Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 4 /Numéro : 1 Juin 2026
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-186-203

Reconfiguration du rôle de l'enseignant de langues à l'ère du numérique, au croisement entre savoirs, savoir-faire, pratiques et postures

Redefining the Role of the Language Teacher in the Digital Age At the Intersection of Knowledge, Skills, Practices, and Attitudes

Habib Hadj Amor[1]
Université de Lille / France
habib.hadjamor@univ-lille.fr
Rosanna Margonis-Pasinetti[2*]
HEP Vaud, Lausanne / Suisse
rosanna.margonis-pasinetti@hepl.ch

Reçu: 30/04/2026, **Accepté:** 02/06/2026, **Publié:** 30/06/ 2026

Résumé
Ce travail de réflexion vise une possible définition de la reconfiguration du rôle de l'enseignant de langues à l'ère du numérique, au croisement entre savoirs, savoir-faire, pratiques et postures. Prenant en considération tant les éléments constitutifs de l'enseignement des langues, tel qu'on le conçoit aujourd'hui, que toutes les dimensions du travail de l'enseignant, nous les confrontons à l'évolution du contexte éducatif marqué par l'essor du numérique. Le premier constat concerne les liens étroits qui unissent ces différentes composantes de l'*agir* enseignant. De la confrontation entre le profil actuellement préconisé de l'enseignant de langues et l'essor du numérique éducatif naît l'hypothèse que l'enseignant sera amené à reconfigurer ses pratiques et à penser sa posture enseignante en fonction du degré d'autonomie langagière et numérique de ses élèves. La question centrale reste celle qui porte sur la manière dont cette reconfiguration aura lieu, entre résistance aux changements et injonctions émanant du contexte éducatif actuel.

Mots clés
Didactique des langues – Savoirs – Pratiques enseignantes – Postures – Éducation numérique

*Auteur correspondant

Reconfiguration du rôle de l'enseignant de langues à l'ère du numérique, au croisement entre savoirs, savoir-faire, pratiques et postures

Abstract
This exploratory study seeks to define how the role of the language teacher is evolving in the digital age, at the intersection of knowledge, skills, practices, and attitudes. Considering both the core elements of language teaching as it is currently understood and all aspects of the teacher's work, we examine how these relate to the evolving educational landscape shaped by the rise of digital technology. The first observation concerns the close links that unite these different components of teaching practice. From the comparison between the currently recommended profile of the language teacher and the rise of digital education emerges the hypothesis that teachers will be led to reconfigure their practices and rethink their teaching approach based on their students' level of linguistic and digital autonomy. The central question remains how this reconfiguration will take place, caught between resistance to change and the demands of the current educational context.

Keywords
Language teaching – Knowledge – Teaching practices – Attitudes

* * * * * *

Introduction

Le travail que nous proposons ici se veut une réflexion à large spectre sur l'expérience des pratiques d'enseignement des langues, qui englobe toutes les dimensions du travail de l'enseignant (Altet, 2003 ; 2014) et dans lesquelles on peut prétendre avoir un croisement de pensées, d'activités, d'actions, de postures, etc. Lorsqu'il est question de l'enseignement et de l'apprentissage en situation, les pratiques d'enseignement deviennent une entrée de premier plan et occupent grandement l'esprit de l'enseignant. Ainsi, à travers la question des pratiques, nous allons étudier la manière de faire singulière à la fois langagière et cognitive (Bucheton, 2009) chez l'enseignant dans une situation d'apprentissage englobant le numérique, voire focalisée sur lui : cette manière de faire adoptée par l'enseignant, ce que l'on appellera ici « posture enseignante », comment va-t-elle se dérouler au moment de l'*agir* professoral mais aussi professionnel, qui risque souvent d'être (dé) tourné vers le numérique plutôt que vers les élèves ? Comment l'enseignant va-t-il s'emparer de la situation face à ses gestes langagiers et cognitifs préexistants ou en développement ?

1. Savoirs à enseigner : statut de la langue, objet et outil

La prise de conscience du double statut de la langue en contexte éducatif – en classe de langue mais pas exclusivement – entre objet d'enseignement et canal (ou outil) d'enseignement est fondamentale en didactique, notamment dans les contextes d'immersion ou d'apprentissage des langues secondes, mais également en toute situation d'enseignement, puisque tout enseignement est langagier.

Quand la langue a le statut d'objet d'enseignement, c'est elle qu'on apprend. Dans ce cas, la langue est le contenu même de la leçon et l'objectif principal est l'acquisition du système linguistique. Quand la langue a le statut de canal/outil d'enseignement, l'attention se porte sur le fait d'apprendre *par* la langue. Ici, la langue est le véhicule, le moyen de communication pour apprendre d'autres matières, mais elle constitue également l'occasion pour les apprenants d'apprendre la langue en l'utilisant et pour qu'elle soit utilisée et non uniquement connue ou apprise.

Ainsi, selon Richard et Couture (2009) : « Lire, écrire et communiquer oralement sont des activités quotidiennes qui permettent aux élèves d'apprendre dans toutes les disciplines à l'école. Dans la classe de français, ce sont aussi des compétences à développer. C'est ce qui distingue la langue, objet d'enseignement et d'apprentissage en français, et le langage, qui permet la construction des savoirs, peu importe la discipline. » Du côté de l'écrit à l'école, les auteures postulent qu'au-delà du fait d'apprendre à lire et à écrire – en classe de langue de scolarisation – il faut lire pour s'approprier des contenus disciplinaires et écrire pour s'approprier des connaissances et développer les savoirs. Elles se positionnent de la même manière pour la communication verbale : « L'oral, au même titre que l'écriture, est au service de la construction des savoirs. Les tâtonnements (Freinet, 1959), les hésitations et les reprises du discours permettent au locuteur de préciser, d'organiser, voire de découvrir sa pensée. L'apprentissage ne saurait se passer de la verbalisation et des interactions sociales pour échafauder les savoirs (Vygotsky). À l'école pourtant, la majorité du temps est occupé par le discours de l'enseignant. » Et de conclure : « Les deux rôles tenus par la langue à l'école - outil pour communiquer et pour apprendre et objet d'enseignement et d'apprentissage - devraient être vus en complémentarité. Une plus grande collaboration serait souhaitable dans le milieu scolaire quand il est question de l'amélioration des compétences langagières des élèves. »

Ce double statut de la langue doit donc coexister et être explicite en classe, tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Sa présence effective va en outre accentuer la nécessité de ne pas limiter l'apprentissage d'une langue à des notions, certes organisées mais passablement stériles, pour y développer

également les compétences communicatives. La controverse qui oppose de longue date connaissances et compétences pourrait se résoudre par une approche intégrative de l'apprentissage *de* la langue et *par* la langue. Dans ce cas précis, l'avènement du numérique constituerait un élément assurément positif du contexte d'apprentissage, tant comme outil de communication que comme puissant levier pour le langage. En effet, il offre un grand nombre de ressources plurilingues, informatives et interactives, qui stimulent les compétences réceptives et productives, étoffent le bagage notionnel et permettent une personnalisation de l'apprentissage proche de la réalité.
Si on revient à ce qui a été dit auparavant, en lien avec les écrits de Richard et Couture (2009), il va sans dire que la multiplicité des ressources, relativement plus accessibles grâce au numérique, accroît fortement les possibilités offertes aux enseignants et aux apprenants de lire pour accéder à des contenus, d'écrire et parler pour construire, organiser et développer les savoirs. Il paraît évident que, tant la prise en compte explicite en classe du double statut de la langue que l'attention à porter au développement des compétences des apprenants *de* la langue et *par* la langue, reposent sur un changement, voire une nette évolution, des rôles et des postures que l'enseignant doit endosser. Vient s'ajouter l'essor du numérique, foisonnant et complexe, qui pose aux apprenants et l'enseignant le double défi de la multiplication des contenus et de l'appréhension des outils, avec notamment les versions numériques, souvent interactives, tant des manuels scolaires que des documents authentiques.

2. Savoirs pour enseigner et compétences langagières

A première vue et dans un contexte d'enseignement des langues, précisons que la notion de *savoirs pour enseigner* et/ou savoir va en parallèle avec l'appellation *savoirs à enseigner*. C'est tout comme la relation enseignement-apprentissage ou pédagogie-didactique ou encore discipline-langue. On ne peut dissocier *savoirs à enseigner* et *savoirs pour enseigner*, enseignement et apprentissage, pédagogie et didactique, discipline et langue. Mais avec autant de force nous ajoutons : il y a place pour les *savoirs à enseigner* au sein des savoirs enseignants. Dans ce sens, nous empruntons la réflexion philosophique du Feu Tardif (1993, p. 154, cité par Hadj Amor, 2023, p. 29) selon laquelle les savoirs des enseignants, d'où qu'ils viennent, ont leur origine dans ce qu'il appelle « le savoir à enseigner ou encore un savoir à enseigner dans un savoir enseigner ».

Cependant, du point de vue des courants d'analyse de l'activité et en particulier le courant d'ergologie, les savoirs de l'acteur ne peuvent pas être uniquement le fait des *normes antécédentes* – ici, nous désignons les programmes et les textes officiels –, si on prend pour vrai qu'il existe toujours un travail de débat de normes (DDN), voire de renormalisation dans toute activité humaine (Durrive, 2014 ; Schwartz et Durrive, 2009). Nous avons montré dans un travail précédent (*cf*. Hadj Amor, 2023) que l'on doit donner une place de choix aux *savoirs pour enseigner* pour mettre au point et à bon escient les contenus des *savoirs à enseigner.*

Aussi, nous ne comprendrions pas que des enseignants de langues savent utiliser pleinement les *savoirs pour enseigner* sans se soucier des compétences linguistiques qui se jouent à la porte de la « langue cible », mais nous ne comprenons pas davantage les enseignants qui se passionnent activement pour la maîtrise entière des savoirs *pour enseigner* sans pour autant se disposer des savoirs sur la langue cible et sur les pratiques langagières qui les nouent. Cela tient probablement au fait que le vrai rôle des enseignants des langues est celui de posséder – en fait et en intention – une pratique langagière pour chaque savoir censé être enseigné. Elément déterminant d'enseignement des langues, la capacité de détenir des savoirs sur la langue cible, sert de base dans la compréhension du fonctionnement de la langue elle-même d'une part, et enrichit les compétences langagières de l'enseignant (Verdelhan-Bourgade, 2002).

À supposer que les enseignants possèdent ces savoirs et savoir-faire, il reste le point critique de *l'aller vers les élèves*. Étant entendu qu'enseigner une langue n'est plus à concevoir comme une transmission mais comme une mise en situation susceptible de mettre en route et accompagner l'apprentissage, la clé du passage sera à rechercher dans des *savoirs pour enseigner*. D'indispensables compétences de planification, mise en œuvre, évaluation et, le cas échéant, ajustement de tâches et scénarios deviennent des incontournables pour les enseignants et impliquent des adaptations de leurs rôles, postures et agirs professionnels, adaptations qui ne peuvent plus faire abstraction de l'essor du numérique.

3. Savoirs, langue, langage et apprentissage : la « reliance » comme boussole

Le concept de « reliance » auquel on fait référence ici est inspiré des travaux du philosophe Edgar Mortin menés sur la « pensée complexe » où il développe l'idée de « *relier des thèmes antagonistes, qui semblent à la limite contradictoires* » (Morin, 2008, cité par Suesser et *al.* 2020). Pour prolonger le travail de *reliance* dans ce que Morin appelle « pensée complexe », il serait

fort utile de traiter les sujets, que ce soient leur nature et leur objectif, en dehors de leur simplicité et de leur trait identique en particulier.
Lorsqu'il s'agit d'une classe de langue où la question centrale est celle de faire apprendre aux élèves une langue scolaire qui traite les « savoirs des livres », contester les points de *reliance* entre savoirs, langue, langage et apprentissages est, nous semble-t-il, aussi indispensable. Plus précisément, il serait essentiel d'examiner les *savoirs pour enseigner* et *à enseigner*, qui ne cessent de s'enrichir, dans un mode de pensée enseignante se focalisant sur une expérience de dialogue entre savoirs, lange, langage et apprentissages. Nous ne pouvons pas élaborer des apprentissages robustes en dehors d'un travail de compromis entre une langue de l'école comprise comme entrée et/ou « input », langue dite du *premier coup de force* et une autre langue envisagée comme « output » où peut se produire un deuxième coup *de force.*
Pour que ce travail de *reliance* soit effectué, il faut que les enseignants de langues disposent, en premier lieu, des capacités langagières leur permettant d'adapter la langue scolaire – parlée par l'enseignant – à la langue des « apprentissages » ou *langue scolaire* – parlée par les élèves. C'est la véritable pratique langagière, et le premier *coup de force*, à laquelle les enseignants sont invités à porter une exigeante attention.
Bon nombre d'enseignants vivent malheureusement le problème d'ajustement de leur langue académique à celle censée être pratiquée par leurs élèves car tout simplement ils n'ont pas su – ou pu – concevoir entièrement que leurs élèves viennent à l'école avec un bagage langagier, indispensable pour les apprentissages, mais insuffisant pour leur faire crédit de leur nouveau statut des futurs « sujets parlant ».
Toutefois, il ne faudrait pas limiter les deux problèmes cités ci-dessus, celui de la question de *reliance* entre savoirs, langue, langage et apprentissages, d'une part, et celui de la question d'ajustement entre langue du savoir « conscient », à valeur universelle (parlée par l'enseignant) et langue scolaire (produit et parlée par les élèves), d'autre part, aux seules compétences langagières des enseignants ni même à la langue en tant que telle. Ajoutons à cela le profil *type* de l'enseignant de langues.

4. Profil de l'enseignant : maîtrise de la langue et savoir-faire didactiques

Nous croyons pouvoir affirmer que connaître un sujet n'implique pas automatiquement la capacité de l'enseigner, mieux de la faire apprendre par des autres. Quand il s'agit de l'enseignement des langues, la dangereuse

illusion que maîtriser les éléments techniques et formels de la langue cible suffise pour guider les élèves dans leur parcours d'apprentissage fait des ravages. À la faveur du succès mondial de la pointe de l'iceberg qu'est le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR 2001, CECR CV 2021), pointe qui comprend les désormais incontournables niveaux avec leurs cohortes de descripteurs, on pense pouvoir mesurer précisément le degré de maîtrise d'une langue par un individu donc par un membre du corps enseignant. Cette simplification nuit tant à la vraie connaissance du CECR dans toute sa richesse de nuances et réflexions, qu'à la bonne définition de la compétence langagière communicative. En ce qui concerne l'enseignant de langues, on peut ainsi vite conclure à une bonne maîtrise de la langue cible, si la mesure est confiée à des outils d'évaluation, voire d'autoévaluation, qui touchent beaucoup plus aux connaissances déclaratives qu'aux connaissances procédurales de l'objet à enseigner.
Or la bonne maîtrise de la langue cible par l'enseignant – et par conséquent la maîtrise en développement des apprenants – n'est de loin plus monolithique, si on s'en tient par exemple à ce que le CECR (2021, p.129) nous dit à ce propos :

> […] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il(elle) ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECR de 2001, section 1.3).

Les connaissances déclaratives peuvent être définies comme des savoirs théoriques, explicites, verbalisables et mémorisables (concepts, règles, formules), alors que, à l'inverse, les connaissances procédurales sont des savoirs pratiques, implicites et liés à l'action, développés par une longue et récurrente pratique, visant à automatiser les procédures pour accomplir des tâches. Dans l'enseignement, en particulier celui *de* la langue *par* la langue, il paraît crucial d'articuler les deux, ce qui implique la maîtrise de ces deux types de savoirs par l'enseignant, mais aussi sa maîtrise des gestes professionnels – planification, mise en œuvre en classe, évaluation, rétroaction, etc. – qui lui permettront de les « transmettre » aux apprenants.

Dans son article, Désilets (1997) examine, entre autres, les concepts de connaissances déclaratives et procédurales dans les trois domaines où ceux-ci se sont développés, soit l'informatique, la psychologie et la pédagogie. Lorsqu'il discute le domaine pédagogique, en faisant référence à l'apprentissage de la langue, il illustre les deux concepts avec des exemples particulièrement pertinents :

> Lorsqu'un élève possède une connaissance déclarative de la règle d'accord du participe passé, cela signifie qu'il comprend la signification de chacun des concepts impliqués dans cette règle ainsi que leurs relations avec les énoncés réels ; il peut fournir et reconnaître des exemples et des non-exemples d'énoncés comportant des participes passés employés avec avoir, suivis ou non d'un infinitif, et cela, même si, à l'occasion, il lui arrive d'éprouver de la difficulté à énoncer la règle d'accord en utilisant la formulation exacte proposée par les manuels ou par les enseignants.
> Par conséquent, il ne suffit pas d'énoncer une règle pour qu'un élève l'apprenne et il ne suffit pas de la lui faire répéter pour vérifier qu'il l'a apprise. La formulation d'une règle ne fait que résumer les liens qui existent entre différents concepts (par exemple, les concepts de genre, de nombre, d'infinitif, etc.) et ceux-ci doivent également avoir été construits par l'élève dans sa mémoire déclarative pour qu'on puisse parler d'une véritable compréhension, ou d'une véritable connaissance.

Et Désilets d'ajouter :

> Un élève qui a une réelle connaissance déclarative de la règle du participe passé est parfaitement capable d'appliquer cette règle lorsqu'on le lui demande dans un exercice. Cependant, il peut commettre des erreurs dans l'application ou encore omettre d'appliquer cette règle lorsqu'il se trouve en situation de surcharge cognitive, en cours de rédaction par exemple (Fayol et Got, 1991). Car la mise en application d'une connaissance uniquement déclarative (non encore procéduralisée), bien qu'elle soit tout à fait possible et même courante en apprentissage, est très coûteuse en termes de ressources cognitives.

C'est dans ce cadre-là, et plus que jamais à l'ère du numérique, qu'il paraît indispensable d'opérer dans l'enseignement-apprentissage des langues le changement de paradigme entre une approche qu'on peut définir comme frontale transmissive et la mise en place d'une approche communic-ationnelle (Bourguignon 2006).

Bourguignon base ses réflexions sur la version de 2001 du CECR ; la version de 2021 développe et décrit un certain nombre de concepts de manière plus explicite, mais les fondamentaux restent valables et il en va de même pour les constats et les propositions avancés par Bourguignon.

Ainsi :

> On se rend compte que l'expression « perspective actionnelle » entraîne avec elle un « chapelet » terminologique : « usage et usager », « action en contexte social » « acteurs sociaux ». L'apparition de termes nouveaux n'est jamais neutre. Un nouveau réseau sémantique recouvre toujours une nouvelle réalité conceptuelle et donc doit amener une nouvelle représentation de la part des acteurs soumis à cette nouvelle réalité. La nouvelle réalité à laquelle se trouve confronté l'enseignement/apprentissage des langues-cultures est une réalité complexe.
>
> En effet, on peut dire que les apprenants ont toujours réalisé des actions en classe, que ce soit de la traduction ou des exercices de grammaires, de l'explication de texte ou du jeu de rôle. Néanmoins ces « actions » étaient toujours à des fins d'apprentissage. On extrapolait sur le fait qu'un « bon » apprentissage de la langue en classe permettrait ensuite d'utiliser la langue efficacement. Apprentissage et usage, apprenant et usager étaient ainsi envisagés de manière cloisonnée et donc simplifiée. Aujourd'hui, le *CECR* s'adresse à l'apprenant/usager et non plus à l'apprenant qui sera usager. […] On se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une œuvre de Shakespeare !

> Dans cette logique, mais aussi paradoxalement, la rupture épistémologique qui accompagne la nouvelle perspective (le passage d'une épistémologie positiviste de la connaissance à une épistémologie de la complexité), ne se traduit pas par une rupture conceptuelle mais par la mise en place de réseaux conceptuels « dialogiques », pour reprendre l'expression d'E. Morin, c'est à dire qui, bien qu'opposés, ne s'excluent pas mais se complètent et donc s'enrichissent.

Bourguignon nous invite à aller à l'encontre d'une tendance à réagir aux changements de paradigme et de perspective par l'exclusion de l'un par l'autre plus que par leur intégration mutuelle. Ce phénomène est particulièrement évident au niveau de la didactique des langues et de ses évolutions au cours des dernières décennies. Par son développement de l'approche communic-actionnelle Bourguignon propose de ne pas considérer l'actionnel comme une substitution du communicationnel, mais montre la nécessité d'intégrer les deux perspectives, notamment pour aller vers une plus grande efficacité de l'enseignement-apprentissage – des langues mais pas uniquement – dans des contextes socio-éducatifs de plus en plus complexes et multidimensionnels. Il va sans dire que l'essor du numérique complexifie le déjà complexe, mais élargit aussi les opportunités concrètes de mettre en œuvre ce que Bourguignon suggère :

> Et si au lieu d'« apprendre pour apprendre », l'enseignant proposait à l'apprenant d'« apprendre en agissant » ? C'est ce que le « **scénario** » en tant que « support d'apprentissage » permet de faire.
> Le fondement théorique de notre réflexion et la constatation des piètres performances en langue de nos élèves concordent pour que nous puissions conclure que les activités centrées sur la connaissance linguistique ne sont d'aucune utilité pour garantir une « maîtrise opératoire » de la langue. Il faut avoir recours non seulement à un support, mais aussi à une situation d'apprentissage qui aient du sens pour l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse se « projeter ». C'est dans ce souci que nous proposons le scénario comme outil d'enseignement/apprentissage.
> Pour l'enseignant, cela signifie présenter à l'apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui :

- **intègre** compréhension, interaction et production ;
- **ne peut être déconnectée** d'un contexte, de ses interlocuteurs (énonciateurs et co-énonciateurs) et d'un ou de plusieurs objectifs ;
- **suppose** une prise de position.

Pourquoi ? Parce qu'il est nécessaire de définir un objectif qui va motiver la communication. On ne communique pas sans but ! Ensuite, communiquer nécessite la présence de l'autre (qu'ils soient un ou plusieurs). Il est donc nécessaire de mettre en scène des interlocuteurs qui participeront à l'échange selon le rôle qui est le leur. Enfin, communiquer, ce n'est pas tantôt comprendre un message, tantôt produire un message et tantôt échanger avec l'autre ; c'est tout à la fois en liaison avec l'objectif de communication.

Dans l'approche (communic-)ationnelle, l'enseignant de langues est censé abandonner son rôle de transmetteur de savoirs au profit d'une posture pour ainsi dire de facilitateur, d'accompagnateur et de chef de projet**.** Il doit créer un environnement et des situations où les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux et il doit avoir comme objectif de guider les apprenants dans la réalisation de tâches signifiantes et contextualisées, le cas échéant organisées en scénarios. Ainsi, l'enseignant n'est plus censé découper son cours en leçons notionnelles isolées (grammaire, vocabulaire), mais concevoir des scénarios pédagogiques et didactiques, comprenant des (micro-)tâches logiques et progressives, qui mènent les apprenants à la réalisation d'une tâche finale ayant comme objectif un agir social et comme produit une réalisation concrète (Meirieu, 1985). Plutôt que d'expliquer des règles en amont et en demander ensuite l'application, l'enseignant met les élèves en situation face à des tâches communicatives à accomplir, il assume la fonction de ressource uniquement lorsque cela est nécessaire, il guide et favorise le travail collaboratif entre les élèves. Désormais, cette organisation du travail des élèves, et partant de la préparation des enseignants, ne peut plus faire abstraction des supports et des outils numériques.

5. Le numérique en classe de langue : objet, outil et support d'enseignement

Devenu concept majeur au sein de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, le numérique apparait comme un excellent dispositif de travail, il redéfinit les modalités d'apprentissage, redessine le paysage éducatif et fait évoluer les pratiques des enseignants. Avec l'arrivée du numérique au 21e

siècle, le rôle de l'enseignant change, il n'est pas l'unique source du savoir, il agit en interaction à la fois avec le flux d'informations et avec de nouvelles compétences d'adaptabilité et d'inventivité de ses apprenants face aux nouveaux moyens numériques mis en place. Depuis, enseignant et apprenants se sont eux-mêmes transformés, leur manière singulière de faire change, évolue. Mais comme on le sait, *faire cours* n'est pas chose facile. C'est une activité professionnelle qui ne se borne pas seulement au *visibl*e, elle est traversée par des intentions, des anticipations, des *zones d'hésitations*, des doutes, des gestes, des pensées réflexives, et une éthique de l'action (Cicurel, 2014). L'enjeu est de taille surtout lorsqu'il est susceptible d'être influencé par la présence d'outils numériques, qui ont indéniablement un impact manifeste sur les pratiques de l'enseignant, sur l'engagement des apprenants, sur les modalités d'apprentissage et sur la notion de savoir en tant que telle, notamment lorsqu'il s'agit d'enseignement-apprentissage des langues, quelles qu'elles soient.

Partant de l'idée qu'avec la révolution numérique l'enseignant n'a plus le monopole du savoir et du savoir-faire – sans pour autant nier totalement qu'il continue à jouer un rôle essentiel dans la mise en place des conditions favorisant leur transmission –, il lui est alors difficile de relever le défi dont on parle ci-dessus sans une solide expérience des pratiques d'enseignement. Plus précisément, l'enseignant va sans doute conserver ses prérogatives de présence, d'intervention et d'action dans un *ici et maintenant*. En effet, le numérique, avec tout ce qu'il apporte en matière de moyens et les automatismes, n'est qu'une partie des mécanismes nécessaires à la réalisation de l'apprentissage, et se focaliser uniquement sur le numérique n'aurait qu'une faible portée si l'on ne repensait pas la posture enseignante comme corollaire incontournable à son intégration dans les pratiques enseignantes.

6. Reconfigurer les pratiques, oui mais comment ?

Dans une perspective d'envisager le numérique comme source du savoir d'une part, mais aussi comme outil technologique qui favorise les apprentissages d'autre part, reconfigurer ses pratiques de classe est devenu donc une exigence incontournable pour les enseignants, plus particulièrement les enseignants de langues. En effet, il n'est pas exclu que l'action de l'enseignant se voit modifiée et réorganisée en profondeur au vu de ses choix pédagogiques et didactiques. Ces derniers n'ont pourtant pas à se conformer aux dictats du numérique, que l'on considère ici comme dispositif de travail et non comme choix pédagogique en soi.

Les choix pédagogiques et didactiques constituent une entrée favorable pour les apprentissages. Toutefois le numérique peut demeurer automatisé et pré-organisé, impliquant que c'est à l'enseignant de s'adapter à la machine et donc changer de posture, en naviguant entre contrainte et initiative (Schwartz et Durrive, 2009). D'autre part, par le développement très rapide des possibilités offertes par l'IA, l'enseignant peut être en mesure, tout au moins en partie, de modifier également les prestations de la machine en se servant des prompts.
On s'attache à montrer que les choix pédagogiques sont conçus comme autant d'entrées inéluctables pour stimuler, d'une part la force d'*agir* chez l'enseignant, et d'autre part la réflexion des élèves. Ils représentent des leviers privilégiés (Leblanc, 2021) pour engager à la fois enseignant et élèves dans un processus *complexe* du « *penser-dire-faire* ». Des courants de recherche sur l*'agir professoral* ne peuvent se satisfaire des choix pédagogiques qui concevraient implicitement ou explicitement l'action de l'enseignant en dehors d'une activité de pensée (Cicurel, 2014), et comme unique à la suite des choix de certains outils, ne fussent-ils à la pointe de la technologie numérique.
Quand on se questionne sur les possibilités de reconfiguration des pratiques enseignantes, tous comme les croyances et les postures des enseignants, on ne peut pas passer à côté de la formation tant académiques que professionnelles du corps enseignant, tous degrés éducatifs confondus. Malgré un travail constant et quasi titanesque mené par les institutions de formation des enseignants pour faire évoluer les contenus et les approches de formation au rythme des innovations pédagogiques, didactiques et numériques, l'évolution des pratiques enseignantes ne va pas de soi.
Dans la formation des enseignants de langues en particulier, les résistances aux changements ne se font jamais attendre. Il s'agit de freins tant pratiques que psychologiques, qui se manifestent souvent par un attachement aux méthodes d'enseignement traditionnelles, un manque de confiance dans ses compétences linguistiques, ou un rejet des nouvelles approches sociolinguistiques et didactiques.
Par une sorte de fidélité biographique, les enseignants – futurs en formation initiale et en emploi en formation continue – ont tendance à reproduire la manière dont ils ont eux-mêmes appris les langues, ce qui freine l'adoption de nouvelles approches pédagogiques et didactiques ou de nouveaux outils technologiques. Ils craignent en outre souvent de ne pas maîtriser parfaitement la langue cible (notamment à l'oral ou pour les expressions idiomatiques), causant une réticence à enseigner, ainsi qu'une résistance à l'intégration de la diversité culturelle ou aux notions de compétences partielles. Les méthodes communicatives ou l'approche actionnelle exigent

par ailleurs une improvisation et une flexibilité qui peuvent menacer le besoin de contrôle et de certitude souvent ressenti par les enseignants.
La recherche en didactique des langues travaille à documenter et transformer ces blocages en leviers d'apprentissage et propose plusieurs démarches susceptibles d'être intégrées dans la formation. On pense par exemple aux récits d'expériences, aux ateliers réflexifs, à la recherche-action impliquant les enseignants. Il va sans dire que le développement des compétences numériques et interactives vient aujourd'hui s'ajouter aux enjeux de formation. Cela passe par la mise à disposition et l'emploi accompagné d'outils numériques innovants pour rassurer les enseignants sur les aspects techniques et leur montrer les nombreuses fonctionnalités que tels outils peuvent proposer aux enseignants et aux apprenants.

7. Penser sa posture enseignante en fonction de l'autonomie numérique de son élève

Nous rappelons que l'une des visées de notre présent chapitre est de montrer à quel point la reconfiguration des pratiques de classe chez l'enseignant de langues semblent importantes et impliquent la capacité d' « agir au présent » face à la technologie numérique, mais aussi devant les contraintes de la classe qui sont irréductibles. Nous avons montré ci-dessus, avec Altet (2003 ; 2014), que les pratiques d'enseignement représentent tout ce que font les enseignants dans une classe en présence des élèves. Par ailleurs, selon Marcel (2002b), les pratiques enseignantes ne s'y réduisent pas aux seules pratiques d'enseignement-apprentissage. L'enseignant a toujours d'autres pratiques qui semblent incontournables, tout comme celles décrites comme « le face à face pédagogique » (Altet, 2002, 2003 ; Marcel, 2002b).
Dans une classe de langue et en présence du numérique nous voudrons rappeler quelque chose d'important à propos de la posture adoptée par l'enseignant : c'est de chercher, en premier lieu, à agir en fonction de l'autonomie numérique de chaque élève autant que de ses compétences d'adaptabilité aux différents moyens mis en place (ordi, tablette, tableau interactif, etc.). L'enseignant s'assure que ses élèves ont cette capacité d'autonomie numérique et qu'ils ne sont pas de simples rouages mécaniques au carrefour de ces technologies, mais des « êtres d'initiative » (Durrive, 2014). Lorsque l'élève aura cette autonomie numérique, il refusera d'être superflu entre la machine et l'enseignant, et par la suite il va systématiquement accepter ce que la situation d'apprentissage va exiger de lui à travers la machine.

Nous pensons que la posture enseignante n'aurait aucun intérêt si elle était prise en dehors des occupations des élèves et des perceptions qu'ils ont tant de l'apprentissage des langues que du monde numérique. S'il fallait citer une caractéristique de l'éducation nouvelle, ce serait sa centration sur l'élève, sujet envisagé comme le « centre de l'action éducative » quels que soient les outils et / ou les dispositifs mis en place. Mais le souci tout particulier d'un bon nombre d'enseignants concerne uniquement le dispositif avec lequel on travaille, y compris les choix pédagogiques. Nous ne pouvons pas faire abstraction de ces éléments, mais choisir sa manière d'*agir* et d'être en pensant à qui s'adresse l'enseignement pour faire naître l'apprentissage, est à nos yeux le principal postulat sur lequel repose la question de la posture enseignante surtout lorsqu'il est question d'éducation à travers le numérique.

Conclusion

Ce travail de réflexion, qui vise une possible définition de la reconfiguration du rôle de l'enseignant de langues à l'ère du numérique, au croisement entre savoirs, savoir-faire, pratiques et postures, témoigne en effet de contradictions certaines.
Venons-en à quelques-unes de ces contradictions :

- l'enseignant de langues se trouve à une place nouvelle : il n'est plus l'unique source de savoir (s), mais il est obligé de développer les pratiques que la *transmission* de ce savoir requiert et de changer ses postures ;
- il doit faire de ses élèves des apprenants-usagers des langues et des nouvelles technologies alors que bon nombre d'entre eux ne disposent pas de la capacité d'être autonome tant du point de vue langagier que numérique ;
- l'enseignant doit faire des élèves de la classe de langues des « sujets-parlant » alors que le fossé entre « langue académique » des enseignants et « langue d'apprentissage » des élèves se creuse ;
- il est toujours ancré dans une situation contrainte, et c'est à travers cette situation contraignante qu'il va comprendre un peu mieux son activité d'enseignement-apprentissage (la contrainte comprise à la fois comme obstacle et piste pour s'en sortir).

Il semble en outre illusoire de rêver d'un apprentissage robuste d'une langue, maternelle comme étrangère, en dehors d'un travail de *reliance, en amont*, entre langue et langage, puis langage et apprentissage.

Si l'on regarde de plus près les éléments issus de ce travail, on s'aperçoit que dans un contexte de classe de langues – de scolarisation et étrangères – la capacité d'enseigner repose en effet sur deux socles : le langage et la communication sociale. Si le langage se présente comme premier instrument pour tout choix pédagogique, la communication est naturelle à l'être humain, elle est omniprésente même en dehors du discours concret. D'ailleurs, « on ne peut pas ne pas communiquer ». De plus, c'est à travers la communication que l'on reconnait qui parle et quelles sont ses émotions : deux traits qui s'avèrent déterminants dans l'univers social de l'être humain. Quant à la langue – envisagée à la fois comme objet et outil d'enseignement –, elle constitue en effet le *premier coup de force* pour que l'élève accède au statut du sujet parlant. Toutefois, la langue se montre aussi fort utile dans la personnalisation de l'apprentissage et dans la structuration essentielle de la personnalité des sujets parlant, notamment quand elle est enseignée à travers les outils numériques. L'enjeu majeur pour les enseignants de langues n'est pas celui d'enseigner la langue pour la langue, mais d'aller au-delà de ce but : c'est à travers l'enseignement de la langue qu'ils peuvent avoir un impact plus ou moins important sur les buts communicatifs et sociaux, intentionnels ou pas, des sujets parlant. Mais dans tout ça, il sera indispensable que les enseignants disposent des savoirs didactiques et pédagogiques et qu'ils soient prêts à changer de pratique ou de posture en fonction des besoins de leurs élèves et surtout de leur adaptabilité ou non aux dispositifs d'apprentissage (numérique, manuel scolaire, etc.).

Bibliographie

Altet, M. (2014). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Quadrige, PUF.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°10 , pp. 31-43 *https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027*

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie. Recherche sur les pratiques d'enseignement et formation*, n° 138, pp. 85-93 : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'"approche communic-actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf

Bucheton, D. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe :un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011 : https://journals.openedition.org/educationdidactique/543
Cicurel, F. (2014). Pensée en action/Pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral. *Recherches et applications / Le Français dans le monde*, 56 (juillet 2014), 83–101 http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.70305
Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.
Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289–308. https://doi.org/10.7202/031917ar
Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique.* Toulouse : Octares éditions.
Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologia*, n°11. *Communication au IIème congrès de la Société Internationale d'Ergologie, 5-9 mai 2014, Sierre (Suisse)* : https://amu.hal.science/hal-02007350v1/document
Freinet, C. (1959). *Les dits de Mathieu*. Delachaux et Niestlé, France.
Hadj-Amor, H. (2023). À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1er degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia – Tunisie. *Revue Langues et Cultures*, V. 04, N. 02, pp. 23-43.
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-821
Leblanc, C. (2021). Les choix pédagogiques de la personne enseignante : leviers privilégiés pour engager les étudiantes et les étudiants dans la réflexion et le changement. mmlemieuxGRIIP Pédagogie universitaire https://pedagogie.uquebec.ca/veille...
Marcel, J-F. (2002b). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp. 103-113.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2868
Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi.* ESF Éditeur
Morin, E. (2008). La pensée complexe : antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. Revue Synergie Monde, n°4, pp. 249-262.
Richard, S. et Couture, L.-I. (2009). *La langue : un objet et un outil.* Québec français, (154), 119-120

Schwartz, Y. et Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine. Suivi de manifeste pour un ergo-engagement*. Octares, Toulouse.
Suesser, P. et al. (2020). *Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant*. Edition : ERES.
Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, pp. 173 à 185 : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031606ar/
Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* Puf, Paris.