

Repenser les cours de langues sur objectifs spécifiques à l'ère du numérique

Georgiana BURBEA¹

We are the protagonists of a transformation characterized by digital, globalization, continuous and accelerated social and technological change. Particularly relevant transformation occurs in the area of knowledge production, management and dissemination and, therefore, in language learning processes. The present work, far from giving clear and firm answers, reflects, first of all, on foreign languages for specific purposes and on the teaching-learning process in digital context, and addresses the question of the role of the teacher, that of the new learner, the digital methods in a world which has recently shown itself to be decked out in what is called "digital".

Keywords: *specific purposes, teaching-learning, digital.*

1. Enseigner une langue sur objectifs spécifiques à l'heure actuelle

Les cours de langue à finalité spécifique sont ceux dans lesquels, le contenu, les objectifs, le matériel, l'enseignement et les pratiques d'évaluation découlent tous d'utilisations spécifiques de la langue cible sur la base d'un ensemble identifié de besoins spécialisés, reste à voir ce qu'on pourrait dire à ce sujet sur la méthodologie. En effet, en jetant un regard sur la littérature de spécialité, on peut constater que l'enseignement de la langue de spécialité ou sur objectifs spécifiques présente beaucoup de contraintes par rapport au temps, aux objectifs et à l'évaluation, auxquelles s'ajoute bien évidemment des difficultés liées aux besoins des apprenants. En effet, selon Lehmann, l'étape dans laquelle on cerne les besoins des apprenants est indispensable dans l'enseignement de langue de spécialité: « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés.* » (1993, 116).

¹ Transilvania University of Braşov, burbea.georgiana@unitbv.ro

Cela veut dire que la tâche est parfois pénible, car on a un jeu de force entre les besoins subjectifs qui tiennent de la langue étrangère en général et les objectifs des apprenants concernant la langue sur objectifs spécifiques. Cela nous amène vers l'idée suggérée par Mangiante et Parpette, qui parlent d'un enseignement de la langue étrangère généraliste, avant de commencer la formation en langage de spécialité: « *N'est-il pas préférable pour l'enseignement d'utiliser une méthode généraliste en début de formation et de consacrer son énergie et son temps à la création d'un matériel spécifique destiné à un niveau un peu plus avancé ?* » (2004, 139).

Vu le public restreint, avec des objectifs très précis, la méthode spécifique pour l'enseignement de la langue sur objectifs spécifiques reste quelque chose d'illusoire, ce qui enchaîne que le rôle de l'enseignant reste capital dans la construction du matériel didactique adapté aux niveaux de la langue généraliste. Quand nous regardons les définitions de la langue étrangère de spécialité, un autre concept est véhiculé, il s'agit de celui du contexte. On parle d'un côté du contexte spécifique: le contenu et l'orientation de l'enseignement de la langue sont limités à un contexte spécifique ou même à un sous-ensemble particulier de tâches et de compétences. Dans ce cas, c'est le contexte et les personnes impliquées (par exemple, les apprenants, les professionnels sur le terrain) qui décident du programme d'études - contrairement à l'enseignement des langues à usage général, qui est souvent guidé par la théorie seule. Autrement dit, les langues sur objectifs spécifiques intègrent à la fois des connaissances linguistiques et des connaissances spécifiques à un contexte particulier en fonction des besoins des apprenants. Mais qu'en reste-t-il du contexte en dehors de la classe de langue étrangère sur objectifs spécifiques ? Ne serait-il légitime que ces cours de langue sur objectifs spécialisés prennent en compte les deux contextes, en ajoutant celui de la vie quotidienne ?

Cet enseignement-apprentissage d'une langue sur objectifs spécifiques, sorti de la mondialisation, part des besoins, comme on l'a vu précédemment, qu'on identifie chez les apprenants et qui nous mènent à élaborer des plans qui se trouvent en étroite liaison avec ce qui se passe sur le marché du travail. Par conséquent, le professeur de langue sur objectifs spécifiques se retrouve au delà des besoins linguistiques et le savoir-faire des professionnels: on mise sur la construction d'une compétence de communication autonome, mais est-ce qu'on ne retrouve pas cette compétence aussi de l'enseignement tout court d'une langue étrangère? Ce ne sont que des questions que nous nous posons pour voir jusqu'où la didactique des langues étrangères conflue avec la didactique des langues étrangères sur objectifs spécifiques, parce que nous ne sommes pas sûrs où se trouve la jonction entre les deux et on croit qu'il y a en fait une convergence beaucoup plus probable qu'on ne le pensait.

On retrouve une définition intéressante chez Richer « *Si les langues de spécialité comportent une spécificité, cette dernière ne réside pas dans le lexique, ni dans la syntaxe comme le pensait la recherche sur les langues de spécialité dans les années '60/'70, mais elle est à chercher dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail* » (Richer 2008, 20). Il est à noter que Richer place la différence entre la langue de spécialité et la langue générale au niveau du discours, il ne s'agit pas de travailler le vocabulaire spécialisé ou la syntaxe, mais le texte, le discours spécialisé et on voit déjà entrer en scène d'autres problématiques, comme l'action et la dimension culturelle, car le genre discursif est quelque chose qui est lié à la culture, indispensable pour comprendre celle qui est inhérente au marché du travail. À ce sujet Mendes et Gomes disent que « *pour cela, il n'est pas nécessaire de créer de nouvelles méthodes, mais d'ajuster les ressources existantes aux besoins identifiés. Le rôle des acteurs sociaux, intervenant dans ce processus d'enseignement-apprentissage, oblige aussi à porter un nouveau regard sur le besoin d'une implication directe des apprenants eux-mêmes dans l'identification et l'analyse des situations professionnelles, dans un certain contexte. Dans ce processus, devront participer tous les acteurs sociaux impliqués, le professeur et l'apprenant, ce dernier jouant le rôle d'apprenant-utilisateur* » (2013, 141). Il est maintenant à noter que l'apprenant devient un usager, qui n'apprend pas seulement, mais il devient utilisateur, donc il est au centre de l'action.

Cette perspective sur les langues spécialisées traduit la prise de conscience chez les responsables du pouvoir de diffusion de la langue étrangère car « *la science et la technique sont désormais partie prenante du champ de la culture, et qu'une langue qui veut conserver son statut de langue internationale de communication ne peut plus ignorer ce fait* » (Cuq et Gruga 2002, 321).

Dans un contexte d'enseignement général de la langue, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) offre un vaste éventail de choix, proposant une nouvelle perspective pour le développement des compétences communicatives, appelée *abordage par l'action*: « *Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère* » (Puren 2006, 58).

Cette perspective actionnelle accorde à l'enseignement/apprentissage une authenticité que l'approche communicative ne permettait pas. Le niveau de compétences de l'apprenant est alors défini par le nombre de tâches qu'il arrive à accomplir dans le quotidien afin de s'incorporer dans une communauté pour devenir un vrai acteur social. Ces tâches sont présentées en deux catégories: les

tâches de précommunication pédagogique, c'est-à-dire les exercices didactisés et les tâches pédagogocommunicatives, c'est-à-dire, les simulations qui permettent d'exécuter des tâches proches de la vie réelle, choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors du contexte académique.

Arrivés à ce point là, nous voulons noter que, pour ce qui est de la méthode active, nous n'en avons pas une définition claire et précise, mais toute la littérature de spécialité met en avant les tâches ancrées dans la vie réelle, ce qui nous rapproche de l'idée qu'entre la didactique de langue de spécialité et la didactique de langue étrangère il n'y a pas un fossé aussi large qu'on ne le pensait dans les années '60, autrement dit, on ne peut pas dissocier à cent pour cent langue étrangère généraliste et langues sur objectifs spécifiques et qu'il existe toujours une jonction fort possible entre les deux.

Certes, on est confronté à une langue native en permanente transformation qui s'édifie à partir des documents authentiques. Sa pratique a été facilitée avec le développement d'Internet qui a mis à disposition des enseignants et des professionnels du domaine une bibliographie cohérente et actualisée. Et cette exploitation de documents spécialisés est très certainement le point de départ de la croissance de la motivation des apprenants.

Dans ce cas, l'enseignement de la langue doit s'adapter à l'évolution de la discipline. La didactique des langages de spécialité est un ensemble dynamique qui apporte une nouvelle perspective pédagogique puisqu'elle « *se définit par son public [...] en direction de ce public* » (Perrin 1994). L'analyse des besoins requiert une attitude d'écoute active préalable. C'est un enseignement intensif lié au professionnel où les activités sont présentées par des tâches à réaliser. Ces dernières s'inscrivent dans un contexte culturel et sociétal en rapport direct avec le domaine d'activité de l'apprenant. La finalité du cours de langue étrangère est desservie par la langue de spécialité.

Cela étant dit, nous voulons nous pencher plus dans ce qui suit sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère face au numérique, en se posant des questions sur les compétences dont les apprenants auront besoin à l'avenir, en partant de l'idée ordinaire que la réussite de l'apprentissage dépend de la réussite de l'enseignement.

2. La transformation digitale n'est pas une question d'outil, mais d'état d'esprit

Lors de Big Boss Summer Edition, qui a réuni les grands acteurs du digital du 9 au 11 juin 2017 à Marrakech, Opinionway dit que « la transformation digitale n'est pas une question d'outils, mais d'état d'esprit et que le digital force le nomadisme. Avec les nouveaux moyens de communication, les individus travaillent plus dans

leur temps libre, ce qui fait que les frontières entre l'interne et externe s'estompent ».

Cet idée d'état d'esprit est applicable aussi dans le domaine d'enseignement des langues: le professeur de langue et tout professeur d'ailleurs ne doit pas percevoir le numérique comme une menace par rapport à sa place. Nous pouvons en tant qu'enseignant, et d'autant plus pendant la dernière année, nous demander si le professeur ne risque pas de perdre sa place à cause du numérique, en partant du fait qu'enseigner une langue est « différent » quand on est en compétition avec Internet, les réseaux-sociaux, YouTube et toutes les autres techniques si populaires auprès des jeunes. Et si on réfléchit mieux, les « nouvelles » technologies ne sont pas l'expression des temps modernes vu qu'en didactique, la première rencontre avec ce domaine remonte fort probablement à la méthode structurale audio-visuelle.

Si les cours reposent sur la lecture d'information, en effet, avec le nouvel apprenant, l'enseignement doit avoir peur du numérique et ce fait, malheureusement, a été évident pendant la pandémie Covid-19, car on a vu des enseignants qui n'ont pas fait face à l'enseignement à distance.

Dans ce contexte de l'enseignement d'une LE sur objectifs spécifiques, le terme de compétence doit être approché non plus en termes de savoir-faire, mais de savoir-agir, ce qui mènera vers une dynamique plus forte et beaucoup plus motivante du nouvel étudiant en tant qu'acteur social, si l'on veut en tant que citoyen. De ce fait, ces nouveaux apprenants « *sont amenés à identifier et à créer leurs propres représentations des situations dans lesquelles ils devront agir, mettant en action les stratégies nécessaires en fonction de leurs compétences* » (Mendes et Gomes 2013, 51). Alors, si on revient au couplet enseignement-apprentissage, on peut bien évidemment observer qu'apprentissage signifie construire ses connaissances, ses compétences diverses: s'activer, s'informer, produire, (se) motiver, interagir. Enseigner signifie mettre en place des opportunités pour que l'étudiant apprenne, par une multitude d'outils que nous apportent les technologies.

3. Quelques principes de l'utilisation du numérique

Un des principes de base de ce processus est **la collaboration**: il y a toujours des problèmes à résoudre et le mieux est de faire de la collaboration des apprenants un principe de base, car l'apprenant de langue étrangère sera de cette façon plus confiant et plus prêt à s'engager. Cet apprenant est très ouvert à ce type d'enseignement, vu sa grande expertise dans ce domaine de la communication. Favoriser la collaboration entre les apprenants semble être la compétence de XXIème siècle et pour ce qui est de l'enseignement des langues est quelque chose de très

important. Nous soutenons l'idée de Mangiante et Parpette de « *l'alternance d'activité en autonomie et par groupe afin de « désacraliser » l'acte d'écrire et d'enrichir les connaissances par la collaboration entre pairs* » (2011, 168).

La ludification, en tant que processus qui permet d'utiliser d'éléments ludiques et des techniques de conceptions des jeux dans le domaine de l'enseignement-apprentissage est un autre principe qui devra « conduire » ce mouvement et qui s'allie très bien au numérique parce qu'on le sait qu'il faut jouer pour devenir sérieux. Parfois, avec le jeu, le feedback est beaucoup plus rapide (par exemple Kahoot) ce qui peut être quelque chose de bénéfique dans ce processus d'apprentissage et il permet d'impliquer plus de personnes. Le feedback peut ensuite être développé par l'enseignant, ce qui ne fait qu'augmenter la possibilité de résoudre les problèmes qui apparaissent au fur et à mesure de l'apprentissage. Dans cette ligne, l'enseignant est un « performer » selon Nechifor (2019) pour les apprenants en bas âge, mais nous soutenons l'idée conformément à laquelle nous pouvons travailler avec ces méthodes digitales, dès le début du parcours didactique, vu que les dernières générations sont exposées au milieu numérique dès les plus bas âges et le concept de ludification représenterait certainement un succès incommensurable de ce point de vue. Dans ce sens, à l'Université Transilvania de Braşov, on déroule un projet, qui a comme objectif principal l'introduction du concept de « gammification » dans les cours de langue roumaine en tant que langue étrangère, y inclus les les cours sur objectifs spécifiques, en partant de la conviction que celui-ci peut s'avérer une très bonne méthode d'enseignement/apprentissage pour les langues, qui puisse fonctionner comme une sorte d'échafaudage pour les apprenants sortant des milieux d'éducation extrêmement différents.

La créativité est, on le sait depuis longtemps, très recherchée dans l'apprentissage des langues. Au lieu de demander aux apprenants de faire de l'expression écrite, on peut leur demander de créer des podcasts, ce qui sera à la fois une expression écrite, mais aussi une expression orale qui permettra à l'apprenant de prendre son temps dans la création, d'ajuster sa prononciation et, le plus important, de s'écouter et de se faire écouter par les autres.

Développer **l'esprit critique de l'apprenant** est, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, un enjeu de taille pour l'enseignant de langue étrangère et, la compétence informationnelle est liée à cette idée, car il faut faire apprendre à chercher de l'information dans la langue étrangère et apprendre à apprendre. Pour ce qui est de la langue sur objectifs spécifiques, nous le savons, il faut travailler avec des documents authentiques et le numérique, à ce niveau-là, est très offrant. Ensuite, l'enseignant de langue n'accompagne l'étudiant que temporairement dans le cas de la langue roumaine en tant que langue étrangère, pendant une année, puisque l'année prochaine il intégrera une autre faculté. Dans ce cas, l'autonomie de

l'apprenant découlant de ce défi aidera le futur étudiant en médecine, en économie ou en lettres à mieux se débrouiller pendant son parcours universitaire ultérieur.

4. La classe inversée – un exemple de métissage des formes d'enseignement

Vu que récemment, nous avons été contraints de travailler à distance et en présentiel, nous nous proposons maintenant de jeter un regard sur le modèle de la classe inversée, utilisée pour les cours de langue roumaine en tant que langue étrangère, qu'on a mis en place pour cette période pendant laquelle le numérique s'est avéré la seule possibilité d'enseignement.

Avec cette technique, nouvel essor des pédagogies actives, on va vers un métissage des formes d'enseignement et par conséquent une nouvelle considération des concepts **dichotomiques**: enseigner/apprendre, présence /distance, espace/temps. Pour ce dernier couplet, on parle de mobilité et flexibilité qui joue un rôle très important pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Traditionnellement, l'enseignement se réalise en synchronie, tandis que l'apprentissage est asynchrone. Il suffit de penser à des cours de langue étrangère et on ne peut pas avoir la prétention que l'enseignement se fait en même temps que l'apprentissage, autrement dit, pendant que l'enseignant enseigne, l'apprenant apprend ou non. Il est fort possible que l'apprentissage complet se réalise dans un autre espace et dans un autre temps que l'enseignement. Avec cette classe inversée, les rapports changent: l'enseignement sera asynchrone, à distance, par des médias enrichis par le numérique, tandis que l'apprentissage se fait en présentiel, autrement dit, on exploite la présence pour faire de l'actif, du collaboratif, ce que la didactique demande actuellement.

Cela nous rappelle la théorie de l'apprentissage par problèmes du Canada, développée dans les années '50, basée sur le cognitivisme et socioconstructivisme, qui accordait à l'apprenant un rôle actif dans son processus d'apprentissage, en le rendant capable de formuler de questions, d'émettre des hypothèses, de chercher et de trouver des informations nécessaires pour comprendre les problèmes.

Dans cette nouvelle perspective, on peut encore se poser des questions sur ce que l'enseignement signifie à l'heure actuelle et nous pensons que le rôle de l'enseignant a quand même changé, car il va développer avec la classe inversée d'autres compétences: la recherche documentaire, le travail collaboratif, l'esprit critique, etc.

Et cela d'autant plus qu'on parle de l'enseignement de langues sur objectifs spécifiques, car on parle dans ce type d'enseignement en termes d'efficacité, de rapidité.

Avec les nouvelles technologies, on pousse l'enseignant de langue à sortir de sa zone de confort et aborder le travail « smart », car depuis longtemps son travail

n'est plus censé être répétitif, il ne s'agit plus d'aller en classe de langue et dire la même chose. Son « utilité » va au-delà de la transmission des connaissances, il travaille dorénavant sur les ressources, sur la motivation des nouveaux étudiants (peut-être moins dans le cas des langues sur objectifs spécifiques, car ceux-ci sont bien évidemment plus conscients de la nécessité de cet apprentissage), sur l'activité, sur la production.

Ces cours de langue sur objectifs spécifiques avec la méthode de la classe inversée étaient censés au début aider les étudiants étrangers, par un prolongement de l'apprentissage en dehors de la classe, qui d'ailleurs passait par un Moodle, d'autant plus que ces étudiants n'étaient pas physiquement présents dans le pays d'accueil. On s'est rendu vite compte, qu'à part les apprentissages autonomes que cette forme d'enseignement offre, les étudiants étaient beaucoup plus motivés à apprendre et beaucoup plus ouverts à la collaboration, entre eux, mais aussi en présence de l'enseignement.

L'auto-apprentissage, que la classe inversée met en avant, reste un défi notable pour tous les étudiants, d'autant plus que les apprenants des langues sur objectifs spécifiques proviennent des pays différents, donc ils conçoivent différemment cette relation enseignant-apprenants, et, de surcroît, il s'agit des pays où l'on pratique encore un enseignement traditionnel.

En fin de compte, la méthode pratiquée en cours de LE sur objectifs spécifiques a été en mesure de promouvoir une pédagogie active, fortement centrée sur l'apprenant et de profiter des « rencontres » qu'on avait avec d'autres activités de réflexion, de conception et de mobilisation des connaissances sous l'attention directe de l'enseignant.

En partant de cette expérience de l'utilisation de ressources technologiques en cours de LE sur objectifs spécifiques, qu'on a vue, qui permet de repenser toutes les places qu'occupent les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, nous allons nous pencher par la suite sur le rôle du numérique en classe de langue.

5. Alors, quel est le rôle du numérique?

Dans cette nouvelle perspective de la méthode active, on l'a déjà dit, l'apprenant de langue étrangère doit être un citoyen, un apprenant-usager, qui a de l'autonomie dans cette approche socio-interactionnelle, cela imposant un certain genre des tâches, qui se traduisent dans la langue sur objectifs spécifique par la présence des projets intéressants que l'enseignant peut proposer, comme par exemple cette classe inversée, dont nous avons parlé ci-dessus, mais qui ne constitue pas la seule démarche.

Les technologies de l'information et de la communication sont présentes aujourd'hui dans tous les domaines de la société, ce qui a provoqué une transformation profonde dans de nombreux aspects, y compris la pandémie que nous traversons actuellement. Comment pourrait-il en être autrement vu que ses effets se font ressentir également dans l'environnement éducatif, pour faire apparaître ce que l'on a appelé l'apprentissage en ligne, c'est-à-dire l'utilisation de la technologie par des moyens technologiques modernes dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Depuis l'apparition des premiers ordinateurs, de nombreux chercheurs à travers le monde ont commencé à enquêter et à travailler sur l'accolement des outils informatiques dans le domaine de la didactique. C'est ainsi qu'est né l'enseignement des langues assisté par ordinateur, ses domaines d'intérêt étant l'innovation pédagogique appliquée à la recherche sur les méthodes d'enseignement-apprentissage et l'acquisition des langues étrangères. Pourtant une recherche poussée sur les langages de spécialité à travers le numérique ne s'est pas produite et ce présent travail ne prétend pas y participer fondamentalement, mais c'est l'occasion de se poser des questions sur ce que le numérique peut apporter dans ce domaine.

A une époque où presque tous nos apprenants sont nés au XXI^e siècle, nous, les enseignants du XX^e siècle, devons abandonner notre éventuelle peur et quitter certaines méthodologies du IX^e siècle afin d'apprendre à s'intégrer et à vivre avec les réseaux sociaux, avec le numérique et voir comment on peut en faire l'usage pour arriver à ce qu'on souhaite tous: le progrès de l'enseignement et de l'apprentissage. Les soi-disant natifs digitaux, les homo zappiens, finiront par être sortis du monde digital si nous ne parvenons pas à nous adapter aux technologies qui, après plusieurs décennies, ont montré qu'elles sont là pour rester.

On a pu voir dernièrement que le temps de changement est venu, un changement qui fera que les salles de classe de langues étrangères (que ça soit générale ou langage spécialisé) passeront d'un lieu limité par quatre murs à un espace où le processus éducatif n'aura pas de limites géographiques et temporelles. La réalité est que les nouveaux apprenants ne séparent pas tellement entre le numérique et le physique, puisqu'ils vivent, grandissent et apprennent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du réseau sans voir de différences entre les relations qu'ils entretiennent dans un contexte ou dans un autre: les gens n'arrêtent pas d'être des personnes quand ils sont derrière un écran, il est donc nécessaire de travailler sur la coexistence dans le réseau pour éviter les conflits et les risques dérivés de son utilisation. Bien connaître chaque technologie et comment elle est vécue est donc une condition totalement indispensable pour éviter les risques et faire face aux défis que ce nouvel espace de coexistence a apporté.

Nous avons eu la possibilité de voir, toujours lors de ce changement qui est arrivé plus vite qu'on ne l'imaginait, que la salle de classe n'est plus un bâtiment, elle est un espace social, qui nous a également donné l'opportunité de profiter du potentiel que nous offrent les réseaux et le numérique. Savoir faire bon usage du numérique et l'importance d'instruire par son intermédiaire, cela nous évitera d'avoir un processus d'enseignement stérile.

L'apparition d'Internet introduit deux concepts déterminants: l'interaction (action qui poursuit une finalité communicative) et l'interactivité (simulation électronique du processus d'interaction). C'est pourquoi le Web a une série d'utilisations très pratiques dans l'apprentissage des langues et il est devenu encore plus évident à notre époque. Parmi ses usages, on peut souligner son utilisation comme source d'informations actualisées à un coût réduit (journaux, radio, télévision, etc.), comme l'accès aux dictionnaires en ligne, la possibilité de participer à des débats asynchrones, l'accès aux bibliothèques et à de nombreux ouvrages en format électronique, etc. Une autre application très importante du Web a été l'éducation virtuelle (e-learning). Aujourd'hui, il est impossible de laisser la technologie hors de la salle de classe et ces derniers mois, nous avons vu émerger de nouvelles manières de créer et de travailler ensemble, ce qui nous a prouvé que la société a besoin d'un nouveau citoyen dont les dimensions sociales et professionnelles intègrent le virtuel et l'analogique.

Si les réseaux sociaux, les téléphones portables et les jeux vidéo sont si captivants pour les jeunes et qu'il ait été démontré que ce sont des technologies utilisables en classe à des fins pédagogiques et notamment pour l'apprentissage des langues étrangères, il ne reste plus qu'à motiver et accompagner les enseignants à se joindre à la promotion de nouvelles compétences pour une société de plus en plus connectée. Si nous voulons que les étudiants fassent un effort, nous devons apprendre à utiliser et tirer parti des réseaux et des technologies pour pouvoir guider et évaluer les étudiants tout au long du processus pédagogique d'enseignement des langues étrangères. Nous ne savons pas comment sera le monde auquel nous serons confrontés dans une décennie, ni quels seront les rôles que jouera l'apprentissage des langues étrangères, mais nous savons qu'ils nécessiteront des compétences numériques comme moyen et forme qui permettront d'autres moyens d'apprendre les langues.

L'intégration du numérique dans l'enseignement des langues représente un grand potentiel stratégique. Ils ne sont pas la solution en soi pour tout, mais ils fournissent et spécifient une série de possibilités tangibles, car le CECRL considère les apprenants en langues comme des agents sociaux qui, à travers l'utilisation de la langue, doivent être capables de fonctionner dans une série de situations de communication. Pour acquérir cette compétence communicative, les étudiants doivent passer un grand nombre d'heures en contact avec la culture et la langue, en interaction avec d'autres locuteurs de celle-ci. Pour les étudiants qui ne peuvent ou ne veulent pas voyager dans un pays étranger, les nouvelles technologies leur

donnent accès à des espaces d'interaction, d'information et à des matériaux authentiques qui, autrement, ne leur seraient pas accessibles. En ce sens, le digital est une excellente contribution en raison de son potentiel à promouvoir l'apprentissage autonome.

L'importance d'intégrer la compétence numérique dans nos salles de classe aujourd'hui est incontestable. Cela nous permet de travailler dans un domaine en constante évolution, flexible et ouvert aux besoins de différentes personnes. De même, nous pouvons avoir une classe plus interactive, avec un échange non seulement informatif, mais aussi culturel.

L'utilisation de la technologie nous permet de découvrir, d'analyser et d'interpréter les différentes perceptions culturelles et sociales du monde dans lequel nous vivons d'un point de vue communicatif, social et participatif.

L'un des grands avantages que nous offrent les nouvelles technologies est qu'elles nous permettent de faire des cours plus personnalisés. Ça peut être un outil singulier pour les enseignants. L'utilisation des médias interactifs doit responsabiliser l'apprenant dans son action d'apprentissage, ils l'aideront à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à rechercher les données nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

6. Conclusion

Le premier constat est que nous avons encore du chemin à faire. Nous avons encore un long chemin à parcourir, même après tout ce qui précède, il semble clair que la question principale concernant l'utilisation des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne réside pas dans la question de la disparition possible de l'enseignant, mais dans l'indéniable modification qui a entraîné dans la méthodologie d'enseignement: il est évident que la présence des ordinateurs dans la vie de tous les jours et donc aussi dans les écoles est déjà une réalité. Il s'agit désormais d'intégrer son utilisation dans l'apprentissage de la programmation comme une ressource de plus, à ajouter à celles existantes. C'est une ressource qui peut faciliter l'enseignement et devenir un outil certainement utile pour les étudiants.

Ensuite, ce qui s'impose d'emblée dans cette nouvelle perspective de l'utilisation des nouvelles technologies dans le processus de l'enseignement-apprentissage est que le numérique n'est pas en mesure de motiver les apprenants, de les inciter à mieux apprendre, mais l'usage que l'enseignant fait de ce numérique qui sera un facteur déclencheur pour ce nouvel apprentissage. Par conséquent, on revient sur ce que nous avons soutenu toute au long de ce travail, que la position de l'enseignant ne change pas, il doit juste résister à toute cette « révolution numérique ». Réfléchir sur le rôle du numérique dans ce processus nous pousse à aller plus loin de sa vision utilitaire dans l'apprentissage de *homo zappiens*: c'est

un trampoline qui nous permet de transformer de réformer la façon d'enseigner et d'apprendre des langues étrangères, le numérique permettant aussi à communiquer plus facilement et ayant un objectif plus ample, d'autant plus qu'à présent nous n'avons pas eu le choix. L'enseignant actuel, s'il est technophobe, il n'aura aucune chance, mais il est quand même le pivot qui devra chercher le juste équilibre entre le traditionnel et le numérique. Si l'enseignant est technophile, on peut voir dans le numérique quelque chose qui peut participer pleinement à la réussite des apprenants et à la motivation, car le numérique a un grand potentiel, mais ce qui reste à gérer c'est ce côté distrayant du numérique qui constitue un défi majeur pour l'enseignant, qui résoudra tous les problèmes par des tâches significatives, des tâches ancrées dans le quotidien et en mesure de permettre un apprentissage par engagement.

Acknowledgements

This work was supported by a grant of the Ministry of Research, Innovation and Digitization, CNCS/CCCDI – UEFISCDI, project number TE 206 / 2021, within PNCDI III.

Bibliographie

- Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruga. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- Lehmann, Denis. 1993. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Mendes Sarroeira, Dulce et Margarida Ferreira Gomes. 2013. « Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur et la communication par l'action: Quelle mission? » *Lenguaje y Textos* 37.
- Mangiante, Jean- Marc et Chantal Parpette. 2004. *Le Français sur Objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE.
- Mangiante, Jean- Marc et Chantal Parpette. 2011. *Le français sur objectifs universitaires*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Nechifor, Andreea. 2019. « Perspectives on Language Classroom Interaction. The Teacher as a Performer with Young Learners ». In *Structure, Use, and Meaning. Language Policies and Practices in Institutional Settings*, ed. by Elena Buja and Stanca Măda, 189-206. Braşov: Transilvania University of Brasov Publishing House.
- Puren, Christian. 2006. « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrée libre ». *Synergie Pays Scandinaves* 1: 58-71.
- Richer, Jean-Jacques. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S): une didactique spécialisée? ». *Synergies Chine* 3 : 15-30.