

***LES TICE DANS LA FORMATION A LA DIDACTIQUE PRESECONDAIRE DES LANGUES  
ETRANGERES : UN EXEMPLE DE TUTORAT***

---

**Marie-Ange Dat,**  
ATER en Sciences du langage/ FLE  
[marie-ange.dat@u-grenoble3.fr](mailto:marie-ange.dat@u-grenoble3.fr)  
+ 33 6 19 72 97 64

**Adresse professionnelle**  
Université Stendhal-Grenoble3 ★ BP 25 ★ F-38040 Grenoble cedex 09

★ Doctorante (soutenance le 24 mars 2006)  
Co-direction Michel Billières/Nathalie Spanghero-Gaillard)  
Laboratoire Jacques-Lordat  
Université Toulouse2-Le Mirail  
Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et de la Cognition  
5, allées Antonio Machado  
31058 Toulouse Cedex  
[marieange.dat@univ-tlse2.fr](mailto:marieange.dat@univ-tlse2.fr)

**Résumé :** Le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui (augmentation des effectifs d'étudiants ou/et de stagiaires dans le cadre des IUFM, différenciation accrue des contenus d'enseignement à proposer), amène depuis peu une évolution considérable des dispositifs de formation universitaire. L'apparition relativement récente des universités virtuelles et des campus numériques en est un exemple. Le ministère de l'éducation nationale lui-même s'essaye depuis 2002 à la formation à distance des enseignants de langues étrangères à l'école primaire avec le site Primlangues ([www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr)). Il incite ses personnels à l'auto-formation en fournissant des ressources en ligne, des échanges de pratiques didactiques et pédagogiques, en proposant quelques interactions avec des formateurs. Le tutorat de cours semble représenter en effet une alternative au « tout à distance » qui s'impose parfois, en apportant un étayage humain spécialisé (vs utilisation de forums entre pairs). A partir d'un exemple de tutorat de formation à l'utilisation des TIC pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (FLE dans ce contexte), nous commencerons à évaluer la possibilité pour ce dispositif, d'atteindre les objectifs que toute formation à distance ou en présentiel doit se fixer.

**Mots clés :** Didactique présecondaire ; langues étrangères ; TICE ; formation d'enseignants ; formation à distance ; tutorat.

## **LES TICE DANS LA FORMATION A LA DIDACTIQUE PRESECONDAIRE DES LANGUES ETRANGERES : UN EXEMPLE DE TUTORAT**

La généralisation obligatoire de l'apprentissage-enseignement<sup>1</sup> des langues étrangères à l'école primaire française s'est accompagnée de l'utilisation des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), également présentes dans le cadre de la formation des enseignants. Celle-ci se trouve aujourd'hui face à des paradigmes en évolution (Bourdet, 2005) qui ne correspondent plus guère aux conceptions traditionnelles de l'apprentissage-enseignement.

Notre expérience de professeur des écoles et d'enseignante d'italien pendant huit ans au cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans) nous a amenée à nous interroger sur les besoins en termes de formation des enseignants de langue étrangère du premier degré. Parallèlement, notre rôle de tutrice au sein d'un dispositif universitaire de formation à distance de futurs enseignants de FLE nous a donné l'opportunité de croiser remarques et analyses, et de comparer ce dispositif avec le site d'auto-formation Primlangues. Mis en place en 2002 par le ministère de l'éducation nationale, ce site se destine aux professeurs des écoles chargés de l'enseignement d'une langue étrangère dans leur classe ou leur établissement.

Nous dresserons tout d'abord un état des lieux du contexte institutionnel de cette nouvelle discipline. Ce cadrage nous conduira ensuite à considérer la situation de la formation des enseignants de langue étrangère tant sur les plans linguistique que didactique, et à présenter le dispositif d'auto-formation Primlangues. C'est dans ce cadre que nous proposerons un exemple de tutorat : celui d'un

cours de FLE inséré dans un dispositif de formation universitaire à distance, ainsi que les

conclusions que les étudiants eux-mêmes ont bien voulu partager avec leurs tuteurs.

Ceci nous conduira à évaluer les aspects positifs de ce type de dispositif, tandis que nous soulignerons les manques à combler pour que la formation des enseignants soit complétée.

### **1- LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL**

L'apprentissage-enseignement présecondaire<sup>2</sup> des langues étrangères en France a beaucoup progressé depuis 1989, date de sa réintroduction progressive à l'école primaire. D'abord optionnel et fortement encouragé par les instances européennes, il est devenu obligatoire en 1998, puis officiellement inscrit dans les derniers programmes de l'éducation nationale en 2002.

Peu de voix s'élèvent aujourd'hui pour contester le bien-fondé de l'apprentissage-enseignement présecondaire des langues étrangères, et deux points en soulignent l'importance : la confiance face à l'apprentissage et l'enrichissement culturel profond qu'il permet d'acquérir lorsque les conditions sont favorables.

Une revue des textes officiels permet de remarquer l'importance accordée par l'institution à la compréhension et à l'expression orales, dans une école

---

<sup>1</sup> Nous inverserons les termes du syntagme « enseignement-apprentissage » (Defays, 2005) pour souligner l'importance que revêt prioritairement de notre point de vue le pôle « apprentissage » dans la didactique des langues étrangères en général, et la didactique présecondaire en particulier ; nous utiliserons donc la dénomination « apprentissage-enseignement ».

---

<sup>2</sup> Nous pensons à l'instar de plusieurs chercheurs (Garabédian, 1991 ; Cohen, 1991 ; Maier, 1993 ; Gauthier, 1996 ; Hagège, 1996) que l'expression « *précoce* » est une notion ambiguë. En effet, elle recouvre l'idée que l'apprentissage est réalisé avant l'âge normal, et maintient celle selon laquelle le début de l'enseignement des langues étrangères dans le second degré serait la norme. Certains préfèrent donc parler d'apprentissage présecondaire des langues (O'Neil, 1981, cité par Maier, 1993). C'est l'appellation que nous choisirons nous-même.

traditionnellement tournée vers l'écrit et influencée par une société qui fonde sur celui-ci une part importante de sa valeur.

La méthodologie recommandée relève de l'éclectisme et tend à intégrer les recommandations européennes pour les langues (Cadre européen commun de référence notamment). Les outils proposés par l'éducation nationale ont d'abord été des outils audio-visuels, réinvestis dans l'utilisation des TICE débouchant sur un usage en autonomie par les apprenants.

Malgré des avancées certaines, les problèmes à affronter aujourd'hui sont réels et récurrents, puisque ceux rencontrés lors des premières expérimentations d'enseignement présecondaire des langues vivantes étaient déjà décrits comme majeurs (O'Neil, 1993). Cinq principaux points apparaissent : les objectifs d'apprentissage, la continuité école-collège de l'apprentissage-enseignement, le choix de la langue à enseigner, les conditions d'enseignement et enfin la formation des enseignants.

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, un apprentissage-enseignement systématisé de la langue étrangère est aujourd'hui en vigueur sur le plan institutionnel, mais l'approche de certains chercheurs prône plutôt un éveil aux langues. Cette approche qui n'est d'ailleurs pas incompatible, permettrait de préparer les jeunes élèves de l'école élémentaire à un apprentissage ultérieur (secondaire). Sur ce point néanmoins, il semble difficile d'imaginer un changement politique aussi radical, tant le consensus est grand sur l'importance d'un apprentissage-enseignement présecondaire systématique.

Le manque de réflexion curriculaire sur l'enseignement des langues étrangères, notamment au niveau du passage école primaire/collège, peut conduire à terme à la démotivation des élèves dont on ne prend pas en compte les acquis. Jean Favard, inspecteur général chargé de l'évaluation du plan d'expérimentation contrôlée (1992), soulignait alors l'absence de prise en compte du nouvel enseignement par les enseignants de collège, et par les outils d'enseignement les plus largement utilisés dans le secondaire. Près de quinze ans plus tard, force est de constater que la situation pose toujours problème. Il est

fortement probable que seul un enseignement disciplinaire ou de plusieurs éléments d'une discipline dispensés dans la langue étrangère apprise (utilisations transdisciplinaires de la langue, selon la formule de Dalgalian, 1992, cité par Garabédian, 1993) puisse maintenir l'attention des apprenants sur les onze années de scolarité concernées. Mais se pose alors encore plus cruellement la question de la formation des enseignants (Perrenoud, 2000).

Ensuite, le choix de la langue à enseigner à l'école n'est pas tranché explicitement : si les annonces officielles tant nationales qu'européennes sont nombreuses en faveur d'une véritable diversification linguistique, dans la réalité de l'enseignement présecondaire l'anglais domine. Pourtant, ne serait-il pas intéressant d'aborder la première langue étrangère à partir notamment des similitudes qu'elle représente pour des locuteurs francophones ? La transparence phonétique et graphémique des langues romanes ne constituerait-elle pas un étayage pour entrer dans ce nouvel apprentissage ? La diversification linguistique doit en tout cas être une richesse à préserver et non un souci administratif.

Les conditions d'enseignement demeurent une source supplémentaire de difficulté : le nombre d'élèves par cours de langue, les horaires impartis à la discipline et le mode cloisonné d'enseignement ne permettent guère d'avancée significative.

Enfin, la formation des enseignants apparaît comme le point le plus problématique : nous savons que celle-ci est à la base de toute évolution sur le plan linguistique bien sûr, mais aussi et surtout sur le plan didactique, et que seuls ces deux aspects peuvent faire évoluer les pratiques de terrain qui seraient alors guidées par une didactique des langues étrangères spécifique à de jeunes apprenants. La nécessité d'une formation initiale renforcée apparaît de plus en plus cruciale : didactique présecondaire et volet disciplinaire en langue étrangère, mais aussi un renforcement dans les domaines de la pédagogie générale, de la psychologie de l'enfant (développement, théories de l'apprentissage), de la linguistique et de la psycholinguistique. Après la formation universitaire de base laissée libre aux futurs professeurs des écoles (enseignants du premier degré depuis 1991), une formation obligatoire

aux sciences de l'éducation semble indispensable (Bablon, 2004). La politique de formation et de réflexion sur cette nouvelle discipline pourrait être beaucoup plus ambitieuse : curriculum élargi à toute la scolarité, trois langues diversifiées au cours du cursus général (Garabédian, 1996), développement de l'enseignement bilingue dès la maternelle, prise en compte des erreurs passées (Groux, 1996). Or, la réalité est encore éloignée. Le système s'enlise, difficilement capable de généraliser au-delà du CM1 sans engager des moyens supplémentaires en termes de formation.

## 2 - LA QUESTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

*« Les plus belles réformes ne peuvent que tourner court si les maîtres ne sont pas à disposition, en qualité et en nombre suffisants. La psychologie de l'enfant peut multiplier les données de fait et nos connaissances sur le mécanisme du développement : ces faits ou ces idées ne rejoindront jamais l'école si les maîtres ne les ont pas incorporés jusqu'à les traduire en réalisations originales. (...) D'une manière générale, plus on cherche à perfectionner l'école, plus la tâche du maître est lourde ; et, meilleures sont les méthodes, plus elles sont difficiles à appliquer » (Piaget, 1969 : 181-182).*

Les professeurs des écoles se retrouvent depuis la généralisation de l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère dans une situation paradoxale, celle de ne pas pouvoir et donc de ne pas vouloir enseigner une discipline inscrite comme matière obligatoire au cycle 3 de l'école publique française (enfants de 8 à 11 ans). La première raison réside bien sûr dans l'absence totale pour certains de formation linguistique et didactique, mais aussi dans une moindre mesure dans leur refus d'avoir à augmenter le contenu d'enseignement dans un temps scolaire inchangé. Signalons qu'un professeur des écoles est censé prendre en charge onze disciplines différentes dans une classe.

Nous sommes ici face au problème de l'enseignant du premier degré, généraliste, en charge d'un enseignement relevant d'une spécialisation. A la question « l'enseignement des langues étrangères doit-il être effectué par des généralistes (de la formation scolaire) de

l'enfant ou par des spécialistes de la langue enseignée ? », nous pourrions avancer une double proposition : l'enseignement des langues étrangères, comme les autres enseignements mais peut-être encore plus, ne prend sa réelle signification qu'à travers un projet de classe, de cycle ou d'école qui offre ainsi les moyens nécessaires à sa réalisation. Ce type de projets ne peut être conduit que par un enseignant spécialiste des questions de formation scolaire globale de l'enfant, et spécialiste du moins partiellement de la langue enseignée et de la didactique présecondaire des langues étrangères.

Toutes ces conditions difficiles à réunir, expliquent en grande partie pourquoi les spécialistes du champ disciplinaire (de la langue étrangère) ne parviennent pas à atteindre les objectifs fixés, et pourquoi les professeurs des écoles trop peu formés n'y parviennent pas non plus. Rappelons la corrélation (qui pourrait sembler évidente) observée entre le niveau de compétence de l'enseignant quant à la langue qu'il enseigne et celui des apprenants, notamment pour la prononciation et l'expression orale libre (Blondin et coll., 1998, cités par Candelier, 2003).

En outre, les personnels intervenant dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire relèvent encore d'une multiplicité de statuts, qui « manifeste le souci premier de l'institution : généraliser à tout prix et le plus vite possible » (Line Audin, INRP, Fenêtre/cours n°234 du 16/12/2002, p.23). En effet, peuvent être amenés à enseigner une langue étrangère des professeurs du premier degré habilités, des professeurs du second degré (certifiés ou agrégés dans une langue vivante), des locuteurs natifs, des assistants ou des personnels contractuels habilités. Cependant, tant pour des raisons pédagogiques et didactiques que pour des critères de fonctionnement à moyens constants, cet enseignement se voit peu à peu confié aux professeurs des écoles, les seuls il est vrai, à assurer la cohérence de l'apprentissage en le liant notamment aux autres disciplines (Garabédian, 1996), car pour assumer cet enseignement, ils doivent être pédagogues confirmés, communicateurs (pouvoir gérer les interactions verbales et non verbales notamment, ce qui ne relève pas uniquement des savoir-faire pédagogiques),

expérimentateurs, connaisseurs de la psychologie de l'enfant, savoir que les connaissances se construisent et ne se transmettent pas (Martinez, 1996). Mais encore faut-il leur donner les moyens linguistiques et didactiques de parvenir aux attentes institutionnelles et sociales. Une initiative originale imaginée dans l'académie de Rennes par l'inspection académique des Côtes d'Armor permet de faire face depuis 1999 à la généralisation de l'enseignement des langues étrangères et au manque de personnel formé, en offrant aux apprenants des « maîtres à compétences reconnues » itinérants et spécialisés. Il semble que cette innovation ait été retenue par le ministère puisque nous retrouvons cette proposition dans les textes officiels.

En ce qui concerne la **formation initiale**, chaque IUFM met en place un plan de formation particulier. Pour faire face à l'objectif de généralisation du ministère, les dispositifs de formation existants renforcés en 1999, ont été complétés par de nouveaux dispositifs. Pour les professeurs des écoles de l'IUFM de Toulouse, cette formation initiale en langues étrangères se divisait jusqu'en 2004-2005 en deux années : a) les étudiants préparant le concours de recrutement et ayant choisi le module optionnel « langues étrangères » suivaient un enseignement de 40 heures de préparation linguistique en anglais, allemand ou espagnol (une vingtaine d'heures en italien, portugais et arabe selon le nombre d'étudiants intéressés), 10 heures de didactique des langues, 6 heures de TICE-langues ; b) les professeurs des écoles stagiaires n'ayant pas choisi l'option « langue étrangère » au concours de recrutement bénéficiaient depuis la rentrée 1999 d'un enseignement de 30 heures : 9 heures de remise à niveau linguistique (en anglais, allemand ou espagnol), 9 heures de didactique concernant les outils existants, dont 3 heures concernant les outils informatiques et Internet), 6 heures de didactique générale, et 6 heures consacrées au bilan des pratiques de classe ; c) les enseignants stagiaires qui avaient choisi l'option « Langue étrangère » ne suivaient que les 12 heures citées précédemment.

A la rentrée 2005, l'épreuve de langue vivante étrangère entre au programme du concours de recrutement (Bulletin officiel de l'éducation nationale du 26 /05/05) des professeurs des

écoles. Elle peut avoir lieu dans une des 6 langues proposées dans les textes officiels : arabe, allemand, anglais, espagnol, italien ou portugais. L'épreuve est orale, sans programme, et s'appuie sur un texte d'une vingtaine de lignes dans la langue choisie. Suite à la présentation du texte et à la lecture d'un extrait, un jury détermine par un entretien en L2 si le niveau de compétence se situe au niveau B2 du cadre européen commun de référence, correspondant à un utilisateur dit « indépendant ». Les membres du jury doivent pouvoir déterminer l'aptitude à comprendre un texte et à en dégager les principaux points, la capacité à communiquer avec suffisamment d'aisance et de spontanéité, et l'aptitude à s'exprimer et à argumenter clairement sur des sujets variés « sans chercher ses mots de manière évidente ».

Devant la masse de candidats à préparer à l'épreuve, le ministère a éliminé le volet didactique de l'année de préparation au concours pour ne retenir que la préparation linguistique, qui comporte selon les IUFM de 30 à 40 heures de cours. La formation didactique étant réservée à la deuxième année qui concerne les candidats professeurs stagiaires, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu le concours de professeur des écoles. Si enseignants, formateurs et inspecteurs déplorent la disparition du volet didactique en première année, ils se félicitent de voir augmenter tant l'offre linguistique que la quantité d'heures de cours en deuxième année.

A l'issue de l'année de formation des professeurs des écoles stagiaires, une habilitation à enseigner une langue étrangère leur sera délivrée. En Haute-Garonne pour l'année scolaire 2004-2005, le faible nombre de formateurs pouvant assurer ces visites de classes n'a pas permis de délivrer les habilitations définitives initialement prévues. Comme les candidats disposent de deux années pour achever leur habilitation, il est probable que celle-ci reste longtemps provisoire.

Ces manques en matière de formation amènent parfois les élèves à subir les mêmes contenus d'enseignement après une voire deux années d'apprentissage d'une langue étrangère (Fenêtres/cours août 2002 /n°227, p.5). Il apparaît pourtant selon plusieurs observations de terrain (se reporter à la revue Administration et Education n°1 de mars 2004

intitulée « Administrer l'enseignement des langues vivantes ») que les apprentissages des élèves sont accrus lorsque l'enseignement est dispensé par le professeur des écoles qui a en charge la classe, ce qui incite à rappeler toute l'attention dont la formation doit bénéficier.

L'inspection académique et le CNED (Centre national d'enseignement à distance) sont les deux organismes à proposer un contenu de **formation continue** aux enseignants volontaires lorsque leur demande est satisfaite. Le CNED dispensait jusqu'à présent une formation reprenant les mêmes éléments que ceux de la formation initiale, à savoir un entraînement à la compréhension orale et à la phonétique de la langue étrangère choisie (allemand, anglais, espagnol, italien ou portugais), et quelques éléments de la didactique des langues étrangères dans le premier degré : objectifs généraux, pédagogiques, quelques exemples de leçons types, le tout sous un format de cassettes audios (vidéo et CD pour l'anglais). Les enseignants concepteurs sont issus du second degré et de l'IUFM. En 2001, suite à la circulaire n°2001-222 relative aux habilitations à l'enseignement d'une langue étrangère, le CNED a mis en place un envoi de devoirs spécifiques aux enseignants déjà en poste, et non plus en préparation du concours de recrutement.

La rentrée 2006 doit voir la mise en place d'une formation réactualisée en anglais sur un support DVD, puis peut-être en espagnol et allemand par la suite, puisque malgré sa mission de service public le CNED déclare ne plus pouvoir créer de formations en italien et portugais à cause du trop petit nombre d'inscrits.

L'inspection académique organise quant à elle quelques stages de une à trois semaines pour les enseignants dont la candidature a été retenue, sachant qu'en cas de non remplacement dû à une pénurie de professeurs remplaçants, les stages de formation continue peuvent être tout simplement annulés. Il est à noter toutefois que l'inspection académique de la Haute-Garonne affiche accorder une large priorité à l'enseignement des langues. Les stages y sont un peu plus nombreux qu'auparavant, et prennent mieux en compte le double aspect didactique et linguistique, avec notamment une amélioration dans

l'entraînement à la compréhension orale, à la création de l'interactivité langagière et l'appropriation des référentiels.

Pourtant, la formation continue ne peut pas se montrer efficace dans un espace trop réduit, car la théorisation didactique est alors vécue par les enseignants comme trop éloignée de leurs besoins, ce qui risque de la ramener à une standardisation proche des recettes pédagogiques ou didactiques. On navigue ainsi entre une formation à dominante pédagogique et une autre plus axée sur un approfondissement théorique. Mais celle-ci n'est efficace qu'auprès d'enseignants qui ont déjà surmonté les premières difficultés liées à leur pratique (Calaque, 1997). En outre, si ces personnels doivent en plus se former sur le plan linguistique, quelques heures hebdomadaires (dans le meilleur des cas) de formation à distance ne suffiront probablement pas à obtenir un niveau de compréhension et d'expression suffisant pour dispenser un réel enseignement.

Comment la généralisation obligatoire peut-elle être convenablement menée si les formations initiale et continue ne sont pas plus ambitieuses ? L'institution cherche donc à l'heure actuelle à développer le concept d'auto-formation, postulant qu'elle est indispensable à tout enseignant en langue. Si cette affirmation se justifie par les circonstances actuelles entourant cette profession, elle convient bien au ministère de l'éducation nationale, peu capable de fournir les moyens adéquats, tant sur le plan linguistique que didactique et pédagogique. Le développement de la notion d'auto-formation en langue et en didactique par une formation ouverte à distance (FOAD) semble en effet constituer une aubaine pour l'institution théoriquement en charge de la formation de ses personnels et en proie aux importantes difficultés mentionnées plus haut, tandis que la généralisation obligatoire de cet enseignement se poursuit.

### 3 – AUTO-FORMATION ET FORMATION A DISTANCE : LE SITE PRIMLANGUES<sup>1</sup>

Primlangues constitue depuis la rentrée 2002 un site d'accompagnement pour les enseignants chargés des langues étrangères à l'école primaire. Il a été créé pour leur permettre de parfaire (dans le meilleur des cas) ou de construire (dans le pire) leur formation sur les plans linguistique, didactique et pédagogique. Il a à la fois « vocation d'information, de portail, de centre de documentation et d'outil de dialogue et de questionnement » (plaquette publicitaire du site distribuée dans les écoles à la rentrée 2002).

Il propose ainsi un ensemble de ressources, d'outils et d'aides méthodologiques (références bibliographiques, articles de presse, modules de formation libres et payants de valeur didactique inégale) pour la formation linguistique, culturelle et didactique en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais et russe, bien qu'une grande partie des ressources concerne l'anglais.

La rubrique « Actualité des langues » affiche une synthèse des événements à venir et des dernières publications sur l'enseignement des langues étrangères dans le premier degré. Les textes officiels sont bien sûr accessibles ainsi que plusieurs outils de bureautique (traitement de textes, création de sites Internet...), des banques d'images et de sons. Un centre de ressources documentaires propose des fiches didactiques, au contenu plus ou moins contrôlé par l'institution et de valeur inégale là encore, des suggestions pédagogiques à partir de documents authentiques didactisés, de propositions de progression... De nombreux liens vers des sites institutionnels ou privés, des maisons d'éditions et autres forums d'échanges qui proposent des compléments de formation et d'information sur l'enseignement des langues étrangères sont indiqués. La possibilité d'établir des correspondances scolaires ainsi qu'un guide «pour l'international » existent également.

Deux rubriques intéressent plus directement notre propos : « Echanger » et « Se former ». Selon le descriptif du site lui-même, Primlangues est un espace d'échanges et de partage entre les enseignants qui souhaitent y participer, ainsi qu'un lieu où il est possible d'interroger les experts de l'éducation nationale. En effet, le site est décrit comme « interactif » afin de favoriser « l'échange et le partage de savoir et de savoir-faire entre toutes les personnes impliquées dans l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Plusieurs moyens vous sont proposés pour communiquer entre vous (Forums) et contacter les experts du ministère (Questions aux experts). Vous pouvez également vous inscrire à la lettre d'information envoyée à intervalle régulier par l'équipe d'animation du site ». Les questions posées dans la foire aux questions témoignent pour la plupart d'un niveau « débutant » en didactique présecondaire des langues étrangères, bien que trois niveaux soient proposés dans les différentes rubriques du site.

La rubrique « se former » propose quant à elle des auto-évaluations, suivies d'auto-formations en langue et en didactique. Les tests de langues tels ceux de DIALANG, projet européen visant à développer des tests diagnostiques dans 14 langues européennes, sont indiqués comme disponibles sur Internet gratuitement. Des renvois aux principaux centres culturels étrangers qui offrent la possibilité de passer des tests ou diplômes sont également fournis. Le site sert alors à recenser les possibilités existantes pour l'enseignant ou le futur enseignant de langue, et n'est plus directement pourvoyeur de formation.

Un certain nombre d'outils, accessibles pour la plupart sur Internet et permettant de pratiquer ou de réactualiser ses connaissances en langue étrangère sont aussi proposés. Ils consistent en de nombreux autres renvois à des références de cédéroms et des sites d'auto-formation en ligne. L'efficacité de ces outils d'apprentissage, notamment en ce qui concerne le développement de la compétence d'expression orale est pourtant toujours discutée, ce qui n'empêche pas l'éducation nationale d'apposer son label « RIP » (reconnu d'intérêt pédagogique) aux produits répertoriés.

---

<sup>1</sup> Site Primlangues : [www.primlangues.education.fr](http://www.primlangues.education.fr) (dernière consultation en avril 2006)

D'autres renvois indiquent de nombreux sites qui proposent des cours ou des aides à l'apprentissage d'une langue. Ce sont le plus souvent des sites personnels qui fournissent lexique, exercices, tests, présentation de la culture du pays etc. Ces ressources tablent sur une valeur d'échanges entre pairs, entre différentes pratiques enseignantes, sans expertise de leur qualité intrinsèque. Grand peut alors être le risque de voir les enseignants de langue débutants utiliser ces échanges sans le recul indispensable qui évite de tomber dans l'utilisation de recettes et d'activités qui n'auraient d'autre fonction que celle de garnir le cours de langue. Le tutorat de ce type de dispositif de formation à distance peut-il alors représenter un palliatif efficace face à ces lacunes?

#### 4 - UN EXEMPLE DE TUTORAT

Plusieurs universités françaises proposent en effet elles aussi des formations à distance en ligne. Souvent, ce type de dispositif s'accompagne d'un tutorat assuré par des spécialistes du domaine enseigné, afin de permettre aux étudiants d'être guidés dans leur apprentissage à distance. C'est notamment le cas de l'université Stendhal-Grenoble<sup>3</sup> pour certains cours de la formation au FLE (Français langue étrangère) proposée par le Cned mais dont l'expertise scientifique revient à l'université.

Notre rôle de tutrice de l'un de ces cours<sup>1</sup>, nous a permis de procéder à un début d'évaluation du dispositif. Notre objectif a consisté à relever les étayages potentiels apportés aux apprenants et de vérifier par extension si la formation à la didactique présecondaire des langues étrangères du site Primlangues pouvait s'enrichir par le biais d'un tutorat plus étendu, puisque le dispositif seul sans l'interactivité apportée par les échanges entre pairs et avec les experts nous est apparu comme insuffisant.

Le cours tutoré qui nous intéresse ici a été mis en ligne par chapitre, et accompagne de cette façon la lecture du cours au format papier. Diverses activités, diverses tâches sont demandées aux étudiants qui doivent intervenir sur la plateforme en envoyant en parallèle leurs

commentaires, tandis qu'un forum reste à leur disposition pour échanger sur tout ce qui concerne moins directement les travaux à réaliser.

Une première série de remarques que nous avons posées assez rapidement concerne le tutorat lui-même, puisqu'il présente aujourd'hui un statut encore flou : la fonction du tuteur est-elle formative ? évaluative ? doit (peut)-il être à la fois le concepteur du cours, le correcteur des travaux des étudiants, un intermédiaire entre les deux ? Doit-il pour être efficace proposer un tutorat synchrone, asynchrone ? Comment évaluer son travail : selon son temps de présence sur la plateforme, selon le nombre d'étudiants tutorés, selon la teneur des réponses apportées (Bourdet, 2005) ? Autant d'interrogations qui accompagnent inévitablement les nouveaux dispositifs et qui soulignent dans le même temps l'impérieux besoin d'évaluer les pratiques existantes.

Une autre constatation porte sur le nombre de participants étonnamment faible dans le cadre qui a été le nôtre, alors que la plateforme a été présentée de manière incitative : une participation régulière dispensait les étudiants d'une partie du travail à remettre en fin d'année universitaire. Les TIC sont-elles vécues par les débutants et a fortiori les néophytes comme un handicap supplémentaire et non comme une aide à l'apprentissage-enseignement ? Le fonctionnement de la plateforme est-il à mettre en cause ? Comment inciter à davantage de participation ? Partir des remarques, des constatations faites, demander leur avis et commentaires aux autres participants n'a guère modifié la situation. Néanmoins, certains retours d'étudiants (les plus débutants d'entre eux face à l'outil informatique) ont souligné une plus grande aisance au sein d'un groupe restreint.

En fin de session universitaire, le forum « Votre opinion » a permis aux étudiants participants de donner leurs impressions et leurs points de vue essentiellement regroupés autour de trois rubriques qu'ils ont intitulées : « Relations entre étudiants », « Façon d'apprendre » et « Amélioration du dispositif ».

La première rubrique, très fournie en témoignages de satisfaction, montre le rôle pédagogique joué par le tutorat et la

---

<sup>1</sup> « Tic et enseignement-apprentissage du FLE », cours de master 1<sup>ère</sup> année, CNED, 2005-2006.

plateforme : l'isolement de l'apprentissage à distance est brisé, les étudiants rassurés, par le biais de formateurs-tuteurs qui deviennent « réels » pour reprendre l'expression contenue dans l'un des témoignages.

Leur motivation est ainsi entretenue, grâce aux nombreux retours tant de la part des pairs que des experts, qui conduisent à une co-construction du savoir. Leur réflexion est approfondie, les points de vue élargis, les étudiants écrivent avoir tiré profit de l'expérience des autres. Ils ont osé poser des questions qui auraient pu sembler ridicules en présentiel, à des tuteurs qui paraissent plus détendus à distance. La solidarité enfin est relevée comme un élément majeur de ce type de dispositif de formation : les participants ne se sont pas sentis seuls, ils ont aidé et ont été aidés par les autres, ce qui modifie en douceur les habitudes de travail d'enseignants ou de futurs enseignants, peu enclins en règle générale au travail collaboratif alors que les besoins en la matière sont si forts.

La deuxième rubrique, intitulée « Façon d'apprendre », insiste sur la complémentarité entre la plateforme et le cours papier, bien que soient relevées les différences majeures entre la lecture de l'un et l'autre des deux supports. Ce deuxième ensemble de remarques note l'apport du tutorat qui a permis d'une part d'acquérir des savoirs (par exemple utiliser un logiciel) parallèlement à l'acquisition d'une plus grande distanciation, d'une plus grande capacité à se montrer critique face aux potentialités des TIC, sur leur intérêt et les utilisations qu'il est possible d'en faire. Il oblige en outre à une meilleure organisation que lors d'une formation à distance plus classique, en respectant des dates butoir pour la remise des travaux par exemple, tout en proposant une organisation plus souple que lors d'une formation en présentiel. Enfin, le tutorat est décrit comme offrant la possibilité de proposer un parcours plus individualisé tout en suivant des objectifs communs à tous les participants.

Outre les questions d'organisation matérielle récurrentes (problèmes de connexion, d'installation de l'outil informatique...) la troisième rubrique, « Améliorations du dispositif », pose notamment la question du rôle organisateur du tuteur : doit-il par exemple organiser les différents fils de discussion du

forum, ou comme le rappellent certains étudiants eux-mêmes, en tant que futurs enseignants sont/devraient-ils être capables de le faire directement ? Les plus inexpérimentés souhaitent que les tuteurs réorganisent l'ensemble des rubriques ouvertes lors des divers échanges, en vue d'éviter un certain découragement face à la présentation chaotique des fils de discussion.

## 5 - CONCLUSION

L'utilisation d'un dispositif d'auto-formation à distance permet à l'éducation nationale de pallier, du moins dans l'intention et dans la présentation de son offre de formation, les difficultés et les manques relevés plus haut. La multiplicité de ce type de dispositif fait qu'il nous semble important aujourd'hui d'évaluer leur capacité à atteindre les objectifs de formation nécessaires à l'apprentissage-enseignement des langues étrangères.

Si le tutorat d'une formation à la didactique des langues étrangères permet une distance par rapport aux situations d'enseignement et donc une vision plus large et plus juste, et s'il apporte un étayage indéniable par rapport à une formation à distance classique, il ne semble pas pouvoir remplacer la formation en présentiel. L'outil de formation en ligne pourrait être considéré comme complémentaire, un plus qui ne se substitue pas à l'enseignant présent. En effet, et c'est tout particulièrement vrai dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'absence de production orale évaluée, reformulée pose le problème le plus important.

Ensuite, si ce type de formation convient plutôt à des apprenants de niveau intermédiaire, il s'adapte plus difficilement à des débutants. Car ces dispositifs offrent des ressources qui peuvent s'avérer précieuses pour les enseignants déjà formés à la didactique des langues, mais ils comportent le risque de ne présenter que des recettes pour ceux qui sont débutants et qui cherchent avant tout du « prêt-à-utiliser » pour leurs classes, sans le recul nécessaire à une analyse des ressources proposées, seule véritable possibilité de formation qui évite l'écueil des « recettes », qu'elles soient didactiques ou pédagogiques. Le renvoi des enseignants débutants à des cédroms ou à des organismes de formation, qui plus est payants pour la plupart, semble

indiquer une des limites de ce type de dispositifs d'auto-formation avec le danger de les utiliser dans l'urgence de l'enseignement à fournir.

Si l'on est en outre débutant en nouvelles technologies, la formation à distance offre difficilement le recul nécessaire pour adapter l'outil informatique à un cours de langue. La situation d'infériorité et donc de crainte face à l'outil informatique ne permet plus là non plus le recul nécessaire pour l'utiliser tel un outil et non comme un moyen infaillible d'apprendre-enseigner : le risque est alors grand d'utiliser les TICE parce qu'elles sont modernes, parce que l'institution le demande, parce que les apprenants aiment les nouvelles technologies : autant de bonnes raisons ? L'outil informatique doit apporter un plus en termes de didactique des langues étrangères ; si tel n'est pas le cas, si l'on fait simplement avec l'ordinateur ce que l'on pourrait aussi bien faire sans, il est urgent de reconsidérer les apprentissages que les TICE peuvent apporter.

Si l'on est enfin débutant en didactique des langues étrangères comme le prévoit le site Primlangues, comment sérier et traiter l'étendue des difficultés qui se présentent ?

La nécessité d'évaluer en profondeur ce type de dispositif nous semble réelle, car prendre le temps de l'évaluation permet ne pas céder à l'atmosphère « nouvelles technologies » ambiante sans connaître les effets que ces dispositifs de formation peuvent avoir en termes d'apprentissage. Mais l'institution est-elle prête à risquer des conclusions qui devraient l'amener à revoir ses dispositifs de formation en présentiel, tant en formation initiale que continue ?

## BIBLIOGRAPHIE

Bablon, F., (2004), *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Hachette Education, Paris.

Barbot, M.J., (1998), « Ressources pour l'apprentissage : excès et accès », in *ELA (Etudes de linguistique appliquée)*, n°112.

Barbot, M.J., (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris.

Bourdet, J.F., (2005), « Enjeux et outils pour le tutorat en ligne », conférence à

l'Université Stendhal-Grenoble3, le 16 décembre.

Calaque, E., (1997), « Enseignement précoce des langues vivantes : attentes des enseignants et conception des stages de formation », in Calaque, E., (dir.), *L'enseignement précoce du français langue étrangère Bilan et perspectives*, pp. 74-82, Lidilem, Grenoble.

Candelier, M., (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.

Cohen, R., (1991), « Apprendre le plus jeune possible », in Garabédian, M., (dir.), « Enseignements/apprentissages précoces des langues », *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, pp. 48-56, Hachette FLE, Vanves.

Defays, J.M., (2005), « De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues », in Billières, M., Spanghero-Gaillard, N., (dir.), *Revue Parole numéro spécial*, (sous presse).

Gaonac'h, D., Golder, C., (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, Paris.

Garabédian, M., (dir.), (1991), « Enseignements/apprentissages précoces des langues », *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, Hachette FLE, Vanves.

Garabédian, M., (1993), « L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à de jeunes publics scolaires : une chance à saisir ! », in *ELA (Etudes de linguistique appliquée)*, «Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?», janvier-mars n°89, pp. 5-11, Didier, Paris.

Garabédian, M., (1996), « Apprendre une langue quand on en parle déjà une », in *Revue internationale d'éducation*, « Des langues vivantes à l'école », mars n°9 ? pp.119-130, CIEP, Sèvres.

- Gauthier, P.L., (1996), « Perspectives, mythes et réalités en France », in *Revue internationale d'éducation*, « Des langues vivantes à l'école », mars n°9, pp. 31-39, CIEP, Sèvres.
- Groux, D., (1996), *L'enseignement précoce des langues/Des enjeux à la pratique*, Chronique sociale, Lyon.
- Hagège, C., (1996), *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris.
- Lamy, M.N., Goodfellow, R., (1998), « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », in *Alsic* (<http://alsic.u-strasbg.fr>), pp 81 – 99, Vol. 1, numéro 2, décembre.
- Maier, W., (1993), « La théorie et la pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes », in *ELA (Etudes de linguistique appliquée)*, n°89, «Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?», janvier-mars, pp. 57-72, Didier, Paris.
- Mangenot, F., (2005), « Une formation « située » de futurs enseignants au multimédia », in Tardieu, C., Pugibet, V., *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*, pp. 123-133, CRDP Bourgogne, CNDP, Paris.
- Martinez, P., (1996), *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris.
- O'Neil, C., (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, Paris.
- Perrenoud, P., (2000), «Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique Vous n'êtes pas bilingue ? Devenez trilingue ! », in *Educateur*, n°13, pp. 31-36, 24 novembre.
- Piaget, J., (1969), *Psychologie et pédagogie*, Denoël, Paris.
- Porcher, L., Groux, D., (2003), *L'apprentissage précoce des langues*, PUF 2ème édition, Paris.