

Les MOOCs en français pour le développement professionnel des professeurs du français langue étrangère

The French language MOOCs for professional development of teachers of French as a Foreign Language

Rana Hasan Kandeel¹

Department of Translation-French program, Faculty of Languages
Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia

RHKandeel@pnu.edu.sa

<https://orcid.org/0000-0002-8523-4169>

Résumé: Cet article vise à analyser l'utilisation des MOOCs dans le développement professionnel des professeurs universitaires en français langue étrangère (FLE) dans le contexte jordanien. Le cadre théorique est fondé sur le développement professionnel des enseignants de cette langue et le rôle des MOOCs dans ce développement. Nous adoptons une méthodologie axée sur deux approches : l'observation réflexive de nos activités professionnelles dans l'enseignement des apprenants FLE, développées à partir de la participation aux MOOCs de formation de formateurs et l'analyse des MOOCs destinés aux enseignants et aux apprenants du FLE. Les résultats montrent que ces cours participent au développement des compétences professionnelles des professeurs universitaires dans leur utilisation en tant que ressources d'auto-formation de formateurs et outils d'enseignement à intégrer dans leurs cours de cette langue.

Mots-clés: français langue étrangère (FLE); MOOCs; développement professionnel.

Abstract: This article aims to analyze the use of MOOCs in the professional development of university professors of French as a Foreign language (FFL) in the Jordanian context. The theoretical framework is based on the professional development of teachers of this language and the role of MOOCs in this development. We adopt a methodology based on two approaches: the reflexive observation of our professional activities in teaching FFL learners, developed from our participation in MOOCs for

¹ Docteure en sciences du langage (Université Stendhal-Grenoble 3, France); Professeure associée, Département de Traduction, Programme de la Langue Française, Faculté des Langues à l'université Princesse Nourah bint Abdulrahman.

training of trainers, and from the analysis of MOOCs intended for teachers and learners. The results show that these courses enhance the development of the university professors' professional skills, namely in their use as teacher educators' self-training resources and as teaching tools to be integrated into their courses.

Keywords: French as a Foreign Language (FFL); MOOCs; professional development.

Introduction

Les MOOCs (Massive Open Online Course) ont suscité l'intérêt des enseignants de langues dans le cadre de leur développement professionnel. Ils leur offrent les moyens nécessaires pour la socialisation et la mutualisation de leurs pratiques à travers les discussions et les interactions sur les forums (Dejean et Mangenot, 2016, p. 419). Parmi les aspects qui encouragent les enseignants à adopter les MOOCs dans leurs pratiques professionnelles, la participation de cette technologie à leur développement professionnel et la volonté de mener à bien le processus d'enseignement et d'apprentissage (Gonçalves et Gonçalves, 2019) jouent un rôle prépondérant. Dans la formation des enseignants de langues, la conception pédagogique des cours massifs en ligne est un véritable défi pour les enseignants de langue au niveau de la correction, de l'interaction et de l'évaluation (Mangenot, 2017). Ces cours permettent la mise en œuvre des activités efficaces appuyées sur le numérique si l'enseignant prend en compte les besoins, les attentes, les représentations et les questionnements de son contexte de formation. Ils visent à motiver les enseignants et à encourager l'interaction et le soutien des pairs (Koukis et Jimoyiannis, 2017). La valeur des cours massifs est perçue au niveau de leur efficacité dans la formation de formateurs (Manning *et al.*, 2014).

Cette recherche a pour but d'analyser les potentialités des cours massifs, ouverts en ligne dans le développement professionnel des professeurs universitaires² dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE)³ dans un pays non francophone, la Jordanie. L'étude est exploratoire et s'inscrit dans le champ de la formation des enseignants à la didactique du FLE. Elle s'intéresse à la formation continue des professeurs de langues dans le cadre de l'usage des MOOCs.

Cet article est structuré en deux grandes parties. La première concerne les concepts théoriques relatifs au développement professionnel des professeurs universitaires, le rôle des MOOCs dans ce développement en particulier en FLE, et la présentation du contexte de la formation continue en Jordanie. La deuxième partie présente la méthodologie et l'analyse des résultats de l'étude des MOOCs suivies d'une discussion portant sur les savoirs et les savoir-faire à développer dans le métier de l'enseignant.

Le développement professionnel des professeurs universitaires du FLE

Le développement professionnel désigne

² Le mot professeur universitaire en Jordanie désigne les lecteurs, les maîtres de conférences et les professeurs des universités.

³ FLE. Formation langue étrangère. Disponible sur: <https://MOOC.afpa.fr/dashboard>. Consulté le 05/03/2020.

Un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. (Lamuel *et al.*, 2014, p. 102)

Selon Frenay *et al.* (2011, p. 108) les définitions de ce terme expriment l'idée que le développement professionnel est un processus complexe constitué des éléments tels que les expériences, les habilités, les valeurs et les activités qu'il sollicite dans les opérations d'analyse et de modification selon un engagement personnel ou collectif. Le développement professionnel est indissociable de l'apprentissage qui est considéré comme un moyen de développement, ce dernier conduisant, à son tour, à l'apprentissage (Yvon et Clot, 2004, p. 41).

Le développement professionnel est progressif: l'enseignant acteur entre dans le métier en acquérant ses bases, en mettant en œuvre des routines et en complexifiant son activité. L'évolution est réalisée par l'observation conduisant à l'acculturation professionnelle et par l'expérience (Frenay *et al.*, 2011, p. 109). Le contexte de travail joue un rôle fondamental dans ce développement. Il permet d'améliorer l'enseignement qui est une profession mieux comprise comme un domaine appliqué que comme une discipline, parce que sa justification découle de sa finalité sociale et non d'une forme particulière de connaissance (Eraut, 2007, p. 4). Concernant la formation aux compétences professionnelles des professeurs universitaires du FLE, elle est dispensée par les départements de didactique du français langue étrangère à l'université française dans le cadre de la formation initiale de la maîtrise (Longuet et Springer, 2012, p.14). Selon ces auteurs, cette formation est marquée principalement par les savoirs académiques et implique une réflexion problématisée fondée sur des références théoriques. La question de la professionnalisation n'est quasiment pas abordée dans le contexte universitaire français et l'évaluation de la compétence professionnelle reste une mission ardue.

Pour le recrutement des maîtres de conférences en FLE à l'université, la qualification est une exigence après l'obtention de la thèse. Ils deviennent après la qualification des titulaires de postes et des fonctionnaires d'Etat (Durand *et al.*, 2007, p. 131). Le recrutement des professeurs et des maîtres des conférences dépend de l'évaluation de leurs travaux de recherche et de leurs publications. La professionnalisation de ces professeurs est axée sur la recherche scientifique. Dans le contexte jordanien, le professeur universitaire n'est pas tenu de suivre une formation professionnelle spécialisée en FLE avant l'exercice du métier ni obtenir une certification nationale des compétences professionnelles de maîtrise de certains standards pour dispenser un enseignement de qualité, comme c'est le cas aux Etats-Unis (Paquay, 2005, p. 59). De plus, après l'obtention de son doctorat, il est recruté à l'université, en poste de maître de conférences (assistant professor en anglais) même sans avoir publié des articles scientifiques.

La notion de compétence professionnelle est au centre de la définition de développement professionnel. Elle se distingue des savoirs disciplinaires et des savoir-faire didactiques parce qu'elle est construite au contact des situations pédagogiques et ses savoirs et savoir-faire sont pragmatiques (Tardif, 1993). Elle est l'équivalent de l'agir professionnel qui ne se conçoit que dans un développement personnel s'inscrivant dans la durée et en situation. Nous adoptons dans le cadre de cette étude la définition proposée par le référentiel canadien qui stipule que « l'enseignant s'engage dans une démarche d'analyse réflexive individuelle et collective en établissant un bilan de ses compétences et

se donnant les moyens pour les développer » (Longuet et Springer, 2012, p. 11). Selon ce référentiel, l'acte d'enseigner est inscrit dans une approche socioconstructiviste où l'apprentissage est fait dans un environnement favorisant l'échange, les interactions sociales et le travail collaboratif. Il est basé sur des situations- problème et des projets, et l'évaluation est intégrée comme outil indispensable à l'apprentissage. Concernant les nouvelles technologies, l'enseignant exerce un esprit critique vis-à-vis de ces technologies, en les intégrant dans l'enseignement/apprentissage d'une langue afin de construire les savoirs et modifier la manière d'apprendre et les pratiques pédagogiques (Soubrié, 2016, p. 2) en tenant compte de leur potentialité didactique. Il les utilise pour actualiser ses connaissances, pour échanger et constituer des réseaux de formation continue.

Le rôle des MOOCs dans le développement professionnel des professeurs de langues étrangères : le cas du FLE

Les MOOCs destinés au développement professionnel des enseignants suscitent actuellement un grand intérêt dans divers domaines (Vivian *et al.*, 2014 ; Koutsodimou et Jimoyiannis, 2015; Koukis et Jimoyiannis, 2019). Weller et Anderson (2013) confirment que les MOOCs modifieront fondamentalement la façon dont l'enseignement supérieur et l'apprentissage tout au long de la vie sont offerts. Les résultats d'une recherche portant sur le MOOC *enseigner et former avec le numérique* (Khaneboubi et Baron, 2015, p. 46) montrent qu'un taux élevé des sujets interrogés (95%) sur les objectifs de leur participation à ce MOOC a déclaré leur souhait de faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Un taux également important des participants a aussi souligné l'intérêt d'étendre leurs connaissances sur le sujet et leur recherche d'aide dans le travail au quotidien.

Dans une autre étude sur les MOOCs en langues, Koukis et Jimoyiannis (2017) soulignent que les enseignants sont satisfaits de la conception de MOOC pour soutenir leur utilisation du Web 0.2 dans leurs classes dans l'enseignement secondaire. Les enseignants expriment leur volonté d'adopter le MOOC comme méthode efficace de perfectionnement professionnel.

Les bénéfices des cours massifs et ouverts dans la formation en didactique du FLE sont comparables aux avantages d'une formation des enseignants en ligne dans un groupe (Dejean et Mangenot, 2016; Manning *et al.*, 2014). Les enseignants peuvent entrer en contact avec d'autres collègues afin d'échanger sur leurs pratiques, les présenter, les décrire, les discuter et les analyser. Le résultat des échanges permet de socialiser les pratiques, d'y réfléchir, de les valider ou de les ajuster et de les améliorer en fonction du contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Les échanges dans la formation des enseignants de langues dans le cas des MOOCs peuvent être réparties selon Dejean et Mangenot (2016, p. 421) en deux catégories : la mutualisation et parfois la discussion dans les xMOOCs transmissifs et la coopération ou la collaboration dans les cMOOCs connectivistes⁴. Au niveau de l'évaluation par les pairs, bien que les MOOCs français soient caracté-

⁴ Pour une définition détaillée de ces deux types de MOOCs, voir Dubosson et Emad (2015) dans la bibliographie. Les auteurs font une comparaison détaillée entre les cMOOCs et les xMOOCs selon onze critères : la pédagogie, le modèle pédagogique, la focalisation sur le contenu, l'enseignant, l'apprenant, le curriculum, l'évaluation, la rétroaction, le dynamisme, la motivation de l'apprenant et les outils.

sés généralement par une évaluation fondée sur des exercices automatisés, et non sur des évaluations par les pairs (Cisel, 2018, p. 10) nous pouvons dire que la réciprocité dans les MOOCs de formation des enseignants de langues crée deux types de mutualisation comparables à ceux des échanges en ligne, évoquées par Dejean et Mangenot (2016, p. 425) : la mutualisation plurielle et singulière. La mutualisation plurielle est l'évaluation faite par plusieurs enseignants qui partagent leur expérience d'évaluation à propos de la pratique d'un autre collègue. En revanche, lorsque l'enseignant envoie une description de sa propre pratique aux évaluateurs, il participe à une mutualisation singulière. L'évaluation et les échanges entre les enseignants de langues stimulent le développement professionnel par l'examen de leurs pratiques et de leur manière d'enseigner. C'est une forme de collaboration dans les MOOCs destinés aux enseignants de FLE (Pellegrino et Vaccaro, 2019, p. 82).

La formation en ligne permet aussi de moins sentir l'isolement (Damascelli, 2017, p. 228), si les professeurs travaillent dans des pays qui proposent peu de formations en FLE, et d'avoir un sentiment de sécurité dans l'évolution de leurs pratiques. Au niveau des savoirs et des savoir-faire professionnels, les enseignants peuvent acquérir ceux d'actualité transmis par des spécialistes de domaine, ce qui permet aux enseignants d'être entourés par une société partageant avec eux la même culture savante, avec les spécificités épistémologiques de la discipline. Les MOOCs en didactique du FLE sont caractérisés par leur qualité (Damascelli, 2017, p. 228) et, en termes de formation continue, ils représentent des modèles que les professionnels de la formation des langues étrangères et secondes peuvent exploiter afin d'être formés de manière plus efficace (Pellegrino et Vaccaro, 2019, p. 78). La présence des professeurs universitaires et la co-construction des savoirs individuels ne font pas des MOOCs de simples ressources en ligne. Les professeurs y diffusent leur enseignement et expérimentent de nouvelles méthodes pédagogiques.

D'ailleurs, à ce propos, les enseignants universitaires ne sont plus obligés de se soumettre aux contraintes des contenus de formation proposés par les instances francophones, contenus souvent caractérisés par des modèles généralistes (Charlier, 2015). Les MOOCs permettent de résoudre le problème de la formation continue dans certains pays non francophones où l'institution ne prend pas en charge la formation en didactique du FLE, ni l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de FLE. En effet, les MOOCs favorisent l'auto-formation des enseignants en mettant à leur disposition des ressources didactiques et pédagogiques sans se soumettre aux contraintes spatio-temporelles. Ces cours visent le développement professionnel des enseignants de langue en tenant compte des référentiels de compétences, tels que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) et particulièrement pour ceux qui se spécialisent dans l'enseignement des langues.

La formation continue et le développement professionnel des enseignants universitaires du FLE en Jordanie

La formation des professeurs universitaires du FLE en Jordanie est réalisée dans le cadre des formations continues, souvent qualifiées d'occasionnelles. Elles sont assurées par les établissements

francophones : l'Institut français de l'Ambassade de France et l'Agence Universitaire de la Francophonie du bureau Moyen-Orient.

Ce type de formation dépend dans son organisation des objectifs que se fixent les attachés culturels de l'Ambassade de France ainsi que ceux des responsables des départements de français. Si l'efficacité a été cristallisée dans les séances de formation à travers l'application des savoirs et des savoir-faire acquis, l'impact sur les pratiques des enseignants et sur leur développement professionnel des enseignants en tant que formateurs n'a pas été prouvé. En effet, aucune étude n'a montré le rôle de ces formations dans le développement des compétences professionnelles des professeurs universitaires de français.

Comme la formation continue relève majoritairement de la responsabilité des professeurs à l'université à travers leurs initiatives et activités d'auto-formation, aucune formation n'est proposée aux professeurs jordaniens en ligne pour répondre à leurs besoins et aux besoins de leurs apprenants ainsi qu'aux attentes de la formation en études françaises dans le contexte jordanien. C'est la raison pour laquelle les formations gratuites en ligne peuvent être une des solutions possibles, voire inévitables, pour développer les compétences professionnelles dans un tel scénario.

En général, en Jordanie, le professeur commence sa carrière dans l'enseignement supérieur sans aucune préparation préalable de la tâche d'enseignement, bien que la prise en compte du métier d'enseignant soit perçue comme importante contrairement à la majeure partie des pays européens qui donnent peu d'importance à l'enseignement (Delalande *et al.*, 2019). Pour ceux en début de carrière, certains croient ne pas avoir besoin de formations car ils ont un diplôme de doctorat et supposent, par conséquent, avoir des compétences et connaissances nécessaires à l'enseignement. Mais, comme le soulignent Longuet et Springer (2012, p. 2), la professionnalisation du métier d'enseignant nécessite de passer par une rationalisation des savoirs et des savoir-faire qui sont enseignés institutionnellement. Ils ne sont pas transmis directement sur le terrain car les savoirs scientifiques nécessitent des savoir-faire méthodologiques, c'est-à-dire d'un appareil didactique assurant la transposition.

Notre observation du contexte universitaire jordanien d'enseignement du FLE a permis de constater que la situation n'est pas mieux pour d'autres enseignants plus expérimentés. Ce sont les professeurs chevronnés qui pensent souvent que les longues années d'expérience sont suffisantes pour bien enseigner et ils ne sont pas très motivés à assister aux formations continues. Ces croyances influent sur leur conception de l'enseignement/apprentissage à l'université. Pour enseigner une langue étrangère, ces enseignants transmettent, le plus souvent, les savoirs linguistiques sans se focaliser sur les savoir-faire ou les compétences⁵. Les contenus des programmes de formation restent, pour la plupart des cas, traditionnels. Ils sont loin d'être actualisés de manière à préparer les étudiants au marché de travail. On parle dans ce sens d'un enseignement de langue étrangère plutôt que d'une formation. Pour l'utilisation de nouvelles technologies, la formation continue ne la considère pas comme étant une priorité dans la formation.

Face à ces défis, les professeurs universitaires ont deux possibilités d'utilisation des MOOCs : la première est en relation avec l'auto-formation et concerne la formation continue par la participation aux MOOCs, et la deuxième concerne l'utilisation de ceux destinés aux apprenants du FLE. L'hypo-

⁵ L'enseignement public du français est réputé d'enseignement classique, magistral et transmissif. (FIPF, 2017)

thèse de notre recherche est que les MOOCs permettent aux professeurs de langues de développer leurs compétences professionnelles en FLE et d'innover leurs pratiques pédagogiques au niveau de l'enseignement supérieur.

Si les potentialités didactiques des cours massifs sont constatées dans les recherches sur la formation des apprenants du FLE (Kandeel, 2019, 2020), ces cours massifs en ligne ne manquent pas de susciter de nombreuses questions dans la formation des professeurs de langues. La question fondamentale de notre recherche est : Comment les MOOCs de formation de formateurs peuvent-ils contribuer au développement professionnel de l'enseignant de FLE qui exerce sa profession dans un contexte non francophone ?

Analyse des MOOCs de développement professionnel en FLE

Pour répondre à notre question, nous avons adopté une méthodologie d'observation réflexive de nos propres activités dans la formation de formateurs en ligne et d'analyse des activités d'apprentissage offerts par les MOOCs dans les cours destinés aux formateurs et aux apprenants. En effet, cette approche est en elle-même formative car elle développe notre propre savoir professionnel. Ce savoir provient principalement des observations de la performance, ce qui implique une approche holistique plutôt que fragmentée (Eraut, 2007, p. 2).

Malgré l'abondance des formations en ligne en langue française qui s'étend actuellement à sept MOOCs destinés aux professeurs et aux apprenants (statistiques du Class Central, 2020), proposés par Coursera, France Université Numérique et CAVILAM - Alliance française, nous avons choisi d'analyser deux MOOCs de formation de formateurs :

1. Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui (CAVILAM - Alliance française).
2. Enseigner et former avec le numérique en langues (France Université Numérique).

Le choix de ces MOOCs est motivé par notre volonté de répondre en urgence aux besoins des professeurs des universités jordaniennes. En effet, comme nous l'avons souligné ci-dessus, les professeurs débutants ont besoin d'être formés à la didactique du FLE, *Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui* répond à ce besoin. En revanche, pour les professeurs les plus expérimentés qui souhaitent innover leurs pratiques professionnelles, le cours *Enseigner et former avec le numérique en langues* peut les aider à adopter de nouvelles pratiques par l'utilisation de nouvelles technologies.

Notre analyse s'articule autour de deux axes principaux représentant les réponses aux besoins des professeurs dans la formation à travers les MOOCs, à savoir : les connaissances théoriques en didactique du FLE et les nouvelles pratiques à intégrer dans les cours par l'utilisation des TIC. Elle est axée sur deux approches, inspirées des travaux de Boucher et Jenkins (2004) et d'Eraut (2007), qui se concentrent sur l'acteur et sur les dimensions professionnalisantes (Frenay *et al.*, 2011, p. 110-111). La focalisation sur l'enseignant-acteur identifie la manière dont il s'organise dans l'activité et la structure pour être finalement intégré dans l'activité. L'acteur-enseignant passe par plusieurs phases Boucher et Jenkins (2004). Dans la phase de l'appréhension de l'activité, il vit un sentiment d'insécurité vis-à-vis

des changements à faire, et dans la phase d'expérimentation, il commence l'exploration de nouvelles pratiques. Ensuite, il continue avec une phase d'appropriation dans laquelle il fait les ajustements nécessaires et il termine par la phase de la consolidation dans laquelle il réfléchit à la pertinence de son activité. Concernant la focalisation sur les dimensions professionnalisantes, elle permet d'avoir un éclairage sur les positionnements renouvelés et de développer des savoirs professionnels personnels. Il faut signaler que notre démarche analytique articule les deux approches sans les dissocier.

Résultats

Les résultats de notre analyse des MOOCs montrent qu'ils peuvent être utilisés en tant que ressources et outils pour développer les compétences professionnelles des professeurs universitaires dans un contexte non francophone.

Les MOOCs spécialisés dans la formation de formateurs utilisés comme ressources d'auto-formation

1. Le MOOC *Enseigner et former avec le numérique en langues*

Ce MOOC est un volet complémentaire d'un autre MOOC *Enseigner et Former Avec le Numérique* de l'ENS de Cachan⁶. Il a eu pour objectif de présenter l'intégration du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues à travers quatre axes essentiels : les formations hybrides en langues, la télécollaboration, les outils d'intercompréhension et l'exploitation du web social. Conçu par une équipe d'enseignants-chercheurs praticiens de l'université Stendhal à Grenoble-Alpes, le cours s'intéresse à ces quatre axes parce qu'ils correspondent à la fois à des pratiques de terrain et à des recherches en didactique menées dans cette université. Ses objectifs sont présentés par ses auteurs dans les lignes suivantes :

A la fin de cette formation, vous devriez avoir **une idée générale de ce que sont ces quatre approches**, vous en aurez **compris les atouts et les limites**, vous serez en mesure de **mettre en place une activité** issue de l'une de ces approches dans votre pratique pédagogique et enfin, vous aurez bénéficié d'**un partage d'expériences et d'idées** concernant l'exploitation du numérique en classe de langue. (MOOC eFAN-Langues, 2014)⁷

Classifié par deux de ses auteurs comme xMOOC dans la mesure où il ne propose pas d'activités collaboratives (Dejean et Mangenot, 2016, p. 420), ce MOOC présente des cours classiques avec des contenus prédéfinis et des exercices dans une approche instructionniste. Les contenus sont présentés par des professeurs spécialistes en TIC et didactique des langues à travers des capsules vidéo. La présentation des cours est proche de l'enseignement présentiel dans la mesure où le formateur transmet

⁶ Le début du MOOC était le 27 octobre 2014 et la fin était le 15 décembre 2014.

⁷ Disponible sur: https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006/Trimestre_4_2014/info . Consulté le: 25/02/2020.

également les contenus du cours. Le MOOC est moins exigeant en termes d'autonomie et ne prévoit pas d'activité collaborative (Dejean et Mangenot, 2016). Outre les contenus, il propose un forum aux participants pour poser des questions relatives à l'évaluation qui est présentée sous forme de quiz et d'activité finale évaluée par les pairs. Le forum est utilisé également comme un espace d'expression où les participants parlent de leurs parcours, partagent leurs pratiques professionnelles et leurs projets, et s'expriment sur ce qui répond au mieux à leurs attentes. Les autres espaces d'échange en dehors des forums sont Twitter et Facebook. Les Tweets informent généralement les participants d'autres activités permettant la discussion synchrone comme les Hangouts qui sont organisés via Youtube.

Parmi les potentiels de ce cours, nous citons les Hangouts, qui sont des parcours proposés aux participants et totalement dédiés au partage d'expériences et à l'interaction entre participants. L'équipe de MOOC, chacun selon l'objet de sa séance, invite des personnes pour parler de leurs projets, comme les professeurs qui ont fait des formations hybrides pour l'enseignement d'anglais et de FLE dans le Hangout consacré aux formations hybrides en langues. Pour concrétiser l'expression des inscrits à ce MOOC, le quatrième Hangout procède différemment des autres car il n'invite pas de participants au MOOC, mais il est réservé plutôt à la réaction aux messages des inscrits et à la réponse à leurs questions.

Dans les approches d'analyse que nous avons retenues, nous mettons l'accent sur l'enseignant-acteur qui aura, à la fin de son parcours, une tâche finale consistant en l'exploitation du web social intégré dans un dispositif hybride⁸. Pour diminuer le sentiment d'insécurité vis-à-vis de la réalisation de la tâche, les concepteurs du MOOC présentent toutes les précisions nécessaires à l'appréhension de l'activité⁹. En suivant la consigne, l'enseignant-acteur peut explorer toutes les ressources indispensables à la réalisation de l'activité et les formes de travail, d'interaction et d'évaluation dans l'étape de l'expérimentation. Il peut examiner la mise en œuvre de l'activité en effectuant les ajustements nécessaires en cas de dysfonctionnement. La vérification du temps réservé à la réalisation de la tâche fait partie de cette phase.

La réflexion sur la pertinence de l'activité est réalisée à travers la justification demandée pour l'intérêt de traiter la tâche dans le type de dispositif choisi. La précision du contexte (pays, institution, type de public, programme) de la mise en œuvre de la tâche ainsi que du dispositif choisi est au centre de la dernière phase proprement dite. Dans cette phase, l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation et les Hangouts constituent des éléments essentiels pour provoquer la réflexion critique sur l'activité. Nous présentons un modèle d'évaluation par les pairs d'une activité finale que nous avons réalisée dans le cadre de ce MOOC (Tableau 1).

Ce modèle représentatif de la mutualisation plurielle montre la rétroaction fournie par les pairs qui incite à modifier la tâche avant de la proposer en classe. De plus, les ajustements ont concerné les types de dispositifs et le taux réservé à chacun ; après les remarques des évaluateurs nous avons modifié l'articulation présentiel / distanciel en consacrant plus du temps au dispositif distanciel. Nous constatons que le développement professionnel ne se construit pas seulement à partir de nos expériences mais aussi grâce à la capacité à penser l'action comme le soulignent Longuet et Springer dans les propos suivants : « l'agir professionnel ne peut s'envisager en dehors d'expériences réelles en situation avec une mise en place effective d'un pro-

⁸ Voir annexe 1 pour des précisions sur la tâche finale.

⁹ Voir annexe 2 pour la concrétisation de ces phases dans la tâche que nous avons conçue dans le cadre de ce MOOC.

Tableau 1. Évaluation par les pairs de la production réalisée par le professeur

Assessments of Your Response		GRADE – 4
Le respect de la consigne	PEER MEDIAN GRADE - 4 POINTS Très bien PEER 1 - TRÈS BIEN PEER 2 - TRÈS BIEN YOUR SELF ASSESSMENT Très bien	4/4 POINTS
La construction	PEER MEDIAN GRADE - 4 POINTS Très bien PEER 1 – BIEN Je ne vois pas comment sont formés les groupes, excepté l'étape 3. Travaillent-ils toujours individuellement dans d'autres activités ? PEER 2 - TRÈS BIEN YOUR SELF ASSESSMENT Très bien	4/4 POINTS
La crédibilité	PEER MEDIAN GRADE - 4 POINTS Très bien PEER 1 - TRÈS BIEN PEER 2 - TRÈS BIEN YOUR SELF ASSESSMENT Très bien	4/4 POINTS
La langue	PEER MEDIAN GRADE - 4 POINTS Très bien PEER 1 – BIEN Il me semble que les activités métalinguistiques sont trop présentes. PEER 2 - TRÈS BIEN YOUR SELF ASSESSMENT Très bien	4/4 POINTS
Type de formation	PEER MEDIAN GRADE - 4 POINTS Très bien PEER 1 - TRÈS BIEN Pour moi, dans les étapes 2, 3 et 4, on aurait pu faire la lecture du document (étape 2 et l'étape 3) et l'écriture (étape 4) à distance, même s'il s'agit du niveau A2. En ce qui concerne l'analyse, l'élucidation des difficultés, discussion, d'accord, le présentiel s'impose. PEER 2 - TRÈS BIEN	4/4 POINTS

Additional comments on your response	<p>PEER 1</p> <p>Cette tâche est très bien articulée mais à mon goût trop axée sur le présentiel. Même les débutants se débrouillent très bien avec le web social. Il faudrait se détacher progressivement du présentiel.</p> <p>PEER 2</p> <p>Bonne articulation présentiel / distanciel. Séquence réalisable et tout à fait adaptée au public cible. Déroulement bien explicité, compétence parfaitement bien mises en avant.</p> <p>Bravo, bravo !</p>	4/4 POINTS
--------------------------------------	---	------------

Source: MOOC Enseigner et Former Avec le Numérique.

cessus de réflexivité qui en constituent l'aspect pragmatique » (2012, p. 6). Sans la collaboration des autres collègues, dans une perspective socioconstructiviste du développement professionnel, nous n'aurions pas pu avoir une expertise extérieure de notre production de l'activité finale dans le MOOC.

2. Le MOOC *Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui - Parcours découverte* (CAVILAM - Alliance française)

Ce MOOC est gratuit, il s'est déroulé du 11 avril jusqu'au 11 mai 2020 en commençant par le parcours « découverte » et il peut être complété par un autre MOOC-Parcours « avancé ». Il est constitué de quatre modules présentés sur quatre semaines. Il vise à présenter les fondements de base de l'enseignement du FLE et de fixer les connaissances professionnelles de base. Le premier module aide l'enseignant à découvrir les approches didactiques actuelles de l'enseignement du FLE, de découvrir les stratégies d'enseignement/ apprentissage de cette langue, et de travailler sur la notion de culture et d'interculturel dans la classe de langue. Ces contenus peuvent être classifiés dans les savoirs théoriques de l'enseignant qui servent de base à la pratique professionnelle.

Les trois autres modules comprennent des contenus de savoirs pratiques professionnels comme la gestion et l'animation de classe, l'exploitation des documents authentiques et la construction d'une séquence pédagogique. Le MOOC est validé par un système d'évaluation composé du Quiz et le certificat de suivi est payant. En adoptant les approches d'analyse évoquées ci-dessus, nous constatons que ce MOOC focalise sur les dimensions professionnalisantes car il présente les savoirs et savoir-faire didactiques pour aider les enseignants à comprendre les méthodologies d'enseignement du FLE ainsi que les savoirs disciplinaires qui renvoient à la maîtrise du FLE comme discipline à enseigner.

Les MOOCs d'apprentissage du FLE utilisés comme outils d'enseignement

Il est important de signaler que les MOOCs proposés en ligne aux apprenants du FLE participent au développement professionnel des professeurs. Nous les avons analysés dans une recherche précé-

dente (Kandeel, 2020). Nous nous intéressons ici à développer l'idée des formes de leur utilisation en tant qu'outils d'enseignement intégrés dans les programmes des cours traditionnels des établissements d'enseignement supérieur (Milligan et Littlejohn 2017; Perez-Sanagustin *et al.* 2017 ; Kandeel, 2019). Cette utilisation, connue souvent dans les pays non francophones où le français n'est pas présent dans l'environnement linguistique des apprenants, est réalisée selon deux formes : la première concerne l'intégration d'une partie d'un MOOC dans les cours en présentiel ou en ligne, telles que les séquences vidéo, les activités ou les tâches proposées et leur réutilisation en présentiel. Il s'agit de l'usage des contenus en tant que support à l'apprentissage.

Nous présentons un exemple concret de cette utilisation dans un dispositif d'urgence du maintien de l'enseignement du FLE. Les universités en Arabie Saoudite, où nous enseignons actuellement¹⁰, sont fermés par mesures de précaution pour lutter contre l'épidémie de coronavirus en mars 2020. Pour pouvoir continuer l'enseignement du FLE aux étudiantes débutantes, nous étions obligés de mener une transition numérique pour les cours par l'ouverture des classes virtuelles et l'utilisation du Blackboard. Les capsules vidéo du MOOC *Formation langue étrangère (FLE)* proposé par l'agence nationale pour la formation professionnelle des adultes en France (Afp), en 2017, nous ont servies comme outils d'enseignement. Par exemple pour expliquer la leçon *parler de ses loisirs et de ses activités* présentées dans la méthode Texto 1 A1 (Lopes et Le Bougnec, 2016, p. 44, 47, 69), la vidéo de la troisième thématique *Parler de ses activités* est utilisée par les étudiantes en auto-apprentissage pour comprendre la leçon.

L'intérêt de cette ressource est qu'elle est sous-titrée en arabe, la langue maternelle des étudiantes et qu'elle est prête à l'emploi dans les situations d'urgence. Certes, nous utilisons la classe virtuelle pour les rendez-vous synchrones et les forums pour le travail asynchrones afin de faire les activités de la méthode, les alterner avec la séquence vidéo et répondre aux questions des étudiantes. Cet exemple est représentatif de l'agir professionnel avec compétence qui « suppose une capacité à intégrer, mobiliser « en situation » ces ressources grâce à des schèmes d'action complexes » (Longuet et Springer, 2012, p. 6).

La deuxième forme vise à intégrer les apprenants eux-mêmes, avec l'accompagnement de leur professeur, dans un MOOC pour développer une compétence langagière ou pour leur permettre de pratiquer une compétence, comme l'écriture académique. L'exemple de la rédaction d'un résumé par nos étudiantes FLE témoigne de l'efficacité de ce type d'intégration dans un dispositif hybride (Kandeel, 2019). Les étudiantes sont confrontées à des situations d'apprentissage et de mise en œuvre des compétences langagières et cognitives dans la rédaction d'un résumé. Elles se sont trouvées, lors de la rédaction d'un résumé, dans une situation de recherche d'informations, d'appréhension conceptuelle de la structuration logique d'un résumé du sujet présenté sous forme audiovisuelle. En expérimentant une culture éducative différente, les étudiantes assument leur responsabilité de présenter un travail rédactionnel de bonne qualité. En bref, le MOOC les a mis dans un environnement francophone d'apprentissage.

¹⁰ La chercheuse a un poste permanent dans une université Jordanienne et l'étude porte sur le contexte jordanien. L'exemple sur l'utilité des Moocs dans le contexte universitaire saoudien est donné sur le contexte où elle travaille au moment de la réalisation de l'étude. Les deux contextes universitaires ont des points communs dans l'enseignement du FLE, parmi lesquels nous évoquons la langue maternelle des apprenants (arabe) et le statut de la langue français comme deuxième langue étrangère.

Discussion

L'analyse des MOOCs et de leur rôle inestimable dans le développement professionnel des professeurs universitaires nous incite à repenser les modèles de formation continue existants dans notre contexte jordanien et à réfléchir à d'autres modèles plus efficaces et opérationnels.

Les MOOCs représentent de nouvelles niches (Charlier, 2014) par les nouveaux dispositifs qu'ils créent dans la formation des enseignants. Ils ont des potentialités favorisant la construction et le développement des savoirs dont le professeur universitaire du FLE a besoin. Qu'ils soient des savoirs disciplinaires pour les contenus de la discipline à enseigner, des savoirs et savoir-faire didactiques renvoyant à la didactique de la discipline, ou encore des savoirs et savoir-faire nécessaires à la pratique pédagogique et professionnelle, le professeur peut choisir les savoirs et savoir-faire à développer à travers les MOOCs.

Nous avons constaté trois aspects du développement professionnel concernant l'activité professionnelle. Le premier concerne la création de nouveaux dispositifs d'enseignement du FLE, dans lequel le professeur conçoit des tâches appuyées sur le numérique. Ainsi, nous signalons qu'à partir de notre expérience personnelle de la formation dans ce MOOC nous avons pu créer un dispositif hybride pour développer la compréhension orale des apprenants FLE. La formation nous a permis donc d'étendre notre pratique professionnelle et de répondre à ce que nous avons cherché dans une communauté professionnelle spécialisée.

Le deuxième aspect concerne l'amélioration des types de tâches à proposer aux apprenants en fonction de la rétroaction reçue par les pairs, notamment sur l'activité finale dans le MOOC de formation de formateurs. En effet, cet aspect s'ajoute à d'autres éléments tels que les discussions dans les forums qui encouragent les enseignants au retour réflexif sur la pratique. Ce retour s'avère un élément essentiel du développement professionnel (Soubrié, 2008).

Le troisième aspect porte sur la réflexion sur les problèmes d'enseignement/apprentissage du FLE par l'utilisation des technologies rencontrés sur le terrain et leur problématisation dans la recherche scientifique. Nous avons réussi à traiter des problématiques de recherche issues des discussions via les Hangouts avec les auteurs du MOOC et les invités participants aux échanges (Kandeel, 2018). Les bénéfices s'inscrivent donc dans un processus vécu du point de vue du professeur (Frenay *et al.*, 2011) en lien à la fois avec l'individualisation, la réflexivité et la formation tout au long de la vie. Les enjeux de la formation continue dans ces cours ont des effets non seulement sur la construction de savoirs et savoir-faire disciplinaires et sur l'innovation des pratiques des professeurs mais également sur la réflexivité enseignante, moteur de théorisation.

L'engagement du professeur dans le développement professionnel est déterminant au niveau des bénéfices à retirer pour l'acte d'enseigner mais aussi pour l'apprentissage des étudiants. En effet, les MOOCs en tant que ressources de formation des professeurs permettent d'enrichir leur base de connaissance pour l'enseignement par la mise à leur disposition d'outils et de techniques. Ils permettent de questionner leur épistémologie en matière de la discipline à enseigner (Berthiaume et Weston, 2015) et à penser à leur croyance du savoir.

Un dernier point à aborder dans cette discussion concerne l'intégration des MOOCs en classe de FLE comme dispositif de formation à mettre à la disposition des apprenants. L'enseignant doit

prévoir les types d'intégration possible selon les théories d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage convenables au contexte de la formation. Il doit aussi tenir compte des variables constitutives de l'intégration, à savoir l'institution, l'enseignant, l'apprenant, les contenus disciplinaires, les supports d'apprentissage, les ressources numériques et les dispositifs spatio temporels et humains (Mangenot, 2002, p. 173). Ces variables conduisent à la réussite ou à l'échec de l'intégration.

Conclusion

Cette étude reflète notre positionnement d'enseignante-chercheuse spécialisée en didactique du FLE visant à susciter la réflexion sur l'utilisation des MOOCs dans le développement des compétences professionnelle de l'enseignant de FLE dans un contexte non francophone afin de les soutenir dans la mise en œuvre pédagogique des technologies. Elle prend en compte les enjeux technologiques, didactiques et pédagogiques dans la formation de formateurs. L'approche d'observation réflexive de nos pratiques et d'analyse des MOOCs a permis de développer une synergie des choix didactiques et des conséquences pédagogiques dans la formation, utilisant le numérique et par conséquent de faire la théorisation des pratiques.

L'étude montre que les cours massifs de formation en langues sont utiles pour les enseignants, les chercheurs et les concepteurs des MOOCs spécialisés en FLE. Qu'ils soient des ressources d'auto-apprentissage pour les formateurs ou des outils d'enseignement, ils peuvent ouvrir de nouveaux horizons de développement des compétences professionnelles et de renouvellement de la formation continue des professeurs universitaires. Notons par ailleurs qu'il est légitime de se demander s'il sera possible de concevoir des MOOCs de formation de formateurs en FLE adaptés au contexte jordanien et destinés à former les professeurs à l'université.

La diversité des contextes d'enseignement du FLE exige des autorités éducatives de soutenir les professeurs dans leur action professionnelle. Il est nécessaire que les établissements de l'enseignement supérieur reconnaissent et valorisent les formations réalisées au sein de ces dispositifs informels ou d'auto-apprentissage. Les efforts déployés et le temps consacré à l'auto-formation dans ces cours sont remarquables. C'est le moindre soutien à présenter aux professeurs qui sont quasiment privés des formations continues organisées par leurs établissements.

Remerciement

Cette recherche est financée par le programme Fast track Research Funding du décanat de la recherche scientifique de l'université Princess Nourah bint Abdulrahman.

Références bibliographiques

BERTHIAUME, D.; WESTON, C. 2015. Développer son savoir pédagogique disciplinaire. In: N. REGÉ-COLET; D. BERTHIAUME (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques*

et applications pratiques. Tome 2: se développer au titre d'enseignant. Bern, Peter Lang, p. 31-47.
<https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0230-4>

BOUCHER, L.P.; JENKINS S. 2004. Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire. In: M. L'HOSTIE; P. BOUCHER (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.

CAVILAM - Alliance française. Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui. Disponible sur: <https://MOOC.cavilam.com/courses/course-v1:CAVILAM+CAV-001+3/about>. Consulté le 25/02/2020.

CHARLIER, B. 2014. Les MOOC: une innovation à analyser. *Distance et Médiations des Savoirs*, (5). Disponible sur: <http://journals.openedition.org/dms/531>. Consulté le: 25/02/2020.

CHARLIER, B. 2015. Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. Quel sens pour la formation des enseignant-e-s ? *Distance et Médiations des Savoirs*, (12). Disponible sur: <https://journals.openedition.org/dms/1217>. Consulté le: 25/02/2020.

CISEL, M. 2018. Une analyse automatisée des modalités d'évaluation des MOOC de la plate-forme FUN. *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*. 33(1). Disponible sur: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1052>. Consulté le: 25/02/2020.

CLASS CENTRAL. 2020. *Free online: foreign language courses*. 256 of the best foreign language courses. Disponible sur: <https://www.classcentral.com/subject/foreign-language>. Consulté le: 20/03/2020.

CONSEIL DE L'EUROPE 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques. Disponible sur: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Consulté le: 25/02/2020.

DAMASCELLI, A. 2017. *Digital resources, creativity and innovative methodologies in language teaching and learning*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 516 p.

DEJEAN, C.; MANGENOT, F. 2016. Les interactions entre pairs dans un MOOC de formation d'enseignants. *Etudes de linguistique appliquée (Éla)*, (184):419-431. <https://doi.org/10.3917/ela.184.0419>

DELALANDE, P.; LALLE, P.; MASSOU, L.; NOCERA-PICAND, C.; YOUNES, N. 2019. Quels usages d'un dispositif de formation continue en ligne à la pédagogie universitaire? *Distances et Médiations des savoirs*, (26). <https://doi.org/10.4000/dms.3532>

DUBOSSON, M.; EMAD, S. 2015. The forum community, the connectivist element of an xMOOC. *Universal Journal of Educational Research*, 3(10):680-690. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031004>

DURAND, B.; NEUBERT, S.; ROSEBERG, D.; VIALON, V. 2007. *Etudier en France et en Allemagne: approche comparée des cultures universitaires*. Villeneuve, Presses Universitaires du Septentrion.

ERAUT, M. 2007. *Theoretical and practical knowledge revisited*. Disponible sur: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/176013.pdf>. Consulté le: 20/03/2020.

FIPF. Fédération Internationale des Professeurs de Français. 2017. *FIPF: rencontre avec l'Association des professeurs de français de Jordanie et ses partenaires*. Disponible sur: <http://fipf.org/actualite/fipf-rencontre-avec-lassociation-des-professeurs-de-francais-de-jordanie-et-ses-partenaire>. Consulté le: 25/02/2020.

FRANCE UNIVERSITÉ NUMÉRIQUE. Enseigner et former avec le numérique en langues. Disponible sur : <https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006S02/session02/about> . Consulté le 13/01/2020.

FRENAY, M.; JORRO, A.; POUMAY, M. 2011. Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche & formation*, **67**(2):105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>

GONÇALVES, B.; GONÇALVES, V. 2019. Professional development in MOOC: teachers motivation. literature review: an exploratory study. In: IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES - CISTI, 14, Coimbra, 2019. *Annales... Portugal* (14). <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760597>

KANDEEL, R. 2018. L'utilisation des jeux autonomes dans un dispositif hybride pour développer l'apprentissage de la compréhension orale en français langue étrangère. *Porta Linguarum*, **30**:89-102. Disponible sur: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL%20issue30%20Jun2018.htm>. Consulté le: 25/02/2020.

KANDEEL, R. 2019. Les pratiques des apprenants du français langue étrangère lors de la rédaction d'un résumé dans le LMOOC Paroles de FLE. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, **24**(3):617-632. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a10>

KANDEEL, R. 2020. Les LMOOC pour développer l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE). *XLinguae*, **13**(1):24-36. <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.01.02>

KHANEBOUBI, M.; BARON, G-L. 2015. Analyse de la participation à un cours en ligne ouvert à tous: le cas d'« enseigner et former avec le numérique (eFAN) ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, **12**(1-2):38-51. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n1-05>

KOUKIS, N.; JIMOYIANNIS, A. 2017. Designing MOOCs for teacher professional development: analysis of participants' engagement and perceptions. In: A. MESQUITA; P. PERES (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on e-Learning, ECEL*. Porto, Academic Conferences and Publishing International, p. 271-280.

KOUKIS, N.; JIMOYIANNIS, A. 2019. MOOCs for teacher professional development: exploring teachers' perceptions and achievements'. *Interactive Technology and Smart Education*, **16**(1):74-91. <https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2018-0081>

KOUTSODIMOU, K.; JIMOYIANNIS, A. 2015. MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF

EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION - ICERI, 8, Seville, *Proceedings...* Spain, (8):6968-6977. Disponible sur: <https://library.iated.org/publications/ICERI2015>. Consulté le: 25/02/2020.

LAMUEL, G.; PELTIER, C.; CHARLIER, B. 2014. Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel: effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301):99-113. Disponible sur: <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>. Consulté le: 25/02/2020.

LONGUET, F.; SPRINGER, C. 2012. Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible? In: C. MARIELLA. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, [s.l.], De Boeck, 330 p.
<https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01.0247>

LOPES, M-J.; LE BOUGNEC, J-T. 2016. *Texto 1*. Paris, Hachette, 128 p.

MANGENOT, F. 2002. L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. In: D. LEGROS, J. CRINON (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin, p. 169-184.

MANGENOT, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris, Hachette, 208 p.

MANNING, C.; MORRISON, B. R.; MCLLROY, T. 2014. MOOCs in language education and professional teacher development: possibilities and potential. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(3):294-308. <https://doi.org/10.37237/050308>

MILLIGAN, C.; LITTLEJOHN, A. 2017. Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2):91-102.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>

PAQUAY, L. 2005. Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? *Recherche & Formation*, 50 : :55-74.
<https://doi.org/10.3406/refor.2005.2102>

PELLEGRINO, R. ; VACCARO, V. 2019. E-learning: ses enjeux dans le domaine du FLE. *Open journal of Humanities*, 1:69-85. Disponible sur: <https://osf.io/5z62x/>. Consulté le: 25/02/2020.

PEREZ-SANAGUSTIN, M.; HILLIGER, L.; ALARIO-HOYOS, C.; DELGADO KLOOS, C.; RAYYAN, S. 2017. H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1):47-64. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9133-5>

SOUBRIÉ, T. 2008. Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(1):121-149.
<https://doi.org/10.4000/alsic.843>

SOUBRIE, T. 2016. La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants au numérique, In: C. OLLIVIER; T. GAILLET; L. PUREN (coord.), *Numérique et formation des enseignants de langue: pistes et imaginaires*. Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 1-18.

TARDIF, M. 1993. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier : quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: H. HENSLER (éd.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 53-86.

VIVIAN, R.; FALKNER, K.; FALKNER, N. 2014. Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning technology*, **22**(0). <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24691>

WELLER, M.; ANDERSON, T. 2013. Digital resilience in higher education. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, **1**:53-66. Disponible sur: <https://www.eurodl.org/?p=archives&-year=2013&halfyear=1&article=559>. Consulté le: 25/02/2020.

YVON, F.; CLOT, Y. 2004. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educação*, (19):11-38. Disponible sur: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752004000200002&script=sci_abstract&tlng=fr. Consulté le: 25/02/2020.

Annexe 1 : Description de l'activité finale

Tâche : conception d'une cybertâche à intégrer dans un dispositif hybride. La tâche devra correspondre à 2 ou 3h de travail apprenant.

Vous détaillerez :

- les principales étapes
- les rôles des enseignant(s) et apprenants
- les formes de travail/d'interaction (individuel, en petit groupe, etc.)
- le matériel nécessaire

Vous préciserez :

- le contexte (pays, institution, type de public, programme, etc.)
- les objectifs, formulés en termes de compétences communicatives langagières et générales (cf. chapitre 5 du CECRL)
- le dispositif global (le cas échéant, articulation présentiel/distantiel, classe partenaire, etc.)

Vous justifierez enfin l'intérêt de traiter cette tâche dans le type de dispositif choisi (hybride, projet de télécollaboration, formation à l'intercompréhension).

L'ensemble ne devra pas faire plus de 2 ou 3 pages, au format PDF.

Vous avez jusqu'au mercredi 3 décembre à minuit (heure française) pour réaliser et soumettre votre travail. Ensuite, l'évaluation par les pairs sera ouverte jusqu'au lundi 8 décembre à minuit. (heure française). Bon travail!

Annexe 2 : activité finale réalisée par le professeur et soumise à l'évaluation par les pairs



Lire un article et écrire un commentaire sur le site du magazine *GEO Ado*

Contexte

- **Niveau : A2**
- **Langue cible : français**
- **Matériel : article (document) tiré** du magazine *GEO Ado*, *le magazine de notre planète* sur Internet. Intitulé du document : Cet été, je pars en...France
- **Temps : trois** cours de français, le cours est une heure (3h)
- **Institution : Université du Yarmouk en Jordanie**
- **Dispositif : hybride**

OBJECTIFS

- Participer aux échanges informels (**Objectifs sociolinguistiques et socioculturels**)
- Exprimer ses préférences en parlant de lieu de vacances : -Décrire un lieu de vacances, caractériser, parler de ce qu'on fait dans les vacances, exprimer ses goûts (**Objectifs pragmatiques**)
- Utiliser les registres neutre et familier ainsi qu'identifier les références culturelles : noms des villes françaises, lieux touristiques, vacances et conditions économiques, etc. (**Objectifs socioculturels**)
- Travailler sur les contenus linguistiques (le temps du discours : présent de l'indicatif, les adjectifs qualificatifs, les articulateurs d'énumération, verbes de voyage, de mouvement, les indicateurs temporels, vocabulaire de la description, les expressions de préférence, les prépositions de lieu).

ETAPE 1: ACTIVITE PREPARATOIRE

L'enseignant présente le document sur le site Geoado à l'aide d'un vidéoprojecteur. Il commence par l'étape de la définition de la situation de communication en incitant les apprenants à émettre des hypothèses à partir de l'observation et de l'analyse de la photo du document illustrant des personnes passant leurs vacances. Les apprenants analysent les indices non linguistiques en groupes de deux, puis en groupe de classe. Puis, avec l'aide de l'enseignant, ils répondent à plusieurs questions sur la photo pour définir la situation de communication à travers l'observation de la partie supérieure du document (nom du magazine, titre, date, émetteur, photo) et les deux premiers commentaires.

Exemples des questions posées par l'enseignant :

- D'où est tiré le document ?
- Qui a écrit ce document ? Quand ?
- qui participent à l'échange dans ce document ?
- A votre avis, quel est le sujet du document ?

Cette étape conduit à la deuxième étape de la lecture de document.

ETAPE 2: COMPREHENSION DU DOCUMENT

L'enseignant demande aux apprenants de lire la totalité du document, puis il conçoit une activité sur les commentaires des participants dans laquelle il remplace certaines informations par des mots ou des verbes incorrectes, puis il demande aux apprenants de corriger les mots erronés. L'activité est à travailler en présentiel, elle est à faire individuellement puis en mutualisation avec le groupe-classe.

Activité : Correction des erreurs contenues dans les commentaires des intervenants à l'échange (Matériel et supports complémentaires).

Consigne : corrigez les informations dans les commentaires de ces quatre personnes.

ETAPE 3 : ANALYSE

a) L'enseignant demande aux apprenants de lire le document, puis, il leur demande de repérer des expressions utilisées pour *décrire un lieu de vacances*, *exprimer ses goûts* à partir d'une fiche comprenant des extraits tirés du document correspondant aux actes de langage à travailler.

Activité 1 : Repérage dans le document des expressions utilisées pour *décrire un lieu de vacances*, *exprimer ses goûts*.

Consigne : A quel acte de langage correspondent ces extraits ?

b) L'enseignant guide les apprenants à la réflexion sur la langue et à présenter les résultats de la réflexion. Il prépare les éléments de synthèse permettant de les accompagner dans la formulation des règles.

Activité 2 : Formulation d'une règle d'utilisation de l'acte du langage *exprimer ses préférences de lieu*.

Consigne : complétez le texte suivant pour formuler la règle.

Exemple : **Pour *décrire un lieu de vacances préféré* :**

a - on peut utiliser : ma+destination préféré+être+le/la/les+ nom du pays (ex. ma destination préférée est la France)

b - on peut utiliser le/la/les+ nom des régions, lieux, pays, villes+être+ le/la/les+régions, lieux, pays, villes+ préférés(es)+ des+ nationalité

(ex. La Bretagne est la région préférée des Français).

Les deux activités sont à travailler en présentiel, en petits groupes puis en mutualisation avec le groupe-classe.

ETAPE 4 : PRODUCTION ECRITE

L'enseignant présente l'activité de production écrite (réalisation d'une tâche réelle) en présentiel : rédaction d'un commentaire en ligne (5 lignes) pour participer à l'échange autour du sujet de lieux préférés de vacances. Il accompagne les apprenants dans leur découverte de la charte du site, en proposant d'autres critères à respecter (ex. la longueur des commentaires).

Consigne : Pour exprimer votre préférence de lieu de vacances, allez sur le site du magazine *GEO Ado*, le magazine de notre planète <http://www.geoado.com/actualites/cet-ete-je-pars-en-france-41218> Répondez en ligne à la question : Et toi ? Sais-tu déjà où tu passeras tes vacances d'été ? Aimez-vous y aller ? Rédigez un commentaire en 5 lignes.

L'écriture du commentaire est à faire en dehors de temps de cours et à distance.

ETAPE 5 : PREPARATION DE LA PRODUCTION ECRITE

L'enseignant incite les apprenants à lire d'autres commentaires sur le même sujet. La lecture d'autres commentaires leur aide à identifier le public destinataire et à comprendre son avis sur les vacances. Les destinataires sont des jeunes francophones, surtout français, qui s'expriment sur des sujets d'actualité. L'objectif de cette étape est de leur montrer ce genre d'écrit en ligne (commentaire). Il informe les apprenants de l'évaluation de leurs commentaires avant leur publication en ligne.

ETAPE 6 : EVALUATION ET DISCUSSION

L'enseignant évalue les commentaires rédigés à distance avant leur publication, il discute les erreurs avec les apprenants en présentiel

ETAPE 7 : ÉDITION ET PUBLICATION DES COMMENTAIRES EN LIGNE

Les apprenants publient leurs commentaires en ligne en travaillant à distance

DISPOSITIFS : HYBRIDE

On peut envisager, dans ce dispositif, ajouter une activité de consultation libre du site entre les étapes 3 et 4 en demandant aux apprenants de lire un autre document sur le site en rapport avec le sujet et de lire les commentaires d'autres participants. Les objectifs seraient de leur préparer à diffuser leur commentaire pour être lus par les autres, afin d'être motivés à améliorer autant que possible leur production. Il s'agit aussi de les inciter à avoir une immersion dans des échanges authentiques. Dans ce dispositif, le présentiel domine puisque le niveau des étudiants ne permet pas de travailler seuls dans un dispositif innovant. La majorité des étapes auraient lieu en classe. L'étape de l'immersion dans les commentaires et les échanges en français ainsi que l'étape de l'écriture seraient effectués à distance.

Submetido: 27/03/2020

Aceito: 02/06/2020