



HAL
open science

Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?. 33e et 34e rencontres, Oct 2004, Besançon, France. pp.163-176. hal-04634537

HAL Id: hal-04634537

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04634537>

Submitted on 4 Jul 2024

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

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

Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?

François Mangenot, Lidilem, université Stendhal – Grenoble 3

Parler des nouveaux métiers liés aux TICE pose un problème de méthode : s'agit-il de spéculer sur de nouvelles professions en voie de constitution dont on pense qu'elles vont devenir incontournables dans un avenir plus ou moins proche, ou bien s'agit-il plutôt de parler de nouvelles fonctions déjà observées sur le terrain aujourd'hui mais dont on ne sait pas encore exactement comment elles se regrouperont pour former de nouvelles identités professionnelles ? On ne peut qu'être en accord avec les propos qu'a tenus Marie-José Barbot lors de la précédente journée Asdifle de Paris (ici même) : « *le secteur dont je vais parler est caractérisé par la non stabilité des fonctions et par la précarité des statuts* ». L'exposé comprend donc deux parties suivies d'une brève conclusion : on commencera par s'interroger sur les compétences nécessaires pour utiliser au mieux les TIC en langues, montrant que ces compétences sont à géométrie variable selon les situations et les dispositifs ; on continuera en évoquant les spécialisations en TICE ou FOAD proposées par les universités françaises au niveau Master.

1. Quelles compétences pour quelles fonctions ?

A partir de huit fonctions liées à l'utilisation des TICE et repérées sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues, on peut s'interroger sur les compétences nécessaires pour remplir ces fonctions.

1.1 Enseignement enrichi par les TICE

Pour reprendre une formule employée dans le référentiel *Competice*¹, une première fonction correspondrait aux enseignants de langue qui pratiquent un *enseignement présentiel enrichi par les TICE*. Qu'ils demandent à leurs apprenants de préparer un exposé ou un débat à partir d'Internet, qu'ils proposent des prolongements à ce qui a été fait en classe ou qu'ils se rendent avec leur groupe en salle informatique, le problème est toujours celui de l'intégration pédagogique (Mangenot, 2000). Les compétences requises possèdent alors une quadruple dimension, que l'on nommera « Compétences de base », en ce sens qu'elles seront également un pré-requis pour la plupart des autres fonctions énumérées plus loin :

Compétences de base :

- savoir repérer des ressources existantes, notamment à partir d'Internet,
- savoir évaluer une ressource multimédia : pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, fiabilité, intérêt pour les apprenants,
- savoir intégrer une ressource multimédia,
- savoir créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation).

Les ressources envisagées peuvent aussi bien être des ressources brutes que des ressources pédagogiques, même si le travail de l'enseignant n'est pas le même dans un cas ou dans l'autre. La médiatisation (par exemple, la création d'exercices autocorrectifs) est exclue à ce niveau de compétence. Dans ces conditions, ne peut-on pas considérer que tout enseignant de langue devrait aujourd'hui posséder ces compétences de base ? Comme le disait Desmarais (1998, p. 147) en conclusion d'un ouvrage sur les technologies et l'enseignement des langues, « *Les ordinateurs ont envahi le monde de l'éducation et de la formation en entreprise et les technologies de l'information s'y sont établies. [...] Il serait plus réaliste de croire qu'à moyen ou à long terme, ce ne sera pas l'informatique qui remplacera le professeur, mais le professeur familier avec les moyens informatiques qui pourrait remplacer celui qui ne l'est pas.* ». Ce qui amène alors à poser le problème de la formation des enseignants.

¹ <http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/index.php>

1.2 Formation des enseignants aux TICE

Si l'on souhaite qu'une majorité d'enseignants acquièrent les compétences listées ci-dessus, un important travail de formation, initiale et continue, est à mener. Il importe que les formateurs possèdent non seulement une maîtrise des TICE, mais qu'ils soient également des spécialistes de l'enseignement des langues (les formations technocentrées se révélant inefficaces). Outre les compétences de base, ces formateurs doivent avoir une réflexion approfondie sur les apports et les limites de l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues ; cette réflexion est plus importante qu'une maîtrise technologique approfondie. La démarche de formation la plus efficace consiste sans doute à former sur le lieu de travail et à accompagner (avant, pendant et après) les enseignants lors de leurs premières utilisations des TICE.

1.3 Tutorat en ligne

Le tutorat à distance correspond à un certain nombre de fonctions, pas forcément remplies par les mêmes personnes et pas toujours assurées dans chaque dispositif. Denis (2003, p. 25-26) relève six types d'interventions : « *l'accueil et la mise en route* », « *l'accompagnement technique* », « *l'accompagnement disciplinaire* », « *l'accompagnement méthodologique* », « *l'auto-régulation et la méta-cognition* », « *l'évaluation* » et le rôle de « *personne-ressource attirée* ». Selon cette auteure, ces six fonctions demandent des compétences pédagogiques et relationnelles, techniques et disciplinaires. En fait, l'importance relative de ces fonctions dépend du modèle pédagogique : un tuteur dans un projet collaboratif, par exemple, remplira certaines fonctions spécifiques à la collaboration. Dans le cas des langues, un autre type de fonction vient s'ajouter, celle qui consiste à animer des échanges, que ceux-ci soient synchrones ou asynchrones. Les outils technologiques employés prennent alors une importance plus grande.

Un tuteur en ligne doit en effet forcément utiliser des outils de communication, le plus souvent regroupés dans une plateforme de formation en ligne. S'appropriier l'utilisation technologique d'une telle plateforme est certes indispensable, mais finalement plus rapide que de se familiariser avec les spécificités sémio-pragmatiques (Mangenot, 2004) des différentes modalités de communication permises par les outils. On peut prendre comme exemple la plateforme *Lyceum*, développée à l'Open University et utilisée régulièrement dans l'enseignement des langues ; cet outil permet de pratiquer des conversations orales synchrones par petits groupes, avec des écrans partagés ; la formation des tuteurs, qui étaient des enseignants habitués à des regroupements destinés à faire pratiquer l'oral, ne pouvait que mêler intimement pédagogie et maîtrise technologique : quelles activités proposer dans un tel environnement ? comment gérer simultanément plusieurs petits groupes ? quand et comment intervenir dans la dynamique interactionnelle de ces groupes ? comment réagir aux erreurs ?² Même si l'on n'utilise pas des systèmes aussi avancés, on ne s'improvise pas animateur d'un forum ou d'un clavardage³. Se pose alors la question de la formation des enseignants destinés à exercer un tutorat en ligne... Cette formation ne peut sans doute s'acquérir qu'à travers une utilisation réflexive des outils et une mutualisation des expériences (Vetter, 2004).

1.4 Tutorat en centre de ressources langues

Il arrive que des centres de ressources langues (voir Albero, 2000, Barbot, 2000) emploient des tuteurs sous-qualifiés et sous-payés. On se placera ici dans une perspective plus optimiste où les tuteurs ont toute leur place, comme par exemple dans les centres de ressources langues de l'université de Strasbourg (cf. Bucher-Poteaux, 1998). Les fonctions remplies par un tuteur en CRL sont alors globalement les mêmes que celles énumérées par Denis (*op. cit.*) à propos des tuteurs en ligne. Au lieu de la maîtrise des outils de communication, il leur faudra connaître parfaitement les ressources disponibles dans leur centre et être à même d'en suggérer d'autres. Des capacités d'écoute et de négociation seront par ailleurs utiles quand il s'agira d'accueillir un nouvel

² Une étudiante du DESS « Ingénierie pédagogique dans des dispositifs ouverts et à distance » (université de Franche Comté) a consacré son stage de trois mois à cette formation des tuteurs *Lyceum* (cf. Vetter, 2004).

³ Terme proposé par les Québécois pour « chat ».

apprenant, d'analyser ses besoins, de repérer éventuellement son style d'apprentissage, de négocier avec lui un parcours.

1.5 Responsabilité d'un centre de ressources langues

Dans l'idéal, le/la responsable d'un CRL devrait être un spécialiste de didactique des langues formé aux spécificités des auto-apprentissages (cf. Barbot, 2000⁴), ce qui n'est pas toujours le cas. Outre ces compétences, gérer un CRL implique évidemment des capacités en gestion de ressources humaines et financières et en documentation.

1.6 Création de ressources multimédias

Deux niveaux de création multimédia sont à distinguer : un niveau que nous appellerons, sans aucune connotation péjorative, « amateur », et un niveau dit « professionnel ». On rencontre assez fréquemment des enseignants de langues (ou des tuteurs en CRL) passionnés de multimédia qui créent des ressources interactives dans le cadre d'un projet ou d'une recherche. En dehors des compétences de base (voir plus haut), ces « multimédiatiseurs » ont acquis une certaine maîtrise technologique. Dans le cadre d'un projet franco-australien, il a ainsi été possible de faire créer des ressources multimédias à des étudiants de maîtrise FLE qui n'avaient au préalable qu'une faible maîtrise de l'outil informatique (Mangenot & Zourou, 2004) ; on notera cependant que pour parvenir à ce but, un accompagnement tutoral assez important (de l'ordre d'une cinquantaine d'heures, en plus du TD lui-même) a dû être fourni. Ce niveau « amateur » peut être suffisant pour mettre en place, par exemple, un cours de langue entièrement à distance ou hybride⁵ utilisant une plateforme de formation en ligne et s'appuyant en partie sur des ressources disponibles sur Internet. Encore faut-il ne pas sous-estimer le temps nécessaire à l'élaboration de cours de ce type et prévoir une rémunération pour leurs auteurs ; des problèmes juridiques peuvent également se poser quant à l'utilisation de ressources existantes...

Mais si l'on souhaite créer des ressources professionnelles, hors ligne ou en ligne, il est nécessaire de constituer une équipe comportant au minimum un didacticien, un développeur et un graphiste, sans parler de la prise de son, voire du tournage vidéo, la plupart du temps nécessaires en langues. On observe souvent une difficulté à communiquer entre les pédagogues et les informaticiens, les premiers ne prenant pas suffisamment en compte les spécificités sémiologiques et interactives du multimédia et les seconds ayant une tendance à vouloir multiplier des fonctionnalités pas forcément utiles au plan pédagogique. L'idéal est d'avoir un didacticien ayant de bonnes connaissances informatiques et un informaticien s'intéressant à la pédagogie... Par ailleurs, rares sont les cas où la création de ressources s'effectue selon une démarche associant les usagers (cf. Depover, Quintin et De Lièvre, 2000).

Finalement, les compétences requises pour le « multimédiatiseur » *amateur* et pour le *professionnel* ne sont pas si différentes, puisque le second pourra s'appuyer sur une équipe pour les dimensions technologiques : il s'agit *grosso modo* d'un approfondissement technologique des compétences de base évoquées plus haut. Mais dans un cas comme dans l'autre, il s'agit sans doute plus de fonctions que l'on peut être amené à exercer à l'occasion de tel ou tel projet que d'un véritable métier offrant une certaine stabilité d'emploi.

1.7 Chef de projet multimédia

Dans le cas des réalisations professionnelles, un chef de projet s'avère la plupart du temps nécessaire, surtout si l'on veut éviter les dépassements financiers ou temporels. Celui-ci doit connaître les coûts, savoir établir un cahier des charges, gérer la réalisation dans le temps, connaître les différents métiers, gérer l'équipe. On remarquera qu'il ne s'agit pas d'une fonction spécifiquement liée aux langues : le projet *French Online*, développé par l'Alliance française

⁴ Faut-il préciser que pour Barbot, auto-apprentissage ne signifie nullement apprentissage en solitaire ? L'accompagnement tutoral est bien évidemment essentiel.

⁵ On appelle « hybride » (en anglais « blended learning ») une formation combinant du présentiel et de la distance.

d'Islamabad, est ainsi dirigé depuis trois ans par une personne qui n'est aucunement spécialiste de l'enseignement des langues⁶.

1.8 Responsabilité TICE dans une institution de langues

Les grands centres de FLE encouragent maintenant tous les initiatives consistant à utiliser les TICE dans tel ou tel contexte. Au Cavilam, au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, à l'Alliance Française de Paris, une personne est officiellement chargée de la coordination de ces initiatives. Les fonctions exercées sont très diverses, pouvant recouvrir toutes celles qui ont été énumérées jusqu'à présent, y compris la direction d'un projet pour lequel une subvention a été obtenue. Au-delà des compétences évoquées jusqu'ici, on soulignera les capacités relationnelles indispensables dans ce type de poste : pris entre une direction qui souhaiterait que le corps enseignant s'investisse plus dans les TICE et des enseignants souvent réticents, surtout quand le travail supplémentaire est peu ou pas rémunéré, le responsable TICE doit faire preuve de beaucoup de diplomatie...

1.9 Trois grandes familles de compétences

Si l'on se penche sur les fonctions énumérées plus haut et si l'on considère que tous les enseignants devraient posséder les compétences de base, on constate qu'on a affaire à trois grandes familles de fonctions nouvelles. On retiendra d'abord tout ce qui relève de l'accompagnement pédagogique (1.2 à 1.4), que celui-ci s'effectue avec des enseignants en train de se former, des apprenants en ligne ou bien des apprenants en CRL. La qualité principale est alors de savoir concevoir des situations dans lesquelles les apprenants puissent acquérir et apprendre la langue, sans que l'enseignant se trouve au centre. Ce dernier a un triple rôle : sélectionner des ressources et concevoir des tâches, aider à la demande durant la réalisation des tâches et socialiser et évaluer les productions (Mangenot, 2002). Il s'agit typiquement de compétences en ingénierie pédagogique. Dans cette famille de compétences, la spécificité du tutorat en ligne doit cependant être soulignée, en ce qu'elle requiert l'utilisation d'outils de communication en constante évolution, chaque outil ayant ses atouts et ses contraintes en ce qui concerne les interactions pédagogiques.

La seconde famille de compétences concerne la gestion. Il peut s'agir de gestion de formation d'enseignants (1.2), de centres de ressources (1.5), de projets (1.7 et 1.8) ou de réalisation de produits (1.7 et 1.8).

Enfin, la conception de ressources multimédias (1.6) constitue un cas un peu à part : l'éventail des compétences peut en effet être assez large, de l'enseignant isolé qui, dans le cadre d'un cours hybride, conçoit quelques tâches (fermées et/ou ouvertes) à partir de ressources puisées sur Internet au didacticien spécialiste du multimédia qui conçoit un produit ou un dispositif ambitieux.

2. Les formations proposées au niveau master

En cette période où la plupart des universités viennent de passer au système LMD (licence, master, doctorat), il était intéressant de tenter un recensement critique de l'existant en termes de formation au multimédia et à la didactique des langues. Ce recensement a été opéré à la fois à partir de la connaissance que pouvait avoir l'auteur de l'existence de telles formations, d'autre part en effectuant une fouille approfondie sur Internet, avec des mots-clés comme « langues », « multimédia », « Internet », etc.⁷ On constate que certains masters professionnels (on ne s'intéressera qu'à ceux-ci) jouent pleinement le jeu du LMD en proposant une formation sur deux années très complémentaires, tandis que d'autres ont gardé un système proche des anciens DESS,

⁶ Cours en ligne dont une démonstration est consultable : <http://www.frenchonline-af.org.pk>

⁷ Il serait fastidieux d'indiquer l'adresse Internet de chaque descriptif de formation, celle-ci étant par ailleurs susceptible de changements. Il est facile de retrouver ces descriptifs soit à partir du site de l'université concernée, soit en effectuant une recherche en indiquant le nom de la spécialité ; on aura ainsi accès à la dernière version. Les extraits de descriptifs fournis plus loin ont été récupérés sur Internet en octobre 2004.

soit en dissociant fortement les deux années, soit en ne proposant même qu'une seconde année⁸. Les diplômes trouvés, pour certains créés à la rentrée 2004, se rangent en plusieurs catégories, selon la proportion d'enseignements portant sur la didactique des langues ou sur le multimédia.

2.1 Formations didactiques mâtinées de multimédia

On constate tout d'abord qu'il n'y pas encore partout d'initiation au multimédia en première année de master : dans la perspective évoquée plus haut, on peut juger qu'il s'agit aujourd'hui d'une lacune regrettable en ce qui concerne l'avenir des étudiants formés.

Parmi les masters offrant une formation TICE, on évoquera tout d'abord un master professionnel 2^{ème} année (désormais M2) qui reprend peu ou prou les contenus d'un DESS antérieur en ajoutant une étiquette « TICE » à sa précédente dénomination : le « Master didactique des langues étrangères et TICE » (M2 seulement) de Lyon 2, où le multimédia représente 75h de cours. Le master de FLE de Grenoble 3, organisé pour sa part sur deux années, comporte un module TICE obligatoire en M1 (24h + tutorat, 6 ects⁹) et une spécialité optionnelle « Apprentissages collectifs assistés par ordinateur » de 64h (9 ects) en M2. Enfin, l'université du Littoral (Boulogne-sur-Mer) a ouvert un Master « FLE et ingénierie de la formation » dont la première année comporte des enseignements intitulés « Auto-apprentissage et autonomie », « Technologies éducatives », « Pratiques des multimédias » et « Formation ouverte et à distance », tous de 24h et 4 ects, et la seconde année simplement « Utilisation des NTE en centres de ressources » (36h, 4 ects). Ce dernier choix est intéressant en ce qu'il offre aux étudiants de première année les compétences de base dont il était question plus haut, ceux de seconde année se spécialisant pour l'un des dispositifs où les TICE sont utilisées. Les objectifs sont formulés ainsi :

L'objectif prioritaire de cette formation est situé sur un axe « Ingénierie de la formation / Français Langue Etrangère » professionnalisant, c'est-à-dire centré sur le monde économique et social : les futurs formateurs devraient pouvoir répondre aux besoins des entreprises ou des institutions et des organisations devant mettre en place des dispositifs de formation faisant appel aux technologies nouvelles et à des dispositifs d'auto-apprentissage demandés par l'évolution de la gestion des Ressources Humaines mais aussi par les besoins de formation dans le contexte actuel de mondialisation de l'économie et des sociétés.

2.2 Les TICE comme parcours d'une spécialité de master

Dans le système LMD, un parcours est un ensemble cohérent d'options à l'intérieur d'une même spécialité. Ainsi, l'université du Maine (Le Mans) propose-t-elle, à l'intérieur de la spécialité M2 « Diffusion des langues, plurilinguisme, nouvelles Technologies », un parcours « Didactiques des langues et environnements informatiques ». Les fonctions et compétences visées recouvrent bon nombre de celles qui ont été mentionnées dans la première partie, à l'exception notable du tutorat (en CRL ou en ligne) :

Compétences développées : formation d'enseignants de FLE, de professionnels de l'enseignement et de la diffusion des langues disposant de compétences élevées dans le domaine des nouvelles technologies et de leur utilisation en didactique des langues. Cette spécialité répond à une demande des organismes d'enseignement des langues, ainsi que des entreprises développant des environnements informatisés d'aide à l'apprentissage. A l'issue de la formation, les étudiants disposent de compétences leur permettant d'intégrer des équipes de développement, de gérer des centres de ressources, d'enseigner à l'aide des nouvelles technologies.

A l'inverse, Strasbourg semble davantage mettre l'accent sur la formation en ligne :

Le DESS « Créations Images Multimédia Multilingue » (CIMM) option « Création d'environnements multimédia pour l'apprentissage des langues » a pour objectifs d'apporter les compétences nécessaires à l'ingénierie du multimédia et de la FOAD dans le cadre de projets d'e-formation, en particulier pour l'apprentissage des langues.

L'option CML se compose d'un tronc commun au DESS CIMM portant sur la création et l'administration de sites web ainsi que sur la création d'images et le traitement de la vidéo et du son, et d'un enseignement qui lui est propre : ingénierie du multimédia et de la FOAD, didactique des langues

⁸ Cette dernière solution permet de conserver le public « formation continue » que les DESS avaient souvent ; en effet, ce public n'a en général pas la possibilité de revenir deux années sur les bancs de l'université.

⁹ European Credit Transfer System. Un semestre complet comprend 30 ects.

appliquée à l'e-formation, écriture scénaristique multimédia, gestion de sites d'apprentissage des langues, travail / apprentissage collaboratif et médiation pédagogique (tutorat). Elle permet donc aux étudiants de développer des compétences dans les domaines de l'Internet, de la gestion de multimédia, d'apprentissage des langues et de la formation en général.

On remarquera tout de même la grande ambition de ce DESS, qui vise pratiquement toutes les fonctions énumérées plus haut, auxquelles s'ajoute celle d'administrateur de site Web : est-il réellement possible d'acquérir toutes ces compétences en une année ?

2.3 Formations étiquetées « Langues et multimédia »

Seules trois formations étiquetées « langues et multimédia » ont été trouvées, les deux premières correspondant à la division d'un diplôme existant (DESS « Formateur-concepteur multimédia en langues » de Grenoble 3) et la seconde semblant être une création récente liée au passage au LMD (Perpignan).

Le cas de Grenoble illustre assez bien les problèmes de passage au système LMD qui ont pu se poser dans le cas des DESS : fallait-il conserver un M2 seulement, qui aurait été le calque de l'ancien DESS, ou bien fallait-il jouer pleinement la logique du LMD en proposant une formation étalée sur deux ans ? Le problème posé par la seconde option, choisie par Grenoble, était que le Ministère exigeait que la réforme se fasse à coûts constants : la seule solution consistait alors à répartir les 300 ou 350h de cours sur deux ans, en allongeant la durée des stages (deux mois en M1, quatre mois en M2) ; la spécialité ainsi créée a été baptisée « Ingénierie de formation multimédia en langues » (IFML). L'inconvénient se fait sentir pour les publics de formation continue qui ne s'inscrivent que pour une année de M2 (*cf.* note 7) : ceux-ci se voient alors proposer une formation moins complète que le DESS antérieur. Le LMD a par ailleurs incité de nombreux collègues à proposer de nouvelles spécialités, quitte, pour ne pas augmenter les coûts, à mutualiser des unités d'enseignement avec d'autres diplômes. Ainsi le département d'informatique pédagogique de Grenoble 3 propose-t-il maintenant un parcours « Conception d'outils pour l'apprentissage des langues » (COPAL) à l'intérieur de la spécialité « Industries de la langue » ; ce parcours vient directement concurrencer la spécialité IFML, sans que les étudiants comprennent vraiment la logique de cette séparation (le DESS antérieur mariait la conception et l'ingénierie). Au bout du compte, IFML, surtout en M2, y a perdu au plan de la formation technologique et COPAL apparaît comme un diplôme assez technocentré.

L'université de Perpignan, pour sa part, propose un cursus complet (licence et master) constituant une filière professionnelle « Ingénierie linguistique », fortement appuyée sur les industries de la langue. Une spécialité du M2 IDILANG s'intitule « Enseignement des langues et multimédia » ; les débouchés annoncés sont les suivants :

Enseignement des langues en présentiel ou à distance (télétutorat) ou en centre de langues (formation initiale ou continue), initiation aux langues, recherche en analyse de discours et lexicographie, métiers de la lexicographie (édition), recherche et métiers de la planification linguistique, métiers d'interface entre ingénierie de la langue et conception de produits multimédia et sites web.

Encore une fois, l'étudiant lisant cette description peut se demander si les visées très larges de cette formation sont réalistes en termes d'acquisition en une année.

2.4 Master de FOAD avec didactique des langues

Un nouveau diplôme proposé par Montpellier 3 pourrait presque entrer dans la catégorie suivante (2.5), si le domaine de l'apprentissage des langues n'était pas mentionné dans ses objectifs. Ce diplôme de deux ans s'intitule « Gestion des connaissances, apprentissages, formation ouverte et à distance » et constitue une spécialité d'un master sciences du langage :

Cette formation veut répondre à de nouveaux objectifs professionnels en formant les étudiants à de "nouveaux métiers" qui demandent des compétences et des fonctions autour de la mise en œuvre des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la gestion des connaissances en entreprise, l'apprentissage des langues étrangères et le domaine de la formation ouverte et à distance (FOAD).

L'apprentissage des langues apparaît un peu ici comme une pièce rapportée par rapport aux deux autres domaines et s'explique sans doute par l'origine FLE de la créatrice du diplôme.

2.5 Formations TICE ou FOAD non spécialisées en langues

On évoquera très rapidement quelques formations ne proposant aucun contenu spécifique concernant l'apprentissage des langues : ces formations constituent en effet un choix possible pour un étudiant possédant une maîtrise de FLE et une certaine expérience d'enseignement et voulant donc surtout acquérir des compétences dans l'ingénierie de formation ou l'ingénierie pédagogique multimédia. Cet étudiant pourra sans doute assez facilement réintroduire la dimension « langues » dans le cadre des projets et des stages que ces formations comportent toujours¹⁰. Et il trouvera peut-être plus facilement un emploi du fait de la non spécialisation disciplinaire de sa formation. Voici une liste non exhaustive de tels diplômés¹¹, tous en un an (M2) :

- Paris 6 : DESS « Ingénierie de formation / chef de projet » (les dernières informations concernant ce diplôme remontent à 2003-2004).
- Lille 1 : master « Ingénierie pédagogique multimédia ».
- Poitiers : master « Ingénierie des médias pour l'éducation ».
- Besançon : master « Formation ouverte et à distance ».

2.6 Conclusion sur les formations

Pour conclure sur les formations universitaires, on notera le double danger auxquelles celles-ci semblent exposées : celui de la simple juxtaposition (et multiplication) de disciplines, parfois plus choisies en fonction des compétences des enseignants disponibles que pour leur cohérence entre elles, et celui d'un technocentrisme excessif. L'hyperspécialisation engendrée par le système universitaire semble constituer un obstacle sérieux à un dialogue fructueux entre technologie et pédagogie, pourtant nécessaire si l'on veut former efficacement. On plaidera ici pour des recherches liant indissociablement multimédia et pédagogie¹² et on rappellera qu'un master, même professionnel, doit être rattaché à un laboratoire. Une dernière remarque en forme de conseil aux impétrants : on profite beaucoup plus d'un M2 spécialisé en TICE ou FOAD si on a déjà enseigné ; certains diplômés ne prennent d'ailleurs que des étudiants ayant au moins trois ans d'expérience professionnelle.

3. Conclusion

En fin de compte, quelle figure professionnelle pourrait émerger, qui reprenne certaines des fonctions évoquées plus haut ? Le tutorat ne semble pas destiné à devenir une profession à part entière : il devrait plus logiquement être assuré par des enseignants ayant suivi une formation complémentaire, comme c'est le cas à l'Open University. On voit mal également comment les fonctions de conception de ressources multimédias, trop sporadiques, déboucheraient sur de nouveaux métiers stables. Les fonctions de gestion ne concerneront qu'un petit nombre de personnes. Un métier semble pourtant se profiler, celui d'ingénieur pédagogique : plusieurs étudiants issus des DESS de Besançon ou de Grenoble 3 ont trouvé un emploi de ce type en université. De plus en plus d'institutions semblent en effet prendre conscience de l'intérêt d'une figure professionnelle possédant une double compétence technologique et pédagogique, sans que l'une prévale sur l'autre, afin d'aider aux évolutions de la profession enseignante.

Bibliographie

- Albero, B. (2000) *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris, L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. (2000) *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE International.
- Bucher-Poteaux, N. (1998) « Des ressources... Oui mais... pourquoi ? ». *Etudes de linguistique appliquée* 112, p. 483-494. Paris, Didier érudition.

¹⁰ C'est en tout cas ce que nous avons observé dans le cas du DESS de Besançon.

¹¹ Une liste plus complète se trouve sur le site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/atief/ens/ensdess.htm>

¹² Les revues *Alsic* (<http://www.alsic.org>) ou *Sticef* (<http://sticef.org>) reflètent bien ces recherches encore assez récentes.

Denis, B. (2003) « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? ». *Distances et savoirs*, Vol. 1, num. 1, p. 19-46.

Depover, C., Quintin, J.-J., De Lièvre, B. (2000) « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie ». *ALSIC* Vol.3, Num.1, p. 3-18. Revue en ligne : <http://www.alsic.org>

Desmarais, L. (1998) *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal, Editons logiques.

Mangenot, F. (2000) « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Langues modernes* 3/2000, p. 38-44.

Mangenot, F. (2002) « Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? ». *Le Français dans le Monde* n°322, p. 34-35.

Mangenot, F. (2004) « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. & Zourou, K. (2004) « Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues ». In Actes du colloque Untele 2004 sur cédérom, université de technologie de Compiègne.

Vetter, A. (2004) « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum ». *ALSIC* Vol. 7, Num. 2. Revue en ligne : <http://www.alsic.org>

A citer comme :

Mangenot, F. (2005). Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ? In *Les Cahiers de l'Asdifle* 16, Les métiers du FLE (p. 163-176). Paris, Association de didactique du français langue étrangère.