



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Former à l'intégration du numérique en classe de français langue étrangère : pour une communauté de pratique

Xavier Martin

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
xavierfpmartin@gmail.com

Reçu le 11-04-2018 / Évalué le 11-07-2018 / Accepté le 08-08-2018

Résumé

L'article porte sur l'action de formation dans le cadre d'un projet d'intégration du numérique dans un établissement bilingue francophone d'Istanbul. Ce projet repose sur une mise en système de tous les facteurs technologiques, humains, sociaux et pédagogiques, qui concourent à sa réussite. Il s'agit aujourd'hui d'engager davantage les enseignants dans la transformation de leurs pratiques, de les motiver à construire de nouvelles compétences liées à l'intégration du numérique. Aussi la dynamique motivationnelle à l'œuvre chez l'individu qui se forme est-elle analysée. La constitution d'une communauté de pratique apparaît *in fine* comme une organisation motivante, propice à la résolution des difficultés et à la diffusion des pratiques professionnelles.

Mots-clés : communauté de pratique, intégration du numérique, formation professionnelle, motivation

Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretilmesinde dijital yöntemlerin entegre edilmesi eğitimi : deneyimler ve uygulama yöntemleri sosyal paylaşım topluluğu düzenlemek

Özet

Makalenin konusu, İstanbul'da Fransızca eğitim veren bir okulda, dijital teknolojilerinin geliştirilmesi projesine ilişkin öğretmenlere verilecek eğitimidir. Bu projenin başarısı, bilişim teknolojileri olanakları, insan kaynakları, sosyal ve pedagojik etkenlerin birlikte olumlu şartlar sağlamasına dayanmaktadır. Günümüzde, öğretmenleri halen kullandıkları uygulama ve yöntemleri değiştirmek için daha fazla çaba göstermelerini sağlamak ve dijital teknolojilerin eğitime de uygulanması ile ilgili yeni beceriler geliştirmeleri için onları motive etmek gerekmektedir. Dijital ve bilgi iletişim teknolojileri konulu eğitimi alan kişide motivasyon etkeni analiz edilmektedir. Neticede, dijital ve bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşması ve uygulanmasına ilişkin sosyal paylaşım topluluğunun kuruluş amacı öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları çözmek ve eğitimcilere yönelik yeni mesleki deneyimler ve uygulama yöntemlerini yaygınlaştırmalarına yardımcı olmaktır.

Anahtar kelimeler: deneyimler ve uygulama yöntemleri sosyal paylaşım topluluğu, dijitalin entegrasyonu, mesleki eğitim, motivasyon

Training on digital integration for the 'French as a Foreign Language' classroom: To organize a community of practice

Abstract

This article reports on various training activities in the context of a project to integrate digital technologies and software in Istanbul's French bilingual high school. The project is based on the synergy of technological, human, social and pedagogical elements which contribute to its success. It focuses on encouraging teachers to change their methods, and to build new skills on digital integration in the classroom. Furthermore, we analyze motivational dynamics at work in the individual's training. To organize a community of practice is to motivate its members and create a context that is ripe for resolving difficulties and to further disseminate professional methodology.

Keywords: community of practice, digital integration, motivation, professional training

Introduction

Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), numérique éducatif, ces expressions renvoient à une même perspective pédagogique, dont nous mesurons qu'elle évolue du fait du remplacement progressif d'une expression par la suivante. B. Devauchelle, enseignant chercheur sur la question de l'introduction des TIC dans l'enseignement et la formation, évoque « *ces glissements de termes qui ne sont pas anodins* » dans un article de son blog :

L'ajout du E (éducation) et la fin du N (nouvelle) marquent la banalisation en lien avec deux phénomènes importants : la généralisation des équipements familiaux et la généralisation du Réseau Internet. (Devauchelle, 2013).

Nul ne peut contester que le numérique fait partie intégrante aujourd'hui de notre vie quotidienne et sociale : dans l'enseignement/apprentissage, son intégration doit être pensée en matière d'efficacité pédagogique, de changement de pratiques professionnelles et de formation des enseignants.

Il convient de définir ce que nous entendons par *intégration*. Fréquemment citée dans la littérature sur le sujet, la définition de C. Bourguignon, datant de 1994, est toujours actuelle : (...) *toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées, en termes de prérequis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent* (Bourguignon, 1994 : 19). Intégrer le numérique, c'est donc insérer de manière

didactisée et méthodique des ressources ou des outils numériques dans un scénario pédagogique structuré.

En intégrant le numérique, l'enseignant sera amené à évaluer sa pratique professionnelle, à évoluer dans sa pratique. Partant de cette hypothèse, nous allons nous intéresser à la stratégie d'intégration du numérique initiée par le lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul durant l'année scolaire 2012-2013, sous l'angle de la formation comme levier de l'évolution des pratiques enseignantes. Dans la première partie de cet article, nous décrivons et analysons brièvement la démarche systémique mise en œuvre dans l'établissement pour lever les obstacles à l'intégration du numérique. Dans une deuxième partie, nous abordons la question de l'engagement de l'individu dans la formation et l'action pédagogique, à partir d'une analyse théorique de la *motivation*. Nous proposons, dans une troisième partie, de réfléchir à la mise en place d'une communauté de pratique, qui permettrait d'améliorer les actions de formation jusqu'à présent réalisées.

1. Une démarche systémique d'intégration

Le cadre de cet article ne suffit pas à dresser un tableau précis et exhaustif du projet numérique du lycée Saint Benoît. Aussi allons-nous seulement mettre en lumière l'évolution en trois phases du projet de cet établissement d'Istanbul.

Force est de constater que le lycée, en 2012, était sous-équipé au niveau informatique et qu'il ne pouvait répondre aux exigences d'une intégration du numérique : très peu d'ordinateurs étaient à la disposition des enseignants ; les salles de classe n'étaient pas équipées, ou dotées de matériels parfois obsolètes. Le souci de la direction a été, dans une première phase, d'homogénéiser le dispositif numérique en équipant toutes les classes selon un standard (vidéoprojecteur/ordinateur au bureau, puis écran tactile/moniteur au bureau) ; d'équiper les enseignants en leur prêtant à chacun une tablette PC ; de mettre en place progressivement à tous les niveaux d'enseignement un modèle d'intégration BYOD (Bring Your Own Device), en français AVAN (Apportez Votre Appareil Numérique), une pratique importée des Etats-Unis et du monde de l'entreprise, qui consiste à ce que ce soit la personne, l'élève en l'occurrence, qui apporte son matériel informatique personnel en cours ; de renouveler et développer l'infrastructure numérique (switches et points d'accès Wi-Fi, ligne internet augmentée, réseau filaire). La deuxième phase a constitué en des actions de formation obligatoires à destination des enseignants, en particulier de FLE, menées par des intervenants formateurs externes, ou en interne, dès l'année scolaire 2013-2014. Un poste de conseiller pédagogique TICE a été créé pour accompagner le projet et le dispositif de formation. La troisième phase correspond

à la constitution, à la rentrée scolaire 2015, d'un comité d'enseignants experts en TICE, qui se trouve toujours aujourd'hui chargé de piloter l'action de formation, la recherche et le développement en matière de pédagogie avec le numérique.

Cette vue d'ensemble de l'évolution amorcée en 2012 nous permet de mettre l'accent sur la démarche *systemique* au cœur du projet, à savoir une démarche qui envisage et conçoit le projet d'intégration comme un système, c'est-à-dire un ensemble de ressources matérielles, humaines et pédagogiques, en interaction les unes avec les autres, d'où dépendent la réussite et l'efficacité du projet.

Pour conclure, le tableau suivant synthétise l'évolution du projet d'intégration du lycée Saint Benoît :

2000-2012	2012-2018		
Démarche non systemique	Démarche systemique		
Action de formation (compétences informatiques) peu ou non suivie d'intégration	2012-2013	2013-2015	2015-2018
	Environnement numérique mis à disposition et généralisé (dispositif standard)	Action de formation généralisée et accompagnée	Constitution d'un comité de pilotage : développement, recherche, formation

2. Les déterminants motivationnels

Comme l'écrit S. Bellier, « *la question de savoir ce qui pousse un individu à se former reste une spécificité forte de la formation pour adultes.* » (Bellier, 2002 : 25). Pour quelle(s) raison(s) l'individu, au sein d'un groupe d'enseignants, s'engage-t-il dans la formation et cherche-t-il à changer ses pratiques pédagogiques ? La réponse est à chercher du côté des théories de la motivation humaine. Dans une perspective intégrative, F. Fenouillet la définit « *comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples.* » (Fenouillet, 2011 : 19). C'est donc un processus psychique qui pousse l'individu à agir, ou non, pour des raisons qui lui sont intrinsèques ou extrinsèques. Selon E. Bourgeois, il convient de se représenter le concept de motivation comme une « *dynamique motivationnelle* », qui lie et articule le comportement de l'individu dans son apprentissage, la perception qu'il se fait de lui par rapport à son action et à ses compétences, sa personnalité, son identité, ainsi que le contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve. Dans le cadre de la formation à l'intégration du numérique, il nous faut considérer les déterminants de

cette dynamique motivationnelle les plus efficaces, tout en gardant à l'esprit que la motivation de l'enseignant, par nature *protéiforme*, résulte de l'interaction de différents facteurs.

2.1. La théorie de l'autodétermination

Plusieurs auteurs qui ont pour objet d'étude la formation des adultes (Carré, 2005 ; Bourgeois, 2008), et plus précisément la formation aux TICE (Karsenti, Razmy, 2016), s'appuient sur les principes de l'autodétermination théorisés par E. L. Deci et R. M. Ryan, pour élaborer les déterminants motivationnels de l'individu s'engageant dans la formation. P. Carré écrit :

Le sujet social est animé de trois besoins fondamentaux (c'est-à-dire trois catégories de relations requises avec l'environnement pour un fonctionnement optimal) : se sentir compétent, autonome et socialement intégré, sur la base d'une tendance naturelle au développement de soi. (Carré, 2005 : 139).

Ces trois besoins psychologiques majeurs concourent au bien-être de la personne.

Le premier de ces déterminants est donc le *besoin de compétence* : l'individu s'engage dans l'action parce qu'il se sent apte à le faire, qu'il a été reconnu comme tel, et qu'il a confiance en lui. C'est ce que le psychologue A. Bandura nomme « *le sentiment d'efficacité personnelle* ». Si l'enseignant ne se sent pas compétent, il ne s'engagera pas dans des pratiques d'intégration. Précisément, pour en revenir au contexte du lycée Saint Benoît, son directeur déclarait dans un entretien que le conseiller TICE « *a dynamisé des enseignants qui ne croyaient absolument pas en leurs compétences et en leurs possibilités, en animant des séances, et en montrant à leurs collègues qu'ils étaient capables de le faire.* » Il est intéressant de noter en quoi le sentiment de compétence de la personne et la reconnaissance de cette compétence par le groupe s'articulent l'un à l'autre.

Le deuxième déterminant motivationnel est le *besoin d'autonomie* : l'individu s'engage dans la formation s'il s'en sait à l'origine, s'il en choisit le contenu, ou tout du moins, s'il participe à l'élaboration de son contenu. T. Karsenti et A. Razmy soulignent à ce propos :

Le sentiment d'autonomie, concept central dans la théorie de l'autodétermination, réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (Karsenti, Razmy, 2016 : 21).

Ce déterminant se rapporte à la responsabilisation de l'individu et à la confiance que l'on lui accorde. Négativement, il engendre la déception, voire la frustration.

Lors d'une discussion qui portait sur le numérique et l'agencement des salles de classes du lycée qu'induit l'intégration du numérique, une enseignante nous a fait la remarque : « *On aurait pu au moins me demander : est-ce que tu as des propositions ?* » L'absence d'écoute peut conduire à une forme de démotivation et de désintérêt pour le projet. « *J'ai été déçue*, a-t-elle ajouté. *On avait l'opportunité de changer. Pourquoi personne ne nous a demandé ce qu'on voulait vraiment ?* » L'enseignant dont on modifie l'espace de travail doit être consulté. Quelle est son expérience et quelles sont ses attentes en la matière ? A quoi doit-il être formé en conséquence ? Ces réflexions doivent être menées avec lui. L'engager dans des pratiques nouvelles suppose de le consulter et de le rendre co-responsable du projet.

Le troisième déterminant théorisé est le *besoin d'appartenance sociale*. Le fait d'être lié à l'autre et que l'autre se soucie de soi contribue à l'extériorisation du vécu de l'individu et à sa valorisation. La motivation joue dans les deux sens, entre celui qui reçoit et celui qui transmet. Un enseignant, lors d'un entretien, nous confie : « *Il faut que les autres professeurs échangent sur leur expérience.* » Une autre enseignante voudrait « *avoir des formations sur le partage des idées, le travail collaboratif, avec des collègues. Je suis contente, on échange tout le temps avec A.. Elle me dit tout, me transfère tout, on voit la richesse de travailler ensemble.* » Notons deux expressions utilisées par l'enseignante, qui renvoient à des facteurs non négligeables de motivation : l'une, de satisfaction, « *je suis contente* » ; l'autre sur le développement de soi, « *la richesse de travailler ensemble* ». L'observation de l'enseignante est également significative de ce besoin de socialisation dans le cadre professionnel. Cependant, ce partage continu et total, qui est possible là grâce à l'affinité entre les deux enseignantes, est-il généralisable ? La relation de proximité que l'individu entretient avec l'autre est déterminante. Ni l'institution scolaire, ni le comité de pilotage du projet numérique, ne peuvent réellement décider des temps et des lieux de partage : ce qu'ils peuvent, c'est les faciliter, pour que, selon leur inclination, les enseignants échangent, partagent et progressent. Nous y reviendrons dans la partie suivante. Par ailleurs, en demandant « *des formations sur le partage des idées* », l'enseignante souligne que la formation doit favoriser ces temps d'échange et de transfert. Faire partir d'un groupe d'enseignants qui partagent leurs pratiques, les réussites comme les insatisfactions ou les difficultés, est *riche d'enseignement* comme le dit le sens commun. Cela construit et développe l'image de soi, l'identité professionnelle, l'estime de soi, autant de facteurs individuels en interaction dans la dynamique motivationnelle.

2.2. La pertinence de la formation

Les trois besoins psychologiques définis par E. L. Deci et R. M. Ryan (*compétence, autonomie, appartenance sociale*) construisent la dynamique motivationnelle de l'enseignant se formant au numérique. Nos entretiens avec le directeur et des enseignants de FLE de l'établissement l'ont confirmé. Une autre enseignante interrogée à propos de ses attentes en matière de formation au numérique déclare : « *Il faut que cette formation m'apprenne vraiment, me donne vraiment des notions que je dois plus tard utiliser, en classe avec les élèves.* » Elle pose la double question de la pertinence des contenus de formation et du transfert des acquis de la formation dans la pratique professionnelle. T. Karsenti et A. Ramzy relèvent :

La recension des écrits effectuée montre que la pertinence des activités de formation est une source importante de motivation dans le développement professionnel des enseignants. Selon l'étude de Zhao et Bryant (2006) sur la formation continue relative à l'intégration des TIC, il est important de mettre en place des activités de formation cohérentes avec les pratiques réelles des enseignants. Il a été démontré que plus l'enseignant considère une activité comme intéressante et liée à sa pratique professionnelle, plus il s'engage dans les activités de développement professionnel (Karsenti, Razmy, 2016 : 32).

Aussi faut-il planifier des contenus de formation articulés à la situation d'enseignement et à l'écosystème numérique des enseignants formés. C'est à cette condition que l'enseignant s'engagera dans la formation : elle est liée chez l'individu à un *sentiment d'utilité* de la formation.

2.3. L'expérience vicariante et la dynamique de groupe

Si l'engagement dans la formation est conditionné à des déterminants motivationnels, propres à l'individu, il n'en demeure pas moins que la relation à l'autre peut se révéler tout aussi déterminante. L'image de soi se construit par rapport au regard, ou au jugement, d'autrui, mais également dans le regard de soi que l'on projette sur autrui. L'autre devient le reflet de soi. L'individu s'engagera dans la formation, et ensuite dans des pratiques pédagogiques nouvelles, s'il observe d'autres le faire avec succès, et qu'il s'en juge lui aussi capable. Comme l'écrit P. Carré, *le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action conduira le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant (Carré, 2005 : 138).* C'est ce que l'on nomme l'*expérience vicariante* (du latin *vicarius*, celui qui remplace) qui *concerne l'apprentissage de connaissances et le développement de compétences par modelage, soit par un enseignement verbal du modèle ou par l'observation de ce dernier dans l'action.* (Lefebvre, Thibodeau, 2015 : 27).

Il nous faut prendre en considération, par ailleurs, un autre phénomène dans la relation de l'individu à l'autre et au groupe. Depuis les travaux dans les années 40 du chercheur en psychologie sociale K. Lewin, le changement de pratiques de l'individu doit s'envisager dans son interaction avec les autres. Selon K. Lewin, « *la motivation à elle seule n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. Ce lien se situe au niveau de la décision* » (cité et traduit par Fenouillet, 2011 : 26). Autrement dit, c'est la prise de décision, en dernière instance, qui conduit l'enseignant à agir dans la voie du changement. A partir d'une expérience qu'il mène, durant la 2^{ème} guerre mondiale, avec des ménagères américaines, dont il faut faire changer les habitudes alimentaires, il démontre que les ménagères actives dans des groupes de discussion sur le sujet ont été dix fois plus nombreuses à changer de comportement alimentaire que celles qui ont seulement assisté à une conférence sur le sujet. D'une part, l'implication de l'individu est plus forte dans la première situation décrite (le groupe de discussion) ; d'autre part, la délibération et la recherche du consensus, ou d'une norme sociale, entraînent une décision commune. Les individus se calquent les uns sur les autres dans leur prise de décision et leur comportement. S. Bellier résume alors d'une phrase la conclusion de l'étude de K. Lewin : *Il est plus facile de modifier les habitudes d'un groupe que celles d'un individu isolé.* (Bellier, 2002 : 36). Pour en revenir à l'exemple du lycée Saint Benoît, quand nous lui demandons le degré de conviction des enseignants dans l'usage du numérique, le directeur de l'établissement formule ainsi la situation : « *la salle des profs est convaincue* ». Sans préjuger de la réalité de cette affirmation, cette réponse appelle trois remarques. La première est que l'engagement de l'enseignant est partie liée au groupe auquel il appartient ; la deuxième est que la salle des professeurs est perçue comme un espace collectif où se discute et s'élabore une norme pédagogique ; la troisième est qu'il s'agit *in fine* de convaincre non pas l'enseignant pris isolément, mais le groupe d'enseignants.

Bref, l'expérience vicariante et la dynamique de groupe, qui conduisent, la première, l'individu à croire en sa compétence, la seconde, le groupe à normer des pratiques, sont, selon nous, deux autres facteurs déterminants de l'engagement de l'enseignant dans la formation et l'action pédagogique, qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'action de formation.

3. Pour la constitution d'une communauté de pratique

3.1. Définition et enjeux

Le chercheur E. Wenger est le premier, à la fin des années 1990, à avoir théorisé le concept, repris et développé par d'autres par la suite. Nous nous appuyons nous-même sur les travaux de D.-G. Tremblay qui définit la communauté de pratique ainsi :

« un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à-face ou " virtuellement ". » (Tremblay, 2006 : 2)

L'auteur relève aussi qu'elle « s'appuie sur trois principes clés : l'engagement mutuel de ses membres, une entreprise commune et un répertoire partagé. » (Tremblay, 2006 : 5) Chacun de ses membres adhère à un projet commun, interagit avec les autres, apporte ses compétences pour les mettre au service de l'action collective, constituant ainsi l'identité de la communauté de pratique. Son « *répertoire partagé* » est constitué des valeurs, des représentations, des outils d'analyse, des codes, des habitudes, des rituels, « *que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique* » (Tremblay, 2006 : 5). Ses membres s'appuient sur ce qu'ils font, la réflexion sur leurs pratiques, pour réfléchir à ce qu'ils pourraient faire mieux. Il serait vain de vouloir changer les pratiques en faisant table rase des pratiques qui ont cours.

3.2. Des conditions favorables au lycée Saint Benoît

Il ne s'agit pas d'importer un dispositif de formation sans lien avec la culture professionnelle du lycée, mais d'ancrer la communauté de pratique dans un quotidien professionnel, dans des habitudes sociales et des besoins de formation. Premièrement, des réseaux informels, souvent d'entraide, se sont créés au sein de l'équipe pédagogique. Les enseignants privilégient une formation informelle pair à pair, quand ils rencontrent une difficulté à mettre en place une activité numérique, quand ils sont confrontés à un obstacle technique, quand ils souhaitent expérimenter un nouvel outil numérique. La communauté de pratique pourrait se construire autour de ces groupes de partage et d'échange.

Deuxièmement, le travail en équipe effectif dans l'établissement conduit à des pratiques de collaboration entre enseignants et de mutualisation des ressources, qui vont dans la perspective d'une communauté d'apprentissage professionnel. La coopération est d'ailleurs fondamentale dans un établissement tel que le lycée Saint Benoît, car l'institution et le système scolaire turc y incitent fortement. A chaque niveau d'enseignement et dans chaque discipline, les progressions pédagogiques et les examens écrits sont communs. C'est une exigence du Ministère de l'éducation nationale. Des réunions de concertation pédagogique sont donc institutionnalisées et fixées dans les emplois du temps des enseignants. Ceux-ci ont donc l'habitude de concevoir des examens à plusieurs, d'harmoniser leur correction, d'élaborer des supports pédagogiques communs, de mutualiser des ressources, et d'échanger sur leurs pratiques. La communauté de pratique pourrait là aussi bénéficier de cette culture du travail en équipe pour s'implanter durablement au lycée.

Troisièmement, à l'initiative du conseiller TICE, une forme de communauté de pratique virtuelle a été initiée en 2014. Le support en a été la plate-forme numérique Moodle. A été créé un espace de mutualisation de ressources (fiche-outil, fiche d'activité numérique, etc.), nommé *Espace digital d'échanges et de partages*, où chaque enseignant pouvait déposer une contribution, sous la forme de retour d'expérience numérique en classe, et par le biais d'un forum de discussion, interagir avec ses pairs et le conseiller TICE. Peu de contributions ont été postées (8 au total pour l'année 2014-2015) ; le nombre de contributeurs a été de cinq (dont le conseiller TICE) ; les discussions ont été limitées à un ou deux contributeurs. Cette action n'a finalement pas été poursuivie. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue :

- une première étape vers une communauté virtuelle pour appuyer la communauté de pratique
- une mémoire collective du projet numérique.

Sans doute conviendrait-il d'organiser d'abord le groupe de contributeurs en communauté de pratique réelle, avec des temps physiques d'échanges, de réflexion et de production, créant un *répertoire partagé*, pour ensuite relancer un espace numérique, diffusant les travaux du groupe, ouvert également à l'ensemble de l'équipe pédagogique.

3.3. Cinq principes pour organiser et motiver une communauté de pratique

Organiser une communauté de pratique, c'est suivre plusieurs règles de fonctionnement :

- chaque membre de la communauté est volontaire,
- les membres fixent eux-mêmes les modalités (fréquence et durée des réunions, déroulement) et les domaines de réflexion,
- les membres choisissent un animateur.

L'institution doit reconnaître leur activité et leur offrir un soutien matériel. Faut-il constituer une ou des communautés de pratique qui recoupent plus ou moins une équipe pédagogique ? C'est à considérer selon le nombre d'enseignants volontaires. Faut-il lui accorder une certaine élasticité dans sa constitution et le nombre régulier de membres ? Sans doute. La communauté de pratique suppose un engagement et une adhésion de chacun de ses participants. Elle se distingue donc de l'équipe pédagogique et du groupe de travail. L'équipe d'enseignants de FLE du lycée étant composée de 30 professeurs, il y aurait tout lieu d'organiser différentes communautés de pratique, regroupant les volontaires par affinité ou centre d'intérêt.

Ceci dit, la réussite d'une communauté de pratique dépend de facteurs motivationnels que nous avons auparavant exposés. E. Davel et D.-G. Tremblay écrivent :

[Le] *sentiment d'appartenance au groupe, le fait de constituer une communauté et d'avoir des objectifs communs, la conscience de créer une véritable communauté présentent des degrés élevés d'adhésion et sont étroitement liés à l'explication du succès de la communauté de pratique* (Davel, Tremblay, 2011 : 124).

Si l'on reprend notre catégorisation de la dynamique motivationnelle, nous pouvons élaborer le tableau ci-dessous :

Déterminant motivationnel	Réalisation dans la communauté de pratique
Besoin de compétence	L'enseignant apprend et développe ses compétences : le groupe lui reconnaît des compétences (expérience vicariante).
Besoin d'autonomie	L'enseignant est volontaire : participe à l'élaboration des règles du groupe et au choix des domaines de réflexion.
Besoin d'appartenance sociale	L'enseignant se sent valorisé : appartient à un groupe avec lequel il est en interaction.
Besoin d'utilité	L'enseignant réfléchit à sa pratique professionnelle : élabore de nouvelles ressources pour son activité professionnelle, à court ou à moyen terme.

Le tableau suivant synthétise cinq principes qui nous paraissent opérants pour cultiver une communauté de pratique au lycée Saint Benoît. Nous nous sommes en particulier appuyé sur le travail d'E. Davel et D.-G. Tremblay, qui dans leur ouvrage énoncent « *sept principes pour cultiver les communautés de pratiques* » (Davel, Tremblay, 2011 : 116).

Principe	Description
S'appuyer sur un réseau d'entraide et de confiance	L'entraide est souvent la source d'échanges informels au sein de l'équipe pédagogique. Elle doit conserver un rôle moteur dans la communauté. Cela peut fonctionner sous forme de problème-résolution.
Articuler les perspectives internes et externes	Les objectifs de la communauté doivent entrer en résonance avec ceux de l'institution. La communauté doit être utile à ses membres et à l'institution.
Créer un rythme	La communauté doit se fixer un rythme, des étapes de travail pour assurer sa pérennité.
Favoriser différents niveaux de participation	La communauté doit être un espace et un groupe relativement ouvert, offrant la possibilité d'une participation plus ou moins régulière et soutenue.
Rendre visible l'action	Le travail de la communauté doit donner lieu à des productions (synthèse, fiche-outil, etc.), partagées sur une plate-forme numérique. La communauté s'en trouve légitimée.

Conclusion

Notre étude nous a conduit :

- à exposer les trois phases du projet d'intégration du numérique dans un lycée bilingue francophone : généralisation d'un environnement numérique mis à disposition des enseignants, actions de formation obligatoires, développement d'un pôle de formation et de recherche ;
- à décrire les principaux déterminants motivationnels qui conduisent l'individu au sein du groupe à s'engager dans la formation et le changement de pratiques enseignantes : besoins de *compétence*, d'*autonomie*, d'*appartenance sociale*, d'*utilité* ;
- à préconiser, en l'état actuel du projet de l'établissement, une action de formation sous la forme de la mise en place d'une communauté de pratique.

Ce mode d'organisation, comme nous l'avons souligné précédemment, pourrait s'appuyer non seulement sur la culture professionnelle des enseignants, mais également sur le réseau d'entraide professionnelle déjà présent. Il serait donc bénéfique de constituer une communauté de pratique, c'est-à-dire un groupe organisé, d'échange et de partage, producteur de ressources et de savoirs professionnels utiles à tous les membres de l'équipe pédagogique.

Nous nous sommes limité, dans cet article, à la question de la formation dans le cadre d'une stratégie d'intégration accélérée du numérique : il serait pertinent d'élaborer à court terme des outils d'analyse et de mettre en œuvre des protocoles de recherche qui cherchent à évaluer, premièrement, l'efficacité du numérique dans l'apprentissage de la langue française dans le lycée bilingue considéré, deuxièmement, l'impact réel qu'a pu avoir l'intégration du numérique jusqu'à présent dans les représentations des enseignants de leur profession et sur leurs pratiques professionnelles, troisièmement, la réception des élèves devant de nouvelles modalités d'apprentissage proposées par leurs enseignants. Le lycée fait partie d'un réseau d'établissements francophones de Turquie : chacun d'entre eux est engagé dans des projets d'intégration à la fois comparables et singuliers. Il y aurait tout intérêt à croiser les recherches et les analyses qui pourraient être mises en place au sein de ce réseau.

Bibliographie

- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bellier, S. 2002. (2^{ème} édition). *Ingénierie en formation d'adultes*. Rueil-Malmaison : Editions Liaison.

- Bourgeois, E. 2008. « Motivation et formation des adultes ». In Carré, P., Fenouillet, F. (dir.). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Bourguignon, C. 1994. *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. Paris : Micro-Savoir documents, CNDP.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Davel, E., Tremblay, D.-G. 2011. *Formation et apprentissage organisationnel. La vitalité de la pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Devauchelle, B. 2013. « Acronymes, mots et expression : faut-il remplacer TICE par NumérikE ? ». In : *Veille et Analyse TICE*, 13 avril 2013. [En ligne] : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1357> [consulté le 22 janvier 2018].
- Fenouillet, F. 2011. « La place du concept de motivation en formation pour adulte ». *Savoirs*, n° 25, p. 9-46. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm#> [consulté le 20 janvier 2018].
- Fenouillet, F. 2012. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Karsenti, T., Razmy, A. 2016. « Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des TICE ». In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, volume 13, n° 1, pp. 17-35. [En ligne] : http://www.ritpu.org:81/img/pdf/RITPU_v13_n01_17.pdf [consulté le 13 décembre 2016].
- Lefebvre, S., Thibodeau, S. 2015. « Apport de la théorie du sentiment d'autoefficacité pour le développement de la compétence technopédagogique des futurs enseignants ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, volume 12, n° 3, p. 23-35. [En ligne] : http://www.ijthe.org:81/img/pdf/RITPU_v12_n03_28.pdf [consulté le 29 mars 2017].
- Tremblay, D.-G. 2006. *Les communautés de pratique : l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage ?* Communication aux Journées de sociologie du travail, Rouen, p. 1-23. [En ligne] : http://recitsrecettes.org/sites/default/files/article_cop.pdf [consulté le 20 avril 2017].