

**LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE SUR
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN FINLANDE**

Sanni Mäkinen
Maisterintutkielma
Romaaninen filologia
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Sanni Mäkinen	
Työn nimi Les effets de l'enseignement à distance sur l'enseignement du français en Finlande	
Oppiaine Romaaninen filologia	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika 01/2023	Sivumäärä 34 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Maailmanlaajuinen koronapandemia vaikutti kaikkien elämään ja arkeen. Koulut suljettiin sosiaalisten kontaktien välttämiseksi ja pandemian laajenemisen ehkäisemiseksi maaliskuussa 2020. Koulut, opettajat sekä oppilaat olivat kaikki uuden edessä, kun opetus jouduttiin lyhyessä ajassa siirtämään luokkahuoneista kokonaan digitaalisiin oppimisympäristöihin. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia etäopetusjaksoilla on ranskan kielen opetukseen. Vaikka pahin pandemiatilanne on jo ohitse, on tulevaisuudessakin tarve joustaville koulutusratkaisuille. Tämän vuoksi tutkielmassa perehdytään myös etäopetuksen mukanaan tuomiin haasteisiin ja niihin löydettyihin ratkaisuihin.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan ensin kieli- ja oppimiskäsityksiä sekä opettajaa pedagogisena ammattilaisena, sillä nämä luovat pohjan nykyiselle kieltenopetukselle. Tutkielman keskiössä ovat kieltenopettajien kokemukset etäopetuksesta ja näin ollen teoriaosassa käsitellään lisäksi tieto- ja viestintäteknologioiden opetuskäyttöä sekä opettajia niiden käyttäjinä.</p> <p>Tutkimusaineistomme koostuu neljän ranskan opettajan haastattelusta. Jokainen osallistuja oli opettanut ranskaa ennen poikkeusoloja, etäopetukseen siirryttyessä ja sen jälkeen. Haastattelut nauhoitettiin osallistujien suostumuksella ja tämän jälkeen nauhoitetut haastattelut litteroitiin. Analysoimme litteroitua aineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tulokset jaettiin analyysin pohjalta kolmeen teemaan, jotka olivat 1) etäopetusjaksojen mukanaan tuomat haasteet, 2) niihin löydettyt keinot ja ratkaisut sekä 3) etäopetusjaksojen vaikutukset ja mahdollisuudet ranskan opetukselle.</p> <p>Analyysissa tekemiemme havaintojen perusteella teknologian rooli opetuksessa on kasvanut etäopetusjaksojen myötä. Esimerkiksi hybridityömalli on tullut osaksi nykyistä opetusta ja opettajien tietämys sekä osaaminen tieto- ja viestintäteknologioiden käytöstä ovat lisääntyneet. Etäopetuksen ja hybridityömallin mahdollisuutena nähtiin opettajien kokemusten perusteella kielikoulutusvalintojen monipuolistuminen sekä oppimisympäristöjen laajeneminen. Opettajien kokemat haasteet olivat moninaisia ja niillä oli vaikutuksia mm. työhyvinvointiin sekä opetuksen laatuun. Etäopetusjaksojen jatkuessa, opettajat kehittivät kuitenkin yhteisiä toimintamalleja, jotka sujuvoittivat etäopetusta.</p>	
Asiasanat: ranska, ranskan kieli, etäopetus, korona, COVID-19, TICE, FLE	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION.....	1
2	L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	3
2.1	Les approches de l'enseignement des langues et du langage.....	3
2.1.1	Les conceptions de l'apprentissage.....	4
2.1.2	Les approches du langage.....	5
2.2	L'enseignant de langues en tant que professionnel de la pédagogie.....	6
3	L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	9
3.1	Les TICE et l'enseignement des langues.....	9
3.2	Les enseignants comme utilisateurs des TICE.....	10
4	MÉTHODOLOGIE.....	13
4.1	Contexte : les programmes nationaux finlandais du collège et du lycée...	13
4.2	Les entretiens et les participants.....	14
4.3	Analyse des données.....	15
5	ENSEIGNEMENT À DISTANCE ET USAGE DES TICE : DEFIS RENCONTRES ET AVANTAGES OBTENUS.....	17
5.1	Les défis rencontrés par les enseignants.....	17
5.2	Les solutions pédagogiques trouvées par les enseignants.....	22
5.3	Les effets des périodes à distance sur l'enseignement du FLE.....	23
6	CONCLUSION.....	26
	BIBLIOGRAPHIE.....	29
	ANNEXES	

1 INTRODUCTION

Au printemps 2020, le gouvernement finlandais a imposé à tous un confinement de quatre semaines lié au COVID-19. Les enseignants se sont retrouvés dans une situation telle que nous n'en avons jamais vu auparavant : cette situation les a obligés à déplacer les cours et l'enseignement entièrement à distance. Ce déplacement leur a posé des défis technologiques et pédagogiques parce qu'il a fallu faire des changements fondamentaux dans la mise en œuvre de l'enseignement.

La différence entre l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance est que dans le premier les apprenants et l'enseignant sont physiquement présents au même endroit. L'enseignement à distance est le domaine de l'enseignement qui met l'accent sur la pédagogie, la technologie et les conceptions de systèmes pédagogiques visant à dispenser l'enseignement aux élèves qui ne sont pas physiquement en salle de classe ou l'école (MacTeer, 2010 : 1). Dans ce mémoire, l'enseignement à distance réfère à la situation où l'enseignant et les apprenants sont seuls dans leurs propres maisons et l'enseignement se déroule complètement en ligne.

L'enseignement à distance est un type d'enseignement utilisant les nouvelles technologies du multimédia et de l'Internet. Les cours peuvent être organisés en ligne par exemple à l'aide d'espaces collaboratifs ou de vidéoconférences. Selon les études faites avant la pandémie, l'enseignement à distance ou en ligne était vu comme une approche alternative à l'enseignement présentiel. En effet, les TICE (*les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*) étaient alors utilisées comme un moyen de stocker l'information plutôt qu'un moyen de faire des activités de groupe promouvant l'apprentissage des langues. Il y avait donc des lacunes dans la formation pédagogique sur l'utilisation variée des TICE (Janeth Baquero, 2015 : 207-208). Cette vue est partagée dans le rapport du ministère de l'Éducation et de la culture (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010 : 8)¹ où on avait remarqué que les nouvelles opportunités pédagogiques des TICE n'étaient pas été exploitées dans la mesure du possible.

¹ Texte accessible en ligne : <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75547/okmtr12.pdf?sequence=1>

La présente étude se concentre donc sur le travail de l'enseignant et l'usage de la technologie dans l'enseignement des langues. Nous chercherons à savoir quel impact la situation exceptionnelle du printemps 2020 a eu sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) : quels sont les défis auxquels les enseignants ont dû faire face ? quelles solutions ont-ils trouvées ? comment le rôle de la technologie a-t-il évolué ? comment la pensée pédagogique des enseignants s'est-elle développée ? Les expériences des enseignants et les solutions qu'ils ont découvertes nous aideront à comprendre le rôle croissant de la technologie dans l'enseignement. De plus, s'intéresser à ce phénomène permet de mieux cerner les compétences futures qui seront nécessaires pour ceux qui veulent devenir enseignants de langues. La pandémie est toujours présente aujourd'hui et la transition vers l'enseignement à distance est encore possible si les conditions l'exigent.

Pour mieux comprendre les effets de l'enseignement à distance pour l'enseignement du FLE, nous nous concentrerons premièrement au niveau général sur l'approche actuellement en place à l'école et sur ce en quoi consiste le travail d'un enseignant de langues. Ensuite, nous examinerons pourquoi et comment la technologie est devenue une partie essentielle de l'enseignement. Puisque les enseignants et leurs expériences sont au centre de notre étude, nous devons aussi examiner le rôle des enseignants dans l'apprentissage des langues comme professionnels de la pédagogie et comme utilisateurs des TICE. Puis, nous présenterons notre méthode d'analyse avant d'examiner notre corpus, constitué d'entrevues avec des enseignants. Les résultats de l'étude seront ensuite présentés avant de terminer par une conclusion.

2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Pour mieux comprendre comment on conçoit l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui, nous nous intéressons à l'histoire récente des conceptions de l'apprentissage : en effet, ces dernières ont évolué ce qui a eu un effet sur la forme et la mise en œuvre de l'enseignement des langues. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est comment la langue, l'apprentissage des langues étrangères et les apprenants sont perçus aujourd'hui. Après cela, nous examinerons comment la description du travail de l'enseignant a changé et ce qui est exigé de lui de nos jours.

2.1 Les approches de l'enseignement des langues et du langage

À mesure que le temps passe et que le monde change, notre perception de l'apprentissage change également. Les conceptions de l'apprentissage et les approches des langues étrangères évoluent aussi et cela se voit dans l'aménagement et dans l'accomplissement pédagogique de l'enseignement (Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen, Kangasvieri, Sahlström et Ahola, 2020). En bref, par *conception de l'apprentissage*, on fait référence aux théories qui essayent de comprendre comment les gens apprennent. Par *approches des langues*, on fait référence aux façons de concevoir le langage et ce qui est fait avec la langue.

Dans cette partie de notre mémoire, nous nous concentrerons tout d'abord sur les conceptions de l'apprentissage qui sont la conception behavioriste, la conception cognitive et la conception socioconstructiviste. Quelle est l'approche qui domine aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères et qu'est-ce qu'elle comprend ?

2.1.1 Les conceptions de l'apprentissage

Les conceptions de l'apprentissage contiennent différentes méthodes d'enseignement, par exemple celle qui consiste à donner de l'importance à la répétition / reproduction dans l'apprentissage des langues. Elles contiennent également une idée du type d'acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant et considèrent aussi les environnements d'apprentissage.

Auparavant, l'apprentissage était basé sur les points de vue béhavioriste et cognitiviste. Selon la première théorie, l'apprentissage change le comportement des apprenants. Le point de vue des comportementalistes sur l'apprentissage est qu'il se concentre sur la façon dont le comportement des apprenants est façonné par les stimuli et les réponses. La tâche de l'enseignant est de contrôler le stimulus et l'environnement d'apprentissage afin d'obtenir l'objectif d'apprentissage souhaité (Budiman, 2017 : 102). Par exemple, la répétition et l'entraînement sont utilisés comme méthode d'enseignement pour que l'apprentissage souhaité devienne une habitude. Pour l'enseignement de langues, la méthode traditionnelle de grammaire-traduction et la méthode audio-orale sont souvent utilisées dans l'enseignement basé sur cette théorie (*id.* p. 108). D'après la théorie béhavioriste, l'apprenant est passif et l'enseignant lui transfère ses connaissances.

En ce qui concerne le cognitivisme, l'esprit ou le cerveau est le lieu nécessaire de la pensée et de l'apprentissage, lesquels sont une forme de traitement de l'information (Atkinson, 2011 : 3). Selon cette théorie, l'apprentissage peut être considéré comme un processus dans lequel l'individu cherche toujours activement à maintenir l'équilibre avec l'environnement. Dans la théorie cognitiviste, il y a deux concepts essentiels qu'ils sont *l'assimilation* et *l'accommodation*. En bref, la première signifie que les apprenants assimilent les nouvelles connaissances avec l'information qu'ils ont déjà et les intègrent aux schémas² mentaux existants. L'accommodation est le contraire et signifie que la structure cognitive de l'apprenant change à la suite de nouvelles expériences et impressions (Hassan, 2011).

Ces deux points de vue sont liés à la tradition formaliste dans l'enseignement des langues. Mais à l'approche du tournant du millénaire, l'idée de l'enseignement et de l'apprentissage a changé vers le *socio-constructivisme* (Saarinen *et al.*, 2020). Le changement a surtout été visible dans les rôles des acteurs : l'enseignant et l'apprenant. Selon cette conception, l'enseignant n'est plus un transmetteur de l'information et spécialiste de son domaine mais plutôt un adulte fiable, coordinateur et éducateur.

Le point essentiel dans la théorie constructiviste est le besoin d'assistance d'une personne plus informée. En effet, la théorie socio-constructiviste insiste

² Un schéma est un modèle cognitif qui sous-tend l'action.

particulièrement sur le fait que l'interaction ne se fait pas seulement entre les apprenants et leur environnement mais aussi avec les autres personnes. Dans la théorie socio-constructiviste actuelle, les apprenants *construisent* leur propre savoir, leurs compétences ou leur compréhension à partir de leurs capacités observationnelles et de leurs raisonnements (Holmes et Gardner, 2006). La théorie socio-constructiviste insiste particulièrement sur une troisième dimension à l'interaction entre les apprenants et leur environnement qui est les autres personnes. Selon Holmes et Gardner (2006), les éléments principaux du socio-constructivisme peuvent être résumés ainsi : il s'agit d'un apprentissage dans un contexte social, authentique, expérimental et progressif où il y a de l'espace pour la réflexion. En plus de ces éléments, Saarinen et al. (2020) soulignent que l'apprenant est autodirigé et actif, les environnements d'apprentissage sont variés et les méthodes pédagogiques sont fonctionnelles et sociales. Ce qui nous intéresse est comment les enseignants ont mis en œuvre ces éléments de socio-constructivisme dans l'enseignement à distance, par exemple, comment ils ont rendu les apprenants actifs pendant la pandémie.

Ainsi, il y a une évolution, dans les conceptions d'apprentissage : on est passé d'une perception où l'individu n'était qu'apprenant (l'objet de l'enseignement) à une perception collaborative de l'apprentissage (Järvinen, 2011 : 59 ; Saarinen *et al.*, 2020). Désormais, on pense que la conscience humaine est construite dans l'interaction sociale et c'est pourquoi le langage joue un rôle important dans l'apprentissage de nouvelles informations. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur les approches du langage.

2.1.2 Les approches du langage

Les idéologies liées au langage décrivent les attitudes individuelles et communautaires à l'égard de la langue, ainsi que les croyances, les attitudes et les valeurs qui sont associées à l'utilisation du langage. Les idéologies liées au langage régulent la prise de décision des politiques linguistiques en produisant et en renforçant la perception des langues qu'il est important d'enseigner. Dans les approches de langues, on peut voir une transition de la perception qui met l'accent sur les structures de langage vers une perception qui met l'accent sur la nature communautaire du langage et sur les acteurs (Saarinen *et al.*, 2020).

Saarinen et al. (2020) note qu'il y a une transition visible d'une approche *formaliste* du langage à une approche *fonctionnelle* du langage. La première se concentre sur les structures de langage tandis que l'approche fonctionnelle souligne l'importance des acteurs et de la communalité de la langue. Avec l'importance grandissante de l'approche fonctionnelle, l'enseignement des langues a peu à peu évolué vers un

enseignement intégré où les langues sont combinées avec d'autres matières et des études thématiques (*ibid.*). Désormais la langue n'est pas vue comme un système limité et séparé mais on l'approche comme une ressource d'expression flexible et s'accommodant aux besoins de la société.

À la base des changements dans les approches du langage se trouve le changement social et langagier plus général dans les sciences humaines. La langue est maintenant considérée plus dans ses usages que dans sa structure : c'est désormais par son utilisation dans les situations sociales qu'on l'aborde. Dans ce cas, la langue est vue comme une ressource qui permet mais aussi limite l'activité des usagers et la communauté. La langue est comprise du point de vue des fonctions et tâches qu'elle permet d'effectuer plutôt que du point de vue structurel dans laquelle la langue est vue comme un système mécanique de codes qui soulève l'importance de grammaire. Ce bouleversement dans l'approche du langage s'est reflété dans l'enseignement des langues étrangères (Saarinen *et al.*, 2020). La priorité n'est désormais plus donnée à la compétence grammaticale (Farrell et Jacobs, 2010 : 3). Dans l'étude de Honko et al. (2020 : 2), la langue est décrite comme fonctionnelle et sociale : elle est un produit de l'interaction.

Tout apprentissage se passe par la langue à l'école et l'enseignement doit être réalisé de manière qu'il favorise la conscience du langage. Observer, interpréter, utiliser des langues différentes et apprécier sa propre façon et celle des autres de s'exprimer peut aider non seulement les apprenants mais aussi l'enseignant (Honko *et al.*, 2020 : 1). L'enseignement à distance influence les manières d'utiliser la langue et c'est pourquoi nous nous intéresserons à savoir comment cela se reflète dans les expériences des enseignants.

2.2 L'enseignant de langues en tant que professionnel de la pédagogie

Comme nous l'avons montré auparavant, les changements théoriques ont changé les méthodes d'enseignement et les approches de l'enseignement des langues et donc aussi la description du travail de l'enseignant. Selon Saarinen et al. (2020 : 151), la description du travail des enseignants est forgée par l'activité des enseignants mais aussi par les attentes des autres : les attentes sociales, les valeurs et exigences de la société façonnent les tâches des enseignants de langues. Ces attentes sont visibles aussi bien dans les programmes nationaux que dans la législation concernant la qualification professionnelle d'un enseignant : ceci a un impact sur la formation des enseignants (*id.* p. 152). La prise en charge du développement professionnel est nécessaire pour maintenir le professionnalisme de l'enseignant et garantir la qualité de l'enseignement. Elle

est aussi nécessaire pour assurer le bien-être de l'enseignant et le bien-être au travail (Jokinen *et al.*, 2014 : 58). Quel rôle l'enseignant joue-t-il donc aujourd'hui en tant que professionnel de la pédagogie ?

En premier lieu, l'enseignant est un expert avec des compétences diverses. Selon le modèle MAP (en finnois : *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalli*)³, les compétences requises peuvent être catégorisées selon deux perspectives : les compétences de base et les compétences étendues. La première comprend, par exemple, le bien-être professionnel, les compétences sociales et les connaissances théoriques de l'apprentissage et de l'enseignement. Les compétences de base constituent la base du travail de l'enseignant et sont une condition préalable au développement de l'enseignant. La deuxième perspective contient les compétences étendues. Ce sont les pratiques et les modes d'action professionnels directement en lien avec l'enseignement et l'éducation, la compétence à faire des observations et à les associer à une compréhension théorique puis à prendre des décisions pédagogiquement justifiées. Il faut ajouter à cela les compétences en résolution de problèmes et les compétences d'interaction, permettant une activité professionnelle habile (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä et Mikkilä-Erdmann, 2021 : 74). Le MAP montre qu'il y a de nombreuses compétences requises et le modèle souligne l'importance du bien-être professionnel au travail. La situation de pandémie a augmenté la charge de travail dans le secteur de l'enseignement (*id.* p. 75).

En second lieu, l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir mais plutôt un organisateur du travail collectif (Martinez, 2003 : 92). En effet, en ce moment, les priorités dans l'apprentissage des langues se concentrent sur la compétence de communication et sur les règles sociales dans l'emploi d'une langue étrangère. En contexte finlandais, la formation des enseignants insiste sur le développement de la capacité à aider les apprenants à réfléchir par eux-mêmes, à examiner et à développer leur propre compétence professionnelle ou encore à agir de façon active. On doit tenir compte des changements de la société de manière diversifiée dans l'accomplissement de la formation (Saarinen *et al.*, 2020).

En troisième lieu, l'enseignant est un professionnel conscient du rôle joué par la langue dans les environnements d'apprentissage variés et dans les situations différentes (Honko, 2020 : 2). De plus, il doit réfléchir à comment le contenu essentiel de la matière qu'il enseigne est représenté et mis en pratique à l'aide de la langue. La compréhension de la langue améliore l'aptitude à observer l'environnement, par exemple l'interaction entre les apprenants de la classe ou les textes des matériaux pédagogiques. Cela peut aider les enseignants à faire des choix qui favorisent la conscience du langage dans leur enseignement (*ibid.*).

³ En français : *Le modèle de compétences multidimensionnel des enseignants*. Disponible sur : <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

Enfin, l'enseignant est une personne sachant tirer parti des avancées technologiques dans son enseignement. Un changement essentiel dans la société est le développement de la technologie. La technologie permet de contacter plus facilement les autres sans tenir compte de leur situation géographique. De plus, elle permet l'internationalisation sans avoir besoin de voyager pour se familiariser avec des cultures étrangères. Par exemple, les vidéos sur YouTube et les vlogues de voyage peuvent nous aider à nous faire une idée d'ensemble de cultures différentes. La quantité d'information à laquelle nous avons l'accès grâce à la technologie est massive. Ce progrès a eu des effets non seulement sur la vie quotidienne des personnes mais aussi sur la réalisation de l'enseignement. La description du travail d'un enseignant a changé quand les outils technologiques sont devenus une partie de l'enseignement. On a demandé aux enseignants de maîtriser et de construire des environnements d'apprentissage différents à l'aide de la technologie (Niemi, 2005 : 182). Le rapport de l'union syndicale des enseignants finlandais, *OAJ*, montre que l'usage pédagogique des TICE est faible et que les enseignants espèrent plus de formation continue professionnelle (OAJ, 2015 : 13). Afin d'examiner les expériences des enseignants du FLE pendant et après la période de l'enseignement à distance, il faut tout d'abord préciser ce que sont les TICE et leur lien avec l'enseignement des langues étrangères.

3 L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Aujourd'hui, la technologie joue un rôle très important comme moyen de contact et de communication. Pour mieux comprendre notre phénomène d'étude nous devons examiner le rôle qu'elle joue dans l'enseignement des langues et comment les enseignants sont incités à l'utiliser.

3.1 Les TICE et l'enseignement des langues

L'apprentissage du français et des autres langues étrangères est constitué de compétences : savoir s'exprimer à l'oral, savoir comprendre l'oral, savoir s'exprimer à l'écrit et savoir comprendre l'écrit. Häkkinen et al. (2018 : 1-4) mentionnent qu'on peut améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aide de la technologie qui offre de nouvelles possibilités pour développer la pensée, l'apprentissage collectif et le réseau de relations.

Le développement des TICE et la diversification des manières et des formes d'apprentissage virtuelles ont rendu l'apprentissage des langues indépendant du temps, du lieu et d'autres limitations physiques. Selon Virtanen (2018 : 29), l'apprentissage ne se passe pas seulement dans les salles de classe mais tout environnement peut être considéré comme un environnement d'apprentissage. La transposition de matériaux d'apprentissage entre les mains des apprenants ou plutôt sur leurs ordinateurs a des conséquences claires pour la pédagogie (Holmes et Gardner, 2006). Nous pourrions parler d'*ubiquité de l'apprentissage* où l'école et le monde qui l'entoure se rejoignent. Cela montre l'importance de l'apprentissage des langues hors de la salle de classe et des cours (Hilden, 2020 : 9 ; Saarinen *et al.*, 2020).

Stockless et al. (2018 : 6) ont réparti les usages des TICE en six catégories : 1) outil de bureautique (Word, Prezi etc.), 2) logiciels spécialisés (iMovie), 3) applications Web (réseau social), 4) communication (Skype), 5) TBI (le tableau blanc interactif) et 6) environnement numérique d'apprentissage (Google Classroom).

L'utilisation pédagogique et adéquate de la technologie a été approchée du point de vue des compétences d'avenir. Les compétences technologiques sont une partie essentielle des compétences d'avenir des apprenants. On peut développer les compétences de l'apprenant à rechercher, évaluer et produire de l'information seul et ensemble avec d'autres à l'aide de la technologie (Kyllönen, 2020 : 24-25).

L'effet de la technologie sur l'apprentissage est indirect et dépend de la manière selon laquelle la technologie est utilisée (Häkkinen *et al.*, 2018 : 1-4). Selon Meriläinen et al. (2018 : 2), les environnements d'apprentissage qui utilisent la technologie de manière polyvalente et permettent ainsi de fonctionner dans des contextes d'apprentissage authentiques et réels sont considérés comme une possibilité de développer l'enseignement.

Ce qui est intéressant pour notre étude est de savoir comment les enseignants utilisent les TICE de manière à rendre les apprenants actifs. Meriläinen et al. (2018 : 8) soulèvent l'importance de la coopération collégiale entre les enseignants qui aide à détourner l'attention des choses techniques et à se concentrer plutôt sur l'apprentissage flexible. La technologie a été utilisée dans l'enseignement avant le COVID-19 et s'est révélée présenter plusieurs avantages. Par exemple, l'apprenant a possibilité de réviser ses exercices quand il les a faits ou encore il peut étudier de nouvelles choses à son rythme et en fonction de ses besoins personnels et de son activité (Hakala et Myllymäki, 2016 : 7 ; Virtanen, 2018 : 26).

Selon Häkkinen et al. (2018 : 1-4), une pédagogie de bonne qualité devrait être la base des situations d'apprentissage et de l'enseignement où les enseignants exploitent la technologie. En outre, elle doit découler des principes théoriques de l'apprentissage durable. Ces principes pédagogiques soulignent par exemple la création de situations authentiques et plaisantes d'apprentissage, l'activité de l'apprenant et encore la construction de connaissances communes à l'aide de technologie. Voilà pourquoi nous nous intéressons aux expériences des enseignants, à leur réflexion pédagogique et à leurs pratiques d'utilisation des applications d'apprentissage en ligne, par exemple GimKit, ou d'autres plateformes partagées.

3.2 Les enseignants comme utilisateurs des TICE

Pour mieux comprendre les expériences des enseignants pendant la pandémie et les périodes de l'enseignement à distance, nous devons prendre en compte le fait que les

enseignants ont le pouvoir de choisir comment ils réalisent leur enseignement mais ils ont aussi la responsabilité de l'apprentissage des apprenants.

Selon Jokinen et al. (2014 : 60), les environnements numériques font de plus en plus partie de travail des enseignants. Une tâche importante pour l'enseignant consiste à résoudre comment la relation avec les nouveaux environnements d'apprentissage est construite afin que les environnements d'apprentissage favorisent le développement équilibré de l'apprenant. Les enseignants ont eu beaucoup de pouvoir de décision indépendant dans la mise en œuvre de l'enseignement à distance. Les points de vue et les croyances d'un enseignant ont une influence sur les pratiques et les activités pédagogiques qu'il utilise et affectent également la culture organisationnelle de l'école (Warinowski *et al.* 2021 : 75 ; Kyllönen, 2020 : 21).

Häkkinen et al. (2018 : 1-4) mentionnent que les expériences, les croyances, l'orientation pédagogique et les influences de l'environnement sont connectées à l'usage de la technologie dans l'enseignement. De plus, selon Kyllönen (2020 : 24), le facteur qui détermine le plus l'utilisation de la technologie par les enseignants est la croyance que l'apprenant obtiendra un profit supplémentaire de son apprentissage. À cause de cela, les croyances pédagogiques des enseignants ont un grand effet sur les technologies utilisées et comment on incite les élèves à les utiliser (*id.* p. 26).

Selon Kyllönen (2020 : 23), la technologie n'est pourtant pas exploitée autant que nous pourrions l'imaginer en se basant sur la disponibilité et la quantité de matériel pédagogique et d'environnements d'apprentissage en ligne. Cependant, les enseignants finlandais ont principalement une attitude positive envers l'utilisation des TICE dans l'enseignement et sont disposés à développer leur propre savoir-faire. Toutefois Stockless et al. (2018 : 2) mentionnent que l'avènement des TICE n'a pas amené les enseignants à modifier leurs pratiques pédagogiques pour exploiter les TICE efficacement.

Les recherches précédentes ont montré que les TICE sont souvent utilisées comme un outil pédagogique à des fins de présentation et d'illustration où l'apprenant reste inactif. Pour rendre l'apprenant actif dans le processus d'apprentissage, l'enseignant doit avoir des compétences d'organiser et de planifier son enseignement en permettant l'utilisation adéquate des TICE (Kyllönen, 2020 : 25). Bien que les enseignants sachent quels sont les éléments d'un processus d'apprentissage actif, ces éléments ne sont pas toujours appliqués dans l'enseignement où les TICE sont utilisées comme outil pédagogique (Meriläinen *et al.*, 2018 : 2). En effet, les matériaux d'apprentissage en ligne ne suffisent pas à rendre l'enseignement ou l'apprentissage de haute qualité parce que les pratiques, méthodes et manière de travailler sont plus importants et l'enseignant est en responsable (OPH, 2012). Selon la Direction générale de l'enseignement (en finnois : *Opetushallitus*), la valeur ajoutée pédagogique du matériel en ligne doit permettre des nouvelles manières d'utiliser et développer l'information, de

nouveaux types de pratiques communautaires et de partage, ou des possibilités plus polyvalentes pour faire une tâche.⁴ La technologie doit être vue comme un outil de réflexion non seulement du point de vue de l'enseignant mais aussi de l'apprenant. Ceci met en avant le rôle des enseignants dans le changement social vers la pédagogie numérique (Häkkinen *et al.*, 2018 : 1-4).

Dans ce mémoire, nous examinerons l'utilisation pédagogique de la technologie sur la base des croyances des enseignants (la valeur ajoutée des TICE, le rôle des TICE pour l'apprentissage et l'enseignement des langues) et de leurs expériences (les périodes de l'enseignement à distance). Si les enseignants ont la possibilité de choisir comment ils mettent en place leur enseignement, ils doivent cependant suivre les programmes nationaux, des cadres d'enseignement qui créent des objectifs pour l'apprentissage et dirigent le travail d'un enseignant. Dans ce qui suit, nous ferons un bref récapitulatif sur les programmes nationaux faits pour le collège et le lycée.

⁴ Texte accessible en ligne : <https://www.oph.fi/fi/julkaisut/e-oppimateriaalin-laaturit>

4 MÉTHODOLOGIE

Les programmes nationaux finlandais pour le collège et le lycée jettent les bases des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces programmes décrivent et définissent les niveaux de savoir-faire d'un apprenant. Ils dirigent le travail des enseignants au niveau national et c'est pourquoi nous présentons un petit aperçu (4.1.) des objectifs de savoir-faire des langues et de l'utilisation des TICE en contexte finlandais. Nous présenterons ensuite le processus de recherche et notre corpus (4.2) et nous évoquerons brièvement notre méthode d'analyse (4.3).

4.1 Contexte : les programmes nationaux finlandais du collège et du lycée

Les programmes nationaux servent d'outils pédagogiques et stratégiques qui dirigent et créent la base de l'action quotidienne des écoles. Ils affectent aussi le travail des enseignants par exemple dans la planification des cours. Les programmes nationaux jouent un rôle essentiel dans la réalisation de l'enseignement des langues étrangères en Finlande.

Selon le programme de l'école primaire et du collège (en finnois : *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS*), la maîtrise de la langue est requise pour l'apprentissage et la pensée. L'apprentissage des langues développe les compétences d'interaction dès qu'un minimum de savoirs en vocabulaire et en syntaxe sont acquis. L'apprentissage des langues donne aussi la possibilité de se former une identité multilingue et multiculturelle et de l'apprécier (POPS, 2014 : 125)⁵. Selon le programme du lycée (en finnois : *Lukion opetussuunnitelman perusteet, LOPS*), l'apprentissage se

⁵ Disponible en ligne : https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

produit dans l'interaction entre les apprenants et les enseignants et à cause de cela, la langue est une partie essentielle de ce processus (LOPS, 2019 : 18).

Les travaux d'équipe et l'apprentissage en coopération dans différents environnements sont soulignés dans les objectifs d'apprentissage des langues (POPS, 2014 : 361). Les enseignants doivent offrir et créer des possibilités d'être en contact avec des gens dans différentes parties du monde à leurs élèves. Les TICE offrent une possibilité de réaliser l'enseignement de langues dans des situations authentiques et selon les besoins des apprenants (*id.* p. 348). L'enseignement des langues développe les compétences multilingues d'un apprenant et l'encourage à utiliser des langues différentes de façon variée en prenant en compte tous les secteurs d'une langue et en appréciant toutes les connaissances des langues étrangères (LOPS, 2019 : 174).

Les TICE sont essentielles pour proposer des environnements d'apprentissage diversifiés (POPS, 2014 : 29). Les enseignants doivent renforcer l'engagement des élèves et leur capacité de travailler en coopération avec les autres. De plus, l'utilisation des TICE doit soutenir individuellement des parcours d'apprentissage (*ibid.*). Les nouvelles solutions des TICE sont adoptées pour encourager l'apprentissage et par exemple les jeux sont un moyen de profiter de l'apprentissage. Les apprenants pratiquent l'interaction dans différents environnements et situations à l'aide des possibilités que les TICE offrent (*id.* p. 101). Au lycée l'environnement d'apprentissage sera agrandi hors de l'école à l'aide des TICE et les élèves utilisent les TICE de manière variée en travaillant seul ou avec les autres (LOPS, 2019 : 19).

Dans ce qui suit, nous décrirons les participants de cette recherche et la réalisation des entretiens.

4.2 Les entretiens et les participants

Pour avoir des participants à notre étude, nous avons partagé une publication dans deux groupes sur Facebook où nous avons expliqué brièvement le sujet et le but de notre mémoire. Les enseignants qui voulaient participer nous ont contacté par courriel. Nous leur avons envoyé l'autorisation pour l'étude délivrée par l'Université de Jyväskylä et l'avis de confidentialité où nous avons expliqué les droits des participants et nous avons demandé la permission d'enregistrer les entretiens. Nous avons établi certains critères pour sélectionner les participants. Premièrement, ils devaient être des enseignants de français. En outre, ils devaient avoir enseigné le français comme langue étrangère avant, pendant et après le printemps 2020 quand les écoles ont été fermées à cause de la pandémie de COVID-19.

Nous avons interviewé quatre enseignants de français pour mieux comprendre les effets de la crise sanitaire de la COVID-19 sur l'enseignement du FLE. Tous les

participants ont enseigné le français plusieurs fois à distance à cause de la pandémie entre 2020 et 2022 et chacun avait plus de 10 ans d'expérience professionnelle. À cause de cela, nous avons eu aussi une perspective sur le changement du rôle de la technologie au fil du temps. Trois de ces enseignants travaillent au lycée et au collège et une enseignante travaille dans une école supérieure professionnelle. Les participants ont signé l'autorisation de recherche et leurs données privées ont été anonymisées. Nous avons enregistré les entretiens avec la permission des enseignants. Puis les contenus des enregistrements ont été transcrits intégralement et codés (ceci afin de protéger l'anonymat des participants) contrôlés et traduits en français. Les transcrits forment les données de cette étude. Même si une enseignante enseigne en école supérieure professionnelle, nous avons omis les programmes faits pour les écoles supérieures professionnelles et universités parce que ces programmes sont produits sur la base des programmes nationaux. Comme on commence à apprendre la langue française au niveau élémentaire en Finlande, nous pouvons supposer que les objectifs et les représentations de l'enseignement et l'apprentissage sont assez similaires dans tous ces documents.

Les données de cette étude ont été collectées par des entretiens semi-directifs. Selon Tuomi et Sarajärvi (2018), l'entretien semi-directif met en évidence les interprétations du sujet par les participants. Ce qui nous intéresse, c'est les interprétations des enseignants concernant l'enseignement à distance. L'entretien se déroule selon des thèmes sélectionnés d'avance qui sont liés à notre cadre théorique. Nous avons choisi l'entretien semi-directif parce que cette méthode permet de préciser et d'approfondir les questions en fonction des réponses des participants (Tuomi et Sarajärvi, 2018). Le cadre de l'entretien était formé de trois thèmes principaux : 1) *le rôle de la technologie dans l'enseignement des langues*, 2) *l'enseignement du FLE à distance* et 3) *les effets de l'enseignement à distance sur l'enseignement du FLE*. Chaque thème principal avait plusieurs questions.⁶ Pour permettre une ambiance ouverte pendant l'entretien, les enseignants avaient la possibilité d'ajouter des commentaires libres sur le sujet. Les entretiens ont été réalisés sur Zoom en début d'année 2022 et la durée d'un entretien a été d'environ 30 minutes par personne.

4.3 Analyse des données

Le but de notre mémoire est de mieux comprendre des effets de l'enseignement à distance sur l'enseignement du français en Finlande. Nous essaierons de répondre aux questions de recherche suivantes sur la base des expériences des enseignants :

⁶ Voir l'annexe 1

- 1) Quels sont les effets de la période de l'enseignement à distance sur l'enseignement des langues étrangères selon les expériences des professeurs ?
- 2) Quelles sont les pratiques pédagogiques que les enseignants ont utilisées pendant la période de l'enseignement à distance et qu'ils veulent garder à l'avenir parce qu'elles se sont révélées efficaces ?
- 3) Comment le rôle des TICE dans leur enseignement du FLE a changé au fil du temps après la première période à distance en 2020 ?

Nous analyserons les contenus des entretiens à l'aide de l'analyse qualitative de contenu. Le but de l'analyse qualitative de contenu est d'accroître les informations sur le sujet et cette méthode d'analyse permet de décrire des phénomènes de manière variée (Tuomi et Sarajärvi, 2018 ; Leray, 2011 : 16). Nous avons choisi cette méthode d'analyse parce qu'elle convient à obtenir une description générale du phénomène étudié, l'enseignement à distance et ses effets. L'analyse de contenu peut également être utilisée pour quantifier le phénomène étudié (Tuomi et Sarajärvi, 2018 ; Leray 2011 : 5). Nous avons laissé de côté la quantification parce que le nombre de participants n'est pas étendu et nous croyons que la quantification ne nous fournit pas d'informations supplémentaires significatives pour notre étude.

Notre analyse a été réalisée en étapes. Premièrement, nous avons écouté les entretiens enregistrés et écrit les transcrits. Cela nous a donné un premier aperçu du sujet. Deuxièmement, nous les avons lus plusieurs fois pour approfondir notre compréhension. Troisièmement, nous avons marqué des points de vue intéressants pour nos questions de recherche. Cela permet, comme Tuomi et Sarajärvi (2018) le mentionnent, de tirer des conclusions claires et fiables sur le sujet à l'étude. Nous avons ainsi pu déceler trois thèmes principaux selon les expériences et les idées des enseignants.

5 ENSEIGNEMENT À DISTANCE ET USAGE DES TICE : DEFIS RENCONTRES ET AVANTAGES OBTENUS

L'objectif de notre mémoire de licence est d'étudier les expériences des enseignants pendant les périodes d'enseignement à distance entre 2020 et aujourd'hui. Ce qui nous intéresse, c'est l'influence de l'enseignement à distance sur l'usage des TICE. De plus, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les enseignants ont adopté et intégré l'usage pédagogique des TICE dans l'enseignement du FLE. Nous présenterons les résultats sous trois thèmes représentant les effets de COVID-19 pour l'enseignement du FLE : les défis rencontrés, les solutions trouvées et les avantages obtenus. Ces thèmes sont issus de notre analyse des données et sont liés à notre cadre théorique. Nous traitons ces thèmes avec les citations de participants à l'enquête. Toutes les citations sont traduites en français et sont visibles dans leur forme originale dans l'annexe 2.

5.1 Les défis rencontrés par les enseignants

Nous abordons ici les expériences et les émotions des enseignants pendant la période de l'enseignement à distance au début de la pandémie et les défis qu'ils ont rencontrés.

Premièrement, nous présenterons pourquoi la transition vers l'enseignement à distance pouvait sembler difficile. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les problèmes posés par la nature même de l'enseignement à distance. Troisièmement, nous nous intéresserons aux défis que les enseignants ont rencontrés dans l'enseignement du français langue étrangère.

Parmi les causes des difficultés à transitionner vers l'enseignement distanciel, les enseignants ont souligné le manque de règles et de structures communes. Ils ont également noté les lacunes dans la formation continue qui ne les a pas préparés à

enseigner à distance. Enfin, ils ont mentionné leur faible compétence à utiliser les applications de vidéoconférence et les autres plateformes collaboratives en ligne au début de la pandémie.

Extrait 1 (Enseignant 1). « Elle [la technologie] n'est pas utilisée de façon assez polyvalente, il y a beaucoup de lacunes dans la formation continue de l'enseignant, qui n'est pas assez régulière. Ce n'est pas comme si elle était envisagée comme un projet de longue haleine, on ne fait qu'effleurer le sujet et les formations sont trop centrées sur l'utilisation des équipements. D'une certaine manière, la pédagogie devrait être la chose numéro un dans l'utilisation des TIC »

Extrait 2 (Enseignant 4). « Donc au début c'était tout à fait horrible en ce qui concerne l'enseignement à distance, Teams et tout le reste, c'était de l'hébreu. Genre on a eu un jour pour tout intégrer et du coup, la nuit je suis allé regarder Teams, à quoi ça ressemble, ce que ça veut dire et en quoi ça consiste, et Zoom, j'ai regardé en vitesse la nuit pour voir ce que je pourrais utiliser »

L'enseignant 1 a eu un parcours différent des autres participants, parce qu'il a passé de son plein gré une formation sur l'enseignement et l'apprentissage dans les environnements numériques de 60 ECTS. Cela peut affecter son regard et sa connaissance du sujet. Cependant, il critique non seulement les façons pas assez diversifiées d'utiliser des TICE par les enseignants mais aussi les manques concernant la formation continue des enseignants. En 2020 la situation de pandémie mondiale a commencé à devenir sérieuse et il y a eu un besoin accentué de formation continue pour un enseignement à distance où la pédagogie ne souffre pas. De plus, l'enseignant 1 décrit que les formations continues sont souvent superficielles et ne se concentrent pas sur la relation entre la pédagogie et les TICE. Si tous les enseignants avaient eu une meilleure compréhension de la relation entre technologie et pédagogie, il aurait été plus facile de s'adapter à la situation de crise.

L'extrait 2 de l'enseignant 4 décrit le manque de savoir-faire des enseignants dans les nouveaux environnements d'apprentissage et d'enseignement. Avant la pandémie, les applications de vidéoconférence n'étaient pas utilisées ou seul un faible pourcentage d'enseignants les avaient déjà utilisés dans leur enseignement. L'enseignant 4 a dit que « *au début c'était tout à fait horrible* » et ce sentiment d'horreur peut avoir été causé par un nouvel environnement de travail ou par l'ignorance de la durée de la situation. La transition massive vers l'enseignement à distance s'est passée en très peu de temps et les enseignants n'étaient pas habitués à l'enseignement en ligne. Au début de la pandémie, l'enseignement a pu sembler confus alors que personne ne savait vraiment comment agir et travailler dans ce nouvel environnement d'enseignement.

Pendant les périodes à distance, les participants ont souffert du manque d'esprit de communauté. Les interactions en face-à-face entre collègues et avec les apprenants ont disparu à cause du confinement.

Extrait 3 (Enseignant 2). « L'enseignement à distance est ok, mais ensuite vous commencez à ressentir le manque de contact avec les collègues [...]. La journée, c'est juste que je suis sur l'écran pendant six heures, je l'éteins et je ne parle à personne, je prends seul mon déjeuner que je réchauffe au micro-ondes et du coup pas de soutien des collègues, probablement parce qu'on ne s'était pas rendu en compte au début que c'était quelque chose dont on a besoin chaque semaine »

Extrait 4 (Enseignant 4). « J'étais tellement seul avec les problèmes quand les sons ne marchaient pas etc. »

Dans les citations ci-dessus, le travail à distance est décrit comme solitaire. La solitude n'est seulement un effet de l'enseignement à distance, mais plutôt elle peut être vue comme l'effet de la crise sanitaire et le confinement de COVID-19. Si les enseignants et les apprenants avaient eu la possibilité de rencontrer d'autres personnes pendant l'enseignement à distance, peut-être la solitude n'aurait pas été soulevée dans les réponses d'enseignants.

L'enseignant 2 souligne aussi le manque de soutien entre collègues pendant la première période de l'enseignement à distance en 2020. Pendant cette période à distance il y avait un besoin accru du soutien des collègues : les enseignants ont rencontré de nouveaux défis technologiques et pédagogiques en travaillant seuls à domicile. Il est important de noter que l'interaction avec les autres n'a pas changé seulement entre l'enseignant et sa classe mais aussi entre les enseignants eux-mêmes. Le soutien des collègues est important pour s'épanouir dans son travail d'enseignant (Jokinen *et al.*, 2014 : 16). En pensant à l'avenir, il serait bon de se rappeler que les idées et les expériences partagées au sein de la communauté de travail sont importantes pour la performance et l'endurance au travail.

La charge de la situation peut être due au fait qu'il s'agissait de quelque chose de nouveau pour tout le monde, non seulement pour les enseignants mais aussi pour les apprenants et leurs familles. De plus, il n'y avait pas de structures ou d'instructions communes pour l'enseignement à distance quand la pandémie s'est soudainement aggravée et que les écoles ont été fermées. Les enseignants avaient des méthodes différentes pour mettre en œuvre l'enseignement à distance et, par conséquent, la qualité de l'enseignement a peut-être souffert. À ce moment-là, les enseignants ont dû eux-mêmes trouver des solutions pour mettre en œuvre leur enseignement et en plus pour résoudre les défis technologiques, par exemple, quand la voix n'était pas entendue dans l'enseignement à distance.

La décision de fermer les écoles est venue soudainement et les enseignants ont dû changer tous les matériaux déjà prêts pour qu'ils soient utilisables en enseignement à distance. Cela a signifié une augmentation des heures de travail.

Extrait 5 (Enseignant 1). « Mais, bien sûr, les jours de travail sont devenus des journées de 14 heures surtout au début »

Extrait 6 (Enseignant 3). « Quand vous travaillez à domicile sur un ordinateur portable, il faut être un magicien pour pouvoir garder ouvertes de nombreuses applications en même temps. La conséquence de cela était que tout ce que je voulais présenter aux apprenants en cours devait être prêt quelque part et généralement c'était des diapositives PowerPoint, où tout était préparé à l'avance pour être présenté en cours. Autrement dit le nombre de préparations anticipées a peut-être triplé »

Dans les citations ci-dessus, les enseignants décrivent l'augmentation de la charge de travail. Les cours déjà prévus par les enseignants ont dû être modifiés pour être mis en œuvre à distance. L'enseignant 1 explique que les heures du travail ont presque doublé par rapport à la normale. De plus, selon l'enseignant 3 le temps consacré à la planification des cours a triplé. Cette augmentation de la charge de travail a pu agir négativement sur l'endurance de l'enseignant au travail. En outre, le temps consacré à la planification des cours à distance a réduit le temps libre pendant lequel les enseignants auraient pu, par exemple, faire d'autres activités propres à maintenir leur bien-être. L'enseignant 3 a aussi dit que tous les matériaux utilisés pendant l'enseignement à distance étaient normalement des diapositives. La conséquence de cela pouvait être que les apprenants restent inactifs dans l'enseignement à distance et que les possibilités des TICE ne sont pas exploitées de manière favorable d'apprentissage. Surtout au début de la pandémie, il semble que les enseignants n'ont pas eu suffisamment de compétences pour utiliser les TICE de manière polyvalente et de façon à ce que les apprenants soient actifs dans la situation d'enseignement. De plus, les participants notent que la présence dans les cours était différente avec des apprenants à domicile.

Extrait 7 (Enseignant 2). « Le défi était notamment la présence. C'est très différent (dans l'enseignement à distance) »

Extrait 8 (Enseignant 3). « Une autre chose qui a radicalement changé était la présence. Je crois que de nombreux enseignants travaillent avant tout leur propre personnalité quelle que soit la matière, puis la présence et l'interaction dans la classe sont une grande partie de la situation d'apprentissage et de l'enseignement »

La présence et la participation sont le défi de l'enseignement à distance que tous les participants ont soulevé. Les enseignants n'avaient pratiquement aucun moyen de voir ce que font des apprenants quand les caméras n'étaient pas allumées et que tout le monde travaille à domicile. En plus d'apprendre à utiliser la technologie de manière pédagogique, il est important de prendre en compte l'interaction à l'aide de la technologie. Les paroles des enseignants et des apprenants étaient plus prévues d'avance qu'en situation normale et toute l'interaction spontanée a disparu à cause des connexions réseau. Les enseignants ont trouvé que travailler ensemble était parfois difficile pendant les périodes à distance. Selon les expériences d'enseignants, il était parfois difficile de créer une atmosphère donnant l'impression d'être ensemble dans une

situation d'apprentissage. L'esprit de communauté est important puisque dans la communauté les individus deviennent des êtres sociaux (Bertrand et Soto, 2021 : 2).

Extrait 9 (Enseignant 3). « Je n'ai aucune possibilité de les entendre et encore moins d'intervenir pour corriger leur prononciation »

Extrait 10 (Enseignant 4). « Dans les langues, je pense que cela fait partie de l'interaction de voir les gestes et les expressions faciales des autres. Donc c'était un défi de leur demander de garder leurs caméras allumées et d'oser parler en ligne »

L'interaction normale entre l'enseignant et sa classe a changé pendant le confinement et l'apprentissage à distance a posé un défi pour les compétences linguistiques orales. Quand les apprenants parlent entre eux par exemple dans une salle de discussion sur Zoom, l'enseignant ne peut pas observer toute la classe en même temps contrairement à l'enseignement en classe. À distance, il n'y a pas de moyens ni pour entendre tous les élèves ni pour commenter ou corriger leur prononciation. Dans le cas de l'enseignement du FLE, les compétences orales ne peuvent pas être laissées de côté. Tous les participants ont indiqué qu'il y avait deux types d'apprenants : ceux avec qui il était plus facile de parler à distance lorsque d'autres personnes n'étaient pas présentes en même temps et au même endroit et ceux qui avaient encore plus de difficultés pour parler via Zoom ou Teams parce qu'il n'y avait pas de bruit de fond. L'enseignant 4 dit aussi qu'il était parfois difficile de faire parler les apprenants avec l'enseignement à distance. Il peut être difficile pour l'enseignant d'encourager toute la classe à parler en français tout en tenant compte des situations qui peuvent être éprouvantes pour une partie des apprenants. Une situation éprouvante peut-être par exemple quand les exercices sont corrigés dans l'ordre. Cela peut stresser de l'apprenant parce qu'il sait qu'il doit répondre à la question, il doit parler en français et il sait que les autres écoutent. L'enseignant 4 fait remarquer que l'interaction n'est pas seulement verbale mais comprend également des expressions faciales et des gestes. On ne peut pas obliger les apprenants à garder leurs caméras allumées et par conséquent l'interaction entre apprenants et entre apprenants et enseignant souffre. Ce nouvel environnement où toute l'interaction est transférée en ligne, peut avoir été éprouvante pour les enseignants quand les contacts humains sont en tant que tels sont une valeur dans le travail d'un enseignant (Jokinen *et al.*, 2014 : 20).

Après avoir montré les défis et l'envers de l'enseignement à distance selon des enseignants du FLE, nous pourrions ensuite nous concentrer sur la manière dont les enseignants se sont adaptés à ces difficultés.

5.2 Les solutions pédagogiques trouvées par les enseignants

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les solutions trouvées pour rendre l'apprenant plus actif et engagé dans un contexte d'enseignement à distance.

Extrait 11 (Enseignant 1). « Si on ne part pas du principe d'un apprentissage orienté vers l'apprenant et singularisé, l'utilisation des TIC ne donne pas vraiment de valeur ajoutée. Bien sûr, c'est bien, on peut regarder les actualités d'un autre pays et tout ça. Mais si l'apprenant ne fait rien activement, je ne crois pas que l'apprentissage s'approfondisse... L'apprenant lui-même, en utilisant des TIC, produit, fait des liens et construit de nouvelles connaissances ; il crée lui-même quelque chose de nouveau. C'est ce type d'utilisation de la technologie qui devrait être privilégié »

Dans la citation ci-dessus, l'enseignant 1 décrit la relation entre l'apprenant et l'utilisation des TICE avec la perspective de l'apprentissage des langues étrangères. L'enseignant 1 semble bien connaître comment les TICE doivent être utilisées dans l'enseignement pour obtenir le plus grand avantage. Pour qu'il y ait une valeur ajoutée pour l'apprentissage, l'enseignant note que les principes socio-constructivistes devraient être la base de l'utilisation des TICE. Si les TICE sont utilisées seulement comme un outil passif où l'apprenant par exemple écoute une chanson ou regarde une vidéo et ne fait rien lui-même, l'apprentissage reste superficiel. Cette citation reflète bien aussi les idées théoriques où l'apprenant est vu comme un acteur actif (Saarinen *et al.*, 2020 ; Pyykkö, 2017).

Extrait 12 (Enseignant 2). « Bien sûr, aujourd'hui on peut demander aux apprenants de lever la main sur Teams, mais ça ne marche pas bien... Pour moi, ce qui a fonctionné alors, c'est que j'avais une liste de noms et je leur ai donné la parole dans l'ordre... et peut-être cela engage plus les apprenants à étudier »

Extrait 13 (Enseignant 3). « L'attention des apprenants se relâche si facilement et lorsqu'ils n'ont pas de caméra allumée... Je pense qu'il est plus difficile de permettre cette participation concentrée à distance qu'en classe. En classe, je peux dire « Maintenant, le portable » et le téléphone disparaît généralement dans leur poche »

Extrait 14 (Enseignant 4). « Si nous avons examiné les exercices faits, nous les avons corrigés dans l'ordre »

Les enseignants ont soulevé le problème de l'observation de la classe parce qu'ils ne voyaient pas ce qui passe derrière l'écran et le souci était que les élèves faisaient d'autres choses chez eux pendant les cours à distance. Pour engager les apprenants à apprendre la langue française à distance, tous les participants ont trouvé que l'utilisation des prénoms fréquemment et parfois la vérification des exercices dans l'ordre étaient de bons moyens. D'un autre côté, les participants ont également dit que ces moyens d'engager les apprenants pouvaient avoir été pénibles pour les apprenants. Cependant, plus les périodes à distance devenaient fréquentes, plus les apprenants se

sont habitués à la pratique. Deux des participants ont exprimé dans leurs réponses qu'ils ont expliqué aux apprenants que ces moyens sont seulement là pour servir leur apprentissage. Une telle interaction humaine entre un enseignant et les apprenants permet de construire une ambiance ouverte et encore de guider le travail des élèves lorsqu'ils savent comment travailler et ce que l'on attend d'eux.

Extrait 15 (Enseignant 4). « Tout le monde utilisait une application différente au début, mais ensuite, nous, les enseignants des langues, avons décidé ensemble d'utiliser Zoom »

Au début de la pandémie, mettre en œuvre l'enseignement à distance pouvait sembler décousu pour les apprenants et leurs parents parce qu'il n'y avait pas d'accord commun dans les écoles sur les applications qui devaient être utilisées et dans quel but. Comme l'enseignant 4 note dans l'extrait ci-dessus, les solutions pour mettre en œuvre l'enseignement à distance de manière plus cohérente ont été trouvées alors que les conditions exceptionnelles persistaient. La solution trouvée permet de demander de l'aide et de recevoir du soutien des collègues plus facilement quand les enseignants savent qu'ils se débattent avec les mêmes problèmes. En outre, cette décision d'utiliser la même application dans les cours de langues a peut-être rendu l'enseignement plus cohérent et a peut-être permis aux apprenants de se concentrer et de s'orienter plus facilement sur l'apprentissage.

5.3 Les effets des périodes à distance sur l'enseignement du FLE

Le but de notre mémoire est de mieux comprendre comment les périodes de l'enseignement à distance ont modifié l'enseignement du FLE et de savoir ce qui en est resté dans l'enseignement du français.

Tous les participants ont ressenti que l'enseignement à distance a été plus exigeant que l'enseignement présentiel mais d'un autre côté, le développement pédagogique et le savoir-faire technologique ont été perçus comme un effet positif de l'enseignement à distance. Dans les extraits suivants, les enseignants décrivent le développement professionnel pendant l'enseignement à distance.

Extrait 16 (Enseignant 1). « Je ressens que je peux mieux développer mon propre travail parce que je suis obligé de le développer car l'enseignement à distance est plus exigeant »

Extrait 17 (Enseignant 2). « Ce qui n'avait pas été essayé auparavant a certainement été essayé dans l'enseignement à distance car c'était forcé »

L'enseignant 1 dit qu'il était plus facile de se développer professionnellement parce que les conditions l'ont exigé. Cette demande extérieure est visible aussi dans la

citation de l'enseignant 2, qui décrit le développement pédagogique comme développement sous la contrainte. Les enseignants n'étaient pas habitués à utiliser les applications de vidéoconférences, par exemple Zoom et Teams, dans leur enseignement. La pandémie les a obligés à essayer les TIC sous de nombreuses formes pour réaliser un enseignement agréable et prendre en considération tous les aspects des compétences linguistiques. De plus, le développement professionnel sous la contrainte a eu des effets sur la diversification des environnements d'apprentissage.

Extrait 18 (Enseignant 1). « Peut-être la diversification des environnements d'apprentissage d'une certaine manière et puis l'omniprésence de l'apprentissage... dans ce contexte ils sont apparus un peu comme de nouveaux éléments »

Extrait 19 (Enseignant 2). « La gamme (des applications) qu'il y a est beaucoup plus large qu'aparavant et maintenant on sait comment et pour quelle situation utiliser quoi »

Selon la citation de l'enseignant 1, les environnements d'apprentissage se sont diversifiés depuis la pandémie. Les réponses des autres participants étaient similaires et comme l'enseignant 2 note la gamme des applications des TICE a été diversifiée. Cette citation nous montre aussi qu'il y a un développement technologique et pédagogique visible puisque les enseignants ont maintenant les compétences d'appliquer différentes applications à différentes situations. Comme l'enseignant 1 le dit dans l'extrait 18, l'omniprésence ou l'ubiquité de l'apprentissage restera encore dans l'enseignement des langues. Nous pourrions supposer qu'elle apparaisse dans l'enseignement, par exemple, sous la forme de flexibilité. Aujourd'hui il est possible d'enseigner de façon hybride avec certains élèves présents en classe et certains à distance. Selon tous les participants, cette méthode est utilisée lorsqu'un apprenant est malade et que, dans certains cas, l'enseignant peut tenir une leçon à distance (en cas de quarantaine, par exemple). Enseigner de façon hybride peut rendre possible la continuité de l'apprentissage. Comme le fait remarquer l'enseignant 4, du point de vue de l'apprenant cette méthode est bonne car il ne prend pas trop de retard.

Extrait 20 (Enseignant 4). « Cela (l'enseignement à distance) aide au fait que ces petits groupes peuvent être constitués plus facilement : on peut penser que certains peuvent participer même à distance depuis une école de village ou une petite école»

Dans les écoles finlandaises, un nombre minimum d'apprenants est requis pour former un groupe de langues. Parfois il est difficile de former des groupes dans les langues rarement étudiées en Finlande : les choix pour les langues optionnelles ont diminué pendant les années 2000 et le nombre d'apprenants requis est trop grand (Pyykkö, 2017 : 27). Ci-dessus l'enseignant 4 décrit la possibilité de l'enseignement à distance pour l'apprentissage du FLE s'il est difficile de former un groupe dans une école. L'enseignement à distance et la méthode hybride permettent d'enseigner à des

apprenants qui ne sont pas au même endroit. Cependant, une telle possibilité reste un potentiel encore inexploité pour diversifier des possibilités de formation linguistique.

6 CONCLUSION

Bien que la technologie fasse partie de l'enseignement depuis plusieurs années, la crise sanitaire a montré que les enseignants ont besoin de structures et d'instructions communes. Pour finir notre étude, nous présentons les résultats principaux du travail en bref et les interprétons.

Les défis rencontrés par les enseignants étaient divers. Par exemple, les enseignants ont été confrontés à des défis technologiques et ils ont manqué de modèles d'action communs et de soutien des collègues. Ces défis peuvent avoir des effets négatifs sur le bien-être au travail, l'interaction et la qualité de l'enseignement. La pandémie a affaibli la satisfaction au travail des enseignants et renforcé le sentiment d'isolement. Au début de la pandémie surtout, la charge du travail des enseignants et la détérioration du bien-être au travail a augmenté (Smith et Arnott, 2022 ; Warinowski *et al.* 2021 : 75). Les résultats de notre étude montrent que le manque de contacts sociaux peut avoir affecté l'endurance des enseignants au travail, bien que cela ne soit pas directement imputable à l'enseignement à distance.

Dans notre étude, nous avons découvert que les défis se sont concentrés sur la phase de transition vers l'enseignement à distance. Cela nous montre que les établissements ne s'étaient pas préparés à utiliser les TICE suffisamment avant que la crise mondiale ne les y oblige. Le ministère de l'Éducation et de la culture avait déjà indiqué dans son rapport de 2010 que les enseignants devraient posséder les connaissances, les compétences et la motivation pour utiliser la technologie de manière pédagogique d'ici 2020 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010 : 13-14). Cependant, notre étude montre que cette vision du ministère ne s'est pas réalisée dans les délais souhaités et nous pouvons conclure selon les résultats de notre étude qu'il y a des manques structurels dans la société. Ces manques peuvent venir de la situation économique des communes, ce qui peut avoir une influence sur l'organisation de la formation continue des enseignants.

En faisant l'analyse nous avons remarqué que les enseignants ont fait l'expérience difficile de l'interaction dans l'enseignement à distance. Les défis liés à l'interaction dans l'enseignement à distance ont contribué au fait que les enseignants ont éprouvé des difficultés à corriger des fautes de la prononciation et à fournir des commentaires sur les compétences linguistiques orales. Nous pouvons en conclure que l'enseignement des compétences linguistiques orales a pu diminuer pendant l'enseignement distanciel par rapport à l'enseignement présentiel. Les résultats nous ont montré que l'interaction s'est ralentie et les discours spontanés ont disparu entre l'enseignant et les apprenants. Ce point de vue est soutenu par Oittinen et Haddington (2022 : 2) qui ont remarqué que prendre la parole n'est pas toujours facile dans l'enseignement à distance. Un tel ralentissement de l'interaction et le manque de la communication non verbale peuvent avoir eu des effets négatifs non seulement sur l'esprit de communauté mais aussi sur l'apprentissage de la langue.

Pendant la première période à distance, les enseignants avaient des méthodes différentes pour mettre en œuvre l'enseignement à distance. Ils ont également constaté que les pratiques pédagogiques utilisés dans l'enseignement présentiel n'étaient pas toutes adaptées à l'enseignement à distance, ce qui pouvait entraîner des pratiques différentes de ce que l'on appelle la normale. Les résultats de cette étude montrent le besoin des enseignants de mettre en place des modèles d'action communs. Nous pouvons déduire de cela, que l'adaptation à un nouvel environnement de travail nécessite le soutien et les conseils de la communauté professionnelle. De plus, une formation continue de l'enseignant concernant les TICE et l'enseignement à distance avant la pandémie aurait été nécessaire pour tous les enseignants pour mieux s'adapter à la situation.

Alors que les périodes d'enseignement à distance se poursuivaient, les enseignants ont développé des modèles d'action communs pour simplifier l'enseignement, par exemple, les enseignants des langues ont décidé d'utiliser la même application de vidéoconférence dans les cours des langues. Nous pouvons voir que certains éléments de la conception socio-constructiviste ont manqué au début de la pandémie lorsque les enseignants ont eu des défis à faire les apprenants actifs. Selon les résultats obtenus, le meilleur moyen pour rendre l'apprenant actif dans l'enseignement à distance était d'utiliser les prénoms des apprenants. Cela donne peut-être à tout le monde l'impression qu'il y a de vraies personnes derrière des écrans et que l'apprenant se sent écouté. D'un autre côté, l'apprenant peut avoir le sentiment du devoir de participer à l'enseignement lorsqu'on l'appelle directement par son prénom. En fait, il serait intéressant d'étudier à l'avenir quel genre de moyens il y a pour rendre l'apprenant actif dans l'enseignement distanciel surtout concernant des langues étrangères.

Sur la base des observations de notre analyse, le rôle de la technologie dans l'enseignement s'est accru avec les périodes d'enseignement à distance. Le modèle de

travail hybride fait désormais partie de l'enseignement et la compréhension et les connaissances des enseignants en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication se sont améliorées. Les possibilités de l'enseignement à distance et du modèle de travail hybride pourra permettre d'élargir les environnements d'apprentissage. Nous pouvons conclure que le modèle de travail hybride reste encore dans l'enseignement parce que la mobilité de toute sorte est en hausse et il y a un besoin accentué de solutions de formation flexibles à l'avenir.

Les avantages du modèle de travail hybride sont la flexibilité et que le temps de trajet de travail réduit lorsqu'on peut étudier ou enseigner de n'importe où (Gil *et al.* 2022 : 13). En plus de ces avantages, nous avons découvert un avantage essentiel pour l'enseignement des langues. Sur la base des observations que nous avons tirées de l'analyse et des expériences des enseignants, les choix de formation linguistique pourraient être diversifiés grâce à l'enseignement à distance et à l'enseignement hybride. Il s'agit d'un potentiel encore inexploité de l'enseignement des langues, mais c'est une idée de développement clé pour l'avenir, afin que des groupes de langues optionnelles puissent être établis en Finlande à l'aide de l'enseignement à distance. L'enseignement hybride permettrait l'enseignement des langues même dans de petites écoles qui n'auraient pas autrement la possibilité de créer des groupes en raison du faible nombre d'élèves (Tolvanen, Pesonen et Bärlund, 2022 : 5). Une diversification des choix des langues serait souhaitable afin de renforcer la réserve linguistique nationale.

À la fin de l'étude, il convient toujours d'envisager la mise en œuvre de l'étude. Cette étude est une étude qualitative menée avec un petit ensemble de données de quatre participants. Les résultats de notre étude ne sont pas généralisables en raison du faible nombre de participants. Cependant, les expériences des enseignants donnent un aperçu des défis posés par l'enseignement à distance et des pratiques qui se sont révélées fonctionnelles. Par exemple, d'autres enseignants de langues peuvent utiliser les connaissances que nous avons acquises grâce aux expériences dans leur planification des cours à distance et d'autres travaux. Si l'étude avait été menée sous forme d'enquête, il y aurait peut-être eu plus de participants. Dans ce cas, une vue d'ensemble du sujet aurait également pu être plus diversifiée. Les entretiens ont toutefois permis de se familiariser plus en profondeur avec les défis et les opportunités mentionnés. Notre recherche pourrait être poursuivie pour découvrir comment les nouvelles méthodes d'enseignement se sont ancrées en tant que pratiques dans l'enseignement des langues. Un autre sujet intéressant à approfondir pourrait être la manière dont les enseignants ont exploité le potentiel de l'enseignement à distance pour développer et augmenter également l'enseignement des langues étrangères dans d'autres écoles.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Aubé, M., Deaudelin, C. et Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand, J. et Soto, M. (2021). « *Adaptation des cours présentiels en cours en ligne dans le contexte de covid-19 : quels défis, quelles solutions ?* ». Nouvelle Revue Synergies Canada, No14.
- Budiman, A. (2017). *Behaviorism and Foreign Language Teaching Methodology*. English Franca : Academic journal of English language and education (Online), 1(2), 101-114. URL: <https://doi.org/10.29240/ef.v1i2.171>
- Davidson, A. et Desjardins, F. (2011). « *Vers l'identification d'une relation entre les représentations de la pédagogie et de l'usage des TIC chez des formateurs d'enseignants* » Canadian journal of education, 34(3), p. 7-67.
- Evans, M. B., Evans, M. et Brindley, S. (2009). *Foreign Language Learning with Digital Technology*. Bloomsbury Publishing.
- Farrell, T. S. C. et Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. Continuum.
- Garrison, D.R. (2017). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice* (3d ed.). Routledge.
- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., et Köppe, C. (2022). *Hybrid learning spaces*. Springer.
- Hakala, I., et Myllymäki, M., Chydenius K. u. (2016). *From face-to-face to blended learning using ICT*. IEEE.
- Hamari, J. et Nousiainen, T. (2015). *Why Do Teachers Use Game-Based Learning Technologies? The Role of Individual and Institutional ICT Readiness*. Dans T. X. Bui, et R. H. Sprague (Eds.), *Proceedings of the 48th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 2015)* (pp. 682-691). IEEE. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Hassan, O. A. (2011). *Learning theories and assessment methodologies - an engineering educational perspective*. European journal of engineering education, 36(4), 327-339. URL : <https://doi.org/10.1080/03043797.2011.591486>
- Hietikko, P., Ilves, V., et Salo, J. (2016). *Askelmerkit digiloikkaan*. URL : <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2016/oajn-askelmerkit-digiloikkaan/>
Consulté le 14.12.2021
- Hilden, R. (2020) *Kielididaktiikka ja kielenopettajan osaaminen muutosten edessä*. Dans Ainedidaktisia tutkimuksia (17).
- Holmberg, B., Shelley, M., White, C., . . . White, D. C. J. (2005). *Distance Education and Languages*. Multilingual Matters.
- Holmes, B. et Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. SAGE.
- Honko, M. et Skinnari K. (2020). *Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kieli-koulutuspolitiikan verkosto.

- Häkkinen, P., Kyllönen, M. et Vesisenaho, M. (2018). *Digipedagogiikka kehittyä koulujen kanssa kokeillen ja tutkien*. Jyväskylän yliopisto.
- Janeth Baquero, F. (2015). *L'utilisation des quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE*. *Folios* (Bogotá, Colombia), 42, 189-210. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios189.210>
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., . . . Välijärvi, J. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Järvinen, M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen*. Tampere University Press.
- Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittämisen valmisteluryhmä. Puheenjohtaja, v. H. M. j. s. (2010). *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020: Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Leray, C. (2011). *Analyse de contenu : De la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- MacTeer, C. F. (2010). *Distance Education*. Nova.
- Martinez, P. (2003). *Didactique du français langue étrangère : Un bref panorama des tendances actuelles*. Dans *Introduction aux études françaises : Langue et société*. Tampere.
- Meriläinen, M. et Piispanen, M. (2018). *Ubiquitous Learning in Appropriate Learning Environments*. Informics Society.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A., Warinowski, A. (2021). *Osaamistavoitteet Iuokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., et Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. DOI: 10.31234/osf.io/52tcv
- Mustaparta, A. (2015). *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. URL : https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
Consulté le 24.1.2022
- Mäkinen, J. P., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. (2017). *Digitalisoitua koulu-hyvinvoivat opettajat?* TRIM research reports 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Oittinen, T., et Haddington, P. (2022). *Vuorovaikutuksen näkökulma vieraskielisiin etäopetustilanteisiin – haasteita ja käytänteitä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.

- Pyykkönen, H. (2015). *"Ei se, että lama oli, vaan että meijät lamaannutettiin": Kasvatustilaston, ja erityisesti auktoriteetin muutos laman jälkeisessä Suomessa opettajan kokemana.*
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa.* Tampere : University Press.
- Remes, U. (2020). *Onnea ja kärsimystä: 2000-luvun työn muutokset luokan- ja erityisopettajien kertomana.*
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S., Kangasvieri, T., Sahlström, F. et Ahola, S. (2020). *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja.* Vastapaino.
- Smith, C., et Arnott, S. (2022). *"French Teachers Can Figure It Out": Understanding French as a Second Language (FSL) Teachers' Work in the Context of the COVID-19 Pandemic.* Canadian journal of applied linguistics, 25(1), 88-109. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32024>
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Gingras, B. (2018). *« Maitrise d'outils technologiques : Son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques »* Canadian journal of learning and technology 44(2).
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A. et Sairanen, H. (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaati-on nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä.* Valtioneuvoston kanslia. URL : <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79573>
Consulté le 12.3.2022
- Tolvanen, N., Pesonen, E. et Bärlund, P. (2022). *Hybridiopetus A2-kielen opetuksessa.* Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Virtanen, M. (2018). *The development of ubiquitous 360° learning environment and its effects on students' satisfaction and histotechnological knowledge.* University of Oulu.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R., Heikkilä, M. et Mikkilä-Erdmann, M. (2021). *Korona opettajan osaamisen haastajana.* Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

SITES INTERNET

<https://www.oph.fi/fi/julkaisut/e-oppimateriaalin-laatukriteerit>

Consulté le 12.3.2022

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Consulté le 5.4.2022

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Consulté le 5.4.2022

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75547/okmtr12.pdf?sequence=1>

Consulté le 16.12.2022

ANNEXES

ANNEXE 1 - CADRE DES ENTRETIENS

Teema 1: Teknologian rooli opetuksessa

Millainen rooli teknologialla on opetuksessasi?

Miten käytät teknologiaa opetuksessa?

- Onko teknologia passiivinen (esim. vain katsominen tai kuuntelu) vai aktiivinen (esim. sanastopelit) työkalu?

Mihin käytät teknologiaa? Miksi?

Millaisia teknologisia välineitä tai materiaaleja käytät?

Miten erivaiheissa työuraa teknologian rooli on muuttunut?

Miten teknologiaa käytettiin ranskan opetuksessa ennen keväällä 2020 alkanutta etäopetusjaksoa?

Teema 2: Etäopetus

Muuttuiko teknologian rooli opetuksessa koronan aiheuttaman etäopetusjakson myötä?

Etäopetusjakson haasteet ranskan opetukselle?

Etäopetusjakson mahdollisuudet vieraan kielen opetukselle?

Miten tunteja suunniteltiin etäopetukseen soveltuviksi?

Millaisia pedagogisia ratkaisuja teit verkkoympäristössä?

Miten osallistit oppilaita etäopetuksessa?

Millainen kokemus etäopetusjakso tai useammat etäopetusjaksot oli/ovat olleet? /

Millaisia tunteita etäopetukseen siirtyminen herätti?

Mitä kielen osa-alueita oli erityisen haastavaa opettaa etänä?

Teema 3: Vaikutuksia ja toimivaksi todettuja käytäntöjä kieltenopetukselle

Millaisia sovelluksia/käytänteitä on jäänyt käyttöön etäopetuksesta?

Miten teknologiaa käytetään nyt osana ranskan opetusta? (lähiopetus vs. etäopetus / onko muuttunut)

Millaisia tunteita ja kokemuksia etäopetusjakso(t) herättää nyt, kun on taas aika vähitellen palata lähiopetukseen?

Millaisia vaikutuksia uskot etäopetusjaksolla olleen ranskan (tai ylipäätään kielten) opetukseen?

Muovasiko etäopetusjakso pedagogista ajatteluasi? Jos kyllä, niin miten?

Millaisia teknologisia taitoja ranskan opetuksessa tarvitaan?

ANNEXE 2 - LES CITATIONS DES ENSEIGNANTS EN FINNOIS

Extrait 1: "Sitä (teknologiaa) ei käytetä niinku tarpeeks monipuolisesti, opettajan täydennyskoulutuksessa on puutteita tosi paljon, se ei oo tarpeeks jatkuvaa. Se ei oo sellast et opettajat jotain projektia niinku työstäis vaan et ne on semmosii räpäsyjä ja liian niinku laitekeskeisiä. Ja niinku tavallaan, että sen teknologian käytössä pitäs olla se pedagogiikka niinku ykkösenä"

Extrait 2: "No siis alukshan se oli ihan kauheaa, ku ei siis, siis jos nyt puhutaan ihan siit etäopetuksesta, niin Teamsit ja kaikki oli ihan hepreaa, että sit oli niinku tyyliin päivä aikaa ottaa ne haltuun ja mä sitte yöllä katoin kaikki Teamsit, minkälainen se on, mitä se tarkoittaa, mitä siin, ja Zoom ja kaikki yöllä kävin niiku läpi hätäpäissäni et mikä niist nyt ois semmoin"

Extrait 3: "Se etäopetus on ihan ok mut sit alkaa kaipaa sitä et puhuu kollegoille. Ja sitte ei ollu mitään tota opettajakahviloita sillon alussa meillä ainakaa. Ja sit se on vaan sitä, että okei nyt mä oon kuus tuntia niinku ollu täs ruudun edessä ja sit mä laitan tän kii ja mä en puhu kellekään mitään, mä syön yksin lounasta, jonka lämmitän mikrossa, ja sitte ei niinku mitään kollegiaalista tukee, koska ei varmaan tajuttu siin alussa et ihan joka viikko pitäis olla"

Extrait 4: "Olin aivan yksin niiden ongelmien kanssa, kun äänet ei toiminut jne."

Extrait 5: "Mut toki sit ne työpäivät rupes semmosiks niinku menee 14 tuntisiks siin alussa varsinkin"

Extrait 6: "Kun työskentelee kotoa yhdellä läppärillä, niin siin sais olla aika velho, et pystyis pitämään koko ajan monta tämmöst alustaa auki. Eli täst seurasi se, et kaiken mitä aiko tunnilla esitellä opiskelijoille, niin täyty olla valmiina jossain ja tyypillisesti se oli sit PowerPoint-diat, missä kaikki oli etukäteen valmisteltuna esiteltäväks siellä tunnilla. Eli etukäteisvalmistelujen määrä ehkä kolminkertaistu"

Extrait 7: "Haasteita on nimenomaan se läsnäolo. Et se on hyvin hyvin erilaista (etäopetuksessa)"

Extrait 8: "Ja sit toinen mikä muuttu ratkaisevasti nii on läsnäolo. Mä uskon et moni opettaja tekee työtä ennen kaikkea omal persoonallaan ja oli aine mikä tahansa nii sillon se läsnäolo ja vuorovaikutus siel luokkatilassa, nii se on valtava osa sitä oppimis- ja opetustilannetta"

Extrait 9: "Mullahan ei oo mitään keinoa juurikaan niinku kuulla, saatikka pienelläkään tavalla puuttua opiskelijoiden ääntämiseen"

Extrait 10: "Kielissä koen, et se on osa sitä vuorovaikutusta et nähdään toisen eleet ja ilmeet näin, niin se oli kyl sellain haaste, heitä saada sitte pitämään niit kameroita esimerkiksi päällä ja uskaltamaan siel puhua"

Extrait 11: "Et tavallaan niinku, et jos me ei lähdetä semmoset niinkun oppijalähtöisestä niinkun oppimisesta ja näin ja semmosest tietyst omakohtasuudesta niin se teknologia ei ihan hirveesti tuo siihen lisäarvoa. Et toki okei, ihan kiva, voidaan kattoo uutisia, vaikka jostain, niinku eri maasta ja näin. Mut jos ei itse tee mitään niin, mä en usko et se oppiminen ihan hirveesti sitte siitä syvenee... Opiskelija niinku itse tuottaa sillä, yhdistelee ja rakentelee sitä uutta tietoa, sen teknologian avulla ja luo jotain uutta niinku itse. Niin se on niinku sitä semmost teknologian käyttöä mitä pitäis niinkun olla "

Extrait 12: "Tottakai nyt nykyään Teamsissä voi pyytää viittaamaan mut ei se oikeen toimi, nii sillon toimi kyl hirveen hyvin se, et mul oli nimilista ja sit mä kävin sitä läpi... ja se ehkä sitouttaa opiskelijoita siihen (opiskeluun)"

Extrait 13: "Se keskittyminen herpaantuu tosi herkästi ku ei oo kamerat päällä niin... Sen keskittyneen osallistumisen mahdollistaminen etänä on mun mielestä vaikeempaa kun tunnilla. Luokassa nii mä voin sanoo et "Nyt, puhelin, näin" ja sillon se puhelin tyypillisesti vilahtaa taskuun"

Extrait 14: "Jos tehtäviikki käytti läpi niin mentiin kyl järjestyksessä"

Extrait 15: "Ku jokainen käytti siin alussa vähän eri ohjelmaa, mut sit me kieltenopettajat sovittiin et käytetään Zoomii"

Extrait 16: "Mä koen et mä pystyn paremmin kehittää sitä mun omaa niinku tavallaan työtäni, koska mun on pakko kehittää sitä, ku se etäopetus on niinku paljo sillee vaativampaa"

Extrait 17: "Sitä mitä ei aikasemmin ollu kokeillu, niin ihan varmasti kokeili sillon etäopetuksessa, koska oli pakko"

Extrait 18: "Et tavallaa se oppimisympäristöjen pikkasen ehkä monipuolistuminen ja sit myöskin se semmonen niinku oppimisen kaikkiallisuus tai semmonen... Et ne ehkä siinä tuli niinku semmosina uusina elementteinä"

Extrait 19: "Se skaala mitä niitä on nii se on paljon laajempi, ku aikasemmin ja nyt jotenki tietää että mihin tilanteeseen käyttää mitäkin."

Extrait 20: "se (etäopetus) auttaa siinä kyllä että varmasti näitä pieniä ryhmiä myös sit voidaan perustaa helpommin ku voidaa ajatella et osa on vaikka etänä jostain kyläkoulusta tai pienest koulusta"