

En quête de "cyber-profs" socio-constructivistes

Quelques réflexions au sujet de l'ouvrage de Guichon, Nicolas (2012) : Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Eva Schaeffer-Lacroix

Maître de conférences (section 12)

Paris-Sorbonne (IUFM de Paris)

elacroix@paris.iufm.fr

27 mars 2012

Introduction

L'ouvrage de Nicolas Guichon sur l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues étrangères par les enseignants exerçant dans le secondaire vient de sortir. Sa lecture – rendue très agréable grâce à une présentation cohérente des contenus et à des reprises utiles en fin de chapitre – s'imposait pour moi : il se trouve que j'ai occupé la fonction d'enseignante d'allemand au collège et au lycée pendant dix-huit ans avant d'intégrer l'université en tant que germaniste, spécialiste de didactique des langues étrangères et des technologies. Dans ce "mini-article", né d'une note de lecture, je souhaite partager ma réception de cet ouvrage qui renseigne, entre autres, sur les représentations et les pratiques d'une population encore peu explorée, celle des "cyber-profs" de langue étrangère en herbe ou confirmés.

Avant d'aborder la structure de l'ouvrage, quelques lignes concernant trois des sigles utilisés par l'auteur : N. Guichon emploie fréquemment le terme de "TIC" (technologies de l'information et de la communication) dans lequel il inclut une gamme variée d'outils technologiques. Ce sigle choisi pour sa bonne implantation aussi bien dans le domaine de la recherche que dans l'institution du secondaire est complété par d'autres dont deux semblent bien représenter les idées de l'auteur : le sigle "ALMT", décliné comme "apprentissage des langues médiatisé par les technologies" que je découvre grâce à cet ouvrage et le sigle "CMO" (communication médiatisée par ordinateur). Ces deux appellations mettent en avant la priorité de l'apprentissage sur l'emploi des outils technologiques. Il paraît légitime de se poser la question de la pertinence du terme "médiatisé" dans ces deux sigles : le terme de "médié" ne conviendrait-il pas mieux dans ce contexte, tel que le semble suggérer la distinction faite entre ces deux termes par Panckhurst (1997) ? N. Guichon (2011 : 25) précise son positionnement comme suit :

le mot médiatisé qui est dérivé de l'anglais *mediated* peut être traduit par médié ou par médiatisé (...) je préfère (...) réserver médiation à ce qui a

trait à l'accompagnement humain, par exemple celui du tuteur en ligne, et utiliser le concept de médiatisation pour faire référence à l'intermédiaire technologique, l'un ne pouvant se confondre complètement avec l'autre. Cette distinction reflète aussi un positionnement plus en lien avec le régime communicationnel et pédagogique que les technologies offrent aux enseignants de langue (...).

Composition de l'ouvrage

L'ouvrage est divisé en six chapitres. Le premier est dédié à la présentation du cadre théorique et méthodologique, mis en regard de données contextuelles dans le domaine de l'enseignement des langues dans le secondaire. Des thèmes tels que les représentations concernant le métier d'enseignant de langue et les outils technologiques et la formation sont évoqués, et l'injonction institutionnelle concernant l'usage massif des TIC est problématisée.

Les deuxième et troisième chapitres présentent les recherches de N. Guichon dans le domaine de l'intégration des outils technologiques par les enseignants de langue du secondaire. Afin de dresser un bilan de l'existant et de donner des indices d'une possible évolution des pratiques professionnelles, l'auteur emploie dans ses recherches plusieurs méthodes, dont certaines sont issues de la sociologie : questionnaires, entretiens semi-guidés, suivi longitudinal d'une enseignante, suivi ponctuel de plusieurs personnes, etc. Il s'intéresse de très près à la communauté de praticiens *Cyber-Langues* au sein de laquelle se rassemblent de nombreux enseignants intéressés par l'usage des technologies pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Trois attitudes principales des enseignants face aux technologies sont dégagées : l'immobilisme, la réticence et la prudence. L'étude du degré d'appropriation des outils aboutit à la constatation d'une tendance à utiliser les TIC davantage pour exposer à la langue que pour faire produire de la langue (page 53). Cela s'explique en partie par la nature des outils et/ou par la volonté de garder le contrôle sur ce que font les apprenants (page 61). La formation doit donc viser à modifier les pratiques si l'on souhaite faire utiliser les outils technologiques de façon régulière et raisonnée. Cela peut se faire en douceur, comme l'illustre le parcours de Lucie dont l'auteur suit l'évolution pendant toute une année scolaire (page 77) : il ne s'agit pas d'une révolution, mais d'une évolution des pratiques intégrant les TIC.

Le quatrième chapitre défend l'idée que l'approche par tâches peut contribuer à rendre l'usage des outils technologiques plus évident et plus pertinent. Selon N. Guichon, elle peut préparer le terrain pour leur intégration en incitant les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. L'approche par tâches intégrant les TIC est susceptible d'aider à modifier les représentations du rôle de

l'enseignant : il ne se présente plus comme la seule source de savoir, et les apprenants ont une marge de manœuvre plus grande concernant le choix et le déroulement des activités d'apprentissage. La "perte de contrôle" entraînée par cette approche semble être un des freins principaux pour l'intégration des outils technologiques.

Le cinquième chapitre, toujours dans une perspective de l'approche par tâches, décrit les potentialités des outils. Selon N. Guichon, la formation initiale et continue a un rôle crucial à jouer pour l'acceptation de l'emploi des outils de communication et des modalités d'enseignement qui y correspondent. Cette idée est développée de façon détaillée dans le sixième chapitre qui s'intéresse aux compétences pouvant être la base d'un référentiel de formation à l'usage raisonné des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Discussion

L'approche par tâches

N. Guichon présente l'approche par tâches comme un des tremplins pour l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette approche permet, en effet, de réfléchir à la cohérence globale et à la pertinence de ce que l'on propose aux apprenants. L'auteur semble, tout comme d'autres didacticiens (Ollivier dans Ollivier et Puren, 2011 ; Springer dans Huver et Springer, 2011) accorder une grande importance aux activités ayant trait à ce qui se passe ou se trouve en dehors de la "salle de classe", élargissant ainsi le cercle d'acteurs associés au dispositif d'apprentissage. L'expression "salle de classe" peut être problématisée par le fait que l'on peut organiser l'enseignement ailleurs que dans une salle rassemblant tous les apprenants, tout en restant clairement dans un contexte scolaire (à la maison, dans divers centres de langues ou médiathèques, etc.). Je ne suis pas complètement convaincue du potentiel intrinsèquement motivant de la "réalité" convoquée dans les chapitres 4 et 5 : les apprenants ne vont pas forcément être attirés par les activités ayant trait à ce qui se passe "au dehors". La mise en relation des apprenants avec des acteurs d'un monde "extérieur" qui ne visent pas particulièrement à les ménager, ni à les former peut être ressentie comme menaçante par certains, et le bénéfice qui peut en être tiré en termes d'apprentissage reste à être démontré. Il semble que cela ait déjà été fait, dans une certaine mesure, par Guth & Thomas (2010) et par Kern (2011).

L'apprentissage de la langue étrangère

N. Guichon s'inspire d'une catégorisation de compétences de Bachman (1990) qui regroupe ce qu'il appelle "compétence linguistique" et "compétence discursive" en un même volet, nommé "compétences organisationnelles" (page

140). Pour les enseignants formés depuis les années 2000, ce terme peut être confondu avec le terme de "compétences générales", proposé par les auteurs du *CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001)* pour désigner des savoirs et savoir-faire transversaux, comme, par exemple, l'aptitude à l'étude : "la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé" (*CECR* : 86). Et pourquoi séparer les compétences discursives du reste de ce qui est traité par la discipline "linguistique" ? La distinction entre "compétence illocutoire" et "compétence sociolinguistique", regroupées sous la dénomination "compétence pragmatique" ne me paraît pas très évidente non plus. La définition que donne N. Guichon de "compétence illocutoire" ne semble d'ailleurs pas correspondre à celle qu'il donne page 147 en citant Beacco (2007 : 84).

L'auteur appelle le travail sur la langue "travail sur le code" (page 141), ce qui est une prise de position forte sur le statut de la langue. Ce travail doit, selon le chapitre 5, trouver sa place au sein de l'approche par tâches. La description qui en est faite semble toutefois se rapprocher d'une conception acquisitionniste de l'apprentissage des langues : après avoir été exposés à des "échantillons" en langue étrangère, les apprenants sont invités à communiquer, en réemployant des "phrases toutes faites" (page 127). Il faudra toutefois veiller à ce que les activités soient compatibles avec une vision socio-constructiviste de l'apprentissage, souvent étroitement associée à l'approche par tâches (Grosbois, 2009, cité dans Guichon, 2012 : 112). N. Guichon propose, en effet, de faire faire aux apprenants un "travail réflexif" et de leur offrir des "moments de réflexion sur la production langagière" (page 129). Un des exemples qu'il cite consiste en une révision de productions à l'aide de fiches d'auto- ou de hétéroévaluation (page 130). Il serait intéressant de savoir comment un tel travail pourrait alimenter la réflexion des apprenants sur la langue.

Pour finir

Il est rare de trouver des ouvrages qui décrivent de façon aussi fouillée et compréhensive le milieu des enseignants de langue du secondaire, confrontés aux technologies. Ma longue expérience d'enseignante du secondaire me donne l'occasion de confirmer certains des résultats de Nicolas Guichon : oui, comme bon nombre de mes anciens collègues, j'ai commencé à mener des projets basés sur les technologies à partir de ma septième année d'exercice. Oui, j'ai créé un blogue en 2006, ce qui était apparemment dans l'air du temps à l'époque. Oui, j'ai vécu des moments d'exaltation, mais aussi de découragement face aux résultats d'apprentissage satisfaisants ou peu convaincants que les projets que j'ai dirigés semblaient avoir engendrés. Et un dernier "oui" : je suis, en effet, passée par une phase de déconstruction et reconstruction de mon identité

professionnelle – et je ne regrette rien, malgré les moments d'hésitation et de doute, si difficiles à camoufler devant un public d'adolescents attentifs aux moindres failles, et ce sont eux, les mêmes adolescents, qui ont su récompenser par leurs remarques encourageantes et par leur engagement dans le travail, les heures innombrables de réflexion et de travail qu'il m'a fallues pour intégrer peu à peu des outils technologiques dans mon – non : notre – quotidien scolaire. Des paroles telles que celles prononcées par Antony, en classe de cinquième, lors d'une tâche de production de diaporamas assortis de commentaires soutenant une prise de parole semi-libre sur une personnalité célèbre, ont jalonné de façon décisive mon parcours : "Madame, *Google docs*¹, c'est exactement ce qu'il nous faut !"

N. Guichon donne aux lecteurs une clé pour décrypter les réactions de certains enseignants par rapport aux technologies : rejet violent, mise en avant d'arguments – faciles à démonter – justifiant le non-emploi des outils, indifférence ou immobilisme. La mise en perspective du lien entre identités professionnelles bien établies, contenus et modalités de formation, nature des tâches et outils technologiques est très éclairante. L'auteur suggère des solutions susceptibles d'amener au moins une partie des sceptiques vers les technologies. Pour ce faire, non seulement les didacticiens, mais aussi les "technopédagogues" passionnés jouent un rôle clé : leurs expériences stimulantes peuvent montrer qu'il est possible de "s'y mettre" en commençant par des activités bien maîtrisées et par l'emploi d'outils relativement peu complexes. Ces outils gagnent à correspondre, au moins dans une certaine mesure, aux pratiques sociales des élèves. N. Guichon précise qu'il convient de compléter les expériences tâtonnantes et spontanées des enseignants par des recherches sur le terrain afin de voir si les résultats perçus peuvent être corroborés scientifiquement. En effet, de telles recherches devraient idéalement être menées d'un commun accord, selon des modalités négociées, par des didacticiens et des acteurs impliqués dans l'enseignement dans le secondaire : enseignants, élèves, parents, chefs d'établissement, inspecteurs, etc. J'espère que les propositions pertinentes de Nicolas Guichon concernant la formation initiale, continuée² et continue et concernant les moyens matériels mis à disposition puissent être entendues et mises en pratique. Je souhaite toutefois rajouter une remarque d'ordre personnel : ce qui m'a manqué le plus lors de certaines de mes années de pratique intense d'outils technologiques en cours d'allemand, ce n'était pas forcément les machines, ni le soutien de l'institution – c'était avant tout le soutien humain d'une personne ressource réactive et compétente, capable de

¹ Traitement de texte collaboratif en ligne.

² Une formation continuée a lieu pendant l'année qui suit la titularisation. Une formation continue peut avoir lieu ultérieurement.

déjouer les filtres parfois inutilement puissants des établissements du secondaire³, d'installer en un clin d'œil un logiciel en tant qu'administrateur principal ou de créer des listes d'utilisateurs pour un blogue géré par l'établissement. Mille fois merci, FF, tu te reconnaîtras dans ce portrait quasi-idéal. Des personnes comme toi devraient être payées à temps plein afin d'encourager les enseignants à réaliser ce qui est imposé par les textes : un usage raisonné, régulier et maîtrisé d'outils choisis pour leurs vertus pédagogiques avérées. Selon Thomas Strasser (nd), formateur à la *Pädagogische Hochschule Wien* (nd), l'équivalent de l'IUFM à Vienne, didacticien d'anglais, spécialiste des technologies et didacticien, les futurs enseignants autrichiens sont fortement incités à réfléchir à leur pratique professionnelle. De plus, les enseignants déjà en poste qui désirent utiliser la plateforme *Moodle* et/ou le portfolio *Mahara* peuvent compter sur le soutien d'une équipe de "techno-pédagogues", gérée par la *Pädagogische Hochschule*, qui propose des permanences téléphoniques.⁴ C'est peut-être dans ce sens qu'il faudrait investir tout d'abord afin d'augmenter sensiblement le taux des "cyber-profs" socio-constructivistes.

Références générales

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford university press.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2001). Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Paris : Didier.

Grosbois, M. (2009). "TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 12. pp. 19-39. <http://alsic.revues.org/index1239.html>

Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation pour Diriger des Recherches. Volume 1 : Note de synthèse. Université du Havre.

http://acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf

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

³ À titre d'exemple, les vidéos et les activités en ligne de la série *Jojo sucht das Glück*, développée par l'équipe de l'illustre site *Deutsche Welle*, ont été bloquées par les filtres du lycée où j'ai utilisé cette série comme élément principal d'un cours de classe de seconde.

⁴ Propos recueillis lors de sa communication lors de la *1. Saarbrücker Fremdsprachentagung 2011* : "Mighty Mahara!? The role of self-organized EFL-learning within the context of *Mahara ePortfolio*. Practical examples from student teacher courses at Vienna University of Education. A technical steeplechase or supportive methodological perspective?".

<http://saarbrueckerfremdsprachentagung.blogspot.fr/search/label/65%20Sektion%205>

- Guth, S. & Thomas, M. (2010). "Telecollaboration with Web 2.0 tools". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang Publishers. pp. 39-68.
- Huver, E. & Springer, C. (2011) : *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Kern, R. (2011). Technology and language learning. In Simpson, J. (dir.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York : Taylor & Francis. pp. 202-217.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Maison des langues.
- Panckhurst, R. (1997). "La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ?". *Terminologies nouvelles*, 17. pp. 56-58.

Sites Internet

Deutsche Welle (2010). *Jojo sucht das Glück*. Telenovela.

<http://www.dw.de/dw/0,,13121,00.html>

Pädagogische Hochschule Wien (nd). <http://www.phwien.ac.at/>

Strasser, Thomas (nd). *Learning reloaded*. Un blogue sur le rôle des technologies pour l'apprentissage des langues étrangères. <http://learning-reloaded.com/>