

De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ?

From university pedagogy to ICT in languages education : which teaching practices?

Nadia Bacor

EA.2288 Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC), Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, France

EA.7437 Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES), Université de Bordeaux, Bordeaux, France.

Résumé

Les pratiques pédagogiques en langues concernent peu de recherches sur la pédagogie universitaire. Il s'agira ainsi dans cet article de proposer une brève revue de la littérature sur les stratégies politiques majeures ayant conduit la pédagogie universitaire à se renouveler. Cette revue des recherches menées sur la pédagogie universitaire en langues nous amènera à nous interroger sur les pratiques pédagogiques en langues utilisées actuellement dans l'enseignement supérieur. Quelle est l'utilisation du numérique dans la pédagogie universitaire en langues ? Nous décrirons les différentes méthodes pédagogiques allant des dispositifs hybrides, aux MOOC (*Massive Open Online Courses*) en passant par la classe inversée et par la télécollaboration interculturelle. Nous mettrons en valeur les avantages et les inconvénients par rapport aux différents objectifs langagiers, interculturels et pragmatiques envisagés par l'enseignant de langues à l'université. Enfin, nous évoquerons la transformation sociale de la pratique enseignante face à la formation professionnelle des enseignants.

Mots clés : pratiques pédagogiques, pédagogie universitaire, numérique, langues, enseignement supérieur

Abstract

The teaching practices in languages involve few research on university pedagogy. In this article, we propose a brief review of the literature on the major political strategies that have led to the renewal of university pedagogy. This review of the research carried out on university pedagogy will lead us to question the teaching practices in languages currently used in higher education. What is the use of digital in university teaching in languages? We will describe the different pedagogical methods ranging from hybrid devices, to MOOC (Massive Open Online Courses), through the reverse classroom and through intercultural telecommunication. We will highlight the advantages and disadvantages of the different language, intercultural and pragmatic objectives envisaged by the language teacher at the university. Finally, we will discuss the social transformation of teaching practice in relation to the professional training of teachers.

Keywords: teaching practices, university pedagogy, ICT, languages, higher education

I. Introduction

Les recherches actuelles en pédagogie universitaire, peu nombreuses, s'appuient dans la majorité des cas sur une pratique spécifique (les TICE, la formation des enseignants par exemple) et non sur les « pratiques enseignantes effectives » (Duguet et Morlaix, 2013).

Très peu de recherches en sciences de l'éducation concernent la didactique des langues ou encore les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants de langues. Ceci pourrait illustrer le caractère « individualiste » que pourrait revêtir les pratiques pédagogiques. En effet, peu d'enseignants sont enclins à ouvrir leurs classes à d'autres enseignants du supérieur pour une observation des pratiques effectuées. Une des dimensions de l'enseignant du supérieur à prendre en compte est la liberté pédagogique mais aussi l'absence de « supérieur hiérarchique » à proprement parlé ou de personnels évaluant l'enseignant sur ses aptitudes à enseigner tel que l'on pourrait retrouver dans le Ministère de l'Education Nationale avec la présence de Conseiller Pédagogique et d'Inspecteur de l'Education Nationale.

Ceci montre également que l'enseignant-chercheur à l'Université est souvent considéré comme un chercheur avant tout et moins comme un enseignant. On peut citer par exemple, l'absence de référentiel des compétences de l'enseignant-chercheur en France alors que le Canada accorde, par exemple, plus d'importance à l'aspect pédagogique de l'enseignant-chercheur à en voir le Référentiel de Compétences issu du rapport de synthèse du mini-colloque AIPU 1999 (Montréal) : « La formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université ». Le référentiel cite dans un premier temps les dimensions pédagogiques de l'enseignant, puis les dimensions institutionnelles et enfin les dimensions socio-professionnelles. Sur les dix compétences évoquées, six concernent la pédagogie.

Or, plusieurs ouvrages ont été publiés sur la pédagogie universitaire à partir des années 2000. Nous pouvons citer le premier ouvrage publié par des enseignants-chercheurs francophones en 2004 sur la pédagogie universitaire : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (Annoot et Fave-Bonnet, 2004).

Nous observons ainsi depuis quelques décennies, une prise de conscience de l'importance de la formation des enseignants-chercheurs à la didactique, la pédagogie, afin d'accompagner les étudiants et les apprenants vers un apprentissage optimal.

L'objectif de cet article sera, dans un premier temps, une revue brève de la littérature sur les stratégies politiques majeures ayant conduit la pédagogie universitaire à se renouveler. Celle-ci s'appuiera sur l'analyse de rapports provenant du gouvernement français sur l'éducation, la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

Cette revue des recherches menées sur la pédagogie universitaire en langues nous amènera à nous interroger sur les pratiques pédagogiques en langues utilisées actuellement dans l'enseignement supérieur. Quelle est l'utilisation du numérique dans la pédagogie universitaire en langues ? Enfin, nous évoquerons la transformation sociale de la pratique enseignante face à la formation professionnelle des enseignants.

Deux champs de référence seront convoqués dans cet article : les sciences de l'éducation et la didactique des langues.

II. Une pédagogie universitaire en langues à l'épreuve des « innovations »

Le terme « pédagogie » vient du grec *paidagōgia* qui signifie littéralement « qui transporte, qui conduit l'enfant ». Il renvoie aux méthodes et procédés d'instruction et d'éducation des enfants. Le terme « universitaire » a été ajouté quelques décennies auparavant pour désigner les méthodes et les procédés d'instruction et d'éducation utilisés par les enseignants de l'université auprès de leurs étudiants. Qu'entend-on par « pratiques pédagogiques » ? Les « pratiques pédagogiques » relèveraient d'après Clanet (2001) du « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des

situations, des sujets et des processus ». Bru en 2006 affirme que la pratique pédagogique consiste à la « [mise] en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés ». Quant à Karsenti et Thibert (2000), une pratique pédagogique serait « le concept opératoire de l'agencement spécifique et personnel d'attitudes, d'activités et d'interventions particulières à chaque situation pédagogique, mais aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves ».

D'après Schön (1994), les pratiques pédagogiques se situeraient sur trois niveaux : un plan « des pratiques anticipatives (toutes les pratiques pédagogiques ayant trait à la préparation ou à la planification de l'enseignement) », un plan « des pratiques effectives (les pratiques actuelles en salle de classe - virtuelle ou non - qui peuvent parfois être différentes de celles anticipées) » ; un plan « des pratiques réflexives ».

Dans ce bref état des lieux, nous nous situerons sur les pratiques pédagogiques en langues dites « anticipatives » avec une description de son fonctionnement pour ensuite tirer les avantages et les inconvénients de chaque pratique issues d'articles scientifiques sur le plan des pratiques réflexives. Les pratiques effectives étant plus difficiles à décrire en l'absence d'observation ou d'analyse de séquence en salle de classe.

Depuis quelques décennies, le terme « d'innovation » semble être un terme récurrent à tous changements de pratiques, sociaux, politiques ou encore technologiques. D'après Roussel (2015), « l'usage grandissant du numérique dans la société apparaît comme « un élément de contexte faisant peser des contraintes ou offrant des opportunités » (Loisy, 2014 : 13), en particulier l'opportunité de s'inscrire dans la modernité (Guichon, 2012a : 27-37) ». En pédagogie, le terme « innovation » désigne des pratiques visant le renforcement des apprentissages des étudiants en prenant en compte l'évolution des objectifs de formation et des contextes.

Qui dit changement de pratiques pédagogiques dit nouvelles croyances, nouveaux outils, nouveaux besoins. En effet, Fullan et Stigelbauer (1991) affirment que derrière le changement ou encore l'innovation se cachent un certain nombre d'éléments à prendre en compte : « les croyances pédagogiques que l'enseignant possède. C'est à partir de ses croyances que l'enseignant évaluera la situation de changement vue comme étant plus ou moins compatible à ce qu'il prône déjà » ; les « pratiques pédagogiques qui articulent en quelque sorte les croyances individuelles » ; les « outils qui sont développés pour opérationnaliser les croyances et les pratiques ».

L'usage du numérique en langues est souvent désigné comme étant une « innovation » et le nouvel outil de prédilection. Le numérique est-il une innovation ? Quel est l'objectif de l'institution derrière « l'innovation » ? Nous verrons que les pratiques pédagogiques en langues à l'université sont développées à partir des outils numériques et ces outils façonnent les croyances et donc les pratiques.

A. Des stratégies politiques à la pédagogie universitaire

Le concept de « pédagogie universitaire » fait son entrée en France au début des années 2000 après avoir parcouru le monde anglo-saxon. De Ketele (2010) affirme qu'il y a eu un tournant dans les instances européennes suite à une prise de conscience des nouveaux besoins des apprenants au niveau académique et professionnel. Le public apprenant devient de plus en plus massif avec des profils diversifiés. L'enseignement supérieur aurait pour mission de former des futurs citoyens aptes à travailler dans le monde de demain. La société étant en constante mouvance, de nombreuses formations à l'université ne seraient plus adaptées aux besoins du monde professionnel. Celui-ci est en demande de formations professionnalisantes axées davantage sur les compétences à acquérir que sur les notions théoriques. La pédagogie universitaire dominante depuis quelques décennies se caractérise par des enseignements de type transmissif, magistral qui ne correspondraient plus aux nouveaux besoins (Boyer et Coridian, 2002).

Ainsi, les instances européennes ont décidé de se réunir en fin des années 90 courant 2000 pour enrichir l'offre de formation en apportant une nouvelle vision de la pédagogie à adopter dans l'enseignement supérieur. Ketele (2010) nous indique que « des réunions internationales importantes

comme le congrès mondial de l'enseignement supérieur [sont] organisées à Paris par l'UNESCO en 1998 ». Plusieurs rencontres internationales ont lieu au début des années 2000, comme la mise en place du Processus de Bologne ou encore la stratégie de Lisbonne. Le processus de Bologne permet ainsi un rapprochement de la structure des formations entre les différentes universités européennes afin de favoriser la mobilité étudiante et professionnelle par un système de crédits valables au sein des universités européennes. Cette volonté d'amélioration de la mobilité est accompagnée par une meilleure visibilité et attractivité des universités européennes. La stratégie de Lisbonne, quant à elle, s'appuie sur des séries de réformes faisant face aux enjeux de la mondialisation. On observe ainsi une volonté forte de la part de l'enseignement supérieur de se renouveler afin de faire face aux nouvelles demandes.

De nombreux rapports français citent le besoin d'une « nécessaire transformation pédagogique » comme le Rapport de Claude Bertrand en Mars 2014 « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur ». Il marque la volonté de « rupture avec la logique de simple transmission des savoirs ». « Transformation pédagogique » signifie-t-il usage du numérique ? Le rapport mentionne une partie sur « faire du numérique un levier pour la transformation pédagogique ». Le numérique serait donc un « facteur puissant », un « catalyseur », un « facteur de transformation », s'appuyant sur la « promotion de modèles pédagogiques centrés sur l'apprenant ». Le numérique est ainsi considéré comme étant un des moteurs de la pédagogie universitaire, mais est-il un moteur « d'innovation » ? Après l'analyse de différents rapports politiques français, il semblerait que la notion de numérique serait envisagée comme un des principaux moteurs pour l'innovation pédagogique.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur a créé en 2016 les JAPES (Journées de l'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur). Ces journées sont destinées la reconnaissance et à la promotion de l'enseignement dans le supérieur. Lors de ces journées, la pédagogie est une des problématiques les plus discutées. Or, en 2017, les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs en France semblent prendre un nouveau tournant. Suite au Décret en mai 2017 relatif à la formation des maîtres de conférences¹, on instaure une obligation d'accompagnement des nouveaux maîtres de conférences à la pédagogie. Le numérique et l'accompagnement de projets pédagogiques s'appuyant sur le numérique serait un des enjeux de l'accompagnement des nouveaux enseignants-chercheurs à la pédagogie. Nous voyons, d'après ce dispositif mis en place par le Ministère, que pédagogie est très souvent associée au numérique. Dans le domaine des langues, il est ainsi considéré par les membres du Ministère que l'innovation pédagogique va de pair avec l'usage des TIC et du numérique. Cette représentation est ensuite véhiculée par les projets mis en place par les enseignants en matière de pédagogie en langues où l'usage du numérique reste un élément incontournable de nos jours.

B. Le secteur LANSAD : un environnement propice aux « innovations » ?

Le secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) a émergé dans le début des années 90 dans un contexte où « la massification de l'université dans ce contexte social a pointé le décalage entre les compétences langagières attendues à la fin de l'année [de la Terminale (dernière année du Lycée) et] celles nécessaires à une mobilité et à un usage professionnel » (Poteaux, 2015). En effet, l'anglais est la langue de prédilection dans « l'environnement universitaire en général et dans le secteur des sciences en particulier, par les publications, les conférences, les sites scientifiques ou culturels [qui] a amplifié la demande de formation à l'anglais » (Poteaux, 2015). L'anglais est également un atout dans l'environnement professionnel où les échanges se font majoritairement en anglais. Par ailleurs, « le déploiement des réseaux sociaux et des séries en langue anglaise sur le web ainsi que la facilité à voyager ont développé la familiarité avec l'anglais pour comprendre autant que pour communiquer avec des natifs d'autres langues » (Poteaux, 2015).

Des nouveaux besoins se sont donc manifestés et ont incité l'université à créer un secteur répondant aux susmentionnés besoins. Ce nouveau type de public serait encadré par des enseignants « en poste dans les facultés de langues et cultures étrangères [ils] ont leurs propres charges d'enseignement aux

¹ Consultable en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/MENH1704494D/jo>

futurs spécialistes et complètent parfois leurs services avec des groupes de ‘non spécialistes’ » (Poteaux, 2015). Cependant, nous retrouvons aujourd’hui dans le secteur LANSAD divers encadrants tels que « des vacataires extérieurs, natifs, lecteurs, enseignants du secondaire » (Poteaux, 2015). Par ailleurs, les langues sont « rarement un enjeu stratégique pour les autres disciplines universitaires, ce qui autorise une prise de risque ou une tolérance à la différence plus grande » (Poteaux, 2015).

De nouvelles pédagogies se mettent en place où nous pouvons remarquer « l’essor des technologies de l’information et de la communication dans nos sociétés [qui] est en train de modifier notre rapport au savoir, à l’information et à la communication » (Poteaux, 2015). L’apprentissage « est une compétence qui s’acquiert dans un processus continu et les systèmes éducatifs sont des lieux d’entraînement spécifiques ouverts à tous » (Poteaux, 2015).

Le LANSAD est également caractérisé par le fait qu’aucune maquette ne régit les enseignements. Il est donc propice aux expérimentations de nouvelles pratiques pédagogiques par les enseignants. Lesquelles ?

III. Les TICE : quelles pratiques pour quels objectifs d’apprentissage en langues ?

De nouvelles modalités pédagogiques en lien avec le numérique se développent telles que les MOOCs (*Massive Open Online Courses*), les SPOC (*Small Private Online Course*) ou encore les classes virtuelles, les jeux sérieux (*serious game*) ou des formations de type formation hybride (*blended-learning*). Cette émergence de formations utilisant le numérique n’est pas sans conséquence. Qu’en est-il du rapport au savoir ? Quels sont les objectifs d’apprentissage sous-jacents à l’utilisation des TICE ?

A. Bref historique de l’apprentissage instrumenté en langues

L’histoire de la formation à distance dépend sensiblement de l’évolution des technologies et des vecteurs de communication. Dès les années 1950-1960, les supports de communication autres que les imprimés apparaissent avec la radio, la télévision, puis quelques années plus tard Internet, les réseaux. Les outils de stockage tels que les disquettes ou encore les CD-Rom font leurs apparitions. De nouvelles perspectives s’ouvrent pour la formation avec les Technologies de l’Information et de la Communication pour l’enseignement (TICE) : ce sont des outils et des produits numériques pouvant être utilisés dans l’enseignement mais également dans la formation professionnelle. Ces outils évoluent au cours du temps proposant ainsi une modification des pratiques de formation.

Pourquoi des outils numériques pour la formation en langues ? Comme le souligne Baron (2011), on assiste à un besoin accru en matière de formation lié au baby-boom et à d’autres phénomènes sociaux et politiques dans les années 1960, en outre « les besoins d’éducation sont alors perçus comme énormes, tandis que le rendement des systèmes éducatifs est considéré comme faible et que les ressources humaines disponibles apparaissent insuffisantes. On pense alors à augmenter la productivité de ces systèmes en ayant recours à des technologies nouvelles pouvant permettre “d’industrialiser” l’enseignement ».

Peters compare quant à lui « la production industrielle et l’éducation à distance, insistant en particulier sur la nécessité de formaliser les processus et de standardiser les produits, de mettre en place des méthodes scientifiques de contrôle » (Baron, 2011). Des études sur la façon de concevoir des formations à distance commencent à se multiplier dans les années 1970-1980. L’idée de « technologie de l’éducation » est à l’état d’ébauche. Baron cite Brunswic qui associe deux significations à cette idée : « il s’agit pour lui de “l’ensemble des moyens nouveaux issus de la révolution des moyens de communication et qui peuvent être utilisés à des fins pédagogiques, c’est-à-dire la panoplie qui va des moyens photographiques aux moyens électroniques pour finir avec les machines à enseigner, les ordinateurs.” » (Baron, 2011). Le concept de “technologie de l’éducation” serait d’après Brunswic une “façon systématique de concevoir, de réaliser et d’évaluer la totalité d’un processus d’apprentissage”, “une étude appliquée qui se propose d’améliorer et d’optimiser les systèmes d’enseignement ou de formation” » (Baron, 2011).

B. Des dispositifs hybrides à la classe inversée en passant par les MOOCS

1. Les objectifs d'apprentissage en langues étrangères

Nous allons dans un premier temps, définir les objectifs d'apprentissage en langue afin de mettre en lumière les différentes pratiques pédagogiques en fonction des compétences à acquérir en langues.

Les objectifs d'apprentissage en langues se déclinent en trois catégories de compétences : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et socioculturelles et la compétence pragmatique. Les compétences linguistiques concernent les savoirs et savoir-faire en situation de communication qui s'appuient sur la syntaxe, le lexique et la phonétique. Ces trois composantes sont la base pour l'apprentissage d'une langue.

Les compétences sociolinguistiques et socioculturelles mettent en avant le caractère social de la langue. En effet, la pratique de la langue est un phénomène social : « le développement linguistique a été parallèlement un élément clé pour le développement de la vie sociale » (Blanchet, 2016 : 31). Nous pouvons citer par exemple les règles de politesse, les registres de langues ou encore les accents.

La compétence pragmatique renvoie aux compétences discursives. Elles concernent ainsi la façon dont les messages sont organisés, structurés et adaptés. On étudie ainsi le contexte dans lequel le message s'inscrit pour interpréter le sens dudit message.

Cinq activités langagières permettent à l'apprenant de réaliser les compétences susmentionnées : la compréhension orale et écrite, la production orale en continu et écrite, l'interaction orale. Ces cinq activités langagières constituent la base des activités que l'on retrouve dans une classe de langue. Plusieurs approches pédagogiques permettent de mettre en place ces activités langagières : nous pouvons citer la plus récente qui est l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle est une des approches les plus préconisées actuellement dans le primaire, le secondaire et également dans le supérieur. Le Conseil de l'Europe (2000) donne une définition de l'approche actionnelle : « La perspective privilégiée [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

Puren (2013) décrit la « tâche » comme étant « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». Nissen (2011) propose une catégorisation des tâches en « mono-tâches » telles que la réalisation d'une production écrite, en « projets intégrant une ou plusieurs tâches » comme les projets interculturels, et en « suite de tâches scénarisées » comme la préparation d'un séjour d'étude à l'étranger. L'idée étant que la tâche soit contextualisée et serve à une mise en pratique authentique que l'apprenant pourra retrouver dans une situation de la vie courante ou une situation de communication.

Différents dispositifs d'apprentissage en langues incluant le numérique permettent la réalisation de ces tâches d'apprentissage en fonction des objectifs et des compétences.

2. Les dispositifs d'apprentissage actuels en langues : quelles pratiques pédagogiques ?

Les dispositifs existant pour l'apprentissage instrumenté (quel que soit le domaine) sont utilisés dans le domaine de l'apprentissage des langues. L'approche actionnelle (par tâche) est un modèle pédagogique spécifique en langues et est déclinée à la fois sans recours au numérique et avec recours au numérique. Ces pratiques pédagogiques, tels qu'un environnement hybride, les MOOC, les jeux sérieux sont repris par les enseignants de langues en fonction des objectifs d'apprentissage et des activités langagières. On observe une pratique réflexive de la part de l'enseignant avec la prise en compte des avantages et des inconvénients de chaque dispositif. Nous définirons dans un premier temps le concept d'environnement d'apprentissage, de dispositif puis nous explorerons les pratiques les plus courantes en langues.

Charlier *et al.* en 2006 et Peraya en 2007 nous expliquent tout d'abord qu'un environnement d'apprentissage doit d'abord être considéré comme un dispositif. Les dispositifs hybrides ont une

configuration particulière au niveau de la scénarisation. En effet, Il s'agit "1) de l'articulation entre les moments de regroupement présentiel et ceux de travail à distance ; 2) des caractéristiques du dispositif en termes de médiatisation (les environnements technopédagogiques utilisés, les médias particuliers, les choix technopédagogiques) ; 3) les effets escomptés et observés en termes de médiations réflexives et relationnelles ; 4) l'accompagnement humain mis en place dans le but, notamment, de développer les compétences méthodologiques et métacognitives des apprenants (médiation) 5) l'ouverture du dispositif, i.e. le degré de liberté de l'apprenant et son ouverture à des ressources humaines ou matérielles externes." (Peraya, 2007 et 2012).

Les dispositifs hybrides dans l'enseignement-apprentissage des langues (Demaizière et Grosbois, 2014) ont un fort succès depuis ces dernières années dû au fait que le secteur des langues, notamment du LANSAD, est propice aux "innovations pédagogiques" n'étant pas contraints par des maquettes de programmes pré-établies comme nous l'avons mentionné auparavant. Le numérique en langues concerne en majorité l'utilisation de vidéos et de documents écrits, des documents authentiques pour la compréhension de l'oral et de l'écrit. Cet accès à l'authenticité par le numérique n'exclut pas pour autant l'enseignant. Une machine ne saurait remplacer l'être humain, on ne peut laisser les apprenants "seuls". Le recours au numérique permet ainsi l'apprentissage par tâche, passant par une personnalisation du parcours de l'apprenant en développant l'autonomie.

Les dispositifs hybrides prennent différentes formes selon les objectifs pédagogiques. On observe souvent dans le secteur des langues une diminution des budgets alloués avec un nombre en constante augmentation d'apprenants par classe. Ce format de cours permet ainsi de pallier le manque de budget, d'enseignants ou de temps pour faire de la différenciation pédagogique. Très souvent, les dispositifs hybrides ont une partie en présentiel, compris dans le budget institutionnel et une partie en ligne, généralement non pris en compte par l'Institution. En effet, l'enseignant n'est souvent pas rémunéré pour la conception ou le tutorat en ligne selon les institutions.

D'après Charlier *et al.* (2006), « le véritable point d'entrée pour observer les dispositifs hybrides serait donc l'innovation de type technopédagogique. Dès lors, nous pourrions concevoir l'hybridation comme une caractéristique conséquente du processus d'introduction de l'innovation et pas seulement comme une caractéristique des dispositifs eux-mêmes ».

Un des avantages des dispositifs hybrides est la possibilité de personnaliser le parcours afin qu'il s'adapte au niveau de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant peut apprendre à son rythme. Les compétences langagières s'appuyant sur la compréhension écrite et la compréhension orale peuvent être travaillées dans la partie en ligne pour laisser place à la production orale en présentiel. Une des méthodes les plus utilisées durant cette dernière décennie et préconisée par le CECRL est l'approche par tâche que l'on retrouve dans l'approche actionnelle mentionnée précédemment.

Lors de la répartition de la réalisation des tâches, nous observons une pratique pédagogique qui commence à être utilisée en langues : la classe inversée. Elle a été « inventée » par des enseignants américains en 2005 et concernait le domaine des sciences naturelles.

Cette approche est en réalité très ancienne, le principe étant que l'apprenant soit acteur de sa formation et réalise un certain nombre d'activités pouvant être théorique en amont du cours en présentiel. Le cours permettrait ainsi de mettre en place des activités d'entraînements et de différenciation pédagogique. D'autres formes de classes inversées peuvent être mises en place : par exemple, nous parlions des projets interculturels avec une succession de tâches prédéfinies. Dans ce cas, il s'agit de préparer certaines tâches en amont du cours en présentiel. Ces tâches peuvent être réalisées en ligne avec le guide de l'enseignant. Le temps en classe sera alors consacré à des tâches plus complexes nécessitant un accompagnement par l'enseignant et/ou par les pairs. En langues, par exemple, il est intéressant de réaliser, comme dans les dispositifs hybrides, les activités de compréhensions orales et écrites en amont du cours en présentiel pour réserver le temps de classe aux interactions. Grâce à cette approche, l'apprenant peut ainsi travailler à son rythme sur les activités de compréhensions car celles-ci peuvent être réalisées en autonomie avec un guidage et un tutorat de l'enseignant. Les tâches de communication sont ainsi mises en valeur pendant les cours en présentiel. La classe inversée permet ainsi, suite aux réductions des heures de langues, de pouvoir réaliser les objectifs langagiers, interculturels et pragmatiques avec une répartition des tâches.

Beaucoup d'approches en langues gardent des séances en présentiel pour la communication et l'interaction. Certaines approches existent en 100% distance avec ou sans tutorat.

Nous pouvons citer les dispositifs 100% à distance qui se développent en France depuis l'ouverture de France Université Numérique (FUN) en 2013 avec la mise en ligne de MOOC (*Massive Open Online Course*) dans toutes les disciplines par des établissements du supérieur francophones (en France et à l'étranger). Cette plateforme permet la mise à disposition de cours en ligne gratuits et ouverts à tous pendant une période donnée. Après l'inscription, il est possible de suivre le cours dans son intégralité et d'obtenir un certificat de participation selon le score obtenu à une évaluation finale. Après la fermeture du MOOC, la plateforme permet de garder le contenu du cours sur son compte avec la possibilité de le consulter lorsqu'on le souhaite. Au moins 280 MOOC sont en ligne avec une trentaine de MOOC par an en langues.

La structure du MOOC est souvent la même quelle que soit la discipline : une vidéo courte entre deux et quinze minutes maximum illustrant un élément linguistique (grammaire, vocabulaire, prononciation), un élément culturel ou un élément pragmatique. Ensuite, une série de questions à choix multiples autocorrectives permettent de vérifier les connaissances apprises par l'apprenant. Le dispositif possède également des forums où l'interaction entre les apprenants et les enseignants est mise en valeur. Les MOOC sont suivis par des milliers d'apprenants du monde entier, ainsi ceux-ci ne sont pas tuteurés mais les apprenants ont la possibilité de poser des questions dans les forums. On observe souvent un taux de complétion assez faible par rapport aux inscrits. Ce taux peut être expliqué par l'usage du MOOC qui est souvent « détourné » par les apprenants par rapport aux intentions de l'équipe de concepteurs : certains s'inscrivent pour pouvoir consulter les contenus lorsqu'ils en ont besoin (Cisel, 2014), certains souhaitent consulter un ou deux modules de la formation, certains souhaitent obtenir le certificat de complétion, certains souhaitent échanger avec les autres membres de la communauté via les forums etc. (Cisel, 2014).

Le MOOC en langues est assez récent, certaines universités ou écoles comme l'INALCO ont mis en place des « kits de contact » pour les débutants en arabe et en chinois. Il s'agit d'apprendre à travers de courtes vidéos les éléments basiques d'une conversation (se saluer, dire son prénom, son nom, la ville et le pays où j'habite etc.).

Les avantages des MOOC en langues seraient dans un premier temps la gratuité : tout apprenant ayant une connexion internet peut désormais apprendre une langue. Le second est la possibilité d'échanger avec des apprenants du monde entier via une plateforme commune : ces échanges sont le plus souvent de façon asynchrone. Cependant, certains MOOC proposent des visioconférences en synchrone mais le nombre de participants connectés en même temps peut ralentir la plateforme et provoquer des bogues. On voit ainsi que les MOOC ont des avantages pour la communication asynchrone via les forums mais que ceux-ci restent tout de même limités, notamment par rapport à une formation en ligne où un tuteur est présent et donne un retour sur les travaux des apprenants. Apprendre une langue sans contact avec un enseignant ou des apprenants reste une pratique rare du fait de la nature même de l'apprentissage d'une langue : l'objectif est de pouvoir communiquer avec des interlocuteurs, ainsi la communication est un enjeu central.

Cela nous mène à une pratique pédagogique en essor développée exclusivement pour l'apprentissage des langues où les concepts d'interculturalité et de plurilinguisme sont en jeu : la télécollaboration interculturelle. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une collaboration en ligne entre des classes ayant des contextes différents (pays, cultures, langues par exemple) dans le cadre éducatif. La compétence culturelle est souvent délaissée dans les classes de langues pour les compétences langagières. Il s'agit de s'exposer de façon authentique à des interlocuteurs dans la réalisation et la co-construction de tâches scénarisées. Les compétences pluriculturelle et communicationnelle sont ainsi mises en valeur dans ce type d'approche (Derivry-Plard *et al.*, 2014).

La télécollaboration interculturelle peut s'effectuer par visioconférence mais certains projets de recherche souhaitent mettre en pratique l'utilisation des mondes virtuels et du ludique. Nous avons ainsi des plateformes collaboratives comme Avatar English ou encore TeCoLa où des villes virtuelles pédagogiques permettent aux apprenants de réaliser des tâches en immersion avec une composante ludique issue de la gamification (résolution de problèmes, mondes virtuels, jeux). Ces tâches peuvent

s'appuyer sur cinq activités langagières pour l'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques, socioculturelles et pragmatique. La contextualisation de la situation de communication et l'interaction sociale (à distance) sont les compétences en jeu dans cette pratique pédagogique.

Une des pratiques pédagogiques développées spécifiquement pour l'apprentissage des langues est l'utilisation des outils issus du TAL (Traitement Automatique des Langues). D'après Antoniadis (2004), le TAL s'appuie sur deux principes fondamentaux : l'analyse ou reconnaissance automatique et la génération automatique. On peut citer par exemple le projet MIRTO (Antoniadis, 2004) qui est constitué d'une plateforme en ligne permettant par exemple « [l']analyse morphologique d'un texte, [le] calcul des co-occurrences des formes d'un texte, [la] génération automatique de phrases ou de textes, [la] conjugaison de verbes, [la] phonétisation de mots ou de textes [...] ».

3. Les pratiques pédagogiques en langues utilisant le numérique : quelles problématiques ?

Des problématiques spécifiques aux langues issues de la réflexion sur ces pratiques pédagogiques sont abordées dans des colloques et conférences dédiées à l'apprentissage instrumenté comme les conférences EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain) qui questionnent les environnements informatiques propices pour l'apprentissage comme les communautés d'apprentissage formelles et informelles, le travail collaboratif en ligne, les réseaux sociaux par exemple.

Les conférences JOCAIR (Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en Réseaux) ont pour objet « d'enrichir les réflexions concernant les « activités mettant en jeu des ressources numériques et des interactions instrumentées »².

Les conférences EPAL (Echanger pour apprendre en ligne) qui ont pour but de « d'interroger, de façon systémique et pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, psychologie, sociologie, informatique), le lien entre les interactions pédagogiques en ligne et les outils qui les instrumentent »³. Dans ces conférences et colloques, les questions du tutorat en ligne, des dispositifs hybrides, du e-learning, des MOOC, des interactions en ligne, de la collaboration et de l'interculturalité sont les plus souvent mentionnées d'après une analyse de fréquences des notions les plus récurrentes.

Parmi les conférences spécifiques au domaine de la didactique des langues et du numérique, nous pouvons citer RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) par exemple qui s'intéresse aux centres de langues dans les universités avec des problématiques sur les nouvelles technologies, l'évaluation, les compétences, l'autonomie, les pratiques d'accompagnement ou encore sur les espaces d'apprentissage.

Nous avons vu que plusieurs approches pédagogiques sont en place en langues utilisant le numérique. Qu'en est-il de l'appropriation de ces nouvelles techniques par les apprenants ? L'appropriation de l'environnement technopédagogique par les apprenants seuls face à un ordinateur n'est pas la même qu'en formation en salle avec un formateur. Il faut souvent une période d'adaptation aux nouveaux systèmes mis en place car une formation en ligne peut ne pas être intuitive quant à l'utilisation sans accompagnement. Les méthodes de formation à distance demandent entre autres du temps, de l'espace, des moyens techniques et de la motivation de la part des apprenants. Ce temps pour l'appropriation des environnements numériques peut ainsi bloquer les apprentissages.

Les concepteurs des formations en langues avec le numérique sont généralement des enseignants de l'université. Lors de la conception pédagogique avec ces nouvelles approches, on peut également questionner les compétences professionnelles de l'enseignant et de l'appropriation de ces nouvelles méthodes mises en place. Nous allons vers une transformation des pratiques sociales au sein de l'établissement.

² D'après <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/jocair-2014/>

³ D'après <http://epal.u-grenoble3.fr/>

C. Vers une transformation des pratiques sociales

Blandin (2002, 2012) indique que « s'il y a un effet réel des TIC sur les apprentissages, c'est lorsque l'outil est intégré par l'enseignant dans des situations pédagogiques pertinentes. » En effet, une scénarisation pédagogique construite avec des éléments de médiatisation et de médiation vont permettre un apprentissage qualitatif. Or, si la scénarisation n'est pas adaptée aux contraintes institutionnelles, techniques ou aux besoins des apprenants, le numérique s'avèrerait un échec. On voit ainsi l'importance de la formation professionnelle enseignante à la pédagogie, la didactique et à l'utilisation appropriée du numérique dans les classes de langues.

Ainsi d'après Blandin (2002, 2012), « La généralisation de cet effet implique le développement de la culture technique des enseignants ainsi qu'une transformation de leurs pratiques pédagogiques, ce qui ne peut se produire que dans un contexte institutionnel favorable à cette transformation ».

Les travaux de Charlier *et. al* (2002, 2006) ont permis de situer les différentes pratiques d'innovation selon leur position et leur influence dans l'établissement : nous retrouvons les métaphores de « l'enclave », « la tête de pont » et la « pratique ancrée ». « L'enclave » correspond « à de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante ». Il s'agit de pratiques n'ayant que très peu de soutien institutionnel soit par manque de moyens matériels soit par « manque de volonté ». Ces dispositifs mis en place ne sont pas en concurrence avec les pratiques de l'institution. La « tête de pont » correspond à un « dispositif en rupture avec les pratiques traditionnelles affectant cependant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte ». Alors que la « pratique ancrée », correspond « au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont ou sont devenues les pratiques dominantes ».

On assiste ainsi à une transformation des pratiques enseignantes mais également des pratiques sociales au sein des établissements de l'Enseignement Supérieur. Les pratiques pédagogiques usant du numérique en langues peinent encore dans les établissements du supérieur à atteindre la « pratique ancrée ». En effet, les institutions ne possèdent souvent que très peu de moyens financiers et technologiques pour la pratique de la langue. On observe ainsi, dans la majorité des cas, des pratiques en enclave ou en tête de pont. Or, comme nous l'avons vu, les rapports gouvernementaux incitent très fortement à l'utilisation du numérique dans l'Enseignement Supérieur. Les enseignants sembleraient prêts pour le changement, qu'en est-il des Institutions ? Quelles formations professionnelles pour les enseignants ?

IV. Conclusion

Cet article s'est proposé de fournir un bref état des lieux des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le numérique en langues. Nous avons vu que la pédagogie universitaire est empreinte « d'innovations » souvent dans le domaine du numérique.

Les dispositifs hybrides permettent une répartition des objectifs langagiers, interculturels et pragmatiques en fonction de la réalisation de différentes tâches entre des moments en présentiel et des moments en distanciel. Ces dispositifs permettent à l'apprenant de travailler à son rythme avec un tuteur permettant de le guider en présentiel et à distance. Une différenciation pédagogique peut ainsi être mise en place pour accompagner chaque apprenant. Les dispositifs en classe inversée fonctionnent sur le même principe avec une répartition des tâches à réaliser en autonomie et avec un guide. Ceux-ci peuvent prendre la forme de projets culturels par exemple. Les dispositifs 100% à distance en langues restent minoritaires mais néanmoins explorés par plusieurs institutions : nous avons l'exemple des MOOC qui sont gratuits et ouverts aux apprenants du monde entier mais non-tuteurés et une communication asynchrone exclusivement par forums. Nous avons également les télécollaborations interculturelles qui s'appuient sur les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants en les confrontant à des situations de communication authentiques avec des apprenants du monde entier.

Toutes ces pratiques pédagogiques en langues nous montrent que nous pouvons passer de « l'innovation pédagogique » à la prise de conscience de l'importance de la compétence

d'enseignement dans le supérieur. Ainsi, avec ces pratiques dites « innovantes » et l'essor de la pédagogie universitaire en France depuis quelques décennies, nous observons des pratiques diversifiées qui prennent en compte les nouveaux contextes et les nouveaux besoins. Or, les enseignants expérimentant ces pratiques ne sont pas des « spécialistes » du numérique ou de la pédagogie. Pour une meilleure mise en place des pratiques et un meilleur apprentissage, il est primordial de former les enseignants à la pédagogie, la didactique et au numérique pour ceux qui veulent travailler avec les pratiques pédagogiques susmentionnées.

Références

Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.

Annoot, E. et Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Antoniadis, G. (2004). Les logiciels d'apprentissage des langues peuvent-ils ignorer le TAL ? *Cahiers de l'APLIUT*, 23(2). [En ligne] <http://apliut.revues.org/3359>

Association internationale de pédagogie universitaire (1999). *Référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire*. Rapport synthèse du mini colloque AIPU : La formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université. Montréal, QC : AIPU. Page consultée le 29 mars 2017 à l'URL : <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/download/attach/workspace/SpacesStore/f66e241a-7da2-11dd-bdb8-b377fd3def91/10CompétencesProf-AIPU-1999.pdf>

Baron, G.-L. (2011). « Learning design ». *Recherche et formation*, 68, 109-120.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Paris, France. [En ligne] http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.

Blandin, B. (2002). État des recherches sur les effets des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement. Compte rendu de lecture. *Éducation Permanente*, 152, 213-216.

Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 3(30), 9-58. [EN LIGNE] <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-3-page-9.htm>

Boyer, R., ET Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5 (2), 149-181. [En ligne] <http://alsic.org>

Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. E. Annoot et M. F. Fave Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp.17-36). Paris : L'Harmattan.

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 327-352.

Charlier B., Compte C. et Henri F. (2007). La scénarisation dans tous ses débats... *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4, 14-24.

Charlier, B.; Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.

- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs*, 8 [En ligne] <http://dms.revues.org/877>
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques, Strasbourg. [En ligne] www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172. [En ligne] <http://rfp.revues.org/2168>
- Demaizière, F. et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. [En ligne] <http://journals.openedition.org/alsic/2691>
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger, S. et Suzuki, E. (2014). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*. Berne : Peter Lang.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2013). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18). [En ligne] <http://questionsvives.revues.org/1178>
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 78. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Karsenti, T. et Thibert, G. (2000). A Qualitative Look at Motivation : Using Grounded Theory to Unveil Motivating Instructional Practices. In *Annual Meeting of the European Educational Research Association*, Edinburgh, Écosse, 20-23 septembre 2000.
- Karsenti, T., L. Savoie-Zajc et F. Larose. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29(1). [En ligne] <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html>
- Loisy, C. (2014). La pédagogie universitaire numérique : Émergence d'une problématique. Dans Lameul, G. et C. Loisy (dir). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 13-24). Louvain-La-Neuve : de Boeck
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14. [En ligne] <http://alsic.revues.org/2344>
- Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. Dans *Actes du 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Montréal : Université de Montréal.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N., (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, e-301, 15-34.
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 27-45.
- Puren, C. (2013). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 33(1). [En ligne] <http://apliut.revues.org/3416>
- Roussel, S. (2015). Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). [En ligne] <http://apliut.revues.org/5177>

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

