



*INNOVATION, TECHNOLOGIES,  
EDUCATION & COMMUNICATION*

***INNOVATION, TECHNOLOGIES, EDUCATION ET COMMUNICATION***

**N° 8**



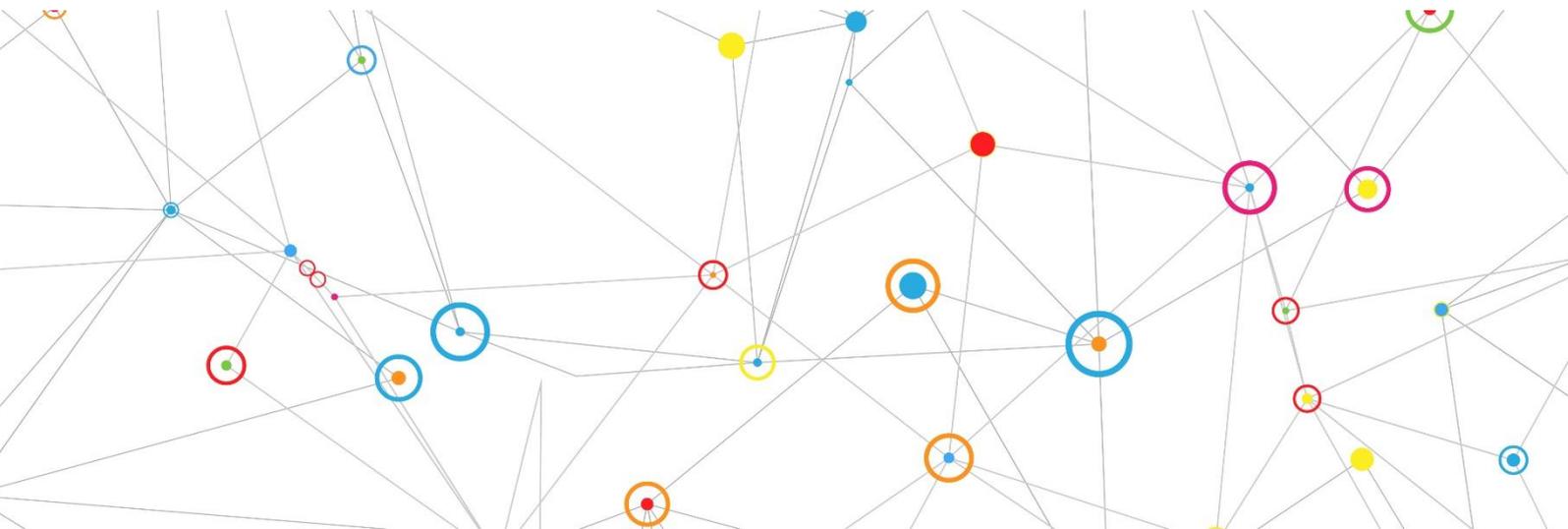
# **USAGE DES PLATEFORMES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

**Coordonnateurs :**

**Toufik AZZIMANI**

**Mohamed BOUKARE**

**Nour-eddine ER-RADI**



**ISSN Numérique : 2737-8195**

**Mars 2025**

# **Rosetta Stone et l'enseignement supérieur marocain : Rôles des enseignants et défis pédagogiques**

BELARBI Salaheddine et LAANAYA Zineb

Faculté des sciences de Meknès, Université Moulay Ismail (UMI).

EMAILS : S.BELARBI@UMI.AC.MA , Z.LAANAYA@UMP.AC.MA

## **RÉSUMÉ**

Cette étude vise à analyser l'utilisation et l'impact de la plateforme linguistique "Rosetta Stone" dans l'enseignement supérieur marocain. L'objectif est d'examiner comment cette approche immersive et interactive de l'apprentissage des langues étrangères modifie le rôle des enseignants et comment elle peut être utilisée de manière optimale pour soutenir l'apprentissage autonome des étudiants. La problématique se pose au niveau du rôle de l'enseignant dans ce nouveau paradigme éducatif. Les défis auxquels sont confrontés les enseignants pour assurer une mise en œuvre optimale de cet accompagnement sont également examinés. La méthodologie comprend l'utilisation d'un questionnaire destiné aux enseignants pour obtenir des informations sur leurs expériences et leurs perspectives concernant l'accompagnement des étudiants. Les résultats attendus sont une meilleure compréhension des différentes fonctions tutorales des enseignants dans ce nouveau paradigme éducatif, ainsi que la mise en évidence des contraintes et défis qui entravent un accompagnement efficace des étudiants. L'étude vise également à proposer des recommandations pour surmonter ces obstacles et optimiser l'utilisation de Rosetta Stone dans l'enseignement des langues étrangères.

**MOTS-CLÉS :** Tutorat, enseignant, Rosetta Stone, plateforme d'apprentissage en ligne

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the use and impact of the 'Rosetta Stone' language platform in Moroccan higher education. The aim is to examine how this immersive, interactive approach to foreign language learning is changing the role of teachers, and how it can best be used to support students' autonomous learning. The problem lies in the role of the teacher in this new educational paradigm. The challenges facing teachers in ensuring optimal implementation of this support are also examined. The methodology includes the use of a questionnaire aimed at teachers to obtain information on their experiences and perspectives regarding student support. The expected results are a better understanding of the different tutoring functions of teachers in this new educational paradigm, as well as the identification of constraints and challenges to effective student tutoring. The study also aims to propose recommendations for overcoming these obstacles and optimizing the use of Rosetta Stone in foreign language teaching.

**KEYWORDS:** Tutoring, teacher, Rosetta Stone, e-learning platform

## **1 Introduction**

L'intégration généralisée de la plateforme linguistique "Rosetta Stone" au sein de l'enseignement supérieur marocain constitue une véritable révolution dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères et de leur perfectionnement. Cette application novatrice offre aux étudiants une approche immersive et interactive pour progresser et atteindre la maîtrise d'une langue étrangère. Grâce à la méthode Dynamic Immersion®, Rosetta Stone crée une expérience d'immersion linguistique, permettant aux apprenants de s'immerger directement dans la langue qu'ils étudient. Chaque étudiant bénéficie d'un parcours de formation e-learning personnalisé, ajusté à son niveau selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'apprentissage se déroule de manière intuitive et naturelle, en associant sons, images et textes, sans recours à la traduction, à de longues explications ou à des exercices traditionnels. L'adoption de Rosetta Stone dans le milieu éducatif marocain témoigne d'une volonté d'innovation et d'adaptation aux nouvelles technologies, offrant ainsi aux étudiants des outils modernes et performants pour renforcer leurs aptitudes linguistiques (Brynjolfsson et McAfee, 2018).

Cependant, cette transformation soulève des interrogations majeures quant au rôle des enseignants dans ce nouveau paradigme éducatif. En effet, le profil des apprenants révèle une autonomie accrue et une capacité à gérer leur apprentissage (Charnet, 2019). Dans ce contexte, la mission traditionnelle de l'enseignant, centrée sur la transmission des connaissances, semble être remise en question. Cette évolution conduit à une problématique centrale : Comment le rôle de l'enseignant évolue-t-il dans un contexte d'apprentissage linguistique innovant, où les étudiants sont de plus en plus autonomes et où les plateformes numériques jouent un rôle prépondérant ?

Pour explorer cette problématique, plusieurs questions de recherche guident cette étude. La mission traditionnelle de l'enseignant est-elle remise en question par ces nouvelles méthodes d'acquisition des langues ? Comment le rôle de l'enseignant peut-il évoluer vers un accompagnement plus personnalisé, visant à guider et à soutenir les apprenants dans leur parcours d'apprentissage autonome ? Quelles modalités concrètes peuvent être mises en place pour assurer cet accompagnement individualisé et faciliter la prise en main des plateformes de langues par les apprenants ? Enfin, quels sont les défis auxquels les enseignants sont confrontés pour assurer une mise en œuvre optimale de cet accompagnement ?

Ces questionnements invitent à repenser le rôle de l'enseignant et à proposer des solutions adaptées pour soutenir efficacement les étudiants dans leur apprentissage autonome. L'objectif de cette étude est donc d'analyser les interventions mises en œuvre pour assister les étudiants dans leur démarche d'apprentissage, d'identifier les contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés, et d'appréhender de manière approfondie les causes sous-jacentes à ces difficultés. Enfin, cette recherche vise à proposer des recommandations concrètes pour surmonter ces obstacles et optimiser l'accompagnement des apprenants dans ce nouveau contexte éducatif.

## **2 Cadre théorique**

La question de l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'apprentissage à distance a bénéficié d'une littérature assez abondante, ce qui en fait un sujet polymorphe, difficile à appréhender au prisme d'un regard unifiant. Ce phénomène est généralement décrit comme une dynamique relationnelle singulière, caractérisée essentiellement par la posture aspirationnelle de l'accompagné néophyte, qui ambitionne de s'engager dans une direction spécifique. Cet engagement est soutenu par un tiers, l'accompagnant, qui se porte garant de la démarche, fort de son expérience personnelle d'avoir lui-même parcouru et mené à bien ce cheminement auparavant (Paul, 2004). L'accompagnement a pour but de fournir une assistance aux étudiants, favorisant ainsi leur autonomie et leur responsabilisation vis-à-vis de

leur propre formation (Bernatchez, 2000 ; Gagné, 2001 ; Cain & Lockee, 2002). Il a aussi pour objectif de favoriser l'exploration par les étudiants de leur propre voie, leur épanouissement personnel, la valorisation de leur potentiel et le développement de leurs facultés d'autonomie (Deschênes & al., 2003).

Toutefois, l'accompagnement résout en réalité le paradoxe de la nécessité d'obtenir de l'aide pour devenir autonome, lorsque l'on ne sait plus comment s'en sortir ni quel chemin emprunter (Michel Fabre, 2015). Cette autonomie, nécessairement accompagnée, se forge à travers l'intervention d'un enseignant afin d'atteindre un équilibre approprié entre contrôle externe et responsabilité de l'étudiant (Garrison, 2003). Dans cette perspective, l'autonomie ne doit pas être confondue avec la capacité à agir seul, ce qui relèverait plutôt de l'indépendance. Elle se réfère plutôt à l'aptitude à élaborer et à réaliser ses tâches au sein d'un réseau de relations interpersonnelles, soit « un savoir-être dans un contexte d'interdépendance » (Raucent & al, 2021)

Demaizière (2003) et De Lièvre (2000) discernent deux modalités d'intervention du tuteur : la modalité réactive, qui s'illustre par une intervention en écho à une requête de l'étudiant, et la modalité proactive, qui se distingue par une intervention préventive du tuteur, dans le dessein d'inciter pleinement l'engagement de l'étudiant dans le processus d'apprentissage. La modalité proactive confère aux étudiants le sentiment d'être guidés et favorise une exploitation plus intense des ressources disponibles, alors que la modalité réactive peut provoquer une sous-utilisation de ces ressources et un taux élevé de renoncement (Decamps & al, 2021)

Par ailleurs, les modalités régissant l'accompagnement suscitent une réflexion approfondie sur le rôle de l'enseignant et les fonctions tutorales, considérées comme l'un des courants pédagogiques novateurs (Wallet, 2009) dans le domaine de l'utilisation des plateformes numériques à des fins éducatives et d'apprentissage. Henri & Kaye (1985) ont souligné que le tuteur endosse de multiples rôles, tels que la correction, l'instruction, la facilitation, l'animation, l'intervention, l'encadrement. Outre ces rôles, il est amené à remplir diverses fonctions, qui ont fait l'objet de plusieurs classifications (Dionne & al., 1999 ; De Lièvre, 2000 ; Daele & Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003). Les nuances entre les différentes catégorisations sont souvent d'ordre mineur ou résultent de la façon dont sont regroupées ou précisées certaines modalités tutorales. Dans le cadre de cette étude, nous nous fonderons principalement sur la typologie avancée par Quintin (2007), dont la synthèse est présentée dans la figure 1 ci-dessous :

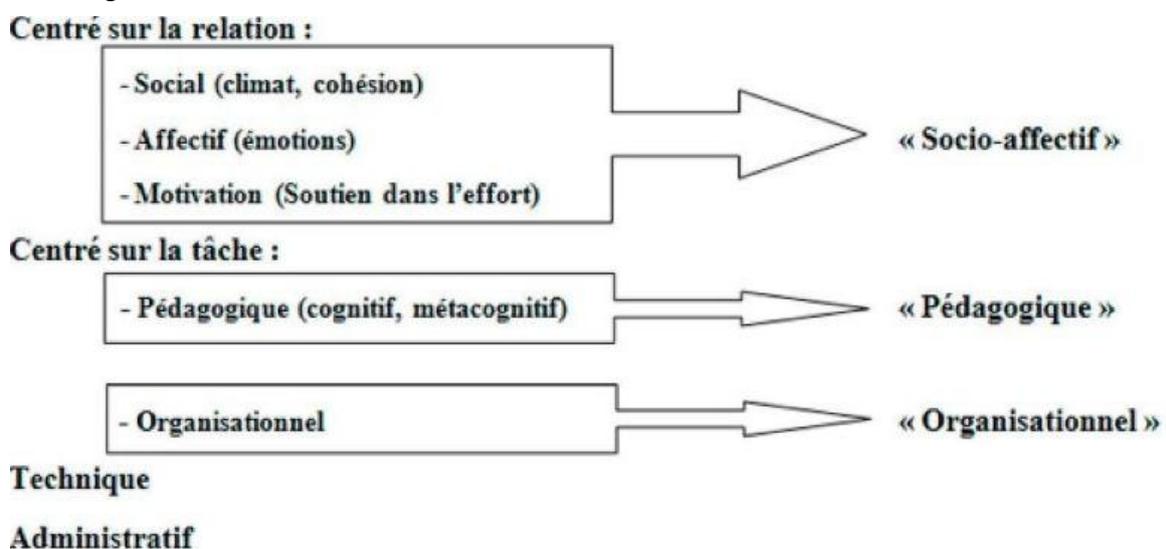


Figure 1 : Fonctions tutorales selon Quintin (2007)

Selon Quintin (2007), le tuteur occupe une place centrale dans l'accompagnement des apprenants, en exerçant diverses fonctions complémentaires et indispensables. Sur le plan pédagogique, il se doit de posséder des compétences disciplinaires et méthodologiques solides, afin de guider avec efficacité les apprenants dans leur parcours d'apprentissage en les aidant à développer leurs compétences. En outre, le tuteur revêt une fonction socio-affective d'une grande importance, en prodiguant soutien et encouragements aux apprenants, en stimulant leur motivation et en instaurant un environnement d'apprentissage bienveillant et propice à l'épanouissement. Sur le plan organisationnel, le tuteur propose un agenda structuré, rappelle les échéances et indique les moments opportuns pour aborder de nouveaux sujets. Enfin, sur le plan technique, le tuteur se doit de veiller à ce que les étudiants soient à l'aise avec le système utilisé, afin de garantir une expérience d'apprentissage fluide et efficace.

### 3 Méthodologie

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une approche quantitative basée sur une enquête menée à travers un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants. Intitulé " L'accompagnement des enseignants de langues étrangères aux étudiants pour l'apprentissage des langues sur la plateforme Rosetta Stone", cet outil d'investigation se compose de dix questions soigneusement élaborées et se focalise « sur un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au perfectionnement professionnel des personnes qui y ont pris part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 188). L'objectif principal de cette enquête est d'examiner avec minutie les différentes interventions mises en place pour appuyer les étudiants dans leur processus d'apprentissage à distance, ainsi que de déterminer les multiples fonctions liées au tutorat à distance. En outre, le questionnaire vise à évaluer les opinions des enseignants à l'égard de la plateforme linguistique "Rosetta Stone" et à déterminer si celle-ci est efficace pour le développement des compétences linguistiques des étudiants. Enfin, ce moyen de recherche vise à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants dans ce contexte et à formuler des recommandations pragmatiques pour surmonter ces obstacles. Le questionnaire a été adressé à environ trente professeurs en charge de cours de langues étrangères au sein des universités marocaines. Les réponses de 10 participants<sup>1</sup> ont été recueillies. Malgré un taux de participation faible, cela a permis de mettre en lumière des pistes de réflexion importantes concernant les rôles des enseignants et les besoins spécifiques en accompagnement pédagogique pour les professeurs des établissements. Concernant le statut des répondants, 80 % sont des professeurs titulaires et 20 % sont des professeurs vacataires. En ce qui concerne la langue d'enseignement, 70 % des répondants enseignent en français et 30 % en anglais. Quant à la répartition par faculté, 40 % des professeurs enseignent à la faculté des lettres et des sciences humaines, 40 % à la faculté des sciences, et 20 % à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales.

### 4 Les résultats

Tous les répondants au questionnaire déclarent avoir accompagné les étudiants dans leur processus d'apprentissage des langues sur la plateforme Rosetta Stone. Néanmoins, il convient de souligner que la modalité de l'accompagnement varie (figure 2) en fonction des enseignants. En effet, 70 % affirment avoir choisi la modalité réactive, c'est-à-dire en répondant à une demande explicite formulée par les étudiants afin de fournir des solutions aux

---

<sup>1</sup> Le faible taux de participation s'explique par la nature volontaire de l'enquête, ainsi que par les contraintes de temps, les engagements académiques ou le manque d'intérêt de certains enseignants.

problèmes spécifiques rencontrés par l'ensemble des étudiants. En revanche, 30 % affirment avoir opté pour la modalité proactive, c'est-à-dire en intervenant de manière spontanée, sans attendre une demande explicite de leur part.

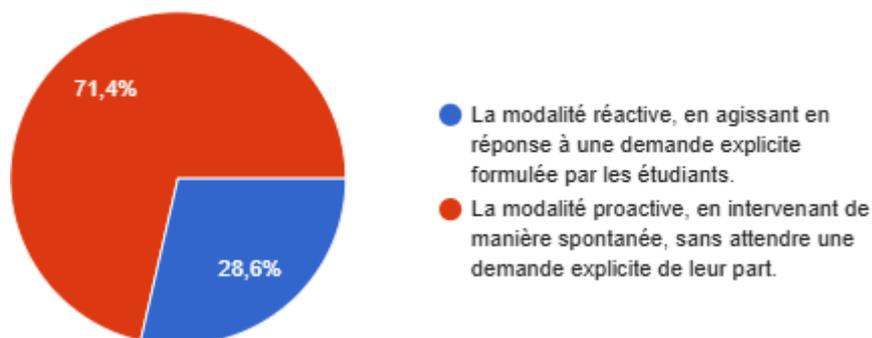


Figure 2 : Les modalités de l'accompagnement

Par ailleurs, les enseignants accordent une préférence marquée à la fonction pédagogique (figure 3), omniprésente à 100 %. Initialement, elle se caractérise par la fourniture de réponses précises et adaptées aux besoins des apprenants. Par la suite, elle s'attache à identifier les difficultés des étudiants, à souligner les erreurs et à les orienter vers l'amélioration. Enfin, de manière moins prononcée, elle vise à soutenir les apprenants dans leur processus d'assimilation et de compréhension, tout en explicitant les objectifs à atteindre. En ce qui concerne la dimension socio-affective, elle joue un rôle essentiel dans l'accompagnement à distance, représentant environ 70 % de l'implication des enseignants. Son objectif principal est d'instaurer et de maintenir un climat relationnel positif afin de favoriser la participation active des étudiants. Ensuite, elle s'emploie à rassurer, motiver, valoriser les contributions des apprenants et les soutenir dans leurs efforts. En ce qui concerne les fonctions organisationnelle et technique, elles sont moins sollicitées par les enseignants. La fonction organisationnelle, avec un taux de 40 %, se limite principalement à rappeler les échéances et à indiquer les moments opportuns. Quant à la fonction technique, 90 % des enseignants préfèrent s'abstenir d'intervenir dans ce domaine, considérant que cette tâche ne relève pas de leurs attributions en tant qu'enseignants.



Figure 3 : Les fonctions tutorales des enseignants dans l'accompagnement

Pour les difficultés rencontrées (figure 4), 80 % des enseignants expriment leur insatisfaction à l'égard des tuteurs assistants, affirmant qu'ils n'assument pas parfaitement leur rôle de tuteur tout au long de leur activité d'accompagnement et qu'ils sont occasionnellement en relation avec eux. Dans certains cas, leur intervention se limite à la soumission de rapports par Rosetta Stone sur les activités des étudiants (sur la progression de l'apprenant, l'utilisation de Catalyst, ou le test d'évaluation). Par ailleurs, les enseignants

rencontrent diverses contraintes dans l'accompagnement des étudiants sur la plateforme Rosetta Stone. Selon l'enquête menée, les contraintes documentaires prédominent, telles que l'absence du guide pédagogique officiel Rosetta destiné aux enseignants et le manque de notices explicatives concernant l'ensemble des fonctionnalités, des ressources et de la méthode d'apprentissage. Les contraintes techniques et logistiques viennent ensuite, telles que l'absence d'un espace d'interaction entre les enseignants et les étudiants sur la plateforme Rosetta Stone, ainsi que le manque d'une formation continue pour les acteurs concernés. Les contraintes pédagogiques et didactiques, quant à elles, sont les moins fréquemment rencontrées.



Figure 4 : Les principaux défis des enseignants pour accompagner les étudiants sur Rosetta Stone

## 5 Discussion

Les résultats de l'enquête révèlent des priorités clairement définies dans les différentes fonctions d'accompagnement. Les enseignants accordent une importance absolue à la fonction pédagogique, considérée comme le fondement essentiel de l'accompagnement, représentant la partie la plus cruciale et indispensable de leur mission. Une grande majorité des enseignants reconnaît l'importance capitale des aspects émotionnels et relationnels de l'accompagnement, soulignant que l'apprentissage ne se limite pas à la simple transmission de connaissances, mais englobe également le bien-être émotionnel des étudiants. La fonction organisationnelle est perçue comme un soutien nécessaire, mais non central dans le processus d'accompagnement. En ce qui concerne la fonction technique, elle est considérée comme extérieure aux prérogatives des enseignants, qui préfèrent se concentrer sur les aspects pédagogiques, ce qui témoigne d'une spécialisation des rôles, où les tâches techniques sont confiées à d'autres professionnels compétents.

Par ailleurs, les enseignants expriment leur mécontentement quant au rôle des tuteurs assistants. Ils évoquent également une communication défailante et une méconnaissance de leur rôle, engendrant ainsi de l'insatisfaction. Cette situation nous incite à reconsidérer la relation entre les enseignants et les tuteurs et à redéfinir les attributions de chacun afin d'instaurer une harmonie et une complicité, dans le but de créer un environnement d'accompagnement fondé sur la collaboration, renforçant la confiance mutuelle et établissant des relations significatives.

L'examen des entraves auxquelles les enseignants sont soumis sur la plateforme Rosetta Stone dévoile une pluralité de strates significatives. Les obstacles d'ordre documentaire révèlent une lacune flagrante en matière de soutien formel, occasionnant un état de dépendance et de désarroi chez les enseignants. Les contraintes techniques et logistiques soulignent avec force les limites de l'efficacité et de l'interactivité. En revanche, la rareté relative des contraintes pédagogiques et didactiques révèle une compétence et une résilience des enseignants dans ces domaines, et ce malgré les autres défis auxquels ils font face. Ces problèmes exposent les points de friction et les champs nécessitant des améliorations conséquentes afin d'optimiser l'accompagnement des apprenants.

Les suggestions recueillies auprès des répondants eux-mêmes mettent en évidence la nécessité, pour favoriser un accompagnement efficace, de disposer, sur le plan documentaire, d'un guide pédagogique officiel Rosetta pour les enseignants détaillant les différentes sections, leurs objectifs, la progression suggérée ainsi que des exemples de scénarios de cours hybrides permettant de mieux appréhender et exploiter les contenus proposés. Sur le plan technique et organisationnel, il est indispensable d'avoir une messagerie interne permettant l'envoi groupé et/ou individuel des messages à destination des étudiants en difficulté, ainsi qu'un espace d'interaction entre les enseignants et les étudiants sur la plateforme Rosetta Stone. En ce qui concerne le plan pédagogique et didactique, il est essentiel que les contenus proposés par la plateforme correspondent aux besoins spécifiques des étudiants marocains ; il est également crucial que le contenu tienne compte du rythme d'assimilation particulièrement rapide de certains étudiants, les plus performants.

## **6 Conclusion**

L'intégration de la plateforme Rosetta Stone dans l'enseignement supérieur marocain a profondément transformé le rôle des enseignants, qui évoluent d'une fonction traditionnelle de transmission des savoirs vers celle de facilitateurs et d'accompagnateurs dans un cadre d'apprentissage novateur. Cette étude exploratoire met en évidence les nouvelles responsabilités des enseignants, appelés désormais à orienter les étudiants dans leur apprentissage autonome tout en s'adaptant aux particularités de la plateforme.

Cette transition soulève toutefois des défis. Les enseignants font face à des obstacles documentaires, techniques, organisationnels et didactiques, susceptibles d'affecter l'efficacité de leur accompagnement. Parmi ceux-ci figurent le manque de ressources adaptées, les difficultés techniques liées à l'utilisation de la plateforme et la nécessité de réinventer des approches pédagogiques traditionnelles.

Pour surmonter ces obstacles, plusieurs solutions sont envisagées. D'abord, une formation approfondie des enseignants à l'utilisation optimale de Rosetta Stone, accompagnée d'outils et de guides pratiques, s'impose. Ensuite, une collaboration renforcée entre les enseignants, les concepteurs de la plateforme et les institutions éducatives permettrait d'adapter les contenus aux besoins spécifiques des étudiants. Enfin, l'adoption d'une pédagogie plus flexible, axée sur l'individualisation des parcours d'apprentissage, pourrait optimiser l'accompagnement.

En relevant ces défis et en appliquant ces recommandations, il devient possible de créer un environnement d'apprentissage interactif et bien encadré, où les enseignants assument pleinement leur rôle de facilitateurs. Cette évolution favoriserait non seulement l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants, mais aussi leur autonomie et leur motivation dans l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, cette étude ouvre la voie à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques à l'ère numérique, tout en réaffirmant l'importance d'un accompagnement humain dans un contexte technologique croissant.

## Bibliographie :

Bernatchez, P.-A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Berrouk, S., & Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : Pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, 1(2), 1-24.

Berrouk, S., & Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. *Distances et médiations des savoirs*, 17, 1-28. <https://journals.openedition.org/dms/1798>

Cain, D. L., & Lockee, B. (2002). *Student support services at a distance: Are institutions meeting the needs of distance learners?* (ED468729). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED468729>

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., & Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. Dans *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003* (pp. 115-126). Strasbourg, France.

Decamps, S., Depover, C., & De Lièvre, B. (2011). Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance. Dans E. Nissen, F. Poyer, & T. Soubrié (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 18-34). UGA Éditions.

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

Deschênes, A.-J., Bégin-Langlois, L., Charlebois-Refae, N., Côté, R., & Rodet, J. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens. *Revue de l'éducation à distance*, 18(1), 14-36.

Duplaa, E., Galisson, A., & Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. Dans C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (Éds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 477-484). Strasbourg, France.

Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillée, P., & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : Qu'en pensent les étudiants ? *Distances*, 5(1), 34-56.

Manderscheid, J., & Jeunesse, C. (2007). *L'enseignement en ligne : À l'université et dans les formations professionnelles*. De Boeck Supérieur.

McAfee, A., & Brynjolfsson, E. (2018). *Des machines, des plateformes et des foules*. Odile Jacob.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail

collectif asynchrone. Dans T. Nodenot, J. Wallet, & E. Fernandes (Éds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2007* (pp. 221-232). Lausanne, Suisse.

Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C., & Jacmot, C. (2021). *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. De Boeck Supérieur.