011 - La continuité pédagogique pendant la crise pandémique a aussi été un objectif majeur de l'écosystème scolaire italien à travers l'expérience d'éducation à distance. Par rapport à votre vécu professionnel, à quel degré la continuité pédagogique a-t-elle été atteinte par l'institution ? (de 1 à 5)	% de A011 - La continuité pédagogique pendant la crise pandémique a aussi été un objectif majeur de l'écosystème ...
1	0,7%
2	1,31%
3	18,61%
4	46,42%
5	33,58%

A012 - Cette période d'éducation à distance a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques dans votre boîte à outils professionnelle ?	Nombre de A012 - Cette période d'éducation ...
OUI	342
NON	4

A013 - Si vous avez répondu OUI, sur quels aspects, parmi les suivants :	Nombre de A013 - Si vous avez répondu OUI, sur ...
Intégration des TICE dans la pratique didactique au quotidien	288
Utilisation de ressources en libre accès sur Internet pour l'animation de classe	279
Intégration du format numérique du manuel scolaire adopté	222
Pratiques d'évaluation via des formulaires ou des outils conviviaux (Google Forms ; Microsoft Forms ; Kahoot et autres)	204
Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot ; Genially ...)	166
J'ai répondu NON à la question précédente	5

A014 - Avez-vous utilisé des schémas type (<i>scénarios pédagogiques</i>) de vos séances pédagogiques, contenant des phases structurées (par exemple : <i>introduction, prises de parole des élèves, évaluation formative, retours et réinvestissement ...</i>) ?	Nombre de A014 - Avez-vous utilisé des schémas type ...
OUI : j'ai modifié les scénarios précédemment utilisés par rapport à la nouvelle modalité de travail	275
NON : j'ai utilisé les scénarios précédemment utilisés en présence, sans aménagements particuliers	71

A015 - Avez-vous animé la classe à travers des outils conviviaux ? Si oui, lesquels ?	Nombre de A015 - Avez-vous animé la classe ...
Kahoot	177
Padlet	139
NON : je ne les ai pas utilisés	104
Mentimeter	52
Genially	50
Wordwall	13
Learning.apps	5
Quizizz	4
Wooclap	3
Bookcreator	2
Canva	2
Jamboard	2
Quizlet	2
Socrative	2
Chatterpix	1
Edpuzzle	1
Flipgrid	1
Powtoon	1
Prezi	1
Voky	1

A016 - Quelles ressources avez-vous utilisées pour vos cours à	Nombre de A016 - Quelles
---	---------------------------------

distance ?	ressources avez-vous ...
Ressources en libre accès sur Internet	301
Format numérique du manuel scolaire adopté en classe	274
Ressources créées en autonomie par l'enseignant : Diaporamas/Padlet/Cartes heuristiques/Genially/Kahoot...	237
Ressources en libre accès spécifiques à la didactique FLE (universités ; maison d'éditions ; bibliothèques et médiathèques etc.)	169
Ressources en libre accès sur les pages officielles indiquées par le MIUR (Ex. : "Inclusion via web" ; "#La scuola non si ferma"; "RAI per la scuola" etc.)	36
Aucune de ces options	3

A017 - Quelle note donneriez-vous à VOTRE capacité de programmer/créer et d'animer des séances à distance ?	% de A017 - Quelle note donneriez-vous à ...
1	0,8%
2	1,59%
3	32,43%
4	52,78%
5	13,12%

A018 - L'expérience émotionnelle des enseignants face aux élèves : quelles émotions vous avez ressenti ou vous ont marqué le plus ?	Nombre de A018 - L'expérience émotionnelle ...
Confiance	246
Passion	210
Optimisme	187
Enthousiasme	169
Désorientation	157
Tension	156
Impuissance	150
Anxiété	148
Surprise	142
Solitude	131
Découragement	123
Fierté	107
Tristesse	101
Vulnérabilité	97
Indécision	95
Nervosité	76
Sens_de_vide	70
Bonheur	66
Contrariété	65
Peur	60
Joie	55
Stupéfaction	44

Susceptibilité	40
Agacement	33
Colère	18
Dépression	10
Panique	9
Honte	3

A019 - L'expérience émotionnelle des élèves face aux enseignants : quelles émotions vous ont été communiquées / exprimées par les élèves ?	Nombre de A019 - L'expérience émotionnelle des élèves ...
Désorientation	224
Solitude	219
Découragement	205
Anxiété	187
Tristesse	186
Confiance	182
Vulnérabilité	154
Peur	141
Tension	138
Impuissance	117
Indécision	110
Nervosité	93
Optimisme	92
Sens_de_vide	91
Enthousiasme	83
Surprise	81
Contrariété	64
Susceptibilité	63
Dépression	54
Joie	45
Passion	45
Bonheur	40
Panique	34
Agacement	30
Stupéfaction	30
Fierté	26
Honte	21
Colère	13

A020 - Avez-vous ressenti des difficultés concernant votre capacité de gestions des émotions face à l'imprévu ? Pouvez-vous les citer librement ? (plusieurs réponses possibles)	Nombre de A020 - Avez-vous ressenti des difficultés concernant votre capacité ...
Surcharge de travail pour la réalisation des cours en ligne	263
Surcharge de travail pour l'adaptation/création des épreuves d'évaluation à distance	229

Sentiment de solitude	98
Sentiment d'inadaptation à la situation	62
Rapport problématique et/ou inadapté avec les élèves	51
Mauvaise gestion de l'imprévu professionnel (ou gestion inadaptée)	36
Mauvaise gestion du stress (ou gestion inadaptée)	36
Émotivité instable et/ou non contrôlée	32
Surexcitation et/ou hyperactivité	30
Rapport problématique et/ou inadapté avec les collègues et/ou l'institution	29
Aucune de ces options	24
Panique / Peur	17
Crises de nerfs et/ou colère incontrôlée	6

A021 - Comment avez-vous surmonté ou rendu moins impactant ces moments qui parfois pouvaient devenir pénibles ? Quelles stratégies / solutions avez-vous adoptées ? Citez-les librement (plusieurs réponses possibles)	Nombre de A021 - Comment avez-vous surmonté ou rendu moins impactant ...
Appels vidéo et/ou appels téléphoniques avec ami·e·s et proches	186
L'aide des personnes qui vivent avec moi et/ou des ami·e·s	179
L'aide et l'entraide des collègues	156
De l'activité physique (yoga ; gymnastique ...)	138
Un style de vie plus sain : sommeil ; nourriture ; pauses et rythmes plus lents ...	134
La lecture et/ou la méditation	133
La vision de séries télévisées et/ou films	121
La pratique culinaire	115
Prendre soin de ses plantes	64
Prendre soin des animaux domestiques	51
Les pratiques religieuses	36
Aucune de ces options	9
Des médicaments traditionnels ou des remèdes naturels	7
Soutien psychologique par des professionnels	7

A022 - L'ensemble de l'expérience pédagogique d'éducation à distance (mars 2020 - juin 2021), a-t-elle apporté de nouvelles pratiques didactiques que vous avez maintenues aujourd'hui dans votre répertoire pédagogique ?	Nombre de A022 - L'ensemble de l'expérience pédagogique d'éducation ...
OUI	336
NON	10

A023 - Si vous avez répondu OUI, sur quels aspects, parmi les suivants, vous continuez (ou voudriez continuer) à les utiliser ?	Nombre de A023 - Si vous avez répondu OUI, ...
Intégration des TICE dans la pratique didactique au quotidien	285
Utilisation de ressources en libre accès sur Internet pour	275

l'animation de classe	
Intégration du format numérique du manuel scolaire adopté	234
Animation de la classe à travers des outils conviviaux (Kahoot : Genially...)	175
Pratiques d'évaluation via des formulaires ou des outils conviviaux (Google Forms ; Microsoft Forms ; Kahoot et autres)	118
J'ai répondu NON à la question précédente	10

A024 - D'après vous, comment essayez-vous de conjuguer les expériences vécues et les <i>savoir-faire</i> et les <i>savoir- être</i> nouvellement pratiqués et/ou acquis, dans votre démarche professionnelle ?	Nombre de A024 - D'après vous, comment essayez-vous de conjuguer les ...
Une intégration équilibrée entre les disponibilités offertes par le numérique et les pratiques plus traditionnelles	318
Un retour important à la didactique traditionnelle et une attention secondaire aux possibilités du numérique	26
Une didactique traditionnelle qui ne prévoit pas l'apport du numérique	2

A025 - D'après vous, quelles sont les modalités et les approches de travail les plus efficaces en classe de Français langue étrangère ?	Nombre de A025 - D'après vous, quelles sont ...
Une place plus significative à la pratique de l'oral et aux approches communicatives	280
Travail de groupe coopératif et/ou collaboratif à l'aide du numérique	253
Se concentrer sur des tâches actionnelles et performatives conformément au Cadre Européen	193
Une variété de formes d'évaluation formatives intégrant le numérique, tout au long de l'année scolaire	158
Travail de groupe coopératif et/ou collaboratif sans l'intervention du numérique	68
Une variété de formes d'évaluation formatives traditionnelles, tout au long de l'année scolaire	52
Un retour important à la grammaire et aux exercices d'entraînement	51

A026 - Les savoir-faire que je viens d'acquérir ou de renforcer sont :	Nombre de A026 - Les savoir-faire que je ...
(SF) Maîtrise des outils TICE	270
(SF) Capacité de création de séances adaptées à la présence et à la distance	230
(SF) Capacité d'une nouvelle organisation des moment d'enseignement/'apprentissage	213
(SF) Capacité de travail en situations imprévues; en autonomie et/ou en groupe	209
(SF) Capacité de création de séances encore plus adaptées aux élèves DSA et BES	125

Je n'ai pas acquis de nouveaux savoir-faire	5
---	---

A027 - Les savoir-être que je viens d'acquérir ou renforcer sont :	Nombre de A027 - Les savoir-être que je viens ...
(SÊ) Capacité à motiver les élèves à surmonter les difficultés survenues	287
(SÊ) Gestion des émotions face à l'imprévu professionnel	259
(SÊ) Gestion des émotions face aux élèves	191
(SÊ) Gestion des émotions face aux parents et/ou aux collègues	82
(SÊ) Capacité à motiver les collègues à surmonter les difficultés survenues	67
Je n'ai pas acquis de nouveaux savoir-être	11

Code QR et lien pour télécharger les données brutes



<https://bit.ly/3Qa6T28>