

Comment optimiser les formations ouvertes et à distance ?

Le cas de PRO FLE à l'Université Libanaise

« L'eau, goutte à goutte, creuse le roc ! »

Hafez, Stéphane Ahmad

Université Libanaise, stephanehafez@hotmail.com

Resumen

En 2009, un sistema de enseñanza a distancia de los franceses maestros Profesionalización - PRO FLE está configurado dentro de la Universidad del Líbano. Esta formación tiene una gran reputación con los maestros franceses. Sin embargo, todos los estudiantes no se benefician en la misma medida. Esta investigación tiene como objetivo estudiar el impacto del campo de FLE PRO y reflexionar sobre las formas de mejorar el rendimiento.

Palabras clave : *aprendizaje a distancia ; tutoría ; acompañamiento ; apoyo a la educación ; observación de clases.*

Résumé

En 2009 un dispositif d'enseignement à distance des enseignants de français PRO FLE-Professionnalisation en FLE est mis en place au sein de l'Université Libanaise. Cette formation jouit d'une grande notoriété auprès des enseignants de français. Cependant, tous les stagiaires n'en profitent pas au même degré. Cette recherche vise à étudier l'impact de PRO FLE sur le terrain et à réfléchir sur les moyens pour un meilleur rendement.

Mots-clés : *formation à distance ; tutorat ; accompagnement ; encadrement pédagogique ; observation de classe.*

Abstract

In 2009 a distance learning system of the French Teachers Professionalization - PRO FLE is set up within the Lebanese University. This training has a high reputation with French teachers. However, all students do not benefit to the same degree. This research aims to study the impact of PRO FLE field and thinks on ways to better performance.

Keywords : *distance learning ; tutoring ; accompaniment ; educational support ; class observation.*

Depuis quelques années, l'engouement pour les cours en ligne gagne du terrain comme en témoignent le nombre de formations à distance et les colloques dédiés à la thématique. Au Liban, depuis 2009, un dispositif de formation ouverte à distance (FOAD) PRO FLE, destiné aux enseignants de français qui souhaitent renforcer leurs compétences, jouit d'une grande notoriété à l'Université Libanaise (UL). Selon une enquête que nous avons menée, de juillet 2012 à novembre 2013, auprès de 120 tutorés (HAFEZ, 2014 : 70), cette formation hybride, financée par l'Institut français du Liban, leur a permis de mettre à jour leurs pratiques de classe. En d'autres termes, au cours de ces six dernières années, PRO FLE, a contribué à la démocratisation de *la formation* à distance. Cela dit, comme pour tous types de formations, les tutorés ne bénéficient pas tous, au même degré, de PRO FLE. En effet, certains mettent en application avec beaucoup de difficulté les nouveaux acquis notamment dans l'élaboration du dossier pédagogique de fin de session.

Partant du fait que PRO FLE a pour vocation de transmettre un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, un savoir-apprendre/enseigner etc., auprès d'un large public, quelles mesures faut-il prendre pour un meilleur rendement à l'échelle de l'UL ? Hormis son rôle de référent, facilitateur et médiateur, le tuteur pourrait-il s'impliquer davantage auprès des stagiaires *déboussolés quant à une formation à distance ? Avec la modalité hybride (rencontres en présentiel)*, il est déjà amené à expliciter longuement les contenus de formation, à rassurer les tutorés, à leur prodiguer conseils, etc., devra-t-il aller encore plus loin en assurant un accompagnement personnalisé sur les plans socio-affectif, organisationnel et pédagogique (au cas par cas) ? Si oui, l'autonomie des tutorés ne sera-t-elle pas réduite à néant ? Le principe d'une formation à distance ne sera-t-il pas remis en question ? Quelle est la part de responsabilité du Bureau des Langues (BDL) de l'UL dans la mise en application de PRO FLE sur le terrain ?

Pour répondre à notre questionnement, cet article suit la démarche suivante :

- dans un premier temps, nous nous pencherons sur le dossier final du module 1 que les tutorés doivent réaliser pour valider la formation. L'analyse pédagogique d'une soixantaine de dossiers (40 en 2013 et 20 en 2015) permettra de vérifier le degré d'appropriation de PRO FLE dans l'élaboration de fiches didactiques ;
- dans un second temps, nous effectuerons des observations de classe auprès de 40 tutorés, (30 en 2012 et 10 en 2015). De telles visites de cours nous éclaireront sur l'application de l'approche PRO FLE ainsi que son impact sur l'enseignement du français au sein de l'UL.

PRO FLE en bref

Ce dispositif de formation à distance est né d'une coopération entre le Ministère français des affaires étrangères (MAE), le Centre national d'enseignement à distance (CNED), le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et l'Institut français (IF). Depuis le 1^{er} janvier 2011, l'IF suit les implantations locales du dispositif.

PRO FLE existe en deux versions (<http://pro-fle.net>) :

- soit sous forme de cédérom dit communiquant, c'est-à-dire attaché à un site de services en ligne ;
- soit sous forme de site Internet comprenant les activités de formation et les services en ligne.

Il est composé de quatre modules :

- le premier module *Construire une unité didactique* prépare les tutorés à produire un matériel didactique adéquat ;
- le deuxième *Piloter une séquence pédagogique* permet aux tutorés d'animer des séquences pédagogiques dans une perspective actionnelle ;
- le troisième module *Evaluer* forme les tutorés à intégrer l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage ;
- le quatrième module *Interagir dans son contexte professionnel* vise à développer l'autonomie professionnelle des enseignants.

La formation dure 4 mois, à raison de 40 h de travail par module (30 h de travail en autonomie et 6 à 10 h de tutorat). Chaque module se compose de 6 séquences de travail et chaque unité comprend trois grandes étapes : la phase de découverte-analyse, la phase d'appropriation et la phase de transposition.

PRO FLE propose des services de tutorat aux stagiaires :

- l'évaluation personnalisée : il s'agit de réaliser un dossier constitué d'une activité de mise en situation guidée correspondant à une phase de production. Ce document est soumis par la suite à un tuteur pour une correction et des conseils personnalisés ;
- le tutorat individuel en ligne : il s'agit d'échanges individuels avec un tuteur par messagerie électronique en cas de difficulté méthodologique (organisation du travail, de la progression...) ou pédagogique (compréhension du cours, des consignes...).

1. Analyse du dossier final

Choix du module 1

Faute de temps et de moyens, nous nous sommes limité au module 1 pour lequel les tutorés expriment une grande satisfaction (Hafez, 2014 : 75). La consigne de l'activité finale du module 1 se présente ainsi :

« En vous appuyant sur les objectifs définis dans l'exercice 1, sélectionnez un document déclencheur (authentique ou ayant les caractéristiques d'un document authentique) pertinent pour le public cible. Concevez une unité didactique à partir de ce document et faites la fiche pédagogique correspondante. »

1.1. Corpus et grille d'évaluation

Notre corpus est constitué de 60 dossiers parmi ceux que les tuteurs nous ont remis et ceux que nous sommes parvenu à nous procurer, 40 ont été sélectionnés en 2012 et 20 en 2015. L'étude de ces dossiers s'est effectuée à partir de la grille d'évaluation proposée par le dispositif PRO FLE. Nous l'avons adoptée en raison de sa pertinence. Les tuteurs sont aussi tenus de la suivre pour corriger le travail des stagiaires. Celle-ci reprend les grands axes du module 1, à savoir la sélection et l'analyse du document déclencheur et l'élaboration de la fiche pédagogique.

1.2. Présentation des résultats

1.2.1. Dossiers et documents déclencheurs

Parmi les 60 dossiers, 39 (27 2012, 12 2015) étaient présentés au complet au niveau de la fiche pédagogique et de la fiche apprenant, 13 dossiers (8 2012, 5 2015) ne renfermaient pas de fiche pédagogique et 8 (5 2012, 3 2015) n'incluaient pas de fiche apprenant. Pourquoi ces quelques tutorés ont-ils rendu un travail inachevé ? Par manque d'information ? Par oubli ? Par insouciance ? Certains tutorés ne participaient pas régulièrement aux regroupements qui informaient des modalités de l'activité finale.

En ce qui concerne les documents déclencheurs, ils étaient majoritairement authentiques et adaptés au niveau linguistique des étudiants de l'UL à savoir A2/B1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CECR). Ils répondaient aux centres d'intérêt et aux domaines d'étude des étudiants comme les droits de l'homme, les nouvelles technologies, le marketing, la pollution. Enfin, ils étaient en cohérence avec la compétence visée et donc riches d'éléments communicatifs et linguistiques ce qui permet de former un corpus de repérage.

Cela dit, la majorité des supports est de type écrit pour des raisons pratiques (60% 2012- 70% 2015). Il semble qu'investir beaucoup de temps dans la didactisation d'un document oral (l'enregistrement/ la transcription) constitue une charge supplémentaire pour des enseignants débordés.

1.2.2. Analyse du document déclencheur

Si le choix des documents déclencheurs était pertinent pour la majorité des tutorés, l'analyse pré-pédagogique n'était pas systématique. Certains ont omis de l'effectuer (10% 2012, 6% 2015). En réalité, la description du matériel ainsi que

L'analyse situationnelle ont été réalisées sans difficulté. En revanche, l'analyse communicative était semée d'embûches. L'étude des dossiers nous a permis de relever plusieurs anomalies que nous avons classées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Classement des lacunes didactiques par catégorie et par année

	2012	2015
Confusion des objectifs, des tâches, des compétences (Définitions théoriques/Prérequis insuffisants)	35%	31%
Objectifs inadéquats avec le niveau à atteindre (Objectifs de niveau B2 pour un public de niveau A2)	15%	12%
Priorité accordée aux contenus linguistiques	16%	18%
Redondance du même type de tâches et de consignes	13%	16%
Absence d'un objectif pragmatique, culturel ou linguistique	11%	13%
Inadéquation entre l'objectif pragmatique et la tâche à réaliser	10%	10%

Certains dossiers butaient sur la notion de tâche (35% 2012, 31% 2015). Etaient considérés, à tort, comme tâche langagière des objectifs pragmatiques tels que : « Appréhender une description », « Donner des informations », « Exprimer un sentiment », « Nuancer »... Pour contourner cet obstacle, des tutorés libellaient le même type de tâche : « Donner son point de vue sur un sujet d'actualité », « Donner son avis sur un produit commercial », « Donner son point de vue sur le travail des jeunes », « Donner son avis sur l'écotourisme »... La difficulté à conceptualiser la tâche aurait pour origine une analyse peu développée de la notion. Dans l'ancienne version du module 1, la schématisation de la tâche ne figurait pas, elle l'était dans les fiches ressources du module 2. Dans le cadre de la rénovation du module 1, des modifications y ont été apportées tant au niveau des fiches ressources que des exercices.

La confusion entre objectifs et compétences n'est pas en reste. Comme nous le savons, PRO FLE s'inspire de l'approche actionnelle pour qui les compétences langagières renvoient aux compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Or pour l'approche communicative, la notion de compétence désigne les activités de réception orale/écrite, de production orale/écrite. Certains tutorés ont utilisé la notion de compétence selon l'approche communicative. Ce problème n'a plus lieu d'être puisque le document modèle ajouté aux fiches ressources pourra éclairer les stagiaires sur ce sujet.

Par ailleurs, les objectifs pragmatiques et linguistiques n'étaient pas toujours adaptés au niveau des étudiants (16% 2012, 12% 2015). Alors que les tutorés visaient un niveau B1, ils fixaient des objectifs propres au niveau B2 : « Produire un essai argumenté », « Convaincre », « Faire face à la critique ». Il faut rappeler qu'avec PRO FLE, les stagiaires sont initiés aux descripteurs du CECR à partir des activités autocorrectives. Toutefois, la découverte de ces descripteurs reste sommaire pour des enseignants en début de carrière.

Enfin, les objectifs linguistiques se taillaient la part du lion par rapport aux objectifs pragmatiques (16% 2012, 18% 2015). Cette focalisation sur l'aspect linguistique reflète le souci des tutorés d'exploiter les notions grammaticales qu'ils repèrent plus facilement que les actes langagiers dans le document déclencheur.

1.2.3. Déroulement d'une unité didactique : taux d'application des étapes

1.2.3.1. Accès au sens

De très nombreux stagiaires (85 % 2012, 70% 2015) ont mené à bien la phase d'*anticipation*. Pour introduire le thème et faire émettre des hypothèses sur la situation de communication, ils n'ont pas lésiné sur les documents supplémentaires (illustrations, brochures...) Toutefois, une minorité posait des questions de *sensibilisation* plutôt que d'*anticipation*.

Les tuteurs sont également majoritaires à proposer avec succès des activités de *compréhension globale* (70% 2012, 65% 2015) afin de vérifier les hypothèses sur la situation de communication et développer chez l'apprenant des stratégies de lecture et d'écoute. L'activité phare était le questionnaire à choix multiple (QCM). En revanche, certains (30% 2012, 35% 2015) surchargeaient la *compréhension globale* de questions ciblées et analytiques. Cet amalgame entre *compréhension globale* et *compréhension détaillée* compromettait en quelque sorte la progression des étapes de l'accès au sens.

La *compréhension détaillée* jouissait d'une batterie d'exercices variées et riches (vrai/faux, tableau...). Les quelques faiblesses décelées dans quelques dossiers (23% 2012, 29% 2015) résidaient dans la formulation ambiguë des items et le non-respect de la progression du document déclencheur ce qui pourrait compliquer la réalisation de cette étape.

Il reste que des activités perdaient de vue l'objectif initial de la *compréhension détaillée* (17% 2012, 25% 2015) en visant le repérage des notions grammaticales (voir exemple ci-dessous). Cette erreur de principe ne nuirait-elle pas au développement d'un projet authentique de lecture et d'écoute ?

1.2.3.2. *Conceptualisation*

De nombreux tutorés respectaient l'étape de conceptualisation (65% 2012, 60% 2015). En résumé, suite au travail de compréhension orale ou écrite, il est temps de passer au traitement de la langue à partir d'un corpus constitué autour notamment d'un acte de langage. Il s'agit de faire observer un corpus afin d'en faire repérer les éléments linguistiques et discursifs récurrents et de déduire/ reformuler la règle. En général, les stagiaires qui ne réussissaient pas cette étape, (35% 2012, 40% 2015) mettaient en scène un corpus surchargé incomplet qui faisait la part belle aux contenus linguistiques au détriment des objectifs discursifs.

1.2.3.3. *Expression*

Systématisation

En général, les activités de *systématisation* (62% 2012, 53% 2015) qui suivent l'étape de *conceptualisation* étaient relativement moins élaborées que celles de la *production* (80% 2012, 71% 2015). La difficulté majeure résidait encore une fois dans la confusion des étapes. La *production* se résumait à des exercices supplémentaires de *systématisation*. Le fait de synchroniser ces étapes pourrait compromettre l'aboutissement de l'unité didactique et mettre ainsi l'apprenant en situation d'échec. N'étant pas suffisamment entraîné, il lui sera difficile d'investir ses nouveaux acquis dans le cadre d'une production orale et écrite. Au cours des regroupements les tuteurs reviennent plus longuement sur ces points. Mais pour faire ressortir la spécificité de ces deux étapes, des fiches modèles et des exercices ciblés seront recommandés.

Sur un autre plan, certains dossiers (36% 2012, 41% 2015) omettaient de contextualiser les activités de systématisation et de production et ne donnaient pas d'indication sur les conditions de réalisation du travail (le quoi faire, le comment faire et le pourquoi faire) ainsi que sur les modalités de travail.

Bilan

Indépendamment de l'année d'inscription à PRO FLE, les 60 dossiers respectent à 72%, la démarche didactique. Ce pourcentage est plutôt positif quand on sait que notre corpus comprend des dossiers de tous niveaux (moyens, faibles et excellents). Pour rappel, les stagiaires peuvent choisir un document déclencheur adapté au niveau de leurs étudiants, fixer des objectifs, élaborer des activités motivantes et faire de l'apprenant un acteur social capable d'accomplir des tâches dans différentes situations de communication. Les faiblesses relevées dans quelques dossiers mériteraient une attention particulière.

Si la phase d'anticipation semble décrocher le meilleur score, la compréhension globale est encombrée d'activités empruntées à la compréhension détaillée. L'analyse du fonctionnement de la langue se limite parfois à un corpus axé sur les aspects linguistiques plutôt que sur les actes langagiers. Les activités de systématisation sont de simples exercices d'entraînement décontextualisés. Quant aux activités de production, elles manquent d'authenticité. Afin de combler ces lacunes, les tuteurs donnent aux stagiaires des conseils, s'arrêtent sur la spécificité de chaque étape et proposent des éléments de remédiation comme le recommande le cahier des charges. Puis, en fonction des disponibilités des tuteurs, l'encadrement peut prendre différentes allures, du simple suivi au « coaching personnalisé ».

Il est vrai que ces pratiques remettent en question le principe de tutorat fondé sur l'autonomie, mais elles en disent long sur les besoins des stagiaires en matière de didactique. Comme plus de la moitié d'entre eux avaient fait des études de lettres, leurs connaissances en didactique sont rudimentaires. La formation continue dispensée au bureau des langues est malheureusement peu développée pour permettre de prendre en charge les nouvelles recrues dont le nombre ne cesse d'augmenter. En fait, avec la réforme de l'enseignement du et en français de l'UL, les cours de langue sont intégrés dans le cursus, ce qui justifie le recrutement de masse d'enseignants. PRO FLE est donc la formation incontournable pour ces novices.

2. Observations de classe

Après avoir étudié les dossiers pédagogiques, nous proposons de faire le compte-rendu d'une quarantaine d'observations de classe. Il s'agit de se pencher sur la capacité de l'enseignant à respecter les étapes de PRO FLE. Pour ce faire, notre grille d'observation s'appuie sur les grandes lignes de la fiche pédagogique du module 1 et se présente comme suit: les renseignements de base, les supports didactiques, la méthodologie et les pratiques de classe, les comportements/interactions entre enseignants et apprenants.

2.1. Résultats

2.1.1. Renseignements de base

Les observations de classe se sont déroulées sur rendez-vous tout le long du second semestre de 2013 puis au second semestre de 2015, au sein des sections 1 et 2 de la Faculté des Sciences situées respectivement à Beyrouth et au Mont-Liban. Ce choix se justifie par le grand nombre d'étudiants se trouvant dans cette zone géographique. Le nombre d'étudiants était en moyenne de 20 par classe. Le taux de présence était élevé vu que ces cours sont obligatoires et font partie intégrante du cursus. La durée des séances était d'environ deux heures. Par conséquent, il n'était pas possible d'observer le déroulement d'une unité didactique dans son intégralité pendant la même séance. En général, une séance était consacrée à l'*accès au sens* et à l'*analyse du fonctionnement* de la langue et une autre à la *systématisation* et à la *production*.

2.1.2. Supports didactiques

Avec la réforme de l'enseignement du français à l'UL, chaque faculté dispose de programmes d'enseignement et de fiches pédagogiques que les enseignants peuvent compléter de supports tirés de méthodes ou de sites de FLE. Parmi les enseignants observés, 70% se sont contentés d'exploiter les fiches didactiques au programme sans y apporter de modifications (support, exercices...). Seuls 30% ont pris l'initiative de sélectionner des documents vidéo téléchargés sur TV5. Les fiches exploitées pendant les séances d'observation comprenaient des activités de réception et de production orales et écrites. Le choix des thèmes était en adéquation avec la spécialité à l'exception de quelques-uns qui portaient sur des sujets d'actualité. Le choix des thèmes était en adéquation avec la spécialité à l'exception de quelques-uns qui portaient sur des sujets d'actualité. A titre d'exemple, le *cyber-mariage* et la *crise politique en Libye* ont été abordés dans des filières scientifiques. Aux dires des enseignants, certains apprenants s'ennuyaient à travailler des documents de vulgarisation scientifique. De ce fait, aborder des thèmes variés était nécessaire pour mieux les motiver. Ainsi, la question du choix des supports dans le cadre des cours de français de spécialité se pose à nouveau. Certes, il importe de diversifier la thématique mais en fonction des centres d'intérêt des apprenants et non de ceux des enseignants.

2.1.3. Méthodologie et pratiques de classe

Au cours des observations de classe en 2013 et en 2015, nous avons pu identifier trois catégories d'enseignants. D'un côté, ceux qui appliquent PRO FLE avec beaucoup d'intérêt (2012 60%, 2015 57%). De l'autre, ceux qui malgré leur formation à la démarche PRO FLE, continuent à perpétuer des pratiques de classe traditionnelles (23%, 2013, 21% 2015). Entre la première et la seconde catégorie, il en existe une troisième qui tente d'appliquer PRO FLE non sans difficulté (17% 2013, 22% 2015). Quelle que soit l'année de visite de classe, trois cas de figure ont été décelés.

Catégorie A

Non-respect de PRO FLE

En général, les enseignants entamaient la séance avec un rappel du cours précédent sans l'investir dans une activité. Ils annonçaient le thème mais jamais les objectifs de la leçon. Pour eux, le cours se réduisait à un transfert de savoir. La compréhension écrite et orale faisait l'objet d'une explication linéaire du document. La production orale se limitait à de courtes questions/réponses entre l'enseignant et les apprenants. La production écrite était occasionnelle et surtout hors contexte. La compétence linguistique était prépondérante. Elle avait pour objet d'étude la phrase et le système de la langue plutôt que le fonctionnement du discours ou la grammaire de la parole, etc. Ces quelques pratiques de classe montrent que la démarche PRO FLE n'était pas appliquée par cette catégorie d'enseignants. D'où la question de savoir si le BDL exerce un rôle dans l'accompagnement des professeurs en ce qui concerne leurs pratiques de classe. A notre connaissance, il n'est pas coutume que le coordinateur réalise des observations de classe pour s'assurer de la qualité des cours de langue et donner d'éventuelles recommandations aux enseignants. Quant aux séances de coordination, elles portent sur le contenu des cours et les sujets d'examen plutôt que sur la didactique.

Catégorie B

Application confuse de PRO FLE

A l'opposé des enseignants de la catégorie A, ceux de la catégorie B faisaient l'effort de respecter la démarche d'une unité didactique sans toutefois tenir compte de la spécificité de chaque étape de PRO FLE. Après l'annonce de l'objectif du cours, les enseignants entamaient l'étape d'*anticipation* qu'ils confondaient avec celle de la *sensibilisation*. Rares étaient les fois où il était question d'exploiter les éléments formels d'un document écrit et les éléments extralinguistiques d'un document vidéo ou sonore. Certains passaient de l'*anticipation* à la *compréhension détaillée* dont les activités étaient de simples exercices de vérification d'informations. Si tous réussissaient l'étape de *conceptualisation*, le *repérage* du corpus ne se déroulait pas à travers le document déclencheur comme il est recommandé par PRO FLE. Les enseignants proposaient un corpus de phrases, dépourvu de tout acte langagier.

Comment expliquer cette confusion au niveau des étapes que nous avons déjà décelée dans quelques dossiers pédagogiques ? Pourquoi cette tendance à exclure le document déclencheur de l'analyse du fonctionnement de la langue ? Les activités autocorrectives mises en place dans le cadre du module 1 n'étaient-elles pas assez ciblées ? Le retour des tuteurs sur les exercices d'appropriation n'éclairait-il pas suffisamment les tutorés sur la finalité de chaque étape ? Les tutorés eux-mêmes ne prêtaient-ils pas attention à ces détails ? Ces questions entraînent d'autres : l'enseignant est-il dans l'obligation de respecter à la lettre les étapes de PRO FLE ? A-t-il la liberté d'opérer des choix didactiques en fonction du contexte local ?

Catégorie C

Application de PRO FLE

Ces enseignants, les plus nombreux dans notre échantillon, ont respecté la démarche PRO FLE. Le passage d'une étape à une autre se faisait de façon logique et agréable. Ils prenaient soin d'adapter le contenu des fiches au niveau linguistique hétérogène des apprenants, reformulaient toujours leurs questions, simplifiaient leurs tournures, guidaient les étudiants vers la réponse sans jamais la leur donner. De plus, ils variaient les procédures d'explication, recouraient à la paraphrase, aux dessins, aux mimes pour expliquer les mots nouveaux, faisaient des points de récapitulation et d'évaluation, acceptaient les différentes possibilités de réponse. Bref, l'enseignement se passait généralement dans des conditions propices à l'échange et à l'expérimentation en français.

2.1.4. Comportements/ interactions entre enseignants et apprenants

La démarche pédagogique ainsi que l'attitude de l'enseignant influent sur le comportement et déterminent la nature de l'interaction en classe. Naturellement, les enseignants de la catégorie A dits traditionnels se montraient autoritaires avec

leurs étudiants, ne leur donnaient pas souvent la parole, toléraient mal la *faute* et interrompaient les étudiants pour corriger leurs erreurs. Le fait de perpétrer un enseignement traditionnel sans aucune dimension pragmatique avait des répercussions sur la motivation des apprenants. Ceux-ci hésitaient à s'exprimer et s'adressaient au professeur seulement pour répondre aux questions. Par contre, parmi les enseignants des catégories B et C, plusieurs parvenaient à instaurer un bon climat avec beaucoup de plaisir partagé : ils s'intéressaient à tous les apprenants, les appelaient par leur nom, savaient les écouter, les sollicitaient régulièrement en leur posant des questions, provoquaient des interactions entre eux grâce au travail en groupe, gratifiaient les bons, valorisaient les lents et les aidaient à clarifier leur pensée. Si un étudiant ne donnait pas la bonne réponse, ses camarades l'aidaient avec l'appui de l'enseignant. Si un étudiant donnait une réponse incomplète, ils lui demandaient de la compléter. S'il éprouvait des difficultés à s'exprimer ou à passer le message, ils ne le brusquaient pas, mais ils prenaient soin de lui faciliter la tâche. En échange, les apprenants se sont montrés motivés, intervenaient souvent pour répondre aux questions des enseignants, pour leur demander des compléments d'information ou encore pour discuter au sein de leur groupe de travail.

La mise en corrélation de l'analyse des dossiers pédagogiques et des observations de classe ont fait ressortir trois grands portraits d'enseignants :

- ceux qui ont appliqué l'approche PRO FLE. Ils ont de nombreuses années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Ils ont suivi des formations en didactique. Pour eux, PRO FLE est indispensable pour prendre du recul par rapport à leurs pratiques de classe. D'ailleurs, les dossiers pédagogiques qu'ils ont réalisés témoignent de leur souci de professionnalisme ;
- ceux qui ont confondu les étapes de PRO FLE. Ils sont majoritairement détenteurs d'un diplôme de littérature sans grande expérience en didactique. L'inscription à PRO FLE était pour eux une nécessité afin de mieux réussir leur intégration à l'UL. Toutefois, avec des connaissances rudimentaires dans le domaine, réaliser un dossier pédagogique ou appliquer la démarche reste encore un peu difficile pour eux ;
- ceux qui ont négligé (in)consciemment la démarche PRO FLE. Ils ont plus d'une vingtaine d'années d'expérience y compris dans l'enseignement scolaire. Ils ont participé à plusieurs formations et ont réalisé globalement des dossiers pédagogiques satisfaisants. Mais sur le terrain, ils continuaient de suivre leur propre démarche. Ce paradoxe témoigne-t-il d'un refus à changer de pratiques ou d'une impuissance à mettre en application leurs acquis ?

Ces trois portraits montrent que l'application de PRO FLE varie d'un enseignant à un autre selon ses études, son parcours professionnel et surtout son expérience avec PRO FLE pendant les quatre mois de formation. En d'autres termes, l'application de l'approche repose sur la bonne volonté et la motivation des professeurs ce qui pourrait entraîner une grande disparité dans les résultats.

Conclusion

Au cours de ces sept dernières années, PRO FLE est devenu la formation incontournable au Liban. Si l'on souhaite en tirer encore de profit, la sélection des candidats devrait s'effectuer sur des critères plus stricts comme le niveau linguistique, l'expérience professionnelle et la maîtrise de l'outil informatique. A défaut, il faudrait alors accompagner davantage les jeunes tutorés dans leur formation. Certains tuteurs ont pris l'initiative d'assurer un suivi personnalisé auprès des stagiaires en difficulté. Il serait intéressant de proposer ce type d'encadrement à condition, bien sûr, de réfléchir à une formule appropriée au contexte local. Parallèlement à un éventuel accompagnement personnalisé, des séminaires et des ateliers devraient être organisés au profit des tuteurs. Cela leur donnerait l'occasion de mettre à jour leurs connaissances et d'échanger leurs expériences. Comme on le sait, le tutorat requiert des compétences multiples d'ordre disciplinaire, communicatif, relationnel, pédagogique que l'on peut ne pas nécessairement posséder au même niveau.

En résumé, PRO FLE a ouvert une brèche dans le mur des pratiques de classe archaïques. De plus, il a introduit le principe d'une formation à distance et mis à l'honneur le travail coopératif. Certes, notre étude a décelé de petites faiblesses quant à l'application de l'approche didactique, cependant, c'est au BDL de travailler de concert avec l'IFL pour y remédier. En inscrivant PRO FLE dans le cadre d'une politique de formation continue le BDL n'ouvre-t-il pas la voie à la professionnalisation de l'enseignement des langues au sein de l'UL ?

Références bibliographiques

- ALBERO, Brigitte et THIBAUT, Françoise (2004). « Enseignement à distance et autoformation à l'université: au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? ». *Enseignement à distance : épistémologie et usages*. Paris : Hermès Science / Lavoisier. <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00170457/fr/>> [Consulté le 13 janvier 2016].
- CNED. Professionnalisation en FLE. *Formation continue à distance des professeurs de français langue étrangère*. <http://profile.net/PDF/PROFLE_descriptif.pdf> [Consulté le 10 décembre 2015].
- De LIEVRE, Bruno ; DEPOVER, Christian et al. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- EL GANBOUR, Rachid et KADOURI, Mehdi (2015). « Activités d'apprentissage et interaction dans un dispositif hybride : retour d'expérience autour d'un module de formation d'un master en technologies éducatives ». Dejean-Thircuir, Charlotte, Mangenot, François et al. (éds.). Dans : *Actes du colloque Epal*. Université Grenoble Alpes.
- HAFEZ, Stéphane Ahmad (2014). « Quelle dimension (inter)culturelle pour une formation à distance ? Le cas de PRO FLE au Liban ». Stoean, Carmen-Stefania. Dans : *Actes du colloque international de l'Académie d'Etudes Economiques*. Bucarest : Roumanie. 70-83.
- LEBRUN, Marcel (2015). « L'école de demain : Entre MOOC et classe inversée », dans *La révolution numérique*, n° 156, p. 41-47.
- PAQUETTE, Danielle (2015) « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », dans *Distances*, vol. 5, n° 1. <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_b.pdf> [Consulté le 15 septembre 2015].
- PERAYA, Daniel. (2000). *TICE et formation : quelques enseignements de l'expérience*. TECFA : Université de Genève. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf> [Consulté le 21 avril 2015].
- ROSEN, Evelyne. (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». Dans : *Le français dans le monde*, n° 45.
- VERRIER, Christian et KIM, Sun-Mi (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.