**Cours de français et outils numériques :**

**où en est-on ?**

**Daniel DELBRASSINE**

**ULiège**

**Département de Langues et littératures romanes**

**Didactique du français langue première**

**Cifen-DIDACTI*fen***

1. **Introduction**

Alors que les enseignants et les élèves vivent au quotidien la numérisation de leurs loisirs, qu’en est-il à l’école, au cours de français qu’ils donnent ou suivent ? Nous voudrions répondre à cette question à partir de deux sources : une enquête menée sur les pratiques numériques des romanistes qui collaborent avec le service de didactique du français langue première à l’ULiège, et une approche des plus récents programmes. Avant d’examiner ces données, nous préciserons un peu le contexte dans lequel elles doivent être reçues.

1. **Des risques et des croyances**

Observant les enseignants de français du secondaire et du supérieur qui avaient déposé un projet d’équipement en 2011, l’inspectrice de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) F. Chatelain s’inquiétait : « Ils ont des difficultés à envisager concrètement l’utilisation des outils qui leur sont offerts et la réelle plus-value qu’ils peuvent en tirer. Beaucoup envisagent simplement de pratiquer les mêmes activités sur de nouveaux supports » (Chatelain, 2015, p. 277). Le risque de voir d’anciennes pratiques « numérisées » était à l’époque bien réel : ainsi, par exemple, des cours *ex cathedra* ont été « modernisés » grâce à des présentations *Powerpoint*…

On est donc d’abord passé par une « logique de l’outil » (Chatelain, 2015, p. 272) qui oubliait dans un premier temps que « l’usage des TIC[[1]](#footnote-1) doit être subordonné à la didactique et non l’inverse. » (Lebrun, 2015, p. 75). À cette fascination pour les nouveaux outils a pu correspondre une méfiance qui s’exprimait dans la crainte d’une focalisation sur « un savoir-faire instrumental au détriment d’un savoir-être et d’une culture critique… », ou dans la peur de voir les élèves réduits au rang « …de[s] serfs, de[s] consommateurs au service des dispositifs techniques…» (Souchier, 2017, p. 19).

Ce faux débat entre technophiles et technophobes, en se concentrant sur les instruments eux-mêmes, a retardé ou occulté la réflexion sur leurs usages et favorisé une vision techno-centrée que critiquent Romero et Laferrière (2015). Les chercheuses québécoises pointent « les limites des approches techno-centrées dans le processus d’intégration des TIC » et dénoncent une vision « qui attribue aux technologies des effets éducatifs sans prendre en considération l’ensemble des composantes de la situation d’apprentissage ni l’analyse de l’activité ».

Certaines méprises ont aussi porté sur les élèves, un peu vite qualifiés de « Digital natives » (Prensky, 2001) et présentés comme tellement compétents qu’ils en viendraient à contester l’autorité du maitre. Cette « croyance en une dextérité homogène » chez les élèves (Cordier, 2017, p. 41) s’est vite révélée totalement erronée. Il y avait là une confusion entre « manipulation et expertise » (Cordier, 2019, p. 11), assez évidente dès que l’on confrontait les adolescents à des logiciels de traitement de texte (Delbrassine, 2018a, p. 98). En termes de motivation aussi, on a voulu croire que les TIC allaient susciter l’enthousiasme, mais une fois passé l’attrait de la nouveauté, le rapport aux outils numériques est apparu comme moins évident. Ainsi, dans son enquête, Hechtermans (2018, p. 15) constatait que les élèves se montrent moins enthousiastes que leurs professeurs de français par rapport à l’usage des moyens numériques en classe… Romero et Laferrière (2015) résument bien cette phase : « L’intégration des TIC en éducation a engendré des faux espoirs et des mythes autour de leur potentiel pour améliorer la motivation et les apprentissages des élèves ».

Entretemps, les recherches en didactique du français ont avancé dans plusieurs directions, que nous ne pouvons qu’évoquer ici. La question de l’écriture grâce au traitement de texte fut une des premières à faire l’objet de publications (Piolat & Roussey, 1995 ; Plane, 1995 ; Doquet-Lacoste, 2006) et le domaine continue à se développer (Brunel & Taous, 2018 ; Delbrassine, 2018a et 2018b). La question de la lecture sur écran a été abordée plus récemment (Élalouf, 2012 ; Belhadjin *et al.*, 2012 ; Lebrun, 2015). En 2013, un colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) s’était spécialement penché sur la question du numérique (Depeursinge *et al.*, 2015).

Dans le cadre de notre enquête, nous voudrions jeter un regard sur les pratiques déclarées des enseignants à travers une taxonomie établie par Romero et Laferrière (2015), qui identifient cinq niveaux d’usage pédagogique des TIC :

1. Consommation passive (projection vidéo ou PPT, consultation de documents).
2. Consommation interactive (enseignement programmé : exerciseurs, didacticiels, etc.).
3. Création de contenu (production individuelle de textes, d’images, de vidéos, etc.).
4. Co-création de contenu (production/recherche collaborative).
5. Co-création participative de connaissances (compréhension et résolution de problèmes partagés par la classe, et contribution sur un forum ou un site).

Cette manière de classifier les activités proposées en classe permet d’évaluer la complexité des tâches autorisées ou favorisées par les outils numériques. Nous y reviendrons une fois nos résultats présentés.

1. **L’enquête menée à ULiège (octobre 2018)**

Les résultats d’une première enquête sur les pratiques des enseignants de français avaient été diffusés en 2013 à l’occasion du 12e colloque de l’AIRDF (Chatelain, 2015). Mais c’est surtout l’année 2018 qui est fertile en informations sur le numérique dans l’enseignement, puisque deux enquêtes sont publiées en FWB. Celle de Delacharlerie *et al.* (2018) cible toutes les catégories d’enseignants en Belgique francophone et s’inscrit dans une politique d’observation des pratiques sur le long terme. Ce *Baromètre Digital Wallonia – Éducation et Numérique 2018. Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l’éducation en Wallonie et à Bruxelles* parait presque en même temps que l’enquête de Hechtermans (2018), qui se concentre sur les enseignants de français au secondaire et sur leurs élèves. Nous ferons ci-après référence à ces trois sources d’informations chaque fois qu’elles permettront de compléter ou nuancer nos données.

* 1. **La méthodologie**

Réalisée avec la collaboration du Système Méthodologique d’Aide à la Réalisation de Tests (SMART) de l’Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES - ULiège) en septembre-octobre 2018, l’enquête en ligne (24 questions) ciblait les romanistes maitres de stage pour l’ULiège dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Les réponses, au nombre de 66 sur 164 adresses d’envoi (40 % de l’échantillon), se répartissent en 61 questionnaires complétés et 5 réponses directes par mail[[2]](#footnote-2). Le profil des répondants montre un équilibre entre les formes d’enseignement : 43 enseignent en transition et 45 dans le qualifiant (beaucoup exercent donc dans les deux formes). Tous enseignent le français au degré supérieur du secondaire. En termes d’ancienneté et d’âge, on observe une prépondérance (36 sur 59) de la catégorie centrale (10-25 ans d’expérience) et des tranches d’âge entre 30 et 49 ans (80 %).

Le statut particulier de l’échantillon de départ, uniquement composé de maitres de stage, explique la surreprésentation de certains profils : enseignants expérimentés et statutaires, actifs à temps plein, plutôt en accord avec le prescrit légal. La répartition entre réseaux montre une légère surreprésentation du réseau subventionné catholique (64 %), si on la compare avec la répartition générale au secondaire. Dans 60 % des cas, ces enseignants déclarent que leur établissement a bénéficié d’équipements liés au programme « Écoles numériques » de la Région wallonne. Sept romanistes seulement exercent un rôle particulier en rapport avec le numérique au sein de leur école : les répondants sont donc surtout des utilisateurs de première ligne.

En résumé, l’enquête présente un biais à deux niveaux. Parmi les romanistes qui exercent dans cette zone géographique, elle ne vise que les maitres de stage de l’ULiège. Et parmi ceux-ci, elle ne rassemble que les réponses de ceux qui ont bien voulu répondre, avec une très probable surreprésentation des technophiles. Le premier biais était évitable, le second ne l’était pas. Si l’on n’accorde pas trop de poids à la volonté des répondants de se conformer aux attentes supposées, on peut faire l’hypothèse que l’enquête dresse le portrait des enseignants pionniers ou des plus avancés dans l’usage des moyens numériques.

* 1. **L’usage du matériel…**

Interrogés sur le matériel qu’ils utilisent eux-mêmes pour donner cours(Q19-11)[[3]](#footnote-3), les répondants confirment largement le phénomène du *Bring Your Own Device*[[4]](#footnote-4) (BYOD) observé dans le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, pp. 42-43) : 70 % d’entre eux apportent en classe leur ordinateur personnel, et un tiers de ceux-ci systématiquement. Cette pratique du BYOD touche aussi leurs élèves, qui utilisent (Q21-12) sporadiquement leur *smartphone* chez 64 % des enseignants et même leur portable (chez 29 % des enseignants). Alors que les tablettes sont très peu mentionnées, tant chez les élèves (Q21-12) que chez les enseignants (Q17-10 et Q19-11). Ces données sont en accord avec celles recueillies avant 2018 par le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 42) qui observait qu’un « nombre apparemment important d’écoles pratiquaient déjà le BYOD, et ce, dès le niveau primaire ». Ce phénomène touchait alors déjà 19 % des établissements du secondaire ordinaire, mais rarement pour des usages généralisés et systématiques.

Quant aux outils(Q24-13), on observe que 55 enseignants sur 58 affirment utiliser souvent (22) ou parfois (33) des ressources en ligne. Le traitement de texte semble lui aussi bien implanté chez les professeurs, avec 48 utilisateurs plus ou moins réguliers (Toujours 6 – Souvent 21 – Parfois 21). Comme le logiciel *Powerpoint*, pratiqué toujours (1), souvent (15) ou parfois (31) par 47 enseignants. Les logiciels de *Mind Mapping* ou cartes mentales (Bouton, 2015) semblent en voie d’implantation, puisqu’ils sont utilisés par 13 enseignants. On remarquera par contre la quasi-absence des logiciels spécifiques au cours de français (Q25-14), mentionnés par 8 enseignants seulement (format numérique de manuels ou logiciel de correction Antidote).

* 1. **… dans des tâches spécifiques**

La plus grosse partie de notre questionnaire visait à identifier les pratiques liées à des tâches spécifiques du cours de français. Or, dans son enquête menée auprès des enseignants de français et de leurs élèves, Hechtermans (2018) identifiait déjà certaines activités fréquemment pratiquées : visionnage de vidéos, cours avec présentation *Powerpoint*, recherche d’une définition ou information (à l’aide d’une tablette ou d’un *smartphone*), ateliers d’écriture sur ordinateur, etc.

Interrogés sur leur usage de moyens numériques pour montrer des supports audio-visuels ou textuels (Q29-15 et Q31-16), beaucoup d’enseignants témoignent de pratiques encore décalées par rapport aux formes qui exigent l’image et/ou le son : théâtre, cinéma, arts graphiques[[5]](#footnote-5). On remarquera néanmoins que les utilisateurs l’emportent à chaque fois, dans une proportion qui augmente en fonction des formes d’art : théâtre, 30 contre 27 ; cinéma, 40 contre 19 ; arts graphiques, 42 contre 17. L’écart théâtre/cinéma reste cependant important et difficilement compréhensible autrement que par une tradition qui privilégie les supports écrits et néglige l’oralité propre à certains genres textuels « dé-formés » par l’école (Delbrassine, 2019). On observera que la projection de poèmes ou de pages de romans à des fins d’analyse (36 enseignants) entre doucement dans les mœurs pédagogiques. Lorsqu’elle analysait le comportement des romanistes en 2011, F. Chatelain observait que « l’étude de la littérature ne leur paraissait pas susceptible d’être améliorée par l’outil informatique » (2015, p. 278).

Demander aux élèves de rédiger *à l’école* à l’aide d’un traitement de texte n’est pas une pratique majoritaire, même dans le cas de la rédaction de courriers (25 sur 56). Ce score très faible s’explique sans doute par les difficultés d’accès à l’équipement nécessaire, ce que confirment les enseignants eux-mêmes quand ils évoquent le manque de matériel (Q50-22). Presque toujours, les textes sont imprimés à l’école ; ils sont conservés au format numérique dans deux tiers des cas, le plus souvent par l’enseignant. La rédaction au traitement de texte est beaucoup plus fréquente pour les travaux réalisés *à domicile* (Q39-18), même si 28 % des enseignants indiquent que cela n’est jamais le cas. Le plus souvent, le choix est laissé aux élèves (Q40).

La projection de copies d’élèves apparait comme une pratique très peu fréquente (Q41-19), puisque seuls quatre enseignants déclarent y avoir recours toujours ou souvent, alors que la moitié d’entre eux ne le fait jamais (29 sur 59). Le plus fréquemment (Q42), cette projection se produit à l’occasion d’une correction collective, sous forme de remédiation pour les erreurs récurrentes (7x) et/ou sous forme d’analyse de modèles (6x). Les répondants signalent qu’ils portent une grande attention aux erreurs et se préoccupent de maintenir l’anonymat. Plus rarement, certains aspects positifs sont mis en valeur et donnés en modèles.

En matière d’expression orale, les moyens numériques permettent d’enregistrer, de montrer ou faire entendre, de travailler la réflexivité. Étonnamment, leur faible cout et leur souplesse d’utilisation ne semblent pas favoriser leur usage, puisque 36 enseignants sur 58 affirment ne jamais y avoir recours (Q44-20). Cette réticence pourrait s’expliquer par le stress induit par l’enregistrement, dans un contexte où l’angoisse de certains élèves est déjà palpable (Infantino, 2019). On notera que sept enseignants signalent faire usage d’un *smartphone* à des fins d’enregistrement.

* 1. **Opinions et attentes**

Interrogés sur la place du numérique à l’école (Q48-21), 69 % des répondants souhaitent en augmenter l’usage et 29 % considèrent que l’on est parvenu à un seuil suffisant. La seule réponse négative à cette question est celle d’un enseignant qui souhaite par ailleurs (Q52) pouvoir suivre des formations. À deux endroits seulement, des propos négatifs sont avancés. Cette technophilie d’ensemble est sans doute en partie explicable par les biais qui affectent l’échantillon, mais on voit qu’il se dégage cependant de l’enquête un discours largement positif.

Beaucoup d’enseignants (32 sur 58) ont tenu à justifier leur position dans une question ouverte (Q49). Ils évoquent ainsi la motivation des élèves (qui serait en hausse, selon eux), des effets positifs sur les résultats, mais aussi leur attachement au papier et l’obstacle du manque de matériel.

En ce qui concerne l’équipement à l’école (Q50-22), notre enquête semble marquer un moment de basculement : la moitié des répondants affirme disposer d’assez de moyens (28), alors que les autres (28) souhaitent être mieux équipés. Indiquant qu’ils n’étaient pas en mesure de répondre à l’enquête, cinq enseignants ont adressé un courrier pour expliquer leur situation d’indigence totale en termes de matériel. La demande reste donc très forte et les équipements supplémentaires attendus sont précisés 24 fois dans l’enquête (Q51) : il est surtout question de Tableaux Blancs Interactifs (TBI) (8x), d’ordinateurs (11x) et d’Internet en classe (6x). On notera que la disponibilité et la fiabilité d’un matériel déjà existant sont souvent questionnées (Q38 et Q49).

Les souhaits en matière de formation et d’accompagnement pédagogique (Q52-23) sont sans doute une des idées fortes qui se dégagent de l’enquête. Le total de 112 demandes exprimées se répartit comme suit : formations sur l’usage pédagogique des outils numériques (43x), formations sur la maitrise technique des outils numériques (29x), aide d’un conseiller pédagogique (24x) ou d’un collègue (15x). Invités à préciser les outils pour lesquels ils souhaitent une formation spécifique (Q54-24), les enseignants plébiscitent le TBI (23x) et insistent (8x) pour des formations spécialement centrées sur la discipline du français. La moitié des répondants déclarent (Q13-8) n’avoir jamais suivi de formation en rapport avec le numérique, ce qui fait de nos romanistes un des groupes les plus mal lotis si on les compare avec l’ensemble de leurs collègues. En effet, « globalement, 23 % des professeurs [toutes fonctions] déclarent n’avoir jamais suivi aucune formation au numérique, quel qu’en soit le sujet » (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 50).

L’ensemble de notre échantillon révèle un certain nombre d’enseignants plutôt technophiles (24, soit 40 %) dont la plupart (16, soit 26%) recourent beaucoup aux écrans, sans pour autant dépasser la simple activité de projection. Seuls quelques technophiles très numérisés (8, soit 13 %) se singularisent par des pratiques qui dépassent régulièrement la « consommation passive » (Romero & Laferrière, 2015). Ce constat fait écho à celui de Hechtermans (2018) qui mettait en lumière des pratiques des enseignants de français surtout fondées sur la consommation passive, alors que les outils numériques restaient peu utilisés pour des tâches participatives.

Notre enquête décrit donc un contexte privilégié, où le numérique semble relativement bien implanté et même déjà richement exploité par certains acteurs, alors que, selon le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 23), « seulement 40 % des enseignants [toutes fonctions confondues] auraient déjà utilisé le numérique en classe. » Les pratiques de ces derniers, comme celles de nos romanistes, connaitraient une évolution, caractérisée par la stagnation des logiciels de présentation et de traitement de texte, et par l’augmentation de l’usage des ressources en ligne et de la communication Internet avec les élèves (Delacharlerie *et al*. 2018, pp. 61-62). On observe ici un déplacement intéressant sur l’échelle de Romero et Laferrière (2015).

Dans l’analyse des corrélations[[6]](#footnote-6) entre les réponses aux questions, plusieurs facteurs semblent influencer les résultats en termes d’usage et pratiques numériques. Selon le *Baromètre Digital Wallonia* (Delacharlerie *et al.*, 2018, p. 11), « trois variables [genre, ancienneté dans le métier, niveau et type d’enseignement] sont les plus déterminantes de l’usage du numérique en classe ». Or, dans notre enquête, c’est au contraire le critère de la tranche d’âge (Q6-3), bien plus que l’ancienneté dans l’enseignement (Q5-2), qui s’avère décisif : plus l’enseignant est jeune, plus il a tendance à recourir aux écrans pour montrer une œuvre et pour l’analyser ou pour effectuer une correction de copie d’élève. Cette observation pourrait être nuancée par celle du *Baromètre Digital Wallonia* qui indique que, pour l’ensemble de la profession, « la classe d’âge la plus utilisatrice n’est pas la plus jeune mais celle des enseignants de 30 à 39 ans, et […] [que] l’usage diminue ensuite graduellement. » (Delacherlerie *et al.*, 2018, p. 65).

Un autre facteur, l’évaluation personnelle de la maitrise des outils (Q15-9), joue un rôle tout à fait déterminant : une corrélation positive significative démontre qu’il influence directement la plupart des pratiques. Cette observation pose avec acuité une fois encore la question du déficit de formation initiale et continue dans ce domaine. En comparaison, le niveau d’équipement (Q10-6) joue un rôle bien moins important en termes d’impact sur les pratiques et c’est sans doute une surprise.

1. **Les programmes en FWB**
	1. **Petit coup de sonde**

Loin de nous la prétention de proposer ici une analyse détaillée du prescrit légal en ce qui concerne les usages du numérique. Nous avons voulu effectuer un coup de sonde grâce à une méthode simple mais objective qui consistait à rechercher les occurrences de dix mots-clés dans quatre programmes récents[[7]](#footnote-7). Les mots ou expressions « numérique, ordinateur, traitement de texte, logiciel, projecteur, projection, TBI, tablette, *smartphone*, Internet » ont été recherchés dans les documents suivants :

* Programme FESeC du qualifiant, n° D/2014/7362/3/19
* Programme FESeC transition 2e degré, n° D/2018/7362/3/09
* Programme WBE du qualifiant, n° 464/2015/240
* Programme WBE transition, n° 486P-2018-240

Le corpus comporte donc les deux réseaux les plus importants, et les deux formes d’enseignement (transition et qualifiant). Il exclut les outils et annexes, ainsi que les documents cités ou proposés. Les dix termes choisis vont du plus général (« numérique ») à d’autres plus concrets comme « projection », « traitement de texte », ou « logiciel ».

* 1. **Synthèse des observations**

Ce qui frappe d’emblée, c’est le déséquilibre entre les occurrences relativement nombreuses du mot « numérique » (en tout 34x) et la rareté des termes techniques plus concrets qui indiqueraient sa prise en compte effective comme « traitement de texte » (3x), « projection » (6x). Les lieux où se situent les mentions sont aussi assez éclairants, puisque les occurrences se concentrent surtout dans les discours d’introduction, voire dans un titre spécifique (« Le fil rouge du numérique ») qui donne lieu à une page de généralités seulement. Seule exception, la présentation de l’UAA 1 (« Rechercher l’information »), qui mobilise nombre d’occurrences, parce que la démarche implique évidemment la prise en compte de ressources numériques. Cette concentration autour de l’UAA 1 met encore mieux en évidence l’absence par ailleurs.

Ainsi, malgré les limites de notre démarche, nous pouvons nous risquer à affirmer que le numérique dans le prescrit légal est surtout un discours en forme de plaidoyer, qui n’en vient que rarement à préconiser des usages ou des dispositifs précis, l’UAA 1 apparaissant un peu comme un cheval de Troie du numérique au cours de français. Notre hypothèse est qu’on pourrait voir là une volonté de ne pas demander aux enseignants ce qu’ils n’ont pas les moyens de faire, faute de formation spécifique et d’équipements disponibles. Les programmes semblent pourtant déjà en décalage par rapport aux pratiques sur le terrain, bien que les nouveaux référentiels (2014 et 2018) et l’enquête (2018) soient presque contemporains.

1. **Conclusion**

Nous voudrions terminer en mettant en évidence quelques constats.

Les attentes des enseignants ne sont pas nécessairement celles que l’on croit. Ils règlent eux-mêmes une partie de leurs problèmes de matériel, en pratiquant abondamment le BYOD, mais ils formulent très clairement une demande pour des formations spécifiques à leur discipline. Ce déficit de formation se révèle abyssal, d’autant plus que le déficit en équipements se résorbe peu à peu…

Le discours officiel tenu dans les programmes se montre clairement favorable au changement, mais en reste à des généralités, face à des acteurs du terrain, de plus en plus nombreux, qui modifient leurs pratiques concrètes pour intégrer l’usage des outils numériques, et qui affirment désirer le faire encore plus, s’ils en avaient les moyens. Une mutation est en cours, qui émane de la base : on n’est pas du tout dans une logique descendante du type *top/down*.

Ce changement commence même à affecter des activités qui étaient restées longtemps comme hors de propos : des textes littéraires sont projetés pour être analysés, la consultation de *smartphone* se banalise pour des tâches de création, des copies d’élèves sont montrées à l’écran pour travailler en classe l’amélioration des textes, etc. Cette dernière activité apparait comme la condition d’une approche nouvelle de l’écriture scolaire, inscrite dans le temps long, seul moyen de développer des stratégies de révision (Delbrassine, 2018b).

Si on analyse cette évolution des types de pratiques à la lumière de la taxonomie de Romero et Laferrière (2015), on en vient au constat suivant : plus le temps passe, plus les enseignants s’aventurent dans des activités qui vont au-delà de la consommation passive (niveau 1). Une évolution vers les niveaux 3 à 5 était souhaitée par les chercheuses québécoises, car « même si les usages technologiques liés à la consommation passive pourraient avoir un effet initial motivant, leur plus-value pédagogique est très limitée ». L’enquête permet d’affirmer que cette évolution a bel et bien commencé en FWB.

1. **Bibliographie**

Belhadjin, A., Bourhis, V. & Denizot, N. (2012). Lecture-écran, lecture papier : discours d’élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée, 166*, 199-214.

Bouton, J.-Y. (2015). Les cartes mentales, un outil de connaissance des processus scripturaux à l’œuvre dans le cadre de l’écriture du commentaire littéraire. In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (Ed.). *Actes du 12e colloque de l’AIRDF :* *L’enseignement du français à l’ère informatique* (29-31 aout 2013) (pp. 28-42). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Brunel, M. & Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l’œuvre dans un dispositif d’écrits de fanfiction en classe de troisième. *Repères*, *57*, 57-82.

Chatelain, F. (2015). Quels usages du numérique pour le cours de français au secondaire ? Expérimentations à l’occasion du projet « École numérique ». In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (Ed.). *Actes du 12e colloque de l’AIRDF* : *L’enseignement du français à l’ère informatique* (29-31 aout 2013) (pp. 272-284). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Cordier, A. (2017). Écrire l’information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le Français Aujourd’hui, 196*, 35-44.

Cordier, A. (2019). Les pratiques invisibles des ados. Interview par C. Gombert. *Lecture Jeune, 171*, 10-13.

Delacharlerie, A., Fievez, A., Lennertz, S. & Lumen, J. (2018). *Baromètre Digital Wallonia – Éducation et Numérique 2018. Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l’éducation en Wallonie et à Bruxelles.* [www.digitalwallonia.be/education2018](http://www.digitalwallonia.be/education2018). Jambes : Agence du Numérique.

Delbrassine, D. (2018a). L’usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Le Français Aujourd’hui*, *200*, 97-115.

Delbrassine, D. (2018b). Outils numériques et didactique de l’écriture : travailler les textes sans fin ? *Le Français Aujourd’hui*, *203*, 125-134.

Delbrassine, D. (2019). L’oralité, une dimension à réintégrer dans l’enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature. Exposé donné le 27 aout 2019 au 14e colloque de l’AIRDF (Lyon). Consultable sur Orbi.

Depeursinge, M., Florey, S. & Cordonier, N. (2015). *Actes du 12e colloque de l’AIRDF, 2013* : *L’enseignement du français à l’ère informatique* (29-31 aout 2013). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Doquet-Lacoste, C. (2006). L’écriture débutante : mise en texte et mise en graphie dans l’écriture sur traitement de texte à l’école. *Langages*, *164*, 43-56.

Élalouf, M.-L. (2012). Lecture sur écran et écriture. Enquête chez les élèves de 15 ans. *Études de linguistique appliquée, 166*, 183-198.

Hechtermans, A. (2018). Représentations du numérique en classe de français par les enseignants et par les élèves. *Échanges – Bulletin de formation continuée des professeurs de français*, *36*, septembre 2018, 9-17.

Infantino, L. (2019). *La pratique de l’oral et l’anxiété des élèves au sein du cours de français de l’enseignement secondaire supérieur*. Mémoire présenté à l’Université de Liège, sous la direction de D. Delbrassine.

Lebrun, M. (2015). La lecture sur écran : ce que les enquêtes peuvent apprendre à l’enseignant de français. In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonier (Eds.). *Actes du 12e colloque de l’AIRDF* : *L’enseignement du français à l’ère informatique* (29-31 aout 2013) (pp. 68-76). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1995). Le traitement de texte : un environnement d’apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, *11*, 87-102.

Plane, S. (1995). De l’outil informatique d’écriture aux outils d’apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères*, *11*, 3-14.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*, n°5, 1-6.

Romero, M. & Laferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. Vitrine technologie-éducation (Québec), Site [www.vteducation.org](http://www.vteducation.org), consulté le 27-9-2018.

Souchier, E. (2017). Et demain, j’apprends quoi ? Le leurre démocratique du code informatique. *Le Français aujourd’hui*, *196*, 11-24.

1. TIC : technologies de l’information et de la communication. [↑](#footnote-ref-1)
2. Les résultats complets et détaillés de l’enquête sont disponibles sur Orbi à l’adresse suivante : <http://hdl.handle.net/2268/244235>. Il s’agit d’un rapport par défaut, question par question, avec résultats (50 pages) [↑](#footnote-ref-2)
3. Notre question 11 a été renumérotée 19 par le SMART, qui a décomposé certaines questions pour en traiter les résultats. Cette double numérotation est conservée dans la suite de l’article. [↑](#footnote-ref-3)
4. En français : « Apportez votre propre appareil ». [↑](#footnote-ref-4)
5. Nous pensons ici à des pratiques qui disparaissent heureusement peu à peu, comme par exemple, l’étude du théâtre sous forme d’imprimé et non en tant que spectacle, ou comme la découverte de la peinture sur des photocopies en noir et blanc. [↑](#footnote-ref-5)
6. L’étude des corrélations a été menée par le statisticien B. Gravelier au printemps 2019. Nous avons choisi de ne croiser que certains résultats aux questions, soit un total de 102 corrélations. Il s’agissait de mettre en regard six caractéristiques des enseignants (Q5, Q6, Q10, Q15\_1, Q15\_2, Q50) et dix-sept de leurs pratiques Q29 (Q29\_1 à 5), Q31 (Q31\_1 à 5), Q34 (Q34\_1 à 5), Q41, Q44. Nous n’avons pris en compte que les corrélations significatives, qui sont ici toutes positives. Cela est dû au fait que les pratiques (Q29, etc.) sont notées de 1 (Toujours) à 4 (Jamais). Ainsi, par exemple, plus on monte dans les classes d’âge (Q6, de 1 à 5), plus on monte dans l’absence d’usage (Q29, de 1 à 4). [↑](#footnote-ref-6)
7. Nous avons choisi de travailler sur les programmes et pas sur les référentiels, car nous pensons que les premiers, en concrétisant les seconds, nous donneraient plus d’occurrences des termes que nous cherchions. Au vu des résultats, cela n’est pas certain… [↑](#footnote-ref-7)