

ENSEIGNANTS VS NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

PROFESORES VS NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN MITO A SUPERAR. UNA ALIANZA CAPAZ DE TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y DEL FLE

TEACHERS VS. NEW TECHNOLOGIES: A MYTH TO OVERCOME. AN ALLIANCE CAPABLE OF TRANSFORMING LANGUAGE AND FLE TEACHING

Verónica Méndez Sánchez

Universidad de Salamanca

Resumen

La transformación digital ha provocado un cambio profundo en el ámbito educativo, generando tanto entusiasmo como resistencia. En medio de discursos radicales y polarizados, surgen estereotipos que alimentan el miedo a que las tecnologías sustituyan a los docentes deshumanizando así el aprendizaje. Este artículo analiza críticamente dichos mitos y plantea que el verdadero desafío no reside en la presencia de la tecnología, sino en su integración pedagógica consciente y contextualizada. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, y del francés como lengua extranjera (FLE), esta reflexión resulta especialmente pertinente. Se analiza la necesaria reconfiguración del aula como espacio híbrido, crítico y situado, y del profesorado como figura mediadora, emocionalmente presente y digitalmente competente. A través de una perspectiva ética y crítica, se defiende la idea de que tecnología y docencia no son opuestas, sino complementarias, y que su alianza puede enriquecer la experiencia educativa sin renunciar a su dimensión más humana.

Palabras clave: Tecnología, educación, deshumanización, idiomas, FLE, rol docente.

Abstract

The digital transformation has led to profound changes in education, generating both enthusiasm and resistance. Among radical and polarised discourse, stereotypes have emerged that fuel fears that technology will replace teachers, thereby dehumanising learning. This article critically analyses these myths and

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

argues that the real challenge lies not in the presence of technology, but in its conscious and contextualised integration into teaching. In the field of foreign language teaching, particularly French as a foreign language (FLE), this reflection is particularly relevant. The paper explores the necessary reconfiguration of the classroom as a hybrid, critical and situated space, and of teachers as mediators who are emotionally present and digitally competent. Through an ethical and critical perspective, it is argued that technology and teaching are not opposed, but complementary, and that their alliance can enhance the educational experience without losing its human dimension.

Keywords: Technology, education, dehumanization, languages, FLE, the role of teachers.

Résumé

La transformation numérique est à l'origine d'un profond changement dans le domaine de l'éducation, suscitant autant d'enthousiasme que de résistance. Au milieu des discours radicaux et polarisés, des stéréotypes émergent, alimentant la crainte de voir les technologies remplacer les enseignants et déshumaniser ainsi l'apprentissage. Cet article analyse de manière critique ces mythes et soutient que le véritable défi ne réside pas dans la présence de la technologie, mais dans son intégration pédagogique consciente et contextualisée. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE¹, cette réflexion s'avère particulièrement pertinente. Ce document explore la nécessaire reconfiguration de la salle de classe en tant qu'espace hybride, critique et situé, et du rôle de l'enseignant en tant que médiateur, émotionnellement présent et compétent sur le plan numérique. D'un point de vue éthique et critique, il soutient que la technologie et l'enseignement ne sont pas opposés, mais complémentaires, et que leur alliance peut enrichir l'expérience éducative sans renoncer à sa dimension la plus humaine.

Mots-clés : Technologie, éducation, déshumanisation, langues, FLE, rôle de l'enseignant.

¹ Français Langue Étrangère.

1. INTRODUCTION

L'émergence des technologies numériques au cours des dernières décennies a entraîné une transformation radicale de nombreux domaines de la société, notamment de l'éducation. En ce sens, comme le suggère Selwyn (2020), le développement de la technologie est en train de changer sa nature et il existe une grande incertitude quant aux implications de celles-ci sur ce domaine. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence du français, cette transformation a suscité à la fois enthousiasme et inquiétude. De nombreuses études ont souligné que l'intégration de la technologie dans l'enseignement des langues est un domaine marqué par des discours polarisés, oscillant entre des positions technophiles, centrées sur le potentiel transformateur de l'IA et des TIC (Favati, 2018 ; Guichon, 2023 ; Lloret, 2023 ; Ferry, 2025), et des perspectives plus critiques qui mettent en garde contre ses implications pédagogiques, éthiques et sociales (Selwyn, 2017 ; Trujillo, 2022 ; Román-Mendoza, 2022). Cette tension place les enseignants au centre du débat et rend encore plus nécessaire l'analyse de la manière dont ces transformations affectent spécifiquement l'enseignement du FLE.

Parallèlement aux nombreuses possibilités pédagogiques offertes par les outils technologiques, les craintes, les doutes et les discours extrêmes ont également proliféré, donnant lieu à une vision plutôt technophobe centrée sur les possibles dangers de son intégration. L'une des préoccupations les plus importantes concerne le rôle et l'avenir des enseignants, due en partie à l'existence de certaines études qui suggèrent, de manière plus ou moins directe, que les machines pourraient remplacer les professeurs dans un avenir pas si lointain. Ces affirmations, souvent issues d'interprétations réductrices ou hors contexte, sèment la confusion et alimentent le mythe de la 'déshumanisation de l'enseignant' et sa possible disparition. Tout en reconnaissant l'existence et le fondement d'une certaine inquiétude à ce sujet, celle-ci ne devrait toutefois pas conduire à un rejet généralisé de la technologie, mais plutôt à une réflexion critique sur l'affaire. S'il est vrai que certains auteurs et chercheurs tels qu'Anthony Sheldon (2018), Neil Selwyn (2020) ou Cecilia Ka Yuk Chan et Louisa H.Y. Tsi (2023), ont déjà suggéré que les machines puissent se substituer à certaines fonctions de l'enseignement, ils soulignent également l'existence de plusieurs aspects difficilement remplaçables par la technologie, à savoir l'interaction humaine, l'empathie, la médiation, le soutien émotionnel et l'adaptabilité, entre autres.

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

Quoi qu'il en soit, la présence de nombreux discours extrêmes, souvent exprimés sans la rigueur nécessaire, ne devrait pas entraver une intégration équilibrée et efficace des outils numériques ni alimenter la résistance ou la peur de leur utilisation dans la classe de FLE. Il ne s'agit pas d'ignorer que le changement pose des enjeux importants (éducatifs, éthiques, techniques et pédagogiques), mais d'éviter que ces défis ne deviennent des excuses pour refuser le progrès. C'est pourquoi le présent article vise à apporter une lecture critique et nuancée des discours simplificateurs et à se concentrer sur le rôle changeant et évolutif des enseignants de langues. Notre objectif n'est pas d'évaluer des outils concrets, mais d'analyser comment la transformation numérique redéfinit les fonctions enseignantes, les pratiques pédagogiques et les conditions dans lesquelles s'inscrit l'apprentissage des langues. Nous proposons ainsi une approche qui n'oppose pas technologie et enseignement, mais examine leur complémentarité potentielle, contribuant ainsi à un débat qui reste ouvert et qui exige des perspectives fondées et équilibrées.

Afin d'orienter la lecture, la structure proposée suit une progression logique selon laquelle, après avoir situé le débat contemporain sur la technologie et l'enseignement, le texte analyse les discours prédominants et les tensions qu'ils génèrent. Il examine ensuite l'impact de ces changements sur le rôle de l'enseignant dans le domaine du FLE, et conclut par une réflexion finale qui résume les principales conclusions et propose quelques perspectives de développement.

2. TECHNOLOGIES ET TRANSFORMATION ÉDUCATIVE

Nier ou rejeter le progrès technologique équivaut aujourd'hui à fermer les yeux sur un changement non seulement perceptible, mais profond et structurel. La transformation numérique n'est pas une mode passagère ni un complément facultatif dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est un phénomène qui reconfigure les espaces éducatifs, les rôles de leurs acteurs et les formes d'accès aux connaissances. Tout au long de l'histoire, l'éducation a traversé diverses périodes de révolutions technologiques qui ont généré, chacune à leur époque, des craintes similaires à celles d'aujourd'hui. L'invention de l'imprimerie au XVe siècle a suscité des inquiétudes chez les enseignants de l'époque, qui voyaient leur autorité menacée par la circulation massive des connaissances. Plus tard, l'introduction de la radio, de la télévision ou des premiers ordinateurs dans les salles de classe ont soulevé également de nouveaux débats concernant la perte du contact humain. Cependant, aucune de ces innovations n'a entraîné la disparition du

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

professeur ; elles ont simplement conduit à redéfinir son rôle en tant que médiateur et guide au cours des différents processus d'apprentissage. Par conséquent, l'intégration des technologies dans l'enseignement ne devrait pas être considérée comme une menace, mais comme une réalité qui exige réflexion, adaptation et stratégie.

D'autre part, il semble indéniable que la pandémie de COVID-19 a joué un rôle de catalyseur du changement : elle a accéléré la numérisation de l'éducation et mis en évidence à la fois le potentiel et les lacunes du système. En effet, selon Teräs et al., (2020), « in order to keep education running, educational institutions have had to quickly adapt to the situation. This has resulted in an unprecedented push to online learning » (p. 863). De nombreuses institutions ont été contraintes de mettre en place des plateformes numériques sans disposer de la formation ni des ressources adéquates, ce qui a généré de la frustration chez les enseignants. Bien entendu, cela nous incite à réfléchir sur le niveau de difficulté qu'entraîne l'implantation des technologies émergentes dans les salles de classe. De plus, tel que l'affirme Selwyn (2017) les changements technologiques dans l'éducation sont toujours chaotiques, contestés et conditionnés par de nombreux facteurs. La mise en œuvre technologique exige donc non seulement une volonté, mais aussi une planification, une formation continue, une analyse pédagogique et une politique éducative cohérente. En outre, comme souligné par le référentiel de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (2018), la science et la culture, elle nécessite également une réflexion éthique sur les risques liés à l'utilisation sans discernement, car l'intégration de la technologie de manière durable implique de promouvoir un processus d'enseignement et d'apprentissage numérique critique.

À cet égard, nous utilisons dans cet article plusieurs notions liées au domaine numérique qu'il convient de clarifier dès le départ. Conformément aux définitions proposées par les manuels d'Area, Gutierrez et Vidal (2012), ainsi que Karsenti et Collin (2013), le concept de 'TIC' fait référence aux technologies de l'information et de la communication déjà consolidées dans le système éducatif, à savoir les plateformes institutionnelles, les logiciels de gestion et les dispositifs standard. Pour sa part, l'expression 'outils numériques' fait référence aux ressources concrètes que les enseignants et les élèves utilisent dans leur pratique pédagogique quotidienne, telles que les applications, les environnements virtuels ou les supports multimédias. Enfin, nous parlons de 'technologies émergentes' pour désigner les innovations récentes, telles que l'intelligence artificielle, les systèmes adaptatifs ou les environnements immersifs, dont l'impact éducatif est encore en cours de développement et qui

peuvent transformer profondément les pratiques pédagogiques. Bien que nous respectons cette distinction lorsque cela est pertinent, les trois termes peuvent être utilisés de manière plus large sous le terme générique 'technologies numériques' pour désigner l'écosystème numérique éducatif dans son ensemble.

3. CRAINTES, DOUTES ET MYTHES AUTOUR DE LA TECHNOLOGIE

Les progrès technologiques dans le domaine de l'éducation peuvent généralement s'accompagner de réactions mitigées : d'une part, un enthousiasme parfois démesuré qui idéalise leur potentiel transformateur sans en analyser les limites ; d'autre part, une résistance qui tend à rejeter les innovations numériques par crainte de perdre l'essence même de l'enseignement. Lorsque ces deux positions sont adoptées de manière rigide ou extrémiste, elles deviennent problématiques, car elles entravent un dialogue constructif sur la manière d'intégrer la technologie de manière efficace. Dans le cas présent, l'accent sera porté sur les diverses inquiétudes qui, loin d'être infondées, révèlent une tension constante entre la tradition pédagogique et l'innovation technique. En ce sens, il convient de souligner que, bien souvent, ces préoccupations ne reposent pas sur des analyses rigoureuses, mais sur des mythes et des suppositions qui, en se propageant aveuglément, prennent l'apparence de vérités. Réfléchir de manière objective et critique sur ces stéréotypes est une condition nécessaire pour progresser vers une intégration équilibrée, raisonnée et durable des environnements numériques.

L'un des stéréotypes les plus fréquents dans ce domaine est l'idée que l'apprentissage assisté par la technologie est inévitablement superficiel. Cette croyance repose notamment sur l'association entre les outils numériques et les dynamiques rapides, fragmentées et centrées sur le divertissement ; caractérisées à leur tour par l'immédiateté, la surcharge de stimulations et la difficulté à conserver l'attention dans des processus prolongés. Tel que l'affirme García (2021) « no hay tiempo, ni paciencia, para reflexionar, para construir argumentos, para tener una visión de conjunto (...), por lo que se potencia el pensamiento simplificador » (p. 12). Toutefois, tout en reconnaissant la pertinence d'un tel argument, ce phénomène répond davantage à une utilisation sociale et commerciale de la technologie qu'à son application éducative. La superficialité n'est pas inhérente à l'outil numérique, mais à l'approche avec laquelle il est utilisé. Il existe de nombreux exemples d'expériences d'apprentissage numérique qui encouragent la recherche, la collaboration, l'autonomie et la production créative de contenus. En ce sens, ce n'est pas l'outil qui détermine la qualité de l'apprentissage, mais le projet pédagogique qui l'oriente, « il

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

est donc essentiel que les enseignants acquièrent les compétences nécessaires pour les inclure dans leur pratique professionnelle » (UNESCO, 2018, p. 1).

De plus, un autre préjugé très répandu est l'idée selon laquelle uniquement les jeunes étudiants, dits 'natifs numériques', sont capables d'utiliser efficacement la technologie. Cet argument, très ancré dans le discours médiatique et parfois même institutionnel, repose sur l'hypothèse simplificatrice que l'habileté numérique découle automatiquement de l'exposition précoce aux dispositifs technologiques. Or, il s'agit non seulement d'une vision excluante, qui invisibilise d'autres profils d'apprenants, mais aussi d'une idée fondamentalement erronée, puisque, comme l'ont démontré diverses études², la gestion numérique ne dépend pas tant de l'âge que de la formation et de l'attitude face au changement. De surcroît, comme le soulignent Bennet, Kervin et Maton, « while technology is embedded in their lives, young people's use and skills are not uniform. (...) Young people may do things differently, but there are no grounds to consider them alien to us (2008, p. 783). Il n'existe donc pas de preuves suffisantes et solides permettant d'affirmer que les jeunes constituent un groupe homogène doté de capacités numériques supérieures, ni que les différences dans l'utilisation des technologies s'expliquent uniquement par l'âge. C'est également la réflexion de Kirschner et De Bruyckere (2017) d'après laquelle la notion de « natif numérique » repose sur un mythe générationnel qui confond familiarité technologique superficielle et véritable compétence numérique.

Par ailleurs, d'autres inquiétudes pointent vers l'inégalité d'accès à la technologie et une certaine homogénéisation de l'enseignement. Tout d'abord, bien qu'il existe des écarts numériques importants entre les pays, les régions et même les établissements d'enseignement, le développement de ressources ouvertes, de plateformes gratuites et d'applications accessibles a contribué à une plus grande démocratisation du savoir. Mais là encore, le problème ne semble pas provenir de la technologie elle-même, mais réside dans les politiques qui régissent sa distribution et son utilisation. Ainsi, l'UNESCO (2018) appelle à toute la communauté internationale à assurer une éducation inclusive et de qualité, en garantissant aussi un accès équitable aux TIC. En ce qui concerne la tendance homogénéisante de l'enseignement, ce type d'argument semble peu pertinent compte tenu des possibilités offertes par les outils numériques en matière de pluralité linguistique, d'accents, de variétés de langues et de contextes socioculturels. De ce point de vue,

² Entre autres, celles de *l'Université Oberta de Catalunya* qui visent à lutter contre ce type de stéréotypes qui perpétuent la discrimination numérique fondée sur l'âge.

le numérique peut s'avérer comme vecteur de diversité, à condition qu'il soit sélectionné et utilisé de manière consciente et adaptée aux différents besoins.

Or, parmi toutes les craintes, celle qui se distingue par sa force symbolique et sa capacité à mobiliser les discours est la possible disparition ou remplacement de l'enseignant. Cette idée, parfois exprimée comme une simple inquiétude, d'autres fois comme une menace imminente, évoque un scénario hypothétique dans lequel les machines ou les plateformes numériques pourraient marginaliser ou même substituer la figure du professeur humain. Bien que cette question soit abordée plus en détail dans la section suivante, il s'agit d'une appréhension qui peut être en partie justifiée et qui témoigne de l'ampleur du changement que nous traversons ; il convient donc de l'analyser en profondeur et avec plus de précision.

4. DÉSHUMANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

4.1. Discours de déshumanisation et perceptions alarmistes

Même si le concept de déshumanisation peut déjà s'appliquer à de nombreux domaines ou champs d'étude, en l'occurrence, c'est dans le domaine de l'éducation que cette notion sera abordée. De plus en plus présent dans le discours des enseignants, des médias et des organismes éducatifs, ce phénomène renvoie à l'idée que la présence croissante d'appareils, de plateformes, d'algorithmes et de robots dans les salles de classe pourrait remplacer le facteur humain de l'enseignement, diluant le rôle de l'enseignant au point de le réduire à une figure marginale, purement facilitatrice ou administrative ; voire, dans les cas les plus extrêmes, de le remplacer complètement. Une telle crainte n'est pas totalement infondée et il existe naturellement des éléments objectifs qui la justifient.

D'une part, l'automatisation croissante des fonctions traditionnellement réservées aux enseignants, telles que la correction des exercices, la création de contenus ou le retour personnalisé, suggère que de nombreuses tâches pourraient être assumées par des systèmes d'intelligence artificielle. D'autre part, comme le l'affirme Ferry, les IA « non seulement comprennent mieux que la plupart des humains les documents qu'on leur soumet (...), mais elles se montrent capables de répondre, en quelques secondes, à toutes les questions qu'on leur pose » (2025, p. 10). C'est pourquoi il est compréhensible de craindre une substitution progressive de certaines tâches, jusqu'à présent accordées aux enseignants, par des programmes promettant des résultats plus rapides et adaptables.

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

En outre, l'essor des modèles d'autoapprentissage sans médiation humaine a renforcé l'idée que le contact entre l'enseignant et l'élève risque de devenir secondaire. En effet, déjà en 2013, Paivandi et Espinosa suggéraient que « les TIC peuvent dégrader la relation entre l'enseignant et les étudiants si leur utilisation se réalise dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle » (p. 7). Une fois de plus, ce phénomène a été particulièrement visible pendant la pandémie, lorsque des millions d'enseignants ont été contraints d'adopter des plateformes numériques sans préparation adéquate, ce qui a généré un sentiment de perte du lien humain avec les élèves. La 'numérisation forcée', entendue non pas comme une évolution technopédagogique planifiée, mais comme l'obligation soudaine de basculer vers le numérique en dehors de toute réflexion didactique ou formation préalable, a mis en évidence les lacunes affectives des environnements numériques lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'une stratégie pédagogique qui les humanise. Bien entendu, cela renvoie aussi à l'idée que la technologie a détérioré de manière générale les relations humaines, créant un isolement des personnes et une certaine dépendance aux appareils numériques. Sans vouloir entrer dans ce débat, il faut tout de même reconnaître la pertinence de ces affirmations compte tenu de la globalisation et l'hyperconnexion qui caractérise le monde actuel. Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, cette perte de contact direct est particulièrement sensible et pertinente, d'autant plus si l'on considère que « AI-student interactions fall short of the educational value provided by real-life human interactions » (Chan et Tsi, 2023, p. 3).

L'opacité des systèmes automatisés, l'utilisation irréfléchie des outils numériques et l'absence de réglementation claire contribuent également à cette méfiance. Lorsque les technologies actuelles prennent des décisions pédagogiques, sans que l'enseignant ne comprenne parfaitement les critères appliqués, un sentiment légitime de perte de contrôle peut s'installer. En ce sens, l'éducateur peut se sentir écarté de sa fonction pédagogique, car il ne sait pas avec certitude quel type d'apprentissage la plateforme ne privilégie ni si les critères adoptés sont cohérents avec son approche éducative. D'autant plus si l'on considère que les technologies ne sont pas neutres, et qu'elles peuvent en réalité masquer des décisions conditionnées par des valeurs idéologiques, des structures de pouvoir ou des préjugés culturels :

There is a little sense in seeing digital technologies simply as neutral tools that are used in benign ways within educational contexts. Like all other technologies, educational technology is intrinsically linked with the social, cultural, economic and political aspects of society (Selwyn, 2017, p. 18).

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

À cela s'ajoute le fait qu'il ne s'agit pas d'un processus achevé, mais d'une transformation en plein développement, dont les contours restent profondément incertains. Personne ne peut prédire avec exactitude quels seront les changements apportés par le domaine numérique et, par conséquent, par l'éducation. L'histoire récente de l'intelligence artificielle et des technologies éducatives montre en outre que ces progrès ne suivent pas une trajectoire linéaire : ils traversent des phases d'expansion, de stagnation, de redéfinition et même de recul, ce qui rend toute anticipation particulièrement délicate. Ainsi que le souligne Ferry (2025), il ne faut pas oublier que « ces IA ne sont encore que de nourrisson, des bébés d'à peine deux ou trois ans, et que tout laisse penser qu'elles vont continuer à progresser de manière exponentielle dans les années qui viennent » (p. 11). Cette métaphore, qui doit être comprise comme une image illustrative et non comme une description littérale de l'état actuel de l'IA, souligne la rapidité et l'imprévisibilité de ces développements, ainsi que la nécessité d'adopter une attitude critique et vigilante face à leur intégration dans l'enseignement. En effet, les technologies évoluent à une vitesse vertigineuse, ce qui rend extrêmement difficile la possibilité d'anticiper leurs implications à moyen et long terme sur l'éducation. Cette situation crée un état d'incertitude structurelle : ni les chercheurs, ni les responsables politiques, ni les concepteurs de technologies eux-mêmes n'ont une vision claire de la manière dont les rôles, les méthodologies ou les liens pédagogiques vont évoluer au cours des prochaines années, ni même durant les prochains mois. Ce manque de prévisibilité contribue à un sentiment généralisé d'insécurité chez les enseignants, qui sont obligés de s'adapter à des outils qui changent constamment et qui, par conséquent, échappent à leur contrôle.

Finalement, cette appréhension peut également se justifier si l'on tient compte de l'apparition de nombreux discours alarmistes du genre : « en los próximos 15 años, las máquinas inteligentes reemplazarán en gran medida a los maestros humanos, por eficiencia, capacidad y efectividad » (Eric Cooke cité par Vidal, 2019). La possibilité que les machines puissent enseigner par elles-mêmes, sans médiation humaine pédagogique, n'est plus une idée de science-fiction, mais fait désormais partie des analyses et des études réelles, et de reportages dans les médias. Il ne s'agit plus de simples rumeurs, mais d'un ensemble de discours structurés et parfois légitimés par des figures d'autorité, qui construisent une image inquiétante de l'avenir professionnel des enseignants. Ce type de récits entraîne une réaction défensive plus que compréhensible de la part de nombreux professionnels, qui voient dans la méthodologie traditionnelle un espace sûr face à l'incertitude.

4.2. Réponse critique : limites technologiques et rôle irremplaçable de l'enseignant

Néanmoins, toutes ces craintes liées à la déshumanisation et au remplacement de l'enseignant, bien que légitimes, ne doivent pas être acceptées sans une analyse critique et contextualisée. Premièrement, la prise en charge par les outils numériques de certaines tâches traditionnellement effectuées par les enseignants est indéniable. Or, comme le soulignent Cohen et Guichon (2017), cette automatisation ne doit pas nécessairement représenter une menace si elle s'interprète comme un moyen de libérer du temps et des ressources que l'enseignant peut consacrer à des activités à plus forte valeur pédagogique. Ainsi, le temps libéré peut être consacré à des tâches que les technologies ne peuvent pas assumer, tels que l'accompagnement personnalisé du processus d'apprentissage, le soutien émotionnel et motivationnel, la promotion de la pensée critique et réflexive ou l'ouverture interculturelle.

Deuxièmement, dans la lignée des idées avancées par Paivandi et Espinosa (2013), la relation éducative entre l'enseignant et l'élève est évidemment plus palpable dans les niveaux d'éducation inférieurs, car dans les supérieurs la tendance vers l'autonomie est nettement plus perceptible. S'ajoute à cela le fait que la numérisation de l'enseignement peut donner lieu à des expériences de distanciation si elle n'est pas correctement planifiée. Cependant, ni l'autonomie accrue des étudiants implique l'absence d'un accompagnement pédagogique adéquat, ni la technologie en soi entraîne la déshumanisation. D'ailleurs la composante affective et relationnelle peut être maintenue, voire renforcée, grâce à une intégration consciente de l'environnement éducatif et numérique. Tout comme le soulignent Chan et Tsi :

Emphasizing emotional intelligence, pedagogical skills, and personalized support, teachers can ensure that they remain indispensable in the educational process. (...). While AI can provide resources and support, the emotional and interpersonal skills of human teachers are essential for personal growth, resilience, and critical thinking » (2023, p. 15).

D'autre part, même s'il est vrai que l'argument de l'opacité technologique est l'un des plus inquiétants, notamment parce que « on ne sait pas vraiment ce qui se passe dans la fameuse 'boîte noire' » (Ferry, 2025, p. 54), ce qu'il faut promouvoir, c'est une culture critique qui permette au moins de comprendre, d'évaluer et de décider de l'utilisation de ces outils. Il faut donc non seulement exiger une plus grande transparence de la part des développeurs, mais aussi veiller à ce que les institutions éducatives fournissent une formation spécifique en matière d'alphabétisation numérique critique ; notamment parce que si les professeurs ne maîtrisent pas le

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

fonctionnement des outils qu'ils utilisent, ils ne pourront que difficilement en faire un usage critique et formateur. En d'autres termes :

Les organisations intergouvernementales, les gouvernements et toutes les autres parties prenantes doivent adopter urgemment des principes éthiques pour encadrer le développement, le déploiement et l'utilisation des nouvelles technologies. Les populations et les institutions, en particulier les enseignants et les responsables des systèmes éducatifs, doivent aussi être sensibilisées aux questions relatives à l'éthique afin de donner aux ressources humaines une vue d'ensemble des retombées de ces technologies » (UNESCO, 2012, p. 18).

Quant à l'incertitude et la peur de l'inconnu, le fait qu'il s'agisse d'un processus continu, ouvert et difficile à prévoir semble indiscutable, de même que tout porte à croire que ces tendances et préoccupations sont appelées à se poursuivre dans l'avenir, reflétant ainsi l'évolution constante des nouvelles technologies (Selwyn, 2017, p. 16). Toutefois, ce constat ne devrait pas bloquer l'action, mais plutôt encourager une attitude flexible, critique et créative à l'égard du changement. Comme cela a été démontré à maintes reprises au cours de l'histoire, l'incertitude ne se combat pas par l'immobilisme, mais par la réflexion pédagogique, la formation continue et l'action professionnelle. Dans cette perspective, le défi n'est pas d'attendre de manière passive que la technologie nous impose un modèle, mais de se positionner en tant qu'agents éducatifs critiques et créatifs, capables de décider comment, quand et avec quels objectifs incorporer les instruments numériques dans les salles de classe. Il faut donc comprendre, comme le souligne Ferry (2025), « à qui et à quoi nous avons affaire dans cette révolution de l'IA » (p. 23).

Enfin, il est tout aussi indéniable que les discours alarmistes sur le remplacement éventuel des enseignants par des machines ont eu un fort impact social et médiatique. Néanmoins, il est essentiel de comprendre que de nombreuses affirmations proviennent d'extrapolations théoriques hors contexte ou d'hypothèses et de discours provocateurs fondés souvent sur des recherches peu solides et un manque de connaissances approfondies sur la profession d'enseignant. À titre d'exemple, il convient de préciser que l'affirmation précédemment mentionnée³ et utilisée pour la première fois par le divulgateur Marc Vidal manque de fiabilité. Certes, cette déclaration a été ultérieurement réutilisée à plusieurs reprises par d'autres sources et chercheurs, ce qui pourrait en principe lui conférer une certaine validité bibliographique, cependant, aucune de ces citations ne mentionne la source d'origine. D'ailleurs, après avoir effectué une analyse approfondie et consultée de nombreuses sources, aucune preuve n'a pu être trouvée attestant que le scientifique

³ «En los próximos 15 años, las máquinas inteligentes reemplazarán en gran medida a los maestros humanos, por eficiencia, capacidad y efectividad» (Eric Cooke cité par Vidal, 2019).

et informaticien Eric Cooke ait déclaré une telle chose. À cela s'ajoute que, comme nous avons pu le constater dans la plupart de la littérature consultée pour cet article, bon nombre de ces affirmations sont formulées sur un ton spéculatif et ensuite nuancées par leurs propres auteurs. De sorte que « avant de se risquer à porter des jugements de valeur, il est bon de commencer par une analyse aussi objective que possible de la situation à laquelle nous allons être confrontés » (Ferry, 2025, p. 123).

En définitive, sans minimiser la difficulté inhérente et multifactorielle du nécessaire processus de réflexion et adaptation, il nous faut accepter que l'enseignant du XXI^e siècle ne peut pas se limiter à utiliser la technologie. Il doit la comprendre, la contextualiser et la transformer en fonction de son projet pédagogique : « in other words, educational technology is less about devices and applications, and more about what is 'done' with these devices and applications » (Selwyn, 2017, p. 18). Entre autres, parce que la déshumanisation n'est pas une conséquence automatique de l'utilisation des technologies, mais une possibilité qui peut uniquement se matérialiser si elles sont appliquées sans sens pédagogique, sans la médiation d'un enseignant ou sous des pressions qui ne sont pas liées à l'intérêt éducatif.

5. REDÉFINITION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT DE LANGUES : LE FLE ET LES TECHNOLOGIES ÉMERGENTES

L'ensemble des réflexions développées jusqu'ici montre que l'intégration du numérique ne constitue pas uniquement un changement technique, mais un véritable déplacement des pratiques, des attentes et des responsabilités pédagogiques. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant fait l'objet d'une redéfinition progressive qui se manifeste sur plusieurs plans. Pour ce faire, nous proposons d'examiner trois dimensions complémentaires : les évolutions méthodologiques, la polyvalence croissante qui caractérise l'exercice professionnel, ainsi que la reconfiguration progressive de la classe et du rôle de l'enseignant dans le domaine du FLE.

5.1. Transformations méthodologiques et nouvelles possibilités du numérique en FLE

À la lumière de ce qui précède, il semble pertinent d'affirmer que, dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant doit inévitablement faire l'objet d'une réflexion approfondie et d'une certaine redéfinition de ses fonctions. Jusqu'à présent, nous

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

avons essayé de défendre que l'irruption de la technologie dans le domaine éducatif, loin de déshumaniser le processus, peut offrir de nouvelles opportunités pour repenser le rôle du professeur. Cette idée semble encore plus pertinente dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, traditionnellement sensible aux changements méthodologiques, culturels et technologiques, où l'innovation n'est pas une exception, mais une constante historique.

De l'introduction de l'approche communicative à l'essor de l'approche actionnelle, les méthodes ont évolué dans le but d'être plus efficaces et authentiques. De ce point de vue, et dans la lignée des études de Guichon (2023) et Lloret (2023), les environnements virtuels, les applications de conversation, les simulateurs ou les jeux vidéo éducatifs permettent d'étendre l'exposition linguistique au-delà des limites spatiales et temporelles de la salle de classe, créant ainsi des opportunités d'interaction personnalisée et motivante. Toutefois, la multiplication des ressources ne garantit pas un apprentissage réellement significatif. L'enseignant reste responsable de la conception d'expériences pédagogiques cohérentes ; ses compétences professionnelles sont déterminantes pour sélectionner et adapter les outils susceptibles de soutenir les objectifs didactiques. En effet, comme le rappellent Koehler, Mete et Rosenberg « in confronting the ways in which technology, content, and pedagogy interact in classrooms contexts, we see an active role for teachers as designers of their own curriculum » (2013, p. 6). L'intégration technologique ne consiste donc pas à accumuler des outils, mais à les articuler selon des principes pédagogiques solides.

5.2. Le rôle polyvalent dans l'enseignement du FLE

Parallèlement, dans cet écosystème numérique, le rôle de l'enseignant de FLE passe de celui de transmetteur de contenus à celui d'architecte d'expériences d'apprentissage contextualisées, multimodales et liées à des situations de communication réelles. Conformément au CECR⁴ (2021), l'enseignant accompagne les élèves dans la réalisation de tâches qui impliquent d'utiliser la langue dans des situations significatives, en leur apportant un soutien linguistique et culturel adapté à leurs besoins individuels. Cette tâche devient un processus à la fois linguistique, affectif et culturel où les apprenants doivent surmonter leurs insécurités, comprendre des références socioculturelles inconnues et faire face à la complexité de la communication. Dans ce domaine, la présence humaine de l'enseignant reste

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues.

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

irremplaçable, car la technologie, y compris l'IA, ne peut reproduire l'empathie, l'intuition et la sensibilité émotionnelle nécessaires pour soutenir et orienter l'apprentissage (Chan et Tsi, 2023). De même, l'enseignant joue un rôle clé dans l'interprétation des imaginaires, des codes et des pratiques propres aux cultures francophones, favorisant ainsi le développement de compétences interculturelles essentielles. À cet égard, Cassany souligne que « nous sommes devenus des éditeurs de contenu et des animateurs socioculturels, en charge de présenter aux apprenants des produits culturels dans la langue cible qui pourraient les intéresser » (2022, p. 19). Bien que cette affirmation semble pour le moins quelque peu exagérée et ne saurait résumer l'ensemble de la profession, elle souligne avec justesse le rôle de médiation culturelle que le numérique rend plus visible.

Un autre aspect essentiel est l'accompagnement dans le développement de l'autonomie numérique des élèves. Dans un contexte saturé d'informations et de solutions automatisées qui corrigent sans expliquer, l'enseignant devient un guide critique qui aide à évaluer les sources, à analyser les messages multimodaux et à comprendre le fonctionnement des algorithmes qui conditionnent l'accès à la connaissance (Ferreira, 2022, p. 59). Ce travail s'inscrit alors dans le cadre d'une pédagogie numérique critique qui « s'intéresse à la fois aux aspects éthiques de l'utilisation de la technologie dans le processus d'E/A et à la promotion de sa mise en œuvre au-delà d'une simple perspective solutionniste et court-termiste » (Stommel et al., cité dans Román-Mendoza, 2022, p. 94). Sa mise en œuvre n'est toutefois pas sans difficulté : inégalités d'accès, manque de formation, surcharge fonctionnelle... autant d'éléments qui compliquent le travail enseignant, mais n'annulent pas la nécessité de préserver la dimension humaniste de l'enseignement des langues.

5.3. Vers une reconfiguration de la classe et du rôle enseignant

Vu ce contexte, il semble indéniable que les cours ne peuvent plus être conçus comme des espaces fermés et uniformes. En FLE, la salle de classe tend à devenir un environnement hybride, critique et contextualisé où coexistent différentes modalités d'interaction, divers savoirs et des dynamiques formatives qui dépassent les frontières traditionnelles du cadre scolaire. En premier lieu, comme souligné par la plupart des auteurs consultés⁵, la classe devient hybride en combinant activités présentielles et virtuelles, séances synchrones et asynchrones, ressources

⁵ Notamment ceux qui ont participé à l'ouvrage *Technologie versus / pour l'apprentissage des langues* (2022).

matérielles et numériques. Cette hybridité n'est pas un simple assemblage, mais un changement structurel dans la manière d'apprendre et d'enseigner (Ferreira, 2022, p. 67). Deuxièmement, elle devient également un espace critique où l'on encourage la réflexion, la remise en question des discours et l'analyse des contextes socioculturels dans lesquels circule la langue. La salle de classe n'est plus un environnement neutre, elle devient un espace où les étudiants peuvent et doivent explorer non seulement la dimension idéologique du langage et son pouvoir transformateur, mais aussi les nouvelles technologies qui font désormais partie intégrante de leur quotidien. Ainsi, comme le note Trujillo (2022), « l'enseignement des langues secondes a donc besoin d'une réflexion sereine et avisée sur la technologie et ses implications » (p. 11). Enfin, chaque classe s'inscrit dans un contexte spécifique marqué par des variables institutionnelles, sociales et linguistiques. L'arrivée du numérique accentue encore cette diversité en introduisant de nouveaux profils et de nouvelles pratiques (Cassany, 2022, p. 26), ce qui demande une pédagogie flexible, adaptable et réceptive.

Par conséquent, le rôle du professeur de FLE ne disparaît pas, mais se reconfigure et s'élargit. Sa fonction comprend désormais la gestion et la sélection des ressources numériques, la coordination technopédagogique, l'accompagnement affectif et éthique, l'orientation critique dans l'usage de l'environnement numérique, ainsi que la création d'expériences linguistiques contextualisées et significatives. Loin de contredire la mission enseignante, les technologies émergentes la renforcent à condition d'être intégrées avec discernement, car, comme l'affirmait déjà Levy en 2009, « technology is there to serve language learning, not vice versa » (p. 779). Ainsi, la figure de l'enseignant ne s'estompe pas, mais s'affirme dans un rôle complexe, polyvalent et plus nécessaire que jamais. Il intervient désormais sur plusieurs plans, notamment en préservant la dimension humaine de l'apprentissage, et « c'est exactement ce rapport aux valeurs que les machines ne peuvent pas avoir par elles-mêmes » (Ferry, 2025, p. 298).

6. CONCLUSION

Tout au long de cet article, nous avons cherché à démystifier les visions radicales et polarisées qui entourent l'intégration de la technologie dans l'éducation, en particulier dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Nous avons établi que la technologie et l'enseignement ne sont pas opposés, mais complémentaires, et que le véritable défi ne réside pas dans la simple présence de la technologie, mais dans son intégration pédagogique consciente et contextualisée.

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

Comme nous avons essayé de le démontrer, le focus ne doit pas se porter sur la technologie en soi, mais plutôt sur son utilisation pédagogique et sur les valeurs qui guident son intégration dans la salle de classe : « la richesse et la fertilité ou, à l'inverse, la pauvreté et la stérilité de l'usage des TIC dépendent avant tout de la conception pédagogique et de la capacité des partenaires à appréhender la nouvelle mise en scène pédagogique » (Paivandi et Espinosa, 2013, p. 9). Ainsi, de manière implicite, mais constante, cet article visait aussi à soutenir que la voie la plus fructueuse n'est pas celle de l'opposition, mais celle de la complémentarité active. Autrement dit, il s'agit moins de choisir entre technologie et enseignement que de penser les conditions d'une collaboration équilibrée et porteuse de sens. Cela implique de concevoir la transformation actuelle de l'éducation non pas comme un processus de remplacement des enseignants par la technologie, mais comme une occasion d'établir des formes de collaboration significatives entre les deux. En d'autres termes, « rather than presenting a dichotomy between AI and teachers, many researchers argue that the most effective approach involves collaboration between the two » (Chan et Tsi, 2023, p. 5). Bien gérée, cette alliance fondée sur des principes éthiques, des critères pédagogiques et des engagements communs est non seulement possible, mais nécessaire pour répondre aux défis de l'éducation actuelle sans renoncer à la dimension la plus humaine.

Naturellement, cette redéfinition de l'éducation et du rôle des enseignants à laquelle participent les technologies comporte des tensions et des défis considérables. En effet, l'enseignant devient un guide dans un environnement d'apprentissage complexe et un acteur capable d'articuler des savoirs didactiques, technologiques et interculturels. Ce rôle élargi peut générer des résistances, une surcharge cognitive ou même un sentiment d'insécurité professionnelle, en particulier lorsque les innovations technopédagogiques exigent de nouvelles compétences ou invitent à remettre en question les pratiques traditionnelles. Toutefois, comme le souligne Favati « si l'acceptation de ce défi est accompagnée d'une formation significative et d'un désir de se mettre continuellement en jeu pour améliorer ses propres compétences didactiques et les habiletés linguistiques des élèves, les résultats seront sans aucun doute importants » (2018, p. 65). Cela signifie que le défi n'est pas seulement technologique ou méthodologique, il repose également sur une attitude professionnelle ouverte, réfléchie et axée sur l'amélioration continue. L'enseignant qui s'approprie les nouveaux dispositifs, qui expérimente et adapte ses pratiques, est capable de transformer les défis en

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

opportunités, de créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et stimulants, et de renforcer sa propre légitimité pédagogique.

Afin de garantir la durabilité et le caractère humaniste de cette coopération, les travaux futurs sur cette question pourraient se reconcentrer sur les tensions et les défis que cette redéfinition implique. Premièrement, la complexité inhérente au processus de réflexion et d'adaptation exige que les difficultés ne deviennent pas des excuses pour le rejet. Pour ce faire, la mise en place de politiques éducatives cohérentes est urgente et ne devrait pas simplement imposer l'intégration technologique, mais fournir également une formation et des infrastructures adéquates aux enseignants. Deuxièmement, face à l'opacité des systèmes automatisés, il conviendrait d'exiger une plus grande transparence de la part des développeurs technologiques et de promouvoir une culture et une alphabétisation numérique critique, tant de la part des institutions que de la part des enseignants. C'est pourquoi, en accord avec les conclusions de Román-Mendoza (2022), les futures recherches devraient se concentrer sur la manière dont les enseignants peuvent apprendre aux élèves à évaluer et à utiliser de manière critique les outils numériques. Par ailleurs, si la classe de FLE évolue vers un modèle hybride, critique et contextualisé, il devient essentiel d'étudier empiriquement comment préserver, et même renforcer, la dimension affective et relationnelle dans les environnements virtuels. Bien entendu, la formation continue et permanente des enseignants demeure essentielle. Le professeur de FLE devrait être capable de s'adapter à l'évolution constante des formats de communication, devenant ainsi un agent éducatif critique et créatif qui comprend la technologie, la contextualise et la transforme en fonction de son projet pédagogique. Quoi qu'il en soit, ce qui nous semble incontestable, c'est qu'il reste encore un long chemin à parcourir et que la solution ne réside pas dans le fait 'd'éteindre' les machines, mais plutôt dans celui 'd'allumer' la réflexion, la responsabilité et la conscience pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Area, M, Gutierrez, A. et Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid : Ariel.
- Cassany, D. (2022). « De nouveaux rôles pour l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes en mutation ». Dans : Foullon, E. et Devaux, V. (Coords.). *Technologie versus / pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Éditions Maison des langues, pp. 15-39.
- Chan, C. K. Y. et Tsi, L. H. Y. (2023). « The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education? ». *Cornell University*, (1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>
- Cohen, C. et Guichon, N. (2016). «Analysing multimodal resources in pedagogical online exchanges: Methodological issues and challenges». Dans: Cows, C. and Hamel, M.-J. (Eds). *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 187-213.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. CERC.
- Favati, G. (2018). « Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet ». *Synergies Italie*, (14), pp. 55-67.
- Ferreira Cabrera, A. (2022). « L'enseignement de l'espagnol comme langue seconde et langue étrangère grâce à la technologie ». Dans : Foullon, E. et Devaux, V. (Coords.). *Technologie versus / pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Éditions Maison des langues, pp. 57-63.
- Ferry, L. (2025). *IA. Grand remplacement ou complémentarité ?* Paris : Éditions de l'Observatoire.
- García, E. (2021). «La cultura de la superficialidad y las dificultades para el cambio profesional asociadas a las motivaciones e intereses de los estudiantes». *Investigación En La Escuela*, (47), pp. 5-16. <https://doi.org/10.12795/IE.2002.i47.01>
- Guichon, N. (2023). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0. Quels impacts en éducation ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kirschner, P et De Bruyckere, P. (2017). « The myths of the digital native and the multitasker ». *Teaching and Teacher Education*, (67), pp. 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

- Koehler, M., Mete, A. et Rosenberg, J. (2013). *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators*. Michigan: Michigan State University.
- Levy, M. (2009). « Technologies in Use for Second Language Learning ». *The Modern Language Journal*, (93), pp. 769-782. <https://www.jstor.org/stable/25612273>
- Lloret, M. (2021). « Technology-Mediated Task-Based Language Teaching ». Dans: Ahmadian, M. J. et Long, M. H. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 326-345. <https://doi.org/10.1017/9781108868327>
- Observatoire de la langue française (2018). *Les outils numériques en ligne et leurs usages dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, FOS, etc. La langue française dans le monde*. Organisation internationale de la Francophonie.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. UNESCO.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université ». *Distances et médiations des savoirs*, (4). <https://doi.org/10.4000/dms.425>
- Román-Mendoza, E. (2022). « Oui, la pédagogie critique numérique doit contribuer à l'enseignement des langues secondes et des langues d'héritage ». Dans: Foullon, E. et Devaux, V. (Coords.). *Technologie versus / pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Éditions Maison des langues, pp. 93-98.
- Selwyn, N. (2017). *Education and technology: key issues and debates*. New York: Bloomsbury Academic.
- Selwyn, N. (2020). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sheldon, A. (2018). *The Fourth Education Revolution. Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. London: The University of Buckingham Press.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. et Curcher, M. (2020). « Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market ». *Post digital Science and Education, Springer*, (2), pp. 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Trujillo, F. (2022). « Langues secondes et technologie : clés pour une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ». Foullon, E. et Devaux, V. (Coord.). *Technologie versus / pour l'apprentissage des langues*. Barcelone : Éditions Maison des langues, pp. 7-13.

ENSEIGNANTS VS. NOUVELLES TECHNOLOGIES : UN MYTHE À SURMONTER. UNE ALLIANCE CAPABLE DE TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FLE

Fecha de recepción 5 de febrero de 2025

Fecha de aceptación 28 de febrero de 2025



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial – no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada – Sin remezclar, transformar o crear a partir del material