

# Impact de l'usage des TICE sur la diversification des rôles et compétences de l'enseignant de langue : typologie d'usages et modifications du profil de l'enseignant à Grenoble Universités

Yannick Hamon, Università di Bologna

---

Citation: Hamon, Yannick (2009), "Impact de l'usage des TICE sur la diversification des rôles et compétences de l'enseignant de langue : typologie d'usages et modifications du profil de l'enseignant à Grenoble Universités", *mediAzioni* 6, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382.

---

## Introduction

Si les bénéfices du recours aux technologies sont encore incertains pour l'apprenant, l'usage toujours plus fréquent des technologies pour l'enseignement des langues à l'université suscite de nombreuses interrogations pédagogiques (finalités éducatives du recours aux technologies) et didactiques (principes et approches d'enseignement des langues vivantes).

Dans un contexte universitaire où les technologies sont de plus en plus plébiscitées aussi bien par l'institution que les apprenants, et où leur usage ne relève pas toujours d'un souhait d'innovation pédagogique (Galissou 2004), il devient difficile en tant qu'enseignant de feindre l'indifférence devant l'injonction : "il faut utiliser les technologies". Le triangle didactique se transforme alors en triangle des Bermudes, dans lequel de nombreux enseignants de langue voient leur rôle s'inverser, parce qu'ils se retrouvent alors dans la position de devoir apprendre à utiliser des supports, des outils, des ressources qu'ils ne maîtrisent pas. Les réserves émises par le praticien, dans certains cas à juste titre, ne lui sont hélas d'aucun secours. La pression est là, qui le met dans une situation inconfortable. Dès lors, la question qui se pose pour l'enseignant devient : "en quoi les technologies peuvent-elles m'aider

à faire acquérir ou renforcer les compétences que je souhaite transmettre à mes étudiants ?”, ou bien encore “en quoi mon rôle d’enseignant change-t-il si j’utilise les technologies dans mon cours et comment me saisir des nouveaux rôles qu’implique ce recours aux supports numériques” ?

Nous verrons en premier lieu que les usages des technologies déterminent la nature et l’intérêt des nouveaux rôles que les enseignants de langues sont susceptibles d’assumer à différents degrés d’usage des technologies. Nous nous attacherons ensuite à décrire, en fonction des usages, les nouveaux rôles que les enseignants de langue peuvent être amenés à endosser dans le cadre d’un recours aux technologies raisonnable et raisonné. Il s’agira dans un troisième temps, de mettre en évidence les compétences à acquérir et les moyens mis à la disposition des praticiens pour leur permettre d’assumer leurs nouveaux rôles.

## **1. Contexte et typologie des usages**

Mangenot (2000), nous rappelle que la pertinence de l’intégration des TICE repose sur une conception systémique. La prise en compte des interrelations entre les différentes variables qui gravitent autour du triangle didactique (enseignant, apprenant, contenu) et de l’intégration des TICE (les logiciels disponibles et leur “philosophie”, le dispositif spatial et humain) en garantissent l’efficacité et la pertinence. Lesquelles peuvent se traduire par des gains potentiels en terme de temps d’apprentissage, de motivation, de temps d’appropriation. En revanche Barbot (2006) rejoint Mangenot, lorsqu’elle évoque l’insuffisance didactique des premières tentatives d’intégration des TICE qui se sont inspirées du néo-béhaviorisme (l’outil informatique est conçu comme substitut à l’enseignant, se caractérise par l’absence d’interaction entre les apprenants, l’intégration des technologies est coupée du présentiel).

Les différents usages des technologies peuvent varier quantitativement (degré d’usage des technologies par rapport à l’enseignement en présentiel), ou qualitativement (degré de sophistication du recours aux technologies).

Degache (2004), propose dans le cadre du projet FLODI (formation en langue ouverte à distance Interuniversitaire) une typologie des TICE fondée sur le critère du mode de guidage de l'apprenant par rapport au degré d'autonomie visé par le dispositif humain et technologique :

- autoformation complémentaire (fonctionne en libre-service en parallèle du cours présentiel, pas de temps de tutorat de la part de l'enseignant) ;
- autoformation intégrée (alternance fonctionnelle entre présentiel et non-présentiel (incidence forte sur la classe) : le présentiel se nourrit du non-présentiel) ;
- autoformation guidée (formation non-présentielle constituant l'essentiel de la formation).

Pour préciser ces trois types génériques d'usage des TICE pour l'enseignement des langues, nous ajoutons quatre variables :

- le mode d'exécution des activités ;
- le degré de socialisation des activités proposées ;
- l'origine et la nature des contenus médiatisés ;
- La dimension interculturelle des contenus et des activités.

L'accès à des documents authentiques centrés non seulement sur les compétences langagières mais également sur le potentiel d'interaction suscité par la dimension interculturelle sont à même de motiver la production écrite, comme le souligne Develotte (2005) lorsqu'elle analyse les échanges obtenus avec le projet "le Français en (première) ligne". L'enseignant qui fait "jouer" les activités conçues par de futurs enseignants de Français Langue Etrangère assure une médiation qui fait évoluer son rôle qualitativement.

## **2. Modifications du rôle de l'enseignant de langues : appauvrissement ou enrichissement ?**

Comme le note Barbot (2006 : 32), dans le contexte de l'auto apprentissage dirigé, le rôle de l'enseignant se voit "diversifié et renforcé non en terme d'autorité mais bien de compétences". Elle fait remarquer en premier lieu que l'ère du multimédia fait évoluer les métiers d'enseignant-formateur vers la notion générique "conseiller", liée au concept de l'accompagnement, développé par les travaux du CRAPEL. Barbot dépasse les craintes légitimes d'un affaiblissement du rôle de l'enseignant, en se référant aux travaux de la psychologie cognitive sur l'étayage et la médiation, qui renvoient aux travaux précurseurs de Vygotsky et Leontiev : "Avec les multimédias, apparaît tout un spectre dans les postures de l'enseignant qui doit inventer chemin faisant des médiations revisitées par la médiatisation" (Bruner in Barbot 2006 : 32).

L'enseignant peut également passer du rôle de conseiller qui aide, oriente, informe, soutient, et traite, à ceux de concepteur (Bailly in Barbot 2006 : 33), de tuteur, ou d'animateur. Mais ces transformations s'appliquent essentiellement à un usage complet et complexe des technologies.

Cela étant, même dans le cas où l'enseignant propose aux étudiants des ressources à utiliser en autonomie pour le renforcement de telle ou telle compétence langagière, son rôle est susceptible de changer : de simple passeur de ressources, il devient intégrateur, et il est ainsi amené à s'interroger sur la qualité des supports et des ressources qu'il souhaite proposer à ses étudiants. Il devra évaluer, entre autres, aussi bien l'adéquation des ressources et du support avec les objectifs langagiers visés, que les risques de surcharge cognitive propres aux supports multimédia.

Finalement aucune utilisation des technologies, même minimale, n'est anodine lorsque se pose la question de la pertinence didactique. Mais il est certain que plus le recours aux technologies est orienté vers un projet didactique clairement défini, porteur d'une réelle interactivité, plus le rôle de l'enseignant peut se renforcer, se diversifier et s'enrichir.

Supposons qu'une analyse préalable des variables a conduit à la conclusion qu'un recours au TICE pouvait être pertinent dans le cadre d'un laboratoire de langue vivante. Il convient alors de distinguer trois cas de figure relatifs :

- L'enseignant met à disposition de ses étudiants des ressources additionnelles pour renforcer chez eux une compétence langagière.
- L'enseignant prépare ou "fabrique" son cours avec les technologies : l'enseignant est utilisateur pour son propre compte en raison de la praticité et de l'intérêt que présentent pour lui par exemple l'accès à des ressources authentiques, à des sites didactiques sur la langue qu'il enseigne.
- L'enseignant prépare ou "fabrique" son cours avec les technologies et les utilise pendant son cours : usage des présentations en vidéo projection, diffusion de ressources textuelles, audio, vidéo au format numérique. L'enseignant est utilisateur pour lui-même et pour ses étudiants.
- L'enseignant conçoit des parcours et des activités complètes : il est porteur de projet, concepteur, ou participe à la conception de parcours ou d'activités dans le cadre d'un projet.

Dans le premier cas, l'enseignant qui prépare ou "fabrique" son cours avec les technologies pourrait alors endosser un rôle de passeur de ressource qui ne lui apporterait rien sur le plan professionnel. En revanche s'il s'attache à guider ses étudiants pour qu'ils apprennent eux-mêmes à utiliser des ressources documentaires dans le cadre d'un exposé en classe (guidage dans l'utilisation des moteurs de recherche, travail sur les mots clés, guidage pour l'utilisation des dictionnaires en ligne, sélection, évaluation et présentation des sources documentaires numériques), son rôle s'améliore sensiblement : l'enseignant devient conseiller et oriente, sur le plan pédagogique, son enseignement sur l'autonomisation des étudiants. Sur le plan didactique, les principes, les méthodes et les compétences qu'il souhaite mobiliser et renforcer sont centrés sur un objectif clairement défini, lié à son cours en présentiel, et potentiellement porteur d'échanges (sur les stratégies de recherche d'informations, par

exemple). Dans le cadre d'un enseignement universitaire des langues vivantes nous identifions, en fonction des différents types de formation TICE, les rôles suivants :

- en autoformation complémentaire : utilisateur, conseiller, intégrateur ;
- en autoformation intégrée : conseiller, tuteur, utilisateur, concepteur ;
- en autoformation guidée : tuteur, utilisateur, concepteur.

Attachons-nous maintenant à définir plus précisément les rôles d'utilisateur, d'intégrateur, de tuteur et de concepteur.

**L'utilisateur** recourt aux TICE pour préparer son cours, proposer des ressources en renforcement, pour diffuser en cours des contenus au format numérique. Dans ce contexte, le rôle suppose déjà des connaissances (quels sont les sites, les portails pour l'enseignement de ma langue vivante, quels sont les logiciels disponibles, leur praticité et leur potentiel) et des compétences spécifiques (comment aller chercher l'information, les ressources, quelles stratégies et quels critères de sélection adopter pour retenir l'utilisation de telle ou telle ressource).

**L'intégrateur** va un peu plus loin dans l'usage des TICE et propose à ses étudiants des parcours d'apprentissage en autonomie et semi autonomie. Plus familier des outils et des équipements, il va recourir par exemple aux laboratoires multimédias, à la visioconférence dans des objectifs définis en fonction du programme de son cours en présentiel. L'enseignant, placé sous ce rôle, s'interroge sur la plus value didactique des équipements et des ressources multimédias et prévoit une progression en terme de compétences visées ou en terme de niveau de difficulté.

**Le tuteur**, quant à lui, se trouve déjà en situation de manipuler une plateforme d'apprentissage qui présente des fonctionnalités didactiques lui permettant de communiquer à distance, en synchrone, en asynchrone, à l'écrit ou à l'oral avec des étudiants, dans le cadre d'un parcours prévoyant des interactions et visant des compétences linguistiques, communicationnelles, interculturelles définies

au préalable par un concepteur. Il peut arriver que les rôles du tuteur et du pair natif se confondent (Dejean 2006). Barbot note que ce rôle de tuteur n'est pas sans incidence positive sur le rôle de l'apprenant, qui peut être amené à expliciter pour un pair, dans le cadre d'échanges en ligne, un point de la discussion. L'étudiant se place alors momentanément dans la position d'informateur. Ce qui à notre sens est l'un des aspects les plus positifs de l'intégration des TICE dans une perspective constructiviste : d'une part l'on suscite la motivation de l'apprenant; de l'autre, l'on redirige le feedback vers les pairs pour redistribuer l'interaction pédagogique. Sur le plan linguistique et cognitif ces changements qui interviennent dans la relation pédagogique sont indéniablement d'une grande richesse.

Pour illustrer notre propos, nous présenterons des exemples réussis d'intégration des TICE. Le projet FLODI (Formation en Langues Ouverte à Distance en Interuniversitaire) vise des étudiants en langue non spécialistes et a pour objectif, sur le plan institutionnel, de pallier au moyen des TICE, les contraintes organisationnelles et matérielles inhérentes à l'enseignement supérieur. Les initiatives pour le renforcement des compétences en langue se répartissent dans les trois types d'usage. Nous nous limiterons, par souci de concision, à la brève présentation d'un projet de chaque type, mais les initiatives dans le cadre de FLODI visent quasiment toutes les langues enseignées à Grenoble universités (langues latines, langues orientales, langues slaves et nordiques).

**Un exemple d'autoformation complémentaire** : le projet **Filipe** propose pour le Français Langue Etrangère, des cours filmés, assortis de présentations et d'activités tutorées qui ont pour objectif de permettre à des étudiants étrangers de suivre, en langue cible, des cours en sciences de l'ingénieur. L'enseignant spécialiste du contenu (professeur de mathématique, de génie civil etc.) fournit à un chef de projet les cours filmés et la documentation. Dans ce contexte, l'enseignante de Française Langue Etrangère qui participe à ce projet est conceptrice (c'est elle qui conçoit à partir de ces cours filmés des activités pour le guidage de la compréhension orale) et tutrice. Elle nous a fait part de sa

satisfaction pour cette expérience grâce à laquelle elle a vu son rôle s'améliorer (diversification et enrichissement professionnels).

**Un exemple d'autoformation intégrée :** la formation **Caso-Mai** pour l'apprentissage de l'italien (niveau B1) prévoit une alternance entre des activités hors de la classe effectuées en ligne et/ou dans des centres de ressources, et les cours en présentiel. Les technologies utilisées fournissent les ressources pour les tâches et un planning pour les étudiants, des espaces de dépôt de documents et des forums. Les tâches qui sont proposées à distance aux apprenants (80% du temps de la formation) sont assorties de fiches indiquant le lieu, la modalité, les objectifs, la consigne. Ces tâches sont réinvesties à l'oral, sous forme d'exposés, lors des cours en présentiel. L'enseignant, outre son rôle classique, est ici tuteur et concepteur : il intègre le parcours dans un scénario de déroulement qu'il a lui-même conçu.

**Un exemple d'autoformation guidée-intégrée :** la formation **Galanet** a pour objectif de développer les stratégies d'intercompréhension entre les langues romanes (oral et écrit). Projet de recherche action, financé par l'Europe, Galanet met en contact des étudiants d'universités françaises, italiennes, espagnoles et portugaises. Les enseignants de chaque groupe d'étudiants intègrent dans leur cours les activités mises à disposition sur la plate-forme pour favoriser les "passerelles" entre les langues romanes. Les activités proposées s'inspirent des pédagogies actives, de la pédagogie de projet (faire réaliser un dossier de presse), favorisent les échanges entre les différentes universités partenaires. Le thème, choisi par les étudiants, fait l'objet de négociations, de concertations à distance. Ici l'enseignant n'est plus vraiment tuteur, mais il est médiateur et utilisateur du même support informatique que les étudiants.

Quel que soit le degré de sophistication du recours aux TICE, la réflexion didactique qui le précède suppose des connaissances spécifiques (sur quels critères évaluer une ressource numérique, quel type de média pour quel usage ou quel mode d'utilisation ?), et des compétences aussi bien d'ordre technique que liées à l'articulation technique-didactique (quels objectifs ? quel



niveau ? quels médias utiliser en fonction des objectifs et du niveau ?). Or, non seulement ces compétences ne sont pas innées, comme le présuppose parfois l'institution (Linard 2003), mais elles requièrent surtout un investissement horaire important, qu'il s'agisse d'autoformation à l'usage des technologies pour des objectifs didactiques (rien n'est moins évident) ou bien de formations d'appoint encore trop rarement dispensées par les établissements universitaires.

### **3. Rôles et compétences de l'enseignant-conseiller-tuteur-concepteur-hyperacteur : quel accompagnement pour l'accompagnateur ?**

Les compétences techniques de l'enseignant liées à ses nouveaux rôles sont depuis peu recensées et reconnues sous la forme d'une certification, le C2i (Certificat Informatique et Internet). Cette valorisation est un premier pas pour stimuler la motivation des enseignants mais ne suffit pas.

En effet, un chemin institutionnel reste à parcourir pour la reconnaissance d'un investissement horaire important de la part de l'enseignant, qu'il s'agisse de se former, de tutorer des formations en ligne ou d'en concevoir. En ce qui concerne les compétences à la fois didactiques et techniques, les termes employés pour désigner aujourd'hui dans les universités françaises les nouveaux métiers de l'enseignant liés à l'usage des technologies sont encore peu connus en Italie. La "scénarisation pédagogique" ou l'"ingénierie pédagogique" recouvrent un ensemble de compétences, qui vont de l'habileté à prévoir une progression chronologique dans les activités multimédias à la capacité de mettre en place des dispositifs sur la base d'architectures arborescentes, où l'on cherche à mettre en adéquation, pour une situation d'apprentissage donnée, les objectifs didactiques (productions et interactions langagières visées), et les supports technologiques. Les compétences liées à ces nouveaux métiers (qui à ce niveau ne relèvent plus du rôle mais de la spécialisation professionnelle) peuvent faire l'objet d'unités d'enseignement incluses dans le cursus de français langue étrangère, de masters spécialisés

proposés ou de formations ponctuelles intégrées dans le plan de formation pour le personnel enseignant, sur des aspects précis comme la recherche d'informations avec les TICE ou bien le maniement des plateformes d'apprentissage.

Des formations innovantes, comme le "Français en (première) ligne", sous la direction scientifique et opérationnelle de Mangenot, proposent d'initier les futurs enseignants de Français Langue Etrangère à la conception d'activités et de former au tutorat lesdits enseignants en partant sur des principes didactiques porteurs d'interactions (l'interculturel conçu comme stimulateur pour les échanges (Develotte 2005)). Des formations de futurs enseignants de FLE ont également été dispensées intégralement à distance (projet Canufle), permettant aux formateurs de formateurs de se familiariser avec le tutorat en ligne. Il ressort de ces initiatives que le tutorat est certes chronophage, mais qu'il suscite en même temps la satisfaction professionnelle des enseignants qui s'y sont risqués, comme nous l'avons constaté lorsque nous avons interviewé un enseignant tuteur du dispositif en question. Les nouveaux rôles endossés par l'enseignant de langues dans le cadre d'un recours raisonné aux technologies impliquent des compétences spécifiques, qui peuvent être prises en charge par les directions des systèmes d'information des universités sous la forme de conseil, d'assistance à la réalisation, comme cela a été le cas par exemple pour une enseignante de l'université Grenoble 3, qui souhaitait mettre en place une visioconférence avec le Japon. L'utilisation des équipements a été confiée à des ingénieurs pédagogiques formés pour comprendre les besoins didactiques d'une telle initiative. Enfin, pour aider les enseignants de langue à intégrer les technologies se sont constituées des communautés de pratique où les enseignants, les chercheurs, les ingénieurs pédagogiques échangent leurs expériences par le biais d'ateliers ou de forums, sur les usages, les projets en cours de sorte que se développent des réseaux d'entraide qui peuvent rassurer les enseignants de langue, stimuler leur réflexion, faciliter leur tâche.

## Conclusion

Le recours aux technologies, qui complexifie aussi bien les rôles de l'enseignant que ceux des étudiants (Barbot 2006 ; Dejean 2007), suscite une dynamique d'échanges qui se place soit sur le plan de la relation pédagogique proprement dite soit sur les questions d'appropriation par le corps enseignant des spécificités didactiques qui font évoluer son rôle dans le sens de la médiation et de la socialisation. Ce qui, à condition de lui en donner les moyens, ne peut qu'enrichir son rôle et son travail.

## Bibliographie

Balzarini, R., et Y. Hamon (2002) "Projet 'Caso mai'. Conception et réalisation d'un module de formation en Autonomie Guidée Validante pour l'apprentissage de l'italien en Langue Vivante 2", *Rapports de stage DESS Formateur/Concepteur Multimédia en Langues*, Grenoble : Université Stendhal.

Barbot, Marie-José (2006) "Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question", in *Mélanges CRAPEL*, 28 : 29-46. [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2\\_BARBOT.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2_BARBOT.pdf)

Degache, C. (2006) "Modèles de formation en langues et technologies : perceptions par les enseignants". Journée MLC – Université Stendhal Grenoble 3 – Grenoble Universités (FLODI), 20/06/2006. [www.grenoble-universites.fr/flodi/1151507118109/0/fiche\\_article](http://www.grenoble-universites.fr/flodi/1151507118109/0/fiche_article)

Degache, C. et M. Masperi (2003) "De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions", in H. Greven-Borde et D. Spalding-Andréolle (dir.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC – PPF langues et cultures, Grenoble : Université Stendhal : 173-198. <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf>

Develotte, C. (2005) "Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien 'le français en (première) ligne'". Communication au colloque *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?*, Louvain La Neuve. <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000137/>

Dejean-Thircuir, C. et F. Mangenot (2006) "Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens", *Le Français dans le monde - Recherches et applications : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris : CLE International. [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/dejean-mangenot-fdlm.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/dejean-mangenot-fdlm.pdf)

Galisson, R. (2004) "Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation. Au nom du père : la disciplinarité", *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2006/1, 141 : 137-150. [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ELA&ID\\_NUMPUBLIE=ELA\\_134&ID\\_ARTICLE=ELA\\_134\\_0133](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_134&ID_ARTICLE=ELA_134_0133)

Linard, M. (2003) "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie", in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermès/Lavoisier : 241-263. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/81/PDF/Linard2003.pdf>

Mangenot, F. (2000) "L'intégration des TIC dans une perspective systémique", *Les Langues Modernes*, 3 : 38-44. [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/systemique.rtf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf)

## **Projets – initiatives**

Présentation du C2i - Certificat Informatique et Liberté : <http://www2.c2i.education.fr/c2i2e>

Référentiel de compétences C2i :

<http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/referentiel/>

Projet opérationnel FLODI :

[http://www.grenoble-universites.fr/1201709437825/0/fiche\\_article/&RH=GUGIP](http://www.grenoble-universites.fr/1201709437825/0/fiche_article/&RH=GUGIP)

Projet Filipé :

<http://www.e-filipe.org/>

Projet CASO- MAI :

[http://flodi.grenet.fr/esprit-test/zone\\_menu.php?idForm=40&idMod=98](http://flodi.grenet.fr/esprit-test/zone_menu.php?idForm=40&idMod=98)

<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf>

Projet Galanet (financé dans le cadre de Socrates, Lingua 2) :

<http://www.galanet.be/>

Projet le Français en (première) ligne :

<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>