

**LA FORMATION AU METIER D'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS A
L'EPREUVE DU DISTANCIEL**

**THE FRENCH TEACHERS TRAINING AND THE CHALLENGE OF
DISTANCE LEARNING**

Mohamed HATTAB*¹

Gamal El Hak FARI BOUANANI²

¹Centre universitaire -Salhi Ahmed, Naama, Algérie

²Centre universitaire -Salhi Ahmed, Naama, Algérie

Résumé

Cet article repose la question de la formation à distance et plus particulièrement la formation hybride non pas d'un point de vue pragmatique (apports et limites), ni idéologique (l'éducation comme marchandise) mais d'un point de vue ingénierique et didactique visant à évaluer le dispositif de formation en ligne des futurs enseignants de Français Langue Étrangère en Algérie et ce par rapport à l'évolution des dispositifs de formation hybride dans le monde entier.

Mots-clés : Formation hybride, Apprentissage médiatisé, Enseignant de Français Distanciel, TICE

* Auteur correspondant

Abstract

This article examines the issue of the online training and more particularly the blended learning not from a pragmatic point of view (benefits and limitations), nor from an ideological point of view (education as commodity) but from an engineering and didactic point of view. We aim to evaluate the online training system for the future teachers of French as a Foreign Language in Algeria and this in relation to the evolution of blended learning systems throughout the world.

Keywords: Blended training; mediated learning; French teacher; Distance learning; TICE

La crise épidémique que nous traversons actuellement nous a ouvert les yeux sur la fragilité de nos systèmes sanitaires, économiques et éducatifs ainsi que sur la nécessité qui se fait jour en matière d'éducation aux et par les technologies de l'information et de la communication (désormais TICE). Sur le plan éducatif, la crise fut une invitation à la réflexion au sujet d'une transformation de notre rapport aux environnements numériques d'apprentissage et la manière de leur intégration dans une école tournée vers l'avenir. Cet avenir, il faut l'avouer, ne peut se passer de l'apport des TICE en matière de formation et de mobilité des connaissances et des compétences qui sont le propre d'une société de connaissances. Sur le plan paradigmatique, nous sommes en phase de passer de l'*apprentissage* à l'*apprenance* (the life long learning).

Au supérieur algérien et dans le cadre des mesures prises pour faire face à la crise et assurer, au même titre, la continuité des études, on a opté pour une formation hybride qui alterne présentiel et distanciel. Il s'agit certes d'un choix imposé, mais c'est l'urgence de la situation qui déclenche les grandes réflexions et dissipe les doutes qui condamnent cette volonté de changement. Cette nouvelle expérience nécessite, nous semble-t-il, une attention toute particulière de la part des acteurs du champ éducatif et ce dans le but de tirer des enseignements qui serviront le projet d'une université qui ne ferme pas ses portes à 17h ou 18h du soir.

Comme nous nous intéressons à la formation des futurs enseignants de français dans les Écoles Normales Supérieures (désormais ENS), nous avons été amenés à nous interroger sur la qualité des cours dispensés sur les plateformes Moodle des dits établissements et sur leur positionnement par rapport à l'évolution des dispositifs des formations hybrides en classe de langues. Notre réflexion approche cette question de formation hybride d'un point de vue ingénierique et didactique à travers la mise en question de la qualité des pratiques de médiatisation, de médiation et d'accompagnement du dispositif en question (Lebrun, *et al.*, 2014). Cela étant, nous nous interrogeons sur la qualité de la formation en distanciel dont bénéficient les élèves-professeurs de FLE via les plateformes Moodle des Écoles Normales Supérieures en Algérie.

En guise d'hypothèse, nous supposons que cette formation est dominée par une grande centration sur l'enseignement qui se

traduit par la mise en valeur des contenus et des ressources au détriment de la communication, l'interaction, l'interactivité et la collaboration. Ce qui la confine au rang des dispositifs centrés enseignement.

Pour vérifier cette hypothèse et afin de pouvoir mesurer la qualité du dispositif en question, nous avons mené une enquête auprès des enseignants-chercheurs chargés de la formation des futurs enseignants de FLE au niveau des ENS.

1. LA FORMATION AUX ET PAR LES TICE EN CLASSE DE LANGUES

Si l'on demande à un tiers de citer un programme, une application ou un logiciel où il peut suivre des cours de langues, de mathématiques, de musique, d'art culinaire ou d'arts martiaux sans quitter sa chambre ou sa maison, il répondrait sans hésitation : « tel programme, telle émission, telle plateforme, tel blog, tel site m'aident à faire ceci cela. » Cela veut dire que les technologies de l'information et de la communication et en arrière-plan l'intelligence artificielle sont d'ores et déjà partie prenante de notre manière de vivre, de voir le monde et sont en passe de changer progressivement notre rapport au savoir et à l'apprendre.

Pour reprendre le sous-titre du best-seller de Salman Khan (2013), il semble que l'évolution des environnements numériques d'apprentissage qu'ils soient formels ou informels véhicule avec elle la promesse d'« *une école grande comme le monde.* » En contexte formel, cela implique la mise en place d'un dispositif de médiatisation qui dépasse la conception

techniciste de l'outil technologique. À ce titre, Folcher et Rabardel (2004) distinguent deux niveaux de médiatisation : le niveau d'instrumentalisation où l'on s'occupe de la didactisation de l'artefact et le niveau d'instrumentation qui représente le niveau supérieur de la médiatisation, autrement dit la formation par l'instrument technologique qui ne sert pas de médium uniquement mais devient également un pôle à part entière du carré pédagogique (Rézeau, 2002).

Nous tenons à préciser que cette approche de médiatisation est survenue après une longue période de gestation qui a précédé l'intégration des TIC au domaine éducatif, une période caractérisée par une forte centration sur l'outil comme c'était le cas dans les méthodes audiovisuelles d'obédience béhavioriste. Depuis, un recul épistémologique important a été opéré pour remplacer la logique instrumentale et techniciste par une logique sociocognitive qui favorise la communication, l'interaction, l'interactivité et la collaboration et ce grâce aux espaces virtuels de dialogue et d'échange mis à la disposition des apprenants. Le passage du web1.0 ou le web classique au web 3.0 dit web interactif (Pfeiffer, 2015) marque, à ce titre, un tournant épistémologique dans ce processus d'instrumentation. En classe de langues par exemple, on assiste depuis le début du troisième millénaire à un changement radical en ce sens. Les plateformes e-learning, les moocs et les webinaires offrent des opportunités d'immersion et d'un brassage culturel sans précédent dans l'histoire moderne de l'enseignement/apprentissage des langues.

À cet égard, les enseignants de langues sont appelés à développer de nouvelles compétences pour une exploitation efficiente des TICE (Guichon, 2009). La maîtrise des littéracies numériques, la conception et l'organisation des séquences didactiques à l'aide des environnements numériques d'apprentissage et les activités de tutorat nécessitent la mise en relation d'un panel complexe de micro-compétences qui dépassent le cadre technique.

Pour revenir au contexte qui nous intéresse, nous soulignons que les programmes officiels de formation des futurs enseignants préconisent l'intégration du module TICE durant les deux premières années de formation à raison d'une séance de 1h30 par semaine. Il s'agit en principe d'un module de formation aux TIC et non pas aux TICE à partir du moment où l'on met l'accent sur la manipulation de l'outil informatique et non pas sur l'instrument pédagogique qui sous-tend l'appellation TICE. L'objectif n'étant pas de former les futurs enseignants à l'usage purement technique de l'outil informatique mais de leur apprendre à créer des activités et des contenus pédagogiques médiatisés par les TIC tout en mettant l'accent sur le développement de la compétence de communication de leurs apprenants, nous pensons que les pratiques en question sont loin de satisfaire à cette condition. Sans vouloir tout dire, nous allons voir dans ce qui suit les retombées d'une telle conception en matière de formation des futurs enseignants en Algérie.

2. DEMARCHE METHDOLOGIQUE

Nous consacrons cette partie à la présentation de notre outil d'investigation, notre échantillon et la méthode adoptée pour l'analyse des résultats.

2.1. Outil d'investigation

Afin de mettre l'accent sur les dimensions didactiques et langagières de notre problématique, nous avons mené une enquête par le biais d'un questionnaire¹ de 12 items élaborés à partir du modèle de Lebrun, *et al.*, (2014) et articulés autour de trois facettes : les pratiques de médiatisation, les pratiques de médiation et celles d'accompagnement auprès des praticiens de formation à savoir les enseignants-chercheurs des ENS. La facette « pratiques de médiatisation » contient 7 questions semi-fermées. Autrement dit l'enquêté devrait justifier son choix s'il choisissait l'option « non ». Le premier item a pour objectif de vérifier le taux d'utilisation de la plateforme Moodle par les enseignants. Les items restants traitent du sujet de soutien à l'apprentissage (items 2 et 7), les outils de communication, d'organisation et de collaboration (items 3 et 6) et les ressources numériques (items 4 et 5). Pour ce qui est de la deuxième facette à savoir la facette « pratiques de médiation », nous avons gardé l'item relatif aux objectifs pédagogiques (item 8) tout en y ajoutant un item qui aborde la question de l'évaluation à distance (item 9) à partir du moment où cette variable ne figure

¹ Voir l'annexe. Notons que nous l'avons administré à l'aide du logiciel Google Forms pour pouvoir toucher un nombre assez important d'enseignants-chercheurs.

pas dans le questionnaire proposé par Lebrun, *et al.*, (2014). Il est à préciser que les questions sont formulées sous forme de QCM. En ce qui concerne la facette « pratiques d'accompagnement », les questions tournent autour des trois types d'accompagnement : l'accompagnement d'apprentissage (item 10), l'accompagnement métacognitif (item 11) et l'accompagnement méthodologique (item 12). Cette fois-ci, nous avons utilisé des questions semi-fermées qui permettent à l'enquêté d'explicitier sa démarche. Comme nous pouvons le constater, ce questionnaire met l'accent sur le rapport enseignant/étudiant mais aussi étudiant/étudiant pour souligner l'importance de ces rapports dans une formation à hybride.

2.2. Présentation de l'échantillon et de la méthode d'analyse

Pour ce qui est de l'échantillon, nous avons opté pour un échantillon non-probabiliste qui se compose de 14 enseignants exerçant dans les départements des langues étrangères, section de français, des ENS de Sétif, Bouzeréah, Laghouat, Constantine et Béchar. Ils sont répartis comme suit : 03 maîtres de conférences, 09 maîtres assistants et 02 enseignants vacataires. Il est à noter que le nombre d'enseignants n'ayant pas répondu à notre questionnaire s'élève à 38 enseignants. On ne sait pas vraiment pourquoi ils se sont abstenus du moment que la plupart de ces enseignants ont mis en ligne des cours sous format PDF sur les plateformes de leurs établissements.

En ce qui concerne l'analyse des résultats, nous nous sommes référés aux travaux de (Burton, *et al.*, 2011) quant à la catégorisation et l'évaluation des dispositifs de formation

hybride au supérieur. Ce cadre de référence recense six types de dispositifs classés selon qu'ils soient centrés sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Trois dispositifs ont été regroupés sous la bannière de l'enseignement. Ces dispositifs mettent au premier rang les focales suivantes : l'acquisition des connaissances (1), les ressources multimédias (2), les outils d'interaction (3). Quant aux dispositifs centrés sur l'apprentissage, il est question des dispositifs qui misent sur la dimension sociocognitive de l'outil de manière qu'il soit un outil d'aide à l'apprentissage (4), un espace ouvert d'apprentissage (5) ou un écosystème d'apprentissage (6) qui souligne la dimension socioconstructiviste de l'usage des TICE en formation à distance.

3. ANALYSE DES RESULTATS

Avant d'analyser les pratiques déclarées des enseignants, nous tenons à préciser que les enseignants qui n'utilisent pas la plateforme Moodle de leurs ENS ne dépassent pas les 4 enseignants soit 28.57% de l'échantillon. En effet, il ne nous reste que 10 enseignants. Pour cette raison, nous avons décidé de faire une comparaison entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives en consultant les plateformes Moodle des ENS en question.

3.1. Analyse des pratiques de médiatisation

La quantification des réponses des enseignants nous a permis d'élaborer un tableau récapitulatif des résultats des items liés aux pratiques de médiatisation en situation de formation en distanciel. Ces pratiques sont évaluées en fonction de la qualité

de l’outil de médiatisation, sa nature et les options qu’il offre à l’enseignant et à l’apprenant à titre égal.

Tableau 1 : Pratiques de médiatisation en situation de formation en distanciel au niveau des ENS.

Pratiques de médiatisation	Support	Fréquence
Utilisation des outils numériques de soutien à l’apprentissage	Interactif	1
	Non interactif	9
Utilisation des outils de communication, organisation, collaboration	Synchrone	3
	Asynchrone	4
	Inutilisé	5
Utilisation des ressources numériques par les enseignants	audio	1
	visuel	5
	multimédia	5
Utilisation des ressources numériques par les étudiants	audio	0
	visuel	3
	multimédia	2
Possibilité de modification des ressources et des documents par les étudiants	disponible	3
	Non disponible	7

Commentaire

Si l'on se réfère aux travaux de Tardif (1997) sur les trois grandes catégories de connaissances, on peut prétendre que le futur enseignant de FLE est censé construire de surcroît des connaissances déclaratives : savoir ce que c'est une langue, une compétence langagière, un texte, une stratégie, une méthode, etc., des connaissances procédurales : savoir réaliser une progression d'apprentissage, savoir élaborer une fiche pédagogique, savoir intégrer des ressources multimédias, etc. et des connaissances conditionnelles : savoir quand et comment intervenir, adapter son enseignement en fonction du public en face, s'effacer pour donner la parole à ses apprenants à tel ou tel moment, etc. Le paradigme ainsi défini, peut faire l'objet d'une exploitation optimale de l'outil ou du dispositif de formation en ligne au lieu de concentrer tous les efforts sur la mise en ligne des contenus et des ressources uniquement. À cet égard, les pratiques de médiatisation des enseignants interrogés (tableau1) et des enseignants ayant posté des cours en ligne sur les plateformes des ENS laissent dire que ceux-ci sont encore au stade d'instrumentalisation et qu'il y a encore du chemin à faire pour atteindre le niveau d'instrumentation. Preuve en est, plusieurs enseignants réduisent l'enseignement à distance à une acception transmissive : mettre en ligne des cours et des TD en format PDF, DOC, PPT ou le cas échéant des vidéos et des contenus numériques non interactifs. C'est le cas de 90% des enseignants ayant participé à l'enquête sachant que les pratiques effectives des enseignants utilisateurs des plateformes Moodle sont en harmonie avec ce postulat.

Ainsi, 90% des enseignants déclarent avoir mis à la disposition de leurs étudiants des ressources numériques de ce genre : des cours en PDF, Power Point, Word, des capsules vidéo, des supports audio, des extraits de livres ou des articles. Le recours à des applications telle que Zoom, Meet ou Classroom est de manière générale insignifiant du moment que la plupart des enseignants interrogés ou utilisateurs des plateformes n'y consacrent pas de temps. De cette manière, la question des outils de communication et de collaboration en ligne semblent partager les enseignants. Trois enseignants seulement utilisent des outils de communication et de collaboration synchrones au moment où les autres enseignants font usage de la messagerie de la plateforme. Dans le prolongement de cette idée, nous avons constaté que la mise à disposition des outils et des ressources numériques est de caractère unilatéral (enseignant/étudiant). En fait, peu d'étudiants prennent l'initiative pour mettre en ligne de telles ressources d'aide à l'apprentissage, de communication ou de collaboration. Cela dit, nous tenons à préciser que 30% des enseignants sollicités offrent à leurs étudiants cette possibilité de modifier ou de commenter les ressources et les documents de leurs enseignants et les travaux de leurs pairs. À première vue, cela semble encourageant, mais arrivant au stade du comment, on réalise que la conception qu'on en fait relève plutôt de l'enseignement en présentiel.

Eu égard aux données de cette facette, on peut dire que les pratiques de médiatisation des enseignants des ENS, qu'elles soient déclarées ou effectives sont assimilables, à des degrés divers, à un dispositif centré enseignement qui ne dépasse pas le

troisième degré. La plateforme représente dans ce cas un outil d'enseignement et non pas d'apprentissage à partir du moment où l'on préfère des outils de communication asynchrone. Pour le dire autrement, la plateforme est entendue au sens d'un « *support de cours* » (Burton, *et al.*, 2011 : 85). Or, dans un métier de la communication et de l'interaction tel que le métier d'enseignant de FLE, il serait infructueux de faire l'économie d'une pareille composante. Nous nous demandons en effet, comment les futurs enseignants pourraient développer des compétences communicationnelles et relationnelles lorsqu'ils sont contraints à adopter une posture scolaire qui les confine au statut d'un élève ayant pour vocation la restitution des contenus pédagogiques mis en ligne ? Comment peut-on priver de la parole quelqu'un qui est destiné à en faire usage tout au long de son parcours professionnel ? Comment développe-t-on des compétences en TICE lorsqu'on a l'habitude de les réduire aux ressources multimédias.

4.2. Analyse des pratiques de médiation

La médiation pédagogique est à positionner sur un axe à deux pôles : apprentissage- enseignement. Si les enseignants tendent à se focaliser sur les contenus et les ressources au détriment des compétences relationnelles et réflexives, le dispositif technologique appartiendrait pratiquement à l'une des catégories des dispositifs centré enseignement. En revanche, si la médiation est orientée vers l'apprentissage, le dispositif serait classable dans l'une des catégories des dispositifs centrés apprentissage.

Le tableau ci-dessous montre que les pratiques de médiation des enseignants tendent plutôt vers la variable « enseignement ».

Tableau 2 : Pratiques de médiatisation en situation de formation en distanciel au niveau des ENS.

Pratiques de médiation	Sens d'orientation	Fréquence
Énoncés des objectifs	communiquer	7
	collaborer	5
	Mieux se connaître	1
Modalité d'évaluation	verticale	6
	horizontale	0
	auto	4

Commentaire

Eu égard aux données du tableau 2, il nous semble que le dispositif de formation en distanciel tend plutôt vers l'enseignement pour trois raisons. Premièrement, les étudiants ne sont pas autorisés à commenter ou à modifier les ressources et les documents mis à leur disposition ni ceux de leurs pairs (voir item 6 tableau1). Deuxièmement et à quelques exceptions près, les positions des enseignants sont contrastées par rapport au développement des compétences relationnelles (collaborer) et réflexives (mieux se connaître), car ils donnent des exemples vagues sans préciser vraiment comment y parvenir et par quels

moyens : « *réaliser les activités de TD en collaboration ; etc., par le travail collaboratif et l'interaction en ligne, en se contactant et en discutant, proposer des travaux de groupes.* »
Finalement et dans le cadre de l'évaluation formative, les enseignants ont recours le plus souvent à deux modes d'évaluation : l'évaluation verticale : enseignant/étudiant pour 60% des cas et l'auto-évaluation pour le reste. Cela laisse croire que le dispositif encourage l'auto-évaluation d'après les dires des enseignants mais lorsqu'on consulte les cours en ligne on s'aperçoit très facilement que bon nombre d'entre eux n'aménage aucune place à l'auto-évaluation. En outre, si l'on croise les données de l'item portant sur l'évaluation aux items portant sur la communication, la collaboration, la réflexivité, on déduit que l'auto-évaluation dont il est question dans ce cas est à prendre au sens le plus restrictif de cette notion : mesurer sans prendre des décisions.

En définitive, le dispositif en question a trait à un dispositif centré enseignement au regard des écueils techniques, certes, mais aussi méthodologiques en termes de médiation. Là aussi, il reste un long chemin à faire pour inverser le sens d'orientation de la médiation et la faire avancer du côté de l'apprentissage. Il y a donc lieu de s'interroger sur la manière et les moyens qui peuvent contribuer au développement des compétences relationnelles et réflexives dans un environnement numérique d'apprentissage tel que la plateforme Moodle.

4.3. Analyse des pratiques d'accompagnement

La place accordée à l'accompagnement dans le dispositif de formation en distanciel définit la qualité de l'offre de formation d'un côté et celle de l'environnement d'apprentissage numérique de l'autre. À ce sujet, Burton, *et al.*, (2011) distinguent trois types d'accompagnement en ligne : un accompagnement de l'apprentissage, un accompagnement méthodologique et un accompagnement métacognitif avec comme critère de différenciation le degré d'organisation et d'autonomie accordée aux étudiants.

En ce qui nous concerne, il nous est difficile de trancher sur cette question étant donné le problème de collaboration et de disponibilité des enseignants. Cependant, nous avons pu dégager quelques traits saillants des pratiques d'accompagnement en ligne dans le contexte qui nous préoccupe. D'abord, les dimensions méthodologiques et métacognitives sont moins apparentes par rapport à la dimension de l'apprentissage. Par ailleurs, le dispositif souffre de quelques lacunes sur le plan de l'organisation, car lorsqu'il est question de s'exprimer sur la manière de s'y prendre, les réponses se font rares et dans les meilleurs des cas, non précises comme nous l'avons déjà expliqué. Enfin, l'autonomie accordée aux étudiants par rapport aux travaux de collaboration est prise dans son sens le plus large (autonomie sans contraintes) ce qui serait coûteux en termes d'organisation des tâches. Nous savons que l'usage des TICE au domaine d'enseignement de langues est organisé sous forme de deux types de tâches : micro et macro tâches (Demaizière &

Narcy-Combes, 2005). L'autonomie de l'apprenant est à mesurer en fonction de l'écart aux objectifs opérationnels et spécifiques de la tâche et non pas aux objectifs généraux de cette tâche. C'est ce que nous discutons dans ce qui suit.

Tableau 3 : Pratiques d'accompagnement en situation de formation en distanciel au niveau des ENS.

Pratiques d'accompagnement	Qualité	Fréquence
Accompagnement d'apprentissage	fort	3
	moyen	6
	faible	1
Accompagnement métacognitif	fort	0
	moyen	3
	faible	7
Accompagnement méthodologique	fort	1
	moyen	1
	faible	8

Commentaire

À considérer le tableau, 90% des enseignants interrogés se sont prononcés en faveur de l'entraide et du soutien des étudiants entre eux. Pour cette raison, ils incitent leurs étudiants à fournir des ressources à leurs pairs et répondre à leurs questions. Mais, d'un point de vue méthodologique et organisationnel 30%

d'enseignants seulement arrivent à créer un espace de dialogue en ligne du moment que les plateformes ne leur offrent pas cette possibilité. Et du coup, il faudrait chercher d'autres moyens tels que Google Drive, Classroom, Meet, Blogger, Educportfolio... Sur le plan métacognitif, 50% des enseignants sollicitent une réflexion sur les savoirs des étudiants et leurs processus d'apprentissage sachant que 20% d'entre eux n'ont pas explicité la démarche poursuivie pour y arriver. Cela explique pourquoi ils relèguent la focale « mieux se connaître » au dernier plan de leurs préoccupations.

En ce qui concerne l'accompagnement méthodologique, le tableau indique qu'il s'agit du maillon faible des pratiques d'accompagnement. Comparé aux autres types, l'accompagnement méthodologique enregistre le taux le plus faible dans cette facette avec seulement 20% des avis en faveur d'une approche orientante, en préférant une approche contrôlante (l'apprenant au sens d'un élève) ou anarchique (liberté sans limites.)

In fine, nous pensons que la facette « accompagnement » ne déroge pas à la règle des facettes précédentes et par conséquent, elle est à classer du côté des dispositifs centrés enseignement.

5. DISCUSSION DES RESULTATS

Pour tenter une synthèse de ce qui a été dit en haut, nous tenons tout d'abord à prendre du recul par rapport à la nature de la formation hybride en Algérie. Il est à rappeler que les plateformes e-learning existaient bien avant la crise du Covid-19. Cette crise a ceci de particulier qu'elle a contribué à

l'accélération de ce processus de médiatisation au niveau de la formation en général et celle des enseignants en particulier.

Qui dit formation hybride dit articulation présentiel/distanciel de manière à former une sorte de spirale sachant que le mouvement de cette spirale dépend de la qualité des pratiques de médiatisation, de médiation et d'accompagnement mais aussi des outils de la plateforme. On ne peut pas donc s'attendre à ce que les enseignants mettent en place des contenus interactifs sans qu'il y ait des outils qui supportent ce genre de contenus. Cependant, ce facteur nous semble moins important du moment que les applications permettant l'interaction en ligne telle que Zoom, Classroom, Meet ont un accès libre.

Dans le cas qui nous intéresse, les pratiques des enseignants chercheurs ayant participé à l'enquête reflètent une tendance à préférer un modèle traditionnel de l'enseignement qui favorise l'entrée par les connaissances. En réalité, les pratiques de formation en distanciel ne sont qu'un fac-similé des pratiques de formation en présentiel. Certes, la question se pose avec beaucoup d'acuité au niveau des pratiques de médiatisation où l'on enregistre les taux les plus significatifs de défaillance, si l'on se permet de dire, du dispositif mis en place pour ne citer que la conception réductionniste de ce que c'est un cours médiatisé et la manière de s'y prendre. En outre, la communication synchrone représente le talon d'Achille du dispositif du moment que les deux tiers des enseignants interrogés préfèrent les outils de communication asynchrones et notamment la messagerie de la plateforme Moodle. Mais cela

n'empêche pas de relever des insuffisances d'ordre pédagogique et métacognitif au niveau des pratiques de médiation et d'accompagnement. Sinon comment expliquer la mise en quarantaine des pratiques réflexives et celles de la co-évaluation quand on sait que le modèle qui prévaut aujourd'hui est celui du praticien réflexif de Schön à qui on doit cette notion de réflexivité.

De manière générale, nous estimons que le dispositif de formation en distanciel des futurs enseignants de FLE en Algérie a trait à un dispositif centré enseignement qui se situe au confluent des dispositifs du premier degré (acquisition des connaissances) et ceux du deuxième degré (mise à disposition des ressources multimédias) pour la focale « médiatisation » et la focale « médiation ». Pour la focale « accompagnement », le dispositif est à classer toujours du côté des dispositifs centrés enseignement, mais à la différence des deux premières focales, il peut prendre place parmi les dispositifs de troisième degré (dispositifs mettant à disposition des outils d'interaction).

En guise de conclusion, nous estimons que la formation en distanciel au niveau des ENS est envisagée de façon dissymétrique en comparaison avec la formation en présentiel. Les plateformes Moodle des dits établissements et les pratiques des enseignants en la matière sont en phase de tâtonnement. L'expérience montre que l'environnement numérique des plateformes représente un système clos qui est à l'antipode de la version moderne des dispositifs de formation en distanciel en

l'occurrence les dispositifs qui fonctionnent comme un écosystème d'apprentissage.

Pour ce qui est de la dimension langagière du dispositif en question et dans un système clos tel que nous l'avons décrit, il y aura peu de place aux dimensions interactives, interactionnelles et communicationnelles propres à l'enseignement/apprentissage des langues. On est loin du dispositif qui favorise l'immersion linguistique et le brassage culturel. En vérité, cette centration sur l'enseignement transforme l'outil technologique en un outil d'aide à l'enseignement tout en supplantant l'information à la connaissance et le comportement à la compétence.

Nos plateformes ne disposent pas d'outils d'interaction certes, mais il y a mille et une façons de contourner cet obstacle. Prenons l'exemple des ENS. S'agissant d'une formation à caractère national, la formation des enseignants de FLE gagnerait en efficacité et en équité si elle offrait des choix multiples aux étudiants en proposant un écosystème d'apprentissage qui réunit toutes les ENS et crée un environnement numérique multimodal favorisant l'échange, le dialogue, l'interactivité, l'interaction, la réflexivité et la collaboration. Car, il n'est pas question de former des didacticiens ni des spécialistes en sciences de l'éducation mais des professionnels compétents sur le plan inter et intra-personnel, langagier, communicationnel, et méthodologique notamment.

BIBLIOGRAPHIE

BURTON, R., *et al.*, «Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, 9/1, 2011, pp. 69-96.

DEMAIZIERE, F., & NARCY-COMBES, J.-P. «Méthodologie de la recherche didactique : nativisation,tâches et TIC», *Alsic*, 8/1, 2005, pp. 45-64.

FOLCHER, V., & RABARDEL, P., «Hommes-Artefacts-Activités: perspective instrumenale », Dans FALZON, Pierre (dir), *L'ergonomie*, PUF, Paris, 2004, pp. 251-268

GUICHON, N., «Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. », *ReCALL*, 21/2, 2009, pp. 166-185.

KHAN, S., *L'éducation réinventée* (P. Chambon, Trad.), JC Lattès, Paris, 2013.

LEBRUN, M., *et al.*, «Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs», *Education et Formation*, e/301, 2014, pp. 54-74.

PFEIFFER, L., *Mooc, cooc: la formation professionnelle à l'ère du digital*, Dunod, Paris,2015.

REZEAU, J., «Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp* 35/36, 2002, pp. 183-200.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions LOGIQUES, Québec, 1997.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui entre dans le cadre d'une recherche sur la qualité de la formation hybride et des cours en ligne que vous dispensez au profit des élèves-professeurs de FLE au niveau de l'ENS. Le questionnaire porte sur les focales suivantes : médiatisation, médiation et accompagnement, et ce afin de pouvoir catégoriser cette formation et l'approcher par rapport à l'évolution des dispositifs de la formation hybride.

Tout en comptant sur votre collaboration, nous vous remercions et vous garantissons le strict anonymat de vos informations et coordonnées.

Informations personnelles :

Grade : Professeur Maître de conf Maître assistant
vacataire

ENS de :

Email (facultatif) :

1^{ère} facette : pratiques de médiatisation

1. Est-ce que vous utilisez la plateforme Moodle de l'ENS ?
 - a- **Oui**
 - b- **Non**

2. Concernant les usages **de la plateforme Moodle** : vous proposez aux étudiants un ou plusieurs **outils numériques de soutien à l'apprentissage**.
 - a- **Oui**
 - b- **Non**

- **Si oui, lesquels ?**
.....

3. Concernant les usages **de la plateforme Moodle**, vous proposez aux étudiants un ou plusieurs **outils de communication, d'organisation et de collaboration**.

a- **Oui**

b- **Non**

- **Si oui, lesquels :**
.....

4. Concernant les usages **de la plateforme Moodle** : dans vos cours en ligne, vous intégrez **des ressources numériques** (images, photos, schémas, cartes, vidéos, podcasts, etc.)

a- **Oui**

b- **Non**

- **Si oui, lesquels ?**
.....

5. Concernant les usages **de la plateforme Moodle** : dans leurs travaux, les étudiants intègrent **des ressources numériques** (images, photos, schémas, cartes, vidéos, podcasts, e-portfolio, etc.)

a- **Oui**

b- **Non**

- **Si oui, lesquels ?**
.....

6. Concernant les usages **de la plateforme Moodle**, vous utilisez des outils de communication et de collaboration :

a- **Synchrones**

b- **Asynchrones**

c- **Les deux**

- **Lesquels ?**

.....

7. Concernant les usages **de la plateforme Moodle**, les étudiants peuvent **commenter /modifier les ressources/documents mis à leur dispositions et ou les travaux de leurs pairs.**

a- **Oui**

b- **Non**

- **Si non, pourquoi ?**

.....

2^{ème} facette : pratiques de médiation

8. Concernant **les objectifs pédagogiques** : votre **cours en ligne** vise des objectifs d'apprentissage de type :

a- **Communiquer**

b- **Collaborer**

c- **Mieux se connaître**

9. Concernant **l'évaluation formative** : dans **vos cours en ligne**, vous proposez des activités d'évaluation:

a- **verticale : enseignant-étudiant**

b- **horizontale : étudiant-étudiant**

c- **personnelle : auto-évaluation**

3^{ème} facette : pratiques d'accompagnement

10. Concernant **l'accompagnement en ligne** que vous proposez aux étudiants : vous stimulez **l'entraide et le soutien** des étudiants entre eux.

a- **Oui**

b- **Non**

- **Si oui, comment ?**

.....

11. Concernant l'accompagnement en ligne que vous proposez aux étudiants, vous **sollicitez une réflexion sur leur savoir et leur processus d'apprentissage.**

a- **Oui**

b- **Non**

Si oui, comment ?

.....

12. Concernant l'accompagnement en ligne que vous proposez aux étudiants, les étudiants **fournissent des ressources à leurs pairs et/ou répondent à leurs questions.**

a- **Oui**

b- **Non**

Si non, pourquoi ?

.....