

LE TÉLÉPHONE EN CLASSE DE LANGUE, ENTRE INSTRUMENT DE POUVOIR ET CATACHRÈSE PÉDAGOGIQUE

Salifou Koné

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

INTRODUCTION

Afin d'apprécier le potentiel des outils numériques pour l'apprentissage, la recherche en didactique des langues s'est longtemps intéressée à ceux introduits dans la situation pédagogique par les enseignants (Guichon, 2012). Mais l'accès de plus en plus facile aux ressources numériques pour l'apprentissage par le biais des outils numériques nomades (téléphone, tablette, ordinateur, etc.) a conduit, ces dernières années, nombre de chercheurs à déplacer leur regard sur l'importation en classe de la panoplie des outils personnels nomades de l'apprenant (Amon-Holo, 2015 ; Guichon & Koné, 2015 ; Boro, 2015 ; Balima, 2015 ; Grassin & Guichon, 2017). A la lecture des travaux de ces chercheurs, deux objectifs, complémentaires, peuvent être repérés : (1) documenter de quelle façon les apprenants intègrent leurs outils numériques nomades dans leur apprentissage lors du face-à-face pédagogique et (2) identifier comment les enseignants pourraient se saisir de ces outils comme catachrèses pédagogiques.

Dans la rhétorique classique, la catachrèse consiste en l'usage, dans une situation, d'un mot déjà affecté à une première notion pour dénoter une nouvelle notion pour laquelle on n'a pas trouvé un mot plus approprié (Kuentz, 1980). Ainsi, l'usage catachrétique des mots, en tant qu'opération de l'activité langagière, résulte de la nécessité de combler l'écart entre ce que l'on veut dire et le vocabulaire dont on dispose pour le dire. Cet usage contribue également à l'enrichissement sémantique des mots de la langue, car, souligne Fontanier (2009), par suite de cette nécessité, nombre de mots se trouvent avoir une infinité de significations différentes, ajoutées successivement à leur première signification, et qui, à la longue, finissent par être regardées, non comme des catachrèses, mais comme autant de significations propres.

Soucieuse de rendre compte de l'ingéniosité et de la créativité des travailleurs dans la construction des usages d'artéfacts, la psychologie du travail s'est emparée de la notion de catachrèse pour désigner « l'utilisation informelle d'un outil ou l'élaboration d'un outil informel dans les situations de travail » (Clot, 1997 : 144). Là aussi, l'usage catachrétique des outils résulte d'une nécessité pour le sujet d'adapter les moyens à sa disposition aux fins qu'il poursuit, ce qui permet, lorsqu'un tel usage se diffuse, d'enrichir le répertoire d'outils pour faire face aux circonstances du travail (Bax, 2003). Dans cette perspective de genèse instrumentale (Rabardel, 1995), la recherche en didactique prenant pour objet l'usage des outils scolaires (manuels, tableaux, cahiers, calculatrices, etc.) a documenté de quelle façon des outils qui ne sont pas initialement conçus pour l'école sont cependant détournés par et pour l'école (Cohen-Azria, 2007 ; Mœglin, 2005).

Transposant la notion de catachrèse à l'étude des usages des outils numériques nomades importés en classe par les apprenants, nous proposons celle de catachrèse pédagogique pour désigner l'utilisation de ces outils par l'enseignant en tant que ressource pédagogique lui permettant de répondre au manque d'outils adéquats. On parlera alors de catachrèse pédagogique à propos des téléphones des élèves pour décrire une situation où l'enseignant s'en sert pour diffuser un document audio dans le cadre d'activités de compréhension orale (cf. section 4.3, *infra*). Sachant que chaque partenaire de la situation didactique appréhende différemment les outils, numériques ou classiques, introduits en classe pour assister l'enseignement ou l'apprentissage (Cohen-Azria, 2007), la notion de catachrèse pédagogique permet de décrire plus finement les usages éducatifs des outils numériques nomades, aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant.

Dans le cadre de cet article, qui s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans quatre lycées de Bamako, au Mali (cf. section 2), nous nous intéresserons uniquement à l'importation en classe du

téléphone par les lycéens, une catégorie d'apprenants dont les usages des outils numériques nomades associés au travail scolaire en classe sont encore peu documentés (Cottier & *al.*, 2016). Nous appréhenderons l'importation en classe du téléphone en tant que phénomène scolaire, c'est-à-dire un objet à partir duquel s'élabore un discours social, discours qui constitue en même temps cet objet en réalité sociale (Charlot, 2005). Selon Charlot, tout objet de discours social, en l'occurrence scolaire, est avant tout « un attracteur idéologique » (p. 12) en ce qu'il est porteur « d'enjeux professionnels, identitaires et sociopolitiques multiples » (p. 12). De son côté, Cordier (2017 : 179) soutient qu'à l'école, en plus de questionner l'organisation scolaire, les modèles de savoir et les conceptions pédagogiques, le numérique « est le lieu où s'enchevêtrent des discours, des pratiques et des représentations ». Nous poserons ainsi, à la suite d'Endrizzi (2010), que l'importation du téléphone en classe ne peut se réduire à la réalité de ses usages, pédagogiques ou pas. Comme l'introduction de toute nouvelle technologie dans un contexte social, celle du téléphone dans la situation pédagogique constitue un enjeu de pouvoir entre les élèves, les enseignants et l'institution scolaire (Jauréguiberry & Proulx, 2011 ; Warschauer, 1998).

Croisant le point de vue des enseignants et celui des élèves sur les usages du téléphone en classe, cet article poursuit deux objectifs. D'une part, il s'attache à mettre au jour quelles incidences l'importation du téléphone peut avoir sur les rapports de pouvoir et au savoir en classe de français langue seconde. D'autre part, il cherche à déterminer comment l'enseignement des langues pourrait intégrer les outils numériques nomades des élèves.

La section 1 de l'article est consacrée au cadre conceptuel à partir duquel nous problématisons l'importation du téléphone dans la situation pédagogique. Ensuite sont présentés le contexte, le public et la méthodologie de collecte et d'analyse des données (section 2). Les sections 3 et 4 présentent les résultats dont les plus saillants sont discutés dans la conclusion (section 5).

1. LA FORME SCOLAIRE ET LES ENJEUX DE POUVOIR AUTOUR DU TÉLÉPHONE

Afin de rendre compte de la dialectique du pouvoir entre la norme instituée concernant les outils numériques des élèves en situation pédagogique et la contre-norme scolaire et pédagogique que la réalité de leur usage clandestin institue, nous mobilisons le cadre conceptuel de la forme scolaire de la relation pédagogique (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Ce cadre autorise une lecture de l'institution scolaire comme étant un « lieu où se nouent des relations sociales déterminées et où se jouent des rapports

singuliers au savoir et au pouvoir » (Lahire, 2008 : 23). Selon Lahire, la forme scolaire de la relation d'enseignement-apprentissage, en tant qu'il renvoie à un faire selon des règles impersonnelles, établit un type particulier de pouvoir reposant sur un principe d'obligation légale. Celle-ci, dont l'objet concerne autant ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, est aussi une forme de « domination légale » (p. 28), entendue comme l'obéissance par chacun à des règles impersonnelles.

Mais Perrenoud (2013) rappelle que les élèves – mais aussi les enseignants-, pris dans un système didactique qui leur est imposé, parviennent toujours à s'inventer, clandestinement le plus souvent, « des stratégies défensives » consistant « à jouer avec les règles, à les contourner, à y échapper ou à en négocier l'application de cas en cas » (p. 102). Cette approche de la forme scolaire comme cadre d'exercice de contre-pouvoir et de production de contre-norme permet d'enrichir l'analyse des usages du téléphone importé en classe d'une dimension anthropologique telle que l'envisage de Certeau (1990) lorsqu'il s'interroge :

Quelles procédures populaires (elles aussi minuscules et quotidiennes) jouent avec les mécanismes de la discipline [scolaire] et ne s'y conforment que pour les contourner ; [...] quelles manières de faire forment la contrepartie, du côté des consommateurs [de la forme scolaire que sont les élèves et les enseignants] des procédés muets qui organisent l'ordre sociopolitique [de l'école] ?

Cette tension que met en avant de Certeau, entre la production rusée des consommateurs et celle, légitime, des producteurs de produits culturels, peut se traduire dans le cadre de notre problématique en termes de tension entre les revendications d'autonomie des élèves concernant l'usage éducatif du téléphone en classe et des exigences pédagogiques. L'une de ces exigences peut s'envisager en termes d'unité d'attention, c'est-à-dire l'écoute collective de l'enseignant ou d'un élève par le groupe-classe. L'unité d'attention du groupe-classe constitue la condition fondamentale de l'efficacité des actes d'enseignement et d'apprentissage car son absence occasionne une dysrythmie (Filloux, 1996). L'étude menée par Guichon et Koné (2015) auprès d'étudiants internationaux dans un centre de français langue étrangère en France a mis au jour quelques effets de l'utilisation du téléphone sur leur comportement pendant l'interaction pédagogique, en particulier une dysrythmie au sein du groupe-classe due à la dispersion de leur attention. Cherchant à affiner les résultats de cette étude en conservant le même terrain de recherche, Grassin et Guichon (2017) ont croisé les discours d'enseignants et ceux de leurs étudiants sur l'usage du dictionnaire numérique et la question du rythme de l'activité didactique. Leur étude révèle une divergence de points de vue entre enseignants et étudiants sur la question de la dysrythmie occasionnée par l'utilisation autonome du

dictionnaire numérique lors du face-à-face pédagogique. Les étudiants, tout en restant sensibles à l'importance de s'inscrire dans le rythme donné par l'enseignant à la situation pédagogique, considèrent l'utilisation autonome du dictionnaire comme légitime, d'autant qu'elle a pour but la compréhension du cours. En ce qui concerne les enseignants, cette utilisation est perçue « comme un exemple de pratique qui s'écarte de la pédagogie » (p. 11) pour les deux raisons suivantes : outre la dysrythmie qu'elle crée au sein du groupe des pairs, elle occasionne des stratégies d'apprentissage inappropriées, telles que la recherche systématique de vocabulaire.

Au regard de ces quelques résultats de recherche, il semble que l'apparition en classe du téléphone des élèves engendre un déplacement plus ou moins sensible du rapport pédagogique. Ce déplacement semble pouvoir se décrire sous l'angle d'un rapport actif au savoir, car l'utilisation clandestine du téléphone comme ressource d'apprentissage externe à l'enseignant et aux pairs laisse à l'apprenant la possibilité de redéfinir à sa manière sa participation au cours (Cérisier, 2016). Mais cette utilisation participe aussi d'un jeu de pouvoir dans la mesure où elle entame le contrôle pédagogique de l'enseignant sur les conditions d'apprentissage (Denouël, 2017). En ce sens, l'introduction clandestine des outils numériques nomades des apprenants en classe représente un enjeu important pour les enseignants : elle les questionne quant à la façon dont la pédagogie peut s'ajuster aux usages éducatifs de ces outils.

2. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES

Cet article s'appuie sur une enquête ethnographique réalisée dans quatre lycées publics de Bamako (Mali). Comme dans tous les établissements de l'enseignement secondaire malien, l'usage du téléphone y est interdit pendant les cours. L'enquête a été menée dans le cadre de notre recherche doctorale au cours de l'année scolaire 2015-2016. Elle a permis d'observer 18 lycéens de Terminale Langue et Littérature et 14 enseignants de français langue seconde dans différents espaces sociaux qu'ils parcourent au quotidien : le lycée et ses différents espaces, le domicile familial, les cybercafés et le « grin », vocable du bambara (première langue nationale du Mali) qui désigne à la fois un groupe d'amis et les différents lieux où ceux-ci se rencontrent.

L'enquête a été outillée par des entretiens répétitifs, individuels et collectifs, des journaux de bord ayant fait l'objet d'entretiens d'explicitation et l'observation de situations d'utilisation d'outils numériques pendant laquelle des photographies ont été prises. Un questionnaire administré à mi-parcours de l'enquête auprès de 280 élèves inscrits en série Langues et Littérature (classes de Première et Terminale) a mis au jour que 71,2 %

utilisent quotidiennement leur téléphone pendant les cours mais de manière clandestine. C'est à partir de cette représentation globale du phénomène que nous proposons ici une analyse qualitative visant à mieux comprendre les significations sociales qui s'élaborent autour des usages du téléphone en classe. Par conséquent, les données exploitées dans le cadre de cet article sont exclusivement des données discursives (entretiens et journaux de bord) recueillies auprès de trois élèves et de deux enseignants. Elles ne concernent que les usages pédagogiques du téléphone en classe.

Les noms des participants ont été modifiés. Fatoumata (fille), Kassim et Siaka (garçons), tous les trois élèves de Terminale, ne fréquentent pas le même lycée, de même que Samba et Samuel n'enseignent dans le même établissement.

Pour rendre compte des enjeux de pouvoir qui se nouent autour du téléphone importé en classe entre les enseignants, les élèves et l'administration scolaire, nous avons choisi de combiner description ethnographique de cas (De Cefai, 2010) et analyse de discours (Maingueneau, 2014). La première consiste en une mise en récit des usages d'individus singuliers alors que la seconde est entendue comme une exégèse visant à expliciter les forces sociales qui se cachent derrière les discours (Wodak, 1995). La combinaison de ces deux méthodes permet de saisir le lien entre les facteurs individuels et les contraintes macrosociologiques qui façonnent les usages et les manières de faire avec le téléphone en situation pédagogique.

La section suivante se concentre sur l'analyse des discours d'élèves sur leurs usages clandestins du téléphone en classe.

3. DISCOURS D'ÉLÈVES SUR LEURS USAGES CLANDESTINS DU TÉLÉPHONE

3. 1. L'usage du dictionnaire numérique et la participation au cours

Dans une classe de langue, le niveau de l'apprenant dans le domaine du lexique détermine en partie les opportunités de sa participation ainsi que le degré de son implication dans les pratiques interactionnelles. L'usage stratégique du dictionnaire peut alors permettre à l'apprenant, dont les ressources lexicales sont forcément limitées, de renforcer son rôle pédagogique, celui de comprendre et de produire des énoncés en L2. En situation pédagogique, certains élèves utilisent le dictionnaire installé sur leur téléphone, non pas pour résoudre un problème de compréhension lexicale, mais pour satisfaire un besoin de ressources lexicales les empêchant de prendre la parole, et donc de participer au cours. Ce besoin réfère à

l'indisponibilité dans l'interlangue de l'apprenant d'un item lexical qui lui est nécessaire pour produire un énoncé à un moment précis de l'interaction pédagogique (Behrent, 2007). L'extrait ci-dessous décrit comment Fatoumata, qui n'utilise pas de dictionnaire sur papier, mobilise le dictionnaire bilingue numérique (français-anglais) comme aide à l'expression orale :

Fatoumata : souvent, il y a des mots qui m'échappent ; je ne trouve pas ; je suis obligée de voir dans le dictionnaire ; s'il [l'enseignant] nous pose des questions, je veux répondre, mais il y a des mots qui m'échappent, j'écris le mot en français et puis il [le dictionnaire bilingue] me donne en anglais ; je complète la phrase et puis je réponde.

Cet usage du dictionnaire relève de la « tactique » (de Certeau, 1990), c'est-à-dire de l'improvisation de solutions permettant de répondre à un besoin de ressource lexicale. Mais il permet surtout d'envisager la participation de l'apprenant aux activités didactiques comme un processus par lequel celui-ci manifeste une capacité à sélectionner des ressources et à déterminer les techniques d'utilisation de ces ressources afin d'accomplir une action sociale (Holec, 1990). En ce sens, l'extrait suivant décrit comment procède Fatoumata lorsqu'elle utilise le dictionnaire bilingue afin de répondre à un besoin de ressources lexicales :

Sk : et comment tu fais ?

Fatoumata : comme le téléphone c'est dans mon sac, je mets ma main seulement, je tape et puis c'est fini.

Sk : attends ! Tu tapes le mot dans le dictionnaire alors que le téléphone se trouve dans ton sac ?

Fatoumata : oui.

Sk : explique-moi bien, parce que là je (interrompu).

Fatoumata : oui bon le sac c'est à côté de moi, j'ouvre seulement et puis je tape, c'est fait, c'est fini.

Les gestes décrits dans l'extrait, ainsi que la manière de disposer le sac et le téléphone, résultent certes de la configuration spatiale de la classe, laquelle détermine « le positionnement des corps, la focalisation des regards, l'amplitude des gestes à accomplir pour saisir un instrument » (Jacob, 2013 : 48). Mais ces gestes permettent également de saisir les enjeux de pouvoir, inhérents à la forme scolaire de la relation pédagogique, qui les font advenir. Ces enjeux réfèrent ici aux tensions qui se font jour en classe entre les manières impersonnelles de faire imposées aux élèves par l'enseignant au nom d'une norme pédagogique et la résistance de certains élèves à leur égard, une résistance qui les conduit à mettre en œuvre d'autres manières de faire plus utiles et efficaces pour eux. En ce sens, la section suivante permet

d'envisager la clandestinité de l'usage du téléphone comme une forme de résistance à la norme pédagogique.

3. 2. La clandestinité de l'usage du dictionnaire comme forme de résistance à la norme pédagogique

L'analyse des discours d'élèves fait apparaître que l'utilisation clandestine du dictionnaire n'est pas réductible à sa seule valeur cognitive. Elle inclut une dimension pragmatique et symbolique, qui résulte de la façon dont chacun entend tenir son rôle pédagogique. L'extrait ci-après permet de comprendre que la clandestinité de l'utilisation du dictionnaire numérique est façonnée en miroir de la tentation des enseignants d'imprimer le même rythme de progression à l'ensemble de la classe :

Kassim : bon il y a de ces professeurs-là, ils veulent toujours qu'on les, qu'on les suive quoi, donc ils veulent pas que les élèves fassent autre chose, donc il faut se cacher pour chercher le mot.

En résistant, par la clandestinité de ses recherches lexicales numériques, à la volonté, légitime, des enseignants d'être toujours suivis dans le même rythme par tous les élèves, Kassim remet ainsi en cause le principe d'unité d'attention postulée comme condition nécessaire à l'apprendre-ensemble (cf. section 1). Il affirme également, par le choix énonciatif de l'obligatif impersonnel « il faut », la nécessité pour lui de s'autonomiser, par moments, dans la progression pédagogique, en créant son propre rythme grâce au recours à des aides externes à l'enseignant et aux autres apprenants.

Si la clandestinité de l'utilisation du dictionnaire apparaît comme une forme de résistance de certains élèves au contrôle de l'enseignant sur les conditions de l'apprentissage, en particulier l'unité d'attention, l'usage connecté du téléphone introduit une nouvelle dialectique du pouvoir dans la situation pédagogique.

3. 3. L'usage du téléphone connecté et dialectique du pouvoir en classe

Dans le cadre de leur travail scolaire hors la classe, certains élèves ont développé l'habitude de diversifier leurs sources d'information, comme par exemple comparer, dans une situation de révision, l'analyse littéraire d'un texte, conduite par l'enseignant en classe avec d'autres analyses du même

texte accessibles sur internet. L'extrait¹ suivant rapporte une situation de révision au domicile, où Siaka compare des analyses repérées sur deux sites concernant le même poème déjà étudié en classe :

Il est 22 h, je me connecte sur internet avec mon téléphone dans la chambre ; sur Google, j'ai tapé « le lac de Lamartine » et je suis sur le site www.etudeslitteraires.com/lamartine ; je lis le résumé du poème « Le Lac » ainsi que l'étude littéraire du texte ; après je suis allé sur Wikipédia, dans le Wikipédia, sur le site www.wikipedia.org, je lis aussi le résumé ainsi que l'étude littéraire du poème lac pour voir si c'est les mêmes.

Cette diversification de ressources en situation de révision manifeste une certaine compétence documentaire de la part de l'élève. Mais lorsque cette pratique est déployée en classe, elle retravaille les rapports de pouvoir et au savoir qui fondent le contrat didactique scolaire, comme l'extrait d'entretien ci-dessous permet de le souligner :

Siaka : si le prof dit quelque chose, quelque chose qui suscite des débats seulement, je vais voir [sur internet] pour vérifier quoi si réellement c'est ça ; souvent le prof donne des exposés, à travers cela je navigue vite pour avoir les informations sur ça et de vérifier ce que les exposants nous expliquent, si c'est vrai ou faux, j'essaie de consulter, de voir ; bon ce qu'ils disent si seulement c'est vrai je vais dire oui c'est vrai bon moi-même j'ai trouvé ça dans ce site-là.

L'extrait permet d'envisager l'utilisation du téléphone connecté à des fins de recherche d'informations comme un moyen pour l'élève d'exercer un contrôle sur la fiabilité du savoir communiqué par l'enseignant. En lui donnant la possibilité de vérifier clandestinement l'information fournie par ce dernier, le téléphone devient ainsi pour l'élève un instrument de renversement du pouvoir en classe. Mais dans la mesure où la vérification concerne les informations transmises par d'autres élèves dans le cadre d'exposés, le téléphone connecté apparaît aussi comme source d'un nouveau rapport au savoir. La mention du site consulté comme preuve de la validité des informations vérifiées signale que l'enseignant n'est plus, pour cet élève, la seule instance de validation des informations échangées en classe.

Comme on le voit à travers ce discours d'élève, l'usage du téléphone connecté en classe semble avoir des incidences sur l'identité enseignante. La section suivante se consacre à l'analyse du discours d'enseignants sur les usages du téléphone des élèves en classe.

1. Extrait du journal d'usages numériques tenu à la demande du chercheur par Siaka pendant l'année scolaire 2015-2016.

4. L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE AU RÉVÉLATEUR DES USAGES CLANDESTINS DU TÉLÉPHONE

4. 1. Perceptions des enseignants sur l'utilisation du téléphone par les élèves

Dans le discours de certains enseignants, les usages éducatifs clandestins du téléphone sont essentiellement décrits en termes d'incidence sur leur identité. Cette incidence est thématiquée par Samba, 38 ans et 12 ans d'expérience, comme une mise en concurrence de son rôle de principal pourvoyeur du savoir en classe. Le domaine du savoir où Samba se sent le plus concurrencé, en tant qu'enseignant de langue seconde, par l'utilisation clandestine du téléphone est celui du vocabulaire, comme l'extrait suivant permet de le relever :

Samba : ces outils que les élèves utilisent en classe ont changé le métier de l'enseignant de langue aujourd'hui ; c'est ça le problème ; avant, en tant que prof, je pouvais expliquer des mots sans craindre d'être contredit ; l'explication du vocabulaire c'était le monopole de l'enseignant ; les élèves n'avaient aucun moyen immédiat de vérifier les explications que tu leur donnes ; mais maintenant cela n'est plus possible hein parce qu'avec leurs téléphones-là ils vérifient tout de suite même si tu ne les vois pas, ils vérifient sur leurs téléphones ; [...] ça a changé le travail même de l'enseignant de langue ; il faut être prudent pour ne pas se faire ridiculiser par ces élèves quoi sinon ils ne te respectent plus hein.

Pour Samba, l'usage pédagogique du téléphone apparaît comme un facteur externe qui fait évoluer malgré lui son rôle d'enseignant dans la situation pédagogique. Cette évolution subie est temporellement marquée dans son discours par un avant et un après l'apparition en classe de l'utilisation clandestine du dictionnaire numérique. Le corolaire à ce changement de son rôle d'enseignant est thématiqué en termes de perte de pouvoir par rapport aux élèves qui disposent désormais, grâce à leurs téléphones, du pouvoir de vérifier en classe les explications qu'il leur fournit. À la perte de son « monopole » de pourvoyeur d'explications lexicales occasionnée par l'usage du dictionnaire numérique correspond ainsi l'introduction d'un nouveau rapport au savoir en classe de langue seconde. Certes, l'enseignant y conserve toujours son rôle d'évaluateur de productions langagières des élèves, mais il voit désormais ses explications lexicales faire l'objet d'évaluation de la part de certains d'entre eux. Celle-ci se manifeste, non pas par contestation bruyante de ses explications, mais au travers de réactions étonnées et amusées d'élèves lui signalant une mise en doute de ses connaissances linguistiques, comme le souligne cet extrait :

Samba : dès que tu les vois murmurer entre eux, ça veut dire que tu t'es planté quoi ; tu les vois en train de se regarder et ils commencent à rire ; c'est là que tu comprends quoi que tes explications ne sont pas les mêmes qu'ils ont dans leur dictionnaire numérique.

Pour cet enseignant, l'usage du dictionnaire numérique ne semble donc pas réductible à sa seule valeur pédagogique. Il constitue également, à cause de sa clandestinité et de son immédiateté, un moyen par lequel l'élève exerce un contrôle subreptice sur la parole enseignante. Ce nouveau rapport au savoir, qui se fait jour en classe de langue seconde, constitue pour Samba une évolution du métier qu'il qualifie de problématique, comme le signale la répétition du mot « problème » pour rendre compte du changement de son cadre d'action occasionné par l'usage autonome du dictionnaire numérique. Le problème dont il s'agit, pour Samba, concerne le risque de perdre la face vis-à-vis des élèves que lui fait courir leur usage clandestin du dictionnaire numérique. L'appréhension de se sentir ridiculisé suite à la remise en cause de son expertise linguistique, une remise en cause qui aboutirait à la perte de son autorité à l'égard des élèves, entraîne chez lui une attitude de prudence énoncée de manière impersonnelle. Le choix énonciatif de l'obligatif « il faut » signale la nécessité de préserver sa face afin de maintenir son autorité dans la situation pédagogique, une autorité qui repose sur la confiance que les élèves accordent au savoir dont il est le référent. Le maintien de cette autorité passe par la mise en œuvre de l'une des deux stratégies pédagogiques que cet extrait permet de repérer :

Samba : quand ça arrive, il y a deux choses : soit tu trouves un coupable que tu mets dehors pour perturbation du cours ; soit tu essaies de rectifier le tir en réexpliquant, en leur faisant comprendre qu'un mot à plusieurs sens ; mais c'est toujours compliqué quoi.

La première stratégie, consistant à renvoyer du cours les élèves qui cherchent à le déstabiliser par l'usage clandestin du dictionnaire numérique, vise ainsi à éviter que cet usage ne se répande et ne s'installe en classe. Quant à la seconde, elle semble davantage s'inscrire dans une démarche plus didactique, en ce qu'elle vise à sensibiliser les élèves à la prise en compte de la polysémie des unités lexicales liée à leur contexte d'apparition.

Les usages du téléphone menaçant la face de l'enseignant sont le fait de deux catégories d'élèves que Samba semble avoir identifiées au fil de ses confrontations aux pratiques numériques clandestinement déployées en classe. La première regroupe les élèves qui se servent toujours du téléphone pour mettre intentionnellement l'enseignant en difficulté. Leur stratégie de déstabilisation de l'enseignant consiste à lui poser des questions pour ensuite vérifier, grâce à l'usage clandestin du téléphone, la validité de sa réponse, comme le précise Samba à travers cet extrait :

Samba : il y en a qui vont toujours chercher à te piéger : ils vont te poser des questions comme ça et si tu fais, si tu t'hasardes à raconter du n'importe quoi, bah voilà ils vont tout de suite chercher.

La seconde catégorie renvoie à des élèves que Samba qualifie, dans une énonciation hésitante, d'« un peu intelligents ». À travers l'usage connecté du téléphone pendant l'interaction pédagogique, ceux-ci cherchent toujours à disposer d'autres sources d'information parallèles à l'enseignant sur le thème à l'étude, comme le souligne Samba :

Il y en a aussi, ceux qui sont un peu intelligents, un peu euh voilà un peu intelligents on va dire, pendant que par exemple tu es sur un thème, ils se connectent sur le même thème et ils ont des informations, et voilà avec ça, ils te posent des questions.

Le choix du subjectivème « intelligents » pour caractériser les élèves qui diversifient, grâce au téléphone connecté, leurs sources d'information dans la situation pédagogique, signale la reconnaissance par Samba de la valeur pédagogique de l'usage documentaire du téléphone en classe. Toutefois, l'énonciation hésitante et le recours à l'effacement énonciatif (« on va dire ») pour valider son jugement sur ces élèves, permettent de conclure à un rejet implicite de l'usage documentaire du téléphone pendant son cours. Ce rejet s'expliquerait, là encore, par le risque d'une perte de face vis-à-vis des élèves : « avec ça [les informations lues pendant le cours sur internet en lien avec l'objet du cours], ils te posent des questions ».

Outre ces deux catégories d'élèves ayant en commun de déployer en classe des usages menaçant sa face, Samba en identifie une troisième. Celle-ci est composée d'élèves utilisant le téléphone pour s'extraire de la situation pédagogique, mais qui prétextent toujours de la recherche lexicale afin de se justifier auprès de lui lorsqu'il les interpelle :

Samba : il y en a qui ont le téléphone aussi, quand tu les interpelles, ils vont te dire : non monsieur, j'ai le dictionnaire dans mon téléphone, c'est voilà je cherche le sens de tel mot.

Cette stratégie de brouillage entre l'usage du dictionnaire installé sur le téléphone et les usages récréatifs, qui détournent momentanément l'attention du cours, confronte Samba à un dilemme que l'extrait ci-après permet de saisir :

Samba : et là, c'est vraiment un problème, parce que moi, je me suis plusieurs fois posé la question : faut-il laisser les élèves chercher le sens d'un mot comme ça ou alors il faut interdire carrément le téléphone ? C'est la question que moi, je me suis plusieurs fois posée, et là je n'ai pas la réponse, parce que le danger c'est quoi ? Tu es professeur de français, tu es en cours, donc un professeur de français

c'est pas forcément celui qui connaît le sens de tout, et il n'est pas toujours facile aussi de dire aux élèves beuh écoutez j'ignore ça.

La stratégie de brouillage entre usages éducatifs et non éducatifs du téléphone mise en œuvre par certains élèves fait perdre à l'enseignant le contrôle sur la situation pédagogique. Cette perte de contrôle, qui résulte de l'opacité des usages, est jugée inquiétante par Samba. Toutefois, l'identification de cette stratégie correspond chez lui à l'entame d'une réflexion pédagogique à l'égard de l'usage du dictionnaire numérique, une réflexion qui se manifeste au travers d'un auto-questionnement récurrent visant à l'inscrire dans une norme. Celle-ci est posée uniquement en termes d'alternative entre autorisation et interdiction du dictionnaire par l'enseignant. D'un point de vue énonciatif, le redoublement du pronom personnel de la première personne (« moi, je », repris deux fois) témoigne d'un besoin personnel de définir une norme concernant l'usage du dictionnaire, mais la récurrence du questionnement (« plusieurs fois », repris deux fois également) atteste de la difficulté à faire un choix entre les deux possibilités de l'alternative. Le non-choix, auquel Samba se résout, apparaît alors comme un aveu d'impuissance face à un phénomène qui lui impose une évolution des repères du métier : « là, je n'ai pas la réponse ». Cet aveu d'impuissance pourrait s'expliquer par sa résistance à accepter les changements de son rôle de gestionnaire de la classe et de pourvoyeur du savoir induits par l'importation des outils nomades en classe.

4. 2. L'enseignant en quête d'une norme pédagogique face aux usages clandestins du téléphone

4. 2. 1. Contrat autour des usages à finalité non éducative

Quand Samuel, 34 ans et 8 ans d'expérience, évoque l'utilisation du téléphone des élèves en classe, il le fait exclusivement à travers ses effets à la fois sur l'attention des élèves et, dans une moindre mesure, sur celle de l'enseignant, ce qui est une façon pour lui de présenter cette utilisation comme problématique d'un point de vue didactique :

Samuel : ça perturbe, juste parce que ça déconcentre ; ça perturbe ; quand le téléphone sonne, surtout si c'est des genres, je dirais, de certaines sonneries, non seulement l'enseignant peut être déconcentré, je dis bien peut être déconcentré, mais automatiquement tous les élèves sont déconcentrés ; donc là ça perturbe le cours.

Le caractère problématique de l'utilisation du téléphone est mis en avant dans le discours de Samuel à travers la répétition d'énoncés rendant compte de ses effets négatifs.

Confronté à des pratiques liées au téléphone, qui mettent à mal la mutuelle attention que se doivent les partenaires de la situation didactique, Samuel inscrit l'utilisation du téléphone en classe dans ce que Grassin et Guichon (2017) appellent un régime de contractualisation des usages, qui consiste à négocier des règles d'usage entre lui et ses élèves. La contractualisation de l'utilisation du téléphone est une façon pour Samuel de rétablir l'attention sociale nécessaire à l'apprendre-ensemble, comme l'extrait suivant permet de le souligner :

Samuel : aujourd'hui, si je dispense mes cours, le téléphone ne sonne même pas ; quand le téléphone sonne, je le confisque ; la personne paie un paquet de bonbons ; et le paquet de bonbons est partagé de manière un peu sélective ; mais ceux qui participent bien [au cours] ils ont droit à deux ou trois bonbons plus que les autres ; comme ça, ça les motive plus davantage à participer à mes cours.

Le déictique temporel « aujourd'hui » permet de déduire que l'absence de perturbations, naguère occasionnées par les sonneries des téléphones en classe, est un effet positif de la contractualisation de l'utilisation du téléphone. Mais la norme consistant à confisquer le téléphone qui sonne et à conditionner sa récupération à l'achat d'un paquet de bonbons ne vise pas seulement à décourager explicitement les usages inappropriés du téléphone en situation pédagogique : elle s'inscrit surtout dans une stratégie pédagogique de motivation des élèves, que la règle établie pour le partage des bonbons met en évidence.

4. 2. 2. Contrat autour des usages pédagogiques du téléphone

L'analyse du discours de Samuel à propos de l'utilisation des outils numériques nomades des élèves fait apparaître l'existence d'un contrat d'usage pédagogique de ces outils. Ce contrat consiste à circonscrire leur utilisation à la réalisation d'un seul type activité didactique, inscrite dans trois temporalités de la progression pédagogique à l'échelle de l'année scolaire. Il s'agit (1) de la préparation d'exposés improvisés lors du premier cours de l'année sur les thèmes inscrits au programme, (2) de la préparation d'exposés en fin de chapitre sur le thème autour duquel celui-ci est organisé et (3) de la préparation d'exposés pendant la séance consacrée à une leçon abordant un aspect du thème faisant l'objet de chaque chapitre. Ces trois temporalités de la progression pédagogique annuelle, qui configurent l'exposé en tant que dispositif pédagogique, constituent aussi trois chronotopes d'usage pédagogique du téléphone. Empruntée à Bakhtine (1978), la notion de chronotope permet de rendre compte de la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels de toute activité humaine. Appliquant cette notion à l'analyse du thème de la rencontre dans le roman grec, Bakhtine montre que « dans toute *rencontre* [l'auteur souligne], la

définition temporelle (« au même moment ») est inséparable de la définition spatiale (« au même endroit ») » (p. 249). Introduite dans le champ de l'étude des usages du numérique en éducation, la notion de chronotope permet de penser les changements de temporalités des pratiques et des activités liées aux outils numériques. En ce sens, nous la définirons, à la suite de Grassin (2016 : 3), comme « un ensemble d'activités dont le sens social est défini à la fois par le lieu et le temps où elles se déroulent ». Les analyses menées ci-après visent à mettre au jour les chronotopes d'usage pédagogique du téléphone dans la pratique pédagogique de Samuel.

Samuel consacre toujours son premier cours de l'année scolaire à l'explicitation des règles de fonctionnement de ses cours, y compris celles concernant l'utilisation des outils numériques de ses élèves. Ce premier cours constitue aussi l'occasion pour lui d'apprécier le niveau des élèves afin de mieux orienter ses choix pédagogiques, comme l'extrait suivant permet de le souligner :

Samuel : quand je rentre pour la première fois, pour mon premier cours, on échange sur d'abord les règles, les règles : comment est-ce que mon cours se passe ; ensuite je leur donne le programme ; on divise le programme, les différents chapitres du programme, cela trouve que la classe est déjà divisée en différents groupes ; donc chacun [des groupes] prend un thème ; donc après avoir choisi leur thème donc maintenant ils doivent le présenter sous forme d'exposé, parce que je dois au préalable savoir si toutefois ils ont des pré-acquis ou bien des prérequis sur l'exposé ; et comment est-ce que je le saurais ? C'est en leur donnant un exposé rapide, justement improvisé ; donc là, je leur dis qu'ils ont le droit d'utiliser tout. Ce qu'ils veulent, même le téléphone ; donc maintenant s'ils terminent je leur demande qu'est-ce qu'ils ont utilisé pour préparer l'exposé justement pour savoir combien utilisent le téléphone, comme ça j'en profite pour dire comment ça se passe avec le téléphone pendant mes cours.

L'habitude prise par Samuel de faire faire un exposé improvisé à ses élèves lors de son premier cours de l'année scolaire relève ainsi d'une stratégie pédagogique, qui lui permet, en plus de se faire une idée de leurs acquis, de sonder leur rapport éducatif au numérique. L'initiation d'une conversation avec ses élèves au terme de la préparation de leur premier exposé afin de prendre la proportion des utilisateurs du téléphone manifeste de sa part, non pas une attente de les voir utiliser leur téléphone, mais la représentation que l'usage autonome du téléphone à des fins pédagogiques serait une habitude installée chez les lycéens. On peut supposer qu'une telle représentation a été forgée au fil de ses années d'enseignement, où Samuel a vu s'importer progressivement le téléphone dans la situation pédagogique. La confrontation de sa représentation avec la réalité de l'usage du téléphone

lors de la réalisation de la première activité didactique de l'année scolaire lui fournit l'occasion d'explicitier ses règles à l'égard du téléphone en classe. Celles-ci consistent, d'une part, à interdire aux élèves tout usage pédagogique autonome du téléphone pendant l'interaction pédagogique et, d'autre part, à en autoriser explicitement l'utilisation pour une activité précise de recherche d'information.

En plus de l'exposé qu'il improvise lors du premier cours de l'année scolaire, Samuel en fait souvent réaliser en fin de chapitre dédié à un thème du programme afin de faire le bilan des acquisitions. Ces exposés-bilan constituent aussi des activités pour la réalisation desquelles il autorise les élèves à utiliser leurs outils numériques, comme il l'affirme dans l'extrait suivant :

Samuel : si je termine aussi mon chapitre et qu'il me reste trente minutes environ, je leur demande de préparer un exposé en quinze minutes au moins, ça me permet de comprendre s'ils ont compris le chapitre étudié et quel niveau ils ont en matière d'exposé ; donc je leur donne l'autorisation même d'utiliser les téléphones, les ordis, la connexion ; tout ce qu'ils veulent et je m'assois, je les regarde, et j'exige à ce que tout le monde participe ; ils font leur recherche en groupes ; dans dix minutes maintenant, j'essaie de voir s'ils savent préparer un exposé improvisé.

Cet extrait permet de saisir le rapport de Samuel aux aides pédagogiques externes à l'enseignant que les élèves peuvent mobiliser dans la situation pédagogique. Si Samuel tient à garder l'initiative de l'utilisation de ces aides, il accepte cependant qu'elles se substituent à lui le temps de la préparation de l'exposé improvisé. Cette mise en retrait au profit des aides externes accessibles aux élèves relève d'un ethos professionnel qui reconnaît l'utilité pédagogique des outils numériques importés en classe par les élèves. Celle-ci est mise en avant dans l'extrait ci-après à travers la distinction que Samuel établit entre le téléphone comme simple instrument de communication distante et le téléphone comme catachrèse pédagogique, c'est-à-dire une ressource pédagogique bricolée à partir d'objets personnels de l'apprenant :

Samuel : pendant le cours même, au cours du cours, je donne des petites recherches de dix à quinze minutes, rapidement un petit exposé ; donc là j'autorise le téléphone même ; mais pas le téléphone en tant que téléphone, vous trouverez que dans le téléphone il y a des applications, les dictionnaires, il y a aussi l'internet, donc dans ces contextes-là, j'autorise et les téléphones et les ordis ; donc ils peuvent les utiliser comme ils le souhaitent pendant ce laps de temps.

L'extrait met au jour une troisième temporalité de l'utilisation des outils numériques nomades des élèves dans la progression pédagogique de Samuel

sur l'échelle de l'année scolaire : aux exposés improvisés en début d'année et en fin de chapitre s'ajoutent ceux qu'il fait réaliser à ses élèves pendant le cours, entendu comme unité temporelle de l'organisation scolaire de l'enseignement. L'insistance de Samuel auprès de son interlocuteur, laquelle se manifeste à travers la reformulation explicative « au cours du cours » référant à « pendant le cours même », signale que cette troisième temporalité de l'utilisation des outils numériques des élèves en classe ne se confond pas avec les deux autres déjà évoquées (en début d'année et en fin de chaque chapitre du programme).

Si ces trois temporalités constituent aussi trois chronotopes d'usage d'outils numériques, on peut toutefois s'interroger sur les raisons de la limitation de l'utilisation du téléphone à la seule préparation d'exposés en classe. À travers ce choix, il semble que Samuel veuille avant tout conserver le contrôle sur l'utilisation de ces outils, et *in fine* sur la situation pédagogique. Cette tentation du contrôle des usages se manifeste dans son discours par l'interdiction faite aux élèves d'utiliser leurs outils numériques en dehors de la réalisation d'exposés :

Samuel : pendant mes heures, le téléphone n'est pas autorisé, les ordinateurs non plus ; même pour les prises de notes, je n'autorise pas les ordinateurs ; parce que si j'autorise chacun à utiliser son téléphone ou son ordi quand il veut, tu imagines ce que ça va faire (sourire) : je n'aurais pas la maîtrise de la classe, ça ne serait pas possible : un effectif de 30 élèves et chacun utilise son téléphone comme il veut, ça va faire du n'importe quoi.

La crainte de perdre le contrôle de la classe justifie ainsi le confinement de l'utilisation pédagogique des outils numériques des élèves dans une seule activité didactique, dont la réalisation par les élèves engage moins Samuel à vouloir contrôler la situation mais davantage à se mettre en retrait. Mais l'expression de cette crainte, légitime, manifeste aussi à quel point l'utilisation pédagogique autonome par les élèves de leurs outils numériques reste associée à la question du pouvoir inhérente à la relation éducative en contexte scolaire, où les modalités pédagogiques sont avant tout « des pratiques de contrôle symbolique fondées sur une hiérarchie graduée de positions » (Paivandi & Espinosa, 2013 : 3). En ce sens, la section suivante vise à examiner les tensions qui se font jour entre Samuel et son proviseur à propos de l'utilisation catachrétique du téléphone des élèves.

4. 3. « Je fais avec le peu que j'ai » : injonctions institutionnelles et ressources bricolées

Si la contractualisation des usages du téléphone par l'enseignant semble constituer une réponse pédagogique à son introduction clandestine en classe, une telle démarche peut toutefois être source de tension entre l'enseignant et

sa hiérarchie. Samuel enseigne dans un lycée où l'autorité administrative interdit l'utilisation du téléphone en classe, et fait aussi pression sur les enseignants pour qu'ils respectent cette norme. Mais pour Samuel,

le téléphone ne peut pas être interdit actuellement, parce que l'APC [approche par compétences], rien qu'avec l'APC, je ne souhaiterai pas parler de règlement intérieur de manière générale ; mais quand même l'APC précise des méthodes d'enseignement actives, et là je pense que l'enseignant est le seul responsable de sa méthode d'enseignement, sachant que si on s'attend à des résultats et qu'il y a des résultats, c'est la bonne méthode.

Cet extrait permet de souligner l'opposition de Samuel à l'interdiction faite aux enseignants par l'autorité administrative d'utiliser le téléphone des élèves en classe à des fins pédagogiques, une opposition qu'il fonde sur les recommandations des instructions pédagogiques officielles. Le recours à l'adverbe temporel « actuellement » marque une rupture entre un avant et un après l'institution de l'approche par compétences (APC) comme méthode d'enseignement au lycée, une rupture qui implique, selon lui, de faire évoluer le rôle du téléphone importé en classe. Mais sa volonté de normaliser l'utilisation pédagogique des outils numériques des élèves se heurte à des pressions institutionnelles. L'extrait suivant est un récit de tension entre Samuel et son proviseur à propos de l'utilisation du téléphone des élèves dans le cadre de la réalisation d'une activité de compréhension orale pendant son cours :

Samuel : un jour, j'ai eu des problèmes avec mon proviseur : je faisais écouter en classe une chanson à mes élèves ; j'ai joué la chanson en classe ; le proviseur était furieux ; il dit : Samuel, je vous en prie ! C'est un cours de musique ou de français ? Ça m'a fait sourire ; non ! J'avais mon PC ; il n'était pas d'accord, et en plus, je jouais de la musique alors que c'était censé être un cours de français ; je l'ai regardé et ça m'a fait rire ; donc je ne l'ai pas répondu ; après il n'a pas cru ; il est venu me revoir ; il m'a convoqué ; j'ai dit : je dispensais mon cours en fait ; il dit : mais, quelque part, est-ce qu'il est précisé que vous devriez jouer de la musique ? Je dis : oui, oui ; il dit : ok ! Montre-moi ; effectivement dans le programme on parle de texte audio ; quand on dit texte audio, pour un esprit limité, il va dire : il faut forcément un discours ; non, non ; la musique, c'est un texte audio ; et l'école n'avait pas à sa disposition, je dirais le matériel nécessaire ; et moi je fais avec le peu que j'ai, autrement dit ma machine et les téléphones des élèves.

Ce conflit résulte d'une divergence entre la manière dont Samuel entend définir sa pratique pédagogique et le déni de sa liberté d'action de la part du proviseur. Confronté à l'absence d'ordinateur équipé de vidéoprojecteur dans les salles de cours et aux incitations du programme, Samuel semble

avoir développé une expertise à propos du détournement du téléphone des élèves comme catachrèse pédagogique. En ce sens, l'extrait suivant décrit son mode d'emploi pédagogique de cet outil dans la réalisation d'activités de compréhension orale :

Samuel : on demande toujours des supports audiovisuels ; l'école n'a que deux projecteurs ; maintenant qu'est-ce qui me reste ? C'est le téléphone : je rentre en classe ; j'ai un texte audio à faire écouter ; je me trouve confronté à des problèmes de matériels ; je leur demande tout simplement d'activer les Bluetooth ou Hyper Envoi [application de transfert de fichiers], et j'envoie maintenant mon texte dans tous les téléphones et dans cinq minutes j'ai atteint mon objectif ; et si on me dit que le téléphone est inapproprié en classe, je dis à la personne que ça je ne suis pas d'accord ; mais ça dépend de comment est-ce que NOUS, nous l'utilisons en classe ; là, ça devient un problème, c'est inadmissible pour moi qu'un élève surfe sur Facebook pendant le cours ; là c'est inadmissible.

L'usage catachrétique des téléphones des élèves permet ainsi à Samuel d'atteindre des objectifs pédagogiques auxquels il ne serait pas parvenu autrement, d'où son rejet de l'interdiction du téléphone instituée par l'autorité administrative. L'emploi du « NOUS », référant à l'enseignant et à ses élèves (le groupe-classe), mais pouvant aussi désigner les enseignants en tant que communauté de pratiques confrontée au pouvoir de contrôle de l'administration scolaire, montre que pour Samuel, l'intégration du téléphone à la pédagogie est uniquement du ressort de l'enseignant.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cet article était d'examiner certaines incidences que l'importation du téléphone pouvait avoir sur les rapports de pouvoir et au savoir en classe de français langue seconde en vue de déterminer éventuellement de quelles manières l'enseignement des langues pourrait intégrer les outils numériques nomades des élèves. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyé sur des discours d'enseignants et d'élèves sur les usages éducatifs du téléphone en classe. L'étude montre que, dans la situation pédagogique, le téléphone devient pour certains élèves un instrument de pouvoir par lequel ils évaluent l'expertise linguistique de l'enseignant. La stratégie consiste à demander à ce dernier une explication lexicale pour ensuite la vérifier clandestinement dans le dictionnaire dans l'intention de le mettre en difficulté au cas où son explication ne correspond pas à celle du dictionnaire (cf. section 4.1.). Certains élèves recourent également à internet dès qu'ils ont des doutes sur des informations fournies par l'enseignant ou d'autres élèves, notamment lors des exposés, afin d'en

vérifier la fiabilité et, au besoin, d'apporter la preuve en mentionnant le site consulté (cf. section 3.3.).

Les usages du téléphone pour se mesurer à l'enseignant sont perçus par certains enseignants de français comme source d'une nouvelle dialectique du pouvoir et d'un nouveau rapport au savoir. Moins visible que les autres effets de l'introduction en classe des outils numériques nomades sur la relation pédagogique, cette nouvelle dialectique du pouvoir n'est pas à minimiser, car elle représente un enjeu symboliquement significatif pour la communauté enseignante.

Cette étude fournit également l'opportunité de discuter des manières d'intégrer les outils numériques nomades des apprenants dans des situations pédagogiques. A travers le cas de Samuel, nous avons vu qu'il était possible pour l'enseignant de s'emparer de ces outils en les inscrivant dans un contrat d'usage. Celui-ci consiste chez cet enseignant à circonscrire les activités pour la réalisation desquelles les outils sont autorisés et à négocier avec ses élèves des sanctions permettant de contenir les utilisations dédiées à la communication et au divertissement. En rappelant que Samuel utilise les téléphones des élèves comme catachrèse pédagogique, c'est-à-dire une ressource pédagogique bricolée pour diffuser du contenu audio-visuel, on peut également soutenir que l'établissement d'un contrat d'usage des outils constitue un moyen d'enrichissement des pratiques pédagogiques pour des enseignants de langue évoluant dans des contextes où les salles de cours ne sont pas équipées de technologies de diffusion (vidéoprojecteur, tableau blanc interactif, etc.).

Toutefois, la résistance de Samba à l'égard de l'utilisation du téléphone par les élèves à des fins éducatives incite à souligner que la mise en place d'un contrat d'usage des outils personnels dépend largement du repositionnement identitaire de l'enseignant, c'est-à-dire de la part acceptable de changement que chaque enseignant est prêt à concéder lorsqu'il se retrouve confronté à des objets susceptibles de modifier sa pratique (Guichon, 2012). Au repositionnement identitaire s'ajoute la marge d'initiative pédagogique dont dispose chaque enseignant au sein de l'établissement. Les pressions subies par Samuel, de la part de son administration, montrent que l'intégration des outils numériques à la pédagogie s'accompagne d'une lutte qui a pour objet, non pas la technologie elle-même, mais les nouvelles relations de pouvoir qu'elle introduit dans une classe ou dans une communauté de pratique (Warschauer, 1998 ; Wenger, 2005). Par conséquent, c'est à l'intersection des contraintes institutionnelles et des initiatives individuelles que semblent pouvoir se développer des utilisations pédagogiques des outils numériques nomades des élèves par l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Amon Holo, F. (2015). « Téléphonie mobile en contexte d'apprentissage : le cas des étudiants en Côte d'Ivoire ». *Frantice.net*, n° 10, p. 1-10. En ligne : www.frantice.net/docannexe/fichier/1177/5.HOLO.pdf
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Balima, D. R. (2015). « La prolifération des téléphones portables dans les milieux scolaires au Burkina Faso : objets de pédagogie ou de frime ? » Dans Kiyindou, A., Anaté, K. & Capo-Chichi, A. (dir.). *Quand l'Afrique réinvente la téléphonie mobile* (p. 129-143). Paris : L'Harmattan.
- Bax, S. (2003). « CALL : Past, present and future ». *System*, vol. 31, n° 1, p. 13-28.
- Behrent, S. (2007). *La communication interalloglotte*. Paris : L'Harmattan.
- Boro, I. (2015). « La téléphonie mobile et l'apprentissage à l'Université de Ouagadougou ». Dans Kiyindou, A., Anaté, K. & Capo-Chichi, A. (dir.). *Quand l'Afrique réinvente la téléphonie mobile* (p. 95-105). Paris : L'Harmattan.
- Cefaï (de), D. (2010). « L'expérience ethnographique, l'enquête et ses publics ». Dans Cefaï (de), D. (dir.). *L'engagement ethnographique* (p. 547-598). Paris : EHESSED.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Cérisier, J.-F. (2016). « La forme scolaire à l'épreuve du numérique ». *Questions de communication*, n° 43, p. 1-20.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clot, Y. (1997). « Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse ». *Le travail humain*, vol. 60, n° 1, p. 113-129.
- Cohen-Azria, C. (2007). « Outils ». Dans Reuter, Y. (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 157-162). Bruxelles : De Boeck.
- Cordier, A. (2017). « Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales ». *Hermès*, n° 17, p. 179-186.
- Cottier, Ph., Michaut, Ch. & Lebreton, S. (2016). « Usages numériques et figures lycéennes au travail ». Dans Cottier, Ph. & Burban, F. (dir.). *Le lycée en régime numérique : usages et composition des acteurs* (p. 19-41). Toulouse : Éditions Octarès.
- Denouël, J. (2017). « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermès, La Revue*, vol. 2, n° 78, p. 80-86.
- Endrizzi, L. (2010). « Les apprentissages nomades en Europe : éléments pour une cartographie de la recherche ». Dans Poyet, F. & Develotte, C. (dir.). *L'éducation à l'heure du numérique : états des lieux, enjeux et perspectives* (p. 167-188). Lyon : ENS de Lyon-INRP.

- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Fontanier, P. (2009). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Grassin, J.-F. & Guichon, N. (à paraître). « Regards croisés sur les objets nomades connectés ». Dans Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J.-G. *Une approche sociocritique du numérique en éducation*. Nouveaux c@hiers de recherche en éducation.
- Grassin, J.-F. (2016). « Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère : des temporalités nouvelles pour l'enseignement / apprentissage ? ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 16, p. 1-18.
- Guichon, N. & Koné, S. (2015). « Étudiants internationaux et technologies numériques nomades : vers un contrat didactique renégocié ». *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol. 41, n° 3, p. 1-21. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01224609>
- Holec, H. (1990). « Les auto-apprentissages ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 2, p. 1-9.
- Jacob, C. (2013). *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?* Marseille : Open Edition Press.
- Jauréguiberry, F. & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse : Éditions Érès.
- Kuentz, P. (1980). « La catachrèse et le redoublement de l'écart ». *Langue française*, n° 41, p. 62-74.
- Lahire, B. (2008). « La forme scolaire dans tous ses états ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 229-258.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Mœglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs*. Grenoble : PUG.
- Paivandi, S. & Espinosa, G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université ». *Distances et médiations des savoirs*, vol. 4, p. 1-17. En ligne : <https://dms.revues.org/425>
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrialisées* (p. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Warschauer, M. (1998). « Determist, intrumental and critical approaches ». *TESOL Quarterly*, vol. 32, n° 4, p. 757-761.

- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wodak R. (1995). « Critical linguistics and critical discourse analysis ». Dans Verschueren J., Ostman J.O., Blommaert J. (dir.). *Handbook of Pragmatics* (p. 204-210). Amsterdam : Benjamins.