



HAL
open science

Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ?

Paul Arthaud

► To cite this version:

Paul Arthaud. Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ?. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 09 (1), pp.181-197. edutice-00119532v1

HAL Id: edutice-00119532

<https://edutice.hal.science/edutice-00119532v1>

Submitted on 11 Dec 2006 (v1), last revised 26 Jan 2007 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ?

Paul ARTHAUD

Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, France

Résumé : *À l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, des ressources pédagogiques sur support numérique ont été créées afin d'être intégrées au dispositif d'enseignement d'une UV d'anglais destinée à des élèves-ingénieurs. Dans le cadre d'une recherche-action, la nature et la fonction de ces ressources ont été établies à la lumière de connaissances théoriques, et les effets de leur intégration ont fait l'objet de mesures. Cet article se concentre sur les compétences qui ont été requises pour mettre en place ces ressources : compétences dans les domaines de la didactique des langues et de la création de pages HTML. Une ébauche de référentiel métier est proposée. Même si les résultats de cette expérience semblent positifs, la question demeure de savoir s'il est possible d'être en même temps enseignant et concepteur de ressources sur support numérique. Des éléments de réponse se trouvent peut-être davantage du côté de la gestion du temps, de la motivation et des savoir-faire relationnels que du seul côté des compétences informatiques. Cette expérience n'a nullement pour vocation de fixer les règles d'un exemple à suivre. Néanmoins, elle illustre le fait que la recherche-action peut être un moyen efficace de canaliser la diversité des motivations des enseignants impliqués dans des démarches innovantes et de promouvoir la responsabilité déontologique et épistémologique, ce qui contribuera à l'amélioration des pratiques d'enseignement.*

- 1. Introduction
- 2. La notion de compétence
- 3. Le contexte
- 4. Détour théorique et intégration des ressources
- 5. Quelles compétences chez l'enseignant ?
- 6. Bricolage ou professionnalisme ?
- 7. Conclusion
- Références

1. Introduction

Cet article se concentre sur l'enseignant de L2 utilisateur des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (Tice) et tente de définir les compétences qu'il possède ou devrait posséder. Dans un premier temps, la notion de compétence sera précisée et puis, la description d'un exemple d'intégration des Tice dans un contexte précis donnera l'occasion de dresser une liste des compétences mises en œuvre par les enseignants impliqués dans cette situation. Enfin, une analyse de ce cas particulier débouchera sur une réflexion à visée plus générale portant sur le profil ou la formation des enseignants de L2 utilisateurs des Tice.

2. La notion de compétence

Traiter des compétences de l'enseignant implique que l'on se place dans une optique professionnelle, celle de la gestion des ressources humaines et dans cette optique [Guittet95] donne de la compétence la définition suivante, qui en souligne la nature composite, ainsi que son indissociable rattachement à un contexte professionnel précis.

Une compétence représente la mise en œuvre efficace de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience professionnelle, elle s'observe objectivement à partir du poste de travail et est validée par la performance professionnelle ([Guittet95] : 11).

Au niveau du discours, une compétence est décrite par des énoncés comprenant un verbe, décrivant une capacité, suivi d'un complément d'objet, par exemple : fixer des objectifs, analyser des erreurs, définir une stratégie, développer un site.

Pour [DHainault88], une compétence est "*un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité*". Il précise ce que recouvre le terme "convenablement", à savoir que "*le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal*" ([DHainault88] : 472).

Il est intéressant d'ajouter ici que le terme "convenable" est également empreint d'une connotation morale et qu'en poussant l'analyse, on peut avancer qu'une compétence possède une dimension éthique, ou, dans le cadre d'une activité professionnelle, déontologique. Le fait que l'accomplissement d'un acte soit rendu possible grâce à l'existence d'une compétence n'entraîne pas que cet acte doive automatiquement être accompli ; des considérations d'ordre éthique peuvent venir limiter une compétence, ou inversement, peuvent pousser un individu à accomplir une opération pour laquelle il n'a pas les compétences optimales.

Une compétence n'est pas monolithique, ses éléments constitutifs sont, en termes cognitivistes, des connaissances **déclaratives**, des connaissances **procédurales** et des **attitudes** ([RaynalRieunier97] : 76-77). Il s'agit là de comportements potentiels à la fois affectifs, cognitifs et psychomoteurs. Certains parlent de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.[Guittet95]

distingue d'ailleurs, parmi les savoir-faire, les savoir-faire méthode et les gestes et

les relations. Toujours selon le même auteur, savoir, savoir-faire méthode, savoir-faire gestuel et savoir-faire relationnel peuvent être répartis en quatre niveaux : imitation, adaptation-application, maîtrise, expertise. Il propose ainsi un tableau (Tableau 1) permettant d'évaluer les compétences ([Guittet95] : 73).

Domaines Niveaux	Savoir	savoir-faire méthode	savoir-faire gestuel	savoir-faire relation
Expertise				
Maîtrise				
Application				
Reproduction				

Tableau 1 - Évaluation des compétences.

[Leplat97] affine l'analyse des composants de la compétence. Il opère une différence entre compétences et compétences incorporées, ces dernières étant des compétences "*facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte*" ([Leplat97] : 142). Une compétence serait ainsi formée d'autres compétences. Leontiev montre comment s'articulent actions et opérations, les opérations correspondant aux compétences incorporées: "*une action est un processus soumis à un but conscient*" ([Leontiev75], cité dans [Leplat97] : 146). Une opération est un moyen de réalisation de l'action. L'exemple courant que l'on peut donner pour illustrer ce propos est celui de l'apprentissage de la conduite au cours duquel, dans une première phase, embrayer est une action avec un but conscient. Par la suite, cette action est procéduralisée et devient une opération incorporée dans l'action de changer le régime de l'automobile. L'action acquiert un nouveau statut. La compétence serait ainsi un emboîtement d'autres compétences dont le degré d'automatisme serait variable.

Une compétence est certainement un ensemble complexe et c'est peut-être une entreprise vaine que de vouloir dresser une liste exhaustive de ses composantes. Il est sans doute plus sage de s'en tenir à la définition, certes incomplète mais opératoire, que donnent les professionnels des ressources humaines. Complexe, une compétence est aussi virtuelle et le révélateur de cette virtualité c'"*est le résultat obtenu dans le travail*" ([RaynalRieunier97] : 7). La présence d'une compétence n'est décelable que par un comportement effectif : la performance. C'est donc dans l'observation des tâches accomplies par un opérateur qu'il est possible de conceptualiser la compétence.

La compétence définit ainsi le champ d'intervention du professionnel et en trace les limites. En conséquence, la compétence professionnelle donne le droit d'intervenir dans un domaine spécifique. *A contrario*, elle n'autorise pas à intervenir dans un autre domaine ; par exemple, les compétences de l'enseignant de langue ne lui donnent pas autorité à porter sur l'apprenant des jugements autres que strictement professionnels. Il convient donc de ne pas confondre la compétence professionnelle avec le statut social et le pouvoir qu'elle peut conférer.

Puisque la compétence est un ensemble virtuel et composite de comportements professionnels fortement contextualisés, c'est en partant de l'observation et de l'analyse des activités d'un opérateur sur un poste de travail qu'il est possible de définir la compétence ou les compétences requises pour ce poste et d'établir un référentiel-métier. Ce référentiel-métier prend la forme d'un document qui trace le profil du professionnel idéal, celui qui possède toutes les compétences au niveau optimal défini ; ce professionnel demeure virtuel lui aussi, car les compétences effectives d'un opérateur ne correspondent pas toujours aux compétences requises comme le souligne Leplat ([Leplat97] : 142-143).

La plupart du temps, la performance de l'opérateur est observée par un tiers-évaluateur qui rédige le référentiel. Dans le cas présenté dans cet article, il se trouve que l'évaluateur et l'opérateur sont la même et seule personne, mais il ne semble pas que cela soit un obstacle épistémologique rédhibitoire. [Guittet95] souligne en effet que l'auto-observation est une procédure valide dans le domaine de l'évaluation des compétences.

Ainsi la personne qui serait le mieux à même d'apprécier les compétences maîtrisées est d'abord l'individu lui-même confronté à la réalité de la tâche. En se comparant à ses collègues, à partir du référentiel métier, il devient capable de s'auto-évaluer et de tirer les conclusions qui s'imposent pour sa nécessaire évolution ([Guittet95] : 79).

C'est ce que se propose de faire l'auteur de cet article dans lequel il s'agit de témoigner des effets produits par l'intégration de ressources pédagogiques sur support numérique, qu'il a créées lui-même, dans l'appareil pédagogique d'une Unité de Valeur (UV) d'anglais (LE02) dont il a la responsabilité à l'Université de Technologie de Belfort Montbéliard [UTBM]. Il s'agit aussi de déterminer si cette intégration modifie, voire diversifie, les compétences que les enseignants doivent posséder pour pouvoir intervenir "*convenablement*" dans cette UV.

3. Le contexte

Dès l'année 2001, ont été mises en place des ressources pédagogiques sur support numérique qui ont été regroupées sur ce que [Roxin01] appelle "*un site multimédia éducatif*" qui a été baptisé *Nooks and Crannies (NAC)*.

L'UTBM est une école d'ingénieurs. Trois UV d'anglais, correspondant à trois niveaux différents, LE01, LE02 et LE03, permettent aux étudiants d'atteindre le niveau de compétence requis pour l'obtention du diplôme final. Le nombre d'étudiants inscrits chaque semestre en LE02 oscille aux alentours de 200. Ces étudiants sont répartis en groupes de 20 étudiants pour les Travaux Dirigés (TD) et en groupes de 10 étudiants pour les Travaux Pratiques (TP). L'équipe d'enseignants varie entre sept et dix selon les semestres. Les étudiants ont deux heures de TD et une heure de TP hebdomadaires pendant 15 semaines.

La création de *NAC* dans ce contexte résulte de la convergence de plusieurs facteurs, d'ordre pédagogique, conjoncturel et psycho-culturel.

3.1. Pédagogie

À l'origine de la création de ces ressources se trouve la perception par le responsable de l'UV (auteur de ces lignes et concepteur de *NAC*) d'un dysfonctionnement. Les activités proposées dans les TD et TP privilégiaient la communication et donc la production orale (*output focused*). L'attention accordée à l'*input* et à la forme était réduite. La fluidité (*fluency*) était privilégiée au détriment de l'exactitude (*accuracy*). Le développement de cette dernière était laissé à l'initiative personnelle des étudiants.

3.2. Conjoncture

En deuxième lieu, il convient de mentionner le développement que connaissait à cette époque l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues et aussi les progrès de la technologie accomplis dans le domaine des logiciels de création de pages HTML. Ainsi, la création de sites Internet intégrant des documents visuels ou sonores était mise à la portée d'un public plus large grâce à des logiciels relativement conviviaux, tels *Dreamweaver™* ou *Flash™*.

Parallèlement, le parc de machines mises à la disposition des étudiants dans les locaux de l'UTBM était important et le public d'étudiants était plutôt averti en ce qui concerne l'utilisation de matériel informatique (existence d'un département de Génie informatique, en particulier).

Enfin, il existait dans l'établissement une véritable politique d'encouragement à l'emploi des nouvelles technologies : présence active d'un centre d'innovation pédagogique accordant aide financière et suivi aux projets innovants.

3.3. Posture et choix idéologique

Aux facteurs déjà mentionnés, s'ajoutent les motivations du concepteur. Si l'on se réfère à la typologie des postures que donne Narcy-Combes ([NarcyCombes05] : 153), la posture du concepteur de *NAC* correspondrait à celle du besoin de reconnaissance. Dans son cas, la satisfaction de ce besoin motive une recherche d'efficacité professionnelle centrée sur l'apprenant et exercée dans un cadre déontologique précis. Parmi les règles de cette éthique professionnelle, figure, par exemple, le principe simple selon lequel, puisque l'enseignant a le droit d'évaluer les étudiants et de leur imposer des tâches, il a le devoir de veiller à ce que ce travail leur soit bénéfique. Il s'agit en quelque sorte d'un devoir moral de résultats. Ce besoin de reconnaissance s'accompagne d'un certain militantisme social teinté d'humanisme qui vise à la promotion sociale et à l'épanouissement personnel de chaque individu. Enfin, le concepteur peut être qualifié de technophile et il a acquis ses compétences techniques progressivement au cours de la pratique professionnelle passée.

3.4. Objet créé. Le savoir du professionnel

À l'origine le site *NAC* a été conçu comme un "endroit" dans lequel l'enseignant déposait à l'intention des étudiants des activités de grammaire, de lexique ou de phonétique et de prononciation. Il s'agissait de ressources **supplémentaires**, présentées sur support numérique, qui venaient se juxtaposer à celles offertes dans

les TD et TP. Leur but était d'aider les apprenants à mieux préparer ou réviser les séances de TD et TP et à améliorer l'exactitude de leurs connaissances (*accuracy*).

Ces ressources ont été conçues en se fondant sur des *a priori* théoriques. Ce sont les produits de ce qu'Ellis ([Ellis97] : 8-10) qualifie de savoir du praticien (*practical knowledge*) et de ce que Bailly nomme la "*didactique institutionnelle*" ([Bailly97] : 17-29). *NAC* reposait sur l'idée qu'il convenait de profiter de la facilité qu'offrent les hyperliens dans une page HTML pour ouvrir rapidement d'autres pages, et de laisser l'apprenant libre de choisir les activités qu'il désire faire. En multipliant les pages et en variant les types d'activités et d'explications offertes par ces pages, on donnait à l'apprenant la possibilité de choisir celles qui lui convenaient le mieux. En même temps, pensait-on, cela développerait chez l'apprenant une réflexion sur les activités qui correspondent le mieux à son profil cognitif et / ou à son profil d'apprentissage.

Ces ressources furent mises à la disposition des étudiants sur l'intranet de l'établissement, ce qui les rendait accessibles uniquement à partir des postes de l'établissement pendant les heures d'ouverture.

3.5. Succès et doute

NAC est apparu au début comme une idée intéressante aux enseignants comme à l'établissement : son coût était peu élevé et on pouvait facilement et rapidement modifier ces ressources pour les adapter aux besoins des étudiants. Une analyse de la fréquentation du site, ainsi qu'une enquête de satisfaction effectuée auprès des utilisateurs, ont fait apparaître que les étudiants utilisaient ces ressources et qu'ils portaient un jugement favorable à leur égard.

Paradoxalement, c'est le temps que les étudiants passaient sur ces ressources, témoignant par là de la confiance en leur efficacité pédagogique, qui est à l'origine d'une prise de recul par rapport à cette efficacité. Des considérations déontologiques et éthiques furent à l'origine de ce recul épistémique. Il s'agissait de la prise de conscience des risques que présentait l'utilisation de ces ressources : contre-productivité du travail demandé, fossilisation d'erreurs et de pratiques, difficulté pour l'apprenant de trouver de lui-même les activités les mieux adaptées à ses besoins. Une évaluation plus approfondie de ce site était nécessaire. Il s'agissait dans un premier temps de rendre explicite la théorie sur laquelle reposait la conception du site et de comparer cette théorie avec les apports théoriques de la recherche. Les résultats de cette évaluation amèneraient à modifier le dispositif. On passait ainsi du savoir du praticien (*practical knowledge*) à celui du théoricien (*technical knowledge*) pour reprendre les termes de Rod Ellis ([Ellis97] : 8-10).

4. Détour théorique et intégration des ressources

4.1. Recherche-action

L'évaluation et la modification du site qui en a découlé ont été faites dans le cadre d'une recherche-action, ce qui a permis de mieux appréhender la problématique qui entoure l'acquisition d'une L2, l'utilisation des Tice et l'ergonomie des sites multimédias éducatifs. La tâche a ensuite consisté à s'appuyer sur cette réflexion théorique pour remodeler le contenu pédagogique des activités du site, et pour les

présenter et les organiser en un tout aussi cohérent que possible.

Un domaine d'investigation n'a été que très peu abordé, celui du graphisme et de l'esthétique. Il s'agit là d'une réelle carence et il faut y voir un indice supplémentaire de l'immensité de la tâche entreprise – immensité qui est apparue au fur et à mesure que la recherche-action progressait. Le temps a manqué et il a imposé des limites que seul, certainement, un travail d'équipe aurait pu repousser.

4.2. Intégration

NAC est passé du statut de ressources supplémentaires à celui d'élément constitutif à part entière de l'ensemble pédagogique LE02. Il s'est agi alors de définir précisément la place, la nature et la fonction de *NAC* dans cet ensemble. L'UV LE02 peut être vue comme un dispositif, tel que le définit [Montandon02], lui-même inclus dans un système plus englobant, l'UTBM. Chacun des éléments de ce système interagit avec les autres éléments et il s'ensuit qu'il est difficile de modifier un élément sans tenir compte des autres. De l'apparement simple on passe au complexe.

C'est donc en adoptant une approche systémique que le contenu, les activités et les supports pédagogiques de l'UV ont été revus. Une approche par tâches a été adoptée. Aux séances de TP et de TD a été assigné le but essentiel de développer les activités de production orale. Au travail individuel des apprenants sur *NAC* en dehors des heures de TD et TP est revenu le rôle de développer, chez ces apprenants, le savoir linguistique explicite, d'attirer leur attention sur les aspects formels de la langue et de favoriser la prise de conscience des phénomènes de nativisation. Enfin, les micro-tâches de *NAC* furent structurées en respectant le plus possible les quatre phases de l'apprentissage que mentionne Narcy-Combes ([NarcyCombes05] :177)

Ce détour théorique a été accompagné d'un approfondissement de la connaissance des logiciels utilisés : maîtrise d'un plus grand nombre de fonctions, meilleure perception des règles de fonctionnement des logiciels.

Lors de la création proprement dite des pages de ressources, l'approche systémique s'est imposée tant les choix effectués à ce moment-là sont dépendants d'autres éléments du dispositif. Ainsi, par exemple, la vitesse de téléchargement des pages impose des choix au niveau du format des fichiers son ou de la nature des images ou des médias insérés dans les pages. La vitesse optimale en l'occurrence n'est pas la vitesse la plus élevée que permet la technologie mais la vitesse de chargement que permet le débit de la connexion que possèdent la majorité des étudiants, elle-même fonction de leurs ressources financières ou de leur degré de motivation.

NAC est devenu accessible par Internet via la plate-forme *WebCT*TM. La collaboration entre le concepteur et les informaticiens responsables du réseau de l'UTBM est ainsi devenue une composante indispensable dans le processus de construction du site. Dans sa version modifiée, à l'automne 2005, *NAC* était constitué de 1400 pages, 1052 fichiers image, 654 fichiers son.

Une enquête par questionnaires menée auprès de tous les étudiants suivant l'UV LE02 montre qu'une grande majorité d'entre eux est satisfaite de cet outil et de la

façon dont il est intégré à l'UV. Le niveau de performance des étudiants aux examens finaux a été maintenu. Des activités d'apprentissage auparavant menées en TD ou TP sont désormais accomplies par les étudiants en dehors de ces heures, ce qui permet d'accorder plus de temps aux activités de production orale durant ces TD et TP. Autant d'éléments qui laissent à penser que *NAC* n'est pas contre-productif et qui permettent d'envisager la poursuite de l'expérience.

Il est intéressant de se concentrer dès lors sur l'enseignant, créateur ou utilisateur de ces ressources et de se demander quelles compétences lui sont nécessaires.

5. Quelles compétences chez l'enseignant ?

L'analyse des activités professionnelles des enseignants impliqués dans le dispositif LE02 permet de définir les compétences mises en œuvre et d'établir une ébauche de référentiel métier. Le référentiel qui est proposé ici a été établi en prenant modèle sur un référentiel des compétences pour le formateur dans le contexte des formations ouvertes à distance établi par [HaeuwCoulon01]. L'hypothèse de départ était la suivante : si des enseignants devaient être recrutés pour assurer la responsabilité de LE02 ou pour y prendre part en tant qu'intervenants, quelles compétences leur seraient demandées ? Une distinction a été faite entre les compétences didactiques et les compétences informatiques.

5.1. Référentiel de compétences didactiques

Le tableau 2 propose une double liste des compétences didactiques que doit posséder l'enseignant selon qu'il agit comme responsable de l'UV ou bien comme intervenant.

RESPONSABLE UV	INTERVENANT UV
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser sa propre posture et déterminer ses propres compétences. 2. Analyser la situation : définir les caractéristiques spécifiques de l'enseignement de l'anglais à l'UTBM, spécificité des contenus à enseigner, des apprenants, des horaires et des conditions matérielles, déterminer les contraintes et repérer les atouts. 3. Analyser les caractéristiques de l'équipe d'enseignants : déterminer l'étendue des compétences et des potentialités de cette équipe. 4. Définir les objectifs de contenus et de savoir-faire de l'UV LE02 en fonction des points 1, 2 et 3. 5. Concevoir des tâches et des micro-tâches, les organiser en un scénario en fonction des modalités d'apprentissage (travail en présence de l'enseignant, travail en binôme ou en équipe, travail individuel en utilisant <i>NAC</i>). 6. Déterminer la durée et les occurrences des phases d'apprentissage consacrées 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser la situation et / ou s'informer sur elle : définir les caractéristiques spécifiques de l'enseignement de l'anglais à l'UTBM (contenus à enseigner, apprenants, horaires et conditions matérielles), déterminer les contraintes et repérer les atouts ou s'en informer. 2. Analyser les caractéristiques de l'équipe d'enseignants et de son fonctionnement. 3. Analyser sa propre posture et déterminer ses propres compétences. 4. Analyser la cohérence qui existe entre les objectifs, la stratégie et les tâches proposées par le responsable de l'UV. 5. Analyser la fonction spécifique de chacun des éléments du dispositif LE02. 6. Proposer aux étudiants une approche des tâches en fonction de l'analyse mentionnée au point 5. 7. Guider les étudiants dans leur utilisation des ressources. 8. Gérer les interactions en TD et TP afin de favoriser les phénomènes de

<p>au développement du savoir explicite et définir le contenu de ce savoir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Médiatiser les contenus de savoir explicite en respectant les quatre phases de l'apprentissage [NarcyCombes05] : 177) et en respectant les règles de base de l'ergonomie. 8. Répartir et organiser les ressources pédagogiques, leur attribuer une place dans le dispositif LE02. 9. Organiser et gérer le travail des étudiants. 10. Organiser et gérer le travail de l'équipe d'enseignants. 11. Communiquer avec les étudiants et les intervenants afin d'expliquer les fondements et le fonctionnement du dispositif LE02 : rendre compte. 12. Communiquer avec les étudiants et les intervenants afin d'évaluer le bon fonctionnement du dispositif LE02 : recueillir des avis. 13. Définir les modalités d'évaluation des étudiants, et préparer les épreuves d'évaluation. 14. Évaluer l'efficacité du dispositif LE02. 15. Communiquer avec les enseignants, les techniciens du Centre de Ressources Informatiques, les instances de décision de l'UTBM, afin de développer et de pérenniser le dispositif. 	<p>traitement des données en profondeur (<i>deep processing</i>), d'étayage (<i>scaffolding</i>), de correction et commentaire immédiats (<i>feedback</i>).</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Communiquer avec les étudiants afin d'expliquer les fondements et le fonctionnement du dispositif LE02. 10. Communiquer avec les étudiants et évaluer : recueillir des avis et rendre compte. 11. Communiquer avec le responsable de l'UV afin de contribuer au développement du dispositif.
--	---

Tableau 2 - Compétences didactiques des enseignants intervenant dans l'UV LE02.

Les compétences répertoriées dans ce tableau reposent sur un nombre assez réduit de capacités : analyser, chercher, produire, manager, communiquer, développer. La capacité à "communiquer" est essentielle.

5.2. Compétences informatiques

La compétence "*médiatiser les contenus de savoir explicite*" peut être à son tour précisée et on peut avancer la liste suivante :

- utiliser *Dreamweaver™* ;
- utiliser *Flash™* ;
- utiliser un logiciel de dessin ou de création d'images, en l'occurrence, *MS Office Image Composer™* ;
- utiliser un logiciel de traitement des fichiers sons tel *Creative™*, ou *Audacity™* ;
- utiliser la plate-forme *WebCT™* ou un logiciel de transfert de fichiers FTP.

Les niveaux de compétence tels qu'ils ont été définis dans le tableau 1 reflètent

assez bien l'évolution de la compétence de médiatisation du créateur de *NAC*. Une première phase a été celle de l'imitation pendant laquelle le concepteur novice a eu recours à la technique du copier-coller. Il a ainsi copié des pages issues d'autres sites afin de pouvoir les utiliser à ses propres fins dans son site. De cette façon, de nombreuses pages ont été importées et légèrement modifiées. Puis est venue une phase d'adaptation-application dans laquelle les savoirs et savoir-faire acquis par imitation ont été mis en œuvre pour créer de nouveaux produits originaux. Enfin, une phase de maîtrise relative a été atteinte, pendant laquelle un projet de médiatisation a été conçu ; son élaboration a été ensuite analysée en comparant les caractéristiques des techniques disponibles et en choisissant celles qui paraissaient appropriées. La phase d'expertise qui consiste à créer de nouvelles techniques en synthétisant celles déjà disponibles ou à standardiser des procédures n'a pas été atteinte.

En ce qui concerne le degré de maîtrise des différents logiciels utilisés pour la conception de *NAC*, le concepteur possède un certain nombre de savoirs et de savoir-faire dans l'utilisation des logiciels mentionnés plus haut tels que : créer une page, créer des QCM et des exercices vrai-faux avec commentaires de réponse, insérer des images, des images survolées, des animations ou des boutons *Flash™*, dessiner une forme, modifier la forme, créer une animation, insérer des sons dans l'animation, numériser un enregistrement, exporter des fichiers, etc.

Chacune de ces compétences informatiques est effectivement composée de savoirs et de savoir-faire, et, pour reprendre la distinction faite plus haut, de compétences et de compétences incorporées. Par exemple, la connaissance et l'utilisation de raccourcis claviers semble être la performance observable d'un savoir-faire gestuel procéduralisé, indicatrice du degré de compétence atteint, degré qui permet l'exécution plus rapide d'une tâche.

Le nombre de ces compétences informatiques incorporées est limité : on peut en décompter une trentaine environ. Si on les met en regard avec le produit créé, *NAC*, il apparaît que ces compétences permettent de créer un produit qui est quantitativement important du point de vue du nombre de pages créées et de fichiers. Si maintenant l'on considère les très nombreuses fonctionnalités offertes par les logiciels mentionnés plus haut, il apparaît qu'un nombre très restreint de ces fonctionnalités a été exploité par le concepteur de *NAC*, ce qui témoigne de son niveau de compétence informatique relativement peu élevé. Une telle observation conduit à penser que la création de ressources numériques dépend peut-être plus de l'investissement du concepteur que du degré élevé de ses compétences. Dans le cas présent, cet investissement dépend plus de la posture et des choix idéologiques que du niveau de ses compétences.

5.3. Remarques

Une fois que des ressources ont été créées et qu'un dispositif a été mis en place, il revient à leur responsable de les faire exister, ou, pour reprendre les termes de [Guichon04b] d'en assurer la "*survie sociale*". Les relations que l'enseignant entretient avec les experts de l'informatique (le Centre de Ressources Informatiques dans l'exemple présent) sont alors essentielles. Il s'agit là d'un aspect relativement nouveau dans la pratique professionnelle de l'enseignant de L2 puisqu'il est amené,

pour assurer cette pratique, à collaborer avec des professionnels d'un autre corps de métier et cet aspect de l'activité professionnelle devrait faire l'objet de recherches comme le préconise [Guichon04a].

Il importe également que les utilisateurs de ces ressources (enseignants et apprenants) s'approprient l'outil. Comme le souligne Jouet, cette appropriation implique une "*mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale des individus*" (cité dans [Guichon04b] : 76). Ce processus est long et progressif. Le responsable d'un dispositif intégrant l'utilisation des Tice doit ainsi posséder ces compétences relationnelles favorisant l'apparition d'une signification de l'usage de ces technologies chez des enseignants qui, comme le montre [Guichon04b], ont à leur égard des postures et des profils différents. Ces compétences relationnelles, comme toute compétence, ne sont pas nécessairement innées et il est vraisemblable qu'elles soient à acquérir graduellement. Le cadre d'une recherche-action semble le plus favorable à un tel apprentissage.

L'enseignant intervenant en LE02 doit d'abord s'approprier une situation de travail nouvelle et s'intégrer dans un dispositif. Il faut qu'il ait conscience de la fonction que joue *NAC* au sein de ce dispositif et en tienne compte. Il faut, comme le remarque aussi [Guichon04b], que la nouvelle situation pédagogique prenne un sens pour lui, sens qu'il transmettra dans le discours qu'il tiendra sur son enseignement auprès des apprenants. Il lui faut ensuite développer des compétences professionnelles qui lui permettent, dans les TP et TD, de rendre aussi efficaces que possible les activités d'interaction centrées sur la production orale. Il s'agit en particulier de mettre en œuvre les compétences relatives à l'analyse rapide des énoncés des apprenants afin de favoriser les activités d'étayage et la correction immédiate d'erreurs. Il est également nécessaire de développer des compétences de communication qui regroupent notamment des savoirs (connaissance du sujet traité), des savoir-faire méthodiques (prise de recul par rapport au sujet traité) et des savoir-faire relationnels. Si l'on considère la charge du travail mental que nécessite l'animation de telles séances, il n'est pas certain que l'enseignant puisse enchaîner les heures à la suite les unes des autres. La fatigue vient ainsi marquer la limite de la compétence. Pour que le dispositif puisse fonctionner il est donc important que le responsable puisse en défendre les potentialités et les contraintes auprès de l'institution qui, de son côté, détermine la durée horaire des enseignements dispensés et organise la répartition de ces contingents horaires.

Le temps vient limiter la performance d'une compétence de l'enseignant, tout comme il la soumet aussi au vieillissement. Comme le remarque Leplat ([Leplat97] : 148-151), une compétence a un cycle de vie. Peut-on retarder ce vieillissement ? À nouveau, la recherche-action semble fournir une solution. Par les nombreuses boucles rétroactives qui jalonnent sa progression, la recherche-action favorise la remise en question et la prise de recul, elle implique un constant renouvellement du dispositif et suscite de nouveaux projets et entraîne ainsi une mise à jour des compétences.

Le temps, celui dont dispose le responsable, ou celui qu'il veut bien consacrer à sa tâche, est ainsi un facteur essentiel dans la création et le fonctionnement du dispositif. Le temps délimite peut-être plus la performance que ne le fait la compétence elle-même, et une des compétences essentielles est peut-être celle de

gérer au mieux le temps nécessairement limité dont on dispose.

6. Bricolage ou professionnalisme ?

L'expérience décrite dans cet article n'est pas unique en son genre, elle est peut-être reproductible mais n'a certainement pas vocation à être généralisée. [Demaiziere04] évoque ce genre d'expérience ; elle insiste sur le fait qu'il s'agit là de cas ponctuels ; ponctuels parce qu'il s'agit de cas géographiquement isolés et ponctuels parce qu'il s'agit d'expériences limitées par le temps. Le temps de la recherche limite le temps du développement des ressources et réciproquement. Peut-on suivre les progrès constants des logiciels ? Peut-on suivre en même temps les avancées de la recherche en didactique qui s'appuie elle-même sur les résultats de la recherche dans des domaines scientifiques variés ? Pour certains, pour la majorité peut-être, on peut en douter. Le risque encouru c'est que s'installent des pratiques pédagogiques qui se satisfont de l'approximation et du bricolage.

Que peut-on reprocher au bricolage ? La pratique a ses avantages et ses faiblesses. Selon Mohammed Melyani [Melyani96], elle favorise la créativité.

Il semble que le bricolage – qui suppose des connaissances préalables, c'est-à-dire une technique et une réflexion mises en interaction selon un contexte – permette aux sujets d'explorer et d'atteindre des résultats significatifs et imprévus. Le bricolage comporte nécessairement une recherche de l'originalité qui déjoue la référence habituelle. [Melyani96]

Elle a aussi ses limites ; elle tend implicitement à valider l'idée selon laquelle "ça peut toujours servir" ou "qu'au fond c'est bien bon et que c'est mieux que rien" qui semble antinomique avec celle de réelles avancées scientifiques et de qualité du service professionnel rendu. Le bricolage, par contre, devient acceptable quand il constitue une phase transitoire inscrite dans une recherche-action, car alors il suscite la recherche de confirmations théoriques et il témoigne d'un effort pour mettre en pratique ces apports théoriques.

Néanmoins, permettre à l'enseignant de consacrer plus de temps à l'analyse de ses démarches d'enseignement qu'à la création de pages Internet est peut-être une meilleure utilisation des compétences de cet enseignant. La création de questionnaires à choix multiples numériques illustre bien ce propos. La fabrication de tels questionnaires, avec ajout de commentaires à l'apprenant en cas de mauvaise réponse, ne nécessite plus des connaissances informatiques pointues ; des logiciels permettent leur élaboration relativement facilement (*Dreamweaver™*, *Coursebuilder™*, *Hot Potatoes™*). Le problème réside en premier lieu dans le temps que nécessite cette élaboration. En deuxième lieu, s'il est de plus en plus avéré comme le souligne Chapelle ([Chapelle03] : 82-83) que le commentaire d'erreurs (*intelligent feedback*) est une technique d'enseignement efficace, il n'en demeure pas moins que, comme le remarquait [Demaiziere86], l'élaboration de ces questionnaires et des commentaires de réponses est complexe et nécessite temps et réflexion. Il serait donc sage de partager le travail et de recourir à de véritables professionnels de la médiatisation, ce qui conduirait à développer chez l'enseignant une compétence relationnelle nécessaire à cette collaboration avec les professionnels. Il convient donc de partager le travail.

On peut néanmoins objecter qu'un tel partage du travail conduit vers un appauvrissement, une taylorisation du métier d'enseignant et, tout comme le fait Ellis ([Ellis97] : 245-246), on peut redouter les dangers de ces "*cours prêts à servir*", ces "*pre-packaged programs*", qui contribuent à la déqualification (*deskilling*) des enseignants. D'autant plus que chaque technologie utilisée est sous-tendue par une théorie de l'enseignement et le va-et-vient que l'enseignant concepteur est amené à faire dans l'élaboration de ces ressources est facteur d'enrichissement et d'approfondissement de sa réflexion didactique. "*La machine ajoute de l'intelligence à l'utilisateur*", remarque [Melyani96].

Une solution consisterait peut-être à envisager que, dans le travail d'équipe qui s'impose, les profils de compétences soient uniformes en ce qui concerne la nature des compétences mais complémentaires et hétérogènes en ce qui concerne le niveau de ces compétences, ce qui éviterait le cloisonnement des savoirs tout en gardant les avantages de la spécialisation.

Sera-t-il possible de créer dans les établissements universitaires de telles structures qui amènent à redéfinir les fonctions des enseignants, le contenu de leur enseignement et à introduire dans leur équipe des non-enseignants ? Il n'est pas dans le propos de cet article de faire de la prospective. Néanmoins si l'on se tourne vers le monde de l'édition, qui est un autre domaine dans lequel technologie et savoir collaborent, et si l'on regarde ce qui s'y passe, on peut craindre que les institutions universitaires n'imposent aux enseignants le même genre de pratique professionnelle que les éditeurs imposent aux auteurs, à qui il est demandé de se transformer, avec l'aide d'un logiciel convivial et pas trop coûteux, en ouvriers du livre.

Dans ce cas, fort probable, il serait judicieux que les enseignants profitent davantage de la facilité avec laquelle on peut désormais transmettre toutes sortes de documents pour mutualiser leurs ressources.

7. Conclusion

Cet article fournit un exemple supplémentaire de l'intérêt de la didactique, cette démarche de distanciation et de théorisation qui permet, selon Bailly ([Bailly97] : 10), de "*s'abstraire de l'immédiateté pédagogique*" et d'effectuer le recul épistémique indispensable à tout apprentissage et donc à toute progression pour reprendre les termes de Nancy-Combes ([NarcyCombes05] : 13).

Intégrer les Tice à part entière dans un dispositif d'enseignement implique une véritable réflexion didactique. Cela implique également de gérer la division des tâches et de fédérer les membres de l'équipe d'enseignants. C'est ce que s'est efforcé de faire le concepteur de *NAC*, mais il convient de mesurer tous les effets de contexte de ce cas particulier ; une telle démarche est-elle possible sans les mêmes postures et choix idéologiques ? Comment des enseignants différents, dans des contextes différents, peuvent-ils acquérir ces compétences ?

En offrant la possibilité de suivre des formations ou en prenant part à des séminaires ou à des journées d'étude, répondra-t-on. Si cette pratique semble viable pour les enseignants titulaires de leur poste, elle demeure beaucoup plus

hypothétique pour les enseignants vacataires, qui sont nombreux à intervenir dans les UV. Une deuxième voie semble possible ; elle implique la généralisation de la démarche de recherche-action et une plus grande importance accordée à la didactique. Reste à savoir ce qui peut pousser des enseignants à entreprendre une recherche-action ou à se plonger dans la didactique, objectera-t-on. Il semble qu'un premier élément de réponse à cette objection soit donné par l'adoption plus généralisée et plus ancrée dans les esprits d'une habitude professionnelle : celle qui consiste à rendre des comptes, que ce soit à l'usager, au patient ou à l'apprenant. Une sorte d'obligation d'information, (*accountability*). Une telle pratique conduirait l'enseignant à expliciter sa démarche professionnelle en s'appuyant sur une base théorique solide, non pas seulement auprès de son employeur, auquel il est redevable pour raison statutaire, mais aussi auprès des apprenants, à qui l'enseignant a le pouvoir de donner des tâches à effectuer : or ce pouvoir nécessite quelque contrôle.

Références

Bibliographie

Les liens externes étaient valides à la date de publication

[Bailly97]

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais. Volume 1*. Paris : Nathan pédagogie.

[Chapelle03]

Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Philadelphie : John Benjamins.

[Demaiziere86]

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

[Demaiziere04]

Demaizière, F. (2004). "Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique". *Les cahiers de l'Acedle*, n° 1. <http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/FD041122-2-2.pdf>

[DHainault88]

D'Hainault, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor.

[Ellis97]

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

[Guichon04a]

Guichon, N. (2004a). "Zone de dialogue entre didactique et médiatisation". *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 1. <http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/NG041110-2.pdf>

[Guichon04b]

Guichon, N. (2004b). "La survie sociale d'une innovation". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 7. pp. 71–83. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm

[Guittet95]

Guittet, A. (1995). *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*.

Paris : ESF.

[HaeuwCoulon01]

Haeuw, F. & Coulon, A. (2001). "Élaboration d'un référentiel de compétences du formateur FOAD" *Algora*. <http://app.algora.org/publications/pdf/refcomp.pdf>

[Jouet00]

Jouet, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages". *Réseaux*, n° 100. pp. 487-521.

[Leontiev75]

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

[Leplat97]

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.

[Melyani96]

Melyani, M. (1996). "Informatique, auto formation et bricolage". *GRAF - Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Communications, série 7 : Nouvelles technologies*, vol. 7. pp. 153. <http://www.txtnet.com/a-graf/Textes/AUTO41.htm>

[Montandon02]

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

[NarcyCombes05]

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

[RaynalRieunier97]

Raynal, F & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

[Roxin01]

Roxin, I. (2001). "Critères ergonomiques et graphiques pour un site éducatif multimédia". *Quels nouveaux apprentissages ? Journées d'études*. <http://www.utbm.fr/index.php?pge=406>

Sites Internet

[UTBM]

Site de l'Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UTBM) (nd), <http://www.utbm.fr/>

À propos de l'auteur

Paul ARTHAUD est PRAG à l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard où il enseigne l'anglais à des élèves-ingénieurs. Il suit le séminaire de didactique des langues et sciences humaines co-animé par Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, et, sous la direction de ce dernier, il prépare actuellement une thèse de doctorat sur l'intégration de ressources pédagogiques sur support numérique dans un dispositif d'enseignement de l'anglais de spécialité.

Courriel : paul.arthaud@utbm.fr

Adresse : Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, 90010 Belfort Cedex,
France

Date de réception de l'article : 28 février 2006 ; date d'acceptation : 7 juillet 2006.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2006