



CLASSE DE LANGUE ET TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES : Nouveau regard, nouveaux concepts

YANNICK DJIECHEU

Université de Paris Sorbonne Nouvelle

yannick.djiecheu@univ-fcomte.fr

Abstract

(FR) Le présent article vise à rencontrer compte d'une analyse comparée de MOOCs pour l'enseignement des langues, à questionner la place de la technologie dans la classe de langue, à présenter et décrire de manière détaillée de nouveaux concepts permettant d'appréhender les différents degrés de technologisation de la classe de langue. Ceux-ci s'inscrivent dans une grille d'analyse plus large des éléments constitutifs d'un contexte didactique. Ces concepts nous semblent essentiels pour adopter un nouveau regard tant sur la conception de cursus pour l'enseignement de langues que sur les contenus des programmes de formation des enseignants de langues.

MOTS-CLÉS: innovation ; technologie ; contexte ; classe de langue ; didactique contextualisée.

(EN) The aim of this article is to report on a comparative analysis of MOOCs for language teaching, to question the place of technology in the language classroom, and to present and describe in detail new concepts for understanding the different degrees of technologization of the language classroom. These concepts are part of a broader analysis of the constituent elements of a didactic context. In our view, these concepts are essential if we are to take a fresh look at both the design of language teaching curricula and the content of language teacher training programs.

KEYWORDS: innovation; technology; context; language classroom; contextualized didactics.

1. Introduction

Les technologies numériques occupent une place désormais incontournable 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 est foisonnante depuis plusieurs décennies. Notre réflexion et nos propositions découlent de nos travaux de recherche et de notre expérience d'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) depuis près de 20 ans. Nos travaux étaient initialement axés sur les dimensions culturelles en didactique des langues via les concepts de culture éducative et de culture didactique (Beacco, 2005 ; Corte, 2005 ; Djiecheu, 2011

et 2018). Ils nous ont conduit à questionner la dyade tradition-innovation, du fait de l'ampleur du développement des technologies numériques dans l'enseignement des langues. Ces dernières viennent rendre encore plus complexe la diversité des contextes didactiques par la place prépondérante qu'elles prennent au fil des années en didactique des langues. Elles conduisent à adopter un nouveau regard et à envisager de nouveaux concepts qui concernent autant la formation des enseignants que la conception et la mise en pratique des cursus tenant compte de cette complexité.

Le présent article tâchera dans un premier temps de revenir sur un certain nombre de fondamentaux dans la conception même et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement, en particulier en didactique des langues qui, d'un point de vue diachronique, ont été questionnés voire bousculés. Nous aborderons dans un second temps les degrés de *technologisation* de la classe et l'importance de nouveaux concepts opératoires tels que la « classe numérisante » et la « classe numérisée ». Le format des MOOCs destinés à l'enseignement des langues servira d'appui pour illustrer notre propos. Dans un dernier temps, nous proposerons une modélisation des éléments constitutifs d'un contexte didactique qui représentent une première clé pour appréhender les technologies numériques en situation éducative. Ces derniers tiendront compte des principes d'une didactique contextualisée facilitant *in fine* chez les enseignants l'appréhension des technologies numériques à visée éducative.

2. Technologie et enseignement des langues : approche diachronique

Aborder la question de la mise en œuvre des outils technologiques et numériques dans le cadre d'un projet pédagogique demande au préalable de revenir sur la manière dont les fondamentaux, les formes traditionnelles d'une didactique ont pu être bousculés par ces mêmes outils ces dernières années. L'entrée de la technologie au sein des dispositifs de formation en langue s'est trouvée être de plus en plus prégnante au fil des dernières décennies, allant de questionnements initiaux autour d'outils ou de matériels - de l'audiovisuel à l'informatique - jusqu'aux contextes et environnements de formation liés aux possibilités qu'offre le numérique à l'heure actuelle. A ce sujet, Desmet souligne déjà dès 2006 l'ampleur du développement des TIC en didactique des langues (Desmet 2006 : 119). 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. Dans un premier temps, elles se sont ainsi intéressées aux outils, puis aux modalités pour appréhender ces dispositifs et enfin à l'identification des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Duthoit 2022). A ce sujet, Develotte (2010) fonde sa réflexion et son analyse rétrospective sur les 4 types de changements délimités par Lankshear (2003) qu'apportent les évolutions technologiques à savoir : les changements dans le monde à connaître, dans la conception du savoir et les processus d'accès au savoir, dans la nature de ceux qui savent et dans l'importance relative des différents modes du savoir.

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. En termes 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) comme en France, au tournant des années 2000. Cette époque a été marquée par l'engouement suscité par le développement d'Internet. A ceci s'est ajoutée la conviction politique que les TIC ont le pouvoir de transformer la société dans toutes ses dimensions y compris la dimension pédagogique. Cet engouement vis-à-vis des technologies numériques - en dépit des solutions immédiates qu'elles ont représentées durant la pandémie - et de

leur nécessaire intégration dans un dispositif de formation est difficilement exempt de son lot d'illusions et de désillusions, relatives à une forme d'utopie (Duthoit, 2022).

Par ailleurs, en aval, la formation des enseignants et le peu, voire l'absence de développement de réelles compétences techno-pédagogiques notamment dans les Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (désormais IUFM) en France durant les années 2000 se retrouve tributaire de ce qui prend la forme finalement de vellétés politiques (Guichon, 2012). Les modifications et les questionnements portent sur les formes et les finalités des dispositifs d'enseignement conçus et mis en œuvre, mais aussi sur le rapport et l'accès aux savoirs des apprenants, sur le rôle de l'enseignant et l'autonomisation de l'apprenant. Plus précisément, face aux technologies éducatives, Grosbois (2012 : 29) dégage des lignes de force des années 60 aux années 90 qui concernent notamment le rapport entre la liberté et le guidage de l'apprenant, précisément entre un « didacticiel tutoriel classique » dans lequel l'apprenant « doit entrer dans le scénario préparé pour lui, a peu d'initiative et de liberté même si le produit peut être complexe et ambitieux » ; et une « approche navigationnelle » avec un recours à « l'hypertexte » conduisant l'apprenant à être le « constructeur de son propre scénario » avec le risque que l'apprenant se perde dans une information impossible à structurer, le restreignant à une simple accumulation d'informations plutôt que de prendre part à une véritable formation. Sur cette période historique, se pose également la question de la relation entre l'apprenant, l'enseignant et le groupe (Grosbois, 2012 : 35), générée par la présence de « l'élément tiers » que constitue le « logiciel » conduisant ainsi l'apprenant à une certaine autonomie vis-à-vis de l'enseignant et du groupe. *In fine*, l'agent instrumental s'ajoute aux trois pôles de la relation pédagogique identifiés par Houssaye (1997).

Parmi les éléments saillants d'un point de vue diachronique, peut être retenue la formation à distance (désormais FAD) qui va de l'enseignement par correspondance jusqu'à sa rencontre avec les TIC des années 90 à 2000. Cette rencontre a produit les structures de la FAD ou de la formation ouverte à distance (désormais FOAD), en faisant appel à des outils qui permettent l'interaction à distance, individuellement ou collectivement, de manière synchrone ou asynchrone. Dans cette perspective diachronique relative aux années 2000, sont à noter tout particulièrement les dispositifs hybrides combinant distance et présence, entre phases d'activités en face à face et phases d'activités à distance permises par les plateformes. À cela s'ajoute l'apparition d'outils tels que le tableau blanc interactif (TBI) avec la question du risque « d'habiller de neuf ou de moderniser la présentation de démarches inchangées dans leur conception par rapport au classique face à face entre enseignant et apprenant » (Grosbois, 2012 : 136), pour en fin de compte revenir à un modèle purement transmissif. Le développement actuel des intelligences artificielles et leur potentiel usage dans l'enseignement des langues viennent considérablement modifier l'appréhension des contextes didactiques et des pratiques (Crompton *et alii*, 2024 ; Edmett, A., *et alii* 2024 ; Hong, 2023 ; Lee, 2024 ; Stockwell, 2024). Parmi ses nombreuses potentialités, l'IA peut en effet se substituer partiellement à l'enseignant dans ses interactions didactiques avec l'apprenant. Elle peut dialoguer avec l'apprenant dans la langue cible et lui proposer des corrections et suggestions sur son usage de la langue cible avec un degré d'efficacité élevé.

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, outil unique/outils multiples, intervention de l'enseignant/apprentissage autonome. Autrement dit, les technologies ont été initialement et historiquement appréhendées en termes d'outils. Leur renouvellement constant et l'ampleur qu'elles peuvent prendre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont venues interroger le rapport au temps, à l'espace, aux supports didactiques, à la relation entre les acteurs du triangle didactique (Houssaye, 1997).

3. La *technologisation* de la classe de langue : nouveaux concepts

Les mutations qu'impliquent les possibilités de technologisation progressive de la classe conduisent à considérer les technologies numériques non plus uniquement en termes d'intégration au sein de la classe mais comme faisant pleinement partie du tissu même de la classe et du projet pédagogique dans lequel s'inscrivent l'enseignant comme les apprenants. Notre proposition de nouveaux concepts vient asseoir cette nouvelle appréhension de ces technologies numériques à visée éducative envisagée de longue date (Bax, 2003) et qui connaît une pleine réalité reconnue à l'heure actuelle (Grassin *et alii*, 2024).

Face aux possibilités offertes par les technologies numériques, la réflexion ne peut se cantonner à la seule question de l'intégration des outils mais également aux environnements numériques générés par des dispositifs tels que les MOOCs par exemple. À l'instar de nos propres analyses, 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).

Ainsi, penser les dispositifs d'un point de vue diachronique et synchronique, conduit à prendre en considération une évolution, celle des technologies numériques, qui dépassent le seul cadre des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines et des langues. Elles sont parties prenantes de nos pratiques sociales. La question n'est plus de s'interroger sur leur intégration ou non dans un dispositif mais davantage de questionner leur degré d'intégration dans les dispositifs, la conception et l'évaluation des dispositifs à cette aune, dans une perspective « post-numérique » (Duthoit, 2020 : 12). Face aux utopies générées par l'enthousiasme lié aux évolutions permanentes de ces technologies, des critères tels que le degré d'innovation et l'efficacité des dispositifs de formation ainsi que leur relation avec les outils et environnements numériques demeurent incontournables. Dans cette perspective, 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. Selon nous, il ne s'agit plus désormais de parler d'intégration du numérique dans l'enseignement, puisqu'il est présent dans bon nombre de contextes didactiques. Il vaudrait mieux analyser non pas l'intégration du numérique mais plutôt le degré de *technologisation* de la classe. 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 MOOCs, mais également de dispositifs tels que les SPOCs (*Small Private Online Courses*, autrement dit des « cours en ligne en petit groupe »). Les dispositifs hybrides, compte tenu de leur configuration, se retrouveraient pour ainsi dire au centre de ce *continuum* (cf. Figure 1).

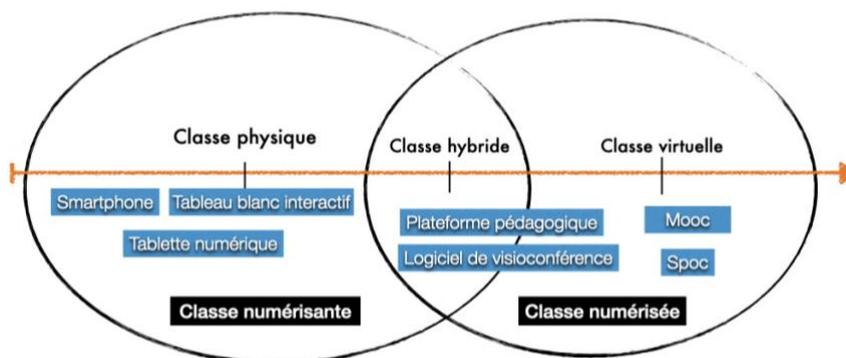


Figure 1.
Modélisation du *continuum* classe numérisante/classe numérisée.

Ces deux concepts corrélés de classe *numérisante* à *numérisée* 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 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 deux 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.

4. L'exemple des MOOC de langues

Parmi la diversité des formes que peuvent prendre les dispositifs de formation en langue, les MOOCs et notamment les MOOCs destinés à l'apprentissage d'une langue 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. Il 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 termes de dispositif de formation, très peu de MOOCs visant l'apprentissage d'une langue ont été créés. 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 MOOCs de langue et notamment de FLE ont été conçus, conduisant au vocable « LMOOC » (Chotel, 2017) pour les désigner spécifiquement. Face au volume massif des effectifs, 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.

Plus précisément, les MOOCs visant l'appropriation de connaissances et de compétences en FLE sont peu nombreux. Dans le cadre de notre analyse comparée de données, nous prenons comme exemple deux LMOOCs de FLE intitulés respectivement : « Etudier en France » conçu par l'Ecole Polytechnique, et « Parole de FLE » conçu par Nantes Université¹. 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 langue. En termes de 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 termes de 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. En termes de méthodologie et de philosophie éducative, la perspective est uniquement et en partie explicitée sur le MOOC « Paroles de FLE ». Il se fonde sur des « tâches » et des « défis » à réaliser. Il s'appuie également sur une évaluation par les pairs - envisagée dans les deux MOOC - ce qui reconfigure totalement le rôle de l'apprenant et de l'enseignant vis-à-vis de l'évaluation des compétences en langue. Ces deux MOOCs de langues s'exposent aux écueils potentiels liés en particulier la correction linguistique mutuelle entre pairs en contexte non formel qui peut s'avérer insatisfaisante si elle n'est pas encadrée comme c'est le cas en contexte formel et les lacunes de manière générale en termes d'accompagnement humain (Chotel, 2017). Cette idée a été envisagée initialement pour répondre au manque d'encadrement inhérent aux MOOCs qui se fondaient sur 3 principes : l'évaluation par la machine, la notation par les pairs, l'aide réciproque par les pairs. (Mangenot, 2014)

La structure générale de ces deux 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 à la déconstruction - du groupe classe vers un environnement numérique dans lequel la présence de l'enseignant se trouve réduite. Dans son approche réflexive de l'expérience du MOOC « Paroles de FLE », Hoppe souligne d'autres écueils outre le caractère massif, liés notamment à « la question de la diversité et de la granularité de l'apprentissage dans un contexte informel » et « le paradoxe de l'autonomie dans une situation d'auto-formation qui si elle est propre à chaque être humain n'en est pas pour autant spontanée (...) car chaque personne ne peut être perçue comme un acteur » (Hoppe 2017 : 78-79). L'enjeu est par conséquent de capitaliser sur ces premières expériences, de « mesurer la valeur ajoutée de la mise à disposition des MOOCs et ce dans l'objectif de mobiliser les résultats d'années de recherche dans le domaine des TIC pour servir la conception de dispositifs » (Hoppe 2017 : 80-81). Plus précisément, en terme d'environnement d'enseignement-apprentissage, lorsque l'on analyse la structure de dispositifs tels que les MOOCs 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, compte tenu de la distance entre les participants, du caractère massif du nombre d'apprenants inscrits et de l'instabilité potentielle de leur assiduité. Au lieu de parler d'une classe de langue en tant que telle, il s'agirait plutôt d'employer le vocable « communauté d'apprenants ». La réflexion reste ouverte à ce sujet. C'est précisément à ce type de questionnements que les enseignants peuvent être confrontés lorsqu'ils souhaitent concevoir et piloter un dispositif qui relèverait d'une classe numérisée sur le

¹« Etudier en France », Ecole Polytechnique : <https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france>. « Parole de FLE », Nantes Université : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/>.

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 compte 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.

5. Technologisation et didactique contextualisée : nouveau regard sur la formation des enseignants

En ce qui concerne les concepts de classe numérisante et classe numérisée, la prise en compte de la diversité des contextes didactiques, des cultures éducatives et didactiques dans la conception des dispositifs d'enseignement-apprentissage (Djiecheu, 2023) nous semble incontournable. Un dispositif qui relève d'une classe numérisante ou numérisée ne peut en effet être envisagé en dehors d'un contexte didactique spécifique. L'élaboration du dispositif d'enseignement s'appuierait sur une grille d'analyse des éléments constitutifs d'un contexte didactique. (Cf. Figure 2). Former des enseignants à l'usage des technologies éducatives mais également les aider à concevoir et à piloter des dispositifs de formation y ayant recours revêtent un double défi. D'une part, il s'agit de prendre en compte les éléments constitutifs du contexte cible auxquels les enseignants seront confrontés. D'autre part, il convient de délimiter le degré de technologisation de la classe dans le cadre du contexte didactique en question.

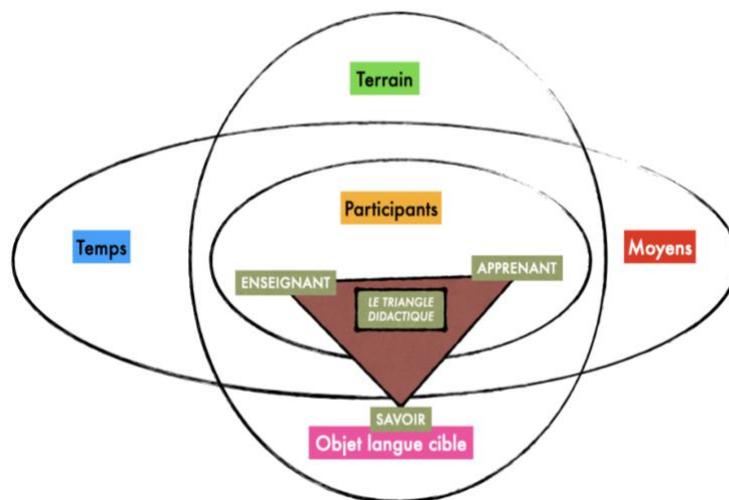


Figure 2.
Modélisation des paramètres contextuels en sphères croisées.

Dans cette perspective, il s'agirait de prendre en compte le croisement d'une diversité d'éléments - dont le degré de technologisation fait partie - et de les envisager de manière large, dynamique, dans leur ampleur, de manière holistique. Les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques concerneraient les 5 fondamentaux suivants (cf. Figure 2) : les acteurs ou participants, l'objet à enseigner, la manière et les moyens à disposition pour mener à bien l'apprentissage, le lieu, et enfin la période ou la durée de l'apprentissage. 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 méta-didactiques, leur répertoire didactique caractérisé par des manières de faire ordinaires ou constituées, leur parcours biographique, leur biographie

langagière, leur style pédagogique, 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, au format de la classe - présentiel, classe hybride ou inversée. 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. Ce principe de l'espace d'apprentissage est à questionner selon que la classe se positionne à un degré élevé ou faible de numérisation.

Ces paramètres contextuels 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. Cette modélisation élargit la vision initiale du triangle didactique (Houssaye, 1997). Les objectifs d'apprentissage de la langue cible, 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. La question de la classe hybride traverse autant la sphère qui concerne le lieu que celle qui concerne les moyens ou même les participants puisque la relation pédagogique est affectée par ce format didactique.

Selon les contextes didactiques auxquels l'enseignant aura affaire, les constituants de notre schéma de modélisation n'auront pas le même poids entre eux. En effet, 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 termes d'environnement, de moyens, de manières de faire et de finalités puisqu'elles viennent fondamentalement questionner la relation pédagogique.

Cette approche relève ainsi d'une didactique contextualisée dont les contours demandent à être détaillés. Aborder la notion de didactique contextualisée exige un certain nombre de précautions car elle conduit à envisager simultanément plusieurs strates et angles d'approche, tant au niveau purement définitoire que dans sa mise en pratique. Dans le cadre des débats qui ont porté sur l'idée d'une contextualisation des pratiques d'enseignement, le vocable « contextualisé » est privilégié par Blanchet (2016). De notre point de vue, ce vocable renvoie davantage à un résultat, le produit d'un processus que nous distinguons d'une didactique qui serait plus précisément « contextualisante » (Djicheu, 2023). Ce choix de formulation insiste davantage, sur une aspiration, une didactique qui se veut en mouvement, en recherche d'adaptation. Cette posture de l'enseignant nous semble indispensable pour appréhender les technologies éducatives et le degré de la technologisation de la classe qui s'inscrivent dans un contexte bien spécifique. Une perspective de contextualisation sous-tend l'idée de ce que nous nommons un contexte cible. Ce dernier fait précisément l'objet d'une analyse préalable par l'enseignant en vue d'une adaptation des pratiques d'enseignement en classe. L'action enseignante ne se réduit pas à un ensemble de routines pédagogiques, adaptable à toute situation didactique inscrite dans un contexte bien précis. En ce sens, l'enseignant fait forcément bouger les lignes de la dynamique de la classe. L'appréhension et la maîtrise des technologies éducatives l'y invite d'autant plus.

Intégrer une démarche contextualisante dans le programme de formation d'enseignants demande à familiariser ces derniers avec une réflexivité fine sur les contextes. Elle conduit par principe à adopter de manière indissociable une posture observante et analytique et une posture

d'intervention didactique. L'intervention de l'enseignant repose sur un ensemble complexe et dynamique qui structure son répertoire didactique (Cadet et Causa, 2005). Outre cette démarche consciente et clarificatrice, il convient en effet de tenir compte du 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 *de facto* son répertoire didactique.

6. Conclusion

Les concepts et les deux modélisations que nous proposons invitent à adopter un nouveau regard sur les contextes didactiques et sur l'appropriation par les enseignants des technologies 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. L'usage des technologies numériques s'inscrit irrémédiablement dans un contexte bien précis. L'exemple des MOOCs de langues montrent à quel point la conception d'un projet pédagogique ayant recours à ces technologies ne se réduit pas à la seule question de leur intégration mais conduit à s'interroger sur la manière de gérer la dynamique des éléments constitutifs d'un contexte didactique.

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 qui souhaiteraient 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. Ce sont de premières clés pour oser aborder et questionner, sans crainte d'une réification, la diversité des situations d'enseignement. La prise en compte de cette complexité qui serait l'une des composantes d'un programme de formation des enseignants aux technologies éducatives leur permettraient d'une part de discerner les innovations relatives des innovations fondamentales et, d'autre part, de porter davantage leur attention sur les contextes cibles et les besoins qui ont pu être délimités en amont, à partir de notre schéma de modélisation. C'est en fin de compte exactement tout l'esprit d'une didactique qui se veut contextualisée, idoine, adaptée au contexte cible et qui mène les apprenants à une véritable maîtrise des connaissances et compétences visées.

Références bibliographiques

- Bax, S., 2003, « CALL - past, present and future », *System*, 31(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel C., Véronique D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Blanchet, P., 2016, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et didactiques*. mis en ligne le 15 juin 2016. URL : <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Cadet L., Causa. M., 2005, *Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*, dans Beacco et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF : 159-181.
- Chotel, L., 2017, « Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la "massivité". *Sticef*, 24(2): <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.5.chotel/24.2.5.chotel.pdf>

- Coursera, 2023, « Etudier en France », *Ecole Polytechnique*, <https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france>.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., et Burke, D., 2024, « AI and English language teaching: Affordances and challenges ». *British journal of educational technology*, 55(6) : 2503-2529.
- Develotte C., 2010, « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 4(160): 445-464.
- Djiecheu Y., 2023, « Cultures éducatives et contextes d'enseignement des langues : enjeux pour la formation des enseignants », *Langues et cultures*, 4(1): 164-178. [En ligne] <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/625/4/1/226290>
- Djiecheu, Y., 2018, « Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures », *Action Didactique*, 2 : 17-32.
- Djiecheu 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 non publiée. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Duthoit, E., 2022, « Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique. Humanités, Didactiques, Recherches », *Utopie(s)* : 51-61.
- Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., Crichton R., 2024. *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. British Council.
- France Université Numérique (FUN), 2017, « Paroles de FLE », Nantes Université, <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/>
- Grassin, J-F, Sauvage, J., Schaeffer-Lacroix, E., Wigham, C., 2024, « Pratiques et usages du numérique en FLE », *Alsic* [En ligne], 27(2), mis en ligne le 22 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/7765> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12rdn>
- Grosbois M., 2012, *Didactique des langues et technologies*, Paris, PUPS.
- Hong, W. C. H., 2023, *The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research*.
- Hoppe, C., 2017, « MOOC et didactique des langues », *Synergies France*, (11), p.77-89.
- Houssaye, M. (1997). *Le triangle didactique*. Paris, ESF éditeur.
- 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* 1(2): 357-370.
- Lankshear C., 2003, « The Challenge of digital Epistemologies », *Education, Communication and Information*, 3(2) : 167-186.
- Law, L., 2024, « Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review », *Computers and Education Open*, 6: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557324000156>
- Lee, B. J., 2024, « Special issue on AI technology in language education ». *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3): <https://www.castledown.com/journals/tltl/issue/view/tltl-6-3>.
- Mangenot, F., 2017, *Formation en ligne et MOOC, Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Collection F.
- Stockwell, G., 2024, « Special issue on language teaching and learning with ChatGPT ». *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1) : <https://www.castledown.com/journals/tltl/issue/view/tltl-6-1>