



HAL
open science

Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à l'enseignement à distance. Retours d'expérience d'enseignants suite au confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19

Leyla Bor

► To cite this version:

Leyla Bor. Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à l'enseignement à distance. Retours d'expérience d'enseignants suite au confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19. Linguistique. 2020. dumas-03275845

HAL Id: dumas-03275845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03275845>

Submitted on 1 Jul 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à
l'enseignement à distance.
Retours d'expérience d'enseignants suite au
confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19.

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie par :

Leyla BOR

UFR LLD – Département de Didactique du français langue étrangère
ENEAD

Mémoire de Master 2

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la
recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction d'Alice BURROWS

Membre du jury : José AGUILAR RIO

Année universitaire 2019-2020

Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à
l'enseignement à distance.
Retours d'expérience d'enseignants suite au
confinement lors de la crise de la Covid-19.

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie par :

Leyla BOR

UFR LLD – Département de Didactique du français langue étrangère

ENEAD

Mémoire de Master 2

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction d'Alice BURROWS

Membre du jury : José AGUILAR RIO

Année universitaire 2019-2020

*Pour Solmaz,
meleğim benim*

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier chaleureusement Alice Burrows, ma directrice de mémoire, qui a su me soutenir tout au long de cette année de Master et qui a eu confiance en moi pour la rédaction de ce mémoire. C'est grâce à elle si aujourd'hui je suis en mesure de présenter cette recherche sur une thématique qui me tient à cœur.

Je souhaiterais également remercier tous les professeurs intervenants dans ce Master, j'ai apprécié acquérir de nouvelles connaissances en m'imprégnant du contenu de leurs enseignements que ce soit sous format texte, audio ou vidéo.

Je voulais aussi remercier mes camarades de Master : Mariana et Elise avec qui j'ai eu l'occasion de collaborer et qui m'ont soutenu tout au long de ce Master en particulier, pendant cette deuxième année.

Je remercie également mes plus fidèles amies pour leur soutien et leurs encouragements sans faille : Ludivine, Dieynaba et Cristiana sans oublier ma famille et tout particulièrement, mes sœurs Dilber, Cansever et Kadriye qui m'ont épaulé pendant cette année 2020 pleine de rebondissements.

Bien entendu, un énorme merci à mes informateurs sans qui ce mémoire et cette recherche n'auraient pas pu aboutir, merci pour ces entretiens si riches et si intéressants pour lesquels j'ai pris tant de plaisir : Johanna, Jaco, Mariana, Constance, Camille et Elise. Je remercie également les professeurs Aguilar Rio et Sockett d'avoir participé au questionnaire.

Pour terminer, je voudrais remercier tous mes collègues de l'Université de Stellenbosch au sein du Département de français, sous la houlette de Catherine Du Toit, merci pour votre accueil tant en présentiel qu'à distance.

SOMMAIRE

Introduction	7
Partie 1 Contextualisation et mise au point notionnelle	11
1. Politiques linguistiques récentes en ce qui concerne éducation et numérique en France.	11
1.1. Le passage de l'ère médiatique à l'ère numérique en moins de 30 ans	11
1.2. De quelle manière l'éducation répond et s'adapte à cette société du numérique ..	12
1. 3. La mise en place d'un enseignement numérique nécessite un accès au numérique pour tous	15
1. 4. Le Plan numérique pour l'éducation, une tentative de désenclavement numérique grâce et par l'éducation ?	19
2. Politique éducative et formation à distance : de la naissance du CNED à la mise en place des MOOCs	22
2. 1. Le CNED en France: création du CNED en réponse à une demande économique et sociale.	22
2.2. L'émergence et la mode des MOOCs, un concept venu des Etats-Unis et qui s'est développé en France.	23
2.3. Les plateformes d'apprentissages en ligne ou plateformes LMS (learning management system) : l'exemple de Moodle	24
2.4. Les plateformes LMS (learning management système) comme Moodle et le socio- constructivisme	26
2.5. Didactique des langues, MOOCs et plateformes de ressources éducatives libres	29
3. Mise au point notionnelle, mieux comprendre ces notions pour mieux appréhender l'enseignement à distance.	34
3.1. Distinction entre TICE et numérique	34
3.2. L'enseignement à distance et la classe virtuelle	36
4. Situation particulière et inédite, le cas du confinement généralisé lors de la Covid 19.....	38
4.1. Chronique et brève chronologie de la pandémie.....	38
4.2. Le confinement généralisé et la mise en place de la continuité pédagogique	39
4.3. Une continuité pédagogique possible uniquement grâce à l'EAD	41
Partie 2 : Présentation de la recherche et des données	44
1. Une recherche menée afin de répondre à notre problématique dans un contexte inédit	44
1.1. Rappel de la problématique en lien avec le contexte particulier	44
1.2 Une recherche menée pour répondre à ma problématique principale	46
2. Présentation des données : type de données et protocole de recueil de données.....	47
2.1 Etude des programmes de Masters FLE des universités parisiennes.....	47
2.1.1 Etude des maquettes de formation	48

2.1.2	Enquête par questionnaire auprès des professeurs de Masters FLE	50
2.2	Recueil et étude des impressions des enseignants et futurs enseignants de FLE	52
2.2.1	Définition des profils des informateurs par questionnaire	52
2.2.2	Recueil des impressions des enseignants par entretiens	58
3.	L'analyse de contenu : une méthodologie adaptée pour analyser les témoignages des enseignants	59
Partie 3	Analyse et interprétations des données.....	62
1.	Rappel de la méthodologie d'analyse.....	62
2.	Une analyse qui prend en compte le facteur émotionnel et psychologique	64
2.1	Entre confiance et appréhension : analyse des émotions ressenties par les enseignants	64
2.2	Les raisons de cette appréhension : une formation manquante à l'EAD.....	66
2.3	L'étape de la résilience surpasse l'appréhension ressentie au départ	68
3.	Une analyse pratique et pragmatique : prendre en compte les stratégies et les méthodes mises en place par les enseignants	70
3.1	Réquisitionner les compétences acquises lors de sa formation et de son expérience professionnelle	70
3.2	Un manque de formation au numérique qui entraîne l'activation de stratégies personnelles	75
4.	Les conditions et modalités propres à l'EAD soulevées par les enseignants.....	79
4.1	L'EAD implique un changement de posture du rôle de l'enseignant	79
4.2	Un EAD chronophage qui ne laisse pas de place à l'improvisation	85
4.3	Les perceptions et représentations du numérique et de l'EAD auprès des enseignants	88
Conclusion	91
Bibliographie	95
Index des sigles	102
Annexe Déclaration anti-plagiat	103

INTRODUCTION

Tout d'abord, il convient d'expliquer de quelle manière le cheminement vers mon sujet de recherche s'est déroulé. De manière évidente, il me semblait opportun que ma problématique prenne appui sur mon terrain de stage. Ce stage aurait dû avoir lieu au sein de l'Université de Stellenbosch pendant une durée de huit mois. Mais, malheureusement mon stage venait de débuter depuis seulement dix jours lorsque l'Institut Français m'a demandé de quitter le pays et de rentrer en France à cause de la situation liée à la COVID 19. Je participais au programme FLE de Campus France et j'étais rattachée à l'Institut Français d'Afrique du Sud pour lequel je devais réaliser des missions de coopération culturelle et de promotion du Français. Ce retour en France a bouleversé ma deuxième année de master et surtout le sujet et la problématique de mon mémoire. En effet, après discussion avec ma directrice de mémoire, n'ayant plus de terrain de stage, j'ai dû réorienter le thème de mon mémoire. J'ai alors décidé d'utiliser les événements actuels et les problématiques que je rencontrais comme sujet d'étude. Lors du confinement généralisé qui a débuté à partir de mars 2020 en France et dans la majorité des pays du monde, toutes les structures d'enseignement, les écoles et les universités ont dû assurer la continuité pédagogique. Cette continuité pédagogique est passée par des cours en ligne, des cours à distance. J'ai tout de suite remarqué une sorte d'appréhension palpable dans le corps enseignant, soit auprès de mes collègues au sein de l'université de Stellenbosch soit par le réseau des professeurs de l'Institut Français, IF Profs. Appréhension que j'ai moi-même ressentie en tant que future formatrice de FLE. Moi qui était censée enseigner en présentiel auprès d'étudiants sud-africains, je devais alors me défaire de cette projection et en adopter une nouvelle, car à partir du mois d'avril 2020, j'allais moi-même donner des cours de FLE auprès de ces mêmes étudiants mais cette fois-ci, à distance.

Je me suis alors demandée : comment faire lorsque les enseignants ne sont pas prêts à affronter une situation d'enseignement - apprentissage 100% en ligne ? J'ai constaté une certaine appréhension de la part des enseignants car ces derniers ne semblaient pas être prêts. Les structures dans lesquelles ils évoluent ne semblaient pas prêtes également. Elles ont pour habitude principale de fournir des cours en présentiel. Alors que nous sommes dans une société du tout numérique, du digital, il est surprenant de constater que l'enseignement, les structures, les institutions et par conséquent les professeurs ne sont pas « suffisamment » prêts. Sans vouloir faire de déterminisme, on peut supposer que cette inquiétude vient du fait que les futurs enseignants et les enseignants n'ont peut-être pas toutes les cartes en main pour réaliser et mettre en place des cours à distance. Cela pourrait donc venir d'un manque de formation émanant des

structures formatrices, des écoles et des universités de l'Enseignement Supérieur. Nous verrons si ces structures proposent des offres de formation incluant les nouvelles technologies dans leurs offres d'enseignements. Il semblerait que les TICE soient traitées dans les masters de formations des futurs enseignants, je peux le constater d'ores et déjà par la présence d'une UE TICE au sein du master que je poursuis au sein de la Sorbonne Nouvelle, le Master Didactique des Langues.

Comme je le disais plus haut, j'ai vécu cette période de confinement et j'ai dû moi-même mettre en place des cours en ligne avec les étudiants sud-africains. D'après certaines réactions de mes collègues, j'ai remarqué que le corps enseignant appréhendait ces cours en ligne. Certaines structures comme l'Institut Français ou l'Alliance Française ont tenté de répondre à cette demande de formation. Il y a eu des formations en ligne, des webinaires mis en place par l'Institut Français. J'ai participé à un de ces webinaires le 2 avril 2020: *Webinaire IFprofs #SPÉCIAL - CoronaFLE : concevoir et animer un cours de FLE pour adultes à distance*. Les professeurs connectés lors de ce webinaire étaient nombreux. C'est alors que j'ai constaté un besoin latent et une demande de formation des formateurs à l'enseignement à distance et une demande d'outils et de pratiques pour animer un cours de FLE à distance. Ces enseignants n'étaient pas des étudiants, pour la grande majorité, ce sont des professeurs qui enseignent depuis plusieurs années mais qui n'ont pas eu ou peu de formation pour enseigner avec le numérique. C'est en constatant cela que l'idée de mon mémoire a émergé car je faisais partie aussi, à cette date-là, du corps enseignant qui appréhendait l'enseignement à distance. Bien qu'ayant eu une UE de TICE pendant mon master, ce cours abordait l'enseignement du FLE en présentiel grâce aux outils TICE, ou encore il permettait d'aborder l'enseignement du FLE d'une manière hybride c'est-à-dire envisager l'enseignement du FLE en présentiel mais en y intégrant des outils des TIC. Ces outils (plateformes d'apprentissage en ligne, applications de langues) pouvaient intervenir aussi en dehors de l'espace classe pour permettre à l'apprenant de continuer et de poursuivre son apprentissage en ligne à la maison et de manière autonome. Cependant, ce cours n'abordait pas la problématique à laquelle tous les professeurs se sont confrontés lors de la crise de la Covid 19 et du confinement généralisé : enseigner un cours de FLE totalement à distance et en ligne.

L'idée de ce mémoire était donc de répondre à une demande et un besoin pressant de la part des enseignants et futurs enseignants de FLE dans le contexte de la crise sanitaire de la Covid-19 et de la mise en place de la continuité pédagogique via l'enseignement à distance. Il tentera de mettre en lumière la façon dont les enseignants de FLE gèrent un enseignement à

distance mis en place de manière subite, urgente et immédiate dans un contexte de crise mondiale.

Ma problématique principale est la suivante: de quelle manière les enseignants ont-ils fait pour gérer les cours à distance dans une situation de crise sanitaire et mondiale ? Autre formulation : quelles stratégies les enseignants ont-ils mis en place pour assurer leur enseignement à distance ? Je cherche à savoir comment les enseignants ont fait pour gérer les cours à distance dans la situation de crise sanitaire de la Covid-19. J'aimerais savoir s'ils disposaient de la formation adéquate pour affronter cette crise ou au contraire s'ils avaient des lacunes de formation et donc qu'ils ont dû enseigner "sur le tas" et s'auto-former.

Pour approfondir les questions sous-jacentes à mon sujet de recherche, on peut se demander si enseigner un cours de FLE à distance est une simple transposition d'un cours en présentiel ? Est-ce que c'est la même chose ? Dans ce cas une formation à enseigner à distance paraîtrait inutile ? Ou au contraire, enseigner à distance change totalement et fondamentalement la conception d'un cours de FLE. On pourrait aussi nuancer ces propos et dire que les cours à distance ne sont pas une simple copie du cours en présence mais qu'un cours à distance, dans son objectif et dans son fond ne diffère pas de l'objectif du cours en présentiel. Cependant, il conviendrait d'avoir une bonne formation car les cours à distance diffèrent des cours en présentiel. Autre question, peut-on s'improviser et improviser son cours de FLE mené à distance ? Quelles caractéristiques sont à prendre en compte ?

Pour répondre à ma problématique principale et aux questions sous-jacentes, je vais tout d'abord dans un premier chapitre réaliser une mise au point théorique et notionnelle. Je commencerai par aborder les différentes politiques qui mêlent numérique et éducation, et ensuite, j'effectuerai une présentation historique de l'enseignement à distance et je terminerai dans ce premier chapitre par un cadrage théorique nous permettant de délimiter précisément notre sujet de recherche. Dans un second chapitre, je présenterai en détails mon cadre méthodologique, les actions que je vais mener pour obtenir mes données. Je souhaite avant tout recueillir les impressions des enseignants et futurs enseignants de FLE, des collègues qui ont vécu la mise en place de la continuité pédagogique suite à la pandémie mondiale. J'aimerais aussi recueillir des données factuelles sur les masters de FLE, par lesquels les enseignants sont formés. J'aimerais interroger quelques responsables et/ou professeurs de FLE qui enseignent des matières mêlant numérique et FLE. Je finirai dans un troisième et dernier chapitre par analyser mes données, je tirerai de ces données des analyses et je donnerai une conclusion de mes analyses et de mon étude des propos recueillis parmi les professeurs et enseignants.

Mots clés

Formation des enseignants de FLE/ Formation de formateurs de langues/Enseignement à distance/Enseignement en ligne/ Enseigner avec le numérique/Numérique et langues/Posture de l'enseignant/Rôles de l'enseignant/Modifications de posture/Education et numérique/ Politiques linguistiques et éducatives /Classe virtuelle

1.1. LE PASSAGE DE L'ERE MEDIATIQUE A L'ERE NUMERIQUE EN MOINS DE 30 ANS

L'ouvrage *Deux pouces et des neurones, les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique* écrit par la sociologue Sylvie Octobre, spécialisée dans les pratiques culturelles des enfants et adolescents permet de comprendre et d'analyser les mutations connues par notre société. Ce livre a été publié en 2014 par le Département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la culture et de la communication au sein de la collection *Question de culture*. Cet ouvrage est basé en partie sur les données des trois dernières enquêtes *Pratiques culturelles des Français* (1988, 1997 et 2008). Même si ce livre se focalise sur les personnes âgées entre 15 et 29 ans, il me semblait intéressant de commencer mon mémoire par une analyse de la société dans laquelle nous vivons et évoluons, une société « digitalisée » et une société du numérique. Les deux premiers chapitres mettent en lumière les principales mutations culturelles connues par les personnes âgées entre 15 et 29 ans de l'ère médiatique à l'ère numérique.

Sylvie Octobre analyse les évolutions notables entre l'apogée de l'ère médiatique qui se caractérise par une progression fulgurante de l'offre audiovisuelle ; et l'effervescence de l'ère du numérique, notamment avec une multiplicité d'offres et de contenus culturels. L'auteure constate de nombreuses mutations mais celle sur laquelle j'aimerais m'arrêter est le passage que nous avons vécu entre l'ère médiatique (TV, radio, presse) et l'ère numérique (Internet). La fin des années 1980 correspond à l'ère médiatique caractérisée par une amélioration de l'offre audiovisuelle très rapide (Sylvie Octobre, 2014). La fin des années 2000 correspond à l'ère numérique avec l'émergence des contenus diffusés via le media Internet.¹

Ayant étudié le marketing, j'ai connaissance que les media TV, radio, et presse font partie des médias « traditionnels ». Cependant, « ces media, la presse, la radio, la télévision peuvent voir dans le développement de l'Internet un moyen de se diversifier et de trouver un second souffle. » (Alain Seban, 2004)². Le media Internet fait partie des nouveaux medias, et avec l'Internet l'émergence des réseaux sociaux, d'un monde toujours plus digitalisé et connecté en permanence via les multiples supports que les citoyens possèdent, l'ordinateur, la tablette ou encore le smartphone. Et, dans un futur très proche, l'explosion prévue de la réalité virtuelle et de l'intelligence artificielle qui ont déjà leur place aujourd'hui dans nos

¹ Emission Points de repères, Internet, les origines du Web diffusé sur Arte, 2020.

² http://archive.dgmic.culture.gouv.fr/article.php3?id_article=797, dernier accès le 16 juillet 2020.

comportements numériques (par exemple, casque de réalité virtuelle, chatbots de Facebook...) Bien qu'une certaine dichotomie a existé pendant des années entre les media traditionnels et les nouveaux media (Internet, réseaux sociaux), on s'aperçoit que l'avènement du media Internet a permis aux media traditionnels (Presse, Radio et Tv) de se renouveler et d'adapter leur offre à une société digitalisée et numérique. Selon Médiamétrie, site de référence des media, « les médias TV, Radio & Presse (media traditionnels) ont compris très tôt les enjeux de la digitalisation. Le numérique a très vite pesé dans les audiences de la presse. Pour la radio, les supports digitaux et enceintes connectées contribuent aujourd'hui à plus de 13% de l'audience. Près du quart des internautes écoutent désormais des Podcasts. Pour le média TV, l'avènement du digital a entraîné une bascule progressive d'une partie de la consommation de la TV en live, vers la TV de rattrapage (replay) et sur les écrans Internet. Au total, ces consommations de la TV délinéarisées et sur les écrans Internet pèsent désormais environ 10% de l'ensemble des usages TV ». (Julien Rosanvallon, Médiamétrie, 2019).³

Christine Develotte, dans sa conclusion à l'ouvrage collectif Interagir et apprendre en ligne (Nissen, Poyet et Soubrié, 2011) confirme la tendance observée par Sylvie Octobre, mais cette fois-ci du côté de l'enseignement-apprentissage des langues. L'auteure affirme que « oui, on peut penser que nous entrons dans une ère nouvelle d'enseignement et d'apprentissage des langues pour certains individus de la planète, que les changements liés (...) à la culture numérique affecteront de nombreux enseignants et apprenants (...). » Elle met en relief ici la notion de culture numérique qui fait écho à l'ère numérique abordée par Sylvie Octobre. Cependant, Christine Develotte semble peser ses mots car elle fait ensuite référence au concept de fracture numérique, sur lequel je reviendrai plus tard.

Nous allons constituer notre cadrage contextuel en se demandant si l'éducation a comme la société pris ce virage du numérique.

1.2. DE QUELLE MANIERE L'EDUCATION REpond ET S'ADAPTE A CETTE SOCIETE DU NUMERIQUE

Nous avons remarqué ces dernières années que l'éducation en France essaie de s'adapter aux changements et mutations vécus par notre société. Il s'agit pour l'éducation et la formation de répondre à une demande et à un besoin de la part des acteurs de la société. Les comportements entre les acteurs sociaux étant de plus en plus virtuels et digitalisés, il semblerait incohérent de ne pas s'adapter à cette situation. Comme le font remarquer Narcy-Combes et

³ <https://www.mediаметrie.fr/fr/transformation-des-usages-medias>, dernier accès le 16 juillet 2020.

Miras (2015) depuis « les années 2000 avec les outils 2.0, l'efficacité d'une formation dépendrait plutôt de ce qui se passe entre les individus, et chez l'individu. Autrement dit, l'interaction se manifeste dans une situation pédagogique où enseignant et apprenants partagent et construisent des savoirs en les manipulant à l'aide d'outils numériques actualisant ainsi leur potentiel (Lebrun, 2007), l'intérêt se tourne vers l'apprentissage et une technologie humanisante. » Ces auteurs insistent aussi sur le fait que la technologie n'existe qu'à travers l'être humain et donc que la technologie est humanisante de fait parce que « le recours à la technologie par l'être humain est constitutif de son humanité ». (Simondon, 1989)

Depuis les années 1970, les politiques éducatives nationales s'intéressent au développement et à l'intégration des technologies dans les classes. Ariane Picard (2017) cite le « Plan « 100 000 micros », plan « Informatique Pour Tous » lancé sous Laurent Fabius (1985), plan Claude Allègre pour « les nouvelles technologies dans l'enseignement » (1997), plan « École Numérique Rurale » (2009), ou encore le plan Luc Chatel sur « le développement des usages du numérique à l'École » (2010).

Les étudiants l'ont expérimenté dans les années 2000 avec l'émergence dans l'enseignement supérieur des plateformes numériques appelées environnements numériques de travail (ENT) que proposaient les universités. En tant qu'étudiante vers la fin des années 2000, j'ai bien remarqué cette volonté de l'éducation d'essayer d'adopter le virage du numérique à son rythme. Cependant, son usage était très limité, les étudiants avaient accès à certains contenus très restreints, certains enseignants utilisaient l'ENT pour transmettre des informations d'ordre administratif, d'autres mettaient en ligne leurs cours et leurs supports de cours. Il en ressortait tout de même un usage dit administratif et communicationnel, un partage d'informations administratives ou de réunions. L'usage pédagogique et didactique n'était pas exploité pour ce que j'ai pu expérimenter et vivre.

Autre exemple que j'aimerais donner dans le domaine de l'éducation, mais à un stade moins avancé, celui de l'émergence et l'apparition des tablettes numériques en classe primaire. Ariane Picard (2017) s'est appuyée sur l'exemple récent d'une expérimentation « tablette » conduite dans 15 collèges de Saône et Loire de 2013 à 2015, elle formule l'hypothèse qu'un projet expérimental local peut être considéré comme un outil de prescription, au service d'une politique nationale. Cet exemple montre la volonté de l'Etat et donc des politiques éducatives d'intégrer le numérique à l'intérieur de nos salles de classes. Cette expérimentation terrain vient d'une politique qui « en faveur de ce qui est désormais appelé « le numérique éducatif » vise à inciter élèves et enseignants à utiliser les technologies dans la classe pour leur « permettre de profiter de toutes les opportunités offertes par le numérique » (Picard, 2017). Sans détailler cette

expérimentation et pour en donner une conclusion, ce plan « tablette numérique à l'école » n'a pas été un succès et n'a pas porté ses fruits pour un déploiement à l'échelle nationale. Comme l'explique Picard (2017), les professeurs se sont confrontés à plusieurs problématiques, tout d'abord un problème lié à la technologie, la tablette et la technologie ne semblaient pas « prêtes » à un usage pédagogique et éducatif. Et comme tout support technologique, ce dernier nécessite des réajustements, des mises à jour de logiciels par exemple. Cela peut engendrer une démotivation de la part du corps professoral qui peut donc considérer que l'usage d'un outil numérique devient plus handicapant que bénéfique. Outre ces problèmes techniques que l'enseignant et l'apprenant doivent gérer et qui pour certains est une perte de temps sur le temps éducatif et pédagogique, il convient de noter que certains professeurs peuvent être réfractaires à l'avancée technologique et surtout à son utilisation en classe. Autre problématique du point de vue de l'apprenant, il convient d'éduquer les mentalités et de ne pas voir la technologie comme un moyen de divertissement et d'amusement. La tablette dans ce cas, ne doit pas être perçue comme un simple gadget numérique avec lequel on s'amuse mais doit être considéré et appréhendé comme un réel outil pédagogique et éducatif.

Le bilan du projet TEN⁴ (Tort, 2012) mis en place dans l'académie de Versailles porte des conclusions similaires. Ce projet visait à expérimenter l'utilisation de tablettes tactiles à des fins pédagogiques. Le projet TEN (Tablettes Elèves Nomades) a permis à des enseignants et des élèves de collège d'utiliser des tablettes numériques en classe et hors temps scolaire. Le rapport de suivi est un bilan de la période de l'année scolaire 2011-2012. En lisant le rapport, on constate que des difficultés d'ordre technique et technologique sont apparues lors du déploiement de ce projet, comme cela a été le cas pour le projet en Saône et Loire. En effet, lors du projet TEN, « les acteurs du projet ont donc tous été confrontés aux difficultés liées à l'appropriation d'un nouveau système d'exploitation : découverte des caractéristiques du dispositif, nécessité d'installer des applications, nécessité de paramétrer l'environnement, recherche de ressources disponibles... ». Un des enseignements qui a pu être tiré est que l'équipe pédagogique et tous les acteurs doivent être accompagnés dans l'installation de « bonnes pratiques » relevant de la pratique technologique. Il a été constaté par exemple que les enseignants formaient les élèves à l'utilisation technique et technologique de la tablette alors que ce n'est pas le rôle premier de l'enseignant qui perd donc le temps consacré à son enseignement et à sa pédagogie. Autre projet, dans l'académie de Créteil, le projet Utilisation

⁴ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile/usages-pedagogiques/retour-dexperimentation>, dernier accès le 16 juillet 2020.

de tablettes numériques (iPad) dans les établissements primaires et secondaires de l'académie de Créteil. Il a été reporté lors du bilan de l'expérimentation⁵ (Villemontheix, Khaneboubi, 2012) des limites liées à l'utilisation technique et technologique des tablettes. En effet, « le système d'exploitation (d'Apple) oblige les utilisateurs à afficher et produire des documents en faisant face à un certain nombre de contraintes techniques. » (...)

Ces quelques exemples montrent que les instances éducatives ressortent de leurs bilans des conclusions similaires en ce qui concerne leurs rapports au numérique lors de ces expérimentations. Ces bilans s'accordent à dire qu'un accompagnement pédagogique à l'utilisation du numérique est nécessaire dans les classes. Ces quelques exemples confirment qu'il ne suffit pas d'introduire une tablette numérique dans les classes pour affirmer que l'école est désormais numérique, il faut tout autour un écosystème et un environnement qui se muent et qui s'adaptent à ces mutations et aux nouvelles données qu'engendre l'introduction du numérique via le support numérique. Il convient d'éduquer tous les acteurs de l'enseignement apprentissage, les apprenants, les parents s'il y a lieu, les personnels encadrants et administratifs, les enseignants et les structures organisatrices. C'est ce que nous confirme Jean-François Cerisier dans son article (2012)⁶ « les technologies numériques sont devenues symbiotique avec notre culture et il est important d'en analyser les mécanismes et les conséquences. L'une des premières est à l'évidence qu'il est urgent de repenser l'Ecole à l'ère du numérique (...). Catherine Loisy et Geneviève Lameul (2014) insistent également sur cette nécessité de repenser l'école et en particulier l'université et les pratiques enseignantes à l'heure du numérique. Elles considèrent qu'il faut inventer de nouvelles manières d'enseigner pour répondre aux nouveaux défis que lance le numérique. L'important selon ces auteures est de se concentrer sur les usages pédagogiques des technologies numériques.

1. 3. LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT NUMERIQUE NECESSITE UN ACCES AU NUMERIQUE POUR TOUS

Pour aller vers mon sujet et me rapprocher du contexte, j'aimerais approfondir le sujet de l'accès au numérique, je trouve intéressant de se demander si tous les Français ou tous les citoyens ont accès au numérique à chances égales. Même si ces derniers y ont accès il convient de se demander s'il n'est pas nécessaire de former les acteurs à l'éducation au numérique. Il est

⁵ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile/usages-pedagogiques/retour-dexperimentation>, dernier accès le 16 juillet 2020.

⁶ <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/04/22/quand-marc-prensky-enterre-trop-vite-les-digital-natives/#:~:text=Marc%20Prensky%20est%20connu%20de,de%20concept%2C%20a%20fait%20flor%C3%A8s>, dernier accès le 17 juillet 2020.

donc essentiel de sensibiliser à la « citoyenneté numérique »⁷. Cette approche a été annoncée dans les *Compétences pour une culture de la démocratie* établies par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2016). Ce texte annonce que « les compétences nécessaires à tout citoyen pour pouvoir participer efficacement à une culture de la démocratie ne sont pas acquises de manière automatique, mais doivent être apprises et pratiquées » (Education à la citoyenneté numérique, 2020). Toujours dans ces principes énoncés dans le cadre du dispositif ECN du Conseil de l'Europe, il est rappelé un des objectifs principaux de ce dispositif : « l'éducation à la citoyenneté numérique cherche à s'assurer que ceux qui ne sont pas des « natifs du numérique » ou qui n'ont pas la possibilité de devenir des « citoyens numériques » ne soient pas marginalisés dans les sociétés futures. Avec le développement de technologies relativement peu coûteuses, la « fracture numérique » concernera probablement davantage les compétences nécessaires à un usage pointu de ces technologies que leur accès proprement dit ». (Conseil de l'Europe, 2016). Ce texte fait écho à ce que nous avons énoncé plus haut, il est nécessaire de former les acteurs de la société à l'utilisation du numérique ainsi qu'aux compétences qu'elle requière. Ce dispositif met en avant la problématique de la fracture numérique et j'y reviendrai un peu plus tard dans cette partie. Ce texte rappelle que le problème majeur qui peut exister en France, ce n'est l'accès proprement dit au numérique (à une connexion Internet, à un support numérique tels qu'un ordinateur ou un smartphone) mais le problème réel et profond qui concernerait les citoyens Français serait davantage une inégalité d'accès aux compétences et savoir-faire liés au numérique.

Avant de poursuivre, j'aimerais m'arrêter un instant sur l'expression « natifs du numérique » ou « digital natives » (en anglais). Nous reprendrons la définition générale énoncée par Cerisier en 2012, « Les *digital natives* sont les générations nées dans un environnement marqué par l'immanence des technologies numériques. » Cerisier (2012) nuance fortement cette définition en y apportant des précisions. Pour l'auteur « les *digital natives* sont nés, moins dans une société équipée des dernières technologies numériques que dans une société dont les pratiques et représentations individuelles et collectives ont été transformées par l'ensemble des usages des technologies numériques. » Encore une fois ici, on constate que le numérique engendre des changements et des mutations de la société et de la culture. En effet, l'auteur approfondi ce concept de « digital natives », pour lui il ne suffit pas d'être né dans une société numérique pour être natif du numérique. En effet, le numérique

⁷ <https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>, dernier accès le 17 juillet 2020.

opère des mutations et des transformations sur des caractéristiques socioculturelles et les citoyens se doivent de les maîtriser et savoir les appréhender afin de se considérer être des « digital natives ».

Toujours dans cet article, Cerisier pose une question intéressante que je rejoindrais, « peut-on être un digital native après avoir étudié dans un système éducatif qui n'a pas pris en compte le numérique ? » Cette question fait écho à la question que je me pose dans le paragraphe suivant, peut-on demander aux enseignants d'enseigner en ligne si eux-mêmes n'ont pas été formés en ligne et à distance ? Je développerai plus longuement ce point plus tard.

En effet, envoyer un message sur son smartphone et apprendre une langue via une application en ligne ne requièrent pas les mêmes compétences. Savoir utiliser son smartphone à des fins personnelles ne signifie pas automatiquement savoir utiliser le numérique et ses différents supports dans un objectif d'apprentissage et d'acquisition de connaissances. Amadiou et Tricot (2014) nous alertent sur ce point en affirmant « qu'il semble nécessaire de faire prendre conscience aux élèves et plus tard aux étudiants que ce qu'on leur demande de faire à l'école avec un ordinateur est différent de ce qu'il font chez eux, et nécessite d'autres compétences (...). » Utiliser le numérique à des fins personnelles ne requiert pas les mêmes compétences qu'utiliser des outils numériques dans la sphère professionnelle et éducative.

Dans son rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Catherine Becchetti-Bizot (2017)⁸ se demande s'il est possible d'importer dans la classe les pratiques sociales et de loisir des jeunes. Elle répond en mettant en avant deux objectifs principaux, le premier consiste à « construire chez les enfants les compétences et la culture numérique nécessaires pour qu'ils puissent comprendre les enjeux et développer des pratiques autonomes et responsables dans leur vie avec ces outils. » Le deuxième, et c'est sur ce dernier point que j'aimerais m'attarder quelques instants, l'objectif serait que les élèves « puissent réinvestir certains apprentissages informels, acquis en dehors de l'école, dans un cadre qui permettra de les valoriser et de les mettre en lien avec des savoirs scolaires. » Si l'on analyse cet objectif, l'auteure proposerait de réaliser un investissement des compétences numériques acquises dans un cadre personnel et de les transférer dans un cadre scolaire et académique. Il s'agirait alors de réaliser une sorte de fructification des compétences acquises à titre personnel en les transférant dans le cadre académique afin d'acquérir des connaissances. Les usages et compétences du numérique que l'élève réalise dans son cadre privé pourraient alors être réinvestis dans le cadre scolaire pour

⁸ Inspection générale de l'Éducation Nationale, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique - Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner, mai 2017.

lui permettre d'acquérir des compétences académiques. Il s'agirait ici pour l'élève de transférer ces compétences numériques acquises pour les réinvestir dans un objectif d'apprentissage. Je citerai les propos de Stéphanie De Vanssay⁹ (2017) dans ce même rapport pour résumer ce que l'on vient de montrer « L'École peut et doit permettre à tous les enfants de transférer les habiletés développées dans des activités numériques ludiques dans des usages au service des apprentissages.»

Plus généralement, ces toutes dernières années, le Gouvernement français pousse à la transition numérique sans réaliser de transition pédagogique, de nombreuses institutions et services administratifs ont été digitalisés et rendus tout numérique. Cependant, il convient de se demander si la population totale a accès au numérique, à l'Internet et aux supports qui sont nécessaires à l'usage d'Internet. Il ne suffit pas de clamer une société du tout numérique pour qu'elle le devienne. Il faut pour cela entreprendre des directives progressives et s'adapter à son terrain et à ses acteurs. C'est en sautant des étapes telles quelles qu'il sera plus facile de rétrocéder et de ne pas prendre le virage du numérique à temps et de manière efficace surtout. Ici nous prenons l'exemple de la France mais c'est un pays qui fait partie des pays du « Nord » et où l'accès au numérique est bien développé. Même s'il existe des inégalités d'accès au numérique dans un pays comme la France, ces dernières sont d'autant plus présentes dans les pays dits du « Sud » ou les pays en voie de développement. Je me pose la question de savoir s'il n'existe pas une sorte de discrimination numérique, cette expression traduirait les inégalités d'accès au numérique vécues par certaines catégories de la population. Christine Develotte (2011) alerte sur cette fracture numérique mondiale, elle affirme que « l'accès à Internet s'est amélioré, en particulier des offres commerciales haut débit (en 2007, 62% des habitants connectés en France et 60% en Europe), mais la fracture numérique est très importante entre pays développés et en voie de développement. » (Nissen, Poyet, Soubrié, 2011). L'auteure Clementina Acedo alerte aussi sur ce sujet en affirmant que « la mondialisation et les technologies de l'information génèrent l'exclusion et vont jusqu'à remettre en question la définition même de l'éducation ». (Acedo, 2008).

La France fait également face à la problématique de la fracture numérique, comme je le disais plus haut, la dématérialisation des services administratifs de l'Etat a entraîné des écarts entre les populations. Celles qui n'ont pas accès au numérique, n'ont pas d'Internet ou n'ont pas d'ordinateur ou de smartphone. Cela peut s'expliquer naturellement par une raison

⁹ Enseignante du premier degré et chargée au sein du SE-UNSA de la question du numérique à l'école.

économique, en effet, l'accès à ces supports et au numérique nécessite une dépense économique que certaines catégories sociales ne peuvent se permettre d'obtenir. Mais il y existe un autre écart, quand bien même certaines personnes seraient en capacité économique d'accéder au numérique, elles ne sont pas capables d'utiliser à bon escient ces services qu'offrent le numérique. Ces dernières n'ont jamais été formées et subissent donc des inégalités d'accès. Intervient alors une troisième catégorie de personnes, celles qui possèdent l'accès au numérique à travers un support numérique mais qui utilisent peu ou mal les services et les possibilités qu'offre le numérique. Les statistiques de l'Insee¹⁰ pour l'année 2019 montrent les chiffres suivants : en France 90% des ménages ont accès à Internet. Cependant, le chiffre chute lorsque qu'il s'agit de l'utilisation quotidienne d'Internet, ils ne sont plus que 77% à affirmer utiliser Internet au moins une fois par jour. Cet écart plutôt remarquable de 13 points de pourcentage montre bien qu'il existe un fossé entre avoir accès à internet et l'utiliser dans sa vie quotidienne. Encore une fois, même en ce qui concerne les 77% il conviendrait de leur demander quels sont leurs usages d'Internet si c'est une simple recherche sur Google par exemple ou s'ils l'utilisent pour leur travail ou encore pour réaliser des démarches personnelles et administratives. Il serait intéressant de leur demander aussi s'ils ont bénéficié d'une formation préalable à l'utilisation du media Internet et de son support (ordinateur, tablette ou smartphone).

1. 4. LE PLAN NUMERIQUE POUR L'EDUCATION, UNE TENTATIVE DE DESENCLAVEMENT NUMERIQUE GRACE ET PAR L'EDUCATION ?

Récemment, nous avons constaté la volonté du Gouvernement de donner accès au numérique à toutes les personnes scolarisées, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. A partir de 2015, le gouvernement de François Hollande a lancé le Plan numérique pour l'éducation. L'objectif principal de ce plan était de donner accès au numérique à toutes les personnes scolarisées. Cela passant par un accès à Internet haut débit et aussi à un support capable d'accueillir cette connexion internet, comme un ordinateur ou une tablette. En ce qui concerne l'accès à Internet, la France a fait d'énormes progrès et actuellement l'équipement en Fibre Optique qui aurait pour caractéristique d'être plus performante que l'ADSL, est en train d'être installée dans tous les foyers français. En ce qui concerne l'accès à un support informatique, des efforts ont été faits et depuis 2016, le gouvernement se félicite des taux d'équipement en hausse dans les écoles, collèges et lycées français. Pour donner quelques chiffres fournis par l'Education Nationale (2020)¹¹ :

¹⁰ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2385835#tableau-figure1>, accédé le 18 juin 2020.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/l-utilisation-du-numerique-l-ecole-12074>, accès le 23 juin 2020.

À la rentrée 2016, 103 collectivités territoriales sur 108 sont engagées dans le plan numérique pour équiper 1668 collèges. 239 établissements ont déjà reçu les équipements pendant l'année scolaire 2015-2016, les autres les recevront durant l'année 2016-2017.

Un nouvel appel à projet est lancé en novembre 2017 pour atteindre l'objectif de 50% des collèges engagés dans le plan numérique pour l'éducation.

Cependant, ce plan numérique pour l'éducation qui paraît ambitieux connaît certaines lacunes. L'effet escompté n'a pas eu lieu dans les classes des élèves du 1^{er} et second degré, en effet, à partir de 2018, il a été constaté que le fait d'intégrer l'outil en classe ne correspond pas à son intégration pédagogique et éducative. Acheter du simple matériel informatique ou une tablette ne rend pas la classe « numérique ». Si l'on se tourne donc du côté de la formation des enseignants, même si des actions ont été mises en place comme on peut le lire dans le compte rendu des ministres du 1^{er} mars 2017¹², « pour permettre aux enseignants de s'approprier les outils numériques et d'en tirer le meilleur bénéfice, un important plan de formation au numérique a été déployé dès 2016 avec une formation de trois jours pour tous les enseignants des collèges. Cet effort de formation se prolonge en 2017 et se diversifie à travers des modules de formation en ligne. » (Conseil des Ministres, Gouvernement français, 2017). Cependant, malgré cette volonté et cet optimisme de l'Etat, je poserai la question suivante, une formation de trois jours est-elle suffisante pour former des enseignants à l'univers qu'englobe le numérique ? Autre point soulevé, est-il cohérent de proposer une formation en ligne à des formateurs qui n'ont pour certains probablement jamais suivi de formation en ligne ?

En effet, la formation des enseignants est un travail de longue haleine, selon Michel Develey (2002), il est essentiel d'effectuer en premier lieu « un travail sur les représentations des participants », ensuite, il faut apporter des « points d'appuis théoriques » et enfin, il faut construire et analyser les pratiques enseignantes. L'enseignant, pour débiter une formation, se doit d'avoir une posture réflexive sur son métier. Il doit avoir une vision critique et analytique de ses méthodes d'enseignement des langues avant d'entamer une formation au numérique. (Denis Bédard, 2009)¹³ Cette démarche réflexive permettra à l'enseignant d'être plus réceptif à la formation dont il bénéficiera. L'analyse de G. Jacquinet-Delaunay (2012) propose de « faire circuler les signes de la présence ». Jacquinet-Delaunay insiste sur le fait que les enseignants doivent être formés de manière pratique pour faire de leurs apprentissages un succès. Selon

¹² <https://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2017-03-01/le-plan-numerique-pour-l-education>, accès le 23 juin 2020.

¹³ Bedard, D. & Béchard, J.-P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris : Presses universitaires de France.

cette auteure, il faut former les enseignants à « la manipulation des outils numériques » mais surtout il faut les engager dans des cas pratiques et des mises en situations pratiques et pragmatiques. Cela leur permettra d'établir une large palette des diverses situations d'enseignement-apprentissage qu'offrent le numérique et permettra selon l'auteure de « donner et solliciter les signes de la présence ». (Jacquinot-Delaunay, 2002) Le but n'est pas de remplacer ce qui est absent mais de transmettre et faire circuler « les signes de la présence ». (Develey, 2002)

Geneviève Lameul et Catherine Loisy mettent en avant des points qui peuvent s'ajouter à ces propos. L'accompagnement et la formation des enseignants, par la formation technique, la formation continue ou encore la collaboration sont essentielles pour ces auteurs. Plusieurs projets de collaboration ont été mis en place pour former les enseignants et futurs enseignants au numérique. Un des projets qui est régulièrement cité est le projet « le Français en première ligne » qui a débuté à partir de 2002 et dirigé par François Mangenot. Dans le cadre d'un projet de télécollaboration, des étudiants en master professionnel FLE ont encadré des cours à distance à des apprenants espagnols. Pendant l'année 2005/2006, des futurs enseignants de FLE ont été mis en situation concrète et pragmatique en prodiguant des cours à des apprenants d'origine espagnole souhaitant apprendre le Français (Mangenot, Zourou, 2007). Une autre forme de collaboration peut avoir lieu, cette fois-ci une collaboration entre chercheurs, la revue en ligne ALSIC est un exemple de collaborations actives entre chercheurs qui adoptent leurs postures de praticien-chercheurs. (Stéphanie Roussel et Pauline Jourdan, 2015)

Autre question, comment l'enseignant pourrait-il enseigner avec et par le numérique s'il n'a pas lui-même connaissance et pratique des outils numériques car n'en a pas eu une formation lors de son propre parcours d'apprentissage et de formation ? D'ailleurs, le compte rendu du Conseil des Ministres (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), cité plus haut, fait allusion à cette problématique lorsqu'il stipule à la fin du texte :

Le plan numérique pour l'éducation, qui visait à favoriser l'innovation dans les pratiques pédagogiques des enseignants et à donner de nouvelles chances à tous les élèves d'apprendre et de réussir, est désormais une réalité, qui doit encore s'amplifier grâce à l'engagement des enseignants et au soutien durable des collectivités territoriales et de l'Etat. (Conseil des Ministres, Gouvernement Français, 2017)

J'insisterai sur l'expression de mots « engagement des enseignants », bien entendu qu'un engagement et une volonté des enseignants sont nécessaires car sans les enseignants, adopter et

prendre le virage du numérique dans l'enseignement ne serait pas réalisable. Mais, plus qu'un engagement des enseignants et futurs enseignants, ne serait-ce pas un engagement concret de la part des institutions qu'il serait nécessaire d'obtenir ? Ne serait-ce pas à elles d'impulser le mouvement et de mettre en place par exemple des formations universitaires ou des formations continues en enseignement à distance et au numérique ?

Il était essentiel ici de commencer par faire un point d'ensemble sur l'accès au numérique et sur la société dans laquelle nous les enseignants et les apprenants évoluons. On peut difficilement parler d'enseigner avec le numérique ou d'éducation numérique sans parler du numérique en tant que tel. J'aimerais maintenant me rapprocher de notre contexte et aborder en détail le couple enseignement et numérique et, je commencerai par réaliser un bref aperçu historique de l'enseignement à distance (EAD).

2. POLITIQUE EDUCATIVE ET FORMATION A DISTANCE : DE LA NAISSANCE DU CNED A LA MISE EN PLACE DES MOOCS

2. 1. LE CNED EN FRANCE: CREATION DU CNED EN REPONSE A UNE DEMANDE ECONOMIQUE ET SOCIALE.

La création du CNED ou du moins de son ancêtre, le CNEC (Centre National d'Enseignement par Correspondance) date de la fin de la seconde guerre mondiale. En 1939, cette création répondait à une demande de la population afin de « pallier la désorganisation du système d'enseignement due à la guerre ». (CNED, 2020) ¹⁴ Cependant, pendant plusieurs décennies, son évolution a été moindre jusqu'en 1986, avec l'appellation que l'on connaît aujourd'hui Centre national d'enseignement à distance (CNED) et qui est alors placé sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale. L'établissement compte à cette date plus de 200 000 inscrits. En 1996, le CNED devenu un « projet d'intérêt national » (Ministère de l'Education Nationale) évolue avec son temps avec la naissance du Campus Électronique, la première plateforme ouverte de services de formation accessibles à distance sur Internet. Sans retracer de manière exhaustive le parcours historique du CNED, il est important de montrer que l'EAD existe depuis des dizaines d'années maintenant. Ce centre d'EAD a évolué avec les outils technologiques que pouvaient offrir son environnement : en passant par les cours par correspondance en version papier et envoyés par courrier postal, ou encore par les émissions de radio diffusées dans lesquelles un cours de langue ou d'un enseignement d'une autre discipline était diffusé. Et enfin, en passant par le numérique, site internet, application mobile. Dans les

¹⁴ <https://www.cned.fr/le-cned/institution/histoire>, accès le 18 juin 2020

prémices du CNED, il n'y avait pas d'interactivité, l'apprenant écoutait et répétait ce que l'animateur radio énonçait (Jacquinot, 1993). Cette offre répondait, on l'a dit plus haut, à une demande de formation toujours plus croissante de la part des acteurs de la société. Comme l'affirme Jacquinot:

La FAD a servi et servira peut-être encore plus dans le futur, à permettre à des exclus du système scolaire pour des raisons d'âge, d'emploi, d'échecs antérieurs et de rejet de la situation classique d'enseignement, de reprendre un cursus de formation. C'est le thème de la « seconde chance », formulée publicitairement par le CNEC dans les années 60 (Centre National d'Enseignement par Correspondance, devenu CNED), avec sa célèbre formule « à 17 ans menuisier, 17 ans plus tard agrégé » ; et c'est le principe qui est à la base de la création de beaucoup d'« universités ouvertes ». (Jacquinot, 1993)

En effet, parallèlement, dans des pays anglophones, Etats-Unis, Canada ou Angleterre émerge le principe des universités ouvertes appelé « Open University ». On entend par université ouverte, une formation accessible à la plus grande majorité, gratuite, sans contraintes de lieu ni d'espace et donc à distance. L'« Open University » en Angleterre utilisait notamment le média Télévision via la chaîne de TV BBC. (Jacquinot, 1993) Ces nouveaux exemples montrent bien que l'EAD a existé durant ces dernières décennies et qu'il a su tirer profit de l'accès et de la disponibilité des médias qui s'offrent à lui. En passant de la radio à la TV et pour arriver au média Internet notamment avec l'explosion des cours en ligne diffusés de manière massive et gratuite appelés MOOCs (Massive Open Online Courses)

2.2. L'EMERGENCE ET LA MODE DES MOOCs, UN CONCEPT VENU DES ETATS-UNIS ET QUI S'EST DEVELOPPE EN FRANCE.

L'explosion des MOOCs date de l'année 2012, tout d'abord, par la mise en ligne gratuitement de cours en ligne de la part d'universités américaines. Les cours à distance comme nous l'avons vu précédemment ne sont pas chose nouvelle mais ce qui est nouveau c'est l'accès illimité d'apprenants sur un seul et même MOOC. Le phénomène en 2012 a complètement explosé des records de participations. Sans plus avancer davantage, il serait intéressant de s'arrêter sur la définition d'un MOOC. Bruillard et Cisel (2012) le définissent de cette manière :

« La question de la définition du terme MOOC est un sujet épineux : le terme est souvent employé pour désigner les plates-formes, c'est à dire les sites qui accueillent les cours, mais il est surtout employé pour désigner les cours eux-mêmes. (...) Les MOOC sont donc des cours en général limités dans le temps portant sur un thème

spécifique. Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification. Ils impliquent une équipe pédagogique, chargée de l'encadrement des étudiants et du bon déroulement des cours. Si l'acronyme est apparu en 2008, la définition même du terme MOOC a considérablement évolué en 2012 avec le succès rapide des trois plates-formes que sont Coursera, Udacity, et edX » (Bruillard, Cisel, 2012).

J'ajouterai les caractéristiques suivantes : un MOOC est gratuit et accessible à tous, le nombre de participants n'est pas limité mais souvent l'apprenant ou internaute doit s'inscrire en amont pour pouvoir suivre la formation. Les cours MOOC ont lieu dans un espace-temps réduit par exemple sur plusieurs jours ou plusieurs semaines, l'apprenant doit donc respecter les dates pour suivre à son rythme les cours en ligne. Les cours peuvent prendre plusieurs formes, on distingue les cours type cours magistral et les cours dits participatifs et collaboratifs. Voici la définition qu'en donne Mangenot (2017) :

(...) les cMooc, dont la conception s'appuie sur le connectivisme ou la pédagogie de projet. On y favorise le travail collaboratif en réseau, ce qui est difficilement compatible avec un grand nombre d'utilisateurs. Ensuite, les xMooc, qui sont caractérisés par une chronologie très contrainte et un déficit d'accompagnement. (Mangenot, 2017)

2.3. LES PLATEFORMES D'APPRENTISSAGES EN LIGNE OU PLATEFORMES LMS (LEARNING MANAGEMENT SYSTEM) : L'EXEMPLE DE MOODLE

Nous allons analyser en détails la plateforme Moodle, le choix s'est porté sur cette plateforme car c'est une des plateformes les plus utilisées en France par les universités mais, également dans le secondaire. (Marcant, 2016) A titre d'exemple concret, la plateforme Moodle est utilisée par l'Université de Stellenbosch via sa plateforme numérique appelée SunLearn¹⁵. Dans son article, Marcant (2016) nous donne la définition de Moodle :

« Moodle crée un environnement d'apprentissage en ligne (LMS, pour Learning Management System) favorisant les échanges et les interactions entre les apprenants,

¹⁵ learn.sun.ac.za : plateforme Moodle de l'Université de Stellenbosch (Afrique du Sud)

les pédagogues et le contenu pédagogique. L'apprenant est ainsi placé au cœur du dispositif. Moodle intègre des outils et des activités d'apprentissage orientés sur :

- les communications synchrones (personnes en ligne visibles, chat) ;
- les communications asynchrones (forum) ;
- l'apprentissage collaboratif (groupes, glossaire, wiki, atelier, base de données) ;
- la réflexion critique (sondage : vote ; feedback : les attentes). » (Marcant, 2016)

Ces caractéristiques de la plateforme Moodle permettent de confirmer que c'est une plateforme d'apprentissage adaptée et adaptable à l'enseignement à distance. Moodle permet de répondre aux besoins des enseignants et des apprenants en terme d'enseignement et d'apprentissage en fournissant des possibilités d'échanges et de communications synchrones et asynchrones, et permet également de collaborer entre apprenants, mais aussi entre apprenants et enseignants. Moodle permet également de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage. L'apprenant peut bénéficier grâce à Moodle d'un accompagnement personnalisé de la part de l'enseignant. (André Marcant, 2016)¹⁶ L'apprenant est plus autonome en EAD qu'en présentiel comme nous le confirme Mangenot (2017). Le tuteur sera là pour lui indiquer ses erreurs et laissera l'apprenant s'auto-corriger. L'enseignant a alors une fonction de tuteur et de guide vers l'apprentissage. Les fonctions principales du tuteur peuvent être multiples et assurées ou non par la même personne : le tuteur a des fonctions d'assistant technologique, d'expert des contenus, de conseiller méthodologique, de pédagogue et d'animateur. (Mangenot, 2017)

Autre université qui prend appui sur le logiciel Moodle, l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle via l'ENAD pour son EAD utilise et se repose sur le logiciel Moodle. « iCampus est le service de cours en ligne de l'université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Ce service repose sur le logiciel libre Moodle. (Université Sorbonne Nouvelle, 2020). Une autre plateforme de formation, cette fois-ci une plateforme d'apprentissage en ligne à destination des formateurs, la plateforme Magistère¹⁷ prend également appui sur le logiciel Moodle. Cette plateforme développée par l'Education Nationale permet aux enseignants du premier et du second degré d'accéder à des formations en ligne dans le cadre de leur formation continue.

¹⁶ André Marcant (Inspecteur d'académie IPR STI – DAN, académie de Nice), Moodle une plateforme d'apprentissage en ligne, 2016.

¹⁷ <https://magistere.education.fr/>, accès le 24 juin 2020.

2.4. LES PLATEFORMES LMS (LEARNING MANAGEMENT SYSTEM) COMME MOODLE ET LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Afin de définir le socioconstructivisme et surtout afin d'aborder ce courant en lien avec l'EAD, j'ai choisi les définitions suivantes qui permettent de comprendre les liens entre ce courant et l'EAD. Moodle déclare ouvertement faire partie du courant socioconstructivisme, cette référence est clairement faite sur son site internet.¹⁸ La première définition que je mettrai en avant est celle apportée par Pascale Trévisiol-Okamura (2019) dans le cadre de son enseignement Recherches en acquisitions des langues étrangères et secondes :

Dans la théorie sociocognitive (ou socioconstructiviste) de Vygotsky (et de Bruner), le langage est vu comme une médiation essentielle au développement de l'intelligence. C'est ici le cognitif qui est subordonné au linguistique. La construction des fonctions intellectuelles correspond à des processus d'abord interpersonnels (à travers les interactions) puis intrapersonnels (grâce au langage intérieur à l'origine de la pensée). (Pascale Trévisiol-Okamura, 2019)

Bertocchini et Costanzo (2008) nous permettent d'approfondir ce sujet en donnant les explications suivantes :

Selon la théorie de Vygotsky, qui considère les facteurs sociaux déterminants pour le développement du langage, l'apprentissage est un phénomène socio-cognitif basé sur l'interaction constante entre un organisme et l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit. Le langage humain aurait deux racines, l'une de type « intellectuel », l'autre exclusivement « vocale ».

(...) Bruner donne une place importante, dans sa théorie, à ce qu'il appelle « Interaction de tutelle », qu'il présente ainsi : « Les discussions sur la résolution de problème ou l'acquisition du savoir-faire reposent d'ordinaire sur l'hypothèse que celui qui apprend est seul ou sans aide. Lorsqu'on tient compte du contexte social, on le considère d'ordinaire comme une occasion d'être en présence d'un modèle et de l'imiter. Mais l'intervention d'un tuteur peut comporter beaucoup d'autres apports. La plupart du temps, elle comprend une sorte de processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. (...) »

¹⁸ <https://docs.moodle.org/3x/fr/P%C3%A9dagogie>, accès le 24 juin 2020.

Après avoir pris connaissance de ces définitions et des caractéristiques principales de ce courant, on peut comprendre désormais pour quelles raisons Moodle se déclare comme étant influencé par le socioconstructivisme et affirme que cette plateforme essaye « d'implémenter une vision socio-constructiviste » (Moodle, 2018).¹⁹

L'apprenant est un réel acteur social dans ce sens il prend part de manière active dans son apprentissage. La construction des apprentissages de l'individu se réalise à travers des interactions avec les autres acteurs sociaux, les apprenants du même groupe. Les plateformes LMS telles que Moodle permettent cela, elles permettent une interaction permanente entre pairs (entre apprenants et entre apprenants et enseignants). Ce qui est important dans la théorie socioconstructiviste mise en avant par Moodle, c'est que l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances passent par des interactions sociales. En effet, les plateformes LMS permettent des activités de collaborations entre groupes et à distance de manière synchrone et asynchrone. L'apprenant acquiert donc des idées et connaissances nouvelles par ses camarades et cela lui permet de confronter ses propres idées et représentations à celles des autres acteurs sociaux qui collaborent avec lui. (Université de Louvain, 2016)²⁰ L'enseignant est ici pour suivre, accompagner et être le tuteur des apprenants. Cette théorie considère également que chaque individu est à la fois apprenant et enseignant. L'enseignant a ici une mission de tuteur plus que d'enseignant qui aurait le monopole de la connaissance. Les rôles sont déconstruits et chaque individu est à la fois enseignant et apprenant. Par exemple, l'enseignant/tuteur peut avoir la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances ou représentations apportées par les apprenants et il pourra ainsi construire le parcours d'apprentissage des apprenants en fonction de ce qui pourrait être apporté par ces derniers.

En d'autres termes et pour créer le lien entre les plateformes LMS et le socioconstructivisme, les connaissances et nouvelles représentations se créent en confrontation perpétuelle entre pairs et acteurs sociaux. L'apprentissage est donc construit grâce aux confrontations sociales (discussions, débats, contradictions, désaccords, accords). L'apprenant est stimulé par ses pairs, cela lui permet d'être auto-stimulé à l'intérieur du groupe d'apprenants²¹. (Université de Louvain, 2016)

¹⁹ <https://docs.moodle.org/3x/fr/P%C3%A9dagogie>, accès le 24 juin 2020.

²⁰ Ducarme, Labrique, Raucant. (2016) Tutorer l'Apprentissage en Groupe - Constructivisme et socioconstructivisme, Université de Louvain. Accessible en ligne <https://www.youtube.com/watch?v=IGID67eWn8s>, dernier accès le 19 juillet 2020.

²¹ Professeur Bruno Dehez, Université de Louvain (2016)

Les plateformes LMS rappellent des caractéristiques et objectifs clefs de ce courant. J'en résumerai quelques-uns en relevant les expressions clefs :

- interactions sociales : comme nous venons de le décrire dans un EAD et en particulier dans le cadre d'un apprentissage sur une plateforme LMS, l'apprenant est en interaction constante avec les autres apprenants. Il collabore en ligne de manière synchrone et asynchrone, notamment dans le cadre de travaux de collaboration réalisés en groupe. (Charnet, 2017)
- contexte social : l'apprenant évolue dans un contexte social défini dans lequel agissent des acteurs sociaux au niveau micro : apprenants, enseignants, équipe administrative et pédagogique) et au niveau macro, l'institution, l'université, le Gouvernement et les politiques éducatives mises en place par ces structures.
Selon Jézégou (2008) « La présence sociale porte sur « la capacité des participants à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent » (Garrison, Anderson, Archer, 2000, p. 94). La fonction de cette dimension de la présence est de soutenir la présence cognitive par la création d'un climat et d'un espace social favorable à la constitution d'une communauté d'apprentissage. »
- communauté d'apprentissage : selon Charlier et Peraya (2003)²² « une communauté d'apprentissage est fondée sur une démarche d'apprentissage par l'action, finalisée en fonction de projets, souvent transdisciplinaires incluant la résolution des problèmes et basée sur la coopération/collaboration entre les apprenants ». Elle fait écho à la théorie socioconstructiviste de Vygotsky.
- être acteur de son apprentissage, être actif : dans l'EAD via une plateforme telle que Moodle, l'apprenant est maître de son apprentissage, il est un acteur social qui agit de manière active pour acquérir de nouvelles connaissances et compétences. En effet, dans la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001), l'apprenant est un réel acteur de la société qui interagit avec des locuteurs et interlocuteurs dans une situation donnée. L'apprenant est acteur de son savoir et de son apprentissage.
- tuteur, aide et accompagnement : l'apprenant est suivi par un enseignant/ tuteur qui le guide, l'accompagne dans son apprentissage. Le tuteur a une fonction socio-affective,

²² Cité par Annie Jézégou dans son article *Apprentissage autodirigé et formation à distance*, Distances et savoirs, 2008.

un rôle pédagogique, une fonction organisationnelle et un rôle technique et administratif (Quintin, 2007).²³

- phénomène socio-cognitif : « les interactions avec les pairs renforcent le développement cognitif » (Charnet, 2019) Comme on le disait plus haut, l'apprenant développe ses acquis cognitifs grâce au contact avec les autres apprenants.

2.5. DIDACTIQUE DES LANGUES, MOOCS ET PLATEFORMES DE RESSOURCES EDUCATIVES LIBRES

Les MOOCs dans le domaine des langues étrangères sont apparus très récemment. En effet, d'après Christelle Hoppe (2017), « en France, parmi les vingt MOOCs les plus suivis en 2016, trois proposent un parcours de formation en langue, un en anglais, et deux en français langue étrangère. Le phénomène des MOOCs en didactique des langues est donc très récent dans le monde et dans l'univers des langues étrangères, dont le FLE. Les MOOCs en langues augmentent d'années en années, ce qui prouve qu'il y a une demande constante et croissante de la part des apprenants. L'ouvrage de François Mangenot est une référence dans les MOOCs et la didactique des langues, et ce dernier est plutôt récent (2017). Cela montre que le sujet tend à être développé dans les prochaines années.

Il existe en France deux types de MOOC FLE, un à destination des enseignants et un à destination des apprenants. Sans en faire le détail complet et exhaustif, il existe très peu de MOOC FLE à destination des apprenants. Le premier MOOC FLE a été lancé en 2014²⁴, une équipe, qui compte parmi elle des professeurs des Instituts Français d'Espagne, d'Italie, du Royaume-Uni, d'Allemagne, et de l'Open University, a lancé le premier MOOC FLE « Travailler en Français ». En 2017, l'AFPA²⁵ a lancé un MOOC FLE à destination des migrants. La première plateforme en ligne MOOC est la plateforme FUN MOOC²⁶ (France Université Numérique) lancée en 2013 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et qui propose des cours en ligne gratuits toutes disciplines confondues. Sur cette plateforme, on retrouve des cours destinés aux apprenants mais aussi aux formateurs de FLE. C'est intéressant d'aborder ce sujet car c'est un des thèmes centraux de notre problématique, la formation des formateurs. On constate donc que le futur enseignant de FLE ou l'enseignant avéré de FLE bénéficie de MOOCs auxquels il peut s'inscrire afin de poursuivre et parfaire sa

²³ Nissen, E., Poyet, F., Soubrié, T., (2011) Interagir et apprendre en ligne, Grenoble : Ellug.

²⁴ <https://lecafedufle.fr/retour-dexperience-le-premier-mooc-de-fle-travailler-en-francais/>, accès le 18 juin 2020.

²⁵ <https://www.afpa.fr/actualites/l-afpa-lance-un-mooc-fle-pour-l-apprentissage-du-francais-et-des-valeurs-de-la-republique>, dernier accès le 18 juin 2020.

²⁶ <https://www.fun-mooc.fr/about>, accès le 27 juin 2020.

formation. Le CAVILAM²⁷, l'Alliance française de Vichy propose ce genre de formations en ligne type MOOC. J'ai eu l'opportunité d'y participer en 2017, pour la formation « Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui ». Ce MOOC, comme la plupart des MOOCs, a une partie certifiante (délivrance d'un certificat) qu'il est possible d'acheter à la fin de la participation à tous les modules mais, l'engagement financier n'est pas obligatoire pour pouvoir assister au MOOC. J'avais entrepris ce MOOC de manière rigoureuse et c'est ce dernier qui m'avait enseigné les concepts de base de l'enseignement du FLE, notamment, l'utilisation des documents dits authentiques. Je ne vais pas m'étendre davantage sur ce sujet car je le développerai plus tard dans notre seconde partie consacrée à la formation des formateurs au numérique.

Les banques de ressources en ligne peuvent être un appui essentiel pour l'enseignant de FLE. La preuve en est la mise en ligne en 2019 de la BRNE (banque de ressources numériques éducatives) Equipe Réussite²⁸ développée par les Editions Didier et le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette plateforme numérique nous a été présentée en novembre 2019 lors du Symposium sur le plurilinguisme²⁹ par Julien Fumey, coordinateur dans une unité pédagogique pour élèves allophones dans le secondaire (UPE2A), et formateur au CASNAV de Paris. Cette plateforme numérique est une banque de ressources qui propose des ressources numériques sous formes de parcours, modules, média (vidéo, audio) et exercices. Elle est destinée aux apprenants à partir du Cycle 2 jusqu'au Cycle Terminal et aux enseignants. Cette BRNE montre encore une fois que le gouvernement tente d'unir éducation et numérique dans un mariage gagnant-gagnant. Cette plateforme d'apprentissage /enseignement en ligne rappelle la ressource multimédia mise en ligne par TV5 Monde, le site Apprendre le français. C'est un site dérivé du site généraliste de média TV5Monde, le site est disponible en plusieurs langues car c'est un média francophone disponible dans plusieurs pays étrangers. J'ai remarqué lors de mon enseignement de FLE que ce site internet fait partie des premiers supports dans le parcours d'apprentissage de mes apprenants. C'est un outil très pragmatique dans le sens où il fait appel à l'utilisation de documents authentiques (essentiellement des vidéos diffusées sur le média TV5Monde). Les exercices sont réalisés par des professeurs de français langue étrangère partout dans le monde. Il existe une ligne éditoriale dirigée par des éditeurs dédiés au site Apprendre le français. Ce site est en collaboration avec France Education International (ex-

²⁷ <https://mooc.cavilam.com/>, dernier accès le 18 juin 2020.

²⁸ <https://didier-equipereussite.com/>, dernier accès le 28 juin 2020.

²⁹ Symposium sur le bi-plurilinguisme dans l'éducation - Enseigner & Apprendre en plusieurs langues. Valeurs, principes didactiques, gestes professionnels, ressources. 22 & 23 novembre 2019 à l'INALCO.

CIEP) et une partie du site est dédié au Test de connaissance du français (TCF). Il existe également l'équivalent du site pour les enseignants de FLE, le site Enseigner le français où sont disponibles de nombreuses ressources pour l'enseignant, des fiches pédagogiques, des ressources multimédia (vidéos, articles de presse). Ce site possède également un onglet formations à disposition des enseignants et permet donc de se former à l'enseignement du FLE en accédant à des cours en ligne ou des webinaires (version numérique et virtuelle du séminaire). A titre informatif, le dernier webinaire paru en avril dernier s'intéressait à *Utiliser les fiches pédagogiques TV5MONDE dans une classe virtuelle*.³⁰

Afin d'y voir plus clair parmi les différentes catégories de plateformes numériques, je propose le tableau ci-dessous (Typologie des plateformes numériques d'enseignement/apprentissage des langues) qui permet de mettre en évidence les caractéristiques de chaque espace numérique.

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=1S4DjxvEy_c&feature=youtu.be, dernier accès le 28 juin 2020.

Typologie des plateformes numériques d'enseignement/apprentissage des langues

	LMS type Moodle (ex: ENT de l'ENEAD)	MOOC MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (ex: Fun Mooc)	Plateformes de ressources éducatives libres (type Equipe Réussite) ou Open Educational Ressources
Type d'accès	Accès restreint à un certain public et payant (étudiants, formateurs, personnel administratif et technique)	Accès libre et ouvert sans prérequis à tous et gratuit Nombre de participants non limité Limité dans le temps (en général quelques semaines)	Accès à tous (enseignants et apprenants) libre et gratuit
Schéma et suivi pédagogique	Formation diplômante avec suivi pédagogique Organisations de contenus avec parcours d'apprentissage élaborés par une équipe pédagogique	Formation non diplômante (attestation de suivi ou de complétude) Enseignants qui postent les contenus sont spécialisés et experts privés	Pas de suivi pédagogique: ressources numériques mises en ligne
Type de ressources	Enseignant met en ligne des ressources éducatives pour les apprenants (cours en format vidéo, texte, podcasts)	Cours sous forme de vidéos	Ressources pour l'enseignant, des fiches pédagogiques, des ressources multimédia (vidéos, articles de presse). Contenus organisés sous forme de parcours, modules Contenus média (vidéo, audio) Formations de formateurs en synchrone ou asynchrone
Evaluation	Enseignant participe à l'évaluation des apprenants (examens, devoirs, projets, gestion des notes, validation de l'année académique)	Exercices type QCM en auto-apprentissage et auto-évaluation Evaluation par les pairs (entre apprenants)	Exercices, QCM: auto-évaluation en toute autonomie de la part de l'apprenant Enseignant n'évalue pas les exercices réalisés.

	Participation au forum, création de wiki, test, sondage.		
Interactivité et communication	Communications synchrones (visioconférences, clavardage) et asynchrones (mails, forums)	Échanges entre pairs (apprenants) favorisés Communications asynchrones (mails, forums)	Communications synchrones (webinaires) et asynchrones entre enseignants (mails)
Marge d'actions de l'enseignant	Le formateur peut publier des cours, les modifier, interagir avec les apprenants, réagir sur les forums, il peut échanger en synchrone et asynchrone, il évalue, il peut modifier le contenu. Enseignant à une capacité d'actions très large.	Engagement minimal des enseignants, pas d'accompagnement des apprenants.	L'enseignant peut utiliser librement ces ressources en les utilisant « brutes » ou en les adaptant /modifiant L'enseignant peut publier ses propres parcours pédagogiques, partage et collaboration entre enseignants. Possibilités d'utiliser des documents authentiques pour élaborer son propre cours en présentiel ou à distance.
Interaction sociale	Interaction sociale: collaborations et communications entre apprenants et entre apprenants et formateurs.	Interaction sociale via forums et échange de mails. L'objectif est de créer un lien social	Pas d'interaction entre apprenants, pas de communication synchrone (visioconférences) Communications et collaborations entre enseignants

Dans cette seconde partie, nous avons tenté de recueillir les positionnements politiques qui veulent faire correspondre éducation et numérique. Nous avons vu que les instances éducatives et les différents gouvernements français ces dernières années ont mis en place des stratégies afin de s'adapter à la société du numérique en proposant des pistes éducatives mêlant éducation et numérique. Nous avons réalisé une vue d'ensemble de l'EAD en commençant par la naissance du CNED pour arriver aux MOOCs et aux plateformes numériques qui proposent des ressources tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Nous avons vu que le CNED répondait à une demande économique et sociale prégnante, et cela a également été le cas avec l'émergence des MOOCs dans les années 2010. C'est aussi une réponse à une société en demande : une société qui évolue toujours plus et de plus en plus vite vers une société du tout numérique. Les comportements économiques et sociaux évoluent, changent, la société a vécu une mutation : elle est passée de l'ère médiatique à l'ère numérique comme on l'a rappelé au début de notre première partie. Tout le système économique et social se met en place autour de cette mutation et de ces changements, tout comme l'éducation qui tend à prendre le virage du numérique. Le pont est donc construit vers notre sujet qui suivra : l'EAD et les notions qui composent cet enseignement à distance.

3. MISE AU POINT NOTIONNELLE, MIEUX COMPRENDRE CES NOTIONS POUR MIEUX APPREHENDER L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE.

3.1. DISTINCTION ENTRE TICE ET NUMERIQUE

Avant de traiter plus en profondeur les questions que pose la problématique de ce mémoire, il me semblait essentiel de faire une mise au point sur une des principales thématiques de mon mémoire : le numérique. J'aimerais apporter des éclaircissements et des précisions pour savoir de quoi l'on parle lorsque l'on fait référence au « numérique ». Il est donc nécessaire de faire une mise au point sur des définitions essentielles et ne pas confondre TICE et numérique et surtout ne pas prendre l'un pour l'autre. L'utilisation des TICE selon Nicolas Guichon (2012, p.43) concerne dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues :

- les technologies de gestion de la classe.
- les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif).
- les technologies de création qui permettent aux enseignants d'éditer des documents.
- les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions).

- les applications qualifiées de 2.0 qui favorisent la participation des apprenants et occasionnent des collaborations et interactions entre eux (réseaux sociaux : blogs, YouTube).

J'insiste sur ce point car ce sujet de mémoire fera probablement référence aux TICE d'une manière ou d'une autre, mais pour notre recherche, il est essentiel de distinguer les TIC du numérique.

Si nous devons définir le numérique, nous utiliserons la définition donnée par Maud Ciekanski (2014) :

Le numérique évoque tout autant :

- un type de support particulier (par exemple, la numérisation d'une présentation d'un cours magistral) ;
- les ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques) ;
- les environnements d'apprentissage (les plateformes de formation en ligne, les espaces de dépôt de ressources comme les Moocs, des centres de ressources virtuels, etc.).

Le numérique est caractérisé par une rapidité et une facilité d'accès aux ressources.

Pour notre recherche, je m'intéresserai principalement aux deux dernières caractéristiques citées par Maud Ciekanski, selon moi, le numérique signifie l'utilisation des ressources que peut offrir la Toile. J'utilise plus fréquemment le terme de digital pour parler du numérique, cela est principalement dû au fait que j'ai une formation préalable en marketing et en digital. Si je devais donner une définition, le digital ou numérique est défini par l'utilisation du media internet sur différents supports (devices en anglais) ordinateurs tablettes, smartphones pour accéder à des contenus numériques ou digitaux. Dans le cadre de la didactique des langues, il s'agit donc d'accéder à des ressources numériques ou digitales qui concernent l'apprentissage ou l'enseignement du FLE. Je m'arrêterai aussi sur la deuxième caractéristique qui va de pair avec la définition que je viens de donner mais qui traduit beaucoup plus l'interaction possible grâce au numérique et au digital. En effet, le numérique ou le digital grâce au media Internet permet de rendre l'internaute acteur et actif. Il ne reste pas passif et il a l'opportunité d'être dans l'interaction quasi permanente, dans l'échange, la communication et la collaboration avec les autres membres de la Toile. La caractéristique est propre au numérique, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut ainsi collaborer, discuter en ligne via le Tchat, il peut aussi donner son avis, communiquer, critiquer, apprécier. Ces actions sont d'autant plus possible avec l'émergence des réseaux sociaux qui utilise le

media internet sur un support ordinateur, tablette ou smartphone. En effet, le numérique ou digital a donné lieu à des espaces d'interactions sociales virtuels et à distance. C'est ici que je reprendrai la formation d'échanges virtuels ou à distance qui est donc annexée au numérique et au digital. Dans le cadre de notre recherche, nous constaterons que plusieurs termes sont utilisés pour désigner le plus souvent des situations similaires. Je garderai la notion centrale d'enseignement à distance et de numérique, mais j'aborderai aussi la classe virtuelle, les réseaux sociaux, et ferai référence notamment à la société qui est de plus en plus connectée et digitalisée.

Cette mise au point notionnelle introductive était nécessaire afin de ne pas se méprendre dans le sujet précis de notre recherche et dans l'objectif de cette dernière. Maintenant, j'aimerais développer les notions principales et essentielles qui permettront de faire le lien avec ma problématique et surtout de comprendre davantage les sujets sous-jacents à notre problématique. En effet, aborder le numérique et l'enseignement des langues implique de connaître et d'appréhender certaines notions et définitions.

3.2. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET LA CLASSE VIRTUELLE

Tout d'abord, je commencerai par la distinction entre enseignement en présentiel et enseignement à distance.

- **L'enseignement en présentiel** signifie que le professeur est en présence physique devant son auditoire, sa classe qui est composée d'apprenants, eux aussi présents physiquement, assis sur des chaises et prenant des notes sur leurs tables. Le professeur possède lui aussi sa chaise et son bureau ainsi que son tableau. Ce mode d'enseignement correspond à un enseignement apprentissage en présentiel.
- **L'enseignement à distance**, au contraire, ne se déroule pas en physique, mais à distance et de manière virtuelle car l'enseignant et les apprenants ont un intermédiaire virtuel et technologique entre eux, le support ordinateur ou smartphone via le media Internet. Dans la disposition de classe dite virtuelle, les éléments physiques tout naturellement disparaissent mais la présence des principaux interlocuteurs est assurée, le professeur et les apprenants.
- **Echanges synchrones et asynchrones** : pour prendre en détails la définition de l'enseignement à distance ou EAD ou EAO (enseignement assisté par ordinateur) ou FAD (formation à distance ou FOAD (Formation ouverte et à distance), ce type d'enseignement peut avoir lieu de manière **synchrone** notamment via un outil de visioconférence ou visiocommunication mais aussi peut avoir lieu de manière

asynchrone, via des emails ou échanges via une plateforme d'apprentissage. L'enseignement synchrone a donc lieu de manière spontanée et non différée alors que l'enseignement à distance asynchrone a lieu de manière différée et non spontanée. Pour Jacquinet (1993), une des premières caractéristiques de l'EAD est « la distance comme fondement de la relation pédagogique, en ce qu'elle réunit, en un même lieu et en même temps, les enseignés et les enseignants. » Pour reprendre cette définition, l'EAD en mode synchrone réunit en même temps mais pas dans le même lieu l'enseignant et les apprenants.

- **Visioconférence ou téléconférence** : pour continuer avec les définitions données par Jacquinet (1993), je m'arrêterai sur la définition de **visioconférence ou téléconférence** qui me paraît juste et appropriée à notre contexte malgré la vingtaine d'années qui nous sépare du texte :

« Téléconférence : ensemble des dispositifs permettant la communication de groupe à distance. (...) Cela réunit à l'heure actuelle, la télé Réunion (communication téléphonique entre deux groupes distants, de trois à vingt personnes³¹), l'audioconférence (rassemblant des groupes semblables par le moyen d'une liaison sonore établie entre plusieurs sites ou studios), la visioconférence (qui ajoute à l'audioconférence la transmission de l'image animée), la vidéoconférence (qui transmet de meilleures images que dans le cas précédent, grâce à l'utilisation de liaisons techniques à plus haut débit, à des équipements télévision pour l'enregistrement et la réception, à des faisceaux hertziens ou satellites (...) enfin la TCAO, téléconférence assistée par ordinateur ou conférence télématique (système évolué de messagerie électronique qui permet aux membres dispersés d'un groupe de communiquer entre eux, en temps réel ou en temps différé, par l'intermédiaire d'un message écrit. ...) (Perrin, 1992). » (Jacquinet, 1993)

- **La classe virtuelle** : comme nous le disions plus haut, la classe en EAD devient **une classe virtuelle**, Vignes (2019) nous en résume une définition complète en reprenant le travail de précédents auteurs :

Ferone et Lavenka (2015) définissent la classe virtuelle comme « une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte. » C'est sa finalité qui la distingue des types proches que sont la réunion et le séminaire virtuels, du fait de sa situation de formation, un « cours » virtuel en direct, dans lequel « la métaphore spatiale de la classe est réellement de mise » (Wallet, 2012 : 5). La classe virtuelle se caractérise donc par la mise en relation

³¹ Les chiffres sont à actualiser avec les logiciels de visioconférence dont nous disposons aujourd'hui, Skype permet de réunir 25 personnes en même temps (2020)

synchrone des apprenants et enseignants via un dispositif technologique particulier. (Vignes, 2019)

La classe virtuelle et la posture de l'enseignant face à sa classe virtuelle nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de notre recherche et de notre contexte particulier de la Covid 19 et du confinement généralisé. En tant qu'enseignante de FLE, j'ai eu l'occasion et j'ai encore l'occasion d'évoluer dans l'environnement de la classe virtuelle. J'en réaliserai une analyse personnelle et je décrirai une auto-analyse qui nous permettra de comprendre les enjeux et mes modalités d'exécution d'une classe virtuelle. Quelles ont été les contraintes, les doutes et les facilités que j'ai eu l'occasion de vivre ? Est-ce qu'enseigner face à une classe virtuelle change complètement mes missions et mon rôle d'enseignante de FLE ? Qu'est-ce qui diffère de l'enseignement face à ma classe dite traditionnelle? J'aborderai cette thématique dans le cadre de notre seconde partie. En effet, ces questions et cette expérience ont été vécues par de nombreux professeurs partout dans le monde, nous nous concentrerons sur l'expérience d'un échantillon d'enseignants de FLE qui ont dû comme tout le corps professoral enseigner à distance.

Ces définitions dont la liste n'est bien entendu pas exhaustive nous mènent directement vers notre contexte particulier et précis, le cas du confinement généralisé lors de la crise de la Covid 19 en France et dans la majorité des pays du monde.

4. SITUATION PARTICULIERE ET INEDITE, LE CAS DU CONFINEMENT GENERALISE LORS DE LA CRISE DE LA COVID 19.

4.1. CHRONIQUE ET BREVE CHRONOLOGIE DE LA PANDEMIE

C'est une situation inédite et exceptionnelle qui permet d'envisager l'enseignement à distance et de changer les mentalités et les pratiques d'enseignement. Cette situation a mis le corps enseignant sur le fait accompli. Nous avons connu une situation, une problématique, il s'agissait d'y répondre avec les moyens dont nous disposions malgré les manques potentiels, il a fallu savoir y remédier.

Avant d'arriver au contexte de crise sanitaire déclaré, il est utile de rappeler les événements survenus en amont. J'aborderai en premier lieu les informations narrées de façon chronologique et je tenterai d'être la plus concise et précise, même si mon rôle ici n'est pas de porter un jugement quelconque sur la ou les politiques mises en place par les gouvernements. Selon la définition de l'OMS (2020), « la COVID-19 est la maladie infectieuse causée par le dernier coronavirus qui a été découvert. Ce nouveau virus et cette maladie étaient inconnus avant l'apparition de la flambée à Wuhan (Chine) en décembre 2019. La COVID-19 est

maintenant pandémie et touche de nombreux pays dans le monde. » (OMS, 2020) C'est un virus qui, depuis le début de l'année 2020, touche la majorité des pays du monde. Ces symptômes peuvent se rapprocher des symptômes de la grippe et pour certains cas peuvent entraîner des maladies respiratoires entraînant elles-mêmes le décès des patients touchés par ces difficultés respiratoires. Comme le stipule l'OMS sur son site internet, les premiers cas dans le monde sont apparus en Chine en fin d'année 2019, les premiers cas en Europe³² apparaissent fin janvier 2020. Va s'en suivre une augmentation fulgurante des cas pour arriver le 16 mars au confinement généralisé en France et dans de nombreux autres pays. Sans donner des chiffres complets sur la situation de tous les pays concernés, je me concentrerai sur les faits intervenus en France et également en Afrique du Sud car c'est dans ce pays que mon stage avait débuté début mars 2020.

4.2. LE CONFINEMENT GENERALISE ET LA MISE EN PLACE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE

A partir de mi-mars en France et dans d'autres pays du monde, le confinement a été décrété par les gouvernements afin de limiter la propagation du virus. Le confinement généralisé et quasiment total de la France a impliqué de nombreuses restrictions, notamment la fermeture totale des écoles, collèges, lycées, universités, centres de formations et écoles de langues. Les institutions ont donc dû rapidement s'adapter à cette situation inédite, exceptionnelle et mondiale. Les établissements de formations dont les universités ont dû mettre en place un service de continuité pédagogique.

Dès le 13 mars 2020, un plan de continuité pédagogique a été mis en ligne par le Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.³³ Un document similaire a été transmis par le Ministère de l'Education Nationale. Ce document regroupe en plusieurs dizaines de pages, les actions à mettre en place par le corps professoral pour assurer la continuité des enseignements auprès des étudiants. Pour reprendre les premières phrases du plan :

Cette fiche est conçue pour vous aider à réfléchir à la façon dont **vous enseignerez en ligne et s'adresse en premier lieu aux personnes qui ne sont pas familières avec ce mode d'enseignement**. Elle vise à présenter les choses simplement, en se concentrant sur les pratiques d'enseignement les plus courantes qui sont efficaces dans **un environnement en ligne**. Vous trouverez des conseils généraux, une variété de types de

³² https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2020/05/12/coronavirus-de-la-chauve-souris-au-deconfinement-la-chronologie-de-la-pandemie_6039448_4355770.html

³³ https://services.dgesip.fr/T712/S780/fiches_pratiques_et_informations

situations, et des conseils supplémentaires sur l'engagement des étudiants dans la **pédagogie à distance**.³⁴ (Ministère de l'Éducation Nationale, Gouvernement Français, 2020)

Rien qu'avec ces premiers mots, nous pouvons déjà émettre une hypothèse : si ce plan a été rédigé pour donner des conseils et guider les enseignants à mettre en place des cours en ligne, cela ne voudrait-il pas insinuer qu'au moins certains enseignants ne sont pas prêts à enseigner en ligne et à distance ? Dans une analyse manichéenne de la situation, si tout le corps professoral était formé à enseigner avec le numérique, ce genre de plan de continuité pédagogique aurait-il eu sa place ? Le corps du texte du plan de continuité pédagogique est en quelque sorte un guide formatif à l'EAD destiné à tous les professeurs, dont les professeurs de langues et de FLE. Je relèverai dans ce plan quelques mots clefs qui nous rappellent forcément notre propos : interactivité, classe virtuelle, enseignement à distance, enseignement en ligne, Internet, ordinateur portable, visioconférence, webconférence, tchat, forum, ENT (environnement numérique de travail), numérique, MOOC, formation à distance, synchrone, asynchrone, ressources numériques, université numérique, plateforme, pédagogie à distance, tutorat en ligne.

Il est intéressant de rajouter que ce plan de continuité pédagogique sera actualisé, modifié et étendu à partir de mi-avril lorsque le confinement s'est prolongé jusqu'au 11 mai 2020. Ce contexte nous confirme bien tout l'intérêt de notre recherche et prouve que le sujet est un réel sujet d'actualité. C'est un contexte inédit, un tel cas de crise sanitaire, sociale et économique n'a pas pour habitude d'avoir lieu. Qui dit cas exceptionnel dit mesures exceptionnelles et toute une société qui doit s'adapter à ce nouveau mode de fonctionnement. La formation et l'éducation, qui pour sa part, a une fonction de service universel et public à prodiguer à l'ensemble de ses interlocuteurs. En particulier en France où l'accès à l'école et à la formation est un droit pour tous, il était urgent de poursuivre l'offre de formation et d'éducation que peuvent fournir les services institutionnels du pays. Cette réponse et cette adaptation passent par un EAD, par un recours aux plateformes d'apprentissages en ligne, à la mise en place de classes en ligne et virtuelles, à une interaction entre pairs via des fonctions de chats ou de forums en ligne. Cette réponse passe par une adaptation à un système numérique et digital auquel le professeur et notamment le professeur de langues n'a peut-être pas pour habitude de faire face.

³⁴ Expressions ou phrases en caractère gras pour mettre en relief le sujet de notre problématique et les mots clefs qui la rappellent dans ce texte.

4.3. UNE CONTINUITE PEDAGOGIQUE POSSIBLE UNIQUEMENT GRACE A L'EAD

A titre personnel et professionnel, j'ai dû affronter cette situation car mon stage qui avait commencé en Afrique du Sud au début du mois de mars 2020 a dû être suspendu. Je n'ai pas pu continuer mon stage en présentiel mais, j'ai eu l'occasion de le poursuivre à distance en donnant des cours de FLE en ligne auprès de groupes d'étudiants débutants. Pour réaliser une chronologie succincte, mon retour en France à la fin du mois de mars a été imprégné par le confinement généralisé qui avait déjà commencé en France avec son plan de continuité pédagogique alors qu'en Afrique du Sud le début de la crise sanitaire venait tout juste de commencer. L'Afrique du Sud a fermé les écoles et les universités dès le 17 mars 2020, la continuité pédagogique a aussi dû être mise en place à partir d'avril 2020. Tous les enseignements ont désormais lieu à distance. Il convient de préciser que pour les Sud-africains, l'année universitaire se déroule sur l'année civile, le début d'année se réalise en février et se termine en novembre de la même année. Alors qu'en France, la crise et le confinement ont eu lieu vers la fin de l'année universitaire pour de nombreuses universités. Depuis fin avril 2020, j'enseigne donc le FLE à distance auprès des étudiants de l'université de Stellenbosch, je reviendrai sur cette expérience et sur mon auto-analyse dans la seconde partie de ce travail.

Dès les premiers jours du confinement en France et dans le monde, j'ai ressenti une appréhension palpable de la part des enseignants et du réseau de professeurs de FLE notamment, par le réseau IF Profs de l'Institut Français par le biais duquel mon stage se déroulait. J'ai ressenti cette inquiétude également chez mes collègues de l'Université de Stellenbosch. Une inquiétude justifiée étant donné les circonstances de cette crise sanitaire mondiale et du confinement généralisé qui en a découlé. Comme moi, des centaines de professeurs ont assisté à la conférence en ligne ou webinaire menée par l'IF en avril 2020, lors de laquelle nous avons eu des interventions de collègues prodiguant des conseils pratiques à mettre en place dans nos futurs cours en ligne. J'apparenterais cela à une formation en ligne de deux heures sous forme de conférence virtuelle afin de former les enseignants de FLE partout dans le monde. D'autres formations ont d'ailleurs suivi cette formation. Pour continuer avec la deuxième marque d'inquiétude que j'ai pu ressentir, c'est celle de mes collègues et de moi-même d'ailleurs. Pour rappel, l'Université de Stellenbosch a fermé ses portes dès le 17 mars 2020 et a ensuite mis les cours en ligne à partir du 20 avril 2020. Un mois a été nécessaire afin de préparer la rentrée universitaire en ligne. L'université de Stellenbosch utilisait déjà la plateforme Moodle comme espace numérique de travail (ENT). Cependant, cet ENT comme les ENT que l'on peut avoir dans les universités françaises servaient à ajouter des éléments pédagogiques aux cours ayant lieu en présentiel à l'université. Il a donc été nécessaire de tout

repenser et de mettre en place des mesures éducatives et numériques. De nombreuses interrogations ont traversé mon esprit : comment donner un cours en ligne ? Avec quels outils ? Sur quelle plateforme, par quel moyen ? Quel cours et quel contenu pédagogique dois-je utiliser ? Est-ce que je dois tout inventer à nouveau ou est-ce que je peux utiliser les supports déjà existants ? L'université va-t-elle nous aider à mettre en place ce nouveau fonctionnement et si oui de quelle manière, comment ? J'ai ressenti ces nombreuses interrogations et j'imagine que mes collègues enseignants ont pu ressentir les mêmes notamment d'après leurs remarques lors de nos échanges par mail ou téléphone. Certains peut-être étaient moins inquiets s'ils avaient déjà été formés à l'EAD et s'ils avaient eu l'occasion de donner des cours en ligne lors d'un enseignement à la fois en présentiel et à distance. Mais, ce qui rend cette situation unique et inédite, c'est aussi l'immédiateté de la situation, en effet, les mesures ont été prises dans un très court laps de temps et leurs exécutions également.

Cette recherche a pour sens de recueillir les impressions des formateurs et futurs formateurs de FLE et de tenter de donner une réponse à notre problématique en nous appuyant sur ces données une fois analysées. C'est pour cette raison que je continuerai par me demander si les futurs formateurs ont ou ont eu à leur disposition toutes les cartes en main pour appréhender une telle situation d'EAD à 100%. Je commencerai par effectuer une étude des formations proposées par les universités, pour cela j'analyserai de manière qualitative le contenu des formations proposées par certaines universités représentatives du FLE. Par la suite, j'effectuerai le recueil de témoignages de futures formatrices et formateurs de FLE exerçant depuis plusieurs années. Leurs impressions me permettront de faire le lien avec l'étude des formations universitaires. Ces impressions permettront de confirmer ou non les hypothèses émises plus haut concernant l'inquiétude que j'ai pu ressentir moi-même ou de la part de certains membres et collègues du corps professoral FLE.

Cette appréhension potentielle de la part du corps professoral est à confirmer par l'étude des contenus des formations existantes dans le FLE et par la réalisation d'enquêtes auprès des enseignants. Cette étude nous permettra de créer le lien entre les contenus de formations de Masters FLE et les témoignages des enseignants et futurs enseignants de FLE. Elle nous permettra d'analyser l'écart entre les outils de formations disponibles et les besoins des enseignants. Les enquêtes par entretien permettront de définir si les enseignants ont ressenti une certaine peur ou une appréhension au fait d'enseigner à distance, comme j'ai pu moi-même le ressentir. Je recueillerai leurs impressions sous formes d'entretiens. L'hypothèse que nous

émettons est donc la suivante : si moi-même en tant que future enseignante j'ai ressenti une appréhension et que j'ai palpé ce même sentiment chez certains collègues, ne serait-ce pas dû au fait que nous n'avons pas bénéficié en amont d'une formation à l'EAD ? Ou néanmoins, accès à une formation suffisante qui nous aurait permis de ne pas ressentir cette appréhension ? Avons-nous bénéficié au cours de notre parcours académique d'une formation nous permettant d'acquérir des compétences numériques afin de faire face à un enseignement à distance ? Dès lors, comment les enseignants ont-ils affronté cet EAD imposé de manière subite et instantanée ? Quelles stratégies ont-ils mis en place pour affronter cette crise ? Je tenterai de répondre à ces questions dans le prolongement de notre seconde partie qui posera les éléments de notre recherche, le processus, la démarche mis en place et la présentation des données recueillies lors de cette recherche.

1. UNE RECHERCHE MENEES AFIN DE REpondre A NOTRE PROBLEMATIQUE DANS UN CONTEXTE INEDIT

1.1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE EN LIEN AVEC LE CONTEXTE PARTICULIER

Le contexte de mon terrain de recherche, c'est la mise en place de la continuité pédagogique via l'enseignement à distance pendant la crise de la Covid 19 à partir du mois de mars 2020 en France et dans la majorité des pays du monde. Le terrain de stage en présentiel n'a pas pu avoir lieu. Le terrain à prendre en compte est mon stage qui s'est réalisé à distance au sein d'une part, de l'Université de Stellenbosch et d'autre part, au sein de l'Institut Français en Afrique du Sud. Mes missions de stage sont d'une part, d'enseigner le FLE aux étudiants en première année et d'autre part, de participer à des missions d'ingénierie pédagogique pour le compte de l'IFAS en publiant des ressources pédagogiques sur leur site internet. C'est un travail de collaboration qui a lieu avec trois autres stagiaires. J'ai donc bien eu un terrain de stage même si ce dernier a été un terrain virtuel.

Pour rappel, la mise en place de mon stage à distance m'a mené vers mon sujet de recherche et ma problématique principale. Je me suis demandé si les doutes et les appréhensions que je ressentais à l'idée d'enseigner à distance étaient ressentis également par les autres professeurs de FLE. Je me suis aussi alors interrogé sur les raisons de cette appréhension : est-ce par mon manque de formation à l'EAD ou est-ce que j'appréhendais car je n'avais jamais enseigné à distance et seulement enseigné en présentiel ? Je trouvais intéressant de répondre à mes propres interrogations en menant une recherche à ce sujet. J'ai pris pour point de départ mes propres craintes, ces dernières ont mené à plusieurs questions et notamment la problématique principale de ma recherche : quelles stratégies les enseignants ont-ils mis en place pour assurer leur enseignement à distance ? Je cherche à savoir de quelle manière les enseignants ont fait pour gérer les cours à distance dans la situation de crise sanitaire de la Covid-19.

Je cherche à savoir si les enseignants de FLE ont bénéficié d'une formation aux outils numériques et si oui, est-ce que cette dernière était suffisante pour enseigner à distance ? Il était alors intéressant d'analyser les formations des enseignants de FLE et de se concentrer sur les maquettes de formations de Masters que les professeurs de FLE ont suivis au cours de leur formation. C'est pour cette raison que j'étudierai tout d'abord, les maquettes et brochures de master des formations FLE de trois universités parisiennes : l'Université Paris Sorbonne Nouvelle, l'Université Paris Descartes et l'Université Paris Diderot. J'ai également trouvé

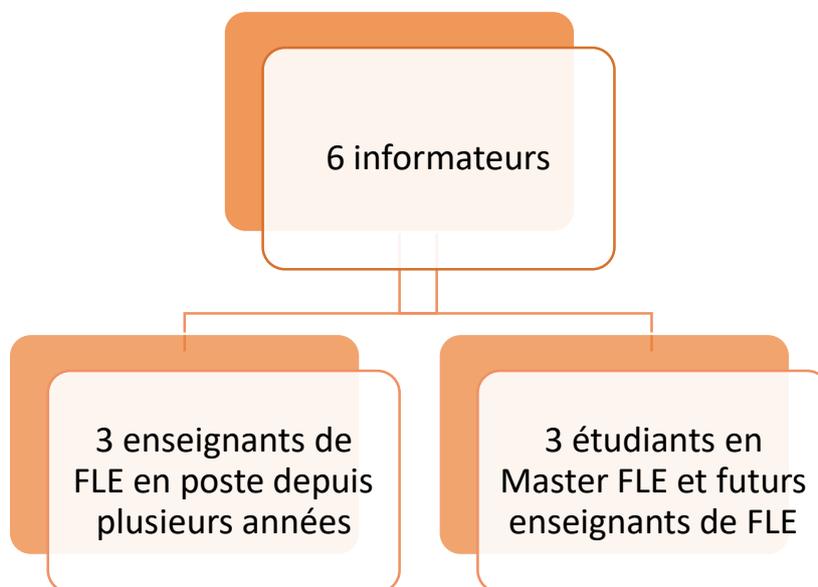
cohérent d'interroger les professeurs de Masters qui prodiguent des cours mêlant numérique et FLE. Pour cela, j'ai élaboré et envoyé des questionnaires aux universités et professeurs concernés. J'ai fait porter mon analyse des formations de master FLE sur ces trois universités car il s'agissait ici de délimiter le cadre de ma recherche sur un espace géographique limité. En partant du master dans lequel j'évolue, le master didactique des langues de la Sorbonne Nouvelle, j'ai trouvé intéressant de comparer et d'étudier les universités parisiennes qui proposent des Masters FLE. Autre raison, il n'était pas possible pour des contraintes de temps et de modalités de mémoire de réaliser une étude sur un nombre plus important d'universités, le travail de recherche se doit en effet d'être un travail de recherche qualitatif et de profondeur. J'ai donc fait le choix d'interroger ces trois universités parisiennes.

Il m'a semblé aussi cohérent de me concentrer sur les futurs enseignants de FLE et les enseignants de FLE. Ma recherche sert à savoir si les craintes et les appréhensions que j'ai pu ressentir étaient partagées par les étudiants de Master ou par les enseignants de l'Université de Stellenbosch. Pour cela, j'ai choisi d'adopter la méthode de questionnaire écrit avec questions fermées pour recueillir les données sociologiques et la méthode d'entretien oral semi-directif afin de recueillir les impressions orales pour rassembler leurs sentiments et leurs émotions. Comme le souligne Blanchet (2011), les enquêtes semi-directives et directives ont « la caractéristique fondamentale d'être organisées, présentées et réalisées auprès des informateurs en tant qu'enquêtes explicites. Le chercheur travaille sur la base d'une trame d'entretien ou d'un questionnaire pré-établi, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit, de sa part si c'est un entretien, de celle de l'informateur si c'est un questionnaire (Bres, 1999). » Ce sont les méthodes qui semblaient les plus appropriées dans un objectif d'une part, de recueil de données sociologiques (âge, origine, profession...) et d'autre part, de recueil de témoignages. L'enquête semi-directif se compose de « questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien (...) » alors que « l'enquête directive est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité (une administration par écrit est souvent suffisante) » (Blanchet, 2011). J'ai donc décidé d'établir un échantillon de futurs enseignants de FLE en deuxième année de master et un échantillon d'enseignants de FLE qui exercent depuis plusieurs années.

Pour résumer et en gardant en tête ma problématique, les grandes lignes de mon processus de recherche sont les suivantes : d'une part, j'ai analysé les maquettes et les brochures de formations de master FLE disponibles sur les sites internet de chaque Université. Lorsque je

n'avais pas les réponses sur les descriptifs des contenus de formation, j'envoyais un mail aux responsables des masters. J'ai en parallèle établi et créé un questionnaire sur Google Doc que j'ai envoyé aux responsables des cours de TICE ou des cours qui mêlaient enseignement et numérique. D'autre part, j'ai élaboré un questionnaire à destination de mon échantillon d'informateurs pour recueillir les données sociologiques. J'ai ensuite envoyé ce questionnaire aux informateurs. J'ai choisi six informateurs divisés en deux catégories distinctes, d'une part, les enseignants de FLE qui enseignent depuis quelques années et d'autre part, les futurs enseignants de FLE qui sont étudiants et/ou en stage de fin d'études. Je reviendrai plus en détails sur le type de données recueillies et le protocole de recueil de données dans le développement de ma seconde partie.

Schéma représentatif des informateurs



1.2 UNE RECHERCHE MENEÉ POUR REPOINDRE A MA PROBLEMATIQUE PRINCIPALE

Pour réaliser ce mémoire, j'ai posé une problématique principale découlant du terrain réel que j'ai expérimenté moi-même. J'ai problématisé un contexte donné et vécu à un instant précis et particulier. Je mène cette recherche de manière individuelle mais en collaboration avec une enseignante-chercheuse, ma directrice de mémoire qui est ma collaboratrice dans la mise en place de ma recherche. Il a fallu tout d'abord faire ressortir les éléments théoriques de cadrage de ma problématique, j'ai mis en lien cette dernière avec les apports théoriques de ce domaine : la formation des formateurs au numérique. Ce cadre notionnel et théorique permet

de mettre en place des outils de recherche et d'enquêtes sous formes de questionnaires, d'entretiens approfondis de type interviews orales. Il a également fallu adopter une approche systémique, car « la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'événements. » (Hugues Bazin, 2006).

Je m'interroge donc sur les pratiques et les méthodes d'enseignement des enseignants de FLE dans un contexte de crise inédite et la mise en place d'un enseignement à distance. Je tenterai de faire le lien entre la théorie et la pratique car la pratique d'enseignement est influencée par ses représentations théoriques et l'inverse est aussi vrai. L'émergence de la théorie est influencée par la pratique :

« Cela ne signifie pas que la théorie soit inutile, (...) elle permet de mieux se repérer dans la pratique, de mieux comprendre ce qu'on fait et pourquoi on le fait, mais elle ne peut se substituer à la pratique. C'est en tout cas la pratique qui est première, car la théorie est tirée de la pratique et non l'inverse ! Il en est strictement de même avec la pratique enseignante : on ne l'apprend pas par la théorie, ni en appliquant des théories ; on l'apprend en la pratiquant ! Si une théorie est possible, et si elle peut rendre aux praticiens le service de les aider à mieux se repérer dans leurs pratiques, il n'en reste pas moins que c'est la pratique qui est première. » (Jean-François Berthon, 2000)

Nous avons délimité le cadre notionnel dans la première partie car il nous aide à mieux nous repérer dans les pratiques. Cependant, la pratique est notre angle d'attaque en apportant des éclaircissements et une étude sur les pratiques enseignantes. Nous allons nous interroger sur leurs pratiques, sur leurs formations et sur leurs compétences numériques. Cela passe par la mise en place d'enquêtes terrain, d'envoi de questionnaires, de prises de contacts par mail, par téléphone et par visioconférence via Skype ou Microsoft teams, d'entretiens oraux qui permettront de déceler les impressions des enseignants. Je me focaliserai donc sur une étude qualitative approfondie.

2. PRESENTATION DES DONNEES : TYPE DE DONNEES ET PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES

2.1 ETUDE DES PROGRAMMES DE MASTERS FLE DES UNIVERSITES PARISIENNES

Je souhaiterais connaître le contenu des masters et plus particulièrement le contenu détaillé d'une UE qui aborde le numérique, je voudrais savoir ce qui est enseigné et comment ? Est-ce qu'ils traitent de tous les sujets ? Est-ce qu'ils abordent seulement le numérique en classe

de langue ou est-ce qu'ils abordent le numérique à distance (plateformes Moodle, ENT, sites collaboratifs d'apprentissages en ligne, réseaux sociaux...) ? Quels outils numériques sont enseignés parmi le TBI, les tablettes, les ordinateurs, les logiciels, les réseaux sociaux ou encore les applications ? Grâce à l'étude des maquettes de masters FLE et ensuite grâce aux réponses des professeurs, j'effectue un relevé des contenus et je peux ainsi réaliser une comparaison. J'aimerais savoir s'ils enseignent le même type de contenus lorsqu'ils abordent le numérique. J'effectue une comparaison des formations de masters FLE, et les comparaisons me permettent d'établir des points de concordances ou de différences entre chaque formation.

2.1.1 ETUDE DES MAQUETTES DE FORMATION

Les données recueillies sont des écrits de textes officiels disponibles sur les différents sites internet des universités. Plus précisément, ce sont des brochures et maquettes de formations qui détaillent le contenu des formations. Ce sont des descriptifs des cours. J'ai réalisé une étude approfondie des maquettes des formations FLE pour les trois universités suivantes : Paris Sorbonne Nouvelle, Paris Descartes et Paris Diderot. J'ai parcouru en détail les sites internet de ces trois universités afin de trouver des éléments sur la composition des formations de Master FLE et des détails des cours qui associent FLE et numérique. L'étude porte donc sur des écrits disponibles et accessibles en ligne.

En consultant les maquettes de formations FLE des trois universités, j'ai remarqué que les TICE étaient bien présentes dans le contenu de formation. Cependant, j'ai aussi remarqué que les enseignements TICE pouvaient être optionnels et non obligatoires comme c'est le cas pour l'université Paris Sorbonne Nouvelle. En effet, l'UE « TICE et enseignement des langues » est une UE optionnelle, cela signifie que l'UE est à choisir parmi d'autres UE disponibles, ce n'est pas un enseignement qui est obligatoire pour les étudiants. On en déduit donc que les étudiants peuvent suivre tout un master entier à l'Université de la Sorbonne Nouvelle sans avoir de formation de TICE ou bien de numérique. En ce qui concerne l'Université Paris Descartes, il semblerait que la présence des enseignements des TIC et du numérique soit plus présente. En effet, pendant la première année de Master des UE TICE et numérique sont proposées aux étudiants sous forme d'option, l'UE n'est pas obligatoire mais elle est optionnelle, l'étudiant a le choix entre d'autres enseignements qui eux ne portent pas sur le numérique. Pour donner un exemple concret, l'étudiant au second semestre de la première année de Master a le choix entre ces deux enseignements :

- Acquisition et apprentissage
- Nouvelles technologies et enseignement/apprentissage des langues

Pendant l'année de Master 2, l'Université Descartes met à la disposition des étudiants une UE TICE qui est obligatoire, cette UE s'intitule « TICE et enseignement des langues ». La présence de cet enseignement obligatoire montre bien que les TIC font partie intégrante de la formation de Master FLE au sein de l'Université Paris Descartes. Lorsque l'on se concentre sur le descriptif de ce cours on se rend compte que c'est une UE consacrée aux TICE d'où son intitulé. Les objectifs principaux selon la brochure sont de « développer des compétences d'accompagnement des apprenants dans les activités réalisées en autonomie, penser la rédaction des consignes et la conception de supports d'apprentissage, découvrir de nouveaux outils informatiques pour la classe. » Il est intéressant de voir que les TICE sont intégrées à cette formation mais comme je le soulignais plus haut dans ma première partie, je distinguais alors TICE et numérique et je démontrerais qu'il ne faut pas prendre l'un pour l'autre car chacun a des objectifs distincts. Nous constatons donc que même si les TICE sont obligatoires au sein de cette formation, il n'est pas fait explicitement référence au numérique et en particulier à l'EAD qui est le propos principal de notre recherche.

En ce qui concerne l'Université Diderot, j'ai constaté qu'il existe une UE TICE « Introduction aux TICE » enseignée en première année de master et ensuite en seconde année de master les étudiants ont accès à l'UE « TICE niveau avancé ». Cependant, n'ayant pas eu plus de descriptifs disponibles sur le site internet de l'Université et n'ayant pas eu de réponses de la part des professeurs, je n'ai pas pu découvrir si ces UE étaient optionnelles ou obligatoires. En tout cas elles ont pour mérite d'exister et d'être présentes. Comme je l'expliquais précédemment dans le cas de l'Université Paris Descartes ces UE d'après leurs intitulés se focaliseraient sur les TICE et non sur l'EAD et le numérique. Ce sont des affirmations que je ne peux confirmer totalement en l'absence de descriptif détaillé des cours.

Dans l'étude de ces textes officiels, j'ai établi mon analyse en comparant les maquettes de formations en fonction de ce qui était écrit de manière officielle sur les sites internet respectifs ainsi que sur les brochures disponibles en ligne ou envoyées par les professeurs responsables de Master. J'ai concentré mon étude sur les contenus propres à chaque enseignement et sur des critères tels que : savoir s'il existe des enseignements mêlant FLE et numérique, savoir si cette matière est optionnelle ou obligatoire. Ces critères permettent de déceler si les étudiants en Master FLE et donc les futurs enseignants de FLE ont bénéficié ou non d'une formation aux TICE et au numérique et sous quelles modalités.

2.1.2 ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE AUPRES DES PROFESSEURS DE MASTERS FLE

Les informations fournies sur les sites internet officiels des universités ou sur les brochures de formation étaient partielles, c'est pour cette raison que j'ai décidé d'interroger en parallèle les professeurs de master FLE qui donnent des cours de TICE ou des cours qui associent le FLE et le numérique. J'ai pour cela élaboré un questionnaire sur Google Form constitué de plusieurs questions à réponses fermées et avec un choix de réponses de type QCM. Le questionnaire³⁵ que j'ai créé et que j'ai envoyé aux professeurs de FLE était composé de questions comme suit :

- Quel est l'intitulé exact de votre cours ?
- Est-ce que c'est une UE obligatoire ou optionnelle ?
- Combien de crédits ECTS permet-elle de valider ?
- Quel est son coefficient ?
- Combien d'heures de ce cours enseignez-vous par semaine ?
- Sous quelle forme ? Magistral ? TD ? En présentiel ? A distance ?
- Quels sujets abordez-vous ?
- De quelle manière ? Quelle est votre méthodologie ?
- Quelles pistes d'amélioration proposeriez-vous pour marier davantage éducation et numérique ?
- Quelles sont pour vous les actions à mener pour introduire le numérique dans les formations de formateurs de FLE ?

Le but ici était de recueillir des informations complémentaires aux informations que j'ai pu rassembler dans les informations en ligne sur les maquettes et les brochures de Masters FLE. Il était, en effet, bénéfique d'obtenir les détails et les réponses des professeurs qui sont à même de préciser les contenus de leurs cours. L'objectif était de combler les informations qui ne sont pas présentes en ligne en posant des questions plus précises et détaillées aux responsables de ces cours qui abordent le numérique. L'analyse des maquettes pouvait sembler suffisante mais pas complète surtout concernant des interrogations plus précises sur les contenus des cours et les méthodes d'enseignement de chaque professeur. Il semblait donc important d'élaborer et d'envoyer un questionnaire aux professeurs afin de compléter au maximum le recueil de données.

³⁵ Voir Tome Annexes : annexe 1 p. 4

En envoyant ces questionnaires, j'avais une question précise à laquelle je souhaitais répondre : lorsque les enseignements TICE et/ou numérique sont suivis ou choisis par les étudiants, à quels contenus sont-ils exposés ? Les réponses apportées par deux professeurs : un professeur de l'Université Sorbonne Nouvelle et un professeur de l'Université Descartes permettent d'éclairer en partie cette question. Dans le cours « Enseignement des langues et TICE » le professeur décrit le contenu de son UE, les sujets abordés sont les suivants : l'utilisation des TICE en classe de langue, les plateformes de ressources ouvertes pour l'enseignement, les sites collaboratifs d'apprentissages en ligne tels que les Wiki, les outils numériques de visioconférence et de l'EAD (Zoom, Microsoft Teams, Skype...), la gestion et animation de la classe virtuelle. Nous remarquons que l'enseignant n'aborde pas les sites LMS (learning management system) tel que Moodle ni les MOOCs.

Le professeur de l'Université Descartes aborde les sujets suivants : l'utilisation des TICE en classe de langue, les sites LMS (learning management system) tels que Moodle dans son cours « Méthodologie du FLE ». On remarquera que ce cours n'est pas un cours dédié ni aux TICE ni au numérique, il s'agit d'un cours de méthodologie du FLE mais qui intègre une formation au numérique via les TICE et les sites LMS. Il me semble que cette information est intéressante pour notre problématique et lorsque l'on se concentre sur la formation des formateurs au numérique, nous avons donc ici un exemple concret d'intégration des TICE et du numérique dans un cours de méthodologie générale du FLE.

Autre caractéristique sur laquelle j'aimerais m'arrêter, les deux professeurs ayant répondu affirment qu'ils enseignent de manière hybride, c'est-à-dire à distance et en présentiel et qu'ils font participer leurs étudiants à des projets de collaborations en ligne par exemple, comme la participation à un site collaboratif en ligne. Un des professeurs fait notamment référence au projet « Le français en première ligne » auquel il participe avec ses étudiants. Cela montre bien que dans leur méthodologie d'enseignement et de pratique de classe, ces enseignants font appel au numérique et à l'enseignement à distance.

J'ai considéré que cette phase d'analyse des maquettes de formation devait avoir lieu en amont de l'analyse des discours enseignants parce que je peux la comparer aux discours des enseignants et je peux constater s'il existe une corrélation entre les résultats de l'analyse des maquettes et l'analyse des propos des enseignants au sujet de leur formation. Je pourrai ainsi confronter mon analyse des formations de Masters aux discours prononcés par les enseignants et constater s'il existe un fossé entre les formations existantes et les besoins réels des enseignants.

2.2.1 DEFINITION DES PROFILS DES INFORMATEURS PAR QUESTIONNAIRE

Tout d'abord, pour établir la typologie et le profil des interviewés, j'ai rédigé un questionnaire³⁶ sur Google Form puis je l'ai envoyé à mes informateurs. Cela m'a permis d'établir un profil sociologique et aussi un profil académique et de formation et ainsi, connaître davantage leurs compétences numériques. J'ai élaboré un questionnaire avec plusieurs questions, dans une première section, les données personnelles (nom, âge..), ensuite, dans une deuxième section, je me suis concentrée sur leur formation académique et enfin, je me suis intéressée à leurs pratiques d'enseignement du FLE. Ces données recueillies grâce aux questionnaires m'ont permis d'établir un profil et une présentation de chacun de mes informateurs. J'ai divisé mes six informateurs en deux parties, en premier lieu, les futurs formateurs de FLE : ce sont des étudiantes en dernière année de master qui obtiendront leur diplôme en 2020 et qui seront enseignants de FLE très prochainement. Ensuite, il y a les enseignants de FLE qui enseignent depuis quelques années.

Les futurs formateurs de FLE

J'ai interviewé trois futures formatrices de FLE qui sont étudiantes en Master FLE.

Présentation d'Elodie

Elodie est une étudiante en Master 2 Didactique des langues. Elle a 23 ans, elle est de nationalité française et vit en France. Elle a un niveau de diplôme équivalent au niveau master et la discipline majeure de sa formation est le FLE et la didactique des langues. Elle n'a jamais bénéficié de formation au numérique dans le cadre de sa formation et de ses études supérieures. Cependant, elle aimerait être formée au numérique car elle considère qu'il est nécessaire de se former régulièrement, tout au long de la vie et de s'adapter à la société et donc au numérique. Elle aimerait se former davantage au numérique car elle considère ne pas se sentir à l'aise et sereine dans l'EAD.

Elle parle Espagnol, Anglais, elle enseigne le FLE depuis moins de cinq ans. Elle a enseigné un an en Espagne et dernièrement elle a fait un stage de six mois à l'Alliance Française de Marseille. Pour le moment elle n'enseigne pas et elle souhaite se réorienter pour passer le

³⁶ Voir Tome Annexes : annexe n° 1 p. 4

concours de recrutement de professeurs des écoles l'année prochaine. Habituellement lorsqu'elle enseigne, elle utilise les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif). Elle fait également appel à des ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques). Elle a pour projet professionnel de devenir professeur des écoles dans une UPE2A.

Présentation de Carole

Carole est étudiante en Master FLE, elle a 26 ans, et vit en France, elle est de nationalité française. Tout comme Elodie elle a un niveau de diplôme équivalent au niveau master et elle est spécialisée en FLE et Didactique des langues. Dans le cadre de ses études, elle a bénéficié d'une formation au numérique, son enseignement concernait l'utilisation des TICE en classe de langue. Elle considère que cette formation au numérique est suffisante pour lui permettre d'appréhender le métier d'enseignant de FLE. Cependant, elle souhaiterait être formée davantage au numérique car elle estime qu'il est nécessaire de se former tout au long de la vie et de s'adapter à la société. Elle parle Anglais, Allemand et Grec moderne. Cela fait moins de cinq ans qu'elle enseigne le FLE. Elle est actuellement stagiaire au sein de l'Université du Cap en Afrique du Sud. Habituellement lorsqu'elle enseigne, elle utilise les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif) ainsi que les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions). Dans le cadre de son enseignement, elle fait également appel à un type de support particulier, par exemple, la numérisation d'une présentation. Son objectif professionnel est de devenir professeur de FLE et plus particulièrement professeur de français au Royaume-Uni ou professeur d'anglais.

Présentation de Coraline

Coraline est étudiante en Master FLE, elle a 24 ans, elle vit en France et elle est de nationalité française. Tout comme Elodie et Carole elle a un niveau de diplôme équivalent au niveau de master et elle est spécialisée en Didactique des langues et en FLE. Dans le cadre de ses études elle a bénéficié d'une formation au numérique, son enseignement concernait l'utilisation des TICE en classe de langue, les Mooc, les sites LMS (learning management system) tels que Moodle. Elle considère que cette formation au numérique est suffisante pour lui permettre d'appréhender le métier d'enseignant de FLE. Mais, elle aimerait être formée davantage au numérique car elle pense qu'il est nécessaire de se former tout au long de la vie et de s'adapter à la société. Elle trouve utile d'être formée au numérique et à l'EAD car elle enseigne actuellement à distance. Elle parle Anglais, Allemand, Néerlandais. Elle enseigne le FLE depuis

moins d'un an. Elle est actuellement stagiaire au sein de l'Université Witwatersrand en Afrique du Sud. Habituellement lorsqu'elle enseigne, elle utilise les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif), les technologies de création qui permettent aux enseignants d'éditer des documents ainsi que les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions). Dans le cadre de son enseignement, elle fait également appel à un type de support particulier, par exemple, la numérisation d'une présentation, ainsi qu'aux ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques) et aussi aux environnements d'apprentissage (les plateformes de formation en ligne, les espaces de dépôt de ressources comme les Mooc, des centres de ressources virtuels, etc.). Son projet professionnel est de devenir professeur de FLE.

Les enseignants de FLE³⁷

J'ai interviewé deux professeurs de FLE de l'Université de Stellenbosch en Afrique du Sud et une professeure de FLE qui enseigne au Luxembourg.

Présentation de Marion

Marion est enseignante de FLE, elle vit au Luxembourg et elle est de nationalité brésilienne. Elle a un niveau de diplôme équivalent au master et sa discipline majeure concerne les Lettres, les langues et la littérature. Elle est également étudiante à distance et elle est actuellement en deuxième année de Master FLE. Elle a bénéficié d'une formation au numérique au cours de sa formation. Les enseignements qu'elle a eus concernaient l'utilisation des TICE en classe de langue, des sites collaboratifs d'apprentissages en ligne tels que les Wiki, les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter...). Cependant, elle considère que cette formation n'est pas suffisante pour lui permettre d'appréhender le métier d'enseignant de FLE. Au cours de sa carrière professionnelle, elle a eu l'opportunité de suivre une formation numérique dans le cadre de sa formation continue (demande de formation auprès de son employeur). Malgré ses formations, elle souhaiterait être formée davantage au numérique. Elle a suivi une formation FLE et numérique mais elle pense qu'elle n'est pas suffisante et elle aimerait combler ses lacunes. Elle considère également qu'il est nécessaire de se former régulièrement, tout au long de la vie et de s'adapter à la société et donc au numérique. Elle parle portugais, français,

³⁷ A noter : les prénoms des enseignants sont des prénoms fictifs inventés dans le cadre de cette recherche afin de garder l'anonymat des informateurs.

espagnol, anglais et néerlandais. Elle enseigne depuis plus de dix ans et actuellement, elle enseigne au sein d'une école de langue en contrat temporaire. Habituellement, lorsqu'elle enseigne, elle utilise les TICE suivantes : les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif), les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions), les applications qualifiées de 2.0 qui favorisent la participation des apprenants et occasionnent des collaborations et interactions entre eux (réseaux sociaux : blogs, YouTube). Pour son enseignement, elle fait également appel à un type de support particulier, par exemple, la numérisation d'une présentation, à des ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques), aux environnements d'apprentissage (les plateformes de formation en ligne, les espaces de dépôt de ressources comme les Mooc, des centres de ressources virtuels, etc.) et à la plateforme virtuelle de l'école de langues. Son projet professionnel est d'obtenir un CDI comme professeure de langues (portugais et/ou français).

Présentation de Julien

Julien est enseignant de FLE au sein de l'Université de Stellenbosch en Afrique du Sud. Il a 29 ans et il est de nationalité sud-africaine et vit en Afrique du Sud. Sa discipline majeure de formation concerne les Lettres Langue et la Littérature, il a un diplôme de niveau Licence. Il a bénéficié au cours de ses études supérieures d'une formation au numérique et cet enseignement concernant les sites LMS (learning management system) tel que Moodle. Il considère que cette formation au numérique est suffisante pour lui permettre d'appréhender le métier d'enseignant de FLE. Il souhaiterait tout de même être formé davantage au numérique car il estime qu'il est indispensable de se former tout au long de la vie et de s'adapter à la société actuelle. Il juge utile d'être formé au numérique et à l'EAD car il enseigne actuellement à distance. Il parle afrikaans, anglais et français, il enseigne le FLE depuis moins de cinq ans au sein de l'US en contrat temporaire. Habituellement, lorsqu'il enseigne il fait appel aux TICE suivantes : les technologies de gestion de la classe, les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif). Il fait appel aux outils numériques via un type de support particulier, par exemple, la numérisation d'une présentation, ou des ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques).

Présentation de Jennifer

Jennifer est enseignante de FLE au sein de l'Université de Stellenbosch en Afrique du Sud. Elle a 51 ans et elle est de nationalité sud-africaine et vit en Afrique du Sud. Sa discipline majeure

de formation concerne les Lettres Langue et la Littérature, elle a un Doctorat en Lettres Langues et Littérature. Elle n'a pas eu une formation au numérique et aux langues dans le cadre de ses études. Elle aimerait être formée au numérique car elle trouve utile d'être formée au numérique et à l'EAD car elle enseigne actuellement à distance. Elle parle afrikaans, anglais, français et elle enseigne le français depuis plus de dix ans. Elle enseigne à l'Université de Stellenbosch dans le cadre d'un contrat permanent. Habituellement, lorsque qu'elle enseigne, elle utilise les TICE comme les technologies de diffusion (vidéo-projecteur, tableau interactif), les technologies de création qui permettent aux enseignants d'éditer des documents, les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions). Elle fait appel à d'autres outils numériques tels qu'un type de support particulier, par exemple, la numérisation d'une présentation, les ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur Internet (qu'elles soient pédagogiques, pédagogisées, authentiques).

Tableau synthétique des profils

Prénom	Genre	Age	Pays	Diplôme	Discipline majeure	Formation numérique ?	Langues parlées	Expérience dans l'enseignement	structure	Type de contrat
Carole	F	26	France	M	FLE et didactique des langues	Oui	anglais allemand grec moderne	Entre 1 et 5 ans	Université du Cap, Afrique du Sud	stagiaire
Jennifer	F	51	Afrique du Sud	D	Lettres Langues et Littérature	Non	afrikaans anglais français	Plus de 10 ans	US	permanent
Elodie	F	23	France	M	FLE et didactique des langues, Lettres Langues et Littérature	Non	espagnol anglais	Entre 1 et 5 ans	AF de Marseille	stagiaire
Julien	M	29	Afrique du sud	L	Lettres Langues et Littérature	Oui	afrikaans anglais français	Entre 1 et 5 ans	US	temporaire
Coraline	F	24	France	M	FLE et didactique des langues	Oui	anglais allemand néerlandais	Moins d'un an	Witwatersrand University	stagiaire
Marion	F	37	Luxembourg	M	Lettres Langues et Littérature	Oui	portugais français espagnol anglais néerlandais	Plus de 10 ans	École de langues	temporaire

Je souhaitais recueillir les impressions orales des futurs enseignants et enseignants de FLE pendant le confinement qui a eu lieu cette année en 2020. J'aimerais savoir de quelle manière ils ont géré l'enseignement à distance, est-ce que cela a été facile pour eux ou au contraire, difficile et pour quelles raisons ? Comment ont-ils mis en place leurs cours ? Est-ce qu'ils se sont sentis soutenus et par qui ? Et surtout, qu'ont-ils ressenti lorsqu'ils ont dû du jour au lendemain enseigner totalement à distance ? Quelles étaient leurs inquiétudes et leurs appréhensions ? Ou, au contraire, étaient-ils confiants à l'idée d'enseigner à distance ? Et pour quelles raisons ? J'aimerais qu'ils partagent avec moi leurs impressions, leurs vécus, leurs sentiments, leurs émotions et des anecdotes. En fait, j'aimerais les laisser parler et raconter ce qu'ils ont vécu, comment ils l'ont vécu, les laisser parler de manière spontanée en premier lieu et ensuite si besoin poser des questions plus détaillées (grille d'entretien³⁹). Le but est donc de recueillir des données orales et de les enregistrer via un outil de visioconférence comme Skype et ou Microsoft Teams et aussi de les enregistrer en parallèle avec un outil audio d'enregistrement (smartphone). Sachant que l'on s'intéresse aux impressions et aux émotions il semblait donc cohérent d'adopter une méthodologie de recueil des données par entretiens oraux et d'ensuite retranscrire le tout pour permettre une analyse profonde.

De quelle façon ai-je procédé ? J'ai tout d'abord établi ma grille de questions sur laquelle j'ai pris appui mais je ne me suis pas contentée de poser les questions les unes après les autres, c'était une trame à suivre pour me permettre de ne pas perdre le pied pendant l'entretien. « C'est un simple guide pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. » (Kaufmann, 2011 :43). Il s'agit donc d'entretiens semi-directifs et compréhensifs car j'ai établi une liste de questions (une grille d'entretien) mais j'ai été libre sur le déroulé de l'entretien. J'ai adapté mes questions en fonction des réponses, des remarques apportées par l'interviewé. Je ne lui ai pas fermé la porte s'il me lançait sur un sujet intéressant qui peut alimenter notre recherche. Donc, ce sont bien des entretiens de compréhension car c'est alors l'occasion de s'éloigner de la grille d'entretien, « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 2011 :48). Selon Cardon Dominique (1996), il faut entrer par « empathie » dans le monde de

³⁸ Corpus d'entretiens disponible dans le Tome Annexes : annexe 3 p. 63

³⁹ Voir Tome Annexes : annexe 2 p. 58

l'informateur, de ne pas refuser de se livrer, de « jouer de sa personne », de son charme, de son humour. L'auteur cite Kaufmann (1996), « si l'entretien doit être compréhensif, c'est parce que son caractère familier, la dynamique de confiance (et de confiance) nouée avec l'enquêteur permet de descendre sous un niveau de surface, qui serait celui de l'entretien traditionnel, et d'accéder, par bribes, à une vérité plus profonde des personnes, à la personnalité cachée derrière le masque des rôles sociaux. » (Cardon Dominique, 1996)

L'informateur est celui souvent qui mène l'enquêteur vers les questions, c'est pour cette raison que l'enquêteur « pour trouver la bonne question n'a d'autre solution que de se mettre intensément à l'écoute de ce qui est dit et d'y réfléchir pendant que l'informateur parle. (...) Parfois la dynamique de révélation est si riche que l'informateur entraîne l'enquêteur bien loin de sa grille : s'il juge qu'il reste dans le sujet, il a tout intérêt à se laisser entraîner dans ce parcours imprévu. » (Kaufmann, 2011 : 49).

Cette enquête par entretiens m'a permis de recueillir au total 2 heures 30 d'enregistrement. J'expliquerai dans une dernière partie la méthodologie que j'ai choisie d'entreprendre pour obtenir une analyse cohérente qui me permettra de répondre au mieux à la problématique.

3. L'ANALYSE DE CONTENU : UNE METHODOLOGIE ADAPTEE POUR ANALYSER LES TEMOIGNAGES DES ENSEIGNANTS

Après avoir transcrit les entretiens réalisés, et avoir fait le lien avec ma problématique et toujours dans le but ultime de répondre au mieux à ma problématique principale, il m'a semblé plus adéquat de réaliser une analyse de contenu. Comme je l'ai constaté lors de mes transcriptions d'entretiens, j'ai voulu faire ressortir au maximum les ressentis, les impressions et les émotions de mes informateurs. Ces questions ont mené vers des thématiques qui me ramenaient tout au long de mes entretiens aux thématiques abordées lors de mon cadrage théorique. En posant mes questions et surtout en écoutant et en prenant quelques notes, je créais mentalement le pont vers des théories que j'avais mis en lumière lors de ma première partie. En mettant en place une analyse de contenu, j'ai approfondi ces premiers liens que j'ai pu créer lors de mes entretiens. Tout d'abord, j'ai réalisé un repérage à partir du corpus même et ainsi j'en ai ressorti des grands thèmes communs à tous les entretiens ou à plusieurs entretiens. Le but est de faire parler ce contenu, de l'explicitier plus en détails et d'en arriver à des

interprétations plausibles et en lien avec mon cadrage théorique. La définition de l'analyse de contenu donnée par Drissi et Develotte (2011 : 83)⁴⁰ est la suivante :

« D'un point de vue pratique, il s'agit d'une technique reposant sur le principe de la classification de documents en unités qui, une fois regroupées, forment des catégories. Les catégories pouvant être créées en amont du protocole de recherche, au moment de la revue de littérature sur le sujet, ou à partir d'un repérage dans le corpus. Lorsqu'elle est appliquée à des corpus d'échanges langagiers, l'analyse de contenu permet l'étude de la communication en tant que processus ou en tant que produit. »

L'analyse de contenu est constituée de quatre étapes, « on a coutume de dénombrer quatre étapes pour la réalisation d'une analyse de contenu : la préanalyse, la catégorisation, le codage (incluant le décompte), l'interprétation (Bardin, 1977 ; Robert et Bouillaguet, 1997)». (Drissi, Develotte, 2011)

Pour la suite de ma recherche, je m'inspire de cette définition et j'appuie mon analyse sur l'établissement de catégories par thèmes que j'ai nommé « catégorisation par thèmes ou par thématiques ». Ensuite, je réalise une interprétation de ces thématiques en créant le pont avec les éléments théoriques mis en avant dans ma première partie. Dans le cadre de notre recherche, la pré-analyse a été effective en réalisant les entretiens et les transcriptions (type de données et recueil de données), c'est pour cette raison que je ne m'attarde pas sur l'étape « pré-analyse » car je considère qu'elle a été déjà réalisée.

En amont de l'étape d'interprétation, je réalise comme le recommande Lin Xue (2016) une étape d'analyse descriptive « qui consiste à (...) découper le corpus en fonction des catégories établies. Autrement dit, les énoncés du corpus ayant les informations ressemblables en lien avec le thème sont mis dans un même groupe ». Comme le met en avant Lin Xue (2016), l'analyse descriptive permet de mener jusqu'à la dernière étape de l'analyse de contenu : « l'analyse explicative ». C'est dans cette ultime étape que j'agrèment mon analyse par « des informations supplémentaires adéquates à l'objectif que l'on s'est donné » (Bardin, 2007). Cela fait donc écho à ce je disais plus haut, ces informations supplémentaires sont apportées par les ponts que j'ai créé avec mon cadrage théorique et notionnel.

Pour résumer, les trois étapes que je retiens pour mon analyse de contenu sont les suivantes : la catégorisation par thèmes, le découpage et l'analyse descriptive et enfin, l'interprétation ou l'explicitation de contenu.

⁴⁰ Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, Éditions des archives contemporaines (EAC), 2011.

Catégorisation par thèmes : à partir d'une lecture approfondie, je fais ressortir des thèmes que je vais classer et classer par catégories. Il peut exister des sous-catégories que je rassemble dans les grandes catégories thématiques.

Découpage et analyse descriptive : après avoir catégorisé mes différents thèmes, je découpe mon corpus en énoncés ou en parties d'énoncés que je décris. Je décris avec mes propres mots ce que mon informateur me dit en ayant recours à la reformulation. Après avoir décrit chaque énoncé ou chaque partie d'énoncés, je peux les classer dans les grandes catégories de thèmes.

L'interprétation : enfin, je peux « faire parler » les thèmes, en expliciter le contenu et le fond en les reliant à un des éléments de mon cadrage théorique tout en expliquant le lien qui existe entre les thèmes de mon corpus et la notion théorique abordée dans la première partie. L'interprétation permet d'apporter un éclairage théorique, comme le précise Kaufmann (2011) « inciter exagérément à la libre interprétation comporte un risque de subjectivisme, mais conseiller trop de prudence comporte le risque contraire, actuellement le plus répandu, et sans doute le plus grave : l'absence de production théorique, l'enquête qui ne parvient pas à décoller des faits. » Dans cette citation, il est notable que l'auteur nous met en garde contre une interprétation trop libre et trop abusive mais il affirme que le plus risqué serait de ne pas faire l'effort d'interpréter, de se contenter des faits et donc de ne pas apporter de lumières théoriques car sans théorie il n'y a pas d'interprétation.

1. RAPPEL DE LA METHODOLOGIE D'ANALYSE

Comme je l'indiquais dans ma précédente partie, j'ai commencé par la première étape de mon analyse : la catégorisation par thèmes. J'ai lu de manière approfondie mon ensemble de corpus en dégagant les grandes thématiques communes à l'ensemble ou à la majorité du corpus. J'en ai ressorti plusieurs thèmes que j'ai ensuite classé en grands thèmes et sous-thèmes. Ensuite, je suis passée à la seconde étape de mon analyse de contenu, j'ai découpé mon corpus en énoncés et en parties d'énoncés. J'ai décrit et expliqué les énoncés en utilisant la méthode de la reformulation. J'ai reformulé avec mes propres mots les énoncés et les discours des enseignants. Cela m'a permis de comprendre le contenu des énoncés et de commencer à dégager une interprétation des discours des informateurs. C'est alors que le pont avec ma troisième étape commençait à se construire car je commençais déjà à interpréter et à « faire parler », à expliciter leurs discours. Pour conclure cette deuxième étape, j'ai classé mes interprétations d'énoncés dans les grands thèmes que j'avais définis lors de ma première étape. Je pouvais enfin passer à la troisième et dernière étape qui est celle que je présenterai en détails ici dans le cadre de ma partie 3 de ce mémoire de recherche. Je vais expliciter le contenu et le fond de mes thèmes en les reliant à des éléments de mon cadrage théorique tout en expliquant le lien qui existe entre les thèmes de mon corpus et la notion théorique abordée dans la première partie.

L'interprétation de mes analyses portera sur trois grands critères, une première analyse prend en compte le facteur émotionnel des enseignants, leurs ressentis, leurs émotions, c'est une analyse basée sur des critères psychologiques. Ensuite, je mettrai en place une analyse des méthodes d'enseignement des informateurs : une analyse qui prend en compte les stratégies des enseignants dans une situation d'EAD mise en place de manière subite et immédiate. Et enfin, je terminerai par une analyse des modalités d'exécution d'un EAD qui ont été soulevées par mes informateurs. En effet, d'après leurs discours, il semblerait que l'EAD induit un changement de posture de l'enseignant et modifie également les relations enseignants-apprenants. Je détaillerai ces analyses tout au long de cette dernière partie.

Il est important de préciser que ces grandes catégories thématiques ont été probablement influencées par la mise en place d'entretiens semi-dirigés qui comportaient des questions aiguillant la trame et les thématiques de ces entretiens. Il convient aussi de préciser que la présence de ces grandes thématiques est confirmée par les occurrences de ces thématiques, en effet, le logiciel d'analyse de contenu *Tropes* détecte des grandes thématiques appelées

« Univers de Référence 1 » qui concordent avec les trois grandes thématiques que j'ai ressorties. J'ai pris comme critère d'analyse les dix premiers « univers de référence 1 » classés par fréquence décroissante en fonction du nombre d'occurrences et je les ai rassemblés en fonction de mes connaissances sur les thèmes abordés. J'ai donc réuni *Education, Cognition, Ecrit, Langue* et *Groupe social* dans un seul et même thème : le thème de l'éducation et de l'enseignement. J'ai ensuite créé un second thème qui lui n'existait pas dans le logiciel, j'ai rassemblé donc tous les « univers de référence 1 » se rapportant à l'EAD et en particulier aux TIC, ce qui donne : *télécommunication, électronique, technique et informatique* dans un seul et même groupe. Enfin, j'ai laissé tel quel l'univers de référence « émotions » et j'en ai fait un troisième et dernier thème.

Le tableau ci-dessous confirme bien la pertinence des classifications thématiques principales dégagées des discours des enseignants.

Thèmes créés à partir des Univers de référence 1 ⁴¹	Univers de référence 1	Occurrences
Education et Enseignement	Education	373
	Cognition	57
	Ecrit	48
	Langue	46
	Groupe social	42
Total		566
EAD - TIC	Télécommunication	66
	Electronique	53
	Technique	52
	Informatique	48
Total		219
Sentiments	Sentiments	131

⁴¹ Univers de référence 1, d'après le logiciel Tropes

2. UNE ANALYSE QUI PREND EN COMPTE LE FACTEUR EMOTIONNEL ET PSYCHOLOGIQUE

2.1 ENTRE CONFIANCE ET APPREHENSION : ANALYSE DES EMOTIONS RESSENTIES PAR LES ENSEIGNANTS

Une des premières questions que je me suis posée en débutant cette recherche était de savoir si mon appréhension à enseigner à distance était partagée par les autres enseignants. D'après les discours des enseignants informateurs, il semblerait que cette appréhension ait bien été partagée par la majorité. Elle a eu lieu au départ de l'annonce de la mise en place de l'EAD et elle a pris plusieurs formes : du stress en passant par l'angoisse, l'inquiétude, l'appréhension de l'inconnu et de l'immédiateté de la situation et la gestion en urgence d'une situation de crise. Au contraire, pour deux des enseignants interrogés la mise en place de l'EAD n'a pas suscité d'appréhension particulière.

Jennifer a ressenti de l'angoisse, elle était anxieuse à l'idée d'enseigner à distance. Elle ne se sent pas à l'aise avec le numérique, elle a ressenti du stress et a considéré que la mise en place de l'EAD n'a pas été facile. Elle s'est également sentie submergée par un flot d'informations au cours d'un très court laps de temps. La mise en place de l'EAD a été plutôt compliquée pour Coraline et semée d'incertitudes. Il y avait des problèmes dans l'organisation de l'université et elle n'avait pas d'informations précises sur la suite de son stage, elle ne savait pas si elle pouvait continuer son stage à distance. Elle a ressenti de l'appréhension au départ, elle était dans le flou et dans l'incertain, elle se sentait perdue et était stressée par cette situation. Julien a trouvé que c'était aussi bouleversant car il sentait que l'université, lui et ses collègues n'étaient pas prêts à un EAD immédiat. Il ne se sentait pas prêt. Il s'est senti fatigué et il a trouvé cette période difficile car en moins d'un mois, il a fallu organiser la mise en place de la continuité pédagogique en ligne. Quant à Elodie, si elle avait dû enseigner à distance, elle aurait ressenti du stress et elle aurait été confrontée à la peur de l'inconnu. Voici ci-dessous les extraits des discours qui attestent de ces émotions :

Jennifer

- j'ai essayé plusieurs plateformes pour l'enseignement en ligne hum avec beaucoup de stress (rires) pour pour mon copain parce que euh
- source d'angoisse et de stress (rires)
- je pense que que à cette époque-là j'étais y'avait trop de bruits dans ma tête trop de de stress

Coraline

- alors je dirais pas pas mal de stress pas mal de euh ouais je pff en fait après c'était un mélange de pleins d'émotions différentes
- donc euh ben l'appréhension de de ce nouveau système d'en-d'enseignement mmh le stress parce que c'est une
- donc beaucoup de stress

Elodie

- le stress
- j'aurais été très stressée je pense parce que je connais 'fin faire un cours sur Skype ou sur Zoom je connais aucune fonctionnalités ça aurait été complètement nouveau pour moi

Julien

- et ça c'était un peu c'était fatigant difficile parce que on avait jamais vraiment de formation pour ça on n'était pas du tout prêt je trouve donc c'était vraiment c'était bouleversant du côté professionnel

Même si Julien a trouvé la mise en place de l'EAD fatigante et difficile, il n'était pas particulièrement stressé à l'idée de devoir enseigner à distance et de devoir utiliser des outils numériques car de manière générale, il affirme se sentir à l'aise avec le numérique. Enseigner à distance ne lui a pas posé problème. Il se sentait confiant car il affirme utiliser le numérique dans sa vie personnelle au quotidien. Il considère que sa génération les « digital natives » sont à l'aise avec les TIC, alors, cela a été facile pour lui de s'adapter à l'EAD. Il pense que l'âge joue un rôle dans le fait d'être à l'aise ou non avec les outils numériques car selon lui, plus on est « jeunes » plus les outils numériques font partie intégrante de notre quotidien. On a donc plus l'habitude de côtoyer ces outils numériques ce qui fait qu'on se sent plus à l'aise. Il considère que pour lui et les personnes de son âge il est plus facile et plus intuitif d'utiliser les TIC alors que les personnes plus âgées que lui auraient tendance à avoir davantage peur à l'idée d'utiliser les TIC. Ce point de vue partagé fait écho à notre cadrage théorique vu plus tôt dans le cadre de cette recherche. Cerisier (2012) considère qu'il ne suffit pas d'être né dans une société numérique pour être natif du numérique. En effet, le numérique opère des mutations et des transformations sur des caractéristiques socioculturelles et les citoyens se doivent de les maîtriser et savoir les appréhender afin de se considérer être des « digital natives ».

Marion n'avait pas d'appréhension en ce qui concerne l'EAD, elle était confiante et sereine. Elle considère qu'enseigner à distance ne diffère pas de l'enseignement en présentiel, elle estime que ce sont les mêmes méthodes à appliquer et donc elle envisage l'EAD de manière sereine et confiante. Carole n'a pas eu d'appréhension envers l'EAD, elle était confiante et sereine tout comme Marion et elle savait qu'elle serait soutenue par son université.

Pour tous les enseignants, le confinement a été positif et agréable, cela leur a permis de se retrouver en famille avec leurs proches. Ces émotions de bien-être s'opposent au stress que certains ont pu ressentir face à l'EAD. C'est un mélange d'émotions contraires auxquels nos informateurs ont dû faire face, d'un côté pour certains le stress, l'angoisse et l'appréhension de l'EAD et d'un autre, le confinement qui était synonyme de moments avec leur entourage proche dans un environnement agréable et sûr. Le confinement a été vécu de manière positive par

l'ensemble des enseignants, pour certains cela a été l'occasion de resserrer les liens avec leurs conjoints, d'être dans un environnement familial très agréable qui leur a permis de bien vivre leur confinement. Les conditions pour certains ont été idéales, en étant entourés par la famille dans un environnement confortable. Un des enseignants a été ravi au début de la mise en place du confinement car il pensait qu'il aurait plus de temps libre, qu'il pourrait être plus autonome et donc gérer son temps libre comme il souhaite et se consacrer par exemple à ses études qu'il mène en parallèle. D'autres se sont sentis rassurés de rentrer chez eux et d'être confinés en famille dans un environnement rassurant. Le confinement a été vécu comme une période de calme, de tranquillité et de repos. Il semblerait donc que les émotions ressenties face à l'EAD soient corrélées avec l'environnement familial dans lequel les enseignants se trouvaient.

2.2 LES RAISONS DE CETTE APPREHENSION : UNE FORMATION MANQUANTE A L'EAD

Dans cette partie, j'aimerais m'intéresser aux raisons invoquées par les enseignants à l'émergence du stress, de l'inquiétude, de l'angoisse. Pour quelles raisons ont-ils ressenti ces émotions ? Je me concentrerai sur leurs témoignages et je ferai le lien entre mes parties précédentes. Cette appréhension pourrait être due au manque de formation. C'est en tout cas ce que les discours des enseignants tendent à montrer. Coraline affirme qu'elle n'avait jamais été formée à l'EAD au cours de sa formation de Master, elle avait été formée aux TICE mais pas à l'EAD. Elle considère que quasiment tout ce qu'elle a appris au cours de sa formation ne lui a pas été utile pour affronter cette situation d'EAD. Cela peut donc montrer qu'il existe un fossé, un écart entre la formation des enseignants et leurs besoins réels sur le terrain. Julien lui ne se sentait pas prêt car il considère qu'il n'a jamais vraiment eu de formations spécifiques à l'EAD. Il affirme avoir été formé aux TICE mais pas à l'EAD, il n'a pas pu solliciter des savoirs acquis lors de sa formation pour l'aider dans cet EAD. Elodie affirme que si elle avait dû enseigner à distance, elle aurait ressenti du stress, elle aurait été stressée car elle ne connaît pas les TICE ni l'EAD, cela aurait été très nouveau pour elle car elle a l'habitude de l'enseignement en présentiel.

Si l'on fait le lien avec nos données sociologiques de la partie 2, on constate que les enseignants qui ressentent et expriment le plus de stress à l'idée d'enseigner à distance sont les deux mêmes qui indiquent ne pas avoir eu de formation au numérique ni même aux TICE : il s'agit de Jennifer et d'Elodie. Cela tendrait donc à montrer que lorsque l'enseignant n'a jamais suivi de formation au numérique, il ressent donc une émotion liée au stress et à l'appréhension. Parmi les deux autres qui ressentent une certaine inquiétude à l'idée d'enseigner à distance, que ce

soit Julien ou Coraline, on remarque bien d'après leurs discours qu'ils ont été formés aux TICE mais pas à l'EAD et donc ne sont pas prêts à affronter une situation totale d'EAD.

Carole et Marion sont plus confiantes. Pour Marion, cela peut s'expliquer par le fait qu'elle a déjà suivi des formations en distanciel via des masters à distance et aussi parce qu'elle a déjà enseigné en ligne et qu'elle a notamment participé avec ses apprenants à un projet de télécollaboration. Pour Carole, cette sérénité s'explique notamment par le fait qu'elle a été très fortement épaulée et soutenue par son université et qu'elle a eu accès à des e-formations complètes d'EAD.

Cela confirme également ce que l'on a constaté en étudiant les maquettes de masters FLE des trois universités parisiennes : l'Université Sorbonne Nouvelle, l'Université Diderot et l'Université Descartes. J'ai bien constaté que les maquettes ne contenaient pas des enseignements exclusivement dédiés à l'EAD, il existe des enseignements dédiés aux TICE mais comme je le précisais dans la partie 1, il faut savoir distinguer les TICE qui sont en majorité utilisées et prévues en classe de langue (Guichon, 2012) et le numérique qui est propre à l'enseignement à distance (Ciekanski, 2014). L'existence des enseignements TICE dans les formations FLE est bien mise en avant par les enseignants et futurs enseignants, en effet, ils sont plusieurs à citer les TICE ayant fait partie de leur formation académique.

Coraline

- alors je pense que euh j'avais été formé à tout ce qui est enseignement euh avec à l'aide de de de l'informatique etcetera mais euh mais je pense que quasiment rien ne m'a servi si ce n'est peut-être l'option développeur de word
- donc c'est le seul truc vraiment qui m'a servi dans ce qui m'avait ce qui m'a été enseigné parce que finalement euh j'ai été formé au TBI mais TBI sans classe en présentiel euh inutile (rires)
- donc euh donc j'pense que non j'ai été formé mais pas à cette situation-là exactement

Elodie

- (*Enquêtrice*) tu n'as eu aucun enseignement euh à propos de de du numérique ?
- non j'en ai choisi jamais
- (*Enquêtrice*) donc toi tu n'as pas eu d'enseignement sur le numérique ni les TICE ?
- non non

Jennifer

- (*Enquêtrice*) d'accord et du coup si j'ai bien compris également euh dans ta formation ou en formation continue est ce que tu as été formé à l'enseignement à distance aux outils numériques en général
- non non pas pas vraiment non non

Marion

- euh oui parce que j'ai commencé deux cours deux masters à distance à l'université du Mans et aussi à l'université de Grenoble et dans ces cours j'ai eu l'opportunité de faire des cours euh euh qui 'fin des cours hum qui me formaient pour l'enseignement un un peu pas pour l'enseignement à distance mais surtout sur pour les TICE

Cette analyse des discours des enseignants et des raisons invoquées confrontées aux analyses des maquettes de formation et aux réponses des questionnaires confirme bien une des raisons probables à l'appréhension ressentie par certains enseignants à l'idée d'enseigner à distance pendant cette crise sanitaire et mondiale : ils n'avaient pas eu de formation préalable à l'EAD et s'ils ont eu une formation se rapprochant au numérique, il s'agit là des TICE et non de l'EAD.

2.3 L'ETAPE DE LA RESILIENCE SURPASSE L'APPREHENSION RESSENTIE AU DEPART

Je continuerai sur mon analyse émotionnelle et psychologique des discours des enseignants en abordant la réaction psychologique commune à la grande majorité des enseignants. Face à cette situation exceptionnelle et inédite, tout d'abord, ils ont tous fait preuve de résignation, en effet, ils sont nombreux à exprimer qu'ils n'avaient pas le choix, qu'ils étaient confrontés à cette situation de confinement et d'EAD comme la majorité des enseignants dans le monde et qu'ils se devaient d'y faire face. Ils ont été mis sur le fait accompli, ils n'avaient pas d'autres options. La seule issue de secours était d'affronter cette situation d'y faire face et de tout faire pour traverser cette situation. Après avoir ressenti pour certains une certaine appréhension puis une résignation, un mécanisme mental de résilience et de dépassement de soi s'est mis en place. Ils ont été tous capables, de rebondir, de repousser leurs limites, de sortir de leur zone de confort et de faire preuve d'une force mentale à toute épreuve.

Carole a décidé de rester positive et de voir la situation sous son meilleur angle en profitant de la situation pour lui permettre d'acquérir une nouvelle expérience avec à la clef de nouvelles compétences. Elle retire de cette expérience un enseignement positif, elle a appris à prendre sur elle, à endurer une épreuve et à être forte. Elle a su aussi rester optimiste et positive et faire preuve de patience.

Carole

- et c'est vrai que en fait le côté bin j'ai envie de rester en Afrique du sud c'était cool machin j'ai un peu voilà plutôt voir le verre à moitié plein qu'à moitié vide je me suis dis ben là finalement c'est l'opportunité de d'avoir de de construire de nouvelles compétences euh dans tout ce qui est EAD voilà

Julien affirme que cette épreuve lui a permis de se rendre compte qu'il pouvait être flexible et capable de s'adapter à une situation inédite même si cela a été difficile et éprouvant pour lui. Il a réalisé qu'il était capable de sortir de sa zone de confort et surtout qu'il ne fallait pas s'habituer à une situation donnée car cette dernière n'est pas immuable. Il pense qu'il n'est pas possible de prévoir l'incertain et qu'il faut accepter ce facteur de l'incertain et vivre avec. Rien n'est

jamais permanent dans la vie et il a prouvé qu'il était capable de s'adapter à l'imprévisible en faisant face à une crise et à un imprévu majeur.

Julien

- oh + je peux pas penser à d'autres choses mais en fait oui je crois que c'était difficile mais aussi on a on a appris qu'on est je sais pas on est beaucoup plus capable tu vois
- (*Enquêtrice*) tu t'es surpassé tu tu t'es un peu dépassé tu sens que t'as réussi à aller au-delà de tes + de ce que tu pensais pouvoir faire
- oui ouais voilà tout à fait

Jennifer, à la suite de l'angoisse, a ressenti et fait preuve d'empathie envers ses étudiants, elle a fait preuve d'adaptation, elle s'est habituée à l'idée d'enseigner à distance, elle a senti qu'elle n'avait pas le choix et qu'elle devait faire face à la situation. Si ce n'est pas pour elle qu'elle le faisait, c'était pour ses étudiants avant tout car eux pouvaient être dans des conditions de confinement beaucoup plus compliquées qu'elle. Son angoisse du début a fini par disparaître et par laisser place à une situation d'EAD plus facile à vivre.

Jennifer :

- mais euh je pense que qu'une fois qu'on qu'on s'est habitué à l'idée je me suis habituée à l'idée OK euh on a pas le choix et je me suis dis aussi de de m'oublier moi-même et de penser aux étudiants parce que pour eux euh ça va être un peu plus compliqué que que pour moi et je pense que cela m'a aidé à à je sais à je sais pas à faire face à à cela en m'oubliant moi-même et à me dire OK mets-toi un peu à la place des étudiants

Marion met en avant que sans cette crise, elle ne pense pas qu'elle se serait réinventée et qu'elle aurait mis en place un projet d'entreprenariat. Elle a réussi à sortir de sa zone de confort et à réaliser de nouvelles activités, elle a été créative et force de proposition. Le bilan qu'elle tire de cette expérience d'EAD lors du confinement de la crise sanitaire est que c'est une expérience positive pour elle, cela lui a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Elle est fière et satisfaite de ce qu'elle a accompli et elle considère qu'elle s'est surpassée. Cela lui a permis de développer de nouveaux savoir-faire, c'était une phase d'apprentissage et d'acquisitions de nouvelles compétences. Elle a ainsi pu développer de nouvelles activités professionnelles, elle s'est lancée dans la conception et la publication de vidéos en ligne.

Marion

- oh qu'est-ce que je peux dire bon euh j'peux dire qu'on peut se réin- se réinventer euh à tout moment ça c'est pour moi le mot de de cette expérience j'ai beaucoup appris je me suis sentie bien accueillie et valorisée aussi surtout hum quoi d'autre euh je pense aussi que c'est dans les difficultés qu'on connaît notre pouvoir non ce qu'on est capable de faire

Cette capacité à affronter une situation inédite est notamment favorisée par le soutien psychologique du cercle social proche. On remarque dans les entretiens l'importance et la prédominance du soutien de la famille, des conjoints ou même des amis. En effet, dans une situation de confinement généralisé et quasiment mondiale, les personnes présentes sur lesquelles les enseignants pouvaient se rattacher sont en premier lieu, leurs proches présents lors du confinement. Je souhaitais apporter cette précision car il ne faut pas oublier, comme je l'expliquais dans ma première partie que les enseignants ont vécu une situation de pandémie mondiale et de crise sanitaire liée à un confinement qu'ils n'avaient jamais vécu auparavant. C'est une situation inédite et il convient de rappeler que les personnes étaient confinées avec leurs proches dans le cercle familial pour la plupart. D'après les entretiens et leurs discours, on se rend bien compte que la présence des proches a joué un rôle au moins sur des critères psychologiques. Ils se sont ainsi sentis soutenus par leurs proches, soit exclusivement de manière psychologique, soit de manière pratique en leur prodiguant pour certains des conseils. Le soutien qui est principalement mis en avant par nos enseignants est le soutien psychologique. La présence de leurs proches a été primordiale pour traverser cette épreuve et affronter cette situation inédite. Cela fait écho aux émotions positives vécues par tous les enseignants lors de leur confinement, ils étaient dans de bonnes dispositions et de bonnes conditions sociales dans un environnement sain, sûr et agréable. Cet environnement bienveillant leur a permis de contrebalancer avec les émotions plutôt négatives liées au stress ou à l'inquiétude de l'EAD.

3. UNE ANALYSE PRATIQUE ET PRAGMATIQUE : PRENDRE EN COMPTE LES STRATEGIES ET LES METHODES MISES EN PLACE PAR LES ENSEIGNANTS

Après avoir porté notre analyse sur des facteurs émotionnels et psychologiques, j'aimerais continuer mon analyse en me concentrant sur les stratégies et les méthodes mises en place par les enseignants pour affronter cette situation d'EAD. Je montrerai qu'il ressort deux principaux types de stratégies sollicités par les enseignants, toujours en me référant à leurs discours. Le premier, c'est de réquisitionner les compétences et les savoirs acquis au cours de leurs formations académiques et au cours de leur expérience professionnelle. Le second, c'est de faire appel à leurs connaissances personnelles et leurs expériences personnelles et surtout en mettant en place une stratégie d'autoformation, en cherchant l'information, en devenant leur propre formateur, et aussi en sollicitant leur entourage professionnel et leurs collègues.

3.1 REQUISITIONNER LES COMPETENCES ACQUISES LORS DE SA FORMATION ET DE SON EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Dans une telle situation d'urgence et de crise mondiale, un des premiers automatismes méthodologiques auxquels font appel les enseignants est de considérer l'EAD comme ils l'ont toujours pratiqué par le passé dans les cours enseignés en présentiel. Ils ont donc appliqué leurs méthodologies d'enseignement à l'enseignement à distance. Ils considèrent que la méthodologie reste la même et qu'ils doivent « simplement » l'appliquer à un environnement d'un EAD. Par exemple, Marion, elle, considère qu'enseigner à distance ne diffère pas de l'enseignement en présentiel, elle considère que ce sont les mêmes méthodes à appliquer. Jennifer a mis en place ses cours de la même façon qu'elle le faisait en classe en présentiel, elle applique ses méthodes du présentiel à l'EAD. Pour sa part, Julien a suivi la méthode d'enseignement qu'il met en place d'habitude lors d'un enseignement en présentiel. Il a gardé la même méthode d'enseignement et l'a appliqué en distanciel.

Marion

- non je n'avais pas de problème parce que j pense que l'enseignement en ligne c'est très proche de l'enseignement en présentiel nous sommes séparés par un écran mais ça va

Jennifer

- donc ce que je fais je je pense qu'il y a des des méthodes plus faciles mais ce que je fais c'est que je je crée des des cours pour chaque euh chaque élément dans dans la la méthode de langue hum je mets toutes les explications je mets les exercices je mets des images hum

Julien

- parce que j'ai essayé euh de + comment comment je peux le dire j'ai essayé de continuer avec la méthode directe qu'on utilise en cours normal pendant les cours normal les cours normaux oui et donc j'ai juste essayé de de mettre normalement de prendre ma méthode et de le mettre en ligne tu vois

Comme le souligne Ciekanski (2014) « le recours au numérique ne suffit pas à transformer des pratiques pédagogiques. » En effet, le numérique met à la disposition des enseignants des outils numériques mais ce n'est pas une méthodologie d'enseignement en soi, c'est un outil et une ressource qui utilisé à bon escient peut permettre un changement des pratiques d'enseignantes.

Le second mécanisme qui semble s'enclencher lorsque les enseignants ont été formés aux TICE est de solliciter leurs connaissances et savoirs des TICE et de les appliquer à l'EAD. Dans le cadre de leur EAD, les enseignants se sont rendu compte que parmi les TICE ils pouvaient solliciter :

- les technologies de création qui permettent aux enseignants d'éditer des documents,
- les technologies de communication médiatisées par ordinateur (messageries électroniques, forums de discussions),

- ainsi que les applications qualifiées de 2.0 qui favorisent la participation des apprenants et occasionnent des collaborations et interactions entre eux, type réseaux sociaux : blogs, YouTube. (Guichon, 2012)

C'est ce qui a été fait par la majorité des enseignants comme l'attestent les extraits des transcriptions ci-dessous :

Coraline

- je pense que quasiment rien ne m'a servi si ce n'est peut-être l'option développeur de word (rires)
- (*Enquêtrice*) je connais pas c'est quoi
- ah ben c'est une c'est un truc qui permet en fait de d'empêcher la modification du document par les élèves et de créer pleins de petits exercices genre des des QCM des des textes à trous etcetera donc c'est très pratique pour l'enseignement donc ça j'avais été formée dessus donc euh je l'ai je l'utilise chaque semaine ça c'est génial mais euh

Carole

- (...)qui nous a montré un blog qu' elle avait créée pour ces pour ces petits parce que elle est en maternelle je crois hum ça ça m'a donné une idée aussi j'ai essayé justement de créer un blog pour les étudiants au Cap

Elodie

- mais je pense que j'aurai changé par rapport à par exemple l'écriture, utiliser d'autres moyens peut être euh Google doc un document en commun où on peut écrire en direct parce que je sais même pas comment ça fonctionne même encore si on peut écrire par exemple sur Zoom je sais qu'une une collègue a utilisé Google doc pendant ses cours comme ça tout le monde pouvait écrire sur le document et elle pouvait réagir en direct je pense que j'aurais fait quelque chose comme ça

Ces exemples montrent bien que les enseignants sollicitent les connaissances et savoir-faire acquis lors de leur formation académique pour faire face à une situation inédite d'enseignement. Ils ont réussi à retrouver dans leur répertoire académique des points d'ancrage leur permettant de mettre en place leurs cours en ligne.

J'ajouterai une remarque importante avant de poursuivre dans mon analyse, j'ai constaté dans les transcriptions de mes entretiens qu'il est fait référence à plusieurs reprises au réseau social Youtube mais ce dernier, il convient de le préciser est employé par les enseignants comme ressource numérique et pédagogique et non comme le préconise Guichon (2012) comme « une application qui favorise la participation des apprenants et occasionne des collaborations et interactions entre eux type réseaux sociaux ». Les enseignants utilisent Youtube pour accéder à des vidéos ou pour éditer eux-mêmes des vidéos, nous y reviendrons plus tard dans notre analyse. Le lien est donc créé avec le mécanisme suivant qui est enclenché par les enseignants, ces derniers ont recours aux plateformes de ressources éducatives libres.

Afin de mener à bien leurs missions d'enseignement à distance, tous les enseignants affirment avoir fait recours aux sites de REL (ressources éducatives libres) ou encore ressources

pédagogiques numériques. Parmi elles, il convient de citer les sites dédiés à l'enseignement/apprentissage du FLE : [Les Zexperts du Fle](#), [Instants FLE](#), [TV5 Monde](#), [Le point du FLE](#), [ISL Collective](#), les ressources numériques de la méthode Défi ainsi que Youtube comme site de ressources de vidéos en ligne.

Marion

- ah d'accord donc j'utilise beaucoup le point du FLE pour des exercices il y a plusieurs exercices numériques euh quoi d'autre qu'est ce que j'utilise encore euh TV5 Monde euh pour l'apprentissage du FLE ils ont une rubrique seulement pour ça j'utilise euh parfois des vidéos Youtube donc euh les miennes (rires) aussi
- alors j'ai connu l'a- l'année dernière j'ai connu un un manuel qui s'appelle hum Défi j'travailais avec ce manuel à l'université d'Anvers mais j'connais pas ses ressources en ligne et il a un manuel en ligne que j'utilise avec des élèves maintenant et c'est très bien les exercices sont très bien faits il est très bien organisé et si tu achètes un exemplaire peu importe quelle méthode de des maison de langues tu peux accéder à tout à tout le matériel donc ça c'est très bien moi par exemple j'ai...
- (*Enquêtrice*) à tout le matériel numérique à toutes les ressources numériques c'est ça
- voilà c'est ça

Elodie

- Bin oui parce que si... oui voilà comme souvent c'était à la dernière minute je devais prendre euh chercher par exemple sur les Zexperts sur d'autres sites je m'en... Instants FLE
- et après c'était hum des sites par par ci par là 'fin, les Zexperts vraiment par exemple des packs de conversations pour bien... parce que j'avais un atelier d'écriture aussi avant que je commence euh mon travail de mémoire j'ai trouvé beaucoup de d'idées sur les Zexperts pour les faire travailler sur l'écriture mon groupe d'apprenants

Comme je le mettais en avant dans la première partie de ce mémoire, les banques de ressources en ligne peuvent être un appui essentiel pour l'enseignant de FLE, les exemples que je viens de donner appuient cette affirmation. En effet, l'enseignant de FLE sollicite les banques de ressources numériques éducatives qui sont un appui et une aide à la préparation, à l'élaboration et l'exécution de leurs cours de FLE.

En plus des REL, et dans le cadre de leur EAD, les enseignants ont eu recours à des sites LMS type Moodle. L'utilisation de ces plateformes intervenait dans le cadre de leurs fonctions et missions de professeur de FLE au sein de leur structure de rattachement, en général l'université. Les plateformes citées sont [VULA](#)⁴² pour l'Université du Cap en Afrique du sud,

⁴² <https://vula.uct.ac.za/portal>

la plateforme [Sunlearn](https://learn.sun.ac.za/)⁴³, ou [Sakai](https://wits-e.wits.ac.za/portal) pour l'Université de Witwatersrand⁴⁴ en Afrique du Sud ou encore la plateforme [Apolearn](https://apolearn.com/)⁴⁵ pour l'Alliance Française d'Aix-Marseille.

Coraline

- oui en fait c'était Sakai c'est Sakai que l'université utilise comme euh plateforme pour regrouper tout donc euh des ressources un tchat euh 'fin après même des en fait un truc aussi qui permet de faire des tests et des quiz donc c'est là où on mettait en fait on mettait on faisait faire des tests à nos élèves
- (*Enquêtrice*) du coup je ne connais pas il s'agit de quoi
- ben en fait ce serait un c'est une sorte d'ENT euh qui est euh hum qui a beaucoup plus de fonctionnalité en tout cas que je ne connaissais pas en tout cas dans les ENT d'universités françaises
- donc euh leur faire faire des compréhensions orales des compréhensions euh écrites avec des questions où en fait soit ils + on a différents types d'exercices qu'on peut faire donc ça peut être des des trucs où il faut des vrai faux ça peut être des QCM ça peut être des euh ce qu'on appelle des fill in the blanks (lang: anglais) 'fin donc des textes à trous donc euh donc non non y'a pas mal de possibilités et euh qui nous permet de faire d'ailleurs toutes toutes nos évaluations en fait

Carole

- donc c'est c'est voilà une interface où on peut déposer les cours euh donc on le faisait déjà avant on mettait par exemple moi qui fait les cours de grammaire pour les premières années je mettais par exemple tous mes power point en ligne sur cette interface déjà quand j'étais là bas après le le le cours le CM en amphi je mettais ça sur la plateforme pour qu'ils puissent y accéder c'est vrai que là du coup c'est entièrement sur la plateforme

Julien

- donc euh mais ça m'a quand même aidé comme c'est assez facile à utiliser et mais le truc aussi on a pas avant le confinement on a pas vraiment utilisé ou si on a utilisé Sunlearn tu vois pour les tests etcetera et les éva- les évaluations mais là d'un coup ça nous a forcé tout le monde à vraiment à se mettre à utiliser Sunlearn mais aussi à s'y habituer moi oui j'avais quand même l'habitude

Dans les extraits que je viens de relever, il est intéressant de remarquer que ces plateformes LMS type Moodle correspondent à la plateforme pédagogique officielle de l'Université et qu'elles étaient existantes avant la mise en place du confinement et de l'EAD lors de la crise sanitaire. Certains enseignants utilisaient déjà cette plateforme lorsqu'ils enseignaient en présentiel pour par exemple mettre des supports de cours en ligne ou faire passer des évaluations en ligne. Ces enseignants avaient donc déjà pour habitude d'utiliser ces plateformes LMS en parallèle de leur enseignement en présentiel. Ce n'était pas pour eux une complète découverte mais d'après leurs discours, ils n'en avaient pas une utilisation très ample, alors qu'avec l'EAD, ils ont dû découvrir toutes les fonctionnalités de cette plateforme pour pouvoir enseigner en ligne. Comme nous l'avons mis en lumière dans la première partie, les LMS offrent une marge d'action très large pour l'enseignant, il peut publier des cours, les modifier, interagir avec les apprenants, réagir sur les forums, il peut échanger en synchrone et asynchrone, il peut évaluer,

⁴³ <https://learn.sun.ac.za/>

⁴⁴ <https://wits-e.wits.ac.za/portal>

⁴⁵ <https://apolearn.com/>

il peut modifier le contenu. Il peut également participer à l'évaluation des apprenants (examens, devoirs, projets, gestion des notes, et participer au forum, créer des wiki, des tests, quiz ou encore des sondages. (Marcant, 2016)

Nous venons de voir que les enseignants, pour combler leurs lacunes de formation en EAD, ont recours aux savoir-faire acquis lors de leur formation académique pour s'en inspirer et les appliquer à l'univers de l'EAD. Lorsque ces connaissances ne suffisent pas, l'enseignant active alors des stratégies plus personnelles que nous allons détailler dans la prochaine partie.

3.2 UN MANQUE DE FORMATION AU NUMERIQUE QUI ENTRAINE L'ACTIVATION DE STRATEGIES PERSONNELLES

3.2.1 L'AUTOFORMATION

Lorsque la formation de l'enseignant est composée de certaines lacunes notamment en ce qui concerne le numérique, ce dernier, emploie des stratégies personnelles en passant de l'autoformation au développement d'une créativité enseignante. Tous les informateurs affirment s'être autoformés, ils ont appris par leurs propres moyens, ils ont recherché les informations en ligne, ils ont préféré se débrouiller seuls et ils ont décidé d'avancer de manière autonome. Certains ont préféré faire à leur manière et suivre leur instinct pour avancer dans cette période inédite.

Marion

- *(Enquêtrice)* tu as été formée à ça comment comment tu sais faire tout ça
- toute seule en regardant des vidéos sur internet en en demandant à Google (rires)
- *(Enquêtrice)* formatage des vidéos je j'ai découvert toute seule

Jennifer

- j'ai j'ai au début j'ai j'ai j'ai assisté à deux ou trois séances et puis je me suis dis je je n'ai pas enfin pour c'était pas une perte de temps mais je me suis dis je n'ai pas le temps pour assister à tout cela je ne comprends rien à leurs explications je vais je vais me débrouiller toute seule voilà mmh
- l'université a offert des de de la formation mais hum je pense que que à cette époque là j'étais y'avait trop de bruits dans ma tête trop de de stress et je me suis dis OK j'arrête je vais essayer de maitriser Discord hum j'ai essayé avec mon copain (rires)

Cette analyse répond à une des questions sous-jacentes à ma problématique, je désirais savoir si les enseignants disposaient de la formation adéquate pour affronter cette crise ou au contraire s'ils avaient des lacunes de formation et qu'ils ont dû enseigner "sur le tas" et s'auto-former. J'ai donc ici une réponse à cette question, les enseignants que j'ai interrogés semblaient avoir un manque de formation à l'EAD et c'est pour cette raison qu'ils se sont auto-formés en cherchant des informations sur Internet, des vidéos, des tutoriels leur permettant d'appréhender et d'être

formé à l'EAD. Lorsque les informateurs font référence à des vidéos en ligne, ils sembleraient qu'ils font référence à des vidéos ou tutoriels en ligne. Cela rappelle le concept des MOOCs même s'ils ne sont pas cités explicitement. Un MOOC est employé pour désigner les plateformes, c'est à dire les sites qui accueillent les cours, mais il est surtout employé pour désigner les cours eux-mêmes. (Bruillard, Cisel, 2012). Un MOOC est un cours sous format vidéo qui est gratuit et accessible à tous. D'après Ciekanski (2014), le numérique favorise un espace propice à l'autoformation et à l'autodidaxie, « il semblerait (...) que le numérique favorise le renouveau des autodidaxies, notamment en augmentant l'accès aux ressources. (...) Toutefois, ces nouvelles autodidaxies se caractérisent également par l'hétérogénéité des ressources disponibles sur Internet qui relèvent tout autant de logiques d'apprentissage formel, non formel, informel. » Nos enseignants ont donc utilisé les ressources à leur disposition sur Internet pour se former à l'EAD de manière non formelle.

En parallèle de cette formation non formelle et autodidacte, la moitié des enseignants affirme avoir eu accès à des formations officielles lancées par les universités ou par les organisations de représentation de la France dans le monde, les Instituts Français et les Alliances Françaises. Une enseignante affirme ne pas avoir eu accès à des formations en ligne de la part de son université, il s'agit de Coraline. Une seule enseignante, Carole, a assisté de manière assidue et rigoureuse à toutes formations proposées par son université et ces dernières lui ont été très bénéfiques. Cependant, pour d'autres enseignants comme Julien ou Jennifer ayant eu accès à des formations en ligne, ils ont assisté à un nombre très limité de formations et ont finalement opté pour l'autoformation ou la collaboration entre collègues. Cela nous mène à la prochaine stratégie mise en place par les enseignants pour faire face à l'EAD immédiat mis en place lors de la crise sanitaire de la Covid-19 : la collaboration entre pairs.

3.2.2. LA COLLABORATION ENTRE PAIRS

D'après les discours des enseignants, on constate qu'ils ont pu compter sur leurs collègues pour se former à l'EAD, ils ont collaboré et échangé, ils ont partagé des idées, des avis et des bonnes pratiques. Il y a eu une entraide entre les collègues, ils se sont sentis soutenus par leurs collègues enseignants et cela a permis de souder les liens de l'équipe.

Coraline

- en fait on a beaucoup parlé avec mes collègues parce qu'avant même que l'université dise qu'elle réouvre ou quoi on parlait des possibilités en fait avec mes collègues de qu'est-ce que qui pourrait se passer pour nous en tant que profs comment on allait pouvoir gérer cette situation donc euh donc au début euh on en a pas mal parlé donc on a pu voir entre nous comment est-ce qu'on comptait faire donc on s'est pas mal aidé les uns les autres

- donc on avait pas mal de lectures j'avoue ce qui m'a le plus servi c'est plus les conversations avec les collègues
- donc du coup on s'tenait au courant d'la marche à suivre comment il fallait faire est ce qu'on avait des questions donc euh donc non plutôt bien entourée

Jennifer

- euh ce qui ce qui était bien c'est euh notre cheffe de section et de département Catherine hum elle a elle connaissait bien assez bien Discord donc elle m'a invité en tant qu'étudiante à assister à un de ses cours donc j'ai j'ai vu un peu aussi comment ça comment ça fonctionne

Julien

- (...) tu sais s'il n'y a n'importe quelle question à poser à qui que ce soit on avait on savait dès le début que on peut se parler de tout et de rien donc et qu'il n'y aura qu'il n'y avait pas de problème si par exemple moi aussi j'envoyais des textos un peu plus tard le soir

Il convient de préciser que dans ce contexte les enseignants sont en situation d'apprentissage, ce sont des acteurs sociaux qui évoluent de positions en fonction des situations vécues. Ici, ils ont donc la position d'apprenants de l'EAD en situation d'apprentissage à distance. On constate qu'ils ont appris en télécollaborant, en échangeant, et en interagissant avec leurs pairs, leurs collègues de travail. Cela rappelle fortement une situation d'enseignement apprentissage constructiviste. En effet, le constructivisme considère que la construction des apprentissages de l'individu se réalise à travers des interactions avec les autres acteurs sociaux. L'EAD permet une interaction permanente entre pairs, l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances passent par des interactions sociales (Université de Louvain, 2016⁴⁶). Cette théorie considère également que chaque individu est à la fois apprenant et enseignant. C'est bien le cas dans la situation et le contexte particulier de la mise en place de la continuité pédagogique via l'EAD pendant la crise sanitaire mondiale, les enseignants se sont retrouvés dans la position d'apprenants.

3.2.3 CREATIVITE ET TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Les lacunes en formation à distance ont poussé les enseignants à activer des stratégies personnelles qui ont sollicités leurs instincts créatifs. Cette situation exceptionnelle et inédite les a poussés dans leurs retranchements et les a conduits à créer un climat favorable à l'innovation et à la créativité. C'est le cas pour deux des enseignantes, Marion d'un côté et Carole de l'autre, la première a eu l'idée de développer son activité en tant qu'autoentrepreneur. Elle a eu l'idée de mettre en place des cours particuliers de FLE et en parallèle, elle faisait la promotion de ses cours sur les réseaux sociaux comme Facebook. Elle a conçu et publié ses

⁴⁶ Raucant, Ducarme, Labrique, *Tutorer l'apprentissage en groupe*, Université de Louvain, 2016, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=IGID67eWn8s>

propres vidéos de cours de FLE sur Youtube. Son idée de départ était de se faire connaître et de donner accès à des cours de français à un prix abordable car les cours de langues peuvent s'avérer très onéreux en particulier au Luxembourg. Le succès a été au rendez-vous et très vite, de nombreux apprenants ont sollicité ses services pour des cours de FLE en ligne. Elle s'est rendue compte que ses vidéos pourraient servir à long terme lors de ses cours menés à distance ou en présentiel. Elle ne pense pas qu'elle aurait mis en place ce projet d'entrepreneuriat sans le confinement et la mise en place d'un EAD. En ce qui concerne Carole, elle a eu l'idée grâce à son entourage de développer un blog d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces deux exemples montrent qu'en ayant des lacunes de formation en EAD mais en s'autoformant et en cherchant à télécollaborer entre pairs, il est possible de se réinventer et de développer de nouvelles pratiques d'enseignement.

Dernière stratégie que les enseignants sont capables de mettre en place pour combler ses lacunes de formation en EAD, c'est de solliciter ses savoirs acquis à titre personnel et de les transférer dans son environnement professionnel. En effet, Julien considère qu'il est possible de transférer ses compétences numériques acquises dans la sphère personnelle à la sphère professionnelle. Ainsi, les acquis et les pratiques du numérique qu'il a acquis dans sa vie privée peuvent se transposer dans sa vie professionnelle.

Julien

- (*Enquêtrice*) est-ce que du coup le fait d'avoir accès à du numérique aux réseaux sociaux hum dans notre vie personnelle est-ce que tu penses que ça nous aide à le transposer à le transférer dans notre vie euh professionnelle ou académique tu penses que ça nous aide ou pas
- oui je crois que ça nous aide tout à fait parce qu'on a déjà l'habitude tu vois ça fait déjà partie de notre vie personnelle donc pourquoi pas ce n'est pas forcément étrange pour nous de l'incorporer aussi dans notre vie professionnelle

L'avis de cet enseignant est intéressant, il est nuancé par Amadieu et Tricot (2014) qui alertent sur ce point en affirmant « qu'il semble nécessaire de faire prendre conscience aux élèves et plus tard aux étudiants que ce qu'on leur demande de faire à l'école avec un ordinateur est différent de ce qu'ils font chez eux, et nécessite d'autres compétences (...). » Ils mettent en garde sur le fait que l'utilisation du numérique à des fins personnelles ne requière pas les mêmes compétences que d'utiliser des outils numériques dans la sphère professionnelle et éducative.

Pour combler ses lacunes de formation, une autre enseignante semble activer cette même stratégie, utiliser des connaissances acquises à titre personnel ou académique et les transposer à son activité professionnelle. Elodie pense qu'elle activerait ses connaissances et compétences numériques acquises à titre personnel et tenterait de les appliquer dans son enseignement à distance.

Elodie

- (*Enquêtrice*) d'accord super donc t'aurais peut-être aussi utilisé euh tes tes connaissances encore une fois je traduis hein tes connaissances ou tes utilisations un peu numériques personnelles euh sur le professionnel
- oui
- (*Enquêtrice*) est-ce que je me trompe ?
- oui voilà c'est ça j'aurais déjà utilisé ce que je sais moi parce que comme j'ai pas été formée et j'aurais utilisé ce que je connais pour euh pour le partager aux autres 'fin pour faire cours quoi j'aurais pas utilisé de nouvelles fonctionnalités peut être pas je sais pas

4. LES CONDITIONS ET MODALITES PROPRES A L'EAD SOULEVEES PAR LES ENSEIGNANTS

4.1 L'EAD IMPLIQUE UN CHANGEMENT DE POSTURE DU ROLE DE L'ENSEIGNANT

4.1.1 ROLE TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE DE L'ENSEIGNANT

En parcourant les discours des enseignants, on constate, lorsqu'ils décrivent leurs missions d'enseignement à distance, qu'ils ont également des tâches d'ordre technique et technologique. Pour pouvoir enseigner à distance, la majorité des enseignants a dû prendre part à des activités techniques et technologiques. Ils ont dû par exemple : vérifier que les fichiers soient au bon format, s'assurer que les documents mis en ligne conviennent et soient adaptés au bon format, s'assurer que les fichiers mis sur la plateforme LMS ne soient pas trop lourds pour pouvoir être lus facilement par les apprenants. Dans le cas de Marion, elle a elle-même conçu et publié des vidéos de cours de FLE sur Youtube. Elle explique en détail le procédé de la mise en place de ses vidéos, de la conception à la publication. Elle utilise un logiciel spécifique pour créer ses vidéos, elle prend comme base Power Point et ensuite, elle enregistre sa voix sur la vidéo grâce à un logiciel de formatage vidéo (Movie Maker) et enfin, elle publie la vidéo en y ajoutant un fond sonore afin de rendre la vidéo plus attractive. Le cas de Carole est similaire, même si elle a bénéficié d'un soutien technique de la part d'un support informatique rattaché à son université, elle a mis en ligne des cours en format vidéo en prenant comme base Power Point. Elle a utilisé le logiciel Open Cast pour enregistrer sa voix sur les documents Power Point. Elle a été soutenue techniquement et informatiquement par le service dédié le CILT qui lui prenait en charge les caractéristiques techniques.

Marion

- Alors oui je fais un il y a un outil qu'on peut enregistrer la présentation en vidéo donc il transforme si je je peux dire comme ça euh la présentation en mp4
- Et à partir de cette présentation je mets sur euh je ne trouve pas ici le.. oh pff c'est un... ah oui c'est move maker video aah editor (lang= anglais) après je t'envoie le nom d'accord
- et donc euh une fois je mets la vidéo que j'avais fait sur power point

- dans ce logiciel ou sur ce logiciel et après je ah non je fais la présentation power point j'enregistre ma voix euh sur mon portable
- et après dans ce logiciel de euh comment on dit ça de *formatation de vidéo non
- (*Enquêtrice*) de formatage peut être formatage vidéo
- oui alors euh je mets la la bande mp4 que j'avais enregistré c'est bien ça et après la bande audio de ma voix et je fais la syn- la synchronisation des images et de ma voix
- après je mets une petite musique (rires) pour que euh la vidéo ne soit pas embêtante donc euh toutes mes vidéos ont une musique de fond

Carole

- et ce que moi j'utilisais pour enregistrer mon power point avec ma voix dessus c'était Open Cast
- c'était Open cast donc ça c'était vraiment très bien c'était très facile d'utilisation c'est assez à prendre en main c'est très facile
- Et donc ça ça s'est très bien passé et hum on avait la possibilité de euh envoyer justement notre enregistrement afin qu'ils nous envoient un un script de tout ce que je disais

Coraline

- ouais ouais c'est ça c'est que en fait du coup on passe énormément de temps à tout mettre dans les bons formats
- et euh et à rendre le truc non plus pas non plus insipide quoi

On constate à travers ces extraits que l'enseignant sort de son rôle d'enseignant. Avec l'EAD, l'enseignant devient un tuteur qui a des rôles techniques et technologiques. En effet, l'enseignant tuteur a « un rôle technique et administratif : il assiste l'apprenant dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique et technologique, il résout les problèmes techniques, il rend aisés les contacts qui prennent place entre l'institution et l'étudiant » (Quintin, 2007).

L'enseignant prend donc en charge les problèmes technologiques qui peuvent être notamment liés à la fracture numérique, aux problèmes d'accès à internet ou à l'accès à un matériel numérique et/ou informatique. Ce dernier doit également prendre en compte ces données matérielles, techniques et technologiques. En effet, l'EAD repose sur une variable sans laquelle l'EAD ne pourrait s'exécuter : l'accès à un matériel informatique (ordinateur, smartphone, tablette) et également l'accès à une connexion stable. Il ne faut pas oublier que nous sommes pour certains enseignants dans un contexte d'enseignement/apprentissage entre la France et l'Afrique du Sud. L'environnement, l'accès à un matériel et l'accès à Internet sont à prendre en compte dans les contextes particuliers de ces deux pays. Comme je le mettais en avant dans mon cadrage théorique, la fracture numérique est une problématique mondiale et elle est très importante entre pays développés et pays en voie de développement. (Christine

Develotte, 2011). L'Afrique du Sud connaît actuellement une économie émergente⁴⁷. Cependant, le pays est enclin à des problèmes et des inégalités d'accès à l'électricité, des délestages qui ont fréquemment lieu et l'accès à Internet n'est pas garanti pour tous dû aux problèmes d'électricité mais aussi au prix très onéreux de l'accès à une connexion Internet pour les ménages les plus modestes. Justement, nos enseignants y font référence lors de leurs témoignages. Lors des classes en synchrone, les enseignants devaient s'assurer que les cours n'intervenaient pas pendant les périodes de délestage. Les enseignants exerçant en Afrique du Sud ou à distance avec l'Afrique du Sud insistent sur la problématique de la fracture numérique et sur le manque d'accès aux données internet ou encore même à l'électricité. Une des enseignantes insiste sur le fait que les sites internet de l'université ne sont pas toujours prêts à accueillir le flux de connexions des étudiants. Cela crée des surcharges de sites et bloque l'accès à la plateforme numérique Moodle de l'université. Les enseignantes ont dû adapter leurs cours et utiliser des documents qui ne consommaient pas beaucoup de données Internet afin de rendre les cours plus accessibles à la majorité. Certains étudiants n'ont pas accès à Internet en permanence, seulement sur des tranches horaires limitées ou n'ont pas de haut débit ou encore, utilisent leurs données cellulaires pour avoir accès à Internet. L'enseignant devait donc prendre en compte cette situation particulière et proposer des contenus adéquats. Les enseignants sur place ont dû s'adapter aussi aux périodes de délestage pendant lesquelles ils n'avaient pas accès à l'électricité ni à une connexion internet.

Il est donc crucial en EAD de prendre en compte le facteur du contexte et de l'environnement dans lesquels les apprenants et les enseignants se trouvent. En fonction du pays, de ses accès à la technique et à la technologie, l'EAD ne se déroulera pas dans les mêmes conditions. L'EAD repose sur des variables techniques et technologiques sans lesquelles l'EAD ne pourrait pas s'exécuter. Ces variables font écho à la sonnette d'alarme tirée par Acedo (2008) : « la mondialisation et les technologies de l'information génèrent l'exclusion et vont jusqu'à remettre en question la définition même de l'éducation ». Cela pose la question de l'accès à l'éducation et à l'éducation pour tous. En effet, dans le cadre d'un EAD les apprenants se doivent d'être dotés d'un accès à un matériel numérique ainsi qu'à une connexion internet stable qui y est rattachée.

Carole

- Donc ça et ça ils avaient beaucoup insisté pendant la formation parce que c'était le problème de l'accès à Internet pour certains étudiants hum dans le contexte sud africain où tout le monde n'a pas forcément accès à internet ou à du haut débit qui à un nom ou un qui a accès à certaines heures ou qui utilise ses

⁴⁷ <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/afrique-du-sud/presentation-de-l-afrique-du-sud/>

données cellulaires parfois voilà donc c'était et ils ont bien mis l'accent sur il faut rendre le plus low tech (lang= anglais) possible

Coraline

- parce qu'effectivement comme ici tout le monde n'a pas d'accès à internet ou d'ordinateur ben en fait la question c'était du coup que si certains peuvent même pas accéder au cours sachant qu'y a beaucoup de problèmes au niveau des inégalités etcetera
- (...) euh bin euh quels étaient le matériel dont ils avaient en fait tous les élèves n'ont pas d'ordinateur ou de smartphone ou même parfois d'accès à internet donc il a fallu prendre tout ça en considération (...)

Jennifer

- (...) j'ai choisi Discord aussi parce que Discord utilise moins de données donc pour les étudiants c'est c'est moins cher

4.1.2 LE ROLE SOCIO-AFFECTIF DE L'ENSEIGNANT

Après analyse des transcriptions des entretiens, on constate une bienveillance, un respect mutuel et universel tout au long de cette période d'EAD et de confinement, en particulier, entre enseignants et apprenants. La moitié des enseignants affirment avoir créés de nouveaux liens sociaux avec leurs apprenants, ils se sont sentis soutenus et encouragés par leurs apprenants. Ces enseignants ont été soutenus par leurs apprenants qui les encourageaient et les motivaient par des messages très bienveillants. Par exemple, Marion a senti un engouement de la part des apprenants pour son travail et cela lui a permis d'être fière de son travail. Quant à Jennifer, elle a eu le plaisir d'être soutenue par les étudiants notamment dans les fonctionnalités de la plateforme de visioconférence qu'elle utilisait, Discord. Ces derniers ont fait preuve d'aide et de bienveillance envers leur enseignante. Coraline a ressenti de la joie de pouvoir poursuivre la communication avec ses apprenants rencontrés auparavant lors de son enseignement en présentiel.

Marion

- des des élèves entre guillemets des de plusieurs parties du monde qui ont fait des commentaires euh sur mes vidéos et pour moi c'était très très très bien je n'attendais pas ce type de de manifestation disons des bon pour moi c'était surprenant d'un bon côté et j'ai bien aimé f- faire ça il y a des gens qui me demandent est ce qu'il y a pu- tu ne vas plus publier de vidéos et ils me demandent encore des vidéos et pour moi ça c'est comment je peux dire satisfaisant je peux dire comme ça non

Jennifer

- hum même les étudiants hein quand on parce qu'y en a qui connaisse très bien discord on on pouvait même demander aux étudiants qu'est ce que je fais qu'est ce que je dois faire tu vois et les étudiants nous aidaient aussi
- grâce à mon enseignement à distance on on rentre un peu dans l'espace personnel des étudiants quand ils quand ils activent activent leurs leurs micros etcetera tu entends les bruits de la maison tu entends tu entends les chats tu entends le papa qui joue euh qui joue du piano etcetera donc oui on se voit pas forcément et oui euh on est pas en contact phy- 'fin physique mais il y a d'autres rapports qui qui qui s'établissent je pense on quand il y a un chien qui aboie on arrête on parle du chien on demande quel est comment il s'appelle etcetera donc hum et souvent le matin quand j'arrive en classe euh les étudiants sont en train de se parler entre eux tu vois donc euh

Coraline

- ayant rencontré mes élèves et du coup euh ayant fait en sorte de garder un lien avec eux j'ai eu pas mal de de jolis messages de leurs parts eux parce que ils étaient très heureux que je continue quand même de de prendre de de leurs nouvelles et de de me renseigner donc sachant qu'il y en avait qui avaient très mal vécu le confinement j'ai eu des jolis messages

En plus de son rôle technique et technologique, l'enseignant a donc aussi un rôle socio-affectif : « il encourage, donne du sens aux buts d'apprentissage, crée un espace convivial, suscite un esprit de groupe etc » (Quintin, 2007). Dans le cas de nos enseignants, la relation socio-affective n'est pas seulement unilatérale, elle est réciproque. C'est ce qui est possible de rencontrer lors d'un EAD, les rôles sont déconstruits et comme je le disais précédemment, dans l'EAD et dans la théorie socioconstructiviste, l'individu est un réel acteur social qui peut à la fois prendre le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant. Les acteurs sociaux forment leurs apprentissages dans l'établissement d'interactions sociales avec leurs pairs (Charnet, 2017). L'EAD est propice à un apprentissage par les pairs et à la création de liens socio-affectifs.

4.1.3 LE RÔLE MOTIVATIONNEL DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant a aussi un rôle motivationnel auprès de son public d'apprenants. Certains enseignants y font allusion dans leurs discours. En effet, l'EAD pose la question de l'autonomie dans l'apprentissage de l'apprenant et donc de sa motivation à apprendre. Nous ne développerons pas davantage ce point car cette recherche se focalise sur la formation des enseignants mais la motivation des apprenants est corrélée avec l'action et les missions de l'enseignant. On remarque dans le discours des enseignants que ces derniers se donnent comme missions de créer et publier des contenus attrayants et agréables pour l'apprenant afin de susciter son engouement et sa motivation. C'est ce qu'il ressort de certains discours et il me semblait intéressant de le mettre en avant. Coraline pense que les cours à distance en mode asynchrone se doivent d'être le plus attrayant possible pour l'apprenant car sinon il risque de perdre sa motivation à apprendre une langue. Elle considère que pour apprendre une langue, il faut être motivé voire passionné et que l'EAD asynchrone ne facilite pas la motivation des apprenants et qu'ils risquent donc d'abandonner plus facilement qu'en présentiel. D'après Coraline, un des problèmes de l'asynchrone est qu'il serait un terrain propice à la démotivation de l'apprenant, ce dernier serait ainsi moins rigoureux. Cela lui demanderait aussi beaucoup plus d'autonomie qu'en présentiel. De son côté, Coraline confirme que l'EAD lui demande plus de travail et de rigueur que le présentiel.

Coraline

- et euh et à rendre le truc non plus pas non plus insipide quoi
- (*Enquêtrice*) bien sur
- parce que parce que malheureusement quand on apprend une langue il faut un minimum de passion ou quoi et et aussi de en fait de de rigueur et donc si on leur donne pas un minimum envie de suivre les cours euh ben en fait ils abandonnent et euh c'est pas le but quoi donc euh c'qui fait que avec la distance on on doit bosser deux fois plus quoi
- (*Enquêtrice*) d'accord c'est intéressant c'que tu dis tu veux dire qu'il faut euh davantage les mmh peut être les les tenir euh comment on dit ça les les séduire
- les motiver
- (*Enquêtrice*) les motiver c'est de la motivation là dont tu parles je pense d'accord

Marion

- après je mets une petite musique (rires) pour que euh la vidéo ne soit pas embêtante donc euh toutes mes vidéos ont une musique de fond
- euh pour rendre rendre rendre la vidéo plus amusante

Carole

- et ça tous les jours pour m'obliger, pour gérer mon temps euh et ça ça m'a beaucoup aidé euh parce que effectivement quand j'en parlais moi avec mes étudiants eux ils avaient du mal à gérer parce que ils dormaient jusqu'à dix onze heures, donc de se mettre un rythme, de se forcer à prendre un rythme ça aide beaucoup
- (*Enquêtrice*) pour être autonome
- après là en ce moment j'suis en vacances à la fac, ils ont, c'est les vacances donc trois semaines de vacances jusqu'à début août donc là ya plus que le travail pour l'institut français et je t'avouerais que là c'est un peu dur

On constate dans ces extraits relevés que les enseignants ont également un rôle de « facilitateur » d'apprentissage en proposant à leurs apprenants des contenus numériques attractifs, intéressants et qui les encouragent à apprendre une langue. L'enseignant/tuteur « facilite l'apprentissage, attire l'attention sur les difficultés, offre des aides à la réussite (...) ». Cette caractéristique fournit pas Quintin (2007) nous confirme bien que l'enseignant a aussi un rôle motivationnel et pédagogique qui est central dans une situation d'EAD et d'enseignement/apprentissage d'une langue. Le facteur motivationnel serait donc étroitement rattaché au rôle pédagogique dans une situation d'EAD. Un autre exemple concret que l'on peut fournir et représentant un facteur de motivation pour les apprenants, c'est la mise en place d'un travail de télécollaboration entre apprenants, comme Marion l'a réalisé il y a quelques années. Lorsqu'elle travaillait dans un lycée en tant qu'enseignante de FLE au Brésil, elle a pris part à un projet de télécollaboration asynchrone via un forum entre ses élèves et des étudiants de l'Université l'Ile Maurice, c'était un travail d'intercompréhension entre apprenants. Ce projet n'est pas sans rappeler le projet « Le français en première ligne » initié par François Mangenot (2002). Ce type de projet peut également représenter une source de motivation pour l'apprenant

car il a l'opportunité d'interagir avec des natifs dans des situations de la vie réelle et authentique comme le préconise le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Pour aboutir à ces interprétations et analyses, j'ai pris appui sur la typologie proposée par Quintin (2007) : *Rôles et fonctions propres au tuteur*. J'apporterai ci-dessous une définition des rôles de l'enseignant qui ressort de ma recherche.

Les rôles de l'enseignant dans le cadre d'un EAD :

Rôles pédagogique et motivationnel	Rôle socio-affectif	Rôles technique et technologique
Enseignant est un facilitateur d'apprentissage	Création d'un environnement propice aux interactions sociales	Enseignant crée des supports numériques
Stratégies mises en place pour motiver l'apprenant	Emotions partagées et entraide entre apprenants et enseignants	Aide à la solution des aléas techniques et technologiques

4.2 UN EAD CHRONOPHAGE QUI NE LAISSE PAS DE PLACE A L'IMPROVISATION

Une autre modalité d'exécution d'un EAD est que ce dernier ne semble pas laisser beaucoup de place à l'improvisation. L'enseignement à distance semble être beaucoup plus chronophage que l'enseignement en présentiel, il demande plus de travail, plus de rigueur et cela en devient très épuisant d'après les discours enseignants. La majorité des enseignants ayant enseignés à distance insiste sur le fait que l'EAD induit une charge de travail plus importante que l'enseignement en présentiel. L'EAD demande plus de préparation, plus de travail et plus de temps, c'est très chronophage. Il n'y a pas de place à l'improvisation lors d'un cours en EAD, le cours est préparé en amont, plus organisé plus structuré, il ne laisse pas de place à l'improvisation comme cela pourrait être le cas en présentiel. Le cours doit être préparé de manière rigoureuse en amont de la classe virtuelle. L'EAD est plus exigeant que l'enseignement en présentiel, il nécessite plus de travail, d'investissement, de rigueur et de préparation. C'est plus chronophage que l'enseignement en présentiel notamment, dans la correction des rédactions longues. Les retours de corrections sont beaucoup plus compliqués à réaliser à

distance qu'en présentiel, surtout lorsque les étudiants sont très nombreux. L'EAD a suscité beaucoup de travail, une surcharge de travail et cela a rendu l'activité plus épuisante. Les extraits suivants attestent de ce manque d'improvisation possible dans une situation EAD :

Coraline

- non parce que l'a- l'avantage du présentiel c'est que en fait en parlant avec les élèves on peut vite rectifier on peut changer de ligne on peut interagir directement quand on quand on voilà quand on est en in- en pleine interaction avec eux on peut interagir si y'a des choses intéressantes qui nous disent en direct alors qu'avec le en fait avec la distance en général c'est beaucoup d'asynchrone surtout en tout cas en Afrique du sud c'est comme ça que j'ai vécu en fait ça on perd énormément davantage + et euh et en fait du coup c'est pour ça qu'il faut être prêt au maximum et être parer à toute éventualité avec nos élèves
- *(Enquêtrice)* j'ai bien compris oui euh je ça ça laisse peu de place à l'improvisation tu veux dire
- exactement ouais
- *(Enquêtrice)* ouais et c'est très chronophage surtout lié d'après ce que tu expliques au aux dimensions techniques et technologiques sans oublier la dimension pédagogique et didactique j'imagine
- ouais ouais c'est ça

- *(Enquêtrice)* voilà et tu te tu te rends compte que le l'enseignement à distance demande plus plus de travail plus de rigueur que le présentiel t'as l'impression
- ah ouais ouais ah mais c'est que c'est pas l'impression c'est que c'est totalement totalement ça ouais (rires)

Jennifer

- ah oui ce qui est très très difficile c'est les corrections euh de des devoirs si on as pas d'imprimante parce que ça prend un temps fou on passe des heures et des heures devant l'écran à à corriger hum donner du feedback c'est aussi difficile parce soit tu ne peux parce qu'on ne peut pas parler euh directement à un étudiant sauf euh si on te contacte hum et c'est aussi euh le le nombre d'étudiants qui est qui est y'a beaucoup d'étudiants donc ça prend beaucoup de temps à corriger donc la chose négative à mon avis ce sera la les corrections surtout des des rédactions hum

Carole

- ça m'a quand même pris du temps plus la fac que l'institut français, ouais de créer des power point de de les enregistrer de tout ça ça prend quand même du temps hum faut pas croire euh voilà quand on dit euh en ligne bin tu bosses pas beaucoup bin ça prend plus de temps en fait hum j'sais si j'sais si tout le monde s'en rendait compte hum mais ça me prenait plus de temps de d'enregistrer un power point que d'être juste comme ça devant les étudiants et d'expliquer quoi hum parce que on est un peu plus conscient de ce qu'on dit on essaie de préparer un peu plus ce qu'on va dire alors que quand je suis devant + voilà euh c'est très différent ça prend plus de temps ça euh ça c'est sur et le blog comme je l'avais fait par moi-même ça prenait quand même un peu de temps

Julien

- on était beaucoup plus fa- fatigué je trouvais tu vois parce que on ne se rend pas compte forcément parce qu'on pense oui on est toujours assis euh derrière l'ordinateur et donc ça va mais en fait c'est je sais pas à la fin d'une journée d'enseignement en ligne c'est je sais pas on est épuisé quoi donc ça continue et tu continues

Dans son discours, lorsque Coraline affirme qu'il y a moins d'interactions spontanées, elle fait référence au mode asynchrone de l'EAD. Ce mode a été privilégié dû au grand nombre d'étudiants suivants les cours de FLE. D'après elle, cela rend donc plus difficile l'enseignement

en mode synchrone. En effet, comme je le distinguais dans la première partie de cette recherche, l'EAD peut avoir lieu de manière synchrone notamment via un outil de visioconférence ou visiocommunication, ou de manière asynchrone, via des emails ou échanges via une plateforme d'apprentissage. L'enseignement à distance asynchrone a lieu de manière différée et non spontanée, contrairement à l'enseignement synchrone qui a donc lieu de manière spontanée et non différée. (Jacquinot, 1993)

J'aimerais également m'arrêter quelques instants sur le contenu de deux extraits en particulier, ceux de Carole et Julien lorsqu'ils affirment :

Carole

- faut pas croire euh voilà quand on dit euh en ligne bin tu bosses pas beaucoup bin ça prend plus de temps en fait hum j'sais si j'sais si tout le monde s'en rendait compte hum mais ça me prenait plus de temps de d'enregistrer un power point que d'être juste comme ça devant les étudiants

Julien

- on était beaucoup plus fa- fatigué je trouvais tu vois parce que on ne se rend pas compte forcément parce qu'on pense oui on est toujours assis euh derrière l'ordinateur et donc ça va

L'utilisation du pronom personnel « on » tendrait à représenter autrui, peut-être à travers leurs réseaux sociaux proches, la famille ou leurs amis qui auraient une image et une perception de l'EAD faussée, d'après ces enseignants. En effet, ils ont envie de contrecarrer le cliché et le préjugé qui pourraient englober l'EAD : l'EAD c'est facile car on reste à la maison devant son écran, l'enseignant n'est pas fatigué et il travaille moins. Ces deux enseignants dans leurs façons de prononcer les énoncés ont envie de montrer que ces idées sont infondées, ils souhaitent prouver qu'au contraire l'EAD requière plus de travail, plus rigueur, plus de temps dédié. Les deux informateurs font appel à l'utilisation du pronom personnel « on » qui renverrait à autrui, peut être à la pensée de la société et aux clichés rattachés à l'EAD. S'ils ressentent le besoin de contrecarrer ces perceptions de l'EAD, je suppose qu'ils ont dû y être confrontés ou qu'ils ont dû entendre ce type de propos chez eux, au sein de leur cercle social proche ou encore via les media. Ils utilisent tous les deux le procédé de la réfutation de l'argument de l'autre pour mettre en avant la véracité de leurs propres arguments et ainsi décrédibiliser la parole de l'autre. Julien et Carole tendent à rendre compte de la thèse adverse, en formulant aussi fidèlement que possible le contre-discours en ayant recourt à des citations au style direct ou en reprenant les propos de l'adversaire au style indirect: « en ligne ben tu bosses pas beaucoup » et « oui on est toujours assis euh derrière l'ordinateur et donc ça va ». Le fait de maîtriser la formulation de la thèse adverse permet d'en proposer une version partielle, caricaturale, incohérente, ce qui en rend la réfutation plus facile. (Marianne Doury, 2019). Le but de cette réfutation est de

déconstruire les images et les perceptions de l'EAD qui pourraient être ancrées dans les mentalités.

4.3 LES PERCEPTIONS ET REPRESENTATIONS DU NUMERIQUE ET DE L'EAD AUPRES DES ENSEIGNANTS

Pour terminer cette analyse, j'aimerais m'arrêter sur les perceptions qu'ont les enseignants de l'EAD et qui sont mises en avant dans les discours des enseignants. Certains enseignants expriment clairement leurs craintes à employer le numérique au cours de leur enseignement en présentiel. Ils considèrent ce dernier comme une source d'imprévisibilité qu'il est compliqué pour l'enseignant de gérer. Pour eux, le numérique est associé à un facteur aléatoire, non fiable et incertain. Il en ressort aussi que l'utilisation du numérique peut mettre à mal leur position d'enseignant. Il s'agit là de situations données et des exemples donnés lors d'un enseignement en présentiel. Cependant, il me semblait opportun de mettre en lumière cette caractéristique qui ressort des discours des enseignants pour faire le lien avec cette réfraction que ressentent encore certains enseignants à l'idée de faire appel aux outils numériques dans le cadre de leur enseignement. Nous pouvons citer l'exemple d'Elodie, enseignante qui n'a pas été formée au numérique ni aux TICE, elle met en avant le fait qu'Internet, selon elle, peut affaiblir la confiance de l'enseignant et le décrédibiliser devant son auditoire. Afin d'éviter de risquer une telle situation, elle préfère donc éviter d'utiliser les TIC en classe de langue. Elle n'a pas confiance en la variable Internet, elle-même n'était pas très confiante et le fait d'utiliser le media internet la rendrait encore moins confiante. Pour elle, être rigoureux et préparer un cours bien organisé équivaut à ne pas utiliser Internet qui est une variable imprévisible. Elle ne souhaite pas perdre la face devant sa classe et ses apprenants et devoir se retrouver à improviser. Cela montre qu'il est nécessaire d'effectuer en amont une formation au numérique, une formation des mentalités et tenter d'opérer un changement des mentalités auprès du corps professoral. Comme le souligne Michel Develey (2012), la formation des enseignants est un travail de longue haleine, il est essentiel d'effectuer en premier lieu « un travail sur les représentations des participants », ensuite, il faut apporter des « points d'appuis théoriques » et enfin, il faut construire et analyser les pratiques enseignantes.

Elodie

- le tableau blanc parfois pour montrer des vidéos ou une chanson sinon non j'ai j'ai jamais utilisé parce que j'ai peur de... que souvent ça bugait y'avait pas internet, donc on se retrouve devant 20 personnes sans savoir quoi faire alors qu'on avait prévu quelque chose donc faut changer faut improviser donc je préférerais pas m'aventurer là-dedans

- (*Enquêtrice*) d'accord donc je vois très bien et t'avais peur ça c'est pas que t'avais peur mais t'avais une petite appréhension du coup de des aléas techniques
- oui c'est ça les aléas techniques et je me dis si ça marche pas j'ai prévu 30 minutes sur cette vidéo si y'a pas internet il va falloir que je change de programme et comme j'me parfois j'étais pas du tout en confiance donc je préférais faire un truc assez carré et pas utiliser Internet

Coraline

- alors non parce que nous on en avait pas dans notre université en tout cas pas dans notre salle de euh français on avait en fait y'avait deux groupes de français moi j'avais accès à je donnais un cours à un groupe et euh ma collègue Elodie à un autre groupe et euh et moi j'avais une classe sans matériel informatique donc en fait à part mon ordi que j'ramenais et euh et mon enceinte bluetooth que j'apportais aussi avec moi pour tout ce qui était compréhension orale euh malheureusement euh les power point etcetera que j'avais l'habitude de faire pour mes anciens élèves euh je ne pouvais pas les utiliser donc là dessus non non c'était euh c'était très euh j'ai oublié le terme mais en tout ouais y'avait pas énormément de matériel informatique ma collègue avait un projecteur dans sa salle
- alors oui après moi j'ai toujours eu l'habitude parce qu'on sait jamais au niveau des connections internet quand ça cafouille j'ai toujours l'habitude de en amont je télécharge mes vidéos etcetera
- (*Enquêtrice*) d'accord
- et comme ça j'les insère directement et j'ai pas besoin d'aller sur internet une fois que je suis en classe

Outre une formation et un changement des représentations et comme je le disais dans ma première partie, les instances éducatives se doivent de s'adapter et de prendre le virage du numérique, pour permettre aux enseignants et aux apprenants d'utiliser les ressources et les outils que peut offrir le numérique. Ces extraits montrent bien ici l'incohérence que peut manifester le fait de demander à des formateurs d'enseigner avec le numérique alors que les institutions éducatives ne sont pas prêtes à fournir des espaces équipés avec des outils numériques. Comme je m'interrogeais dans notre partie contextuelle et théorique, comment demander aux enseignants d'adopter et prendre le virage du numérique si les institutions ne s'engagent pas concrètement dans l'impulsion d'une éducation numérique pour tous ? Il paraît donc essentiel que les institutions doivent mettre en place des politiques éducatives en lien avec l'adoption de ce tournant numérique. En effet, des institutions qui ne semblent pas capables de proposer des conditions optimales pour la mise en place d'un enseignement numérique peuvent entrainer, comme nous constatons dans nos entretiens, une démotivation de la part des enseignants qui considèrent que l'usage d'un outil numérique devient plus handicapant que bénéfique. Pour résumer, il faudrait que les institutions adoptent une éducation numérique en fournissant le matériel technique et technologique adéquat, accompagné d'une formation à ces outils. En effet, il ne suffit pas non plus d'incorporer un outil numérique dans une salle de classe pour que l'enseignement devienne numérique. Un des exemples parlant est celui donné par Elodie ci-dessous, lorsqu'elle fait référence à l'achat d'une télévision interactive au sein de sa

structure. Cependant, elle n'a personnellement pas bénéficié de formation lui permettant d'appréhender ce nouvel outil numérique qui était à sa disposition. Cela rappelle le cas des tablettes que l'Education Nationale (2012-2015) a tenté de faire intégrer dans les salles de classe dans le but de construire une école numérique. Cependant, le succès n'avait pas été au rendez-vous car il ne suffit pas d'introduire une tablette dans les classes pour affirmer que l'école est désormais numérique. Il faut tout autour un écosystème qui s'adapte aux nouvelles données qu'engendre l'introduction du numérique à l'école. Il faut éduquer tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage. Il semble donc « urgent de repenser l'Ecole à l'ère du numérique » (Cerisier, 2012).

Elodie

- je sais que l'Alliance Française, je m'en rappelle a acheté une télé interactive c'est pas un tableau blanc c'est une télé où on peut écrire dessus mais ça aussi ils l'ont acheté mais moi en tout cas j'ai reçu aucune formation c'était regardez votre nouveau tableau c'est ça et vous devez l'utiliser quoi je crois que les autres profs n'ont pas eu forcément de formation fallait apprendre sur le tas avec les stylos sur l'écran non mais y'avait plein de fonctionnalités mais comme on a pas.. moi en tout cas peut être en tant que stagiaire j'ai pas pu recevoir une formation c'était difficile de l'utiliser quoi

L'objectif de cette recherche était de répondre à des questions que j'avais moi-même posées en tant qu'enseignante de FLE, à des craintes et à des interrogations ressenties lorsque l'université dans laquelle j'effectuais mon stage m'a annoncé que je réaliserai de dernier à distance. Je voulais savoir si ces appréhensions étaient partagées par les autres enseignants ou si au contraire, ces derniers n'avaient pas eu d'inquiétudes particulières à enseigner à distance. Il faut rappeler le contexte dans lequel les enseignants se sont retrouvés à partir du mois d'avril 2020 : un contexte de confinement en pleine pandémie mondiale et la mise en place immédiate de la continuité pédagogique via un EAD.

L'enseignement à distance est un sujet, nous l'avons vu en plein essor depuis l'émergence des télécommunications puis à partir des années 1990 l'explosion de la data et de l'Internet. Les media ont connu une mutation, nous sommes passés de l'époque médiatique (avènement de la télévision, radio, et presse) à l'ère numérique (Internet, réseaux sociaux). Cette mutation de la société engendre des mutations dans les comportements sociaux. Toutes les entités se doivent de s'y adapter dont l'éducation. Cette dernière tente depuis quelques années de prendre le tournant du numérique avec un succès et une réussite modérés comme nous l'avons constaté dans cette recherche. Le but pragmatique de cette recherche était donc de savoir dans un contexte de crise, d'urgence mondiale et sanitaire et de mise en place immédiate d'un EAD, comment les enseignants ont fait pour affronter cet EAD. De quelle manière ont-ils procédé pour mettre en place leurs cours en distanciel ? Est-ce qu'ils étaient formés à une telle situation ou est-ce qu'ils ne l'étaient pas et dans les deux cas, quelles stratégies ont-ils adopté pour affronter l'urgence de la situation et la mise en place d'un enseignement à distance.

Les analyses ont montré que la majorité des enseignants ont éprouvés une certaine crainte à l'idée d'enseigner à distance pour différentes raisons mais chacun exprime une certaine appréhension, une angoisse ou un stress liés au manque de formation et à la situation inédite que représente la mise en place de la continuité pédagogique lors de la crise de la Covid-19. La majorité exprime une certaine crainte parce qu'ils n'étaient pas du tout formés au numérique ou qu'ils l'étaient partiellement. Leur discours a fait émerger que cette inquiétude était liée au manque de formation à l'EAD. Ce manque de formation concorde également avec l'analyse des maquettes de formation des universités parisiennes qui n'incluent pas directement le numérique et l'EAD dans leurs contenus de cours. En effet, nous avons remarqué que les enseignants les plus craintifs de l'EAD sont les enseignants qui n'ont jamais eu de formation au numérique. Dès lors, l'enseignant pour gérer cette crise a activé des stratégies qui lui sont

propres, on retiendra qu'il actionne des stratégies afin de combler ses lacunes en s'autoformant, en collaborant par les pairs ou en transférant des acquis personnels sur le professionnel. L'enseignant a fait preuve d'une grande capacité d'adaptation. Il a eu une force d'esprit et une intelligence à pouvoir rebondir et à repousser ses limites pour faire d'une force une situation qui aurait pu être subie. Les enseignants ont tous usé de stratégies afin d'exploiter des compétences leur permettant de traverser cette crise dans les meilleures conditions.

Comme je le disais précédemment, le but de cette recherche part d'une problématique que je me suis posée à titre personnel à laquelle j'ai obtenu des réponses. Je me suis retrouvée dans certains des discours tenus par les enseignants informateurs de cette recherche. Cette recherche permettra aux enseignants et futurs enseignants de FLE de savoir comment leurs collègues ont réagi à la crise de la Covid-19 et à la mise en place d'un EAD de manière urgente. Cela leur permettra aussi de réaliser si leurs émotions sont semblables à celles ressenties par nos informateurs et si les stratégies qu'ils ont mises en place correspondent à celles détaillées dans cette recherche. Cette étude leur fournit également des pistes d'actions concrètes à mettre en place lors de leurs prochains cours à distance. Force est de constater que l'EAD fait partie de notre présent mais que surtout il sera intégré à notre futur, nous le constatons déjà avec la mise en place des cours en mode hybride à la rentrée 2020 dans la majorité des universités françaises⁴⁸. Nous serons donc tous en tant qu'enseignants amenés à devoir enseigner à distance, cette crise aura permis de repenser l'enseignement et de changer les représentations qu'ont les acteurs sociaux de l'EAD.

Cette recherche pourrait être prolongée par d'autres chercheurs comme par exemple en réalisant une enquête quantitative auprès d'un échantillon plus grand d'enseignants de FLE en France et partout dans le monde. Le réseau FLE est un réseau internationalement connu, nous pouvons le constater par l'existence de réseaux de professeurs de FLE qui s'organisent en réseaux sociaux grâce au media Internet.⁴⁹ Il serait intéressant de savoir de quelle façon les autres enseignants ont fait pour gérer cette crise dans leurs pays respectifs.

Comme je le mettais en avant dans ma recherche, l'EAD repose sur deux variables fixes : l'accès à un support numérique et à une connexion stable. Cela pose la question de l'éducation et de l'accès à l'éducation pour tous. La crise que nous avons connue et que nous vivons encore aujourd'hui nous prouve qu'il n'est pas possible de prévoir l'imprévisible et

⁴⁸ Par exemple, l'Université Sorbonne nouvelle, Tutoriel rentrée 2020 : <https://www.youtube.com/watch?v=dsaWCG7S1Ek&feature=youtu.be>, dernier accès le 26 août 2020.

⁴⁹ Par exemple, le réseau IF Profs de l'Institut Français.

comme le disais Julien « on s'est rendu compte aussi que rien est permanent (...) il faut savoir comment s'adapter à l'incertain (...), c'est tellement important de vivre avec l'incertain dans la vie ». Comment l'éducation fait-elle pour s'adapter à l'incertain et surtout comment envisagerait-elle une éducation menée totalement à distance ? Serait-elle capable d'y faire face ? Les institutions, les enseignants, le personnel administratif et les acteurs sociaux, parents, apprenants, seraient-ils capable de vivre dans une telle situation où l'enseignement n'est prodigué qu'à distance ? Un EAD ne pousserait-il pas davantage les portes des inégalités sociales et donc des inégalités liées à l'éducation ? Depuis 2008, Clementina Acedo⁵⁰ alerte sur ce sujet en citant Inés Aguerrondo qui « s'attaque aux défis de la réalisation de l'éducation pour l'inclusion dans le contexte des processus émergents, tels que la mondialisation et les technologies de l'information, qui génèrent l'exclusion et vont jusqu'à remettre en question la définition même de l'éducation. » Pour ces auteures, les TIC tendraient à confirmer les inégalités sociales voire même à les creuser en particulier entre pays développés et pays émergents ainsi qu'à l'intérieur d'un même pays émergent comme l'Afrique du Sud dans lequel les inégalités sociales se creusent entre ceux qui ont accès au numérique et ceux qui en sont dépourvus. En outre, à l'époque des NTIC⁵¹ et de la mondialisation, ces auteures « observent que l'écart se creuse entre les limites du système actuel de l'éducation et les nouvelles demandes d'une société de connaissances et d'informations. » Ce constat fait écho à ce que je relevais dans le cadre de ma recherche, les instances éducatrices semblent connaître des limites à prendre définitivement le virage du numérique et à proposer aux citoyens une école éducative pour tous adaptée à leurs besoins réels.

Pour nuancer ce point de vue, une éducation et une école numérique ne permettraient-elles pas de donner accès à une éducation aux populations les plus isolées et qui ne peuvent pas se former ? En effet, l'école et l'accès à l'éducation peuvent engendrer un coût plus ou moins élevé en fonction des pays. Le numérique ne serait-il pas la porte de sortie pour les apprenants d'accéder à l'éducation ? Pour ces apprenants, désireux de se former mais qui n'auraient pas les moyens logistiques et/ou financiers de pouvoir le faire. Le numérique ne permettrait-il pas l'accès à l'école de la seconde chance ? (Jacquinot, 1993). En effet, dès les années 1990, le numérique a été assimilé comme une chance pour certains pays comme les pays d'Afrique qui ont débuté des politiques « pour utiliser les réseaux satellitaires et les banques de données

⁵⁰ Rapport Unesco IBE (octobre 2008). Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*. Dossier Unesco (mars 2008) Bureau international d'éducation de l'Organisation des Nations Unies, Education pour l'inclusion, *Perspectives* 145, vol. XXXVIII, n° 1, mars 2008.

⁵¹ Nouvelles technologies de l'information et de la communication

(scientifiques et pédagogiques) existantes pour la formation à distance des différents médiateurs, médecins, infirmiers, enseignants... » (Jacquinot, 1993).

Comme nous l'avons constaté, il est donc essentiel de considérer tous les acteurs d'une problématique car ils sont en interactions les uns avec les autres. Comme je le montrais dans mes analyses, il est urgent de prendre en compte le contexte particulier dans lequel l'EAD se déroule, le numérique tend à rendre flou les frontières terrestres mais il ne fait pas oublier les caractéristiques sociales et économiques des acteurs donc des actuels apprenants de FLE. Utiliser le numérique comme outil d'apprentissage ne devrait pas se faire sans « redéfinir et adapter son usage aux besoins et moyens en matière d'apprentissage. L'usage de la technologie éducative dans la classe devrait être abordé par l'enseignant de telle manière qu'il n'encourage ni n'augmente les inégalités » (Acedo, 2008). Le numérique n'a pas fait disparaître les inégalités sociales qui sont encore très fortes dans certains pays, il est donc urgent de repenser une éducation numérique en fonction de ces facteurs économiques et sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

Acedo, C. Rapport Unesco, International Bureau of Education (Octobre 2008). Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*. *Prospects* 38:5–13. DOI 10.1007/s11125-008-9064-z

Acedo, C. (mars 2008). Dossier Unesco, Bureau international d'éducation de l'Organisation des Nations Unies, Education pour l'inclusion, *Perspectives* 145, vol. XXXVIII, n° 1.

Bangou, F. (2006). « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », *ALSIC* [En ligne], Vol. 9 | 2006, document alsic_v09_10-pra2, mis en ligne le 30 novembre 2006, Consulté le 18 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/290> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.290>

Becchetti-Bizot, C. (2017). Rapport IGEN, mai 2017, « Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner, dernier accès le 17 juillet 2020, URL : <https://www.education.gouv.fr/repenser-la-forme-scolaire-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-2678>

Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). L'efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité ? - Caractéristiques et méthodologies de l'efficacité de l'EAD. Paris: Editions L'Harmattan.

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008), *Manuel de formation pratique*, CLE International.

Blanchet, P., et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la Recherche en Didactique des Langues et des Cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).

Blin, F. (2019). « Littéracies numériques et apprentissage des langues – Vers de nouveaux environnements d'apprentissage ? », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 1 | mis en ligne le 15 mars 2019, Consulté le 08 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/3583>

Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques: Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements. *Distances et savoirs*, vol. 8(2), 207-221. URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-207.htm>.

Bureau, A. (2019). « Acculturation nécessaire à la littéracie numérique : quels accompagnements fournir sur la base des profils des élèves ? », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 1 | mis en ligne le 19 décembre 2019, Consulté le 15 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4064>

Burrows, A., et Miras, G. (2019). « Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 2 | mis en ligne le 03 mars 2019, consulté le 14 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3549> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3549>

Cappellini, M. (2018). « Synthèse et discussion de Numérique et formation des enseignants de langue – Pistes et imaginaires », *ALSIC* [En ligne], Volume 21 | mis en ligne le 14 septembre 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3392>

Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). In: *Réseaux*, volume 14, n°79. Recherches anglaises. pp. 177-179; URL : https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_79_3789

Chachkine, E., Demaizière, F., et Salengros-Iguenane, I. (2012) « Analyse de Interagir et apprendre en ligne », *ALSIC* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | mis en ligne le 20 décembre 2012, Consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2582>

Charnet, C. (2019). *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Chateau, A., Bailly, S., et Ciekanski, M. (2015). « Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation », *ALSIC* [En ligne], vol. 18, n° 2 | mis en ligne le 30 octobre 2015, consulté le 12 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/2838> ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/alsic.2838>

Ciekanski, M. (2014). « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *ALSIC* [En ligne], Vol. 17 | mis en ligne le 17 novembre 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2762> ; DOI : 10.4000/alsic.2762

Ciekanski, M. (2012). « Analyse de Le web 2.0 en classe de langue – Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », *ALSIC* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | mis en ligne le 20 décembre 2012, consulté le 12 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/2566>

Cisel, M., et Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 19. Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. pp. 49-73; consulté le 18 juin 2020. DOI : <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1035>

Cisel, M. (2014). « Histoire et définition des MOOC, 19 mai 2014, dernier accès le 19 juillet 2020, URL : https://www.youtube.com/watch?v=JTnJ_KNqXOI

Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier

Cristol, D. (2019). *Former, se former et apprendre à l'ère numérique : le social learning*. Paris: ESF sciences humaines.

De Lièvre, B. (2019). « Le numérique aujourd'hui pour former des adultes de demain », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 1 | mis en ligne le 17 octobre 2019, consulté le 08 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/3607>

Degache, C., et Nissen, E. (2008). (« Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *ALSIC* [En ligne], Vol. 11, n°

1 | document alsic_v11_11-rec5, mis en ligne le 16 octobre 2008, consulté le 09 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/797> ; DOI : <https://doi.org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/alsic.797>

Demaizière, F., et Grosbois, M. (2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *ALSIC* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2691> ; DOI : 10.4000/alsic.2691

Demaizière, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *ALSIC* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | document alsic_v10_01-rec1, mise en ligne le 30 mars 2007, consulté le 6 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/220> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.220>

Demaizière, F., et Othman, S. (2019). « Analyse de Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 2 | mis en ligne le 27 août 2019, Consulté le 27 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3828>

Develay, M. (2002). Introduction. Dans : Roger Guir éd., *Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 13-22). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.guir.2002.01.0013

Ducarme, D., Labrique, S., et Raucant, B. (2016) *Tutorer l'apprentissage en groupe - Constructivisme et socioconstructivisme*. Université de Louvain.
URL : <https://www.youtube.com/watch?v=IGID67eWn8s>

Ferone, G., et Lavenka, A. (2015). « La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | mis en ligne le 17 juin 2015, consulté le 09 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1047> ; DOI:10.4000/dms.1047

Fumey, J. (2019 novembre). « La question du numérique, Le bi-plurilinguisme dans l'éducation, Enseigner & Apprendre en plusieurs langues, Valeurs, principes didactiques, gestes professionnels, ressources ». Communication présentée lors du symposium sur le plurilinguisme, Paris : INALCO.

Guichon, N., et Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Paris : Didier.

Hoppe, C. (2017). "MOOC et didactique des langues." *Synergies France* 11 (2017): 77–89. *Revue Gerflint*, mise en ligne le 16 septembre 2017, consulté le 18 juin 2020. ISSN 1766-3059, ISSN en ligne 2260-7846.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. In: *Revue française de pédagogie*, volume 102, 1993. pp. 55-67; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, vol. 8(2), 257-274. <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>.

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, vol. 6(3), 343-364. doi:10.3166/ds.6.343-364, consulté le 11 juin 2020. URL : <https://www-cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343.htm>

Kaufmann, J-C., et Singly de, F. (2011). L'entretien compréhensif. 3^o édition, Paris: Armand Colin.

Louveau, E, et Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Directrice d'ouvrage Dominique Abry. Paris : CLE International.

Lameul, G., et Loisy, C., et Charlier, B. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain : De Boeck.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Vanves : Hachette FLE.

Mangenot F., Louveau E. (2006) : *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé international

Mangenot, F., et Zourou, K. (2007). « Pratiques tutorales correctives VIA Internet : le cas du français en première ligne », *ALSIC* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | document alsic_v10_07-rec5, mis en ligne le 15 juin 2007, consulté le 09 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/650> ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/alsic.650>

Marcant, A. (2016). « Moodle, une plateforme d'apprentissage en ligne », *Technologie 201*, Février 2016, dernier accès le 17 juillet 2020, URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1302831/articletechnologie201-moodle-andre-marcant-bd?details=true

Marquet, P., et Nissen, E. (2003). « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences », *ALSIC* [En ligne], Vol. 6, n°2 | document alsic_n11-rec1, mis en ligne le 15 décembre 2003, Consulté le 09 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/2205> ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/alsic.2205>

Newman, W. (2012) « Enseignement à distance et pédagogie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 59 | avril 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2284> ; DOI : 10.4000/ries.2284

Nissen, E. (2018). « Conception d'une formation hybride : quelques grandes lignes », *ALSIC* [En ligne], Volume 21 | mis en ligne le 23 avril 2017, consulté le 07 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/alsic/3038>

Nissen, E., Poyet, F., et Soubrié, T. (2011). *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble: ELLUG.

Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones : les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques.

Ollivier, C. (2014). « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 », *ALSIC* [En ligne], Vol. 17 | mis en ligne le 1 octobre 2014, consulté le 6 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2743> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2743>

Othman, S. (2019). « Analyse de Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique », *ALSIC* [En ligne], Vol. 22, n° 2 | mis en ligne le 13 avril 2019, consulté le 23 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3737>

Roussel, S., et Jourdan, P. (2015). (« Analyse de La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche », *ALSIC* [En ligne], Vol. 18, n° 1 | mis en ligne le 10 mai 2015, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2812> ; DOI : 10.4000/alsic.2812

Trévisiol-Okamura, P. (2019). *Recherches en acquisition des langues étrangères/secondes*, Université Sorbonne Nouvelle.

Vignes, L. (2019). « Comment devient-on animateur de classe virtuelle ? Vécus d'enseignants de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 193(1), 25-42. doi:10.3917/ela.193.0025.

Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>

Sitographie

Site Internet EPALE, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
<https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/comment-lutilisation-de-moodle-peut-elle-repondre-la-diversite-humaine-et-didactique-dun-cl>

Site internet de l'Université de Poitiers, Blog de Jean-Claude Cerisier, 22 avril 2012, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
<http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/04/22/quand-marc-prensky-enterrer-trop-vite-les-digital-natives/#:~:text=Marc%20Prensky%20est%20connu%20de,de%20concept%2C%20a%20fait%20flor%C3%A8s.>

Site internet de l'OCDE, "Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources", – ISBN-978-92-64-03174-6, 2007, dernier accès le 19 juillet 2020, URL:
<http://www.oecd.org/>

Site de l'Unesco, dernier accès le 19/07/2020, URL :
<https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>
<https://fr.unesco.org/themes/tic-education/rel>

Site Internet Ecole Branchée, « Ressources éducatives libres, facteurs d'innovation pédagogique », 25 septembre 2019, Khadija Alaoui, dernier accès le 19 juillet 2020, URL :
<https://ecolebranchee.com/ressources-educatives-libres-facteurs-dinnovation-pedagogique/>

Site internet de Moodle, dernier accès le 19 juillet 2020, URL :
https://docs.moodle.org/3x/fr/P%C3%A9dagogique#Le_Socio-Constructivisme_comme_r.C3.A9f.C3.A9rence

Ministère de l'Éducation Nationale, IGEN, « L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves », septembre 2000, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
<https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-distance-sa-contribution-la-reussite-des-eleves-1481>

Forum des acteurs de la formation digitale, Edition 2020 du guide FFFOD sur les LMS, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
<http://www.fffod.org/s-informer/article/edition-2020-du-guide-fffod-sur-les-lms>

Ministère de l'Éducation nationale, COVID-19 – Continuité pédagogique, Protocole à destination des professeurs du 1er degré devant assurer une continuité pédagogique, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
<https://eduscol.education.fr/cid151018/continuite-pedagogique-au-premier-degre.html>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, plan de continuité pédagogique, 13 mars 2020 et 15 avril 2020, dernier accès le 17 juillet 2020, URL :
https://services.dgesip.fr/T712/S780/fiches_pratiques_et_informations

Site Internet du CIEP, dernier accès le 19 juillet 2020, URL :
<https://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle>

Site Internet de l'ASDIFLE, dernier accès le 19 juillet 2020, URL : <https://asdifle.com/>

Plateforme de ressources numérique : Equipe Réussite en partenariat avec Didier et le MEN, URL : <https://didier-equipereussite.com/>

Portail du numérique dans l'enseignement supérieur, dernier accès le 19 juillet 2020, URL : <http://www.sup-numerique.gouv.fr/>

Site Magistère, dernier accès le 19 juillet 2020, URL : <https://magistere.education.fr/>

Université de Poitiers, URL : <http://ll.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/socioconstructivisme/>

Site de l'OMS, dernier accès le 19 juillet 2020, URL : <https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Site internet de l'Université Paris Diderot, dernier accès le 26 août 2020, URL : [http://www.linguist.univ-paris-diderot.fr/ufr/contacts?s\[\]=responsable&s\[\]=master&s\[\]=ladfle](http://www.linguist.univ-paris-diderot.fr/ufr/contacts?s[]=responsable&s[]=master&s[]=ladfle)

Site internet de l'Université Paris Descartes, dernier accès le 26 août 2020, URL : <https://odf.parisdescartes.fr/fr/formations/feuilleter-le-catalogue/sciences-humaines-et-sociales-SHS/master-lmd-XB/master-didactique-des-langues-parcours-francais-langue-etrangere-francais-langue-seconde-et-interculturalite-JT5LP2LU.html>

Site Internet de l'Université Sorbonne Nouvelle, dernier accès le 26 août 2020, URL : <http://www.univ-paris3.fr/departement-didactique-du-francais-langue-etrangere-dfle--22792.kjsp>

Université Sorbonne nouvelle, Tutoriel rentrée 2020 : URL : <https://www.youtube.com/watch?v=dsaWCG7S1Ek&feature=youtu.be>, dernier accès le 26 août 2020.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CNED : Centre national d'enseignement à distance

EAD : Enseignement à distance

ENEAD : Enseignement numérique et à distance

ENT : Environnement numérique de travail

FAD: Formation à distance

FAO : Formation assistée par ordinateur

FOAD : Formation ouverte assistée par ordinateur

FUN : France Université numérique

LMS: Learning Management System

MOOC: Massive Online Open Courses

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OER : Open Educational Resources

OMS : Organisation Mondiale de la Sante

REL : Ressources Educatives Libres

TEN: Tablettes Elèves Nomades

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

US : Université de Stellenboch

Document sous droits non diffusable

Résumé

Mots clefs: Numérique/ Formation des enseignants/Enseignement à distance/Crise

Cette recherche part d'une situation que la majorité du monde a connue cette année : le confinement généralisé dans le contexte de la pandémie de la Covid-19. Tous les acteurs de la société ont dû s'adapter à cette situation inédite et les enseignants et formateurs de FLE n'ont pas échappé à cette règle, cela est donc passé par la mise en place de la continuité pédagogique via l'enseignement à distance. Cette étude cherche à savoir de quelle manière les enseignants de FLE ont fait face à cet EAD mis en place de manière instantanée. Cette recherche mène tout naturellement à la question de la formation des formateurs à l'EAD et se demande si les enseignants étaient réellement prêts à affronter cette situation. Cette recherche a été fondée sur d'une part, l'analyse des maquettes de formation des masters FLE de trois universités parisiennes et d'autre part, le recueil des témoignages de six enseignants ayant vécu cette situation. Le but était de constater s'ils existent des écarts entre les maquettes de formations et les besoins pragmatiques des enseignants. Le recueil des discours a aussi permis de comprendre dans quel cadre psychologique les enseignants se sont retrouvés et également déceler les méthodes et actions qu'ils ont activé pour affronter cette situation d'EAD exceptionnelle.

Abstrat

Key words: Digital/Teachers Educational background/ Emergency Remotely teaching

The starting point of this research is the situation of a worldwide pandemic that happened this year during the Covid-19 crisis: it has led to the general lockdown in most of the countries. All the structures have been affected so that for Education and French teachers. The main consequence has been the activation of the Emergency Remote teaching (ERT) through online classes. This research aims at knowing how French teachers managed to handle this brand new situation. This research also ask the question of the teachers' educational background. Are they ready to face such a situation? This study will analyse the masters' contents in three main Parisian universities and then will analyse the speeches of six French teachers sharing with us first, their feelings and then, the methods they have developed to handle the situation. One of the main goal is also to know if there is a gap between their education and between the digital competences they need in their tasks as a teacher.

