



Cultures éducatives, contextes et technologisation
de la classe : enjeux pour la formation initiale et
continue en français langue étrangère

Yannick Djiecheu

Laboratoire DILTEC

(Didactique des Langues des Textes et des Cultures)

Université Sorbonne Nouvelle, France

yannick.djiecheu@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6736-9967>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 09-01-2024 / Accepté le 04-03-2024

Résumé

Le présent article vise à souligner le rôle fondamental que jouent, dans le cadre de la formation des enseignants de français langue étrangère, les notions de culture éducative, de contexte et la place de la technologisation de la classe de langue. Il s'appuie sur le fruit de nos travaux de recherche croisant des réflexions sur les traditions et cultures éducatives, sur la diversité des contextes didactiques et sur la place des technologies numériques dans l'enseignement des langues. De ces analyses et réflexions sur un corpus de discours d'enseignants et de dispositifs de formation, ont émergé la modélisation d'une grille d'analyse des contextes didactiques ainsi que de nouveaux concepts concernant la technologisation de la classe de langue. Ces derniers nous semblent utiles afin de faciliter l'appréhension par les enseignants de la diversité de formes des contextes didactiques potentiels.

Mots-clés : culture éducative, contexte, technologie numérique, tradition, innovation

**Educational cultures, contexts and the technologization of the classroom:
Challenges for initial and in-service training in French as a foreign language**

Abstract

The aim of this article is to highlight the fundamental role played by the notions of educational culture, context and the place of technologization in the language classroom in the training of teachers of French as a foreign language. This study is based on the results of our research which combines reflections on educational traditions and cultures, the diversity of pedagogical contexts and the place of digital technologies. From these analyses and reflections on a corpus of teacher discourse and training systems, we have developed a model for analyzing didactic contexts, as well as new concepts concerning the technologization of the language classroom. The latter seems to be useful in dealing with teachers' apprehension of the plethora of pedagogical forms available.

Keywords : educational culture, context, digital technology, tradition, innovation

Introduction

Le présent article a pour objectif de contribuer à mettre en lumière le rôle fondamental que jouent, dans le cadre de la formation des enseignants de français langue étrangère (désormais FLE), les notions de culture éducative, de contexte et la place de la technologisation en classe de langue. Il se fonde sur le fruit de nos travaux de recherche portant sur les cultures éducatives dans l'enseignement des langues ainsi que sur la dyade tradition-innovation qu'implique le développement des technologies numériques en classe de langue. Il apparaît que ces notions imbriquées demandent à être mises en avant dans la formation initiale et continue des enseignants de FLE. Notre réflexion se positionne sur un continuum épistémologique allant des traditions éducatives et aux innovations pédagogiques via les technologies numériques. Il s'agit à terme de proposer une grille d'analyse permettant aux enseignants de FLE d'appréhender la diversité des contextes didactiques dans lesquels s'inscrivent ces traditions et ces innovations.

Nous évoquerons dans un premier temps l'importance de la réflexivité dans le discours d'enseignants de langue sur leurs propres pratiques permettant de délimiter les spécificités d'une culture éducative donnée. Nous ouvrirons ensuite la question de la diversité des contextes didactiques et la modélisation d'une grille d'analyse opératoire pour leur formation initiale et continue. Enfin, en lien avec la question des contextes didactiques, nous traiterons de la technologisation de la classe de langue associée aux innovations pédagogiques et de l'introduction des nouveaux concepts de classe numérisée et classe numérisante pour mieux appréhender ces évolutions.

1. Cultures éducatives, traditions et réflexivité des enseignants

La diversité des contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues et en particulier du FLE conduit indéniablement à s'intéresser aux cultures éducatives et aux cultures didactiques en jeu. Les variations observables, en particulier au sein de classes de langues multiculturelles, dans les représentations, les aspirations et les pratiques autant entre

apprenants – d’origines socioculturelles différentes - qu’entre les apprenants et l’enseignant ont constitué le déclencheur de nos réflexions (Djicheu, 2011). Notre hypothèse initiale était la suivante : ces divergences - qui peuvent à terme engendrer des dysfonctionnements dans le déroulement de l’enseignement-apprentissage de la langue cible - mises ainsi en face à face proviennent de cultures éducatives différentes. Ces dernières sont fondées sur des philosophies éducatives et des traditions éducatives particulières dont apprenants comme enseignants sont imprégnés et qui sont propres à un groupe social ou une aire culturelle spécifique. Elles viennent également poser la question de la présence de cultures didactiques et de cultures du langage divergentes. Dans le cadre d’une formation initiale ou continue, appréhender de tels phénomènes et concepts revient pour les enseignants à interroger leurs propres pratiques en cours ou à venir. Le principe de réflexivité est ainsi convoqué. Nous souhaiterions en rappeler ici les contours définitoires et la manière dont ces différents concepts s’entrecroisent.

1.1. Cultures éducatives, situation et contexte

À la suite des travaux de Beacco (2005), nous avons apporté une définition détaillée et opératoire des concepts de culture éducative et de culture didactique pour la formation initiale et continue des enseignants de FLE. (Djicheu, 2011 et 2018). À l’instar de Cortier (2005), nous considérons que la culture didactique constitue un sous-ensemble d’une culture éducative. Cette dernière désigne un ensemble de représentations et de manières de faire relatif à l’acte de transmission et d’appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d’une société donnée. Une culture didactique, selon nous, renvoie ainsi à l’ensemble des principes théoriques et manières, d’une part, d’enseigner, de former et, d’autre part, de s’approprier les savoirs liés aux disciplines d’enseignement au sein d’une société donnée. Elle est associée à la culture éducative, aux finalités de la méthodologie d’enseignement de référence et aux relations pédagogiques au sein de la classe tout en étant caractérisée par des principes spécifiques de structuration des apprentissages.

Les cultures d'enseignement et d'apprentissage constitueraient ainsi des composantes d'une culture didactique. En outre, l'enseignant de langue forge son « répertoire didactique » à partir d'une culture didactique dont il est imprégné et qui lui sert de modèle auxquels s'adjoignent des choix personnels. L'ensemble de ce répertoire didactique de l'enseignant construit notamment au gré de son expérience d'apprenant et d'enseignant en formation initiale désigne selon Cadet et Causa (2005 : 164) « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible ».

Des recherches sur les cultures éducatives en didactique des langues ne pourraient se passer de réflexions sur la problématique linguistique et discursive puisque la langue est le moyen mais aussi l'objet de l'enseignement en question. Ces préoccupations à caractère culturel débouchent sur une culture linguistique, dont on pose que les acteurs de la didactique, qui n'en sont pas moins des acteurs sociolinguistiques, sont imprégnés tout autant que d'une culture éducative, et qui peut être appréhendée sous deux angles : celui des cultures métalinguistiques et celui des cultures discursives. Les premières désignent les manières culturelles de concevoir la description d'une langue, les représentations et savoirs savants ou ordinaires sur les langues. Les secondes renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel.

Ces diverses cultures éducatives et linguistiques reflètent ou s'inscrivent dans une variété de contextes didactiques. Une telle perspective de recherche initialement orientée sur les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues conduit inévitablement à manier et à clarifier la définition des concepts de situation éducative et de contexte, ce dernier étant hautement polysémique. Nous soulignons dans nos travaux la distinction entre la situation éducative et le contexte didactique. Nous partons du principe que la situation éducative, à mettre en relation avec le « fait d'éducation » (Mialaret, 1976), renvoie à la situation canonique de transmission et d'appropriation de connaissances et de compétences. Elle peut prendre une coloration spécifique et variée selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Nous nous inspirons en l'occurrence de l'analyse de Dabène, Cicurel, Laura-Hamid et Foerster

(1990) pour souligner que ces contextes d'enseignement des langues, situés dans un contexte culturel plus large, peuvent varier et faire varier la forme que prend la situation éducative, selon le lieu, l'institution ou l'époque. Le contexte en question, marqué de la sorte tant par les acteurs de l'enseignement-apprentissage que par les conditions externes, revêt une multiplicité de possibles, favorisant l'apparition de variations en didactique des langues en l'occurrence.

1.2. La réflexivité dans le discours des enseignants : l'exemple du terrain canadien.

La notion de réflexivité nous semble indispensable pour décrire et appréhender la dynamique des contextes et cultures éducatives. Elle renvoie à une observation, une verbalisation et un questionnement de l'enseignant de langues sur les dimensions culturelles dans ses propres pratiques. Cette réflexivité peut être mise en œuvre dans le cadre de travaux de recherches via des entretiens semi-guidés tels que ceux que nous avons menés au Canada. Elle peut servir de support, d'inspiration et *in fine* être déclinée et proposée au sein de formation initiale et continue auprès des enseignants de FLE. Cette notion de réflexivité se retrouve au carrefour d'une diversité de pratiques et au cœur des réflexions actuelles tant la diversité des contextes d'enseignement des langues s'avère prégnante. La didactique des langues s'inscrit dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS), au croisement de nombre de disciplines telles que les sciences du langage, les sciences de l'éducation ou la sociologie. Ceci explique pourquoi cette notion a investi le présent champ de recherche depuis les travaux de Schön (1983), avec son lot d'implications polysémiques voire normatives et son usage conséquent dans la formation initiale et continue des enseignants (Chaubet, Correa Molina, Gervais, 2013). Au-delà de son foisonnement définitoire dans le cadre de la formation professionnelle, la réflexivité en tant que telle renvoie « au mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance » (Rui, 2012 : 21).

Afin d'illustrer la relation entre réflexivité et définition des éléments constitutifs d'un contexte et d'une culture éducative donnée, nous avons

choisi d’orienter nos travaux de recherche sur le Canada. Ce pays présente en effet l’intérêt de faire se côtoyer deux langues officielles, le français et l’anglais et une philosophie politique marquée par le multiculturalisme et des migrations développées. Nos travaux de recherche impliquent la prise en compte des problématiques sociolinguistiques et identitaires propres au Canada, dans la mesure où parler de culture éducative revient à se poser la question de ce qui est commun et partagé ou non dans les conceptions et manières de faire, inscrites dans un contexte officiellement bilingue et multiculturel.

Outre la recherche documentaire, le corpus de données que nous avons constitué s’est appuyé sur une enquête de terrain dans deux environnements bien spécifiques, l’Ontario et le Québec, ceci en vue d’une analyse comparée des discours d’enseignants de français langue seconde (désormais FLS) au Québec et d’anglais langue seconde (désormais ALS) en Ontario. Les 11 discours d’enseignants recueillis, dans le cadre de ce type d’entretiens menés en langue française constituent des données empiriques pertinentes pour saisir ce déjà-là que sont les cultures éducatives. Il s’agissait de conduire les entretiens en traversant des considérations macrostructurelles et microstructurelles qui ont trait dans l’ensemble à la méthodologie d’enseignement de référence des enseignants, à leur conception de l’espace classe, à leurs représentations sur l’enseignement apprentissage des langues.

Les différents discours recueillis et les analyses comparées nous ont ainsi fourni des clés pour saisir les spécificités en matière d’enseignement des langues secondes qui ont cours sur le territoire canadien. De la méthodologie à la pédagogie de la classe de langue seconde, les conceptions et manières de faire identifier potentiellement les caractéristiques de cette culture éducative et didactique se fondent, de manière insistante, sur la prise en compte de l’expérience de l’apprenant associée aux multiples dimensions de son vécu. Dans cette perspective visant une conception transdisciplinaire des savoirs sur les langues, il s’agit pour les enseignants canadiens de mettre en application en classe une conception holistique de l’apprenant par la collaboration entre participants, l’apprentissage et la mise en œuvre de stratégies permettant de mener à bien un projet pour apprendre la langue cible.

Plus précisément, si l'on observe plus en détail le corpus de discours d'enseignants de FLS et d'ALS canadiens, émerge un certain nombre de caractéristiques communes dans les représentations et manières de faire. Les termes utilisés par les enseignants oscillent entre approche « communicative-expérientielle », « holisme-humanisme » pédagogique et conception « collaborative » de la relation pédagogique. Le discours de Baptiste¹, l'un des enseignants, évoque avec insistance une approche communicative et « collaborative » (l. 30-37) :

« [...]je suis très très très approche communicative et approche collaborative depuis plusieurs années [...] je ne fonctionne que de cette façon-là peu importe le type de cours que je donne que ce soit un cours de communication orale ou même un cours d'écrit ».

La volonté d'adjoindre de « l'expérientiel » et du « collaboratif » au « communicatif » souligne que nous avons ainsi affaire plus précisément à des enseignants qui gèrent à la fois une imprégnation des fondamentaux de l'approche communicative et une certaine distance volontaire par souci de « liberté » et d'« adaptation » à leur perspective pédagogique qui se veut elle-même adaptée aux contextes et publics cibles d'enseignement. En ce sens, lorsque l'approche communicative se trouve envisagée comme fondement des pratiques d'enseignement, sa description ne s'effectue guère de manière uninominale. On peut en effet citer notamment les propos de Louis² qui évoque une « approche communicative expérientielle » (l.41-46) lui permettant de « contextualiser son enseignement ». Les témoignages des enseignants soulignent l'importance accordée au fait de « contextualiser son enseignement » par la prise en compte autant des éléments constitutifs de la classe de langue cible que des contextes d'usage de la langue cible.

Les entretiens ainsi menés auprès des enseignants placent ces derniers dans une posture rétrospective et synthétisante sur leur pratique d'enseignement. La trame du questionnaire leur fournit en elle-même les éléments constitutifs des contextes dans lesquels ils ont été amenés à enseigner, ce que l'on pourrait nommer pour ainsi dire le « contexte

¹ Enseignant de FLS.

² Enseignant d'ALS.

source ». Dans cette posture réflexive rétrospective ou *a posteriori*, ils reviennent de manière générale sur des éléments allant du macrostructurel - le pays, la province les politiques linguistiques éducatives, les méthodologies -, le meso-structurel à savoir l'institution, l'établissement d'enseignement - et le microstructurel autrement dit la classe de langue, les acteurs de l'enseignement-apprentissage, les aspects personnels, biographiques, psychologiques, les aspects culturels avec leur répertoire didactique. Il s'agit d'une posture synthétisante car ils ne reviennent pas sur une séance d'enseignement spécifique mais s'efforcent de proposer une vue globale de leur pratique d'enseignement. La description de cette dernière mêle vision rétrospective et vision prospective par l'expression de leurs aspirations vis-à-vis des stratégies d'apprentissage, la description du cours de langue idéal ou encore l'image du rôle de l'enseignant. L'enseignant devient dans ce cas à la fois acteur et observateur du contexte source dont il rend compte. Son discours et son double regard portent autant sur des composantes canoniques du contexte didactique que sur ses spécificités culturelles, sa singularité liée aux représentations et manières de faire des acteurs de l'enseignement. Ces différentes postures des enseignants ont fait déboucher notre réflexion sur les éléments constitutifs d'un contexte didactique, sur la capacité d'un enseignant à appréhender et penser la complexité d'un contexte didactique donné et sur le rapport de l'enseignant vis-à-vis d'une didactique contextualisante.

2. La diversité des contextes d'enseignement des langues : démarche et grille d'analyse

Appréhender la diversité des contextes cibles pour un enseignant de langue, en l'occurrence de FLE conduirait à proposer une formation initiale ou continue orientant les enseignants sur la maîtrise d'une didactique contextualisante. Cette démarche contextualisante s'inscrirait *de facto* dans un dispositif de formation s'appuyant sur un modèle de type réflexif dans lequel savoir enseigner revient à savoir réfléchir sur sa propre pratique. Ceci conduit l'enseignant à acquérir ou à entretenir tout au long de son activité une posture de praticien réflexif autonome. Cette démarche

s'appuierait sur les éléments constitutifs d'une grille d'analyse des contextes didactiques.

L'idée d'une contextualisation des pratiques d'enseignement associé au principe de réflexivité peut certes faire l'objet de débats (Blanchet, 2016 ; Castellotti, 2014 ; Debono, Piérozak, 2015), il nous semble néanmoins indispensable de l'inscrire au coeur des formations qui peuvent être envisagées pour les enseignants de FLE. Nous préférons le vocable « contextualisant » plutôt que « contextualisé ». Le premier insiste davantage sur une aspiration, une didactique qui se veut en mouvement, en recherche d'adaptation. Le second renvoie davantage à un résultat, le produit d'un processus.

2.1. Enjeux d'une démarche contextualisante

Une perspective de contextualisation sous-tend l'idée de ce que nous nommons un « contexte cible » qui fait précisément l'objet d'une analyse en vue d'une adaptation des pratiques d'enseignement en classe. L'acte de contextualisation implique également en amont de clarifier la manière dont le contexte cible va être envisagé, le cadre qui va être adopté, à savoir autant le niveau didactologique que le niveau de l'intervention didactique. Intégrer une démarche contextualisante dans le programme de formation d'enseignants de FLE demande à familiariser ces derniers avec une réflexivité fine sur les contextes, une posture d'analyste, de chercheur - parmi les diverses compétences professionnelles attendues chez un enseignant en exercice ou à venir - ceci en se positionnant au-delà du schéma général des éléments du contexte didactique. À cette démarche consciente et clarificatrice, s'ajoute, de notre point de vue, le bagage expérientiel dont est porteur l'enseignant de langue qui, lorsqu'il adopte cette posture observante, est également marqué par l'expérience de contextes sources - ou contextes ressources - qui ont nourri sa manière de les appréhender et, partant, son répertoire didactique. La démarche de contextualisation invite par principe à adopter de manière indissociable une posture observante et analytique et une posture d'intervention didactique. L'enseignant est dès lors amené à mettre en œuvre son observation, son analyse et sa réflexivité, soit spontanément, de manière ordinaire dans le

cadre de sa pratique, soit de manière stimulée dans le cadre d'entretiens semi-guidés comme ceux que nous avons réalisés au Canada ou encore dans le cadre d'une formation initiale. En ce sens, il fait forcément bouger les lignes de la dynamique de la classe de langue. Elle convoque ainsi la question de la planification d'un parcours d'enseignement et du degré d'adaptation et de réadaptation dont l'enseignant devra faire preuve. Elle suppose d'une part, en amont, pour ce dernier de se fonder sur les informations de base dont il dispose sur le contexte cible pour concevoir son curriculum et d'autre part, en aval, de réajuster sa pratique. Elle fait appel dès lors, et en particulier chez un enseignant déjà en exercice, à plusieurs ressources croisées. Ces dernières peuvent être de type rétrospective, l'enseignant s'appuyant sur son expérience et les différents contextes didactiques d'enseignement qu'il a expérimentés. Elles peuvent être liées à ses aspirations qui renvoient à la classe idéale, théorique que pourrait attendre l'enseignant de manière générale. Elles peuvent être enfin de type prospectif - la manière dont l'enseignant se projette dans la classe dont il s'occupera. Outre le risque de réification du contexte cible, une démarche contextualisante peut se heurter à un autre écueil majeur, celui d'un trop-plein d'adaptation de l'action enseignante qui viendrait faire perdre de vue un fil conducteur, une clarté et une cohérence dans le parcours didactique et ses objectifs et à terme nuirait à l'efficacité de l'enseignement. Dans cette perspective appréhender la contextualisation et la diversité en didactique des langues revient à rechercher un équilibre constant. C'est en cela, de notre point de vue, que la démarche peut être définie comme complexifiante. Elle revient à mettre en œuvre une approche mêlant une base stable, un contexte cible potentiellement prédictible dans ses éléments car il s'agit de tout de même de poser un repère ; et une déplanification à prévoir tout en conservant une ligne directrice didactique cohérente. En ce sens, il s'agit de poser un repère, un aiguillon qui ne soit pas enfermante mais aboutissant à une réponse idoine vis-à-vis d'un besoin spécifique pour la classe de langue.

2.2. Éléments constitutifs d'une grille d'analyse

Les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques ne sauraient être envisagés de manière compartimentée mais dans leur

croisement constant de manière verticale et horizontale à plusieurs échelles (cf. figure 1). Il s'agirait de prendre en compte le croisement d'une diversité d'éléments et de les envisager de manière large, dynamique, dans leur ampleur, de manière holistique. L'appréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues inscrites dans des contextes spécifiques représente, selon nous, un moyen et non une fin pour les enseignants afin de saisir la richesse et la complexité de la didactique des langues.

Dans cette perspective, les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques concerneraient les fondamentaux suivants : les acteurs ou participants, l'objet à enseigner, la manière et les moyens à disposition pour mener à bien l'apprentissage, le lieu, la période et la durée de l'apprentissage. Outre l'interconnexion entre ces différentes sphères, cette démarche complexifiante équivaut nécessairement à une analyse fine, plus détaillée de ces critères généraux. Pour être plus précis, s'agissant des acteurs de l'enseignement - apprentissage, enseignants comme apprenants, ils peuvent être marqués par des éléments qui ont trait à : leurs représentations métadidactiques, leur répertoire didactique caractérisé par des manières de faire ordinaires ou constituées, leur parcours biographique, leur biographie langagière, leur style pédagogique personnel, leur expérience de la scolarité, leur expérience de l'altérité sociale et éducative, leur disposition psychologique vis-à-vis de l'apprentissage, leur milieu social d'origine, leur âge, la langue d'usage des interactants et la définition qui s'ensuit du contexte hétéroglotte ou homoglotte. En ce qui concerne les moyens, on s'intéresse à : la méthodologie ou approches de références constituées ou ordinaires, aux stratégies d'apprentissage intégrées ou à transmettre, à la structure des séquences et séances, à la manière d'évaluer - sommative, certificative, type de notation -, à la place donnée à l'écrit, à l'oral, à la grammaire, au coût de l'apprentissage, au matériel à disposition - ordinateur, tableau numérique, manuel. Le lieu correspond autant au pays, à la région ou la ville qu'à l'établissement d'enseignement jusqu'à la classe et aux directives, règles, organisation de l'espace et programmes afférents.

Cependant ces éléments ne sont pas cantonnés dans les sphères que nous avons délimitées mais peuvent se croiser. C'est pourquoi nous avons

choisi cette présentation en sphères entrecroisées dans notre schéma de modélisation. Les objectifs d'apprentissage qui peuvent être des objectifs généraux ou spécifiques croisent la question du temps relatif aux rythmes scolaires, au calendrier à respecter, au temps de congé, à la durée de l'apprentissage, à la période et au rythme ou fréquence des évaluations. En outre, en s'appuyant sur cette grille d'analyse, au moment de l'élaboration d'un dispositif et d'un programme d'enseignement, la préparation matérielle, organisationnelle et psychologique conduit l'enseignant à adopter quatre postures bien précises qui s'entrecroisent à savoir : s'inspirer de son expérience passée, d'un contexte source, identifier et questionner les paramètres généraux mentionnés précédemment concernant les acteurs, le lieu, le temps, les objectifs et les moyens ; identifier, questionner, caractériser les détails du contexte cible ; avoir conscience de ses propres croyances et de leur interférence dans l'analyse de ces contextes ; planifier et se préparer à replanifier tout en conservant un fil conducteur pour l'enseignement. Selon les contextes didactiques auxquels l'enseignant aura affaire, les constituants de notre schéma de modélisation n'auront pas le même poids entre eux.

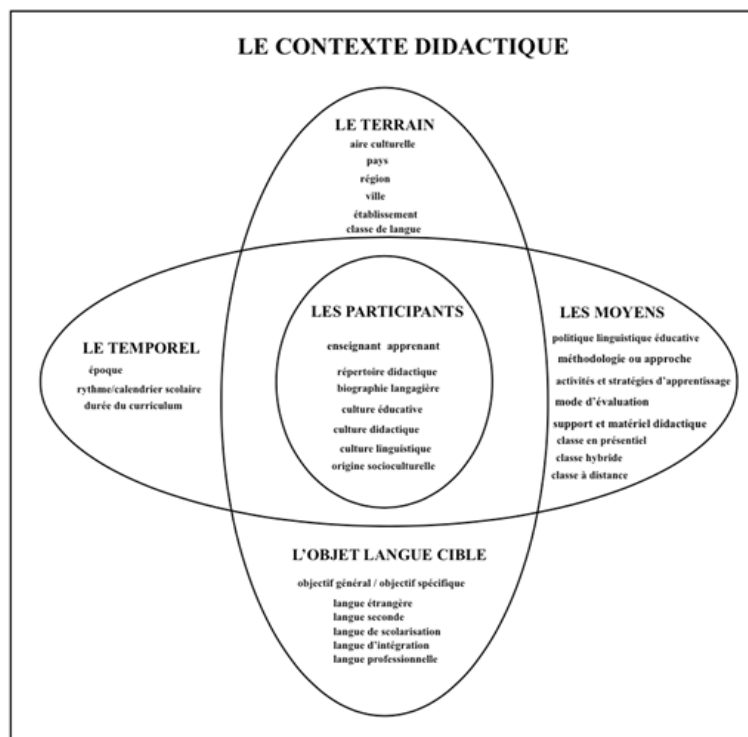


Figure 1. Dynamique des éléments constitutifs du contexte didactique

3. Contexte didactique et technologisation de la classe de français langue étrangère

Les technologies dites numériques occupent une place désormais indéniable au sein des dispositifs de formation, notamment les formations en langue. Nombreux sont les écrits à ce sujet, de l'entrée de la technologie en classe de langue jusqu'aux environnements numériques à l'instar des *Massive Open Online Courses* (désormais MOOC), la littérature scientifique à ce sujet se trouve être foisonnante depuis plusieurs décennies. Ainsi, il nous semble indispensable d'aborder la question des contextes didactiques et la grille d'analyse que nous proposons en tenant compte de ces évolutions technologiques et de leur impact sur l'enseignement des langues.

Dans cette perspective, nos travaux initialement axés sur les dimensions culturelles de l'enseignement des langues via les concepts de culture éducative et de culture didactique nous ont conduit à questionner la dyade tradition - innovation. Historiquement, un certain nombre de fondamentaux dans la conception même et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement des langues ont été questionnés voire bousculés. Ils ont fait émerger le débat entre tradition et innovation face à l'entrée ou l'intégration de la technologie dans ce champ de recherche et de pratique. Il nous est ainsi apparu incontournable d'aborder la question de la formation des enseignants de FLE en nous appuyant sur cette dyade dans la diversité des contextes didactiques. Certains d'entre eux se distinguent par la place prépondérante donnée à ces mêmes technologies éducatives. Ils posent la question du degré de technologisation de la classe et l'importance de proposer de nouveaux concepts opératoires, utiles pour la formation des enseignants.

3.1. Fondamentaux et évolution des pratiques

Les réflexions autour de la dyade tradition-innovation (Demorgon, 2016 ; Cortès, 2016) sont anciennes et n'ont pas manqué de traverser la didactique des langues, des champs de recherches aux pratiques de classe en passant par les politiques linguistiques éducatives. Ces réflexions ont

également concerné les approches et méthodologies constituées, notamment en ce qui concerne la didactique du FLE. À cela, s'ajoute l'entrée de la technologie au sein des dispositifs de formation en langue qui s'est trouvé être de plus en plus prégnante au fil des dernières décennies, allant de questionnements autour initialement d'outils ou de matériels - de l'audiovisuel à l'informatique - jusqu'aux contextes et environnements de formation liés aux possibilités à l'heure actuelle qu'offre le numérique, en d'autres termes les technologies dites numériques. Nombreux sont les écrits traitant de l'émergence et de l'intégration de la technologie en classe. Le rapport à l'outil technologique, informatique ou plus récemment numérique et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage croise différentes analyses rétrospectives (Develotte, 2010 ; Grosbois, 2012 ; Guichon, 2012). Les questionnements à ce sujet existent depuis plus d'une cinquantaine d'années. Les recherches en didactique des langues relatives au numérique, ont connu un glissement. Elles se sont ainsi dans un premier temps intéressées aux outils, puis aux modalités pour appréhender ces dispositifs et enfin à l'identification des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Duthoit, 2022).

Les technologies numériques à visée éducative sont venues accélérer un certain nombre de modifications qui ont concerné autant les politiques éducatives que les pratiques de classe, du niveau macrostructurel au niveau microstructurel. Du point de vue macrostructurels, le poids des politiques éducatives est à prendre en considération. L'intégration et l'usage des technologies dans l'enseignement des langues peuvent être fortement liés à des « inflexions politiques » et des « exigences institutionnelles » (Guichon, 2012 : 27) à l'instar, en France, au tournant des années 2000, de l'engouement suscité par le développement d'Internet et de la conviction politique que les TIC ont le pouvoir de transformer la société dans toutes ses dimensions y compris la dimension pédagogique. De manière globale, toutes ces considérations reviennent *in fine* à interroger des fondamentaux des dispositifs de formation correspondant aux dyades suivantes : synchrone - asynchrone, individuel - groupe, outils uniques - outils multiples, intervention de l'enseignant - apprentissage autonome. Autrement dit, les technologies ont été initialement et historiquement appréhendées en matière d'outils. Leur renouvellement constant et

l'ampleur qu'elles peuvent prendre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont venus interroger le rapport au temps, à l'espace, à l'usage du matériel, support ou outil, à la relation entre les acteurs du triangle didactique.

Ce renouvellement vient poser la question de l'innovation dans les dispositifs de formation en langue et dans les pratiques effectives des enseignants. Préjuger du caractère potentiellement innovant d'un dispositif, en considérant ce qui a véritablement été inséré comme nouveauté, si l'on s'en tient à l'étymologie latine « innovatio », revient selon nous à vérifier les fondamentaux pédagogiques qui ont été véritablement bousculés. À cet égard, il nous semble plus que jamais nécessaire de distinguer d'une part, une « nouveauté » à savoir les renouvellements de surface et d'autre part « l'innovation » au sens fort du terme, caractérisée par un degré élevé de rupture, par de véritables bouleversements susceptibles de modifier radicalement les fondements et les traditions, une réinvention profonde de ces formes canoniques (Beacco, 2017).

3.2. Au-delà de l'intégration des TIC : la technologisation de la classe de français langue étrangère

Face aux possibilités offertes par les technologies numériques, la réflexion, dans le cadre de la formation des enseignants aux contextes cibles potentiels, ne peut se restreindre à la seule question de l'intégration des outils mais également aux environnements numériques générés par des dispositifs tels que les MOOC par exemple. Dans la même veine que notre postulat, Knox défend l'idée que le fait d'aborder les technologies éducatives exige une analyse plus large plutôt que de les considérer comme de simples « gadget(s) », un véritable « élargissement du champ de la recherche en éducation, au-delà d'une tendance à appréhender la technologie en termes d'appareils tangibles et de gadgets pour se diriger vers une compréhension plus large des systèmes socio-techniques au sein desquels se constitue le projet d'éducation. » (Knox, 2019 : 368). Guichon (2012 : 33) délimite 3 critères qui conditionnent l'introduction d'un nouvel élément technologique dans les pratiques pédagogiques, à savoir une

utilisation prolongée, la négociation de changements et la perception d'un gain pédagogique. Nous souhaiterions aller au-delà de la seule observation d'une intégration pour faire le constat d'une technologisation ou d'une numérisation des dispositifs de formation en langue. Il nous apparaît indispensable de tenir compte désormais du degré de technologisation et de numérisation de la classe de langue.

Ceci nous conduit à introduire des concepts inscrits dans un continuum allant de « la classe numérisante » à « la classe numérisée ». La classe numérisante se définirait ainsi par le degré non plus d'intégration mais véritablement de présence d'outils, de supports, d'appareils numériques dont l'utilité serait avérée dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. La classe numérisée se situerait à l'autre du bout du continuum pour désigner le degré de numérisation de l'environnement d'apprentissage à l'instar des MOOC, mais également de dispositifs tels que les SPOC (*Small Private Online Courses*, autrement dit des « cours en ligne en petit groupe »). Les dispositifs hybrides, vu leur configuration, se retrouveraient pour ainsi dire au centre de continuum (cf. Figure 2). Ces deux concepts nous semblent essentiels pour ne plus associer les technologies à de simples outils qui viendraient s'intégrer au dispositif cible mais pour prendre en compte l'impact qu'elles peuvent avoir sur un certain nombre d'aspects, à savoir : le choix de telle ou telle approche ou méthodologie pour l'enseignement, la pédagogie de la classe, les éléments constitutifs du triangle didactique, le poids et l'image de l'enseignant vis-à-vis de son intervention et de son rapport au savoir qu'il transmet aux apprenants, la forme d'autonomie des apprenants vis-à-vis de l'accès au savoir grâce aux outils numériques, les interactions verbales entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage qui ne sauraient être de même nature en présentiel dans l'espace classe et dans une classe virtuelle via une plateforme numérique. Ces concepts associés à d'autres critères en vue de la conception de dispositifs et de curriculum afférents seraient utiles à la formation initiale et continue d'enseignants de FLE.

3.3. L'exemple des MOOC de langues

Plus précisément, le fruit de nos recherches que nous souhaiterions proposer dans le cadre d'une formation auprès d'enseignants de FLE

s'appuie sur une analyse comparée de MOOC de FLE. Ces travaux portant sur la structuration dispositif de formation en langue sont venus ainsi prolonger ceux portant initialement sur les discours d'enseignants de langues au Canada. Parmi la diversité des formes que peuvent prendre les dispositifs de formation en langue, les MOOC et notamment les MOOC destinés à l'apprentissage d'une langue (L-MOOC) nous semblent représenter un exemple particulièrement saillant d'une classe numérisée et de la manière dont les technologies numériques peuvent pousser jusqu'à un point culminant la reconfiguration des formes classiques des conditions d'apprentissage des langues. À la différence de dispositifs tels que les formations hybrides alternant cours en face à face et cours à distance, ce type de dispositif présente la particularité de constituer un environnement numérique complet - en intégrant des éléments de la FOAD - dans lequel s'inscrivent et se déroulent les activités prévues par le dispositif de formation. Observer et remettre en question ces nouveaux formats d'enseignement dans la grille des contextes didactiques permettraient aux enseignants de FLE de disposer d'une vision globale et actualisée de leur pratique passée et à venir.

Le MOOC présente un certain nombre de spécificités. Il prend la forme d'une formation interactive en ligne, massive et ouverte à tous avec une date de début et une date de fin très précise. Son aspect massif représente une caractéristique très spécifique de ce format de dispositif relevant d'une classe numérisée, destiné à un nombre illimité d'apprenants sans condition de diplôme et entièrement dispensé en ligne. Il représente un véritable cours, répondant à des objectifs pédagogiques et un programme défini mais reposant sur une évaluation par les pairs. Dans ce paysage très particulier en ce qui concerne le dispositif de formation, très peu de MOOC visant l'apprentissage d'une langue ont été créées. Ceci s'explique semble-t-il entre autres aspects par le format massif, magistral et associé à un enseignement transmissif qui intrinsèquement ne se prête guère à l'aspect pratique de l'apprentissage d'une langue étrangère. En dépit de ce format spécifique peu adapté à l'appropriation de savoirs et de compétences en langue étrangère, des MOOC de langue et notamment de FLE ont été conçus. Face la massivité, ce type de dispositif axé sur l'apprentissage d'une langue représente un véritable défi puisque ces environnements doivent

concilier la gestion des échanges en ligne dans la langue cible et la gestion de cette massivité pouvant aller de plusieurs centaines à plusieurs centaines de milliers d'apprenants.

Les MOOC visant l'appropriation de connaissances et de compétences en FLE très précisément sont peu nombreux. Nous prenons comme exemple 2 L-MOOC de FLE intitulés respectivement : « Étudier en France » conçu par l'École Polytechnique, et « Parole de FLE » conçu par Nantes Université. Ils sont destinés à un public de niveau B1 et B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL). De facture générale similaire, ils présentent le point commun d'être structurés en séquences selon un rythme hebdomadaire, sur une durée de 6 semaines et axés sur des thématiques ou actes de langues. Pour ce qui est des supports, les cours s'appuient sur des vidéos accompagnées d'exercices permettant de se corriger de manière autonome, l'évaluation étant générée automatiquement en fin de parcours de formation. En ce qui concerne les compétences, la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit figurent parmi les objectifs. Compte tenu du format de ce type de dispositif, le travail des compétences liées aux interactions à l'oral est envisagé via un « forum » ou des « espaces d'échanges du MOOC » à disposition des apprenants. Quant à la méthodologie et à la philosophie éducative, la perspective est uniquement et en partie explicitée sur le MOOC « Paroles de FLE » qui se fonde sur des « tâches » et des « défis » à réaliser et sur une évaluation par les pairs.

La structure générale de ces 2 LMOOC en tant que classe numérisée fournit ainsi l'exemple d'un recours aux technologies numériques qui ne se réduit pas au seul usage d'outils numériques mais contribue au déplacement - voire la déconstruction - du groupe classe vers un environnement numérique dans lequel la présence de l'enseignant de FLE se trouve réduite. Plus précisément du point de vue de l'environnement d'enseignement-apprentissage, lorsque l'on analyse la structure de dispositifs tels que les MOOC la notion même de classe de langue est à reconsidérer. La question est dès lors de savoir si l'on peut véritablement parler d'une classe vu la distance entre les participants, le caractère massif du nombre d'inscrits et l'instabilité potentielle de leur assiduité, ou s'il conviendrait plutôt d'employer le vocable « communauté d'apprenants de

langue », la réflexion restant ouverte à ce sujet. C'est précisément à ce type de questionnements que les enseignants de FLE peuvent être confrontés lorsqu'ils souhaitent concevoir et piloter un dispositif qui relèverait d'une classe numérisée sur le continuum que nous proposons dans notre modélisation. Il s'agit pour eux d'anticiper ces bouleversements qui peuvent s'orchestrer dans la relation pédagogique et vis-à-vis de la place - ou l'absence - de l'enseignant dans le processus d'évaluation des connaissances et des compétences effectivement acquises par les apprenants. Il s'agit également pour les enseignants de prendre en considération le fait que ces bouleversements potentiels viennent se mêler à des caractéristiques plus classiques de la classe physique et du processus pédagogique comme notamment la structuration en séquences et séances didactiques. Un dispositif qui relève d'une classe numérisante ou numérisée ne peut en effet être envisagé en dehors d'un contexte didactique. L'élaboration du dispositif d'enseignement s'appuierait sur notre grille d'analyse des éléments constitutifs d'un contexte didactique. Au sein de cette grille, la prise en compte des technologies numériques croise plusieurs sphères. La question du degré de technologisation qui marquera un projet pédagogique pourra dans certains cas davantage porter sur l'accès et la maîtrise par l'enseignant et par les apprenants des outils et environnements didactiques. Dans d'autres cas, les questionnements porteront davantage sur l'adéquation entre une tradition éducative donnée dont sont empreints l'enseignant et les apprenants et son adéquation avec une classe numérisante ou numérisée en matière d'environnement, de moyens, de manières de faire et de finalités puisqu'elles viennent fondamentalement questionner la relation pédagogique.

La numérisation de la classe

Un continuum

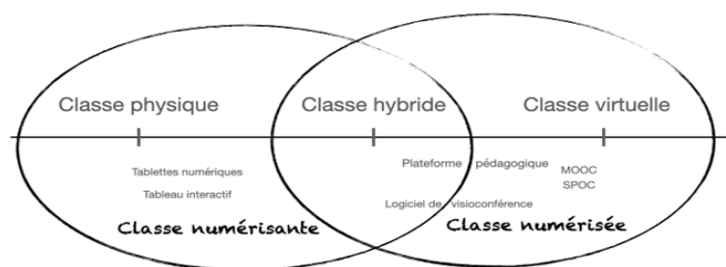


Figure 2. Schéma : classe numérisante / numérisée

Conclusion

Plus que jamais, l'enseignement des langues et du FLE est marqué par la complexité et les pratiques des enseignants en sont le reflet, puisque l'enseignant peut disposer à la fois d'une posture d'acteur et d'analyste des contextes d'enseignement auxquels il est potentiellement confronté. C'est cette posture réflexive face à la complexité et la spécificité culturelle que nous avons suscitée chez les enseignants canadiens via les entretiens semi-guidés et que nous proposons de transposer au sein d'une formation initiale ou continue à destination des enseignants de FLE.

Forcément ancré dans un contexte, inscrit dans une réalité bien précise, l'enseignement des langues comme bon nombre de pratiques pédagogiques demandent à la fois une précision, un cadrage et une souplesse allant de la planification jusqu'à sa mise en œuvre en classe de langue. Il nous apparaît dès lors que toute formation initiale et continue ne peut être exempte, dans une démarche contextualisante, d'une analyse très fine des terrains d'enseignement des langues, notamment marquée par leur spécificité culturelle et du degré de technologisation de la classe de FLE. Cette perspective conduit les (futurs) enseignants à être analystes et praticiens, caractéristique de cette identité professionnelle.

Avec cette grille et les concepts de classe numérisante et numérisée, il ne s'agit nullement de poser des normes mais davantage d'ouvrir des portes, de fournir des clés d'analyse pour appréhender les contextes dans leur diversité, permettant aux enseignants de FLE de forger et mener un apprentissage qui leur apparaît le plus efficace possible pour leurs apprenants. Les concepts et modélisations que nous proposons invitent à adopter un nouveau regard sur les contextes didactiques et sur l'appropriation par les enseignants des technologies numériques et éducatives. Il s'agit d'une vision plus holistique vis-à-vis des contextes didactiques cibles, vision qui nous semble être indispensable parmi les besoins de formations des enseignants. Le continuum allant de la classe numérisante à la classe numérisée demande à être croisé avec les éléments constitutifs du contexte didactique en question. Le principal défi pour les enseignants de FLE qui souhaiteraient se former et concevoir un programme d'enseignement consiste précisément à identifier le poids

entre les différentes sphères que nous avons décrites dans notre modélisation, poids qui peut être variable d'un contexte didactique à un autre. Il s'agit également pour les enseignants de FLE de questionner à sa juste mesure l'impact des technologies éducatives sur leurs pratiques et leur caractère innovant.

Bibliographie

Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, C., Véronique, D. (dir.) 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Beacco, J-C. 2017. « De l'innovation en didactique du français langue étrangère ». *Revue Méthodal*, n°. [En ligne] : <https://methodal.net/De-l-innovation-en-didactique-du-francais-langue-etrangere#sommaire> [consulté le 01 septembre 2023].

Blanchet, P. 2016. « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat ». *Contextes et didactiques*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ced/542> [consulté le 21 août 2023].

Cadet, L., Causa, M. 2005. *Culture (s) éducative (s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*. In : Beacco et al. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, p.159-181.

Castellotti, V. 2014. « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? ». In : S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth. (dir.) *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, p. 111-124. Paris : Université Paris Sorbonne, FIPF. [En ligne] : <https://hal.science/hal-01390208/document> [consulté le 07 septembre 2023].

Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C. 2013. « Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement ». *Phronesis*, n° 2 (vol.1), p. 28- 40. [En ligne] : <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2013-v2-n1-phro0576/1015637ar.pdf> [consulté le 11 septembre 2023].

Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction S. Lieutaud. Paris : Didier. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 01 septembre 2023].

Cortès, J. 2016. « Tradition et innovation en didactique des langues et des cultures : approche historique ». *Synergies Chine* n° 11, p. 7-26. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine11/preface_cortes.pdf [consulté le 21 septembre 2023].

Cortier, C. 2005. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Études de linguistique*

appliquée, n° 140, vol.4, p. 475-489. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475> [consulté le 20 septembre 2023].

Dabène, L., Cicurel, F. Laura-Hamid, M-C. Foerster, C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Collection. LAL. Paris : Crédif. Hatier-Didier.

Debono, M., Pierozak, I. 2015. « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, 12 (1), p. 23-53. [En ligne] : <https://hal.science/hal-01378751/document> [consulté le 01 septembre 2023].

Demorgon J., 2016. « Tradition, innovation, histoire, anthropologie, adaptation, éthique ». *Synergies Chine*, n° 11, p. 33- 66. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine/11/demorgon.pdf> [consulté le 05 septembre 2023].

Develotte C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n°160, p. 445-464. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.160.0445> [consulté le 05 septembre 2023].

Djicheu, Y. 2011. *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Thèse de Doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

Djicheu, Y. 2018. « Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures ». *Action Didactique*, n°2, p. 17-32. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199117> [consulté le 11 août 2023].

Duthoit, E. 2022. « Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique ». « Humanités, Didactiques, Recherches », *Utopie(s)*, p. 51-61. [En ligne] : <https://hal.science/hal-03828929/document> [consulté le 10 août 2023].

Grosbois, M. 2012. *Didactique des langues et technologies*. Paris : PUPS.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Knox, J. 2019. « What Does the 'Postdigital 'Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice ». *Postdigital Science and Education*, vol. 1, n° 2, p. 357-370. [En ligne] : <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y> [consulté le 05 septembre 2023].

Mialaret, G. 1976. *Les Sciences de l'éducation, Collection Que sais-je ?* n°1645. Paris : PUF

Rui, S. 2012. Réflexivité. In : Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, p. 21-22. Paris : Presses universitaires de France, collection *Que Sais-Je ?* [En ligne] : <https://journals.openedition.org/sociologie/1584> [consulté le 11 septembre 2023].

Schön, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions Logiques.

Sitographie

MOOC *Paroles de FLE* - Nantes Université. [En ligne] : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/> [consulté le 12 septembre 2023].

MOOC *Étudier en France* – École polytechnique. [En ligne] : https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france?utm_campaign=x-portal&utm_medium=institutions&utm_source=ep [consulté le 12 septembre 2023].

Annexe - Guide d'entretien

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (votre âge, votre fonction au sein de l'établissement ? Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? Depuis combien de temps êtes-vous formateur en langue ?).
2. Quelle image actuelle et éventuellement passée avez-vous du rôle de l'enseignant et de l'apprenant ? Quelle attitude et relation attendez-vous des apprenants dans l'espace classe et dans les différentes activités ? Quel est selon vous le cours de langue idéal ?
3. Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignant dans la classe de langue ?
4. Quelle attitude attendez-vous des apprenants dans la classe de langue ?
5. Avez-vous une approche ou une méthodologie de référence ? Laquelle ? Vous convient-elle toujours ?
6. Quelles stratégies d'apprentissage souhaitez-vous développer chez les apprenants ?
7. Comment organisez-vous l'espace-classe lors de vos cours ? Cela a-t-il une importance pour vous ?
8. Les apprenants expriment-ils parfois certaines attentes pédagogiques ? Lesquelles ? Comment y répondez-vous ? Vous adaptez-vous aux apprenants ? Jusqu'à quel point ?
9. Considérez-vous qu'il y ait des différences d'apprentissage selon l'aire culturelle d'origine des apprenants ?
10. Voyez-vous une différence entre l'enseignement de l'anglais et l'enseignement du français ?
11. Pensez-vous qu'il y ait une manière particulière d'enseigner les langues en milieu anglophone/francophone au Canada ?

12. Avez-vous le sentiment qu'il existe une « manière canadienne » d'enseigner les langues ?

Annexe - Convention de transcription

Les mots soulignés indiquent le discours rapporté : « On leur dit écoutez vous avez droit de le faire »

Les mots en italique correspondent au discours en anglais : « je suis *teaching assistant* »



GERFLINT

© *Synergies France*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

