

FAIRE CREER DES CAPSULES VIDEO EN ANGLAIS AUX ELEVES DU SECONDAIRE I : entre injonctions, représentations et pratiques

Formation secondaire – Filière B

Travail Ecrit de recherche de Ariane Huguenin-Virchaux Singer

Sous la direction de Diego Corti

Bienne, 15 mai 2022

Remerciements

Mes très sincères remerciements vont aux enseignant.e.s qui m'ont accordé de leur précieux temps pour répondre à mes questions et permis de mener à bien ce travail.

Un merci tout spécial aussi à Diego Corti, mon directeur de recherche, dont les riches apports ont permis d'élargir le champ de mes réflexions.

Enfin, un incommensurable merci à mon fils sans qui je n'aurais pas eu l'idée de traiter le cas de la création d'une capsule vidéo en anglais.

Résumé

Plus que jamais devenue le crédo des politiques publiques, la numérisation doit infuser tous les domaines d'activité. L'école n'y fait pas exception. L'apprentissage des langues secondes est emblématique de ce mouvement de fond. Il est vu comme un espace propice au développement de la maîtrise des outils numériques d'un côté. De l'autre côté, ces outils sont considérés comme des vecteurs clés dans la construction des apprentissages langagiers (PER, 2012).

Au-delà des injonctions sociétales, qu'en est-il des vécus et des représentations des enseignants ?

Ancré dans le champ des « *New Literacies Studies* », ce travail vise à interroger la plus-value et les limites de la création de vidéos par les élèves dans l'apprentissage de l'anglais au secondaire I (cycle 3). Au travers d'entretiens, il explore les regards et vécus qu'ont les enseignant.e.s de cette nouvelle pratique multimodale pour offrir de nouvelles pistes favorisant son appropriation raisonnée par le plus grand nombre.

Mots-clés

Apprentissage langue seconde, production vidéo, littéracies multimodales, pratiques et représentations enseignantes

Table des matières

Remerciements	i
Résumé.....	ii
Mots-clés.....	ii
Table des matières	3
Introduction	5
1 Problématique, question de recherche et sous-questions	7
1.1 Problématique	7
1.2 Question de recherche.....	9
1.3 Sous-questions.....	10
2 Démarche méthodologique	12
2.1 Description de la démarche	13
2.2 Apports et limites de la démarche d'enquête	14
2.3 Méthode de recueil et d'analyse des données	14
2.4 Outil de recueil des données	15
3 Analyse et interprétation des entretiens	16
3.1 Introduction	16
3.2 Rapport à la technique.....	16
3.2.1 Compétences du côté des enseignant.e.s	16
3.2.2 Accès et maîtrise de la technique du côté des élèves	17
3.3 Rapport à l'image.....	20
3.4 Fonction de la vidéo dans l'apprentissage.....	21
3.4.1 Type d'évaluation	21
3.4.2 Contenu évalué.....	22
3.4.3 Evaluation de la créativité	22
4 Apports et limites de la recherche	23
4.1 Apports	23

4.2	Limites.....	23
	Conclusion	25
	Bibliographie	27
	Annexe 1 : Transcription interview de Is., le 20.01.2022	I
	Annexe 2 : Transcription interview de So., le 3.02.2022	IV
	Annexe 3 : Transcription interview de M., le 17.01.2022	VII
	Annexe 4 : Transcription interview de C., le 20.01.2022.....	X

Introduction

Ce projet de TER découle de l'observation de mon fils de 14 ans avant, pendant et après la réalisation d'une capsule vidéo pour son cours d'anglais. La tâche que lui avait donnée son enseignante était la suivante : se filmer en cuisinant tout en racontant sa recette. La durée de la vidéo ne devait pas excéder trois minutes. Comme il lui fallait une troisième main pour tenir le téléphone, j'ai donc vaillamment accepté le rôle de camerawoman.

Dès le début, l'idée même d'endosser le rôle d'acteur suscitait déjà quelques réticences par l'adolescent, mais c'est lors du « tournage » que tout s'est réellement envenimé. Articulé autour de plusieurs séquences, en fonction de la recette choisie, nous avons filmé plusieurs plans que nous avons visionnés étape après étape. Après la première séquence de « tournage », soit la présentation de la recette choisie, il a été question de son apparence. Fallait-il qu'il se change ou qu'il se coiffe autrement ? Ensuite la coquille d'un œuf a fini dans la farine ce qui ne pouvait en aucun cas figurer dans la version finale. Il a donc fallu refaire la séquence, et accessoirement gérer les quantités de farine partiellement sacrifiées lors du premier essai. A ce stade il était déjà passablement excédé par l'exercice et convaincu que le résultat allait être raté. L'idée de recommencer la recette le lendemain était inenvisageable – il fallait mener l'exercice à son terme le jour même. Pour couronner le tout, en versant le chocolat dans le mélange de farine, la moitié a fini sur la table. La crise de nerfs et les larmes n'y ont pas aidé, il avait alors les yeux rougis ce qui allait retarder d'autant plus la finalisation du court-métrage.

Par-dessus le marché, il nous a fallu improviser un plan supplémentaire d'introduction des différents ustensiles de cuisine pour obtenir les 3 minutes demandées. En effet, convaincue que le film serait trop long, j'avais limité la durée des prises au maximum afin de rendre l'essentiel de la recette. Finalement, c'est son père qui s'est chargé d'assembler les différents plans pour former un film cohérent. A ce stade en effet, mon fils ne voulait plus se voir à l'image et n'a, de fait, jamais visionné la version finale de sa vidéo.

Me présentant le résultat de son évaluation, mon fils m'explique que son camarade hyper versé dans l'utilisation des nouvelles technologies et non moins créatif et doué en anglais « n'a reçu qu'un 4,5 ». En fait, les transitions musicales et les sous-titres qu'il avait rajoutés ne convenaient pas à l'enseignante, ou tout au moins, sortaient du cadre des objectifs fixés. Cette évaluation a par conséquent été interprétée comme une injustice par les deux garçons.

Voici donc et en bref l'expérience d'un devoir d'anglais tel qu'il a été vécu « de l'intérieur ». Ce devoir n'a pas manqué de susciter chez la future enseignante que je suis différentes questions et d'éveiller son esprit critique ! En voici quelques-unes à titre d'illustration : quelles sont les justifications au fondement d'un tel exercice ? Combien de temps l'élève est-il censé y consacrer ? Combien de fois les enseignant.e.s repassent-elles/ils la vidéo pour la noter et au tel cas peut-on comparer l'évaluation d'une telle tâche à celle d'une présentation orale en classe ? Au-delà des aspects langagiers, quelles sont les compétences en jeu : quelle place les enseignant.e.s accordent-elles/ils à la créativité, quelles sont les attentes concrètes en matière de maîtrise des outils technologiques ou encore les enseignant.e.s tiennent-elles/ils compte de l'influence de ce type de vidéos sur l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes etc. ?

Ces questions m'ont tout naturellement amenée à m'intéresser davantage à ce nouveau dispositif d'apprentissage et aux raisons qui incitent, ou au contraire, limitent son adoption par les enseignant.e.s. En effet, en interrogeant quelques collègues autour de moi, les réponses étaient contrastées entre « adeptes » et « sceptiques » de cet usage de la vidéo. Au-delà des injonctions à introduire davantage d'outils numériques dans et pour les apprentissages, les pratiques ne semblent pas homogènes au sein du corps enseignant de l'espace BEJUNE. Si à priori les élèves sont plutôt motivés à utiliser les MITIC, les enseignants seraient davantage hésitants (Tan & McWilliam, 2009).

Dès lors, au-delà des injonctions sociétales, qu'en est-il réellement des vécus et des représentations des enseignant.e.s vis-à-vis de la création de capsules vidéos en anglais par les élèves ?

1 Problématique, question de recherche et sous-questions

1.1 Problématique

L'ubiquité des Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans nos vies est telle aujourd'hui que l'on ne questionne plus la pertinence de leur utilisation dans toutes les situations du quotidien. Dès lors, plus que jamais devenue crédo des politiques publiques, la transition numérique doit infuser tous les domaines d'activité auquel l'enseignement n'échappe pas. Dans ce cadre, il s'agit avant tout d'éviter un décalage entre l'école et la vie « réelle » à l'extérieur. On veut éviter qu'un fossé ne se creuse entre, d'un côté, des situations didactiques classiques caractérisées par l'utilisation du papier et du crayon et, de l'autre côté, une utilisation en dehors de l'école et de manière toujours plus intensive, des outils numériques à des fins récréatives mais aussi pour quantité d'autres usages.

L'enseignement des langues secondes est emblématique de ce mouvement de fond. A ce titre, les MITIC occupent une place privilégiée dans les objectifs du Plan d'études romand (PER, 2012) : l'apprentissage des langues constitue un espace propice au développement de la maîtrise des outils numériques et, réflexivement, les outils numériques contribuent fortement à la construction des apprentissages langagiers (tant la compréhension de l'écrit et de l'oral que leur production). A l'échelle nationale, « le 21 juin 2018, la CDIP a approuvé les objectifs d'une stratégie nationale relative à la numérisation dans le domaine de l'éducation » et « en 2019 celle-ci se concrétisait à travers un plan d'action » (voir le site www.edk.ch).

Ainsi, s'il n'est plus question d'interroger la nécessité d'intégrer ces outils dans l'enseignement afin de favoriser l'apprentissage des langues tout en permettant aux élèves de s'alphabétiser aux MITIC et de leur assurer un avenir dans un contexte hyper connecté, reste toutefois à connaître les apports réels de ces outils ainsi que la manière de les intégrer.

En effet, le déploiement du numérique dans l'enseignement, à lui seul, n'est pas une fin en soi. Pour que l'utilisation des MITIC soit porteuse de sens d'un point de vue pédagogique et qu'ils fassent l'objet d'une appropriation par le corps enseignant et les apprenant.e.s, leur intégration doit s'accompagner de recommandations basées sur des connaissances approfondies et d'un raisonnement éclairé quant aux modalités de leur utilisation et quant à leurs impacts (Jiang et Ren, 2020). Leroux, Monteil et Huguet (2017) soulignent à ce titre « l'urgence à tirer les leçons des travaux de recherche passés pour produire de nouvelles connaissances susceptibles d'éclairer les pratiques pédagogiques » (Leroux et al., 2017 : 459). Ils ajoutent « qu'il semble y avoir un certain consensus pour affirmer que ce ne sont pas tant les technologies, mais plutôt la qualité et la pertinence de leurs usages qui importe » (Ibid.).

Ces enjeux, dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (L2), sont abordés par les « *New Literacies Studies* » (Kell, 2009), vaste champ de recherche interdisciplinaire dont les concepts fondateurs sont la multilittéracie et la multimodalité.

Ancré dans une approche socioconstructiviste à l'intersection entre l'étude des langues et de la société, ce champ de recherche prend sa source dans les recherches séminales du « *New London Group* » (1996) qui s'est intéressé aux évolutions dans les manières de communiquer en anglais au tournant du 20^{ème} siècle. L'observation des changements induits par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) d'une part, et la diversité culturelle liée à la migration transnationale d'autre part, a amené ces chercheuses et chercheurs à défendre la nécessité d'utiliser le concept de multilittéracies pour traduire la variété des situations et contextes socio-culturels dans lesquels l'anglais est usité pour interagir et communiquer. Ce nouveau concept se démarque ainsi clairement de celui de littéracie qui mettait jusqu'alors l'accent sur la maîtrise de l'écrit comme l'indique la définition qu'en donne l'OECD (2000) : « 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 ».

En fait, la pédagogie en nouvelle littéracie considère l'apprenant.e d'une langue comme un agent social qui utilise la langue pour interagir avec ses pairs. Dès lors, les textes considérés ne sont plus uniquement écrits mais également sonores et visuels à l'instar des situations rencontrées au quotidien. De ce point de vue, l'élargissement du concept vise à rompre avec la vision binaire sous-jacente entre lettré et illettré qui a longtemps négligé l'importance des aptitudes à communiquer autrement que par écrit.

En d'autres mots, la littéracie aujourd'hui n'est plus considérée comme une compétence ou un panel de compétences acquises par les individus puis applicables de manière universelle (Mills, 2010 ; Cope & Kalantzis, 2000). Au contraire, elle se définit comme un répertoire de pratiques plurielles et changeantes qui prennent place dans des contextes spécifiques, pour différentes raisons, impliquant des personnes différentes, une variété d'outils, de textes et de relations sociales (Ibid.). L'usage du concept de multilittéracie permet ainsi de souligner le caractère éminemment situé, contextualisé, et varié de la langue seconde pour interagir et véhiculer du sens.

Parallèlement, le concept de multimodalité, issu des travaux en sémiotique sociale, met l'emphase sur « la mise en œuvre, dans la production de sens, de divers modes d'expression combinés – tels la parole, la gestuelle, les images fixes ou animées et un accompagnement sonore – en relation avec leurs

modalités médiatiques de transmission, qui peuvent être synchrones ou asynchrones »¹. Il insiste donc sur le fait que la langue à elle seule n'est pas l'unique moyen de délivrer du sens. Ce concept est particulièrement utilisé aujourd'hui dans les recherches appliquées en pédagogie et en didactique. Son utilisation traduit une double préoccupation, à savoir comment intégrer la diversité des modes d'expression actuelle dans l'enseignement des langues, et réflexivement quels en sont les impacts en termes de gains d'apprentissage. Ces deux concepts sont intimement liés en ce sens que le premier, le concept de multiliteracie, insiste sur les capacités à exprimer et à véhiculer ses idées à l'aide de textes variés (écrits, sonores, visuels), et le second, soit le concept de multimodalité, sur la capacité à engager des moyens tels que les nouveaux médias pour créer du sens. Tous deux sont généralement associés aujourd'hui pour former le concept de « *multimodal literacy* » (Walsh, 2010, p. 213).

L'approche dans laquelle s'inscrit ce travail aborde donc l'apprentissage de l'anglais en tant que L2 comme faisant partie intégrante de l'apprentissage au sens plus large, « compris comme un processus de création de sens auquel plusieurs modes participent tels que le verbal, le gestuel, le visuel et le tactile » (Kress, 2010). Dans ce cadre, l'approche reconnaît la multitude et la diversité des pratiques de littéracies quotidiennes des apprenant.e.s. De ce point de vue, l'enseignement de l'anglais vise la création d'opportunités d'apprentissages authentiques, soit la prise en compte de l'importance croissante, dans la vie des jeunes de nos jours, des nouveaux outils numériques (Budach, 2018).

La création de capsules vidéos en anglais par les élèves s'inscrit donc pleinement dans cette perspective pédagogique et didactique de littéracie multimodale. Nonobstant, le caractère récent des orientations prises par le PER et la CDIP en matière d'intégration du numérique dans les objectifs d'apprentissage ainsi que l'évolution rapide des technologies laissent imaginer que les pratiques enseignantes en la matière ne sont que partiellement institutionnalisées.

Partant de là, ce TER a pour objectif d'explorer le point de vue des enseignant.es sur les limites et la plus-value de la création de capsules vidéos par les élèves d'anglais au secondaire I (3^{ème} cycle).

1.2 Question de recherche

La question de recherche qui guidera ce travail est donc la suivante :

Quels sont les facteurs qui réfrènent ou au contraire motivent les enseignants d'anglais à faire créer des capsules vidéo à leurs élèves ?

¹ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Multimodalit%C3%A9_\(s%C3%A9miotique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Multimodalit%C3%A9_(s%C3%A9miotique)), consulté le 27.04.2021.

A travers cette question il s'agira de découvrir le vécu et/ou les représentations que se font les enseignants du secondaire I (3^{ème} cycle) de l'introduction de ce nouveau mode d'apprentissage de l'anglais. Des sous-questions sont énoncées pour aborder plus finement différents déterminants potentiels en jeu. Elles découlent d'une expérience personnelle et s'ancrent parallèlement dans différents travaux de recherche scientifique. Deuxièmement, il s'agira d'identifier si des tendances se dégagent parmi les différents arguments mobilisés et de les discuter. Cet état des lieux nous amènera finalement à proposer d'éventuelles pistes pour une intégration pédagogique raisonnée de cet outil.

1.3 Sous-questions

Pour mener cette recherche exploratoire, nous nous baserons sur les sous-questions suivantes. Celles-ci s'articulent autour de trois axes :

1) Rapport à la technique

- Les enseignant.e.s ont-elles/ils personnellement l'habitude de faire des films vidéo et des montages et/ou ont-ils bénéficié d'une formation dédiée en la matière ? Cette question vise à mettre en lumière le lien entre les capacités des enseignante.es à eux-mêmes/elles-mêmes utiliser les MITIC et leurs pratiques/représentations (Caena & Redecker, 2019).
- Quelles sont les croyances des enseignant.e.s relatives à l'accès à la technologie et à son usage par les élèves ? A travers cette question il s'agira de mettre en évidence l'importance que les enseignant.e.s accordent aux égalités/inégalités d'accès et de maîtrise des outils technologiques des apprenant.e.s (Ibid.).

2) Rapport au développement de l'adolescent

- Les enseignant.e.s sont-elles/ils sensibles aux aspects identitaires en jeu dans l'utilisation de la vidéo ? Cette interrogation a pour but d'éclairer l'influence de la prise en compte ou non du rôle de la vidéo sur l'image de soi chez les adolescent.e.s (Lachance, 2016).

3) Représentation de la fonction de la vidéo dans l'apprentissage

- Les vidéos réalisées par les élèves sont-elles considérées comme le résultat d'un savoir acquis et au tel cas évaluées de manière sommative et/ou comme un outil au service d'un apprentissage en cours et, dans ce cas, évaluées dans une perspective formative ? Ici il s'agit donc davantage d'explorer le but poursuivi par l'introduction de ce nouveau mode d'apprentissage ainsi que la manière d'envisager le type d'évaluation dont font l'objet de tels textes (Springer, 2013).

- Dans la même veine, l'évaluation de ces textes est-elle assimilable à l'évaluation de présentations orales en classe ? Cette question renvoie à l'idée qu'une vidéo peut faire l'objet de nombreux visionnages contrairement à une présentation devant la classe. Il s'agit donc de mettre en lumière les potentiels biais de correction, à savoir le risque de traiter le texte dans une perspective purement linguistique au détriment du caractère multidimensionnel de la tâche évaluée (Ibid.).
- Quelle place les enseignants accordent-ils à la créativité conférée par l'usage de la vidéo dans les objectifs d'apprentissage ? Cette interrogation a pour but de mettre au jour les compétences multimodales concernées dans le cadre d'un tel exercice (Pellerin, 2017).

2 Démarche méthodologique

Pour aborder notre question de recherche, nous opterons pour une démarche d'enquête qualitative compréhensive basée sur des entretiens semi-directifs.

En effet, dans ce travail nous chercherons à mettre en évidence une pluralité de réalités et de points de vue afin d'une part, d'augmenter la compréhension de notre objet d'étude et, d'autre part, de fournir des pistes pour des actions futures (Cresswel & Poth, 2018). L'enquête menée ici comporte dès lors une visée « compréhensive » (Kaufmann, 1996 ; Schurmans, 2009). Elle a pour objectif de mettre en évidence le sens que les enseignant.e.s attribuent à l'utilisation de la vidéo à visée créative dans l'enseignement de l'anglais. Il s'agit de saisir en quoi ils y voient des avantages et/ou des inconvénients et d'interroger les logiques sous-jacentes à ces représentations. Ainsi, contrairement à une démarche explicative dans laquelle le terrain permet de confirmer ou d'infirmer des hypothèses formulées en amont, il s'agit d'explorer les différents repères normatifs qui orientent et déterminent les actions et représentations des individus (Blanchet & Gotman, 1992). De la même manière, la démarche compréhensive tient compte du rôle des contextes sociaux dans lesquels les participants évoluent (Cresswel & Poth, 2018). Elle aborde ainsi par exemple l'influence des pairs, celle des années de pratique enseignante, celle des institutions structurant la collectivité et celle des expériences personnelles antérieures sur les représentations.

Par ailleurs, au-delà de la prise en compte des expériences qui ont participé à façonner les représentations enseignantes, la démarche adoptée « remet en cause l'idée d'extériorité du chercheur face à son objet d'étude » (Charmillot & Dayer, 2012 : 165). Comme le soulignent Charmillot et Dayer (2012 : 166), « le chercheur s'en trouve affecté comme il affecte l'environnement dans lequel il s'insère ». Ainsi cette démarche « prend au sérieux l'implication du chercheur qu'elle entraîne, autorise ce dernier à penser les tensions qu'il est amené à vivre plutôt que les nier ou les considérer comme des biais à éliminer, soit sur son terrain de recherche » (Ibid.).

L'enquête contribue donc à engager la chercheuse dans une démarche individuelle de décentration par rapport à ses propres expériences et nourrit parallèlement ses représentations et son rapport au monde. En somme, faisant elle-même partie de la communauté étudiée, à travers son enquête et ses entrevues, la chercheuse co-crée de nouvelles connaissances, génère de nouvelles données permettant d'orienter les utilisations futures de la vidéo comme outil pédagogique tout en révisant ses propres acquis.

2.1 Description de la démarche

La dimension dialogique est au cœur d'une telle démarche. Celle-ci s'articule autour d'entrevues bilatérales entre la chercheuse et des enseignant.e.s et prend « la forme d'un processus de création réciproque dans lequel le langage joue un rôle prépondérant : il joue un rôle majeur dans l'élaboration de significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution d'un savoir collectif » (Schurmans, 2009 : 93).

Comme inféré plus haut, dans le cadre du présent travail, les discussions se feront sous la forme d'entretiens semi-directifs. Structurée autour d'un guide servant de fil rouge à la conversation, cette technique de récolte d'information vise à la fois à obtenir « un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de recherche » (Blanchet & Gotman, 1992 : 62). L'entretien s'approche donc plus d'une conversation sans pour autant y correspondre totalement. Il s'apparente à une forme d'improvisation réglée par le guide dont le contenu permet de cadrer et d'anticiper les questions envisagées (Fugier, 2010). Articulée autour de questions ouvertes, la grille d'entretien laisse ainsi suffisamment de latitude à l'interviewé.e pour digresser, et révéler au fil de la conversation des contradictions, des tensions, des conflits par exemple qui font partie intégrante de son expérience et ses représentations. Le guide ne constituant pas une liste de questions standardisées dont il s'agit de respecter l'ordre scrupuleusement, il pourra, si nécessaire, faire l'objet de modifications après une première discussion « test » avec un.e enseignant.e : l'idée dans ce travail étant avant tout de couvrir les différents axes théoriques qui articulent nos sous-questions tout en favorisant l'expression libre des interviewé.e.s.

En outre, l'enquête ne sera pas menée dans un contexte « artificiel » tel qu'un laboratoire, mais dans le contexte « naturel » dans lequel évolue l'interviewé.e. En effet, dans une démarche compréhensive, la prise en compte du cadre dans lequel se déroule l'échange est centrale puisqu'il s'agit de susciter l'engagement de l'enquêté.e. On veillera donc à rencontrer nos « informateurs » (Fugier, 2010) sur leur lieu de travail afin également de créer un climat de confiance et de favoriser la centration du dialogue sur la problématique dont il est question dans la recherche.

De même que théorie et pratique sont intimement liées dans ce travail, la frontière entre les rôles de chercheuse et d'interviewé.e peuvent perdre de leur acuité au cours de la recherche. Notre « double ancrage » (Charmillot & Dayer, 2012 : 169) de chercheuse-enseignante implique donc un exercice de funambule consistant à évoluer entre engagement et distanciation que ce soit au cours des entretiens ou de l'analyse. Dans une perspective positiviste on tendra à opposer ces deux postures et on y verra une réelle contradiction constituant alors un obstacle à la réalisation d'une recherche dite « scientifique ». Or, sans négliger la tension entre ces deux positions, on cherchera ici davantage à les

articuler dans une perspective à la fois critique et engagée. Celle-ci sera critique au sens qu'il s'agit d'informer la théorie de façon rationnelle par de nouveaux apports et analyses. Elle sera engagée au sens où la confrontation d'idées générée lors des conversations débouche inévitablement sur de nouvelles interrogations et repositionnements des personnes impliquées à travers l'interaction et, finalement, sur de nouvelles façons d'envisager l'utilisation de la création de vidéos dans l'enseignement de l'anglais au secondaire I (cycle 3).

2.2 Apports et limites de la démarche d'enquête

La démarche compréhensive permet d'explorer de nouvelles « facettes du social » (Albarello & al., 1995). Elle est donc particulièrement appropriée pour aborder une pratique sociotechnique émergente à laquelle différentes préconceptions sont associées. Elle permet par ailleurs d'ouvrir sur de nouvelles pistes de recherche et enseignements didactiques.

En revanche, ce choix méthodologique comporte également son revers. Celui-ci découle du fait que les interlocuteurs et les interlocutrices sont lié.e.s par leur environnement de travail et partagent certaines préoccupations similaires. Il sera dès lors important de garder en tête la responsabilité de la chercheuse dans les biais possibles liés à sa posture subjective tels que la non prise en compte de potentiels implicites. Dans ce but, il s'agira premièrement d'adopter une attitude aussi neutre que possible durant les discussions. Deuxièmement, afin de prendre en compte l'influence du rapport social entre enquêtrice et interviewé.e, la chercheuse consignera dans un carnet de bord ses éventuelles remarques sur la manière dont les échanges se sont déroulés. Ces notes seront prises « à chaud », seront analysées et feront l'objet de commentaires réflexifs dans la discussion finale du travail. Troisièmement, le guide d'entretien ainsi que les repères théoriques serviront de garde-fous au fil des entretiens et de l'analyse.

2.3 Méthode de recueil et d'analyse des données

Concrètement, le terrain se déroulera comme suit. Par son format, ce travail nous contraindra à nous limiter à interviewer quatre enseignant.e.s d'anglais au secondaire I (cycle 3). Ces entretiens seront enregistrés et transcrits afin d'en garder une trace fidèle et complète. Des éléments clés liés aux interactions durant les entrevues seront consignés après les discussions et une transcription sera faite au terme de chaque interview aux fins de l'analyse. Des annotations durant la relecture des transcriptions pourront ainsi directement être effectuées dans le texte, et des extraits utilisés pour illustrer certaines analyses. Sur la base d'un codage thématique des transcriptions, nous identifierons les contenus significatifs dans une perspective horizontale, à savoir relever les différentes formes sous lesquelles apparaît un même thème. Dans un deuxième temps et dans une perspective verticale, ce

codage thématique permettra de dégager des récurrences, des singularités ou des contradictions à partir desquelles une synthèse pourra être édiflée.

2.4 Outil de recueil des données

GUIDE D'ENTRETIEN (TER)

Préambule

- a) Brève présentation de qui je suis et des objectifs de ma recherche ;
- b) présentation des modalités d'utilisation des données récoltées ;
- c) remerciements pour la participation et proposition partage du document final si intérêt.

Profil de la personne interviewée

- Puis-je vous demander depuis combien de temps vous enseignez l'anglais au secondaire I ?
- A titre personnel, considérez-vous que vous êtes à l'aise avec les outils digitaux ? Testez-vous volontiers de nouveaux logiciels à l'ordinateur ou de nouvelles applications sur votre téléphone portable par exemple ? Utilisez-vous la caméra sur votre portable ou faite des montages de films ?

Pratiques générales en lien avec outils digitaux

- En tant qu'enseignant.e d'anglais, quels outils numériques utilisez-vous avec les élèves et quelle est la fonction principale de ces outils dans l'apprentissage à vos yeux ?

Représentations et pratiques liées à la production de capsules vidéo par les élèves

2. A présent je vais vous exposer en quelques mots une tâche donnée à un élève de 10^{ème} H. Ensuite, je vous demanderai de partager votre analyse.

Lecture haute voix et soumission imprimée du texte présentation du cas sans ressenti ni vécu de l'élève.

TRAVAIL DE 10^{ème} HARMOS (NIVEAU 2)

Le travail était à faire à la maison, sans préparation préalable en classe, et le résultat final du travail était sanctionné par une note entière.

Description de la tâche : Réaliser individuellement une capsule vidéo de 3'. L'élève se filme en train de cuisiner une recette de son choix (avec l'accord de l'enseignant.e) tout en décrivant en anglais ce qu'il est en train de réaliser.

Sur la base de cette brève présentation, pourriez-vous me dire :

- A) Quelle est la **plus-value d'un tel exercice** à vos yeux ?
- B) Quelles sont les **difficultés** que vous envisagez et quels sont vos propositions pour y **remédier** ?

Ceci du point de vue :

- du **THÈME** choisi (imposé vs. libre) / - de la **CONSIGNE** (durée impartie 3' de vidéo) / - des **RESSOURCES NÉCESSAIRES** (a) humaines : éventuel appui d'un parent, ou camarade / (b) techniques : accès à un téléphone portable et savoir-faire en matière de montage / (c) ingrédients / - **DES OBJECTIFS VISÉS** grâce à cet exercice (inventivité, créativité, aisance langagière, engagement de l'élève etc.) / - **DE L'ÉVALUATION** appliquée (a) type : diagnostique, formative, sommative et (b) manière d'appréhender l'évaluation : comme un écrit, oral autre) /
- des enjeux liés à **L'IMAGE DE L'ADOLESCENT**.

Remerciements !

3 Analyse et interprétation des entretiens

3.1 Introduction

La création de capsules vidéo et de podcasts audios dans le cadre de l'école motive les élèves dans leur apprentissage des langues selon Hafner (2014). Lianjiang Jiang et Wei Ren (2020) soulignent toutefois qu'enseignants et élèves ne partagent pas nécessairement le même enthousiasme. Aussi, s'il est admis que l'emploi d'outils numériques en classe et plus particulièrement d'outils de création digitale multimodale est perçue de manière positive par les élèves, ces auteurs soulignent les nombreuses recherches évoquant des motifs de résistance du côté des enseignants. Ces motifs sont le plus souvent liés à l'absence de formation continue et/ou font appel à des justifications mettant en avant le caractère accessoire voire anecdotique des MITIC dans l'éventail des outils conventionnels d'enseignement. De façon plus générale, les enseignants peuvent également se sentir en décalage face à la rapidité avec laquelle leurs élèves s'approprient de nouveaux outils digitaux et, par conséquent, renoncer à les utiliser.

3.2 Rapport à la technique

3.2.1 Compétences du côté des enseignant.e.s

Avant d'aborder les représentations enseignantes liées spécifiquement à la création de capsules vidéos par les élèves, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les enseignant.e.s interviewé.e.s se sentent eux-mêmes/elles-mêmes compétent.e.s (Caena & Redecker, 2019). Il s'agissait d'identifier si d'éventuelles résistances à implémenter de nouveaux dispositifs numériques dans leur pratique enseignante pouvaient être liées à leur propre manque de maîtrise de ces outils.

Alors que les points de vue sont clairement opposés sur certaines modalités d'utilisation de la vidéo créative dans l'enseignement de l'anglais comme nous le verrons plus loin, les aptitudes d'utilisation de l'informatique par les interviewé.e.s ne diffèrent pas de façon significative dans notre enquête. Ainsi, les personnes rencontrées disposent toutes de compétences de base assez similaires et se disent être dans la norme, mais aucune n'utilise régulièrement la vidéo à titre personnel ni n'a fait de montages vidéo.

En outre, bien qu'elles ne se qualifient pas de passionnées d'informatique, ces personnes se disent prêtes à tester de nouvelles applications ou à suivre des tutoriels. L'une des interviewées, M., voit même un avantage dans le fait que ses élèves maîtrisent mieux qu'elle certaines applications. En effet, bien que cette enseignante mette un point d'honneur à faire utiliser le papier et le crayon en classe, considérant que dans le futur les jeunes sauront mieux utiliser un ordinateur qu'écrire à la main, M. s'appuie ainsi volontiers sur ses élèves pour apprendre à utiliser de nouveaux outils tels que « TikTok ».

De cette façon, tout en cherchant à réduire une potentielle fracture digitale générationnelle, elle saisit l'occasion de valoriser les complémentarités avec les jeunes (Meirieu, 2018).

A la lumière des informations recueillies, il n'y a pas de corrélation entre les pratiques personnelles des enseignant.e.s en matière d'informatique et leurs appréciations relatives à la thématique d'enquête. Ce constat ne doit pourtant pas éclipser le fait qu'il peut être difficile de faire état de ses lacunes personnelles vis-à-vis d'autrui, qui plus est lorsqu'il est justement attendu de discuter de ses représentations d'enseignant.e dans le domaine concerné. En effet, ainsi que nous l'avons souligné au chapitre précédent, dans la démarche de recherche adoptée, la position de la chercheuse est ambiguë puisqu'elle fait elle-même partie de la communauté étudiée. Dès lors, la porosité des rôles de l'enquêtrice (chercheuse-enseignante) couplée à des attentes implicites liées à l'objet d'enquête peut induire un biais dans les réponses des interlocutrices et interlocuteurs.

3.2.2 Accès et maîtrise de la technique du côté des élèves

La deuxième question traitée dans nos entretiens thématisait l'importance accordée par les enseignant.e.s aux égalités/inégalités d'accès aux outils technologiques et à la maîtrise de ceux-ci par les élèves. Ce point a suscité des réponses davantage nourries et contrastées que le précédent. Cependant, contrairement à nos présupposés, il a surtout révélé des préoccupations liées au contexte d'utilisation de la vidéo, soit aux aspects logistiques et humains inhérents à l'exercice. En revanche, la question n'a pas suscité la levée de boucliers imaginée concernant les possibilités des jeunes d'accéder aux outils – des téléphones portables dans le cas présent. Les aptitudes à manier la vidéo ou à utiliser des logiciels de montage ont en outre fait l'objet de propositions pragmatiques de remédiation.

3.2.2.1 Représentations positives

Ainsi, M. considère que les élèves peuvent facilement et rapidement trouver les ressources pour apprendre de nouvelles techniques numériques via des tutoriels sur « YouTube ». Les élèves n'ont donc a priori pas besoin de cours spécifiques pour apprendre à faire des montages vidéo. Selon elle, « la vidéo est familière pour eux » et « les élèves ont l'habitude, ils sont nés avec l'Internet et c'est donc leur monde, leur univers ». Une autre interviewée, qui rejoint cet avis, souligne l'absence d'influence de la dimension socio-économique sur l'accès aux appareils : « du point de vue de l'accès à la technologie, je pense que dans toutes les familles ils ont accès à un « iPhone ». Il ne faut pas se le cacher, même les plus démunis ont un portable » (C.).

Si les interviewé.e.s ne voient pas d'obstacles matériels concrets, certain.e.s identifient toutefois de possibles lacunes liées à l'emploi d'une caméra ou de logiciels de montage par les élèves. Pour pallier aux inégalités dans ce domaine, l'une de nos interlocutrices, So., suggère d'externaliser l'enseignement du numérique en invitant un.e expert dans le cadre d'un atelier préparatoire. Celui-ci aurait pour but

de former les apprenant.e.s aux différentes techniques de prises de vue ainsi qu'au montage vidéo. Sa proposition s'inscrit donc pleinement dans les visées du Plan d'études romand (2012) qui met l'accent sur l'enseignement par et pour le numérique dans l'apprentissage des L2. Les cours d'anglais constituent en ce sens un cadre propice à l'acquisition de compétences non seulement langagières, mais également numériques.

C. partage l'idée de So. selon laquelle la création de capsules vidéos est plus complexe qu'il n'y paraît et qu'elle ne se résume pas simplement à prendre un téléphone et à enclencher un bouton. C. va même plus loin, puisqu'à ses yeux il faut permettre aux élèves d'avoir accès à un exemple au préalable, soit une vidéo que l'enseignante aurait faite d'elle-même. Par ses dires, C. met ainsi en lumière l'importance de la transposition didactique (Chevallard, 1985), soit la capacité de l'enseignant à se mettre à la place de ses élèves en contextualisant l'activité. De ce point de vue, C. rejoint l'idée selon laquelle c'est en créant elles-mêmes/eux-mêmes des projets digitaux que les enseignant.e.s parviennent à développer non seulement une compréhension explicite de la multimodalité, mais plus encore, à se créer une nouvelle identité d'enseignant.e (Lianjiang Jiang & Wei Ren, 2020). Cette identité d'enseignant.e ne se fonde pas sur un transfert de savoirs académiques articulé autour d'un rapport normatif professeur-élève, mais au contraire sur un dialogue éclairé par l'expérience située et dans un rapport plus horizontal et collaboratif avec les élèves. La proposition de C. fait donc écho à Caena & Redecker (2019 : 357) concernant l'intégration des outils numériques dans l'enseignement « *For such meaningful learning to thrive, teachers need to be excellent lifelong learners, both individually and collectively* ».

Ces propositions de remédiation d'ordre technique traduisent une représentation positive de l'intérêt de faire faire des capsules vidéo aux élèves. Aux éventuels problèmes, il existe des solutions qu'il s'agit simplement de chercher ou de créer.

3.2.2.2 Représentations négatives

Nonobstant, à cette approche plutôt enthousiaste s'oppose une conception plus conservatrice et, à certains égards, emblématique de préoccupations sociales plus larges. Celle-ci cristallise non seulement des critiques en lien avec les inégalités qu'implique une telle tâche à faire à domicile, mais plus généralement le principe même d'utiliser la vidéo créative :

« La première chose qui me gêne dans cet exercice c'est le « faire à la maison ». Tous les élèves n'ont pas nécessairement le même suivi, le même encadrement. Un élève qui se trouve dans un cadre familial bienveillant qui pourra le diriger vers une recette plus favorable pour ce type d'exercice partira avec un petit coup d'avance par rapport à un camarade qui est livré à soi-même, tout seul à la maison toute la

journée, qui n'a peut-être même pas le matériel. Ce qui me gêne en plus c'est tous les aléas que ça peut engendrer de filmer. Il faut forcément faire intervenir une deuxième personne qui filme ou trouver un support. Ce qui m'intéresse dans ce type d'exercice c'est l'expression. C'est pas comment l'élève arrive à manier tel ou tel outil – ça reste personnel. Je sais qu'on doit intégrer des éléments de MITIC dans les leçons, mais c'est pas forcément ce qui m'intéresse. Je suis déjà contre le fait que le travail soit fait à la maison. Je pense qu'on peut très bien préparer un cadre favorable en classe pour préparer des tâches complexes de ce type. » (Is.)

Les dires de cet enseignant soulignent deux grandes limites dans l'adoption de ce nouveau dispositif d'apprentissage. La première renvoie au débat sur les devoirs à faire en dehors des heures de classe et la collaboration avec les parents à domicile. Elle concerne plus largement la question de l'égalité des chances. Dans le canton de Neuchâtel par exemple, les débats autour de ce thème ont débouché en 2021 sur des recommandations visant à mieux encadrer leur durée ainsi que leur contenu (voir le site portail.rpn.ch).

Pour rappel, la tâche dans le cas étudié consiste à faire créer individuellement une capsule vidéo dans laquelle l'élève réalise une recette de cuisine de son choix tout en l'accompagnant d'explications en anglais. Cet exercice soulève trois questions spécifiques traitées dans les recommandations du Département de l'Éducation et de la famille neuchâtelois (ibid.) dont deux se retrouvent dans les critiques énoncées par Is.. L'exercice favorise-t-il l'autonomisation de l'élève ? Combien de temps la réalisation de la tâche nécessite-t-elle – dépasse-t-elle les 90 minutes maximales par semaine, toutes disciplines comprises ? De quelle type d'exercice s'agit-il ? Notre interlocuteur répond clairement par la négative à la première interrogation et met l'accent sur la complexité engendrant trop de dépendance vis-à-vis de la famille.

Dans la même veine, M. est frappée lorsqu'elle réalise qu'avant notre interview elle n'avait pas pensé aux aspects pratiques liés à l'organisation à domicile, par les parents, que nécessite ce type d'exercice. Alors qu'elle était à l'école primaire, elle avait dû apporter du beurre pour faire un gâteau en classe. Or, sa maman lui avait acheté de la margarine qui était meilleur marché (M. est originaire de Bosnie et ses parents n'avaient que peu de moyens à l'époque). Le gâteau n'avait pas pu être réalisé « par sa faute » puisque la margarine ne pouvait être cuite.

La seconde critique soulevée par Is. est liée à la fonction et la pertinence même des MITIC dans l'enseignement des L2. Il considère que la tâche consistant à présenter en classe une recette par oral en anglais, et donc hors de son contexte d'utilisation « naturel », représente en soi un exercice déjà

suffisamment complexe. D'après lui, une telle tâche permet d'évaluer le niveau d'acquisition des objectifs liés à l'expression orale et correspond entièrement à ce qui est attendu des élèves :

« Oui, l'idée on est vraiment dans la production, le parler en continu. Là, je suis en train de faire passer un message : j'explique une recette. Pour expliquer une recette, je n'ai pas besoin de la faire en même temps, demander à mes parents si je fais juste. Je me concentre sur ce que je dis. C'est ça qui m'intéresse en tant qu'enseignant. C'est d'entendre ça. Pas de voir mon élève casser des œufs ou quel bol il utilise ! » (Is.)

Suivant ce point de vue, la langue à elle seule est l'unique moyen de délivrer du sens et l'authenticité de la situation découle naturellement de la demande externe. Cela étant, il tient d'être souligné que notre interlocuteur relève malgré tout l'intérêt de faire appel à l'actualité médiatique dans laquelle baignent les élèves pour les motiver :

« Après si je veux y trouver une plus-value, je proposerais la situation suivante à l'élève : « tu es un Cyril Lignac de la télévision anglaise et tu vas présenter une recette. Mais cette recette tu vas la présenter en classe. La caméra c'est pas un portable mais c'est moi. » (Is.)

En somme, le regard de cet interviewé sur le cas exposé reflète une réticence importante à intégrer les MITIC dont il ne voit pas la plus-value en termes de gains d'apprentissage. Cette dimension est centrale et recoupe la question de la fonction même que doit occuper l'utilisation de la vidéo dans l'apprentissage des L2 qui sera reprise au chapitre (3.4).

3.3 Rapport à l'image

Le rôle de la vidéo sur l'image de soi chez les adolescent.e.s constituait un axe important à nos yeux lors de la préparation de cette enquête. Elle mettait notamment en tension l'image produite par les adolescents eux-mêmes à travers des mises en scènes à destination de leurs pairs d'un côté, et l'image produite à destination des adultes de l'autre (Lachance, 2016). Dans notre esprit, le/la destinataire envisagé.e pouvait être un facteur de motivation ou au contraire d'inhibition. Par ailleurs, nous pensions que d'autres aspects tels que les changements corporels, l'affirmation ou non de soi à cet âge allaient susciter des commentaires nourris.

Or, seules deux enseignantes ont souligné la plus-value de la vidéo en particulier pour les élèves disposant de peu de confiance en elles/eux. D'une part, le fait de se regarder soi-même aiderait à développer la confiance en soi puisqu'il est possible de refaire des prises et donc de se corriger et de

progresser. D'autre part, la réalisation de l'exercice à domicile permet d'éviter de se confronter au regard des pairs.

Ce thème n'a donc pas particulièrement retenu l'attention de nos interlocutrices et interlocuteurs. En fait, la question a essentiellement été interprétée du point de vue des droits d'utilisation des images dans le cadre scolaire et suivant les prescriptions en vigueur.

Le peu de données concernant les problématiques liées à l'image chez l'adolescent.e dans le cas étudié ne peut malheureusement pas être expliquée ici, mais il est possible de formuler au minimum deux hypothèses : soit les enseignant.e.s ont une telle habitude de côtoyer des élèves de cette classe d'âge au quotidien qu'ils ne voient plus réellement l'enjeu que représente le fait de se filmer et de s'exposer au regard d'autrui. Il s'agit sinon peut-être d'un biais lié à l'enquête dont la focale a pu être perçue comme portant avant tout sur les aspects sociotechniques et moins psychologiques.

3.4 Fonction de la vidéo dans l'apprentissage

Cette section s'attache à explorer les représentations enseignantes relatives au type d'évaluation, au contenu évalué, et finalement à la place accordée à la créativité dans l'évaluation du cas d'exercice étudié.

3.4.1 Type d'évaluation

Les vidéos réalisées par les élèves sont-elles considérées comme le résultat d'un savoir acquis et/ou comme un outil au service d'un apprentissage en cours (Springer, 2013) ?

Cette question a donné lieu à une variété de réponses qui traduisent certaines hésitations à appliquer les mêmes consignes que dans le cas présenté. Les discussions mettent en évidence des aspects inhérents non seulement au poids accordé à la note par rapport à d'autres types de tests écrits ou oraux et plus particulièrement s'il s'agit de la première expérience de création de vidéo, mais également à l'intérêt de la vidéo dans la préparation et donc dans sa dimension formative en vue d'une présentation orale devant la classe.

Deux justifications « pour ou contre » l'évaluation sommative d'un tel exercice sont clairement ressorties. Is. considère la tâche trop complexe, qui plus est, doublée d'un stress lié à l'évaluation en tant que telle pour y appliquer une notation : « Même moi en tant qu'adulte, être en train de casser des œufs, savoir si je suis dans le bon angle, être sûr que je suis filmé, si je suis la recette correctement et être sûr de ne pas faire faux parce que je sais que je vais être évalué ça fait beaucoup ! ». So., en revanche, y voit l'avantage de pouvoir choisir la meilleure des prises et donc d'obtenir une meilleure note.

Ces dires illustrent la tension entre d'un côté une représentation de cette tâche comme une opportunité de retravailler sa présentation et de s'améliorer, mais qui, parallèlement, occulte la complexité de la tâche demandée. De l'autre côté on constate une approche qui s'attache avant tout à mettre les compétences langagières en avant, mais qui néglige davantage l'aspect motivationnel inhérent à l'utilisation de la technique.

3.4.2 Contenu évalué

L'évaluation de ces textes sonores et visuels est-elle assimilable à l'évaluation de présentations orales en classe ? Cette deuxième question d'ordre docimologique avait pour but d'identifier d'éventuelles différences entre la correction de textes écrits qui font l'objet de relectures successives *ex post*, par opposition à des présentations orales qui sont principalement évaluées *ex durante*.

Il ressort clairement que pour tous nos interviewé.e.s les vidéos créées par les élèves servent avant tout à évaluer les contenus langagiers vus en classe ainsi que la prononciation. Par conséquent, elles sont assimilées à des présentations en classe : « pour l'enseignant ça n'apporte rien. En tant qu'auditeur, je n'ai pas besoin de l'image et je n'ai pas besoin de l'écouter dix fois » (Is.). Ils/elles mettent surtout l'accent sur l'aspect temporel du visionnement qu'implique l'évaluation de telles réalisations du côté de l'enseignant.e. Pour cette raison, la durée des vidéos devrait faire partie des consignes, mais chacun.e a ses propres préconisations. Celles-ci dépendent principalement de la complexité de la tâche à effectuer ainsi que des attentes ou non en matière de réalisation de montages.

3.4.3 Evaluation de la créativité

La créativité peut prendre différentes formes dans la réalisation de vidéos que ce soit à travers les plans sélectionnés, l'éclairage, les sons, les transitions ou les voix off par exemple (Pellerin, 2017). Or, dans notre étude les objectifs d'apprentissage centrés sur les dimensions langagières supplantent quasi totalement cette dimension dans la discussion sur l'évaluation sommative.

L'utilisation de la vidéo étant considérée comme un artefact permettant d'apporter une certaine diversité dans les activités, elle ne joue qu'un rôle très marginal, voire nul dans l'évaluation. Ainsi, C. qui fait exception, donnerait un bonus pour les travaux qui intègreraient de la musique, des sous-titres ou tout autre effet produit grâce à la technique, mais ce sont avant tout le flux de parole, la prise de risque à l'oral, l'accent, voire l'humour ou la mise en scène qu'elle valorise.

A l'aune de notre enquête, ce sont donc la richesse du vocabulaire ainsi que la fluidité de la langue qui prévalent dans l'évaluation aux yeux de nos interlocuteurs et interlocutrices.

4 Apports et limites de la recherche

Arrivée au terme de cette étude, un bref retour critique sur son contenu et la démarche d'enquête tient d'être formulé.

4.1 Apports

D'un côté ce travail nous a permis de revisiter un vaste champ de concepts et notions vus tout au long de notre formation au travers d'un cas ancré dans la réalité. Par ce biais nous nous sommes prêtées à un exercice réflexif sur nos connaissances et nos idées préconçues d'une part. En ouvrant la « boîte noire » de la vidéo créative dans l'enseignement des L2 d'autre part, nous avons mis au jour des points de vigilance concrets ainsi que des propositions d'amélioration inspirantes. Sachant que les activités des élèves seront toujours plus médiées par ce type d'outils numériques, il ne fait pas de doute que ce travail servira de garde-fou et de source d'inspiration dans la préparation de futurs cours d'anglais au secondaire I (cycle 3).

4.2 Limites

Au cours de l'analyse, le codage de certaines interviews s'est révélé plus problématique qu'anticipé : les réponses de nos interviewé.e.e.s recoupent parfois différents points abordés, en particulier lorsqu'il s'agit d'enjeux ayant trait à un niveau d'analyse supérieur, plus « méta », à l'instar du thème de l'égalité des chances ou de la motivation.

Cela étant, la vocation exploratoire de ce travail a notamment pour but de révéler les potentielles faiblesses au niveau de la formulation des sous-questions de recherche et, par ricochet, du guide d'entretien. Dans la perspective d'un travail de recherche plus abouti et représentatif, le présent document servirait alors à établir certains ajustements.

En outre, tout un pan des discussions avec nos interviewé.e.s n'a malheureusement pas pu être intégré pleinement dans notre analyse. Celles-ci ont porté sur les modalités d'encadrement de la tâche et sur le choix de la recette. Focalisée sur les enjeux liés à la littéracie multimodale, l'incidence du contenu de la tâche sur les potentielles représentations enseignantes a été sous-estimé.

Les enseignant.e.s étaient unanimes sur le fait qu'il faut donner suffisamment de temps aux apprenants en amont de la création d'une capsule vidéo tout en leur offrant un encadrement adéquat. Les temps estimés allaient jusqu'à un mois et comprenaient souvent une période de vacances. L'encadrement consistait parallèlement à accorder aux élèves du temps en classe pour se préparer et pour corriger ou amender leurs ébauches qu'elles soient sous forme de guide écrit ou sous la forme d'une vidéo d'essai.

De plus, de nombreuses remarques en rapport avec le choix du mets à faire réaliser ont été soulevées au fil de nos entretiens. Les questions suivantes reflètent les préoccupations majeures des interviewé.e.s : faut-il laisser la possibilité aux élèves de choisir leur recette dans l'optique de les motiver, mais avec le risque qu'ils se compliquent trop la tâche en réalisant leur capsule vidéo ? Faut-il restreindre le cadre en leur demandant de préparer un sandwich par exemple tout en leur laissant une marge de liberté dans les ingrédients, mais avec le risque de limiter le nombre de verbes utilisés, voire l'intérêt de l'exercice en tant que tel ? Ou encore, faut-il proposer de réaliser une recette inventée et dès lors exiger un minimum de mots de vocabulaire du chapitre ? Ainsi qu'en témoignent ces interrogations, il reste donc tout un champ de données inexploitées dans ce travail.

Si ce point n'a pas pleinement fait l'objet d'analyses, il représente néanmoins la pierre angulaire d'un pan important des débats à nos yeux : le type de tâche – dans le cas présent cuisiner un plat de son choix – peut soit être une source de motivation ou de désinvestissement, peut soit être aisé à réaliser seul ou non, et il ouvre plus ou moins de champ sur la richesse du vocabulaire utilisé. En ce sens, il recoupe les thématiques de l'engagement de l'élève dans l'exercice, de l'égalité des chances ainsi que celui des objectifs langagiers poursuivis.

Le fait qu'aucune sous-question n'ait été envisagée de notre part sur cet aspect témoigne vraisemblablement de notre jeune expérience de l'enseignement au secondaire I. En effet, certain.e.s enseignant.e.s avaient déjà fait faire cet exercice à leurs classes de 10H, raison pour laquelle ils/elles ont été loquaces à ce propos et ont fait des suggestions très concrètes.

Enfin, concernant l'analyse de nos transcriptions une certaine réserve s'impose. En effet, le nombre de nos interlocuteurs et interlocutrices étant extrêmement restreint, il n'a pas été possible de dégager des redondances significatives parmi les réponses recueillies. Cela étant, le cas étudié a néanmoins permis de mettre en évidence et de comprendre les logiques normatives clés au fondement des représentations enseignantes concernant les modalités d'utilisation de la vidéo créative en L2. D'après nous, celles-ci pourraient constituer une source féconde pour l'élaboration de recherches ultérieures.

Conclusion

A l'aune de cette recherche, rédiger un bilan de la plus-value et des inconvénients de la vidéo créative dans l'enseignement de l'anglais comme L2 représente un exercice périlleux tant du point de vue de la quantité de nuances apportées par les enseignant.e.s à ce sujet que de celui de la très faible représentativité des résultats. C'est pourquoi nous avons choisi de revenir sur un aspect saillant lié aux contextes institutionnel et sociétal actuels.

Les objectifs stratégiques relatifs à la numérisation dans le domaine de l'éducation (voir le site www.edk.ch) soulignent que les outils numériques contribuent fortement à la construction des apprentissages langagiers et réflexivement que l'apprentissage des langues constitue un espace propice au développement de la maîtrise des outils numériques.

Or, les représentations enseignant.e.s tirées de nos entretiens mettent en évidence une franche séparation entre une vision de l'apprentissage des L2 *par* le numérique d'un côté, et *pour* le numérique de l'autre. Dans le premier cas, à l'exception d'une personne hermétique à l'introduction de la vidéo créative dans l'enseignement, nos interviewé.e.s y voient une source de motivation et une possibilité pour les élèves de s'améliorer à l'oral et de soumettre la meilleure version qu'ils ont réalisé d'eux-mêmes. Dans le second cas, bien que diverses options de remédiation aient été évoquées pour permettre à toutes et tous d'utiliser une caméra et des logiciels de montage, la vidéo demeure un accessoire au service de l'apprentissage de la langue – la multilittéracie représente en soi le principal objectif poursuivi. En ce sens, les compétences techniques révélées par exemple au travers de prises de vue, de sous-titrages, de transitions réussies et créatives etc. ne font pas l'objet d'une valorisation à part entière. La multimodalité n'est ainsi pas intégrée à part entière dans les objectifs d'apprentissage des enseignant.e.s.

Pourquoi cette différence mérite-t-elle d'être relevée ? Alors que nous sortons à peine d'une période de pandémie jalonnée de confinements et de quarantaines à répétition, nous avons toutes et tous fait l'expérience d'une intensification de l'utilisation des moyens numériques. Peut-on dès lors nous limiter à concevoir les MITIC comme un simple moyen d'agrémenter nos leçons ? A nos yeux, et ceci malgré les velléités plus ou moins prononcées des enseignant.e.s à intégrer les MITIC l'école, il est indispensable que quelqu'un endosse la responsabilité de former les élèves dans ce domaine, que ce soient les enseignant.e.s des domaines disciplinaires « traditionnels », ou des personnes expertes. Par ailleurs, si les MITIC sont intégrés dans les activités de la vie quotidienne des jeunes, le numérique devra à terme également faire partie de l'identité des enseignant.e.s (Lianjiang Jiang et Wei Ren, 2020). Sans l'expérience concrète des innovations numériques et de régulières mises à jour du côté des

enseignant.e.s, c'est tout un pan des modalités liées à leur utilisation par les élèves qui risque d'être sous-estimé voire ignoré.

Bibliographie

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, D. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57).

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants*, (15), 163-179.

Caule, E. (2020). L'envers de la fascination : image et négatif à l'adolescence. *Empan*, 3(3), 50-57.

Cazden, C. B. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Conseil de l'Europe (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. www.coe.int/lang-CEFR

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London, England: Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London : Sage publications.

Fugier Pascal, « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques », dans revue *¿ Interrogations ?*, N°11 - Varia, décembre 2010 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>, consulté le 1.12.2021.

Hafner, C. A. (2014). Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles. *TESOL Quarterly*, 48(4), 655–685.
<https://doi.org/10.1002/tesq.138>

Hutterli, S. (2012). Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Berne : CDIP (rapport 34B, 34E). <http://www.edk.ch/dyn/25888.php>

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kell, C. (2009). Literacy practices, text/s and meaning making across time and space. In *The future of literacy studies* (pp. 75-99)., London : Palgrave Macmillan.

- Kress, G. R. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL quarterly*, 34(2), 337-340.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Lachance, J. (2016). Grandir dans un monde d'images. Des adolescents acteurs, réalisateurs et spectateurs. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 1(1), 131-143.
<https://doi.org/10.3917/read.093.0131>
- Leroux, G., Monteil, J. M., & Huguet, P. (2017). Apprentissages scolaires et technologies numériques : une revue critique des méta-analyses. *L'Année psychologique*, 117(4), 433-465.
- Meirieu, Ph. (2018). *La Riposte*. Paris : Autrement.
- Mills, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80, 246-271.
- OCDE/Statistiques Canada (2000), La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Éditions OCDE, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>.
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106.
- PER (2012). Plan d'études romand, Cycle 3. Neuchâtel : CIIP. <https://www.plandetudes.ch>.
- Rosier, J. (2005). Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, 151, 9-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.151.0009>
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. In M. Hatano & M. Maillibouis (Dir.). *La recherche au service de la formation*. Éducation permanente, 177, 91-103.
- Springer, C. (2013). Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. *Les Cahiers du GEPE*, (5).
- Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy : What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Annexe 1 : Transcription interview de Is., le 20.01.2022

Profil

Is. Enseigne depuis 15 ans. Il n'a jamais fait faire de vidéos à ses élèves et est plutôt défavorable à l'idée de faire faire des vidéos aux élèves. Il met une grande importance sur l'égalité des chances et l'objectif langagier poursuivi auquel la vidéo n'apporte aucune contribution.

Utilisation outils digitaux à titre personnel

Je ne suis pas passionné ni trop en arrière – dans la norme.

Outils digitaux dans la pratique professionnelle

Avec les moyens d'enseignement il y a plusieurs étapes. Il me semble important de se familiariser avec l'outil d'enseignement qui a été introduit il y a 5 à 6 ans.

Après, « à chaque leçon j'utilise l'ordinateur et je n'hésite pas à aller piocher à côté mais surtout pour le côté anecdotique plus que pédagogique. Pour illustrer ou développer un thème j'hésite pas à aller chercher un autre matériau. Par exemple en pleine leçon, lorsqu'on parle d'un chanteur, je cherche un clip ».

Représentations et pratiques liées à la production de capsules vidéo par les élèves

Il demande une précision relative à la tâche à effectuer par l'élève : « La vidéo est à réaliser à la maison et ensuite elle est envoyée à l'enseignant pour évaluation ? » (OUI)

La première chose qui me gêne dans cet exercice c'est le « faire à la maison ». Tous les élèves n'ont pas nécessairement le même suivi, le même encadrement. Un élève qui se trouve dans un cadre familial bienveillant qui pourra le diriger vers une recette plus favorable pour ce type d'exercice partira avec un petit coup d'avance par rapport à un camarade qui est livré à soi-même, tout seul à la maison toute la journée, qui n'a peut-être même pas le matériel.

Ce qui me gêne en plus c'est tous les aléas que ça peut engendrer de filmer. Il faut forcément faire intervenir une deuxième personne qui filme ou trouver un support. Ce qui m'intéresse dans ce type d'exercice c'est l'expression. C'est pas comment l'élève arrive à manier tel ou tel outil – ça reste personnel. Je sais qu'on doit intégrer des éléments de MITIC dans les leçons, mais c'est pas forcément ce qui m'intéresse.

Après dans l'idée n'est pas mauvaise. Le contexte est clair. On est clairement dans une situation réelle d'utilisation de la langue. En même temps, est-ce que quand on fait une recette on la fait à haute

voix en train d'expliquer ce qu'on fait? Sauf dans les programmes télévision. Tu vois ce que je veux dire. Ca c'est aussi par rapport à la véracité.

Après si je veux y trouver une plus-value. Je proposerais la situation suivante à l'élève : Tu es un Cyril Lignac de la télévision anglaise et tu vas présenter une recette. Mais cette recette tu vas la présenter en classe. La caméra c'est pas un portable mais c'est moi. Ensuite, de ce fait je (moi l'enseignant) peux me concentrer complètement sur le côté expression de l'élève plutôt que sur ces inégalités qu'il peut y avoir au départ. Voilà comment je vois la chose.

Je ferais sans la vidéo. La situation pourrait être : tu es filmé, mais pas besoin d'avoir une vidéo, pas besoin d'avoir un natel, le support image. Pour l'enseignant ça n'apporte rien. En tant qu'auditeur, je n'ai pas besoin de l'image et je n'ai pas besoin de l'écouter dix fois.

J'appréhende cela comme une présentation orale en classe.

Oui, l'idée on est vraiment dans la production, le parler en continu. Là, je suis en train de faire passer un message : j'explique une recette. Pour expliquer une recette, je n'ai pas besoin de la faire en même temps, demander à mes parents si je fais juste. Je me concentre sur ce que je dis. C'est ça qui m'intéresse en tant qu'enseignant. C'est d'entendre ça. Pas de voir mon élève casser des œufs ou quel bol il utilise !

Même moi en tant qu'adulte, être en train de casser des œufs, savoir si je suis dans le bon angle, être sûr que je suis filmé, si je suis la recette correctement et être sûr de ne pas faire faux parce que je sais que je vais être évalué ça fait beaucoup !

Je suis déjà contre le fait que le travail soit fait à la maison. Je pense qu'on peut très bien préparer un cadre favorable en classe pour préparer des tâches complexes de ce type.

Faire un exercice transversal avec l'école ménagère – non. Je ne vois pas l'intérêt. Ils ont d'autres objectifs dans l'école ménagère. L'éducation nutritionnelle savoir manier les outils de cuisine, ça ne m'apporterait rien !

Par rapport à la créativité. Il peut y avoir un côté théâtralité, mise en scène et tout ça. Je ne sais pas. Il me semble qu'il faudrait séparer les exercices. Par rapport à la cohérence du discours par rapport à est-ce que je suis vraiment dans mon personnage en train d'expliquer ma recette, ça oui. Est-ce que je bats les œufs d'une manière ou d'une autre, je mets des points supplémentaires par rapport à la capacité de montrer les œufs à la caméra ou à les casser – là non ! En tant qu'enseignant de langue non, ça ne ferait pas l'objet des critères d'évaluation.

Par rapport à l'image

C'est vrai quand on filme des élèves on doit obtenir des autorisations de la part des parents. En tant qu'enseignant on doit se protéger parce que les images peuvent nous échapper rapidement – c'est très important. Par flemmardise du processus, de faire toutes ces demandes, je préfère éviter ça. Les parents sont consentants, mais voilà, comme c'est pas ce qui m'intéresse et l'image en soi ne m'intéresse pas forcément, mais si je le demandais j'effaçais directement les images après les avoir visionné.

L'élève peut très bien se filmer ou s'enregistrer chez lui pour s'entraîner et en tant qu'enseignant on pourrait travailler là-dessus. Typiquement l'exercice que tu proposes à l'unité 4, moi je l'ai évaluée par écrit. Mais c'est exactement la même consigne et l'élève arrive avec une recette qui a évolué entre le début et la fin puisqu'il y a un encadrement de ma part en classe.

> Que penses-tu de faire faire des sandwiches et de les filmer à l'aide de la vidéo ?

On peut aller beaucoup plus loin dans l'explication d'une recette que d'expliquer comment on fait un sandwich

A vouloir se concentrer sur l'outil numérique on oublie le contenu... moi j'ai eu des recettes et puis j'ai une classe de 10^{ème} niveau 1 donc normalement ils ne vont pas forcément très loin. J'ai une élève qui m'a fait un gaspacho un autre un riz au curry ou des lasagnes. Je trouve intéressant qu'ils aient le choix et qu'ils aillent découvrir des recettes et d'aller un peu plus loin qu'un sandwich qui limite aussi le nombre de verbes d'action possibles (to spread and to add notamment !). Si tu imposes, tu as 20 recettes de sandwiches, c'est pas très intéressant même en tant qu'enseignant non plus !

NE MENTIONNE PAS LA NOTION DE MOTIVATION SUSCITEE PAR L'UTILISATION DE L'OUTIL NUMERIQUE !!!!

Annexe 2 : Transcription interview de So., le 3.02.2022

AIME L'IDEE / A LA MAISON CA ENLEVE UNE PRESSION – ON PEUT REFAIRE LA PRISE / FAIRE INTERVENIR DES EXTERNES POUR DES ATELIERS SUR LA PRODUCTION ET LE MONTAGE VIDEOS CE QUI PERMET DE « LISSER » LES INEGALITES EN TERMES DE MAITRISE DE LA TECHNIQUE / IMPORTANCE DU TEMPS DE PREPARATION EN CLASSE ET DU SUIVI DE L'ENSEIGNANT SUR LE CONTENU (TEXTE, NOTES).

Profil

Deux ans de pratique d'enseignement de l'anglais et de l'allemand au sec I. Vient d'être engagée.

Outils digitaux dans la pratique personnelle et professionnelle

A titre personnel, pas grande-grande fan des réseaux sociaux mais s'approprie volontiers de nouveaux outils, ouverte à la découverte de nouveaux programmes informatiques et va volontiers sur des tutos pour apprendre de nouveaux raccourcis et usages. Utilise beaucoup powerpoint en classe et sms et autres sur le natel dans le cadre privé.

Fait rarement des films et n'est pas une grande photographe. Aime vivre le moment présent !

Représentations et pratiques liées à la production de capsules vidéo par les élèves

« J'aime beaucoup l'idée. J'ai moi-même voulu faire des vidéos avec mes élèves d'anglais cette et on m'a dit que c'était compliqué au niveau des données comment les envoyer, qu'il fallait plutôt faire des vidéos en classe avec du matériel mis à disposition par l'établissement. Ce côté-là est ennuyant pour les enseignants - whatsapp est pas très protégé, mais du côté des élèves de leur faire faire des vidéos chez eux ça peut les motiver déjà – et puis aussi j'ai pu remarquer les déstresser parce qu'ils peuvent préparer leur vidéo et savoir à quel moment ils disent quoi. Le plus important c'est qu'ils peuvent arrêter la vidéo et reprendre. Je pense que pour eux c'est assez rassurant de faire ça.

Moi j'ai fait ça en classe pour résoudre ce problème d'envoi. Ca les a beaucoup stressé – ils étaient super stressés. Certains tremblaient. C'était une présentation d'un projet climatique. Ils passaient l'un après l'autre. Ils s'étaient préparés en classe avec une fiche une semaine avant. Ensuite ils ont eu un week-end entre-deux pour rédiger un texte s'ils voulaient avant la présentation orale. En classe, le jour J, avant de passer, ils avaient 2 minutes pour s'entraîner dans le couloir et pour se mettre en situation et se calmer et puis ensuite ils passaient devant moi avec la caméra. Le temps est compté en classe : on peut pas leur dire on fait une deuxième prise si tu veux. C'était une prise et après c'est fait.

Le fait de le faire à la maison c'est une bonne idée je trouve. Le fait de cuisiner c'est d'autres compétences aussi. Ceux qui sont pas extrêmement forts en anglais mais qui aiment cuisiner ça peut être un plus.

Je pense qu'on le ferait dans une séquence de quatre semaines. On verrait déjà tout ce qui est vocabulaire, formation de la recette etc. – tout ce qui est un peu plus théorique. Ensuite il faudrait les introduire à la prise de vidéo. Peut-être voir s'il y a des experts qui peuvent venir en classe, je suis sûre qu'il y en a, et faire un petit atelier avec les élèves sur la prise de vidéo. La première fois c'est sûr qu'un tel atelier ça prend un peu de temps je pense mais c'est des compétences qu'ils peuvent réutiliser plus tard dans l'année. Après je les laisserais ensuite assez libre sur le filmage de la scène. Je demanderais peut-être une petite feuille de notes avec ce qu'ils préparent. On prendrait une leçon à l'école pour prendre des notes sur la recette. Après ils filmeraient à la maison et je pourrai voir avec cette fiche s'ils se sont tenu à ce qu'ils avaient prévu, ceux qui se sont préparés.

La formule du travail individuel est adéquate. Dans une classe qui s'entend bien on peut faire à deux. Mais si tu fais par groupe, il y a des élèves qui ne s'entendent pas et il y a des manières de s'investir différemment. Je pense que le plus juste pour eux c'est de faire individuellement comme ça chacun à la note de ce qu'il a travaillé.

Je pense que j'évaluerais avec une note. A voir comment la mise en scène a été abordée – prendre en compte cet aspect-là pour qu'ils s'investissent complètement. La prise de risque et la créativité dans la recette et la mise en scène serait valorisée.

Durée de la vidéo et montage

C'est clair que faire la cuisine c'est compliqué suivant la recette. Si je leur demande de faire une recette très simple pourquoi pas faire une prise en continu. Mais faire le plat de leur pays de naissance en continu qui dure trois heures ça n'irait pas. Je ne pourrais pas regarder des vidéos de trois quatre heures. Donc il faudrait leur donner la possibilité de faire des montages. Là c'est pas possible de faire le travail d'évaluation. Mais l'année passée on a eu un cours d'une dame qui est venue nous présenter « open editor » qui est une manière très facile de couper les vidéos. Donc c'est tout à fait envisageable à mon avis.

Comment évaluer (comme un doc écrit ou présentation en classe)

La vidéo je la place entre deux. Les élèves peuvent se re-filmer, prendre plusieurs prises et prendre la meilleure. Je serais très ouverte sur le contenu et la langue tant que les éléments qu'on a vus en classe sont là, sont maîtrisés. Après la manière de présenter la recette pourrait être valorisée par des points aussi.

Bien sûr, je trouve important de présenter devant la classe aussi pour plus tard. Mais typiquement j'ai une élève en 9^{ème} qui est très introvertie qui m'a déjà dit qu'elle n'avait pas envie de parler devant les autres, pour elle ce genre d'exercice peut la mettre en confiance peut-être aussi.

Il peut y avoir un enjeu d'égalité des chances. Mais il faut voir au début qui n'a pas le matériel et le fournir des tablettes si nécessaire, mais je pense que de nos jours toutes les familles ont un portable à la maison. Plus généralement, les inégalités sont, qu'on le veuille ou non, présentes même lorsqu'on fait faire une présentation orale « conventionnelle » qui est préparée à la maison. Certains élèves ont de l'appui et d'autres pas.

Annexe 3 : Transcription interview de M., le 17.01.2022

Profil

Enseigne depuis une dizaine d'années (a 34 ans)

N'est pas particulièrement versée dans l'utilisation des outils numériques à titre personnel. Par exemple, ne sait pas faire un montage vidéo sur son smartphone et s'appuie volontiers sur les élèves pour apprendre à utiliser de nouveaux outils tels que TikTok.

Outils digitaux dans la pratique professionnelle

Met un point d'honneur à faire utiliser le papier et le crayon à ses élèves. Les élèves réclament l'ordinateur pour rédiger leurs dissertations, donc elle doit s'y plier un peu quand-même. M. considère que dans le futur ils sauront mieux utiliser un ordinateur qu'écrire à la main. En classe, elle utilise le tableau interactif ainsi que l'ordinateur pour projeter ses cours.

Pour elle, les élèves peuvent facilement et rapidement trouver les connaissances, les ressources pour apprendre de nouvelles techniques numériques. Ils peuvent trouver les informations via des tutoriels sur you tube pour apprendre à faire des montages vidéo par exemple. Les élèves n'ont donc à priori pas besoin de cours spécifiques pour ce type de logiciels, « la vidéo est familière pour eux ». Pour elle, les élèves ont l'habitude.

En revanche, et contrairement aux enfants, elle pense que les enseignants auraient davantage besoin de formations liées à l'utilisation du numérique. Contrairement à nous, les élèves sont nés avec l'Internet et c'est donc leur monde, leur univers.

Représentations et pratiques liées à la production de capsules vidéo par les élèves

M. a déjà utilisé la vidéo créative dans le cadre de son enseignement de l'anglais. Pour elle, la vidéo sert avant tout à varier les activités, « changer les manières de faire », et à motiver les élèves en rendant les cours plus attractifs puisque tout ce qui touche à la technologie digitale est attractif à leurs yeux. Pour elle, « la vidéo sert uniquement à montrer ses compétences relativement au contenu d'un chapitre. L'évaluation ne porte que sur les contenus langagiers et la prononciation. La créativité est évaluée au prisme de la richesse du vocabulaire utilisé ». En somme, « les vidéos s'apparentent à des examens oraux enregistrés ». L'image ne joue finalement aucun rôle dans sa manière d'utiliser la vidéo. Il s'agit plus d'un artefact permettant d'apporter une certaine diversité dans les activités – la vidéo est plus un prétexte pour faire faire de l'anglais.

Les cours d'anglais n'ont donc pas vocation à permettre une alphabétisation à l'informatique ! En somme, l'interviewée, dans sa pratique, éclipse a dimension multimodale liée à l'utilisation de la vidéo à vocation créative. Elle souligne toutefois l'utilité du caractère « authentique » de l'exercice qui apporte du concret dans l'apprentissage de la langue et motive les élèves.

M. est frappée lorsqu'elle réalise qu'elle n'avait pas pensé aux aspects très concrets liés à l'organisation à domicile, par les parents, que nécessite ce type d'exercice. L'épisode de mon fils, tel que je le lui raconte en fin d'interview, lui rappelle une situation qu'elle a vécue en tant qu'enfant. Alors qu'elle était à l'école primaire, elle avait dû apporter du beurre pour faire un gâteau en classe. Or, sa maman lui avait acheté de la margarine qui était meilleure marché (M. est originaire de Bosnie et ses parents n'avaient que peu de moyens à l'époque). Le gâteau n'avait pas pu être réalisé « par sa faute » puisque la margarine ne pouvait être cuite.

M. conçoit l'exercice de manière assez différente. Les modalités de l'exercice telles qu'elle le fait faire à ses élèves comportent passablement de nuances par rapport au cas évoqué dans mon travail !!!!

1. Les élèves devaient produire une vidéo faite d'une seule traite (sans besoin de coupures et donc pas besoin de maîtriser le montage vidéo). Elle sait par ailleurs que certain.e.s ont dû s'y reprendre à plusieurs reprises avant d'obtenir leur version finale. Sur 16 élèves, il y avait 16 manières différentes de faire : chacun fait comme il veut. Certaines personnes avaient plus de facilité que d'autres, mais c'est normal qu'il y ait des différences.

2. Pour elle, c'est un exercice qui demande de la créativité, de l'imagination. Tous les élèves devaient préparer un sandwich de leur choix et utiliser les modal verbs et le vocabulaire ayant trait à la nourriture (6 ingrédients au minimum). Elle avait fourni une liste d'objectifs spécifiques en début de travail. > la tâche est plus aisée qu'un cake ou des cookies, de plus un plan fixe suffit pour filmer la réalisation d'un sandwich (pas besoin de se déplacer dans la cuisine pour chauffer, faire fondre, peser etc.). Lorsqu'il y a d'autres éléments que ceux du vocabulaire appris à l'école, c'est considéré comme de la créativité pour elle.

Faire une vidéo de la préparation d'un sandwich seul était faisable selon elle, mais il faut choisir quoi faire faire aux élèves !! Le gâteau ou les cookies est probablement trop compliqué !

3. Les élèves avaient filmé durant la durée qui leur convenait (certains une trentaine de secondes et d'autres presque cinq-dix minutes, tout dépend de leur personnalité). Après expérience, elle y voit un inconvénient et préconisera dorénavant une durée spécifique (3' lui semblent largement suffisantes). Le temps consacré à corriger était très long sitôt qu'il fallait re-visionner certaines vidéos. Il faut donc imposer la limite du temps.

4. Rien n'avait été préalablement préparé en classe, mais les élèves disposaient d'un temps long pour réaliser leurs vidéos (objectifs distribués une semaine avant les vacances d'automne – 3 semaines en tout) ce qu'elle préconise. Ainsi ils avaient le temps de préparer quoi dire etc. « Laisser du temps aux élèves, c'est important ».

5. Pour elle, du point de vue de la prononciation il est capital de reprendre la vidéo après avec chaque élève pour voir où se situent les difficultés et comment y remédier.

6. Concernant l'image, elle avait rassuré ses élèves sur le fait que leurs vidéos ne seraient montrées à personne – même pas à son mari (!) – et qu'une fois les notes inscrites elle les détruirait. La vidéo allait être gardée pour elle.

Elle sait que chaque élève a des préférences et que certain.e.s n'aiment pas se montrer à l'écran. Pour elle cela relève des différences interindividuelles que l'on retrouve dans quantité d'autres situations et l'on ne peut pas s'adapter aux préférences de chacun.e.

C'est un exercice, une manière de faire, qui avait été proposé à toutes les classes quel que soit leur niveau dans l'école.

Annexe 4 : Transcription interview de C., le 20.01.2022

Profil

Enseigne depuis 4 ans. A l'aise avec les outils digitaux – curieuse de tester de nouveaux programmes informatiques mais pas geek pour autant.

Outils digitaux dans la pratique professionnelle

A utilisé google form et loom dans le cadre de la préparation à des classes inversées – s'est donc filmée. C ne fait pas de montages vidéo en revanche. « Je trouve hyper chouette de faire ces vidéos en contexte pour les élèves. Ça crée du relationnel avec l'enseignant et les élèves se sentent plus proches de leur enseignant. »

« Certains élèves ont fait de super réalisations. Surtout certains qui n'étaient pas très bons en anglais ont fait un bond en avant, mais il n'y avait pas de note ».

Représentations et pratiques liées à la production de capsules vidéo par les élèves

Plus-value de ce type d'exercice : « avec l'audiovisuel les élèves peuvent se regarder eux-mêmes et cela peut aider à développer son assurance à s'exprimer dans une autre langue et à développer sa confiance en soi si on a bien préparé la chose ». « Ca leur permet de progresser ». > VISION POSITIVE DE L'UTILISATION DE LA VIDEO DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'IMAGE DE SOI PAR RAPPORT A SES COMPETENCES LANGAGIERES.

« La technique sert essentiellement de support à l'exercice oral en situation. Ce n'est pas un but en soi de maîtriser de nouveaux outils. Il y a déjà beaucoup de choses à maîtriser dans cet exercice sans les aspects techniques ».

Critiques à l'exercice :

De manière générale les élèves ne disposent pas de suffisamment d'encadrement dans cette tâche. La tâche ne devrait pas être évaluée ou du moins pas lors d'un premier essai de ce type. Il faut des objectifs clairs qui soulignent la prise de risque à l'oral – la fluidité, le flux de parole – plutôt qu'une expression orale sans faute, et qui soulignent l'apport d'originalité et de créativité des élèves (à travers leurs mises en scène, l'humour et leurs recettes et pas à travers l'utilisation de la technique).

1. Ils n'ont pas d'exemple préalable ni de préparation préalable en général. Préconise différentes pistes pour faciliter l'exercice :

a. Permettre aux élèves d'avoir accès à un exemple au préalable, soit une vidéo que l'enseignante aurait faite d'elle-même. Dans son cas ceci lui a notamment permis de mieux se rendre compte elle-même des éventuels freins à la réalisation de vidéos à la maison. Elle cite par exemple le fait d'essayer de parler fort, de filmer à l'horizontale, de ne filmer que les mains si on n'a pas assez de recul, de trouver un support pour poser le téléphone portable ou de faire de sa cuisine un studio de tournage en quelque sorte en l'assombrissant pour éviter les reflets, essayer de faire en sorte que ce soit net.

En somme, elle préconise donc de « donner des trucs » techniques aux élèves afin de leur donner toutes les chances et de faciliter l'exercice. De plus, il faut s'assurer que les élèves sont tous en mesure de transférer la vidéo, ce qui ne va pas de soi suivant les appareils dont ils disposent et la variété des programmes.

b. Elle préconise de leur faire faire un scénario écrit au préalable. Cette étape écrite est très importante à ses yeux. Ce scénario serait soumis préalablement à l'enseignante pour validation. Suivant le choix de la recette ceci leur permet de voir s'ils ont choisi quelque chose de trop compliqué et au tel cas de choisir quelque chose de plus simple à faire et à décrire avec des mots de vocabulaire moins complexes. Comme ça je vais bien pouvoir m'exprimer en anglais.

c. Elle souligne l'importance de donner suffisamment de temps aux élèves pour préparer cet exercice, soit rédiger un scénario à faire valider, entraîner le texte à l'oral.

d. L'exercice ne devrait être fait qu'au terme du chapitre afin que « l'input soit déjà bien assimilé ». Le niveau cognitif est quand-même assez élevé !

2. C. y voit également un enjeu en termes d'égalité des chances. Le fait de dépendre de l'espace familial pour réaliser l'exercice constitue une potentielle source d'inégalité. S'ils ont des frères et sœurs qui savent l'anglais cela peut aider certains.

> Préconise un enseignement transversal avec l'école ménagère.

3. L'exercice ne devrait pas être évalué dans ce contexte. En effet, comment comparer des recettes différentes entre elles ? Suivant la recette, cela peut être complexe et demander de préalablement préparer des quantités, certains mélanges etc. comme dans les programmes télévisés de cuisine !

> Elle préconise différentes manières de palier aux enjeux liés à la diversité des contenus :

« La perception du choix de la tâche par l'élève est importante pour la motivation. Le fait de laisser du choix de la recette, c'est bien ! » On pourrait par exemple donner une liste de verbes et de vocabulaire (ingrédients) à utiliser et laisser libre cours aux élèves dans la création d'une recette. « La recette ne

doit pas être réussie ou bonne dans ce cas ». Ils pourraient ainsi laisser libre cours à leur créativité et produire des soupes de sorcière ou autres mets inventés.

> On pourrait également leur proposer une liste de recettes préalablement sélectionnées.

> Si l'exercice devait être noté elle proposerait de faire faire des sandwiches qui ne demandent pas de grande préparation préalable et n'impliquent pas de trop devoir se déplacer dans la cuisine notamment. Les sandwiches permettent une vaste gamme d'ingrédients sans une préparation complexe.

> Elle tiendrait compte des flux de parole et moins de la langue en soi, de l'accent, de la créativité comme par exemple l'humour dans le discours. Elle donnerait un bonus pour les travaux qui intègreraient de la musique, des sous-titres ou tout autre effet produit grâce à la technique.

C'est un exercice difficile à faire soi-même. Il faut essayer de fixer, câbler le portable quelque part et s'il n'y a pas assez de recul c'est mieux d'être à 2. Si on fait ça dans le cadre de l'école c'est bien. Mais ça suppose quand-même d'avoir un tiers qui soit là pour filmer. Ils pourraient se filmer l'un après l'autre.

Si on donne plein d'inputs, qu'ils ont des verbes et des ingrédients, j'imagine que l'exercice dure 2 heures – pour une recette inventée. Mais s'ils doivent traduire les mots d'une recette existante cela peut prendre plus de temps.

La durée de la vidéo doit être fixée d'emblée afin que tous les élèves soient dans les mêmes conditions. Je dirais 5 minutes. Mais j'attends que les élèves fassent une seule prise vidéo, sans coupures. Certains élèves n'ont pas le programme installé pour faire les coupures en plus il y a des problèmes de compatibilité.

Une option serait aussi de permettre aux élèves d'aller en salle d'informatique pour apprendre à faire du montage avant de faire l'exercice.

Par rapport à la difficulté de parler tout en faisant la cuisine, une astuce aussi serait de proposer une sorte de prompteur.

S'il fallait évaluer l'exercice, je l'évaluerais comme une présentation orale mais je ne serais pas convaincue de mettre une note. En tous cas, je ne lui accorderais pas le même poids que d'autres évaluations orales ou écrites, surtout si c'est la première fois que les élèves font ce type d'exercice.

« Du point de vue de l'accès à la technologie, je pense que dans toutes les familles ils ont accès à un iPhone. Il ne faut pas se le cacher, même les plus démunis ont un portable ». Le problème serait peut-être plus lié au transfert du fichier.