



HAL
open science

Entre formation professionnelle et développement d'une communauté de pratique enseignante : les multiples enjeux d'un dispositif de webinaires

Lisa Privet

► To cite this version:

Lisa Privet. Entre formation professionnelle et développement d'une communauté de pratique enseignante : les multiples enjeux d'un dispositif de webinaires. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04290994

HAL Id: dumas-04290994

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04290994v1>

Submitted on 17 Nov 2023

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

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



Entre formation professionnelle et développement d'une communauté de pratique enseignante : les multiples enjeux d'un dispositif de webinaires.

**Cas du cycle de webinaires ColFLE 2023 proposé par l'Institut
Français en Colombie et l'Alliance Française de Bogota.**

**Lisa
PRIVET**

Sous la direction de Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 15 crédits

Parcours : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

Année universitaire 2022-2023

Entre formation professionnelle et développement d'une communauté de pratique enseignante : les multiples enjeux d'un dispositif de webinaires.

**Cas du cycle de webinaires ColFLE 2023 proposé par l'Institut
Français en Colombie et l'Alliance Française de Bogota.**

**Lisa
PRIVET**

Sous la direction de Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 15 crédits

Parcours : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

À l'issue de ce travail de recherche, je souhaite d'abord adresser mes remerciements à l'Alliance Française de Bogotá (AFB), à son directeur général Sylvain Pradeilles et sa directrice pédagogique Catherine Jourdainne pour m'avoir fait confiance et m'avoir offert l'opportunité de travailler sur un projet d'ingénierie de la formation dans le cadre de mon emploi en tant qu'enseignante de FLE.

Je remercie vivement toute l'équipe du cycle de webinaires ColFLE 2023, l'Ambassade de France en Colombie, l'Institut Français en Colombie, et l'association Asociación Colombiana de Profesores de Francés (ACOLPROF), en particulier Sébastien Portelli et Catherine Jourdainne pour avoir orienté nos décisions dans ce projet, ainsi que Lucie Negrel pour l'entraide dans l'organisation de ce cycle de webinaires.

J'adresse également mes remerciements à Martin Obert, Hélión Klein et Floriane Illy, expert·e·s et intervenant·e·s des trois premiers webinaires de ce cycle, qui, en plus d'assumer la lourde charge d'animer ces conférences en ligne, ont accepté de répondre à mes questions lors des entretiens pour mon recueil de données.

De plus, je remercie tous les participants des webinaires qui se sont connectés, ont échangé, donné des idées et répondu aux différents questionnaires que je leur ai soumis, et en particulier les trois participants anonymes qui ont répondu à mes questions au cours de leurs entretiens.

Par ailleurs, je remercie vivement mon directeur de mémoire Thierry Soubrié pour m'avoir accompagnée rigoureusement et permis d'aller beaucoup plus loin dans mes lectures et mes réflexions. Je profite de cet espace pour remercier également l'ensemble des enseignants du Master DDL FLES de l'Université de Grenoble Alpes qui par leurs enseignements au cours des deux dernières années ont permis de faire évoluer et d'enrichir ma compréhension du métier d'enseignant·e de français langue étrangère.

Enfin, je suis très reconnaissante de la relecture acharnée de mes proches, qui ont su déceler, je l'espère, la moindre coquille.

Ce sont toutes ces personnes qui m'ont permis de me questionner, de réévaluer certaines de mes idées préconçues, d'avancer sereinement dans la rédaction et surtout d'évoluer en tant que professionnelle de la didactique des langues au cours de ce travail.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Lisa

NOM : PRIVET

DATE : 27 août 2023

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - LE CONTEXTE DE L'ANALYSE.....	9
Chapitre 1. L'organisme de stage.....	10
1. L'institution Alliance Française de Bogota	10
2. L'organisation administrative.....	11
3. Le dispositif pédagogique	11
Chapitre 2. Le projet « ColFLE 2023 ».....	14
1. L'Institut français en Colombie commanditaire.....	14
2. Plusieurs objectifs pour un seul projet.....	14
3. Déroulé du projet.....	17
Chapitre 3. Problématique.....	18
PARTIE 2 - LE CADRE THEORIQUE.....	20
Chapitre 4. L'évolution professionnelle des enseignants.....	21
1. La formation professionnelle des enseignants	21
2. L'identité professionnelle.....	23
3. Le développement professionnel des enseignants	25
Chapitre 5. La formation ouverte et à distance.....	27
1. Définitions.....	27
2. La centralité de la tâche.....	30
3. La présence à distance.....	31
4. Quelles interactions possibles ?.....	35
5. La vidéo-conférence ou « webinaire »	37
Chapitre 6. Les communautés de pratique.....	44
1. Généralités sur les communautés de pratique.....	44
2. Focus sur les communautés enseignantes.....	49
3. Les communautés de pratique virtuelles	50
4. Les limites des communautés de pratique	51
PARTIE 3 - ANALYSE ET REFLEXIONS	53
Chapitre 7. Méthodologie de l'analyse.....	54
1. Les enjeux de notre recherche	54
2. Approche mixte	55
3. Organisation parallèle de la recherche.....	58
4. Analyse des données	59
Chapitre 8. Le cycle de webinaires concilie trois finalités de l'AFB.....	61
1. Des moments de formation professionnelle à distance.....	61
2. Des espaces d'échange pour la communauté.....	70
3. Les webinaires permettent d'atteindre un large public.....	75
Chapitre 9. Comment enrichir le cercle vertueux des webinaires ?	79
1. Les trois fonctions des webinaires sont-elles contradictoires ?	79
2. Des actions concrètes pour pallier ces difficultés.....	80
Chapitre 10. Perspectives et limites de ce travail de recherche	83
1. Des apprentissages et des ressources pour la suite du projet.....	83
2. Le trouble de la recherche dans l'action.....	84
Conclusion	86
Bibliographie	88

Sigles et abréviations utilisés.....	92
Conventions d'écriture.....	92
Table des illustrations.....	93
Table des annexes	94
Table des matières	102

Introduction

Le métier d'enseignant est souvent associé à l'idée d'un personnage riche d'une connaissance innée, doté d'un talent de pédagogue qui lui permet de transmettre ses savoirs et est perçu comme solitaire dans ses préparations, ses décisions et sa gestion de classe. Aujourd'hui, il est bien connu que les enseignants nécessitent une formation initiale pour comprendre et s'approprier leur profession et que des processus de développement professionnel se mettent en place tout au long de leur carrière les amenant à repenser constamment leurs pratiques pour s'adapter au contexte d'enseignement dans lequel ils évoluent.

En Colombie, où j'exerce actuellement et ai réalisé mon stage, l'enseignement du FLE est largement répandu puisqu'il s'agit de la deuxième langue étrangère enseignée sur le territoire. Les enseignants de FLE peuvent travailler dans des environnements divers et variés, comme les collèges, les lycées, les universités ou encore les alliances françaises et les écoles privées de langues. Ils sont souvent isolés car les équipes enseignantes sont pour la plupart réduites à quelques personnes rassemblant les enseignants des différentes langues enseignées et peinent à trouver des ressources pour leurs classes et pour leur formation. C'est en partant de ce constat et souhaitant remédier à cet isolement que l'Institut Français et l'Alliance Française de Bogota (AFB) ont décidé de mettre en place différents projets permettant de diffuser des ressources et des outils nécessaires à l'enseignement du FLE afin de devenir des références de la formation professionnelle des enseignants de FLE en Colombie.

En 2023, le projet d'un cycle de vidéo-conférences « ColFLE » a alors été lancé par ces deux institutions avec pour objectif de proposer une série de webinaires sur des thématiques concernant les pratiques des enseignants en classe de FLE, comme l'utilisation de chansons ou l'intégration d'outils numériques. L'Institut Français et l'AFB souhaitaient, à travers ce dispositif, proposer des espaces de formations et d'échanges pour les enseignants de FLE en Colombie et, par ce biais, favoriser la diffusion du français et rayonner plus largement, et ainsi faire grandir leur public.

Dans ce contexte, la mission principale de mon stage a consisté en la mise en place et le suivi de ce dispositif de webinaires appelé « ColFLE ». Il s'agissait de participer aux échanges de l'équipe organisatrice pour décider des intervenants et du contenu des

webinaires, d'organiser les inscriptions et le suivi des participants, ainsi que de prendre en charge les aspects techniques et d'assurer le rôle de modératrice pendant les webinaires.

Je me suis alors questionnée sur les fonctions que pouvaient remplir un tel dispositif de webinaires. Je me suis demandé si les webinaires pouvaient représenter des moments de formation pour les enseignants de FLE et si la participation à ces événements pouvait faire évoluer les pratiques de ces derniers. J'ai réfléchi à la capacité des webinaires à proposer des espaces d'échanges pour la communauté des enseignants de FLE en Colombie. Enfin, je me suis interrogée sur le rôle des webinaires dans la stratégie de communication des deux institutions qui les organisaient et ai tenté de comprendre s'ils pouvaient représenter un canal de communication permettant de capter un large public.

Je propose alors de traiter dans ce mémoire la problématique suivante : Dans quelle mesure le cycle de webinaires « CoIFLE » proposé par l'Institut Français et l'AFB permet-il de concilier trois de leurs principaux enjeux, à savoir, proposer des formations d'excellence dans le domaine de la didactique du FLE, faire vivre une communauté d'enseignants de français en Colombie et rayonner pour atteindre un public toujours plus large ?

À partir d'une grande variété de données recueillies sur le terrain de mon stage, ce travail de réflexion a cherché à répondre à ce questionnement à travers une approche mixte et thématique combinant l'analyse qualitative et quantitative de données et cherchant à documenter à partir des données les notions théoriques identifiées comme pouvant étayer la réflexion.

Le contexte et la mission de mon stage qui ont fait émerger la problématique traitée dans ce mémoire seront décrits dans une première partie. Ensuite, les notions théoriques clés seront présentées en deuxième partie. Enfin, en troisième partie je reviendrai sur la méthodologie employée pour récolter et analyser les données et j'exposerai les résultats obtenus et les réflexions qui en ont émané.

Partie 1
-
Le contexte de l'analyse

Chapitre 1. L'organisme de stage

Je suis actuellement enseignante de FLE au sein de l'Alliance Française de Bogota (AFB) en Colombie, c'est dans le cadre de cet emploi à plein temps que j'ai effectué, au premier semestre 2023, l'équivalent du stage proposé par le Master 2 de Didactique des langues parcours FLES. Je présenterai ici le terrain de mon stage, c'est-à-dire l'Alliance Française de Bogota.

1. *L'institution Alliance Française de Bogota*

L'AFB est une association à but non lucratif de droit colombien dont les principales missions sont la diffusion de la langue française et des cultures francophones, avec ces dernières années une volonté croissante non plus de proposer une transmission à sens unique mais plutôt de tendre vers la création d'espaces d'échanges des cultures entre les pays de la francophonie et la Colombie. Elle tente également de se positionner comme référence dans le domaine de l'enseignement du français en proposant une « offre de formation innovante et technologiquement adaptée aux nouveaux besoins » de son public (Alianza Francesa Bogota, 2023).

Du fait de son appartenance au réseau mondial des Alliances Françaises, elle bénéficie d'une grande renommée en termes de qualité des cours et des événements culturels, elle attire ainsi un important public d'adultes intéressés par l'apprentissage de la langue, de nombreux adolescents et enfants souhaitant compléter leur éducation et différentes personnes curieuses de participer aux activités culturelles diverses et variées (conférences, expositions, animations etc.).

Elle prend également part à de nombreuses coopérations avec le gouvernement colombien et est engagée dans différents partenariats éducatifs avec les institutions locales (par exemple : le ministère local de l'éducation, celui de l'égalité des genres, l'armée colombienne).

Les revenus de l'Alliance Française sont majoritairement constitués des bénéfices réalisés sur la vente de cours et d'examens certifiants au public. Ces revenus servent à financer son fonctionnement et les événements culturels (toujours gratuits). De plus, certaines subventions ponctuelles peuvent lui être versées par l'ambassade de France en Colombie (à travers l'Institut Français) pour le déploiement de projets particuliers. C'est le cas pour le projet du cycle de webinaires sur lequel j'ai travaillé dans le cadre de mon stage.

2. *L'organisation administrative*

Comme présenté sur l'organigramme en annexe 1, d'un point de vue légal, l'AFB est dirigée par un conseil d'administration. Mais dans les faits, l'organisation est pilotée par un directeur général puis la structure est divisée en quatre directions différentes :

- La direction administrative et financière comprend les services comptabilité, ressources humaines, infrastructures et technologie de l'information.
- La direction commerciale comprend les services marketing, communication et le service client.
- La direction culturelle comprend le service de projets culturels et les 3 médiathèques.
- La direction pédagogique comprend sa directrice, un chargé de projets pédagogiques, les coordinateurs et les équipes pédagogiques de chacun des centres, des cours externes et des projets de coopération.

Le directeur général ainsi que la directrice pédagogique sont nommés par le ministère des affaires étrangères (pour deux ans renouvelables) et dépendent directement du service culturel de l'ambassade de France en Colombie. Le chargé de projets pédagogiques dépend également de l'ambassade de France puisqu'il s'agit d'un contrat de Volontariat International en Administration de deux ans. Juste avant le début de mon stage, le chargé de projets pédagogique a terminé sa mission de deux ans et ce poste est resté vacant pendant plusieurs mois. Ceci a permis à la direction pédagogique de m'orienter vers des missions qui auraient été attribuées à la personne qui lui aurait succédé immédiatement, si elle avait pu être recrutée.

Tous les autres membres de l'AFB sont des employés de droit colombien. Pour donner une idée des effectifs, nous pouvons considérer que les équipes support, tout service confondu, rassemblent environ une quarantaine de personnes et le département pédagogique rassemble dix personnels administratifs et une soixantaine d'enseignants.

3. *Le dispositif pédagogique*

L'AFB est composée de trois centres dans la capitale colombienne : Chico, centre administratif où sont réunies les équipes de direction et les fonctions support, accueille l'une des trois équipes pédagogiques ; ainsi que Cedritos et Centro qui accueillent les deux autres

équipes pédagogiques. Les trois centres sont aussi les lieux des différents événements culturels.

L'offre de cours de FLE à l'AFB est constituée de trois offres principales : les cours internes, les cours externes (majoritairement dispensés dans les universités) et les différents programmes de coopération ponctuels. Je détaillerai ici uniquement l'offre de cours interne dont s'inspirent les deux autres offres.

Dans les cours internes, le programme de formation de français se base sur les propositions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Le parcours proposé est défini précisément selon une échelle de 26 niveaux allant de A1.1 à C2.E (cf. annexe 2). Pour parcourir cette échelle de 26 niveaux, il existe plusieurs formats de cours :

- Le Super intensif (20h par semaine) : 1 module de 40h pour 2 semaines.
- L'Intensif (10h par semaine) : 1 module de 40h pour 4 semaines.
- Le Semi-intensif (5h par semaine en 2 fois 2.5h) : 1 module de 40h pour 2 mois.
- Le Fraternité (5h par semaine en 5 fois 1h) : 1 module de 20h pour 1 mois.
- Le Liberté qui se déroule 100% en virtuel et asynchrone pour les niveaux A1.
- Les cours adolescents et enfants qui représentent 2,5h par semaine pour compléter 1 module de 40h chaque semestre.
- Des cours particuliers.
- Des ateliers de conversation, de jeux de société, de littérature ou de préparation aux examens DELF/DALF.

Les contenus d'enseignement et les objectifs à évaluer pour chacun des 26 niveaux sont définis par l'équipe de coordination pédagogique. Les manuels à utiliser sont imposés. Des éditions Hachette FLE, nous utilisons les séries Cosmopolite pour les adultes et Adomania pour les adolescents de 11 – 15 ans et des éditions Maison des Langues la série Cap Sur pour les enfants de 7 – 10 ans. La méthodologie à adopter est également imposée, elle est d'inspiration actionnelle avec un déroulé de séance conseillé. Toutes les modalités de cours sont proposées en ligne ou en présentiel (sauf Liberté et Fraternité qui ne sont proposées qu'en ligne).

En plus de cette offre de cours de FLE, l'Alliance Française de Bogotá vise actuellement à renforcer son positionnement en tant que référence dans le domaine de la didactique du FLE. C'est pour cela qu'elle cherche à développer son offre de formation professionnelle destinée aux enseignants de FLE, aussi bien en interne pour ses équipes enseignantes qu'en externe pour les enseignants du primaire, du secondaire et des universités. Elle organise par exemple pour ses équipes des journées pédagogiques au cours desquelles différents ateliers thématiques sont proposés avec l'intervention d'experts ou de membres de notre propre équipe qui souhaitent partager leurs savoir-faire. Elle coordonne également les sessions d'habilitation pour devenir examinateur-correcteur DELF et DALF pour tout le réseau des Alliances Françaises de Colombie.

Pour le public d'enseignants extérieurs à l'AFB, elle déploie cette année deux principaux projets :

- Une formation courte, payante et certifiante, appelée « diplomado » en didactique du FLE, représentant 120h d'enseignement et couvrant différentes thématiques introductives à la didactique du FLE (par exemple : l'historique des méthodologies d'enseignement des langues, le CECRL, la méthodologie actionnelle, l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et la classe inversée).
- Un cycle de webinaires gratuits et ouverts à tous, appelé « ColFLE 2023 » représentant six webinaires d'une durée d'une heure chacun et couvrant des thématiques originales de la didactique du FLE (par exemple : l'utilisation de chanson en classe de FLE, l'usage des applications numériques gratuites pour dynamiser l'apprentissage, l'humour et les jeux en classe de FLE).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la mission principale de mon stage qui fera l'objet de mes analyses pour ce mémoire puisqu'il s'agit justement du pilotage de ce projet de cycle de webinaires gratuits « ColFLE 2023 ».

Chapitre 2. Le projet « ColFLE 2023 »

Je présenterai dans cette partie les enjeux et objectifs, ainsi que le déroulé du projet de cycle de webinaires gratuits « ColFLE 2023 ».

1. L'Institut français en Colombie commanditaire du projet

Le service de coopération de l'ambassade de France en Colombie, dans lequel est intégré l'Institut Français en Colombie, a pour mission de développer des projets franco-colombiens dans différents domaines, à savoir, l'éducation, la recherche, l'environnement ou encore la culture. Il gère, par exemple, le programme d'échange d'assistants de langues entre la Colombie et la France, organise des événements artistiques et diffuse des œuvres cinématographiques francophones en Colombie, souvent en collaboration avec les Alliances Françaises du pays, ou encore « contribue à la mobilité et aux doubles diplômes des étudiants colombiens par le biais de sections francophones dans les universités, et soutient la réintroduction du français dans le système public colombien » (Ambassade de France en Colombie, 2015). C'est dans le cadre de cette dernière fonction que s'inscrit le cycle de webinaires gratuits « ColFLE 2023 » proposé à tous et ciblant prioritairement les enseignants des institutions d'éducation primaire, secondaire et universitaire en Colombie, sans être réservé aux enseignants des collèges impliqués dans les programmes de coopération de l'AFB. À travers le cycle de webinaires, l'Institut Français souhaite proposer des moments de formation professionnelle concrets pour les enseignants de FLE en Colombie, dans le but de perfectionner les savoir-faire dans ce domaine et de favoriser la diffusion de la langue française en Colombie.

D'un point de vue institutionnel, l'Institut Français est commanditaire puisqu'il a défini les finalités de ce projet et verse une subvention à l'AFB pour le déployer. De plus, d'autres partenaires sont impliqués : l'ensemble du réseau des Alliances Françaises en Colombie est mobilisé pour proposer des intervenants experts et l'association d'enseignants de FLE en Colombie ACOLPROF est une invitée privilégiée et animera l'un des webinaires.

2. Plusieurs objectifs pour un seul projet

D'un point de vue plus opérationnel, l'attaché de coopération éducative à l'ambassade de France en Colombie et la directrice pédagogique de l'AFB sont les responsables du projet et en ont fixé les objectifs. En tant que stagiaire du département

pédagogique à l'AFB, je pilote la mise en place du projet en collaboration avec les différents partenaires impliqués et les différents services de l'AFB.

Lors de nos premières réunions, les recommandations pour ces webinaires étaient principalement axées vers le développement de compétences pour les participants et ont été les suivantes :

- Proposer des interventions appliquées et très concrètes sur des thématiques de FLE utiles pour le public visé, afin que les participants puissent repartir avec des outils clés en main pour leurs classes de français.
- Animer des webinaires dynamiques et riches pour que les participants passent un bon moment, échangent des idées et souhaitent assister à l'ensemble des webinaires.

Puis, lors d'une seconde réunion, une fois que le premier webinaire s'était terminé, L'Institut Français a précisé ses intentions à travers ce projet. Il s'agissait non pas uniquement de proposer des webinaires de formation professionnelle aux enseignants mais de viser à refédérer une communauté enseignante, impulser une dynamique de réseau et à renforcer les liens entre l'AFB et les enseignants de français en Colombie (d'après les propos du responsable du projet au sein de l'Institut Français, lors de la réunion de l'équipe ColFLE du 11 avril 2023). Je propose alors une reformulation de ces intentions de la manière suivante : Le cycle de webinaires « ColFLE 2023 » a pour objectif, en plus des enjeux de formation professionnelle initiaux, de créer ou de renforcer la communauté professionnelle des enseignants de FLE en Colombie autour de l'Alliance Française positionnée alors comme une référence.

À partir de ces recommandations, je me suis fixé les objectifs suivants afin de mener ce projet :

Objectif général : Piloter un cycle de webinaires de formation destiné aux enseignants du primaire, du secondaire et des universités en Colombie.

Objectifs opérationnels :

- Définir le projet :
 - Impliquer les différentes institutions dans les décisions de lancement du projet (thématiques, dates, intervenants).

- Choisir des thématiques et des dates ; identifier des intervenants experts pour les six webinaires du cycle.
- Mettre en place le projet :
 - Organiser une campagne de communications pour promouvoir le cycle de webinaires.
 - Mettre en place les inscriptions aux webinaires via une plateforme en ligne.
- Organiser chaque webinaire :
 - Assister les intervenants dans la planification des webinaires.
 - Gérer les aspects techniques des webinaires
 - Assurer le suivi des participants.
- Évaluer chaque webinaire individuellement et le dispositif dans son ensemble.

Il est important de noter qu'en plus de piloter l'organisation de ce cycle de webinaires, j'ai joué le rôle de modératrice dans chacune des sessions programmées.

3. *Déroulé du projet*

Pour atteindre ces différents objectifs, voici le chronogramme des actions menées entre novembre 2022 et juin 2023 :

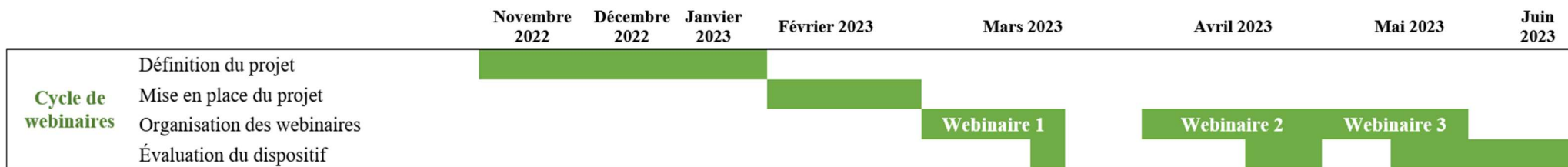


Figure 1 : Chronogramme des activités menées dans le cadre du pilotage du cycle de webinaires ColFLE 2023

Les étapes d'organisation des webinaires et d'évaluation du dispositif seront répétées en juillet, septembre et octobre 2023 pour la deuxième moitié du cycle de webinaires.

Vous trouverez en annexe 3 un tableau détaillé reprenant l'ensemble des actions menées dans le cadre du pilotage de ce projet.

Chapitre 3. Problématique

Dans le cadre de ce stage dont la mission principale a été le pilotage d'un cycle de webinaires didactiques adressés aux enseignants de français en Colombie, je me suis interrogée sur les fonctions que pouvait remplir un tel dispositif.

La première fonction explicite des webinaires proposés est celle de la formation des enseignants de français en Colombie dans le but de les faire monter en compétences dans le domaine de la didactique du FLE, afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage du français en Colombie et d'en améliorer la diffusion. L'outil webinaire a alors été choisi pour ses aspects pratiques : le fait qu'il puisse être proposé à distance pour tout le territoire colombien et qu'il puisse être accessible facilement et gratuitement. Je me suis alors interrogée sur la portée d'une formation en ligne à travers cet outil : Une conférence d'une heure en ligne peut-elle être considérée comme une séquence de formation ? Je dois avouer que mes conceptions socio-constructivistes de l'apprentissage des langues mettaient alors en doute la possibilité de développer ou modifier les compétences professionnelles des participants sans activité ni mise en action.

De plus, au fur et à mesure que le projet s'est déployé, les notions de réseau et de communauté sont apparues dans les discussions de l'équipe organisatrice (dirigeants et intervenants). Il s'agissait de fédérer des participants autour de discussions à propos de leurs pratiques. Je me suis alors questionnée sur le fait que ce dispositif de webinaires puisse être le lieu, même s'il est proposé en ligne, de la création ou du renforcement d'une communauté d'enseignants de français en Colombie.

Enfin, j'ai remarqué que l'espace d'échange créé par le biais des webinaires entre l'Institut Français, l'Alliance Française et un ensemble de participants issus des milieux éducatifs de la Colombie était utilisé par les institutions pour faire passer d'autres messages de type plutôt publicitaires, non directement liés à la formation des enseignants proposée au départ. Ainsi, je me suis posé la question de savoir si l'outil webinaire pouvait également avoir cette fonction de canal de communication pour les publics cibles des deux institutions.

C'est alors en articulant ces trois axes de questionnement que je suis arrivée à la problématique suivante : Dans quelle mesure le cycle de webinaires proposé par l'Alliance Française de Bogota permet-il de concilier trois de ses principaux enjeux, à savoir proposer des formations d'excellence dans le domaine de la didactique du FLE, faire vivre une

communauté d'enseignants de français en Colombie et communiquer auprès d'un public large pour diffuser ses programmes ?

Dans ce mémoire, je me demande dans quelle mesure les webinaires peuvent endosser, chacun pris séparément, les différents rôles que nous leur avons attribués. Tout d'abord, il s'agira d'évaluer si les webinaires sont des moments de formation qui permettent une évolution des compétences et pratiques des enseignants de français en Colombie. Ensuite, j'évaluerai si le cycle de webinaires permet de créer ou de faire vivre la communauté des enseignants de français en Colombie. Enfin, j'estimerai si les webinaires permettent d'atteindre un large public et positionnent l'Alliance Française comme une référence dans le domaine de la didactique du FLE. Dans un dernier temps, j'analyserai si ces trois fonctions sont compatibles et quels pourraient être les aménagements à prévoir sur le dispositif pour augmenter cette compatibilité.

Partie 2
-
Le cadre théorique

Chapitre 4. L'évolution professionnelle des enseignants

Dans les chapitres 4, 5 et 6, nous présentons les notions théoriques qui ont servi de cadrage aux réflexions et à l'analyse des données récoltées pour ce travail.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à 3 notions permettant d'envisager l'évolution professionnelle des enseignants qui est visée par la proposition de cycle de webinaires dans le cadre du projet ColFLE 2023. Il s'agit d'abord de la formation professionnelle, puis de l'identité professionnelle et enfin du développement professionnel.

1. La formation professionnelle des enseignants

1.1. Définition du terme « formation »

Le mot formation du latin « formatio » lui-même dérivé du verbe formāre (action de façonner) est défini de plusieurs manières dans le Larousse, nous présentons ici trois définitions qui peuvent correspondre à notre situation :

1. « Action de former, manière dont quelque chose se forme ; processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant »,
2. « Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement ; éducation »
3. « Action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité » (Larousse, 2023)

Ainsi, l'idée retenue dans le langage courant est que la formation est l'action d'une personne sur une autre, qu'il s'agit d'un processus qui dure dans le temps et seul le savoir est concerné. Il n'est pas fait référence aux savoir-faire ni aux savoir-être dans ces définitions.

1.2. La formation professionnelle

Dans sa définition de la formation professionnelle, l'INSEE ajoute l'idée des savoir-faire, ici appelées « compétences » et ne précise pas qu'il s'agit de l'action d'une personne sur une autre. La définition qu'il en donne est la suivante :

un processus d'acquisition de connaissances et de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi. Ce processus peut intervenir en cours de formation initiale (par exemple apprentissage, lycée professionnel...) ou de formation continue (INSEE, 2017).

De plus, il indique que les connaissances et compétences acquises sont requises par le métier ou par le marché de l'emploi en général. Ce qui apporte une dimension utilitaire à la formation professionnelle par rapport à la définition usuelle de la formation.

1.3. La formation professionnelle des enseignants

1.3.1. La formation, une obligation professionnelle

Dans leur ouvrage de 2012, Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud indiquent que les métiers relatifs à l'humain ont largement évolué ces dernières années et celui d'enseignant en fait partie ; d'après eux, dans les pays occidentaux, « l'enseignant est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de « professionnel » » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012 : 14) et doit acquérir « le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe » (ibid). Ces auteurs établissent une liste des compétences nécessaire au métier d'enseignant puis les résumé de la manière suivante :

la professionnalité d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise de « savoirs professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... qui lui permettent de mobiliser ses « savoirs » dans une situation donnée (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012 : 15).

Dans cet ouvrage, douze chercheurs tentent de répondre aux mêmes questions à partir de leurs recherches et offrent ainsi un panorama de ce que sont les compétences d'un enseignant expert, de la manière dont se construisent ces compétences et des stratégies à mettre en place pour développer ces compétences. À partir de la présentation des chapitres, nous nous permettons de regrouper certaines de leurs idées :

- La formation se fait par des réflexions, des théorisations ou des conscientisations de la pratique, de l'action, de la routine et de l'habitus (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012 : 20-25)
- La formation se fait à partir d'un travail sur les représentations (ibid)
- La formation se fait par l'observation et l'analyse (ibid)

1.3.2. D'un point de vue sociologique

En 1991, Lise Demailly présente une analyse sociologique et pédagogique de la formation professionnelle des enseignants. Tout d'abord elle désigne la formation comme « les modes de socialisation comportant une fonction consciente de transmission de savoirs

et savoir-faire » (Demailly, 1991 : 25). Elle distingue plusieurs modèles : universitaire, scolaire, formatif-contractuel, interactif-réflexif, et des formes mixtes. Nous présenterons ici en détail uniquement le modèle qu'elle identifie comme le plus efficace, à savoir celui qu'elle appelle « interactif-réflexif » (ibid). Il s'agit de toutes

les démarches de formation liées à la résolution de problèmes réels, avec aide mutuelle des formés et liaison avec le milieu du travail [...] [et] avec une dissociation spatio-temporelle des moments d'action et des moments de constitution de compétences nouvelles, accompagné d'une activité réflexive et théorique, elle-même soutenue par une aide externe (Demailly, 1991 : 27).

Elle indique que ce modèle de formation professionnelle pour les enseignants est le meilleur puisqu'il engendre une construction autonome des solutions aux problèmes posés, avec « moins de réflexe de résistance » car des espaces d'expression sont créés. Elle mentionne que ce type de formation est plus ancré dans la pratique professionnelle et qu'il facilite l'incorporation des savoirs puisqu'il laisse aux formés la « décision de leur usage » (Demailly, 1991 : 34).

1.4. La formation professionnelle des enseignants par les échanges

Au Canada, les spécialistes en éducation, Gagné et Petit (2021) se sont intéressés à la formation de formateurs. Ils reprennent les idées développées par Portelance en 2005 et 2008 dans le cadre de l'accompagnement des enseignants au Québec, à savoir que les enseignants sont dans l'attente d'espaces d'échanges pour « s'approprier les différents savoirs théoriques relatifs à l'éducation et à la formation » (Portelance cité par Gagné & Petit, 2021 : 3) et ils indiquent plus précisément que « le dispositif de formation continue doit placer les participants en interaction, offrir un cadre pour favoriser les échanges et fournir des ressources concrètes » (Gagné & Petit, 2021 : 4).

2. L'identité professionnelle

2.1. L'identité un processus aux multiples composantes

Fray et Picouveau (2010) s'intéressent au concept d'identité professionnelle dans leur ouvrage intitulé « Management & Avenir ». Elles y documentent l'idée que l'identité est un processus en évolution constante, l'humain est toujours en construction, l'identité est mouvante. L'humain devient ce qu'il est au fur et à mesure de son histoire (Rousseau, 1755 cité par Fray & Picouveau, 2010). Cette philosophie existentialiste est reprise par Sartre (Sartre, 1946, cité par Fray & Picouveau, 2010), qui explique que l'humain peut faire des choix et par ses choix définir ce qu'il est. Amin Maalouf (1998) le rappelle également

« L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence » (Maalouf, 1998 : 31). Ce dernier explique que même si certaines caractéristiques sont en nous dès la naissance, c'est aussi l'environnement social qui en « détermine le sens ». Il donne l'exemple de la différence entre naître en tant que femme à Kaboul ou à Oslo (ibid).

Fray et Picouveau (2010) rappellent également que « la base latine du nom « identité » permet de clarifier son sens : la racine du mot « identité » est « idem » signifiant « le même » » (Fray & Picouveau, 2010 : 10), ce qui met en exergue la polysémie du terme « identité ». En effet, il « renvoie à la qualité qu'a un objet ou un sujet d'être semblable à d'autres » (Trimaille, 2020 : 52) tout en permettant aux individus de se définir comme uniques. Amin Maalouf (1998) explique très bien cette idée, l'identité c'est être semblable à une infinité de communautés et c'est cette combinaison unique d'appartenances pour chaque individu "qui fait que tout être est singulier et potentiellement irremplaçable" (Maalouf, 1998 : 17).

Dubar (2015) explique également que l'identité se construit par deux processus d'identification : le soi et les autres. En effet, il écrit « les identifications attribuées par les autres (ce que j'appelle « identités pour autrui ») et les identifications revendiquées par soi-même (« identités pour soi ») » (Dubar, 2010 : 2-3). Il explique également que ces deux processus « peuvent coïncider par exemple lorsqu'un être humain intériorise son appartenance héritée et définie par les autres comme la seule possible, voire pensable » (ibid), mais également être en contradiction lorsque l'individu s'identifie dans des catégories différentes de celles que lui attribuent les autres.

2.2. Le poids de l'identité professionnelle et ses facteurs

Après leur revue notionnelle de l'identité, Fray & Picouveau (2010) se concentrent sur l'identité professionnelle et affirment que « le métier d'un homme lui donne de la valeur. En conséquence, si l'homme donne une telle importance au travail dans la définition de son moi c'est parce que le travail lui procure une reconnaissance » (Fray & Picouveau, 2010 : 8).

Elles définissent 3 composantes de l'identité professionnelle, à savoir : la situation de travail et la signification que lui donne l'individu ; les relations interpersonnelles dans les groupes informels au travail ; les expériences et les évolutions possibles au travail (Fray & Picouveau, 2010 : 13). Par ailleurs, d'après Albert et al (2003) trois différents facteurs influençant l'identité professionnelle : (1) « l'identité par le métier » (Albert, et al, 2003 :

29) ; (2) l'identité « par l'appartenance à un groupe » (ibid) ; et (3) l'identité « par l'appartenance à une entreprise » (ibid).

Fray et Picouveau (2010) insistent également sur la dimension collective du processus de construction identitaire et expliquent qu'il

exige un apprentissage et une mise en situation [...] Sans l'expérience des autres, sans l'observation, sans le partage de connaissances et de conseils, la construction identitaire de l'employé n'est pas la même. La dimension collective facilite et accélère véritablement ce processus (Fray & Picouveau, 2010 : 29).

Finalement, elles mentionnent l'enjeu important de ce processus de construction identitaire pour l'institution ou l'entreprise « car il est directement lié à la performance et à l'implication des salariés » (Fray & Picouveau, 2010 : 37).

3. Le développement professionnel des enseignants

L'évolution professionnelle d'un enseignant peut se faire grâce à des activités de formation professionnelle qui lui permettent comme nous l'avons vu d'actualiser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'enseignant évolue également dans son environnement social de travail à travers les différents processus identitaires mentionnés dans la partie précédente, mais une autre notion de la littérature semble intégrer ces deux processus en un seul et même phénomène appelé « le développement professionnel » que nous allons tenter de définir ici.

3.1. Définition

Mukamurera, Portelance et Martineau (2014) indiquent dans l'introduction de leur ouvrage « Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ? » que le développement des enseignants est indispensable pour faire face aux nouveaux défis des « contextes sociaux et éducatifs [...] en constante évolution », ils précisent que « le développement professionnel doit être un processus continu, voire sans fin, et que les enseignants sont appelés à se remettre en question continuellement, à actualiser leurs compétences professionnelles et à faire évoluer leurs pratiques » (Portelance, Martineau, & Mukamurera, 2014 : 2).

Viens, Dubé et Guay (2019), complètent la notion en y apportant l'idée de la prise de conscience et donnent la définition suivante du développement professionnel en milieu éducatif :

Le développement professionnel est un processus par lequel le praticien prend conscience de ses forces et de ses limites. Il s'engage ainsi à consolider et à actualiser les savoirs professionnels nécessaires à l'exercice de sa profession (Viens, Dubé, & Guay, 2019 : 85).

3.2. Développement professionnel et interactions

En 2004, Daele reprenant Day et Liebermann & Miller (1999 et 2001) va plus loin et indique que ce processus de développement professionnel n'est pas seulement garanti par la formation initiale et la formation continue des enseignants, mais qu'il doit être alimenté par l'interaction avec les pairs (Day et Liebermann & Miller, 1999 et 2001, cité par Daele, 2004).

Liebermann (1996) identifie des situations très variées, formelles ou informelles, pouvant favoriser le développement professionnel, comme le fait d'« entendre des collègues parler de nouvelles pratiques d'enseignement, de s'impliquer dans les organes de décision de son école ou de participer à des réseaux professionnels » (Liebermann, 1996, cité par Daele, 2004 : 9) ou encore des situations externes à l'école comme les « groupes de travail à propos de réformes de l'enseignement, [les] partenariats avec une université ou d'autres écoles, [la] participation dans des centres de développement professionnel ou dans des groupes informels » (ibid).

En conclusion de cette première partie sur les notions de formation, d'identité et de développement professionnels des enseignants, nous pouvons souligner que l'idée des échanges avec les pairs est commune à ces 3 processus d'évolution professionnelle des enseignants. Les relations avec les pairs, qu'elles soient formelles ou informelles, favoriseraient à la fois la réflexion sur les pratiques, l'appropriation des savoirs et savoir-faire lors de formations, la construction de l'identité professionnelle par des mécanismes de reconnaissance, ainsi que le développement professionnel des enseignants grâce à la prise de conscience.

Chapitre 5. La formation ouverte et à distance

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à la formation à distance. En effet, il est nécessaire de bien la définir pour évaluer la possibilité pour le cycle de webinaires ColFLE 2023 de constituer des moments de formation ouverte et à distance.

1. Définitions

1.1. La distance : concept multiple

Etymologiquement le mot distance vient du latin « distāre » verbe formé du préfixe dis- indiquant la séparation et du radical « stāre » qui signifie être debout, autrement dit être debout de manière séparée.

Dans le Larousse, le mot distance est associé à un intervalle physique mais également à « une différence entre deux choses, deux personnes, leurs statuts, leurs qualités, etc » (Larousse, 2023). Il peut alors s'agir non seulement d'une distance physique, mais également d'une distance sociale ou symbolique. Le Petit Robert ajoute lui la notion de temps puisqu'il donne également la définition suivante : « Écart entre deux moments du temps » (Le Robert, 2023).

1.2. La formation à distance : une notion en évolution

Dans le langage courant, la formation à distance se définit comme un dispositif de formation dont les participants (formateurs et formés) sont séparés géographiquement.

Dans le rapport de l'UNESCO de 2002 la notion de distance temporelle est ajoutée et la définition de la formation à distance est la suivante :

tout processus éducatif dans lequel l'enseignement, dans sa totalité ou pour l'essentiel, est assuré par une personne éloignée de l'apprenant dans l'espace et/ou dans le temps, de sorte que la communication, dans sa totalité ou pour l'essentiel, entre les enseignants et les apprenants se fait par un moyen artificiel, soit électronique, soit imprimé (Patru & Khvilon, 2002 : 23).

Jacquinet (1993) présente, en plus de la distance spatiale et de la distance temporelle qui correspondent à la séparation dans l'espace et le temps entre les activités d'enseignement et celles d'apprentissage, toutes les distances impliquées dans le concept de formation à distance. Elle considère les distances technologique, psycho-sociale et socio-économique et explique que la distance technologique correspond aux aspects d'accessibilité des matériels ainsi que de « l'adaptation » et « l'intégration pertinente » de ces matériels (Jacquinot, 1993), alors que les distances psycho-sociale et socio-économique correspondent aux

différences socio-culturelles et économiques entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant, ainsi qu'aux différences entre les apprenants concernant la relation que chaque apprenant a avec « l'image de lui-même et de son apprentissage et [avec les] pressions sociales et culturelles qui s'exercent sur lui » (ibid) .

Du fait de la multiplicité du concept de distance, dans le domaine de la pédagogie, les auteurs ne sont pas tous d'accord sur la définition de formation à distance (Deschênes & Maltais, 2006). Deschênes & Maltais distinguent alors 3 catégories de définitions : Celles qui « s'appuient sur la séparation physique du professeur et de l'étudiant » (Deschênes & Maltais, 2006 : 9), celles qui reposent « sur la séparation dans le temps de l'activité d'enseignement et du processus d'apprentissage » (ibid) ou encore celles qui la définissent selon « les technologies utilisées » (ibid).

De plus, cette notion a beaucoup évolué au cours du temps, elle s'est vu attribuer différentes appellations et regroupe aujourd'hui différents dispositifs. Viviane Glikman en présente un panorama dans son ouvrage de 2002. Elle considère que la formation à distance « est née au milieu du XIX^{ème} siècle, avec les cours par correspondance » (Glikman, 2002 : 6) et qu'elle a pu être désignée comme « enseignement à distance, formation à distance, formation multimédia, formation ouverte et à distance, formation sur mesure, e-learning » ou encore « télé-enseignement » ou « téléformation » (Glikman, 2002 cité par Deschênes & Maltais, 2006 : 11). Elle indique également que ce type de formation connaît un essor particulièrement important du fait du développement des technologies de l'information et de la communication (Glikman, 2002). Vingt ans plus tard, on peut penser que la pandémie de Covid-19 a considérablement accéléré ce développement. En effet, les restrictions de contact social dans le monde entier ont amené les institutions éducatives, souvent à marche forcée, à transformer leurs dispositifs de formation en dispositifs de formation à distance pour respecter les différentes mesures de confinement ou isolement.

1.3. La notion d'ouverture

Le ministère de l'emploi et de la solidarité définissait, dans un bulletin officiel de 2001, le concept de formation ouverte et à distance de la manière suivante :

Une « formation ouverte et/ou à distance », est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur (Barbaroux, 2001).

Pour l'UNESCO, « la nature « ouverte » de l'enseignement pourrait être officiellement établie à la faveur de pratiques comme les admissions ouvertes, la liberté de choisir le contenu, le moment et le lieu de l'enseignement » (Patru & Khvilon, 2002 : 24).

En 2005, Jézégou propose la définition suivante pour le concept d'ouverture :

L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages (Jézégou, 2005 cité par Jézégou, 2008).

Cette autrice propose de placer la notion d'ouverture sur un axe tracé entre deux approches opposées : « l'individualisation institutionnelle » et « l'individualisation autonomisante » (Jézégou, 2008 : 9). La première représentant une ouverture très faible « s'appuie sur un cadre technicopédagogique prédéterminé et imposé à un grand nombre d'apprenants auquel il accorde peu de libertés de choix » alors que la deuxième représente la plus grande ouverture possible « en accordant à l'apprenant des libertés de choix au regard des composantes du dispositif pédagogique » (ibid).

1.4. La formation en ligne

Une grande part des dispositifs pouvant relever de la formation ouverte et à distance s'appuient aujourd'hui sur les technologies de l'information et de la communication et peuvent être regroupées sous l'appellation « formation en ligne » ou « e-learning ». En effet, la commission Européenne définit la formation en ligne comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission des Communautés Européennes, 2000 cité par Commission des Communautés Européennes, 2001).

Pour résumer, nous pouvons affirmer que la formation à distance, en ligne et ouverte permet de s'affranchir d'un certain nombre de contraintes géographiques et temporelles associées à la situation d'enseignement-apprentissage traditionnelle. Elle permet de se libérer du cadre spatio-temporel de la formation en présentiel et « peut apporter plus de flexibilité » aux participants, comme le mentionne Mangenot (2017) à propos de la formation en ligne dans l'introduction de son ouvrage de 2017 (Mangenot, 2017 : 11). Cependant, la distance n'est pas seulement spatio-temporelle, et certaines conditions doivent être respectées, pour qu'un dispositif de formation soit réellement impactant pour les

participants. Nous allons passer en revue ces différentes dimensions dans les prochaines lignes avant de nous concentrer sur l'objet webinaire et les possibilités qu'il offre.

2. *La centralité de la tâche*

Les auteurs Oliver & Herrington ont rédigé en 2001 un manuel du e-learning et du e-teaching pour l'éducation supérieure dans lequel ils indiquent que les recherches et la littérature s'accordent pour dire que les humains apprennent par l'expérience et en étant activement engagés dans des activités (Oliver & Herrington, 2001). Cette idée rejoint les propos de Fantognon (2015) qui s'est intéressé à un dispositif de formation à distance pour les enseignants de français au Bénin et qui indique que « durant l'activité, les individus [peuvent être] confrontés à des tensions et des difficultés » et que « c'est grâce à la prise en compte des tensions que se réalisent les transformations au cœur du système d'activité » (Fantognon, 2015 : 153).

Or une tâche, dans le contexte professionnel, peut être considérée comme une série d'actions ou d'activités. Elle est « un objectif à atteindre dans des conditions déterminées », d'après la définition de Savoyant (Savoyant, 2006 : 1). L'objectif fait référence aux actions à mener dans l'activité et les conditions représentent la situation dans laquelle sera menée l'activité. Savoyant précise que « La tâche a toujours un objet [...] matériel ou symbolique, qu'il s'agit de transformer ou d'étudier. Elle est décrite au minimum en termes de résultats et de produits à obtenir, d'état final de l'objet [...] à atteindre » (Savoyant, 2006 : 2).

Dans son ouvrage sur la formation en ligne de 2017, Mangenot indique que la tâche est « considérée comme pivot de la conception de ressources en ligne, que ce soit pour l'apprentissage des langues comme pour d'autres disciplines » (Mangenot, 2017 : 48). En effet, dans l'enseignement des langues l'approche par tâche est recommandée par le CECRL, mais d'autres auteurs la positionnent comme centrale dans la formation en ligne quelle que soit la discipline (Mangenot, 2017 : 49). D'après le modèle de Oliver & Herrington (2001), lors de la conception d'un dispositif de formation en ligne, la définition des tâches doit être en tête des tous les procédés, doit se faire en fonction des résultats attendus de la formation et en priorité par rapport à la définition des ressources et des supports (Oliver & Herrington, 2001).

En plus de placer le participant dans l'action et de favoriser ainsi sa transformation, d'autres avantages de l'approche par tâche dans la formation en ligne des enseignants ont été démontrés. Par exemple, pour Fantognon, « les tâches constitueraient un moyen efficace

pour individualiser les apprentissages tout en proposant des modules de travail collaboratif (Fantognon, 2015 : 459).

Nous savons que dans l'apprentissage des langues, la tâche issue de la perspective actionnelle doit être ancrée socialement, c'est-à-dire qu'elle doit représenter une pratique sociale et un besoin réel des apprenants pour favoriser leur engagement dans les activités qu'elle exige de réaliser. De manière analogue, dans le domaine de la formation des enseignants la tâche est considérée comme réussie si elle « parvient à la fois à apporter aux utilisateurs des notions nouvelles, tout en établissant un lien entre ces notions et leurs pratiques de terrain » (Mangenot, 2017 : 59).

3. La présence à distance

Mangenot (2017) reprend le titre d'un ouvrage de Weissberg (1999) et explique que la formation en ligne c'est la création d'un dispositif de « présence à distance » (Weissberg, 1999 cité par Mangenot, 2017 : 32), nous verrons alors dans cette partie quels sont les éléments qui permettent de créer cette impression d'être en présence alors que les participants sont séparés géographiquement.

3.1. Médiation et médiatisation

Puisque la formation en ligne représente une rupture du cadre spatio-temporel de la formation en présentiel traditionnelle, « Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006 : 474), c'est-à-dire que « toute la communication pédagogique va passer par le biais d'appareils numériques, ordinateurs, tablettes, smartphones, etc » (Mangenot, 2017 : 32).

Dans son ouvrage de 2002, Glikman distingue la médiatisation des contenus de formation de la médiation de la relation pédagogique (Glikman, 2002). De nombreux auteurs reprennent cette idée, comme par exemple Gagné et Petit en 2021 :

la médiatisation désigne plus particulièrement l'instrumentation et l'ingénierie pédagogique de la formation. Cela comprend l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif, incluant l'analyse et le choix du média. De son côté, la médiation réfère plutôt à la relation pédagogique, à la communication et à la manière dont le dispositif numérique oriente le processus de construction des apprentissages (Gagné & Petit, 2021 : 8).

Même si certains ont proposé des interprétations différentes de cette distinction entre médiation et médiatisation (Papi, 2018), nous retenons pour notre part l'idée que la conception d'une formation en ligne ne doit pas dispenser de réfléchir l'accompagnement

humain. En effet, de nombreux auteurs soulignent l'importance de la relation pédagogique dans la formation à distance qu'elle se fasse entre les apprenants ou avec les formateurs. Le Glossaire de la formation à distance de l'université d'Orléans (2021) indique, par exemple, que la médiation permet de « favoriser les processus d'appropriation » et « le processus d'apprendre à apprendre » et permet d'aller au-delà d'une simple « transmission de savoirs bruts » (Learning Lab-UO, 2021 : 16). Dans sa thèse, Fantognon (2015) montre également que la médiation favoriserait l'appropriation du dispositif de formation étudié (Fantognon, 2015).

Cependant Mangenot (2017) souligne que les procédés de médiatisation et de médiation pourraient sembler s'opposer au moment de concevoir un dispositif :

certains aimeraient que les ressources soient essentiellement constituées d'activités autocorrectives ou de simple présentation de contenus ; nécessitant un minimum d'encadrement humain [...]; d'autres à l'inverse jugent la médiation humaine incontournable (Mangenot, 2017 : 36).

Pourtant, il explique que Glikman « estime que la formation en ligne peut combiner une médiatisation technologique plus ou moins grande et une médiation humaine » (Glikman, 2002 cité par Mangenot, 2017 : 37) comme dans le tableau suivant :

Médiatisation \ Médiation	Plutôt forte	Plutôt faible
Plutôt forte	Formations « de pointe », « riches »	Formations « modernistes »
Plutôt faible	Autoformations « assistées » en centres de ressources ou formations à distance avec de nombreuses occasions de contact	Formations à distance « traditionnelles », publiques ou privées

Figure 2. Capture du tableau des formations en ligne selon leur degré de médiatisation et médiation (Mangenot, 2017, : 37)

Pour illustrer ce tableau, comme l'a fait Mangenot (2017), nous pouvons donner l'exemple du Master de didactique des langues option FLE à distance de l'Université de Grenoble Alpes. Cette formation se situerait dans la catégorie des « autoformations » assistées. En effet, elle est constituée de ressources qui ne sont pas très médiatisées (document au format pdf, articles scientifiques) avec de nombreuses occasions de contact entre les participants et/ou avec les formateurs.

3.2. La distance transactionnelle

Jézégou (2007) reprend de nombreux auteurs et explique, dans son article, que la distance d'une situation de formation n'est pas uniquement liée à sa dimension spatio-temporelle mais qu'une autre distance existe appelée la distance transactionnelle (Jézégou, 2007). Elle indique que Moore est l'un des auteurs ayant le plus travaillé sur cette notion (Moore, 1993 cité par Jézégou, 2007). En effet, il définit en 1993 la distance transactionnelle comme un espace psychologique et communicationnel qui doit être traversé entre les données de l'enseignant et celles des apprenants, un espace dans lequel peuvent se produire des malentendus (Moore, 1993 : 22). Dans sa théorie, il indique que la distance transactionnelle d'une situation de formation dépend de deux variables : le dialogue et la structure. Selon lui, le dialogue désigne l'ensemble des interactions positives porteuses d'objectifs, constructives et valorisées par chacune des parties. Selon lui, plus le dialogue est développé moins la distance transactionnelle est grande. Ensuite, la structure est la rigidité ou la flexibilité de l'ensemble des paramètres de la conception de la formation, celle-ci peut plus ou moins s'adapter aux besoins de chacun des apprenants. Dans son modèle, plus la structure est rigide moins l'apprenant peut prendre en main son apprentissage et plus la distance transactionnelle est élevée. Toute situation de formation peut alors se situer dans un espace constitué du croisement de ces deux variables, comme l'a proposé Bouchard en 2000, afin d'en visualiser le niveau de distance transactionnelle (cf figure 5) (Bouchard, 2000 : 70).

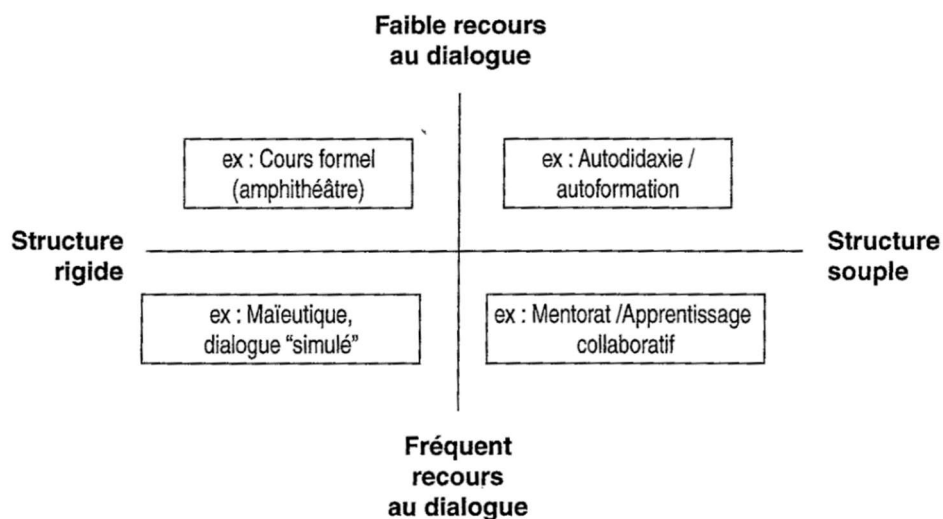


Figure 3 : Exemples de situations de formation selon leurs distances transactionnelles en fonction du degré de structure et de dialogue (Bouchard, 2000 : 70)

3.3. Les types de présence à distance

Au-delà des espaces physiques qui sont complètement redéfinis avec les technologies de l'information et de la communication, Jézégou (2019) indique que la proximité dans une formation en ligne dépend de la structure et de la présence qu'offrent les dispositifs de formation. En effet, « la qualité et la multiplicité des interactions sociales médiatisées entre les apprenants séparés physiquement peuvent également induire un sentiment partagé et collectif de présence et par là même concrétiser une proximité ressentie » (Jézégou, 2019 : 193).

La présence à distance peut-être de type « ici et maintenant. Les personnes communiquent de façon synchrone dans un même espace médiatisé de communication » ou de type « différée-présence. [...] Les personnes communiquent de façon asynchrone via des artefacts tels qu'une messagerie électronique (e-mail), un forum de discussion et/ou encore un blog » (Jézégou, 2019 : 194).

Dans un modèle plus détaillé de la présence à distance inspiré du modèle proposé au départ par Garrison et al en 2000, l'auteur indique que le processus de présence se développe avec « deux éléments entrants » à savoir, « d'une part, un groupe d'apprenants ayant à résoudre en e-learning une situation problématique et d'autre part, un formateur d'un module ou d'un cours en e-learning » (Garrison et al, 2000, cité par Jézégou, 2012). Dans ce modèle, ces auteurs s'accordent sur la cohabitation de trois types de présence à distance :

- la présence socio-cognitive « résulte des transactions existantes entre les apprenants lorsque que ces derniers, [...], se regroupent pour résoudre une situation problématique [...]. » (Jézégou, 2012 : 8) Ils confrontent leur point de vue, négocient, délibèrent, ce qui témoigne « d'une collaboration à distance » (ibid).
- la présence socio-affective « résulte des interactions sociales de symétrie de la relation et d'aménité existantes entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication » (Jézégou, 2012 : 9). Elle s'illustre par un « climat égalitaire, détendu, convivial, sympathique et bienveillant ou encore respectueux des autres » (ibid).
- la présence pédagogique « résulte des interactions sociales de coordination, d'animation et de modération que le formateur entretient à distance avec les apprenants [...] » (Jézégou, 2012 : 10-11). De fait, les apprenants peuvent

avoir besoin de guidage afin de collaborer. À travers la coordination, le formateur donne des recommandations au groupe d'apprenants afin de définir un cadre commun de travail, d'organiser les activités et de favoriser les échanges entre les apprenants (ibid). L'animation, elle, consiste à encourager les transactions entre apprenants. Enfin, la modération permet « d'éviter les tensions » (ibid).

Selon l'auteurice, ces trois types de présence se soutiennent les uns les autres tout en étant indépendants, dans le sens où ils peuvent ne pas tous atteindre la même intensité. Cependant, ces trois présences participent toutes à ce que Jézégou (2012) a appelé la présence globale, qui selon elle, « favorise le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et, par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances » (Jézégou, 2012 : 12-13).

Au sein de ce modèle de la présence à distance, Garrison et al en 2003 avaient également détaillé les quatre étapes de fonctionnement de la présence socio-cognitive : « the four phases are the triggering event, exploration, integration, and resolution » (Garrison et al, 2003 : 116) que Jézégou a traduit en 2007 « la révélation, l'exploration, l'intégration et la résolution » (Jézégou, 2007 : 28).

4. Quelles interactions possibles ?

Comme nous l'avons vu, dans la formation en ligne il s'agit de faire interagir les participants entre eux et avec le formateur autour de situations problématiques ou d'une tâche. Mais alors quelles sont les interactions possibles dans ce contexte et comment les concepteurs peuvent-ils les prévoir pour favoriser l'apprentissage ?

4.1. Le degré de collaboration entre les participants

Dans son ouvrage, Mangenot (2017) indique que les interactions sont très différentes selon les différentes formes de travail collectif qui sont proposées dans un dispositif de formation et distingue 4 niveaux de travail collectif, à savoir (Mangenot 2017 : 70) :

- la mutualisation : chaque apprenant donne son point de vue et lit (ou écoute) celui des autres, mais il n'y a pas d'interaction réelle entre pairs.
- la discussion : les apprenants échangent et prennent en compte les arguments des uns et des autres pour éventuellement arriver à une décision.

- la coopération et la collaboration « visent une production commune » (ibid) et se différencient par le fait que dans le premier cas les apprenants vont plutôt se répartir les activités intermédiaires pour compléter la tâche alors que dans le second, chaque point d'avancement pour résoudre la situation va être négocié entre tous.

Mangenot et Nissen (2006), précisent que selon ce degré de collaboration la taille des groupes, la richesse des interactions, le niveau d'assiduité nécessaire et le rôle du tuteur varient (Mangenot et Nissen, 2006 cité par Mangenot, 2017 : 70).

4.2. Le tutorat : formes et fonctions

En plus d'avoir théorisé les types de collaboration entre participants, les recherches se sont penchées sur la relation entre les participants et les formateurs appelés des tuteurs, dans ce contexte. Alors que certains auteurs ne distinguent que les fonctions organisationnelle, socio-affective et pédagogique du tutorat, Mangenot propose 6 principales fonctions pour le tuteur de formation en ligne : (1) l'assistant technologique qui doit répondre aux problèmes techniques des participants, (2) l'expert des contenus qui assure le rôle de référent pour les questions liées au contenu de la formation, (3) le conseiller méthodologique qui s'assure du respect des délais, de la répartition du travail et des choix méthodologiques des participants, (4) le pédagogue qui conçoit les tâches et assure le bon déroulé, (5) l'animateur qui veille au bon climat relationnel et (6) l'évaluateur qui assure au moins l'évaluation formative du dispositif. Ces fonctions peuvent être remplies par différentes personnes, mais une seule personne peut également endosser plusieurs fonctions (Mangenot, 2017 : 91).

Il est important de noter que la fonction socio-affective est primordiale pour que les participants collaborent, ce n'est que dans un climat bienveillant que ceux-ci seront disposés à s'exprimer et à prendre part aux différentes activités de la formation. Effectivement, « le caractère "tous à tous" des échanges [dans les espaces médiatisés de type forum ou plateforme ouverts à tous] a pu constituer une source de blocage » (Mangenot, 2017 : 94).

Toutes ces fonctions du tutorat peuvent être remplies selon deux manières d'appréhender le rôle de tuteur qualifiées de « réactive » ou « pro-active » (Mangenot, 2017 : 92). Effectivement, le tuteur peut laisser l'initiative aux participants de démarrer l'interaction et répondre aux demandes explicites ou bien il peut prendre l'initiative des échanges et « s'appliquer à faire émerger les demandes » (ibid).

Pour terminer cette partie sur les interactions possibles dans la formation à distance, nous pouvons citer la méta-analyse de Papi (2017) dans laquelle sont regroupés les résultats de nombreuses études ayant tenté de répondre à des problématiques de type : « Dans quelle mesure l'interaction médiatisée favorise-t-elle l'apprentissage des étudiants ? » (Papi et al, 2017 : 10) .

Les résultats soulignent que les interactions en ligne tendent effectivement à favoriser un sentiment de présence sociale et semblent plus fréquentes dans le cadre des échanges centrés sur des activités pratiques [...]. Pour autant, la participation reste souvent limitée et aucune étude ne permet de déterminer clairement si les interactions à distance améliorent l'apprentissage (ibid).

Elle explique également que les communications synchrones permettent de « favoriser la présence sociale [mais que] la vidéocommunication ne semble peut-être pas tout à fait adaptée à l'apprentissage. [...] Si elle favorise la perception de la présence transactionnelle de l'animateur, tel n'est pas le cas concernant les pairs » (Papi et al, 2017 : 11).

5. La vidéo-conférence ou « webinaire »

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux différents usages de l'outil webinaire, aux objectifs qu'il permet de viser et aux limites qui lui sont attribuées.

5.1. Un outil pour plusieurs contextes

En lisant la documentation existante sur les webinaires, j'ai pu découvrir qu'il s'agissait d'un outil utilisé et étudié dans différents domaines. Je présenterai ici les aspects qui sont intéressants pour traiter ma problématique.

5.1.1. Définition générale

Le mot webinaire est un mot-valise composé de « web » et de « séminaire » qui désigne un séminaire ou une réunion interactive dont les participants communiquent via internet (Le Robert, 2023). Les webinaires peuvent également être appelés télé- ou vidéo-conférences, ce qui implique une présentation de type plutôt magistral avec un locuteur principal, un présentateur, et un public connecté à distance.

Le Glossaire de la formation ouverte et à distance de l'Université d'Orléans ajoute la notion d'un large nombre de participants, puisqu'il définit le webinaire comme « une conférence en ligne à laquelle de nombreuses personnes peuvent participer, même si ces personnes sont éloignées géographiquement » (Learning Lab-UO, 2021 : 22).

5.1.2. Utilisations dans le domaine de la pédagogie

Garrison, Anderson et Archer (2003) rapportent que les articles sur les premiers usages éducationnels du « Computer Conferencing (CMC) » que l'on pourrait appeler « conférence par ordinateur » sont apparus vers la fin des années 80 (Garrison et al, 2003 : 114). Ils signalent alors que cet outil permet d'accroître l'accès à des formations tout en étant à distance et documentent le fait que la difficulté résidait (déjà à l'époque) dans la création de situations d'apprentissage plus efficaces et dans le fait d'éviter de simplement répliquer virtuellement la situation de la salle de classe. Ils citent Kaye (1992) pour ajouter que la communication dans le contexte du Computer Conferencing est différente de toutes autres formes de communication et qu'elle pourrait représenter une nouvelle forme d'apprentissage collaboratif allant plus loin que le simple échange d'information (Kaye, 1992 cité par Garrison et al, 2003 : 114).

De nos jours, de nombreux organismes utilisent les conférences assistées par ordinateur ou webinaires pour proposer des formations.

Le ministère de l'Éducation français, propose plusieurs ensembles de webinaires de formation professionnelle pour les enseignants de primaire et secondaire. Par exemple, les webinaires de « Prim a bord » et « Canotech ». Il définit le webinaire de la manière suivante : « Le webinaire désigne une conférence en ligne à laquelle plusieurs personnes connectées dans des lieux éloignés peuvent participer. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023a) Il précise que les webinaires permettent de « partager des documents, de projeter un écran d'ordinateur ou de travailler sur un même espace d'édition » et les qualifie d'outils « interactif[s], rapide[s] et aisé[s] à mettre en œuvre » qui « favorisent la mise en réseau et la collaboration entre différents acteurs » (ibid).

Des enseignants du réseau Polytech (Munoz et al, 2021) ont également présenté dans un article leur expérience à la suite de l'organisation d'une série de webinaires pour les enseignants du même réseau qui visait à « partager leur expérience de transformation pédagogique induite par le confinement afin d'échanger autour de cette expérience et de recueillir l'avis de collègues enseignants, d'étudiants et d'experts en pédagogie » (Munoz et al, 2021 : 64).

5.1.3. Utilisation à des fins commerciales

La dénomination webinaire est très souvent utilisée par des organisations privées qui ont développé un commerce autour de cet outil. En effet, ces entreprises proposent d'en

organiser à la demande d'autres entreprises qui cherchent des méthodes innovantes pour communiquer sur leurs produits. Ces organisations définissent les webinaires de la manière suivante : « Il s'agit [...] de la transmission et de la diffusion de présentations en ligne. À travers des vidéos, les formateurs peuvent transmettre des informations pertinentes aux personnes qui le souhaitent. » (Digiforma, 2023). Elles parlent également d'une méthode interactive au sein de laquelle les participants peuvent poser leurs questions et indique que « Le webinar [anglicisme désignant webinaire] s'impose au fil des années comme un des moyens clés pour générer des leads qualifiés, engager ses audiences » (Webikeo Pro, 2023), ce que je me permets de transcrire en langage courant comme : un moyen clé pour obtenir de nouveaux clients potentiels et les impliquer dans la démarche d'achat. Cette même organisation ajoute que « réaliser un webinar permet d'obtenir un moment privilégié avec vos cibles, où votre message prend tout l'espace. » (ibid).

Ces organisations insistent sur les nombreux avantages de cet outil. Elles mentionnent le fait que la communication se fasse « en direct », c'est-à-dire de manière synchrone, mais qu' « il est possible d'accéder à un replay » c'est-à-dire de visionner la vidéo enregistrée après la date du webinaire en direct, de manière alors asynchrone (ibid). D'après ces organisations, les webinaires atteignent un public large, permettent de réduire les coûts et sont faciles à utiliser tout en rapprochant les présentateurs des participants qui peuvent se parler en direct (ibid).

5.2. Objectifs pédagogiques dans des exemples de webinaires

Le ministère de l'Éducation français propose 4 objectifs pour l'utilisation des webinaires dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants :

- Se former : En mode séminaire, un webinaire peut servir à communiquer des ressources ou conférences sur un objet. [...]
- Collaborer : dans la perspective d'un projet réunissant un groupe d'acteurs, plusieurs personnes encadrées par un animateur se connectent pour échanger et définir les pistes et stratégies de travail. [...]
- Produire : en binôme, dans la perspective de co-produire un document, cet espace élimine les distances, permet un accès direct vers des navigateurs et des ressources externes.
- Mettre en réseau des acteurs : Afin d'informer, d'acculturer des personnes travaillant séparément sur les mêmes objectifs, le webinaire permet des mises en commun, de la mutualisation et de l'entraide entre pairs [...] (Ministère de l'Éducation nationale, 2023a).

Le réseau Canopé qui est un « opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, [ayant] pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023b) précise que sa plateforme « Cano Tech [...] offre aux enseignants et aux équipes éducatives la possibilité de se former à leur propre rythme, quand ils le souhaitent » et que ses formations « permettent d'explorer de nouvelles pratiques, au quotidien, tout en répondant aux problématiques éducatives actuelles » (Réseau Canopée, 2022).

Un autre exemple, est celui du réseau des universités du Québec qui met à disposition sur son site « Pédagogie universitaire » un ensemble de webinaires de formation pour les enseignants du supérieur et mentionne l'objectif suivant : « le partage de connaissances, de pratiques, d'expériences et d'enjeux liés à la pédagogie de l'enseignement supérieur » (Université du Québec, 2023).

Ces deux organismes comme de nombreux autres en particulier depuis la pandémie de Covid-19, mettent alors en avant la double fonction de l'outil webinaire, à savoir fournir des occasions de monter en compétences pour les enseignants tout en créant ou renforçant les échanges dans les réseaux de professionnels qu'ils animent (Riposte Créative Pédagogique, 2021) (Agreenium, 2022) (Cambridge University Press & Assessment, 2023).

5.3. Quelles limites rencontrées ?

5.3.1. Difficultés d'interaction et manque d'échanges

Ibnelkaïd et Develotte (2012) se sont intéressées aux interactions dans les webinaires et ont défini l'objet « comme une forme de réunion interactive en ligne qui présuppose au moins un conférencier, un auditeur (le public) et un média. » (Ibnelkaid & Develotte, 2012 : 56). Elles ont analysé les interactions d'un webinaire ayant eu lieu à l'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon en novembre 2011 et se sont attachées à « analyser la complexité de ce type d'interaction et la gestion du cadre participatif (Goffman, 1987) par les participants à ce webinaire ». (Goffman, 1987 cité par Ibnelkaid & Develotte, 2012 : 55) Elles relèvent dans leurs observations que les échanges ne se font pas de la même manière que dans une conversation en classe. Elles expliquent que « les interactions directes des conférenciers envers le public (en général) via la plateforme de discussion en ligne (tchat) sont inexistantes » (Ibnelkaid & Develotte, 2012 : 62) par exemple, et que les énoncés effectués par les participants à distance sont obligatoirement faits dans le tchat, puisqu'ils ont la consigne de ne pas allumer leur micro, et doivent alors être relayés par les modérateurs.

Du fait de la limitation des interactions dans le format du webinaire, les auteurs du réseau Polytech relèvent une certaine frustration des enseignants ayant participé ou contribué aux webinaires organisés à la suite du confinement de 2020 :

Cette dernière était liée au fait de ne pas pouvoir approfondir chacun des points abordés en raison d'un format radiophonique faiblement interactif. En effet, si ce format de webinaire en mode conférence, suivi de questions et réponses, s'avère pertinent pour un grand nombre de participants, il ne permet pas les échanges spontanés (Munoz & al, 2021 : 66).

5.3.2. L'affordance et l'autonomie requise des utilisateurs

D'après Mangenot (2017), l'affordance se définit comme « la manière dont les utilisateurs s'approprient les outils et mettent en lien l'interactivité du dispositif et les interactions humaines qui s'y déroulent réellement. » (Mangenot, 2017 : 38).

Ibnelkaïd et Develotte (2012) relèvent de leurs analyses que les utilisateurs du webinaire observé « tendent à subir et à figer les contraintes systémiques sans être encore en capacité de pouvoir en exploiter les affordances dans le but de fluidifier les échanges » (Ibnelkaïd & Develotte, 2012 : 66). Elles insistent sur le fait que l'interaction ne peut être bien menée que si les outils du webinaire (caméra, micro, espace de clavardage) sont maîtrisés et bien utilisés par les utilisateurs, « La qualité de la relation entre les différents participants à l'échange est subordonnée à l'intégration réussie des médias » (ibid).

Plusieurs éléments permettent de rapprocher l'objet MOOC (Massive Open Online Courses) des webinaires, à savoir l'accès libre et gratuit, la diffusion large, l'outil vidéo. Je me permets cette comparaison ici, car l'idée de devoir utiliser correctement l'outil de webinaire se rapproche des observations de Mangenot (2017) à propos des MOOC. Dans son cas, il recommanderait plutôt un usage de ce type d'outils pour des personnes autonomes et « capables de s'approprier, chacun à sa manière et selon ses besoins, les ressources et outils qu'on leur offre » (Mangenot, 2017 : 204).

Dans le domaine de la communication commerciale, les entreprises mettent en garde les organisateurs de webinaire à propos des possibles distractions des participants, qui peuvent être connectés tout en faisant autre chose en même temps (Digiforma 2023).

Ces constats nous amènent à penser que l'outil webinaire doit être déployé avec précaution et en portant une grande attention à la manière dont les participants vont l'utiliser si l'on souhaite atteindre les objectifs d'apprentissage et d'interaction que l'on pourrait s'être fixés au départ.

5.3.3. Difficultés liées à l'accessibilité matérielle

L'entreprise privée Digiforma avertit ses éventuels clients « Par ailleurs, le déroulement de ces cours digitaux à distance dépend de la performance des outils. Sans une bonne connexion internet, la qualité des cours peut diminuer » (Digiforma, 2023).

En 2021, en Colombie, seuls 60 % des foyers accédaient à internet et seules 37,9% des familles possédaient un ordinateur et 5,9 % une tablette - outils non indispensables, mais bien plus confortables pour participer à un webinaire de manière adéquate -. Alors que 93.9% des utilisateurs d'internet disaient se connecter depuis un dispositif mobile, beaucoup moins confortable (DANE, 2021). Pour comparaison, 92,5% des foyers français avaient internet en 2022 selon l'INSEE (Eurostat, 2023) et 83% d'entre eux possédaient un ordinateur ou une tablette en 2019 (Gleizes , Legleye, & Pla, 2021).

Les webinaires de notre projet ColFLE s'adressant particulièrement aux enseignants de français du primaire et du secondaire, il nous semble intéressant de mentionner également que dans les institutions éducatives l'accès au matériel n'est pas non plus équitablement réparti sur le territoire colombien. En effet, seulement 34 % des établissements du secteur public ont accès à internet contre 98,2% des établissements privés (Gaviria Gonzalez, 2022).

À partir de ces données, nous pouvons penser que les webinaires en Colombie restent réservés à une partie de la population, même lorsqu'ils sont accessibles librement et gratuitement.

5.3.4. Une utopie comparable à celle des MOOC ?

Dans son ouvrage sur la formation à distance et les MOOC, Mangenot (2017) nous met également en garde contre l'idée presque romantique de vouloir enseigner au monde entier qu'il qualifie de « folie des grandeurs » (Mangenot, 2017 : 158). Il mentionne que les concepteurs de MOOC ont des objectifs parfois troubles : « Recherche d'une plus grande célébrité, motivations humanitaires et bien sûr désir de gagner de l'argent s'entremêlent donc chez ces acteurs » (Mangenot, 2017 : 159). Ce qui n'est pas sans rappeler la pluralité des objectifs de notre projet de cycle de webinaires. Si l'on suit le raisonnement de Mangenot, on pourrait arriver à mettre en doute la possibilité de faire s'accorder de manière innovante les différentes fonctions attribuées à l'outil webinaire. Pour les MOOC, il désigne bien que le fait d'attribuer un caractère innovant à l'outil pour ses fonctions propres est « typique de la fuite en avant liée aux technologies éducatives » (Mangenot, 2017 : 204). Il va plus loin et indique que les MOOC en général suscitent des « discours [soit] utopiques , soit

industriels, la figure enseignante étant dans les deux cas plus ou moins écartée, au nom d'une société sans école dans le premier cas, en raison des coûts qu'elle génère dans l'autre » (ibid).

En allant plus loin dans la comparaison, on pourrait penser que l'utilisation de l'outil webinaire participe à cette tendance qu'ont les institutions à écarter l'accompagnement humain de la formation en ligne, ouverte et à distance.

Pour résumer, l'utilisation de webinaires connaît un engouement dans différents domaines d'application, cet outil de séminaire à distance séduit de nombreuses organisations publiques comme privées, pour des utilisations variées allant de la formation à la communication en passant par la collaboration et la mise en réseau de participants. Cependant, il s'agit d'être vigilant quant à l'efficacité de cet outil, en réalité, il semble montrer certaines limites pour assurer des interactions efficaces. Les premières recherches montrent que pour que les webinaires puissent atteindre tous les objectifs qu'on souhaiterait leur attribuer, il serait nécessaire de disposer d'un équipement et d'une connexion internet adéquats et surtout de s'appropriier toutes ses fonctions afin de les utiliser de manière pertinente.

Enfin, pour conclure ce chapitre sur la formation en ligne, nous estimons que les propos de la conclusion de l'ouvrage de Mangenot (2017) sont particulièrement appropriés :

Toute approche qui consisterait avant tout à chercher à faire l'économie d'un accompagnement humain conséquent est voué à faire échouer une partie importante des apprenants. Fournir des ressources brutes, aussi bien faites soient-elles, ne constitue pas une action de formation (Mangenot, 2017 : 208).

Chapitre 6. Les communautés de pratique

Dans ce dernier chapitre de l'état de l'art, nous souhaitons nous intéresser à la notion de communauté de pratique. En effet, nous nous demandons si le cycle de webinaires proposer dans le cadre du projet ColFLE 2023 pourrait contribuer à créer ou renforcer la communauté de pratique des enseignants de FLE en Colombie.

1. *Généralités sur les communautés de pratique*

1.1. *Définition, types et stades de vie des communautés de pratique*

1.1.1. Définition de communauté

Dillenbourg et al (2003) donnent une première idée de la notion de communauté avec la description suivante : « Une communauté est un type de groupement d'individus qui partage des caractéristiques aussi bien avec les groupements formels en ce que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. » Ils ajoutent que les communautés partagent certains aspects du groupe informel, comme : le fait que « les membres y adhèrent de manière volontaire, [que] les affinités personnelles y jouent un rôle important et [que] l'intensité émotionnelle [est] assez élevée » (Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003 : 3). Elles s'en distinguent cependant car elles « se cristallisent autour d'un intérêt partagé ou d'un but commun » et car elles possèdent « une dimension fonctionnelle (ou utilitaire) plus forte que celle qu'un groupe d'amis » (Dillenbourg et al, 2003 : 4). Cependant, elles se distinguent également des équipes formelles car les communautés ne possèdent pas nécessairement de chef d'équipe ni de communication planifiée et prédéfinie.

1.1.2. Les communautés de pratique

Pour cerner la notion de communauté de pratique, nous choisissons la définition de Wenger, McDermott et Snyder donnée en 2002 dans leur ouvrage « *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge* » et ensuite reprise dans de nombreux écrits : « Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. » (Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2002 : 4), pour laquelle nous proposons la traduction suivante : Les communautés de pratique sont des groupes d'individus qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou un fort intérêt pour un thème et qui approfondissent leur connaissance et leur expertise dans ce

domaine en interagissant régulièrement. Ces auteurs ajoutent que les personnes faisant partie d'une communauté de pratique :

se rencontrent parce qu'elles identifient une certaine valeur ajoutée à leurs échanges, [...] qu'elles échangent des informations, des connaissances et des conseils, [...] qu'elles s'entraident à résoudre des problèmes, [...] qu'elle se parlent de leurs situations, aspirations et besoins [...], qu'elles réfléchissent à leurs problématiques, explorent des idées et agissent comme des caisses de résonance [les unes pour les autres] » (Wenger, McDermott & Snyder, 2002 : 4-5) [notre traduction].

Pour ces auteurs,

Quelle que soit la manière dont elles accumulent de la connaissance, elles se lient de manière informelle par l'avantage qu'elles trouvent dans le fait d'apprendre ensemble. [...] Les communautés de pratique développent également des relations interpersonnelles, des manières d'interagir [et même éventuellement] un sentiment d'identité commune (Wenger, McDermott & Snyder, 2002 : 5) [notre traduction].

1.1.3. Types de communautés de pratique

Langelier (2005) dans son ouvrage « Travailler, Apprendre Et Collaborer en Réseaux », résume les propos de Wenger, Mc Dermott et Snyder (2002) et distingue les communautés de pratique « spontanées » créées à l'initiative des membres eux-mêmes et les communautés de pratique « cultivées » qui sont intentionnellement créées par l'institution (Wenger, Mc Dermott et Snyder, 2002, cité par Langelier, 2005 : 22). Noben, Higuët & Denis (2019) citent, dans leur article sur le développement des communautés de pratique, Snoeck et Tilman (2014) pour distinguer également un 3^{ème} type de communautés de pratique, les communautés de pratique « sollicitées » c'est-à-dire à l'initiative d'une personne extérieure à l'institution dont font partie les membres (Snoeck et Tilman, 2014, cité par Noben, Higuët, & Denis, 2019).

Ces dernières autrices distinguent également les communautés de pratique « intra-organisationnelles » dont les membres proviennent de la même organisation ou « des communautés de pratique dont les membres proviennent d'organisations différentes [...] qui seront qualifiées d'extra-organisationnelles » (Noben, Higuët & Denis, 2019 : 26).

1.1.4. La vie des communautés de pratique

Langelier (2005) donne également une représentation dynamique des communautés de pratique. Il présente, en effet, les cinq stades du modèle du cycle de vie des communautés de pratique de Wenger, McDermottet Snyder (2002), le plus complet selon lui :

1. Le stade « potentiel » au cours duquel « un sens commun d'un domaine partagé se développe, le besoin d'interactions plus systématiques émerge au sein du réseau et génère l'intérêt de plusieurs membres »
2. Le stade d'« unification » lors duquel « La communauté grandit en termes d'effectif et aussi en ce qui a trait à la profondeur des connaissances que les membres partagent entre eux. »
3. Le stade de la « maturité » pendant lequel « la communauté passe par différents cycles d'activités à la fois intenses et faibles [...]. La pratique évolue du simple partage d'idées à l'organisation, au développement de nouvelles connaissances. »
4. Le stade du « momentum » qui correspond au maintien de « la vitalité de la communauté [qui] requiert de l'énergie et de l'attention »
5. Le stade de la « transformation » où « la tension entre le sentiment d'appartenance à la communauté et son ouverture à de nouvelles idées et de nouveaux membres n'est jamais résolue. » Cette situation nécessite une transformation de la communauté : « elle peut mourir, se transformer en un club social, se diviser en d'autres communautés distinctes ou se fusionner à d'autres, ou même s'institutionnaliser ». (Wenger, Mc Dermott et Snyder, 2002, cité par Langelier, 2005 : 23)

1.2. Intérêts des communautés de pratique

Dans un ouvrage précédent, Etienne Wenger (1998) explique que les communautés de pratique sont d'excellents moyens de « donner accès à des compétences pour des débutants [dans un domaine] et de favoriser une expérience personnelle d'engagement par laquelle incorporer cette compétence dans une identité de participation » (Wenger, 1998 : 214) [notre traduction] mais également, si elles fonctionnent bien, qu'elles sont de « bons contextes pour explorer des idées radicalement nouvelles [...] et des lieux privilégiés pour la création de connaissance » (ibid) [notre traduction].

Langelier (2005), lui regroupe les avantages des communautés de pratique en trois thématiques principales : la productivité, l'apprentissage et l'innovation.

Dans le champ de l'apprentissage, il rappelle que « la raison d'être d'une communauté de pratique est presque toujours reliée directement à l'apprentissage » et

s'accorde avec les propos de Wenger (1998) pour dire que la communauté de pratique « constitue donc aussi un moyen de choix pour le transfert intergénérationnel en facilitant l'échange et le partage de savoir entre employés expérimentés et novices » (Langelier, 2005 : 26). Enfin, du point de vue de l'innovation, il rejoint à nouveau Wenger (1998) et indique que les employés dans les communautés de pratique disposent d'un espace d'échange qui leur permet d'« aborder des situations en dehors des schèmes de pensée habituels [...] de générer des idées et de diversifier [leur] « alimentation intellectuelle » » (ibid).

1.3. Les dimensions essentielles d'une communauté de pratique

Etienne Wenger (1998) définit également les dimensions essentielles pour qu'une communauté de pratique fonctionne. Il indique que la pratique est centrale puisque c'est grâce à elle et à travers elle que la communauté existe et que se développent des relations et des identités. Par ailleurs, il explique que 3 conditions doivent être respectées pour que la pratique soit source de cohérence au sein de la communauté : « mutual engagement, joint enterprise, shared repertoire » (Wenger, 1998 : 72-73). Ces 3 dimensions pourraient être traduites comme : un engagement mutuel des participants, une intention commune ou un objectif commun, et un répertoire ou des ressources partagés. Il ajoute que les communautés de pratique doivent être le lieu à la fois d'un fort lien entre les compétences communes des participants et d'un respect profond pour les particularités des expériences de chacun (Wenger, 1998 : 214).

1.4. Freins et indicateurs de succès

Nous choisissons ici de présenter les freins et indicateurs de succès pour les communautés de pratique sous la forme du schéma proposé par Noben, Higuët & Denis (2019). En effet, il est particulièrement adapté à notre analyse puisqu'il a été construit pour une communauté de pratique sollicitée et extra-organisationnelle, comme celle que pourrait représenter le projet du cycle de webinaire ColFLE 2023.

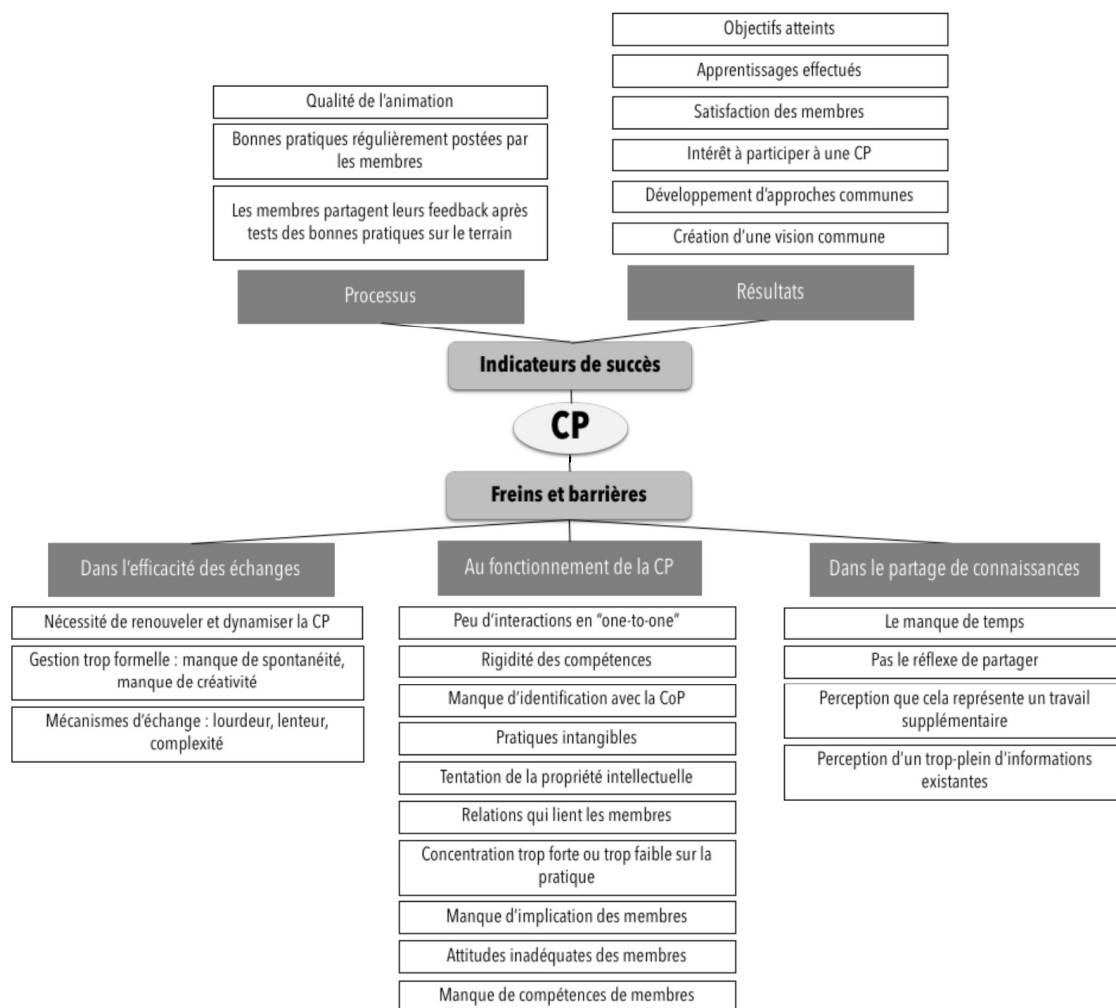


Figure 4 : Synthèse des freins, barrières et indicateurs de succès applicables à des CP hybrides, sollicitées et extra-organisationnelles (Noben & al, 2019 : 28)

À partir de ce schéma nous souhaitons souligner que les indicateurs de succès s'axent surtout autour des résultats atteints : apprentissages, développement d'approches, satisfaction ; ainsi qu'autour des échanges : partage de bonnes pratiques et de feedbacks, animation. Les freins au fonctionnement d'une communauté de pratique sont liés à l'efficacité des échanges dans la communauté, à la richesse et la flexibilité des compétences des membres et à leur implication, ainsi qu'à la gestion du temps (manque de temps, disposition à passer du temps pour la communauté). Le succès d'une communauté de pratique selon Tremblay (2005) dépend d'ailleurs de « l'atteinte des objectifs fixés, la satisfaction des membres, l'intérêt à participer à une communauté de pratique et l'apprentissage » (Tremblay, 2005 : 57). Cette même autrice mentionne, par ailleurs, l'importance de la qualité de l'animation afin d'assurer le fonctionnement d'une communauté de pratique (ibid).

2. *Focus sur les communautés enseignantes*

Dillenbourg et al observent en 2003 qu' : « Alors que le métier d'enseignant a longtemps été un métier très individualiste, on voit apparaître spontanément des communautés d'enseignants qui se partagent du matériel, des expériences ou réalisent ensemble des activités avec leurs élèves » (Dillenbourg et al, 2003 : 16). Ces communautés d'enseignants varient par leur taille, leur dispersion géographique, leur durée de vie, mais deviennent une nouvelle approche pour la formation continue ou le développement professionnel des enseignants, qui au lieu de se former comme habituellement grâce à des ateliers ou des séminaires, misent sur leur capacité en tant que communauté à développer des compétences ensemble (ibid).

Toole et Louis se sont intéressés aux communautés professionnelles dans les environnements scolaires. Ils ont publié un article en 2002, dans lequel ils proposent d'examiner l'objet, son importance et sa pertinence dans les écoles, ainsi que les tensions qu'il peut créer et la manière dont les responsables peuvent les gérer. De cette recherche nous retiendrons les caractéristiques principales suivantes :

- Les communautés professionnelles fonctionnent grâce à la transformation de l'école à la fois en un espace de confiance et en un espace dans lequel on peut prendre des risques pour tester de nouvelles idées (Toole & Louis, 2002 : 249)[notre traduction].
- Reprenant l'idée de Fullan et Hargreaves dans leur livre de 1996 intitulé « What's Worth Fighting for in Your School? », ils expliquent que les communautés de professionnelles fortes produisent des débats et des déséquilibres qui sont le signe d'un questionnement des pratiques de la part des enseignants (Fullan & Hargreaves, 1996, cité par Toole & Louis, 2002).
- Ils mentionnent les cinq variables identifiées par Kruse, Louis et Bryk en 1995 qui décrivent une « véritable » communauté, à savoir : « les normes et valeurs partagées, l'orientation vers l'apprentissage des étudiants, la déprivatisation des pratiques, le dialogue réflexif et la collaboration » (Kruse, Louis & Bryk, 1995, cité par Toole & Louis, 2002) [notre traduction].

3. *Les communautés de pratique virtuelles*

Nous désignons ici par le terme « communauté virtuelle », non pas des communautés qui sont virtuelles en elles-mêmes, mais dont les communications « reposent sur des outils électroniques » (Dillenbourg et al, 2003 : 11). Les communautés, elles, « sont bien réelles : elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions » (ibid).

L'équipe de Wenger, Mc Dermott et Snyder a rapidement intégré à ses recherches l'idée de distance géographique dans les communautés de pratiques, puisque d'après eux ces dernières peuvent se créer entre des personnes qui ne travaillent pas forcément au même endroit, et a indiqué que « les décalages horaires et la séparation géographique rendent évidemment plus difficile la connexion entre les membres » (Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2002 : 116). Alors, dans cette partie, nous nous attacherons à relever ce qui apparaît nécessaire d'un point de vue pratique pour la création ou le maintien d'une communauté de pratique à distance.

Moule (2006) s'est intéressée au développement des caractéristiques d'une communauté de pratique lors de la participation à des modules de formation interprofessionnelle en ligne. Elle rappelle alors que l'engagement mutuel nécessaire au bon fonctionnement d'une communauté s'entretient par des interactions régulières et indique que « Au sein d'une communauté en ligne, l'engagement aura besoin de communication en ligne entretenue constamment par e-mail, à travers des forums de discussion et des classes en ligne » (Moule, 2006 : 133) [notre traduction].

Dans sa revue de la littérature, elle explique que Somekh & Pearson (2000) ont présenté des résultats indiquant que les communautés de pratique ne fonctionnaient pas facilement si elles reposaient sur des communications électroniques. Le fait de travailler de manière éparpillée rendrait confuse la négociation de l'objectif commun, sans partager d'espace de travail commun les dates butoir seraient souvent manquées, et qu'il y aurait des conflits dans les discussions sur les approches à adopter (Somekh & Pearson, 2000, cité par Moule, 2006). Elle mentionne également les recherches de Millen & Muller (2001) qui ont montré que pour une communauté en ligne les webmaster et modérateurs de discussion étaient indispensables pour entretenir la communauté (Millen & Muller, 2001, cité par Moule, 2006).

Dans ses résultats, elle montre que des limitations techniques peuvent apparaître causant alors des problèmes d'accès et que le manque de présence physique a empêché le processus de reconnaissance d'identité pour certains (Moule, 2006).

4. Les limites des communautés de pratique

Nous avons vu jusqu'à présent qu'en respectant un certain nombre de conditions, les communautés de pratique permettaient les échanges d'idées, les apprentissages et les innovations. Dans cette partie, nous mentionnerons deux aspects négatifs qui peuvent également se développer dans les communautés de pratique.

4.1. L'effet comptoir

Damasco et Passos (2020) se sont intéressées au travail collaboratif entre les enseignants de français au Brésil. Elles reprennent les idées de Fullan et Hargreaves (2002) pour expliquer qu'être en groupe, discuter et partager des pratiques n'est pas toujours suffisant pour trouver des objectifs communs (Fullan & Hargreaves, 2002, cité par Damasco & Passos, 2020). Ce n'est pas parce que les enseignants font partie d'un groupe qu'ils vont collaborer efficacement. Elles indiquent : « Il [...] faut un cadre où il y a la confiance, la valorisation de l'autre ainsi que la reconnaissance du partage des savoirs, la quête de conseils et une entraide » (Damasco & Passos, 2020 : 182). Sinon, il peut se créer un « effet comptoir », c'est-à-dire que des sous-groupes de participants se créent et défendent chacun leurs intérêts. Elles comparent alors cette situation à un rapport entre des clients et des commerçants (Damasco et Passos, 2020 : 183).

4.2. La normalisation des pratiques

Moule (2006) explique dans sa revue de la littérature que tous les nouveaux membres d'une communauté doivent, pour l'intégrer, adopter les codes sociaux et s'appropriier les connaissances et compétences de la communauté pour en faire pleinement partie. Elle souligne alors ce paradoxe : si les nouveaux arrivants d'une communauté s'adaptent cela renforce une forme de conformisme des pratiques plutôt que d'enrichir la communauté avec des nouvelles idées ou des innovations et ne favorise pas le changement ni la croissance espérés au départ. Cette idée est également avancée par Dillenbourg et al (2003) qui écrivent : « Une approche pédagogique dans laquelle le rôle de l'individu se limiterait à absorber la culture de la communauté à laquelle il souhaite adhérer conduirait à un fort conformisme social » (Dillenbourg et al, 2003, pp 15).

Pour terminer cette partie à propos des communautés de pratique, nous souhaiterions mentionner le fait que le terme communauté doit être utilisé avec parcimonie. « Un environnement informatique ne crée pas une communauté virtuelle [...]. » (Dillenbourg et al, 2003 : 12). Pour pouvoir être considéré comme tel, un groupe doit être le lieu d'une dynamique socio-cognitive particulière, avec de nombreuses interactions. Les propos de Dillenbourg et al (2003), nous semblent particulièrement pertinents à cet égard :

Le concepteur d'environnements virtuels (enseignant, formateur, animateur, responsable, ...) doit faire preuve de modestie. Il est difficile de prétendre créer une communauté, notamment parce qu'il est difficile de créer une forte implication des membres. Comme les communautés émergent de façon spontanée et informelle, elles se créent lentement (Dillenbourg et al, 2003 : 12-13).

Partie 3
-
Analyse et réflexions

Chapitre 7. Méthodologie de l'analyse

Je présenterai dans ce chapitre la démarche de recherche qui a été adoptée afin de répondre à la problématique soulevée.

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser que les relevés de données, les analyses et réflexions présentés dans ce mémoire ne concernent que la première moitié du cycle de webinaires, à savoir les webinaires numéro 1, 2 et 3 de mars, avril et mai 2023, dont les titres et descriptifs fournis par les intervenants ont été les suivants :

- **La chanson francophone, un instrument au service de l'enseignant de FLE** - Vous avez des réticences à enseigner en chansons ? Partageons ensemble quelques techniques pour les introduire et les exploiter en classe. Et partons à la (re)découverte des Brassens, Gainsbourg et autres Stromae !
- **Du peps en FLE : le français en s'amusant** - S'amuser en classe, jouer avec l'interlangue ou encore devenir animateur médiatique ? C'est parti pour dynamiser le cours de FLE et repenser la posture de l'enseignant : entre autorité, humour et égalité pédagogique.
- **Clic et FLE** - Dynamisez vos classes de français à l'aide d'outils numériques à la portée de tous. Testez et créez de nouvelles applications qui motiveront vos apprenants.

1. Les enjeux de notre recherche

Notre recherche présente différents types d'enjeux qu'il est important de préciser du fait de leur possible influence sur les perspectives adoptées et le choix des notions à détailler plutôt que d'autres. Tout d'abord, l'enjeu le plus représentatif de notre recherche est ontogénique, défini par Van Der Maren (2004) comme résidant dans « le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés » (Van Der Maren, 2004 : 66). En effet, ce travail vise à étudier un dispositif que j'ai mis en place, pour lequel je cherche à expliciter les potentialités et les limites et à travers lequel je tente de m'améliorer en tant que professionnelle. Les enjeux de ce travail de recherche sont également d'ordre pragmatique puisque ce travail vise à proposer « des solutions fonctionnelles » (Van Der Maren, 2004 : 65) pour que le cycle de webinaires puisse remplir toutes les fonctions qui lui incombent, qu'elles soient pédagogiques ou non. Enfin, il faut reconnaître également que les enjeux de notre recherche peuvent être de nature politique puisqu'une part de ce travail s'est

déroulé sous l'influence d'une conviction personnelle soutenant que la formation et le développement professionnels des enseignants ne peuvent probablement pas se réaliser pleinement à travers la seule participation à des vidéo-conférences, ainsi ce travail de recherche vise à réaliser une analyse critique et constructive du dispositif initial pour éventuellement en proposer des modifications ou extensions.

2. Approche mixte

Nous avons choisi d'adopter une approche mixte dans la récolte et l'analyse de nos données. En effet, l'analyse quantitative des données nous permettra d'évaluer l'ampleur de certains phénomènes, alors que l'analyse qualitative des données nous permettra de comprendre plus en détails les ressentis des participants et intervenants à travers la mise en mots de certains aspects primordiaux pour notre recherche.

2.1. Récolte de données pour des analyses quantitatives

La première partie des données que nous avons récoltée est composée de données qui ne dépendent pas directement de l'action de recherche (données invoquées). Il s'agissait en effet, de données dont nous disposons grâce au processus d'inscription des participants aux webinaires et aux enregistrements des webinaires. Nous nous intéresserons aux variables quantitatives suivantes pour chacun des webinaires numéro 1, 2 et 3 : Nombre de vues de la plateforme d'inscription, Nombre d'inscrits, Nombre de participants connectés, Nombre de messages échangés dans le tchat, Nombre de vues des enregistrements des webinaires sur la plateforme de diffusion (YouTube). Nous nous référerons également à des données disponibles sur les réseaux sociaux de l'Alliance Française de Bogota afin d'effectuer une comparaison avec les données qui concernent le projet ColFLE. Les variables relevées sur les réseaux sociaux sont les suivantes : le nombre d'inscrits sur YouTube, le nombre d'inscrits sur Instagram, le nombre d'inscrits sur Facebook, les nombres de vues des vidéos sur YouTube (depuis 1 an), les nombres de vues des vidéos sur Instagram (depuis 1 an), les nombres de vues des vidéos sur Facebook (depuis les premières publications).

2.2. Récolte des données qui seront traitées qualitativement

D'autres données que nous avons récoltées nous permettront d'analyser plus finement certaines notions que nous avons identifiées et expliquées dans la partie 2. Principalement composées de données récoltées auprès des participants et des intervenants, elles nous permettront d'évaluer la manière dont l'expérience a été vécue par ces personnes.

Pour obtenir ces données, nous avons choisi de procéder à deux types de recueil :

- via des questionnaires.
- via des entretiens semi-directifs.

2.2.1. Questionnaires pour les participants

Dans le but d'obtenir des retours assez généraux sur l'expérience des webinaires du point de vue des participants, nous avons choisi de récolter des données provoquées à travers un questionnaire. Ce type de données permet d'obtenir un grand nombre de réponses car la procédure de récolte n'est pas très contraignante pour le répondant. Pour cela, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des participants à la suite de chacun des webinaires. Pour plus de praticité et pour obtenir des réponses de participants de toutes origines géographiques, le questionnaire était proposé aux participants dans un formulaire à remplir en ligne.

Il s'agissait de recueillir leurs avis concernant à la fois la capacité des webinaires à être générateurs d'évolution de leurs pratiques mais également à propos de la manière dont ils avaient perçu les échanges au cours des webinaires. Les questions portaient sur la satisfaction globale des participants, sur leur projection à propos de la possibilité de réutiliser les outils proposés au cours des webinaires dans leur pratique quotidienne, sur leur appréciation des échanges (entre participants, avec les intervenants et avec les modératrices) et enfin sur des suggestions qu'ils pourraient faire pour la suite des webinaires. (Vous trouverez une copie de ce questionnaire en annexe 4.)

2.2.2. Entretien semi-directifs avec les participants

Les données récoltées à travers les questionnaires dirigeant fortement les réponses des personnes interrogées, ne permettant pas aux répondants d'approfondir leurs réponses, et ne permettant pas non plus de faire émerger de nouvelles idées, il nous a semblé important d'adopter une posture exploratoire face au dispositif que nous tentions de caractériser, et de récolter également des données suscitées, dont le format ne serait pas complètement prédéfini. C'est pourquoi, à la fin du premier cycle de trois webinaires, les participants ayant assisté aux trois sessions de webinaire ont été conviés par mail à participer à un entretien semi-directif. Grâce à des questions plus ouvertes que dans les questionnaires, l'objectif était de récolter des opinions beaucoup plus détaillées sur leurs impressions globales, sur le fait que les webinaires aient permis de faire évoluer leurs pratiques et/ou de renforcer les relations entre enseignants de français en Colombie. Il leur a également été demandé s'ils

avaient des suggestions pour la suite des webinaires. Vous trouverez le guide d'entretien qui a été utilisé en annexe 5. Une prise de note a été effectuée au cours des entretiens et ils ont été enregistrés pour pouvoir y revenir ensuite.

2.2.3. Entretien semi-directifs pour les intervenants

Pour nous permettre d'analyser le dispositif des webinaires à travers différentes perspectives et pour pouvoir croiser les points de vue, en plus des données recueillies auprès des participants, il nous a semblé intéressant de récolter l'avis des intervenants ayant mené les séances de webinaire, pour qu'ils puissent alors exprimer de manière rétrospective leurs intentions, leurs impressions de réussites ou d'échecs au regard des objectifs qui leur avaient été donnés, ainsi que des pistes d'amélioration. L'intervenant du webinaire numéro 2 et celle du webinaire numéro 3 ont été conviés peu de temps après leur intervention à des entretiens qui se sont déroulés par vidéo-conférence. L'objectif était d'abord de recueillir leur perception globale sur le fait d'animer un webinaire adressé à des professionnels par rapport à leurs habitudes d'enseignants de FLE, puis de connaître leur opinion sur le fait que les webinaires puissent favoriser les relations entre les enseignants de français en Colombie et améliorer la diffusion du français en Colombie via la montée en compétences des enseignants, enfin il leur a été demandé s'ils avaient des suggestions pour atteindre ces deux objectifs. Vous trouverez en annexe 6 le guide d'entretien qui a été utilisé. Tout comme pour les entretiens avec les participants, une prise de note a été effectuée au cours des entretiens et ils ont été enregistrés pour pouvoir y revenir au cours de l'analyse. Il est important de préciser que ces intervenants sont également des collègues de l'équipe des enseignants de l'AFB et que les réponses et les discussions qui se sont développées ont pu être influencées par nos relations interpersonnelles.

2.2.4. Données d'observation

L'ensemble des webinaires ayant été enregistré et diffusé sur les réseaux sociaux des institutions organisatrices afin de permettre à tout public éventuellement intéressé d'assister aux webinaires de manière différée, nous avons également analysé certains extraits nous permettant de répondre à nos questions. De plus, l'ensemble des échanges via le clavardage a été conservé et nous avons pu également nous appuyer sur ces éléments écrits pour étudier certaines notions.

Par ailleurs, dans les données d'observation, nous pouvons considérer que l'ensemble des notes prises pour le pilotage de ce projet peuvent constituer des données. Par exemple,

les réunions de préparation avec les intervenants ont été l'occasion de prises de notes qui nous seront utiles pour décrypter certains éléments au cours de notre analyse.

3. Organisation parallèle de la recherche

Lejeune (2019) propose deux organisations possibles de la recherche : séquentielle ou parallèle. Dans le premier cas les activités de problématisation, de collecte de matériau d'analyse et de rédaction des résultats « se succèdent de manière linéaire » (Lejeune, 2019 : 16). Dans le second cas, comme c'est le cas dans notre travail, les étapes de documentation, de définition d'un questionnement, de collecte de données et d'analyse des données se superposent dans le temps. Nous avons alors choisi de ne pas empêcher les unes d'influencer les autres, comme on pourrait penser qu'il soit obligatoire dans une recherche, mais de les laisser s'enrichir les unes les autres et de ne pas « brider la production d'idées neuves » (Lejeune, 2019 : 18). De ce fait, le questionnaire distribué aux participants a été légèrement simplifié entre les webinaires numéro 1 et 2, l'ordre des questions des guides d'entretien a été modifié entre les entretiens de chacun des intervenants et les données d'observation ont été sélectionnées en fonction de la question de recherche et en fonction des notions importantes que nous avons dégagées de la synthèse théorique autour de notre thématique.

4. Analyse des données

Pour plus de clarté, voici un tableau synoptique de l'ensemble des données récoltées.

CODE	Date de recueil	Sources	Type de recueil	Descriptif	Nombre de répondants / Durée d'enregistrement			
WI1 WI2 WI3	16-mars 20-avr 18-mai	Données des plateformes	Données générées par les plateformes Eventbrite, Zoom, YouTube et les réseaux sociaux de l'AFB	Ensemble des informations d'inscription et de connexion à la session Zoom pour chacun des webinaires. Données de notoriété sur les réseaux sociaux.				
WP1 WP2 WP3	13-mars 13-avr 16-mai				Observations	Prise de notes	Prise de notes lors des rendez-vous de préparation des webinaires.	notes notes notes
WV1 WV2 WV3	16-mars 20-avr 18-mai				Observations	Enregistrement vidéo	Enregistrement vidéo des webinaires.	59 min 1h04min 52 min
WT1 WT2 WT3	16-mars 20-avr 18-mai	Observations	Enregistrement texte	Enregistrement des échanges effectués dans l'espace de clavardage de ZOOM lors des webinaires.	57 messages 36 messages 71 messages			
WQ1 WQ2 WQ3	Fin mars Fin avril Fin mai	Participants au webinaire	Questionnaire en ligne	Réponses au questionnaire de satisfaction des participants de chaque webinaire.	5 répondants 13 répondants 5 répondants			
EIV2 EIV3	27-avr 25-mai	Entretien Intervenant	Enregistrement vidéo	Enregistrement des entretiens semi-directifs avec les intervenants des webinaires 2 et 3.	30min 14min			
Elnotes2 Elnotes3	27-avr 25-mai	Entretien Intervenant	Prise de notes	Prise de notes au cours de l'entretien semi-directif avec les intervenants des webinaires 2 et 3.	notes notes			
EPV1 EPV2 EPV3	25-mai 25-mai 29-mai	Entretien Participant	Enregistrement vidéo	Enregistrement des entretiens semi-directifs avec les participants des trois premiers webinaires. <i>Pour des raisons techniques, cet enregistrement n'a pas pu être récupéré.</i>	14 min 22 min X			
EPnotes1 EPnotes2 EPnotes3	25-mai 25-mai 29-mai	Entretien Participant	Prise de notes	Prise de notes au cours des entretiens semi-directifs avec les participants 1, 2 et 3.	notes notes notes			

Tableau 1 : Ensemble des données récoltées pour ce travail de recherche

Nous souhaitons ici mentionner que les données récoltées par chacun des processus ne sont pas particulièrement nombreuses (par exemple, nous obtenons seulement 5 réponses de questionnaire ou encore 3 participants interrogés) mais elles sont variées puisqu'elles proviennent de sources différentes et riches du fait qu'elles ont été récoltées via des questions ouvertes le plus souvent (dans les questionnaires comme dans les entretiens).

À partir du triptyque notionnel qui est ressorti de notre synthèse théorique sur la formation à distance des enseignants, l'outil de webinaire et les communautés de pratique,

notre démarche d'analyse a été déductive. Nous avons cherché à détecter dans les données des éléments documentant les aspects d'appropriation des outils et d'évolution des enseignants ayant participé, ceux de création ou de renforcement d'une communauté d'enseignants et enfin ceux qui nous éclairent sur l'utilisation des webinaires comme un canal de communication. Par ailleurs, comme d'autres notions ont pu émerger à partir des données car elles ont été répétées par plusieurs personnes, - c'est le cas du risque de l'effet comptoir dans une communauté, des difficultés d'accès aux webinaires et du besoin d'une plateforme de ressources communes - , nous avons adopté une posture inductive concernant ces notions.

Pour chacune des notions identifiées, nous avons adopté une démarche de triangulation. En effet, d'abord du point de vue des données puisque plusieurs types de données (issues de questionnaires, d'entretiens ou d'observations) ont été croisés pour appuyer nos analyses. Mais également du point de vue des sources, puisqu'à la fois des données d'observation ont été analysées et des participants comme des intervenants ont été interrogés. Les éléments fournis par chacune des sources ont alors été recoupés pour identifier des perspectives communes ou contradictoires à propos des notions étudiées.

Chapitre 8. Le cycle de webinaires concilie trois finalités de l'AFB

Dans cette partie, je présenterai les résultats obtenus permettant d'évaluer dans quelle mesure le cycle de webinaire permet de concilier trois finalités de l'AFB. Dans un premier temps, il s'agissait de vérifier si les caractéristiques des webinaires permettent à ces derniers d'être considérés comme des moments de formation en ligne et s'ils favorisent une évolution des compétences et pratiques des enseignants de français en Colombie. Ensuite, nous présenterons les résultats de notre exploration quant à la création ou au renforcement de la communauté des enseignants de français en Colombie à travers le cycle de webinaires. Enfin, je rapporterai des observations concernant la capacité du cycle de webinaires à assurer un canal de communication avec un public large.

1. Des moments de formation professionnelle à distance

Je présenterai dans cette partie, l'ensemble des données qui ont permis de vérifier si les webinaires pouvaient être considérés comme des moments de formation et s'ils ont permis une évolution des compétences et des pratiques des participants.

1.1. Des ressources riches et variées

Dès les premiers échanges de l'équipe organisatrice avec les intervenants, il a été mentionné qu'il fallait fournir aux participants des outils pour la classe de français. Il s'agissait de proposer et de montrer comment utiliser un ensemble de ressources riches, variées et innovantes aux enseignants de français n'ayant peut-être pas la connaissance de ces dernières. Chaque webinaire étant organisé autour d'un type de ressources didactiques, on peut alors avancer que cet aspect était prioritaire dans la conception du dispositif. En effet, le premier webinaire devait proposer des pistes pour l'utilisation des chansons en classe de FLE, le deuxième a été orienté sur les ressources pour dynamiser la classe (les jeux de société ou les systèmes de récompenses par badge par exemple) et le troisième devait fournir des outils issus des TICE.

Plusieurs éléments de nos données montrent que cet objectif de partage de ressources a été atteint. Effectivement, dans les réponses des participants au questionnaire envoyé suite au premier webinaire (WQ1), on relève la réponse d'un participant suivante : « Les chansons sélectionnées sont tout à fait adéquates pour travailler en classe de FLE ». Dans celles du questionnaire envoyé après le deuxième webinaire (WQ2) un participant s'exprime en ces termes : « les ressources sont merveilleux ». Dans les réponses au questionnaire envoyé après le troisième webinaire (WQ3) on retrouve l'expression « Très bonnes ressources

inconnues la plupart pour moi auparavant ». De plus, cet aspect est apparu comme important dans l'entretien avec le Participant 1, quand je lui ai demandé ce qu'il retenait des webinaires, il a mentionné « ce qu'il y avait en commun entre les trois [webinaires] c'était la diversité des outils ».

1.2. Quel degré de collaboration ?

D'après Mangenot (2017), la collaboration est « souvent présentée comme une panacée », une forme de solution pour garantir un apprentissage efficace à distance (Mangenot, 2017 : 20), mais il est intéressant d'analyser, au sein d'une formation à distance, le niveau de collaboration à la fois prévu et réel dans les activités qu'ont effectuées les participants.

1.2.1. Niveau de collaboration prévu

Dans le premier webinaire, aucune collaboration n'était prévue par l'intervenant, seuls des espaces de questions ont été planifiés pour laisser les participants exprimer leurs doutes à propos des ressources présentées. Au sein du deuxième webinaire l'intervenant a mentionné son envie de faire réagir les participants à travers des devinettes, des énigmes, des dingbats ou rébus graphiques, mais il s'agissait finalement de mises en exemple des pratiques de dynamisation de classe qu'il allait recommander, et non d'un travail de collaboration duquel serait issu une forme de production ou un résultat sur un objet donné. Enfin, au cours du troisième webinaire, l'intervenante souhaitait faire entrer en action les participants, les amener à manipuler les ressources qu'elle souhaitait leur présenter et les faire collaborer dans le but de produire leurs propres déclinaisons des ressources proposées. Cependant pour des raisons organisationnelles et de limite de temps, elle a finalement décidé de simplifier le scénario de son webinaire et de proposer des activités de mutualisation et de discussion uniquement.

1.2.2. Niveau de collaboration observé

Entre les niveaux de collaboration envisagés par les intervenants lors de leur préparation des webinaires et ceux que nous avons observés au cours des webinaires, on remarque un certain décalage.

Pendant le webinaire numéro 1 : alors que l'intervenant avait simplement prévu un temps pour répondre à des questions après avoir présenté, sans entrer dans le détail, une chanson aux multiples intérêts pédagogiques, trois participantes ont pris la parole pour proposer d'autres utilisations de la ressource présentée. La première a souligné la possibilité

de faire réaliser un clip-vidéo en s'inspirant de la vidéo originale, la seconde a posé la question de travailler les aspects de prononciation des nasales et la troisième a évoqué l'idée de se servir de la chanson comme point de départ de courtes productions écrites. Il semblerait alors qu'une forme de négociation sur la meilleure manière d'utiliser la chanson se soit mise en place naturellement au sein de ce qui devait uniquement être une séance de questions.

Pendant le webinar numéro 3 : l'intervenante a d'abord proposé une mutualisation d'idées par voie numérique grâce à une application qui permet la construction instantanée d'un nuage de mots à partir des saisies des participants répondant à une question. Elle a obtenu dix-huit réponses et a pu partager les résultats à l'écran. Ensuite, l'idée de l'intervenante était de faire naître des discussions, voire des négociations autour des ressources présentées. Elle a alors proposé des espaces de discussion par vidéo-conférence (dans des sous-salles zoom avec un nombre de participants réduits) pour la première ressource puis des échanges via le clavardage (du tchat de zoom) pour la deuxième ressource autour de trois questions : (1) Pour quel public cette ressource vous semble-t-elle adaptée ? (2) Quels sont les avantages d'utiliser un tel outil ? (3) À quelle étape de la séquence didactique actionnelle pourriez-vous envisager de l'utiliser ? Ayant animé moi-même les discussions dans l'une des sous-salles de zoom au sujet de l'utilisation de la ressource numérique Edpuzzle, j'ai observé que tous les participants avaient le même avis. Ils ont tous été d'accord pour désigner une ressource s'adressant à tous les publics, étant appropriée pour réaliser des compréhensions orales et présentant l'avantage de stimuler les apprenants via le média vidéo. Il n'y a pas eu de négociations à partir d'avis contradictoires. Je me suis alors demandé s'il s'agissait d'une forme de politesse au sein d'un groupe qui ne se connaissait pas ou bien d'un manque d'engagement des participants qui n'avaient pas encore été mis en situation de discuter dans les webinaires précédents. Il faudrait répéter cette expérience pour en comprendre les facteurs. De manière similaire, lorsque les participants ont été invités à répondre aux mêmes questions concernant cette fois la ressource numérique Quizizz via le clavardage, cinq personnes ont mentionné qu'elle pouvait s'adresser à tous publics, quatre personnes ont parlé de réaliser des évaluations, deux seulement se sont différenciées en proposant des activités d'anticipation et deux personnes ont souligné l'avantage de dédramatiser l'évaluation. Les avis ont donc été très consensuels et aucun désaccord ni aucun débat n'ont émergé.

Il ne suffit donc pas de préparer un scénario de communication et de collaboration dans lequel on imagine des échanges pour que ceux-ci aient effectivement lieu. Par contre,

certaines thématiques particulièrement motivantes (ici l'utilisation des chansons en classe de FLE) et une présentation plus générale peuvent faire émerger les négociations si des espaces de discussion sont ouverts. À ce propos, en 1993, Moore mentionnait déjà qu'une erreur fréquente chez les enseignants utilisant la vidéo ou l'audio interactif était de trop structurer leurs programmes de sorte qu'ils ressemblent à des présentations à sens unique et de négliger ainsi le potentiel d'une structure plus flexible pour générer du dialogue (Moore, 1993 : 24)

Pour résumer, lors des trois premiers webinaires, certaines activités ont permis aux participants de mutualiser leurs connaissances et leurs idées et au cours de l'un des échanges on a pu estimer qu'il s'agissait d'une forme de discussion plus engagée, d'une négociation sur l'objet étudié. Cependant, aucune production ni modification d'un objet quelconque n'a été observée, ce qui a limité l'entrée en action des participants.

1.3. Tutorat et accompagnement humain

Au cours de la première partie du cycle de webinaires, nous pouvons considérer que les actions des intervenants et de la modératrice au sein des sessions de vidéo-conférence synchrone constituaient des formes de tutorats proactifs assurant l'expertise des contenus, l'animation des discussions à l'oral ou via le clavardage et un apport de méthodologie du fait des rappels des dates et du fonctionnement des inscriptions. Puis, en dehors des temps de vidéo-conférence l'équipe pédagogique, dont je faisais partie, était disponible par mail pour assurer un tutorat réactif sur les aspects techniques ou éventuellement méthodologiques et en assurant la fonction d'expert de contenu puisqu'il était signalé aux participants que nous étions disponibles pour répondre à toute question. Cependant, seule la fonction technique du tutorat a été exploitée par les participants en dehors des sessions de vidéo-conférence synchrone, puisque les mails reçus ont uniquement porté sur des questions de connexion à la plateforme de vidéo-conférence ou à l'enregistrement des webinaires. En effet, aucune question sur les contenus ou sur l'organisation des webinaires n'a été reçue. De plus les participants n'ayant aucune activité à réaliser en dehors des webinaires, ils n'ont pas eu besoin de poser des questions méthodologiques ou pédagogiques. Aucune fonction évaluatrice n'a été assurée non plus, puisque cet aspect de la formation n'a pas été intégré au cycle de webinaire.

L'accompagnement humain s'est donc concentré sur les aspects techniques et l'expertise des contenus. En effet, les webinaires ne proposaient pas d'activités à réaliser et n'imposaient aucune régularité de connexion aux participants. Ainsi, seules les dates des

webinaires étaient importantes et étant donné que les participants pouvaient choisir de se connecter aux sessions qu'ils souhaitaient et ne devaient suivre aucune chronologie particulière, aucun accompagnement pédagogique ou méthodologique n'a été nécessaire.

1.4. Présence à distance

Dans cette partie, je souhaite m'interroger sur le fait qu'une forme de présence à distance ait pu se créer au cours de cette première partie du cycle de webinaires. J'ai utilisé la grille d'évaluation proposée par Jézégou en 2007 pour évaluer la distance transactionnelle d'un programme de formation (Jézégou, 2007).

Pour estimer le degré de structure, nous avons décidé d'attribuer un score à chacune des composantes définies par l'autrice sur une échelle allant de 1 à 100%. Plus le score est élevé plus la structure est flexible. Vous trouverez les scores attribués et les justifications associées dans le tableau suivant :

Catégories	Composantes	Scores attribués	Justification
Composantes spatio-temporelles	Temps	45 %	Les dates et heures sont fixées pour assister aux webinaires en direct, cependant les participants peuvent les visualiser en différé si besoin.
	Lieu	95 %	Le lieu est entièrement libre, il suffit d'une connexion internet pour assister aux webinaires.
	Accès	75 %	Les participants peuvent être acceptés à tout moment du webinaire, ils peuvent visualiser en différé les parties qui leur sont accessibles du point de vue du contenu. Mais ils ne peuvent pas exprimer leur besoin pour interrompre la formation et qu'elle s'ajuste.
	Rythme	45 %	Les dates et heures sont fixées pour assister aux webinaires en direct, cependant les participants peuvent les visualiser en différé si besoin. De plus aucune production n'est attendue, les participants s'approprient à leur rythme les ressources proposées.

Composantes pédagogiques	Cheminement	75 %	Les participants peuvent choisir d'assister à certains webinaires ou non.
	Séquence	75 %	Les participants peuvent choisir d'assister à certains webinaires ou non et de les regarder dans un autre ordre en différé.
	Objectifs	30 %	Les participants peuvent définir leurs objectifs, mais ils ne peuvent pas les partager aux formateurs et ne peuvent pas infléchir les objectifs des webinaires.
	Contenus	5 %	Les participants ne peuvent pas définir les contenus.
	Format	75 %	Les participants peuvent ne pas participer aux activités proposer dans les webinaires.
	Méthode	30 %	Les participants peuvent seulement choisir d'assister au webinaire ou non, de prendre la parole ou non. Mais ils ne peuvent pas choisir le type d'activités qui seront réalisées dans les webinaires.
	Evaluation	0%	Aucune évaluation n'est prévue. Les participants ne peuvent donc pas en déterminer les paramètres.
Composantes de la communication médiatisée	Personnes ressources	10 %	Aucune personne ressource autre que l'équipe des webinaires n'est disponible. Cependant les participants, s'ils se connaissent peuvent décider d'échanger entre eux.
	Moyens : Supports et outils	10 %	Aucune liberté dans le choix des outils sauf pour intervenir dans les webinaires, il est possible de prendre la parole en allumant son micro ou d'écrire dans le tchat.

Tableau 2 : Tableau des scores attribués aux différentes composantes de la structure de la formation. D'après les indicateurs de Jézégou 2007. (Jézégou, 2007)

La structure du cycle de webinaire estimée est donc particulièrement flexible concernant les composantes spatio-temporelles et le rythme d'apprentissage, cependant elle s'avère beaucoup plus rigide pour les contenus, les méthodes, les personnes ressources et les moyens.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons estimer le degré de dialogue ou le niveau de présence dans la formation proposée. La présence contient trois composantes : la présence socio-cognitive, socio-affective et pédagogique. À partir du cadre d'analyse de la présence en ligne proposé par Garrison, Anderson et Archer en 1999 (Garrison, Anderson, & Archer, 1999), nous proposons d'analyser les échanges au sein des webinaires, selon les indicateurs suivants :

- Pour détecter les 4 étapes de la présence socio-cognitive (révélation, exploration, intégration, révélation), nous tentons d'identifier des moments de perplexité, les échanges d'information, les connexions d'idées et les nouvelles idées.
- Pour évaluer la présence socio-affective, nous essayons de retrouver dans les échanges des expressions d'émotions, des expressions d'un climat de confiance, des expressions encourageant la collaboration.
- Pour estimer la présence pédagogique, nous nous intéressons aux invitations à la discussion, aux instructions (propositions d'activité, indications des objectifs et contenus) et à la construction de la compréhension (donner des feedbacks et des explications)

Nous avons procédé à une détection présence / absence des indicateurs précédemment explicités dans l'ensemble des échanges au cours des trois premiers webinaires et les avons dénombrés pour chacun des trois premiers webinaires. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant :

Indicateur	Nombre de détection dans les échanges	Comment est-ce exprimé ?
Indicateurs de présence socio-cognitive		
Moments de perplexité	11 5	Questions dans le tchat durant les webinaires Questions orales durant les webinaires 1 et 3
Echanges d'information	2 30	Propositions d'idées à l'oral dans le webinaire 1 Propositions d'idées à l'écrit (dans le tchat ou le sondage en direct) dans les trois webinaires
Connexions d'idées	3 1	Confirmations d'idée à l'oral dans le webinaire 3 Confirmations d'une idée dans le tchat du webinaire 3

Nouvelles idées	4	Apparitions de nouvelles idées à l'oral dans le webinaire 3
Indicateurs de présence socio-affective		
Expressions d'émotions	aucune	
Expressions d'un climat de confiance	10	À l'oral : tutoiement, utilisation des prénoms et de l'humour dans les webinaires 2 et 3
Expressions d'encouragement à la collaboration	15	À l'oral : remerciement dans les webinaires 2 et 3 pour avoir pris la parole et félicitations pour les réponses apportées.
Indicateurs de présence pédagogique		
Invitation à prendre la parole ou à poser des questions	2	À l'écrit via le tchat dans les webinaires 1 et 2
	12	À l'oral dans les webinaires 1, 2, et surtout 3 (8/12)
Instructions (indications d'objectifs et de contenus et propositions d'activité)	20	À l'oral uniquement. Dans le webinaire 1, uniquement des indications de contenus et objectifs, dans les webinaires 2 et 3 des propositions d'activités.
Aides à la construction de la compréhension	15	À l'oral dans les webinaires 1 et 3 : des réponses aux questions et des résumés pour aider à la compréhension

Tableau 3 : Nombre de détections des indicateurs de présence et détail de leur expression au cours des trois premiers webinaires du cycle CoFLE 2023 (Garrison Anderson & Archer, 1999).

Pour résumer, d'abord, des indicateurs de présence socio-cognitive ont été détectés dans les trois webinaires, cependant, seul le webinaire numéro 3 a fait émerger des connexions d'idées et de nouvelles idées, étant alors le seul lieu d'expression des quatre étapes du modèle de la présence socio-cognitive. Les autres webinaires (numéro 1 et 2) ont pu faire apparaître uniquement les phases de perplexité et d'échange d'informations, les éléments de réponse aux questions de ces deux premières phases étant alors apportés par l'intervenant et non construits par les participants. Ensuite, la présence socio-affective a été absolument absente du webinaire numéro 1 et s'est exprimée dans les webinaires 2 et 3 presque uniquement à travers les prises de parole des intervenants (remerciement de prise de parole, félicitations, tutoiement et usage des prénoms des participants). Seul un participant rattaché à l'équipe organisatrice, puisqu'il s'agit d'un collègue de l'AFB, a usé de l'humour et fait des blagues à l'oral comme à l'écrit lors d'invitations à prendre la parole. Aucune expression d'émotion n'a été détectée au sein de ces trois premiers webinaires. Enfin, la présence pédagogique a pu être repérée à travers des instructions d'objectifs de contenus dans les trois webinaires et des propositions d'activités dans les webinaires 2 et 3 uniquement ; à travers des invitations à prendre la parole, particulièrement dans le troisième webinaire ; et à travers des aides à la compréhension dans les webinaires 1 et 3 uniquement.

La présence s'est alors exprimée de manières différentes dans les trois premiers webinaires de notre cycle, seul le troisième webinaire a permis l'expression d'au moins un indicateur pour chacune des présences envisagées. En effet, il a permis de faire construire de nouvelles idées aux participants dans un climat de confiance et avec des encouragements à collaborer tout en apportant des éléments pédagogiques clairs.

Ainsi, si l'on devait formuler deux appréciations globales de la distance transactionnelle au sein de la première partie de notre cycle de webinaires, nous pourrions énoncer les éléments suivants :

- La structure flexible du cycle de webinaires a permis aux participants de choisir les lieux et moments de leur apprentissage ce qui a diminué fortement la sensation de distance. Cependant, ils n'ont pas pu faire de choix concernant les objectifs et les contenus de la formation.
- Le dialogue développé, en particulier dans le webinaire 3, a pu leur permettre de s'appropriier les contenus et objectifs proposés par notre dispositif et faire diminuer la distance ressentie. En revanche, dans les webinaires 1 et 2, cette appropriation d'objectifs non choisis par les participants a pu être limitée par deux éléments : le manque de présence socio-cognitive induisant une distance transactionnelle plus forte.

Pour terminer, cette analyse sur la manière dont les webinaires ont pu constituer des moments de formation, nous pouvons avancer que le cycle de webinaires a permis un partage de ressources riches et variées. Au-delà du simple partage de ressources, des moments de mutualisation et de discussion ont permis aux participants d'envisager l'utilisation des ressources proposées. Cependant, pour aller jusqu'à l'appropriation des ressources et pour observer d'éventuelles modifications des pratiques chez les participants, les webinaires seuls ne sont pas suffisants. Le dialogue limité dans les deux premiers webinaires et l'absence de tâche ou d'activité pédagogique pour les participants empêchent la modification ou le réajustement de leurs habitudes d'enseignants au sein des webinaires. C'est également ce qu'a souligné le participant 1, interrogé à la suite de ces trois premiers webinaires, puisqu'il indique :

je suis encore en train de réfléchir à la manière d'en faire [l'utilisation des outils découverts], parce que c'est vrai que ça prend de la pratique, c'est vrai qu'il faut du temps pour savoir comment commencer à inclure ces outils, comment commencer à les utiliser en classe. [...]. Moi

je crois que je vais vraiment évoluer dans ma pratique professionnelle si jamais j'arrive vraiment à inclure ces stratégies. (EPV1)

Les webinaires semblent alors être des pistes de progression pour les enseignants qui doivent, ensuite, en autonomie, s'appropriier les ressources et outils découverts pour les intégrer à leur propre pratique professionnelle.

2. Des espaces d'échange pour la communauté

Dans cette partie, nous nous attachons à évaluer si les webinaires ont pu constituer des espaces d'échange pour les enseignants de français en Colombie et dans quelle mesure ces échanges ont été le lieu de la création ou du renforcement d'une communauté professionnelle d'enseignants.

2.1. Le groupe de participants présente les caractéristiques d'une communauté

Nous avons vu que pour qu'un groupe de personnes soit considéré comme une communauté, il devait répondre à un certain nombre de caractéristiques : une communauté est le lieu d'échanges naturels pour atteindre un but commun, les membres reconnaissent de la valeur ajoutée dans ces échanges, des relations interpersonnelles se créent entre les membres, des routines d'interaction s'installent et les membres développent une identité commune. Nous avons relevé dans l'ensemble des données les éléments pouvant attester de ces différentes caractéristiques et en présentons les résultats ci-après.

2.1.1. Des échanges naturels dans un but commun

Nous pouvons considérer que les participants des webinaires ont un but commun, il s'agit d'enrichir leurs pratiques pour l'enseignement du français. En effet, les participants ayant été interrogés mentionnent tous les trois qu'ils ont participé au webinaire dans le but de se former, de découvrir des ressources et des outils pour mieux enseigner le FLE. Voici les extraits des entretiens qui le montrent : « Après avoir fait nos études à la fac, c'est à nous de chercher des espaces de formations et le fait de savoir qu'il existe ces webinaires ça nous donne cette idée [...] que ces espaces de formations vont nous donner des stratégies. » (EPV1), « Je suis venu pour la curiosité sur la didactique et pour mieux enseigner » (EPV2) et « c'était une bonne manière d'échanger des expériences qui nous peuvent aider à l'enseignement [du français] » (EPV3). Cependant, le cycle de webinaires n'est pas le lieu d'échanges naturels, puisqu'ils sont planifiés autour de thématiques et d'objectifs figés.

Peut-être que certains participants se connaissant par ailleurs ont communiqué entre eux à l'occasion de ces webinaires, mais nous n'avons pas accès à cette information.

2.1.2. Valeur ajoutée des échanges

Nous avons détecté de nombreux éléments montrant que les participants des webinaires accordent de la valeur aux échanges qui s'y produisent. Dans les réponses aux questionnaires à la question « Partagez ici les commentaires ou suggestions que vous aimeriez nous transmettre pour l'organisation du prochain webinaire » nous relevons 3 remerciements, par exemple : « Merci simplement » (WQ3). Nous relevons également onze valorisations des contenus abordés, avec par exemple « C'est génial » (WQ1), « C'était très intéressant » ou encore « Qu'il [le prochain webinaire] soit aussi riche et dynamique » (WQ2).

2.1.3. Relations interpersonnelles entre les membres

Il est très difficile de détecter des signes de construction de relations interpersonnelles dans les données dont nous disposons. Dans l'entretien avec la participante numéro 3 ayant eu lieu le 29 mai, celle-ci indique au sujet des webinaires que « c'est une forme de faire connaissance entre nous » (EPV3). Ce témoignage pourrait indiquer la construction d'une relation interpersonnelle, mais nous n'avons pas d'extrait d'échanges au cours des webinaires pouvant le confirmer. Seul l'usage des prénoms des participants par les intervenants et le tutoiement pourraient en être l'expression, cependant ils sont de coutume en Colombie et ne permettent pas d'avancer que des relations interpersonnelles se soient créées entre les participants des webinaires.

2.1.4. Routines d'interaction

Dès les premières réunions d'organisation du cycle de webinaires, il a été mentionné que ceux-ci devaient être facilement repérables pour les participants afin qu'ils puissent éventuellement devenir habituels. C'est pour cela que tous les webinaires ont lieu les troisièmes jeudis de chaque mois à 17h. De plus, nous pouvons relever dans les paroles des organisateurs et modératrices des traces de routine, comme lorsque l'organisateur indique au début du webinaire numéro 3 « nous allons vous rappeler les règles des webinaires » ainsi que quand la modératrice indique « je profite pour vous rappeler que si vous avez des questions [...] n'hésitez pas à utiliser le tchat » (WV3) L'utilisation du verbe « rappeler » sous-entend que ces règles ont déjà été mentionnées, que le webinaire va se dérouler de manière habituelle. Néanmoins, nous ne pouvons observer aucune trace d'habitude dans les

énoncés des participants au sein des webinaires eux-mêmes, ni dans les questionnaires ni dans les entretiens. Le fait que les webinaires portent une forme de routine est certainement une envie des organisateurs mais probablement pas un fait réellement observable dans les échanges.

2.1.5. Une identité commune

L'ensemble des données récoltées au cours de cette première partie du cycle de webinaires ne nous permet pas d'indiquer qu'une identité commune à tous les participants et intervenants des webinaires se soit développée.

Pour résumer, les données que nous avons récoltées concernant les trois premiers webinaires du cycle ColFLE 2023 permettent de mettre en avant le fait que les participants et intervenants partagent un but commun, à savoir celui de se former et de faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Les membres valorisent grandement les échanges se déroulant au cours des webinaires. Les organisateurs et modératrices tentent de faire s'installer une certaine routine dans les dimensions temporelles et le format des échanges. Néanmoins, aucune réelle routine d'échange n'a été détectée, nous n'avons pas pu identifier la formation de relations interpersonnelles entre les membres et les données n'ont pas non plus laissé apparaître de traces d'une identité commune à l'ensemble des membres de la communauté. Pour toutes ces raisons, si nous devons qualifier le groupe constitué des participants et intervenants des webinaires comme une communauté, il nous faudrait préciser qu'il s'agit d'une communauté au stade potentiel pour l'instant. En effet, la description de Langelier « un sens commun d'un domaine partagé se développe, le besoin d'interactions plus systématiques émerge au sein du réseau et génère l'intérêt de plusieurs membres » (Langelier, 2005 : 23) correspond aux données que nous avons observées. Mentionnons également que cette « communauté potentielle » est extraorganisationnelle (mélangeant des membres de différentes organisations) et sollicitée (c'est-à-dire impulsée par une personne extérieure à l'organisation dont font partie les membres).

2.2. Les dimensions essentielles d'une communauté sont-elles assurées ?

D'après le modèle de Wenger (1998) pour qu'une communauté se développe à partir d'un groupe avec un potentiel comme nous l'avons identifié précédemment, certaines dimensions doivent être respectées. Tout d'abord la pratique doit être centrale et il est nécessaire d'avoir un engagement mutuel des participants, une intention commune et un répertoire ou des ressources partagées (Wenger, 1998 : 72-73). L'intention commune a déjà

été identifiée dans la partie 2.1.1 de ce même chapitre puisque nous avons montré que les participants expriment un but commun. Il est maintenant nécessaire d'évaluer si :

- la pratique est centrale dans les activités du groupe de participants et intervenants des webinaires,
- un engagement mutuel des participants et intervenants les uns envers les autres peut être observé,
- et un répertoire et/ou des ressources partagés existent entre les membres.

Tout d'abord la pratique n'est pas centrale dans les sessions de webinaires puisque peu d'activités ont été proposées, mais plutôt des présentations et discussions au sujet de différentes ressources. Plusieurs éléments dans les données montrent toutefois que les échanges ayant eu lieu durant les webinaires ont provoqué des moments de pratique ensuite pour les participants en autonomie. Par exemple, lors de l'entretien avec le participant numéro 1 qui mentionne :

Moi j'ai essayé déjà de trouver par rapport à ce premier webinaire sur la chanson francophone, bon de trouver des chansons qui sont liées aux thématiques, aux niveaux des élèves, des publics ciblés, et que ce ne soit pas seulement le fait d'avoir des outils pour le fait de les avoir mais avec des objectifs bien clairs bien précis. (EPV1)

ou encore au cours de l'entretien avec le participant numéro 2 qui indique « ça m'a motivé pour chercher des chansons et pour trouver d'autres idées. Et ça a marché. Pour exercer le mouvement du corps. » (EPnotes2).

Ensuite, concernant l'engagement mutuel, nous pouvons relever différents énoncés d'intervenants qui montrent qu'ils sont engagés autant que les participants dans la démarche de faire évoluer les pratiques du groupe. En effet, au cours du webinaire numéro 2 l'intervenant énonce « le plus intéressant [...] c'est de réussir à travailler tous ensemble » (WV2), au cours du webinaire numéro 3 l'intervenante demande aux participants de partager leurs expériences et pense « [...] que c'est intéressant cet espace d'échanges parce que vos expériences [...] nous enrichissent aussi, vu que nous sommes une communauté, ça pourrait être intéressant » (WV3).

Finalement, il est plus difficile de montrer que le groupe dispose d'un répertoire et de ressources communes. Certaines normes de la didactique des langues peuvent être largement partagées, comme celle de se référer au CECRL, mais les contextes d'enseignement en font grandement varier les mises en pratique pour les adapter aux besoins

et aux moyens de chaque enseignant. Certains utilisent des manuels et d'autres n'y ont pas accès, certains enseignent à de très jeunes enfants et d'autres à des adultes. Certains enseignent avec des objectifs larges de sensibilisation aux langues, d'autres enseignent avec des objectifs très précis d'utilisation professionnelle. Certains disposent de matériel informatique varié et performant, d'autres n'accèdent qu'au traditionnel duo papier-crayon. Par exemple, le participant 2 répond au cours de l'entretien à la question « Dans quelle mesure ces webinaires vous ont permis de progresser dans votre pratique ? » qu'il travaille avec des enfants trop jeunes pour utiliser les outils proposés dans les webinaires.

Pour conclure sur les dimensions de la communauté, nous pouvons penser que l'engagement mutuel et le but commun sont présents dans le groupe des participants aux webinaires, cependant la délégation de la pratique à l'extérieur des sessions de webinaires et la diversité des besoins particuliers des membres pourraient freiner le développement de la communauté de pratique à un stade plus avancé.

2.3. Quelles limites avons-nous rencontrées ?

En plus de ces dimensions essentielles à la communauté difficiles à réunir et à mettre en œuvre dans le cycle de webinaires proposé, nous avons rencontré quelques difficultés pour que la communauté se développe réellement.

Premièrement, le fait que le répertoire et les ressources ne soient pas complètement partagés entre les membres pourrait accentuer les risques de voir se développer des sous-groupes au sein du groupe de participants aux webinaires et pourrait favoriser le développement d'un effet comptoir dans lequel chaque sous-groupe vient chercher ce dont il a besoin dans les webinaires sans entrer dans la dynamique de partage de l'ensemble de la communauté. L'intervenant du webinaire numéro 2 mentionne ce risque dans son entretien lorsqu'il répond à la question « Dans quelle mesure ces webinaires favorisent (ou non) les relations entre enseignants de français en Colombie », il explique que c'est déjà très difficile dans l'équipe de l'AFB, que les enseignants n'ont pas le temps de lire les mails d'équipe et indique alors que c'est sûrement encore plus difficile de fédérer des enseignants qui ne proviennent pas des mêmes organisations. Il mentionne : « la communauté enseignante elle a ce trait, c'est que tout le monde travaille dans son coin » (EIV2), il ajoute :

fédérer une communauté c'est très difficile, surtout la communauté des profs de français langue étrangère, qui sont généralement considérés comme des libres-penseurs, [...] il y a beaucoup de fierté aussi, il y a beaucoup de jalousie dans cette communauté, c'est toutes ces choses qui sont extrêmement humaines, [...] l'important là-dedans, c'est d'essayer de lutter contre les jalousies, les mises en concurrence, [...] c'est la difficulté principale. (EIV2)

Ensuite, nous sommes dans un contexte où l'ensemble des échanges entre les participants aux webinaires se font à travers de voies électroniques, il s'agirait donc d'une communauté virtuelle si elle se développait. Or aucun espace d'échange ouvert à tous n'est disponible entre les sessions de webinaires mensuelles, c'est-à-dire qu'aucune communication régulière ne peut avoir lieu entre les participants à moins qu'ils ne se connaissent à travers un autre contexte. Les modératrices ne sont joignables par mail que si les participants effectuent une recherche avancée, ces derniers ne sont pas particulièrement invités à prendre contact en cas de besoin et elles ne relancent pas les échanges en dehors des sessions de vidéo-conférence.

Par ailleurs, le manque de présence physique a pu empêcher la reconnaissance entre les membres. Effectivement, l'intervenante du webinaire numéro 3 en parle dans son entretien, elle indique

Pour moi, ça [le cycle de webinaires] c'est une introduction à vraiment créer une communauté, on voit qu'il y a des gens dans la même situation, c'est cool on nous donne un peu des outils pour travailler un peu mieux, plus facilement, et tout ça [...] il nous manque une rencontre physique (EIV3).

Elle proposerait d'organiser des journées de type séminaire ou forum avec des ateliers pour échanger de manière présentielle afin de favoriser le développement de la communauté et pour « qu'on passe à quelque chose de concret » (EIV3).

Pour reprendre les principales idées développées dans cette partie visant à déterminer si les webinaires ont pu constituer des espaces d'échange pour les enseignants de français en Colombie et dans quelle mesure ces échanges ont été le lieu de la création ou du renforcement d'une communauté professionnelle d'enseignants, nous pouvons avancer que le groupe des participants au cycle de webinaires pourrait constituer une communauté potentielle, en effet un engagement mutuel, un but commun et des valorisations des échanges sont bien présents, en revanche pour que la communauté se développe il manque certains aspects : des échanges plus réguliers et plus informels, des éventuelles rencontres physiques et un travail sur le répertoire partagé pour éviter la création de sous-groupes.

3. Les webinaires permettent d'atteindre un large public

Dans cette partie nous nous interrogeons sur la capacité des webinaires à développer un canal de communication atteignant un public étendu et permettant à l'Alliance française de Bogota de rayonner plus largement en Colombie.

3.1. Rayonnement des webinaires

Pour estimer le rayonnement de l'AFB à travers ce cycle de webinaires, nous allons nous attacher à rapporter différentes données quantitatives récoltées grâce à la plateforme d'inscription « Eventbrite », à celle d'hébergement des vidéo-conférences « Zoom » et enfin à celle de diffusion des enregistrements « Youtube ». Vous trouverez ci-dessous un tableau reprenant pour chaque webinaire : le nombre de vues de l'événement sur la plateforme « Eventbrite », le nombre d'inscrits, le nombre de personnes effectivement connectées sur « Zoom » et enfin le nombre de vue du webinaire enregistré sur « Youtube » (au 29 juillet 2023).

	Nombre de vues de la plateforme d'inscription (Eventbrite)	Nombre d'inscriptions (Eventbrite)	Nombre de personnes connectées (Zoom)	Nombre de vues de la vidéo enregistrée (YouTube)
Webinaire 1	703	141	73	la vidéo n'a pas été publiée
Webinaire 2	1104	190	75	237
Webinaire 3	583	133	32	118

Tableau 4 : Données de diffusion des trois premiers webinaires du cycle ColFLE 2023 (au 29 juillet 2023)

Il est difficile de se faire une idée de ce que représentent ces chiffres bruts, nous pouvons cependant les comparer entre eux. Le webinaire numéro 2 a fait parler de lui et a suscité de nombreuses vues de la page d'inscription, mais n'a pas suscité plus de connexions que le webinaire numéro 1. Le webinaire numéro 3 a significativement suscité moins de visualisations de la page d'inscription et surtout moins de connexions.

Nous choisissons également de comparer ces chiffres avec des webinaires organisés en 2022 par l'Alliance Française de Medellin et diffusés également sur YouTube, ces derniers ont récolté 51 et 74 vues sur YouTube, ce qui est légèrement inférieur au nombre de vues occasionnées par les webinaires 2 et 3 du cycle ColFLE 2023. Les webinaires que nous avons proposés permettent donc d'atteindre un nombre conséquent de personnes intéressées.

Maintenant, si nous comparons ces chiffres avec l'étendue du public de l'AFB sur ses autres canaux de communication, les réseaux sociaux en particulier dont nous avons pu récolter les données, (ces données sont disponibles dans le tableau 4 ci-après), nous pouvons constater que le nombre de vues de webinaires est relativement dérisoire par rapport aux

nombre d'inscrits qui suivent l'AFB sur les différents réseaux sociaux et aux nombre de vues des vidéos sur ces mêmes réseaux sociaux. Nous pourrions donc avancer que le cycle de webinaires n'a pas permis d'atteindre un public très large. Il s'est contenté d'offrir à son public habituel d'enseignants de français des contenus spécialisés.

Nombre d'inscrits sur YouTube	Nombre d'inscrits sur Instagram	Nombre d'inscrits sur Facebook	Nombres de vues des vidéos sur YouTube (depuis 1 an)	Nombres de vues des vidéos sur Instagram (depuis 1 an)	Nombres de vues des vidéos sur Facebook (depuis les premières publications)
1,2 mille	18,2 mille	53 mille	entre 20 et 2700	entre 900 et 5500	entre 350 et 2700

Tableau 5 . Données d'étendue du public sur les réseaux sociaux de l'AFB (au 7 juin 2023)

3.2. La fracture numérique

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la connexion à un webinaire en Colombie n'est pas forcément à la portée de tous du point de vue du matériel informatique et de la couverture internet dans le pays. De plus, nous souhaitons rapporter ici les propos de la participante numéro 3 : elle répond à la question « Que pourriez-vous suggérer pour les prochains webinaires à venir ? » que les webinaires ne sont pas assez connus, que le processus d'inscription peut être compliqué et qu'il devrait être simplifié et que des sous-titres seraient les bienvenus sur la vidéo diffusée ensuite sur YouTube. Nous pouvons alors sentir ici une forme de fracture numérique entre l'institution de l'AFB disposant de riches moyens informatiques et de compétences en langue française suffisantes pour suivre les webinaires et le public éventuellement intéressé qui ne possède pas nécessairement le niveau de français suffisant pour suivre les échanges et qui n'est peut-être pas préparé à la prise en main des applications d'inscription, de connexion et de participation aux webinaires.

Pour conclure cette première partie, nous avons analysé le cycle de webinaires ColFLE 2023 et avons pu observer qu'il pouvait répondre à trois finalités importantes de l'AFB, à savoir :

- Créer des moments de formation professionnelle pour les enseignants de FLE en Colombie
- Faire se développer une communauté de pratique des enseignants de FLE en Colombie

- Atteindre un public large et être présente dans l'espace informatif des enseignants de FLE en Colombie.

Pour chacune de ces finalités, le cycle de webinaires permet de remplir un certain nombre des fonctions qu'elle exige, en effet, les participants ont partagé des ressources et des idées, ils ont échangé avec un but commun et les webinaires ont été consultés par plus de public que les seuls participants connectés de manière synchrone. Cependant, leur action de formation a été limitée par le manque de tâches et un dialogue restreint, leur action visant le développement d'une communauté a été limitée par le manque d'échanges informels et d'un répertoire partagé de tous, et enfin leur action de communication s'est limitée à atteindre un public restreint et certainement spécialisé. De plus, la diffusion des webinaires n'a pas permis de rayonner plus largement que par les autres canaux de communication utilisés par l'AFB et la fracture numérique a pu être un blocage pour que plus de personnes assistent aux webinaires de manière synchrone ou asynchrone.

Le schéma, ci-après, permet de visualiser les résultats de nos analyses concernant la portée de ce cycle de webinaires.



Figure 5 : Schéma récapitulatif des actions menées à travers le cycle de webinaires CoFLE 2023

Chapitre 9. Comment enrichir le cercle vertueux des webinaires ?

Dans cette partie, je tenterai de présenter un certain nombre d'idées pouvant favoriser la portée des webinaires dans les trois dimensions analysées précédemment.

1. Les trois fonctions des webinaires sont-elles contradictoires ?

Tout d'abord, je souhaite mentionner certains éléments qui peuvent illustrer l'aspect contradictoire des trois finalités visées par la proposition de ce cycle de webinaires.

1.1. Le nombre de participants et la collaboration

Dans l'optique de rayonner vers un public plus large, l'AFB souhaiterait qu'un nombre toujours plus grand de participants se connectent aux sessions synchrones des webinaires, or nous avons vu que le degré de collaboration dans une formation à distance dépend du nombre de participants. Pourrions-nous réellement recevoir plus de participants tout en leur offrant des moments de collaboration avancée autour des contenus présentés ? En effet, l'intervenante du webinaire numéro 3 souligne les difficultés qu'elle a eues à prévoir les moments d'échanges, de discussion et de collaboration du fait de ne pas connaître le groupe de participants à l'avance, elle dit dans son entretien :

Un webinaire, j'avais jamais fait, si tu veux, donc je savais pas si c'était plutôt en mode conférence si c'était quelque chose d'un peu plus participatif. [...] Dans la préparation c'était plutôt de parer aux éventualités que personne ne va participer [...] On savait pas comment allaient être les échanges et quel temps on allait passer dans les échanges parce que ça c'est quelque chose qu'on ne peut pas vraiment maîtriser, et avec un autre groupe ça aurait pu être complètement différent (EIV3).

Mais elle précise que la présence des modératrices a permis de se préparer aux différentes éventualités, comme un manque ou un débordement de participation, ce qui était rassurant pour elle. « Il y a une équipe technique, on va dire, qui accompagne et change beaucoup de choses plutôt que d'être tout seul à gérer tout ça » (EIV3).

1.2. Une communauté de pratique à l'étendue infinie ?

Toujours avec cette idée de rayonner vers un public plus large, une autre contradiction pourrait apparaître. En effet, plus le public est large, plus les variations de répertoire – c'est-à-dire de ressources (routines, outils, mots, procédures) communes – et de contexte d'enseignement risquent de se faire ressentir et peuvent entraver le bon fonctionnement de la communauté de pratique du fait d'un manque de reconnaissance d'un but commun ou d'une identité commune entre les membres. De plus, un public toujours plus

large pourrait rendre plus difficile l'installation d'un climat de confiance et les échanges informels entre les participants qui pourraient perdre leur engagement mutuel.

2. Des actions concrètes pour pallier ces difficultés

Malgré ces aspects contradictoires les données recueillies auprès des participants et des intervenants ont permis d'envisager des solutions qui permettraient de renforcer la portée des webinaires dans leurs trois fonctions.

2.1. Faire entrer en action les participants

Dans l'objectif d'améliorer la fonction de formation professionnelle des webinaires, nous avons mentionné un manque de mise en action des participants du fait de l'absence de tâches ou d'activités proposant de manipuler les contenus abordés dans les webinaires. Pour cela, nous pourrions travailler à mieux définir les scénarios de communication des séances de webinaires. En effet, la relation de proximité que j'ai avec l'intervenante du webinaire numéro 3 qui est également une collègue de l'équipe pédagogique de l'AFB, nous a permis de prévoir un scénario plus élaboré, de définir des temps d'échanges dans des salles privées en ligne, d'écrire des questions de réflexion à soumettre aux participants et d'utiliser une application de sondage en ligne. Alors qu'avec les intervenants des webinaires numéro 1 et 2, que je connaissais moins, nous n'avons pas pu élaborer de scénario de communication aussi recherché. Ainsi, nous pourrions prévoir d'accompagner de manière plus rapprochée la préparation des interventions pour les prochains webinaires du cycle, afin de s'assurer que des moments d'échange et de manipulation des concepts ou des outils soient prévus. Par ailleurs, comme cela a été le cas dans le webinaire numéro 3, nous pourrions nous servir de la présence des modératrices pour envisager un degré de collaboration plus élevé au sein des webinaires, en permettant, par exemple, aux participants de prendre la parole, d'écrire dans l'espace de clavardage ou de répondre à des questions de réflexion.

2.2. Un espace d'échanges et de ressources partagées ?

Afin de renforcer le développement du groupe de participants d'une communauté potentielle à une communauté au stade d'unification ou de maturité, nous avons vu qu'il serait probablement nécessaire de faire naître des échanges plus réguliers et plus informels voire éventuellement de proposer des rencontres en présentiel, ainsi que de travailler sur l'idée d'un répertoire commun (des ressources partagées, des outils communs, des routines de communication). En effet, l'intervenant du webinaire numéro 2 répond à la question

« Quel autre format de formation / d'activités pédagogiques pourrais-tu imaginer pour atteindre ces deux derniers objectifs ? » l'énoncé suivant :

Si on créait un site, comme la banque de ressources Alliance Française [...], si on avait une banque de ressources, en ligne, gratuite, mais qui offre réellement une tonne de ressources, je pense que tout le monde prendrait ce site là comme référence. C'est gratuit, c'est super, [...] n'importe quel prof pourrait retrouver les idées. [...] et une fois qu'on est devenu le site de référence par rapport à tous ces profs qui recherchent des trucs et bien là on installe des capsules pédagogiques, des vidéos de moins de quatre minutes sur un sujet traité extrêmement rapidement. Et là, à ce moment-là, je pense qu'on réussirait à toucher beaucoup plus de personnes. [...] Avec ce type de plateforme, on est plus dans une démarche à la carte. De quoi vous avez besoin ? On l'a ici sur notre plateforme (EIV2).

Nous pourrions alors proposer d'animer une plateforme en ligne d'accès libre pour les enseignants de FLE en Colombie. Cette dernière pourrait permettre des partages de ressources et éventuellement des échanges entre membres, afin de compléter le dispositif des webinaires avec un espace intégral dédié à la communauté que nous souhaitons renforcer.

2.3. Améliorer l'accès et faciliter l'inscription aux webinaires

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 8 dans la sous-partie 3.2, la participante numéro 3 indique que les webinaires ne sont pas assez connus et que le processus d'inscription est trop compliqué pour que tout le monde puisse y accéder (EPnotes3). Nous pourrions alors communiquer de manière plus large pour que plus d'enseignants de FLE en Colombie soient informés de ces événements. Nous pourrions également réfléchir à faciliter le processus d'inscription aux webinaires, pour que l'accès soit plus aisé et ainsi espérer que plus de personnes se connectent.

2.4. Les leviers d'un enrichissement mutuel des trois fonctions

Après avoir présenté comment chacune des fonctions du cycle de webinaires pouvait être améliorée et ainsi avoir une plus grande portée, je souhaite exposer ici le résultat de mes réflexions par un schéma représentant le cycle de webinaires au centre de ces trois principales fonctions et mettant en évidence la possibilité de faire de ces fonctions a priori contradictoires des actions qui se renforcent les unes les autres.



Figure 6 : Schéma récapitulatif des actions menées à travers le cycle de webinaires ColFLE 2023 et de leur enrichissement mutuel potentiel

Sur ce schéma, apparaissent en gris les potentielles influences d'une action portée par le cycle de webinaires sur une autre. En effet, si les webinaires pouvaient devenir des moments de formation permettant aux participants de faire évoluer leurs pratiques, leur intérêt pourrait être mieux reconnu et ils pourraient attirer un public plus large. Si le public devenait plus large, grâce à un accès facilité, la communauté pourrait s'amplifier et éventuellement s'enrichir de personnes expérimentées et compétentes qui n'y participeraient pas si les webinaires n'étaient pas reconnus comme excellents. Enfin, si la communauté grandissait et se renforçait, nous pourrions envisager de faire appel à des membres de cette dernière pour animer les prochains webinaires qui seraient alors enrichis et diversifiés. Je recommanderais alors à l'équipe organisatrice de ColFLE de continuer à travailler, pour développer, autour de ce projet de cycle de webinaires, la synergie promouvant à la fois l'excellence pédagogique de l'AFB, son rayonnement toujours plus large et sa position centrale au sein de la communauté des enseignants de FLE en Colombie.

Chapitre 10. Perspectives et limites de ce travail de recherche

À l'issue de ce travail d'action et réflexion mené dans le cadre de ma deuxième année de master en didactique des langues option FLE, je souhaite, dans ce dernier chapitre, revenir sur ses apports et ses limites.

1. Des apprentissages et des ressources pour la suite du projet

Dans un premier temps, je présenterai les effets que ce travail de recherche a pu avoir pour la suite du projet de cycle de webinaires.

1.1. Source d'apprentissage

Le déploiement de ce dispositif de webinaires et la réflexion développée pour la rédaction de ce mémoire ont permis au membres de l'équipe pédagogique dont je fais partie d'évoluer à différents niveaux.

Tout d'abord, d'un point de vue théorique, par des lectures abondantes, j'ai pu découvrir certains aspects de la formation professionnelle, j'ai pu comprendre les fonctionnements d'une communauté de pratique et leur imbrication avec les notions d'identité et de développement professionnel. J'ai découvert certains aspects de la formation de formateurs comme la place importante des échanges entre pairs et la nécessité d'un répertoire partagé. J'ai également développé un regard aiguisé sur la formation à distance et sur un outil de vidéo-conférence comme le webinaire. Enfin, du fait d'avoir été au cœur de l'organisation et la mise en place d'un nouveau dispositif de l'AFB, j'ai pu comprendre plus en profondeur les enjeux complexes et divers d'un projet commandité par l'Institut Français et déployé par l'AFB, avec la nécessité de toujours trouver l'équilibre entre les différentes finalités qu'il se fixe.

Ensuite, d'un point de vue pratique, comme il s'agissait du premier cycle de webinaires organisé à l'AFB, l'équipe organisatrice comme les intervenants ont découvert l'outil webinaire dans ses aspects techniques, sa flexibilité, ses capacités à réunir de nombreuses personnes et ses limites pour les interactions spontanées.

1.2. La suite du projet

1.2.1. Les contributions des participants

Grâce au recueil des nombreuses données que j'ai effectué dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai pu élargir grandement ma réflexion et la nourrir des différentes idées et

perspectives des participants et des intervenants interrogés. Certaines de ces idées pourront d'ailleurs donner lieu à des réajustements pour la suite du projet. Nous pourrions par exemple suivre les recommandations de la participante numéro 3 et concevoir un processus d'inscription facilité, ainsi que l'ajout de sous-titres aux enregistrements vidéo des webinaires que nous diffusons sur la plateforme YouTube.

1.2.2. Des ressources pour la suite du projet

Suite à cette première moitié du cycle de webinaire pour l'année 2023, il a été décidé d'amplifier la démarche entreprise à travers la mise en place de ces webinaires et d'aller vers le développement d'une communauté de pratique plus active. Rejoignant les propos de l'intervenant numéro 2 dans son entretien, l'équipe organisatrice a émis l'idée de travailler sur la mise à disposition de ressources partagées à et par tous les membres de la communauté qui se crée. Il s'agirait de proposer un espace en ligne où les membres pourraient échanger de manière informelle aussi bien que se partager des ressources, des idées et des outils pour la classe de FLE. Il a alors été décidé de réfléchir à des activités permettant de faire vivre le réseau social IFprofs Colombie. Il s'agirait de publier des ressources sur la page internet du réseau social et d'animer l'espace en ligne par des articles ou des actualités concernant l'enseignement du FLE en Colombie. Cet espace pourrait alors devenir celui décrit par l'intervenant du webinaire numéro 2 à savoir un espace auquel tous les enseignants de FLE en Colombie pourraient se référer et au sein duquel ils pourraient échanger de manières formelle et informelle en utilisant ses fonctions de messagerie, de publications et de commentaires.

2. Le trouble de la recherche dans l'action

Dans cette partie, il me semble important de revenir sur certains éléments qui ont pu limiter le travail d'action et réflexion que j'ai effectué.

2.1. Un sujet difficile à cerner

Tout d'abord, l'ensemble de ce mémoire s'intéresse à analyser un dispositif de formation qui ne s'adresse pas directement à des apprenants de FLE pour l'apprentissage de la langue, ce qui est le cœur de nos enseignements théoriques au sein du master de didactique des langues, mais à des enseignants de FLE et pour de la formation professionnelle ayant pour but de faire évoluer les compétences de ces derniers. Le domaine de ce travail de recherche qui est alors une extension de celui des enseignements que j'ai suivis jusqu'à

présent a pu éventuellement rendre plus difficile la compréhension de certaines notions théoriques ainsi que la prise de recul vis-à-vis des actions et de la recherche mises en place.

2.2. L'analyse dans l'action, est-ce la perte d'objectivité ?

Ensuite, je me questionne sur l'impact que peut avoir le fait d'être à la fois dans le rôle de la chercheuse qui analyse les objets et les événements auxquels elle s'intéresse et celui de l'actrice de terrain qui conçoit, met en place et agit en manipulant les objets étudiés, au cours des événements étudiés eux aussi. Cette double posture influence le choix des données sélectionnées, la manière de les analyser et les résultats présentés ici. En effet, ces éléments sont inévitablement élaborés à travers le prisme de mes convictions personnelles, de mes envies et de mes attentes vis-à-vis des actions entreprises.

2.3. Le manque de temps

Malheureusement, ce travail d'action et de réflexion a été réalisé en parallèle d'une occupation professionnelle à plein temps et il me semble important de mentionner que ce cadre de travail n'est pas idéal pour faire émerger des idées novatrices ou approfondir les analyses menées. Il se trouve alors limité dans sa profondeur par le contexte dans lequel il est déployé.

2.4. Incertitudes pour la suite

Pour la seconde partie du cycle de webinaires de 2023, les thématiques choisies par l'équipe organisatrice sont très différentes. Il ne s'agit plus réellement de proposer des moments de formation pour les enseignants de FLE, mais de communiquer ou d'échanger de manière plus vaste sur la place du FLE en Colombie et dans les universités ainsi que sur les actions de coopération linguistique et éducative entre la France et la Colombie. Les résultats des analyses et les réflexions présentés ici, ne pourront alors pas réellement être transposés au cycle de webinaires dans son ensemble. Les propositions faites pour l'amélioration du dispositif devront être réajustées en fonction des objectifs fixés pour la suite du projet.

Conclusion

En quittant les bancs de l'université et en commençant à travailler dans une institution d'enseignement comme l'Alliance Française de Bogota, j'ai été amenée à constater la place prépondérante donnée aux outils numériques, en particulier depuis la pandémie de Covid-19 qui nous a forcés à éviter les contacts sociaux et à pratiquer l'isolement. Les apprenants comme les enseignants et les équipes administratives voient le numérique comme étant l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage. Seulement leur appropriation et leur intégration réussies ne sont pas si évidentes. Chaque outil présente des caractéristiques propres et lorsque ces outils sont uniquement utilisés pour remplacer les canaux de communication de l'enseignement en présentiel pour s'affranchir de la distance spatio-temporelle entre les enseignants et les apprenants, des limites apparaissent quant à la richesse des formations proposées.

Le dispositif de formation à distance mis en place pour la mission de mon stage et ayant servi de base aux réflexions présentées dans ce mémoire s'était donné différentes finalités.

D'abord, le déploiement du cycle de webinaires « ColFLE 2023 » devait permettre à des enseignants de FLE en Colombie d'accéder à des moments de formations professionnelles à thèmes. En effet, de nombreuses ressources didactiques et des idées pour la classe de français ont été partagées, les enseignants formés ont pu discuter autour de ces ressources et en négocier les utilisations possibles. Cependant, le dispositif n'a su faire émerger qu'un dialogue restreint entre les participants et n'a pas pu compenser la distance inhérente à ce dernier. Aucune tâche ou activité permettant de manipuler des objets n'ont été proposées, nous pouvons alors nous demander si les participants seront limités dans leur appropriation des ressources présentées à moins qu'ils soient déjà très autonomes dans leur pratique professionnelle.

Ensuite, le cycle de webinaires avait pour objectif de faire naître des échanges au sein de la communauté des enseignants de FLE en Colombie afin de la dynamiser et de la faire vivre pour que des enrichissements mutuels des pratiques puissent avoir lieu. Malgré un engagement des participants accompagné d'une valorisation des échanges et l'identification d'un but commun, les données ont montré que l'espace d'échange proposé par les webinaires ne pouvait suffire seul au développement de la communauté potentielle, du fait d'un manque d'échanges plus réguliers et informels ainsi que de l'absence d'un répertoire partagé de tous.

Enfin, le dispositif proposé se fixait comme objectif d'atteindre un large public pour être visible par de nombreux enseignants évoluant dans différents contextes d'enseignement en Colombie. Le cycle de webinaires a pu atteindre un public relativement nombreux et est encore accessible en ligne pour être visualisé à tout moment. Par contre, l'accès aux activités synchrones a probablement été limité pour les personnes n'ayant pas accès aux matériels et connaissances nécessaires pour pouvoir s'inscrire et participer aux séances de vidéo-conférences.

Suite à cette première expérience de formation courte à distance proposée aux enseignants de FLE en Colombie et pour renforcer l'action menée cette année, l'Institut Français et l'Alliance Française de Bogota ont décidé d'accentuer les efforts réalisés et de travailler au développement de la communauté des enseignants de FLE en Colombie en lui fournissant un espace partagé servant d'hébergement à des ressources communes, des outils communs et à des échanges plus informels et spontanés. Il a alors été décidé que le réseau social IFprofs Colombie serait dynamisé et que les enseignants des Alliances Françaises de Colombie en seraient les animateurs.

Par ailleurs, le lancement de ce nouveau cycle de webinaires a permis à l'Alliance Française de Bogota d'amplifier son expérience et son expertise dans le domaine de la formation de formateurs. Les intervenants comme l'équipe organisatrice et même les participants ont pu découvrir les tenants et aboutissants de ce type de dispositif. Et c'est suite à cette première moitié du cycle de webinaires qu'une formation certifiante en didactique du FLE, dispensée à distance pour une durée de 120 heures (relativement équivalente à une formation PROFLE) a été démarrée avec certains intervenants en commun.

À la fin de ce stage, j'ai obtenu le poste d'enseignante - chargée de projets pédagogiques à l'Alliance Française de Bogota et souhaite mettre à profit l'ensemble du travail de terrain et de réflexion mené dans le cadre de mon stage et de la rédaction de mon mémoire pour mieux concevoir les prochains dispositifs de formation que l'AFB pourrait proposer en cherchant comment toujours mieux faire évoluer notre métier d'enseignant dans le monde numérique qui l'entoure.

Bibliographie

- Agreenium, A. (2022). *Les lundis Pédagogie d'Agreenium*. Disponible en ligne : <https://www.agreenium.fr/numerique/webinaires/les-lundis-pedagogie-dagreenium> (consulté le 12 mai 2023).
- Albert, É., Bournois, F., Duval-Hamel, J., Rojot, J., Roussillon, S., & Sainsaulieu, R. (2003). *Pourquoi j'irais travailler*. Paris: Eyrolles.
- Alianza Francesa Bogota. (2023). ¿ Quienes somos ? Disponible en ligne : <https://alianzafrancesa.edu.co/bogota/nosotros/quienes-somos/> (consulté le 10 mai 2023).
- Ambassade de France en Colombie. (2015). *Le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) - Institut Français de Colombie*. Disponible en ligne : <https://co.ambafrance.org/Le-Service-de-Cooperation-et-d-Action-Culturelle-SCAC-et-l-Institut-Francais-de> (consulté le 10 mai 2023).
- Barbaroux, C. (2001). Bulletin Officiel du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Paris: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. In S. Alava, *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation?* Louvain-la-Neuve: De Boeck, 65-78.
- Cambridge University Press & Assessment. (2023). *Webinars for teachers*. Disponible en ligne : <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers/webinars/> (consulté le 12 mai 2023).
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469-496.
- Commission des Communautés Européennes. (2001). *Plan d'action eLearning, Penser l'éducation de demain*. Disponible en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:FR:PDF> (consulté le 22 mai 2023).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : un étude exploratoire*. Université de Louvain : Rapport de recherche. DEA en Sciences de l'Éducation.
- Damasco, D., & Passos, L. (2020). Le travail collaboratif et bénévole en réseau : enjeux actuels de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français. *Revista Letras Raras*, 9, 179-192.
- DANE. (2021). *Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares)*. Disponible en ligne : <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/encuesta-de-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-hogares-entic-hogares> (consulté le 18 mai 2023).
- Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et Formation*, 10, 23-35.
- Deschênes, A.-J., & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec: Télé-université.
- Digiforma. (2023). *Webinaire*. Disponible en ligne : <https://www.digiforma.com/definition/webinaire/> (consulté le 10 mai 2023).
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissages : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson, & A. Sentini, *Pédagogies.Net*.

- L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 11-47.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eurostat. (2023). *Accès et utilisation de l'internet dans l'Union européenne - Données annuelles de 2003 à 2022*. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2385835#:~:text=Particuliers%20utilisant%20l'i nternet%20au,extraction%20du%2013%20janvier%202023> (consulté le 17 mai 2023).
- Fantognon, C. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation*. Université Sorbone Nouvelle - Paris 3: Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures.
- Fray, A., & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38, 72-88.
- Gagné, A., & Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 39-52.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In M. Moore, & W. Anderson, *Handbook of distance education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 113-127.
- Gaviria Gonzalez, N. (2022). *La brecha de acceso a internet entre colegios públicos y privados se ubicó en 64 pp*. Disponible en ligne : <https://www.larepublica.co/economia/la-brecha-de-acceso-a-internet-entre-colegios-publicos-y-privados-se-ubico-en-64-pp-3383700#:~:text=Comunicaciones-,La%20brecha%20de%20acceso%20a%20internet%20entre%20colegios%20p%C3%BAblicos,se%20ubic%C3%B3%20en%2064%2> (consulté le 18 mai 2023).
- Gleizes, F., Legleye, S., & Pla, A. (2021). *Ordinateur et accès à Internet : les inégalités d'équipement persistent selon le niveau de vie*. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5057474> (consulté le 19 mai 2023).
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Ibnelkaid, S., & Develotte, C. (2012). Le webinaire, ou quand communications distancielle et présenteielle s'articulent. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, 55-71.
- INSEE. (2017). *Définitions, Méthodes et Qualité*. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2144>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation - Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 3, 341-366.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning - Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et Savoirs*, 2, 257-274.

- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26, 1-18.
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In A. Jézégou, *Traité de la e-Formation des adultes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 186-216.
- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec: CEFRIO.
- Larousse. (2023). *Dictionnaire de langue Française*. Disponible en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643> (consulté le 20 mai 2023).
- Le Robert. (2023). *Dico en ligne*. Disponible en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/distance> (consulté le 20 mai 2023).
- Learning Lab-UO. (2021). *Glossaire de la formation à distance*. Disponible en ligne : https://e-communautes.cnfpt.fr/sites/default/files/fichiers_partages/glossaire_fad_2021.pdf (consulté le 05 juin 2023).
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Vanves: Hachette Livre.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2023a). *Qu'est-ce qu'un webinaire ?* Disponible en ligne : <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-qu-un-webinaire> (consulté le 17 mai 2023).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2023b). *Qui sommes nous ? Réseau Canopé*. Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html> (consulté le 27 août 2023).
- Moore, M. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge, 22-29.
- Moule, P. (2006). Developing the Communities of Practice, Framework for On-Line Learning. *The Electronic Journal of eLearning*, 4, 133-140. Disponible en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099371.pdf> (consulté le 25 mai 2023).
- Munoz, G., Inowlocki, P., Rousseau, M., & Bouquerel, M. (2021). Une approche collaborative pour accompagner des enseignants du réseau Polytech dans la reconception de leur cours en vue de son hybridation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18, 62-74.
- Noben, N., Higuët, S., & Denis, B. (2019). Le développement de communautés de pratique : indicateurs de succès et freins. *Éducation & Formation*, e-313, 25-38. Disponible en ligne : <https://www.healthcop.ulg.ac.be/Documents%20page%20Ressources/ArticleFribourg.pdf> (consulté le 25 mai 2023).
- Oliver, R., & Herrington, J. (2001). *Teaching and learning online a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Mount Lawley: Centre for Research in Information Technology and Communications.
- Papi, C., Angulo Mendoza, G., Brassard, C., Bédard, J.-L., & Sarpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *Transformations : Recherches en éducation et formation des adultes*, 17. Disponible en ligne : <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/219> (consulté le 07 juin 2023).
- Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation : entretien avec Daniel Peraya. *Médiations Et*

- médiatisations*, 1. 102-111. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.61> (consulté le 10 août 2023)
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Patru, M., & Khvilon, E. (2002). *L'Enseignement ouvert et à distance: tendances, considérations politiques et stratégiques*. Disponible en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_fre (consulté le 22 mai 2023).
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Réseau Canopée. (2022). *Canotech, la plateforme de formation en ligne des enseignants*. Disponible en ligne : <https://www.canotech.fr/qui-sommes-nous> (consulté le 12 mai 2023).
- Riposte Créative Pédagogique. (2021). *Webinaires*. Disponible en ligne : <https://www.ripostecreativepedagogique.xyz/?Webinaires> (consulté le 12 mai 2023).
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation dans les actions de travail. *Education Permanente*, 166, 127-136.
- Toole, J., & Louis, K. (2002). The Role of Professional Learning Communities In International Education. In K. Leithwood, & P. Hallinger, *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Springer International Handbooks of Education, vol 8. Dordrecht: Springer, 245-279.
- Tremblay, D.-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, 2, 52-79.
- Trimaille, C. (2020). *Cours du Master 2 mention Didactique des langues, parcours FLES – Plurilinguisme et identités*. Futuroscope Cedex: CNED.
- Université du Québec. (2023). *Webinaires*. Disponible en ligne : <https://pedagogie.quebec.ca/webinaires> (consulté le 12 mai 2023).
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses Universitaires de l'Université de Montréal.
- Viens, C., Dubé, F., & Guay, M.-H. (2019). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel. *Éducation & Formation*, 84-98.
- Webikeo Pro. (2023). *Toutes les statistiques à connaître sur le webinar !* Disponible en ligne : <https://pro.webikeo.fr/blog/toutes-les-statistiques-a-connaître-sur-le-webinar/> (consulté le 10 mai 2023).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Press.

Sigles et abréviations utilisés

ACOLPROF	Asociación Colombiana de Profesores de Francés
AF :	Alliance Française
AFB :	Alliance Française de Bogota
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
ColFLE :	Enseigner le français en Colombie, un cycle de webinaires pour enrichir vos pratiques en classe de FLE
Covid-19	Coronavirus Disease 2019 Maladie à coronavirus 2019
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELFB	Diplôme d'Études en Langue Française
ENS :	Ecole Normale Supérieure
FLE :	Français Langue Étrangère
IFprof :	Réseau social mondial, géré par l'Institut Français, dédié à la communauté d'enseignants de français.
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
Master DDL FLE	Master en Didactique des langues - Parcours Français Langue Étrangère et Seconde
MOOC	Massive Open Online Classes
PDF	Portable Document Format
PROFLE	Professionalisation en FLE – programme de formation à distance proposé par France Éducation International et le CNED
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Conventions d'écriture

Les réponses recueillies à partir des questionnaires et les propos des personnes interrogées via des entretiens sont retranscrits tels quels dans ce mémoire, en respectant les éventuelles erreurs de morphosyntaxe ou de lexique.

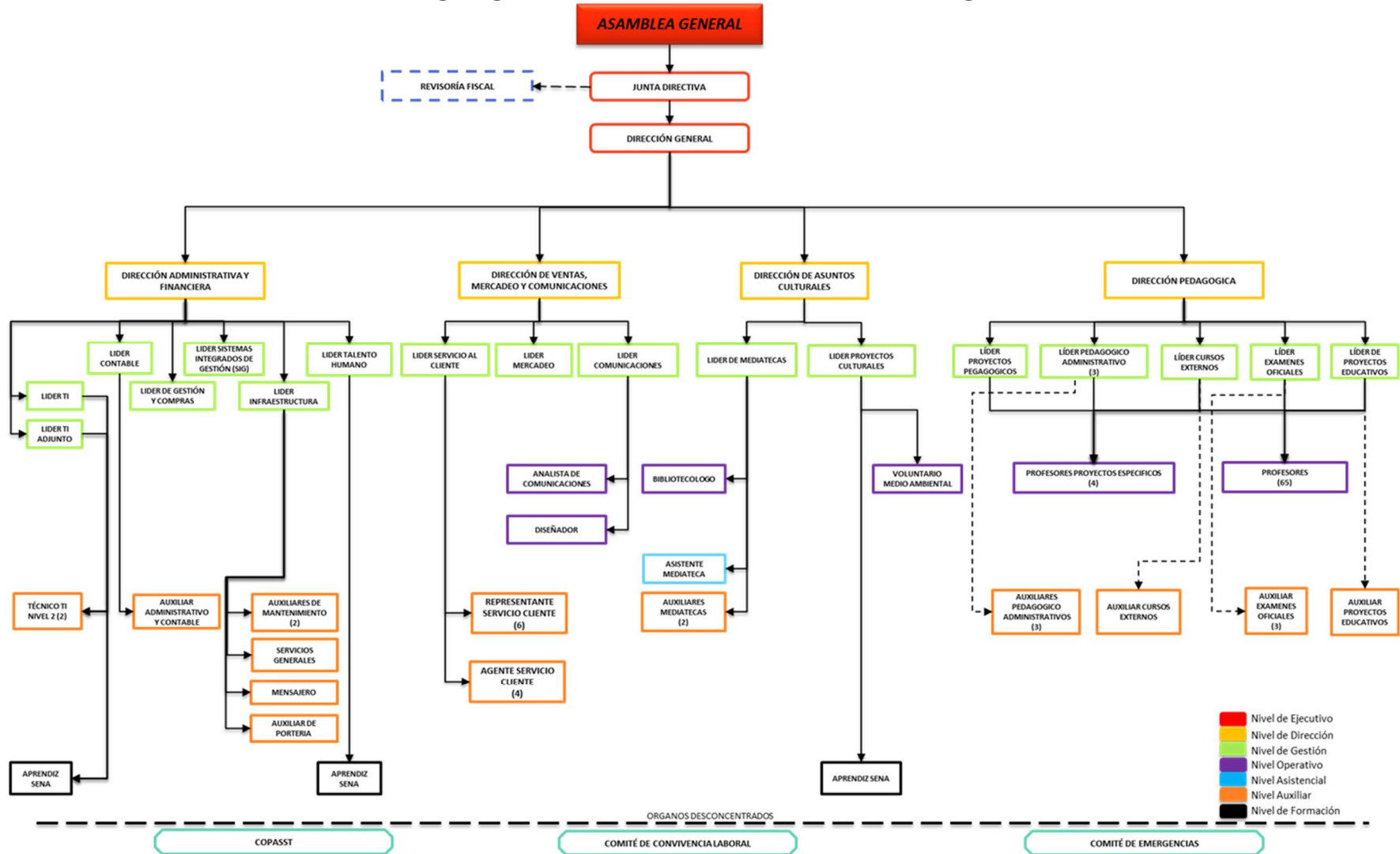
Table des illustrations

Figure 1 : Chronogramme des activités menées dans le cadre du pilotage du cycle de webinaires ColFLE 2023	17
Figure 2. Capture du tableau des formations en ligne selon leur degré de médiatisation et médiation (Mangenot, 2017, : 37)	32
Figure 3 : Exemples de situations de formation selon leurs distances transactionnelles en fonction du degré de structure et de dialogue (Bouchard, 2000 : 70).....	33
Figure 4 : Synthèse des freins, barrières et indicateurs de succès applicables à des CP hybrides, sollicités et extra-organisationnelles (Noben & al, 2019 : 28).....	48
Figure 5 : Schéma récapitulatif des actions menées à travers le cycle de webinaires ColFLE 2023	78
Figure 6 : Schéma récapitulatif des actions menées à travers le cycle de webinaires ColFLE 2023 et de leur enrichissement mutuel potentiel	82
Tableau 1 : Ensemble des données récoltées pour ce travail de recherche	59
Tableau 2 : Tableau des scores attribués aux différentes composantes de la structure de la formation. D'après les indicateurs de Jézégou 2007. (Jézégou, 2007)	66
Tableau 3 : Nombre de détections des indicateurs de présence et détail de leur expression au cours des trois premiers webinaires du cycle ColFLE 2023 (Garrison Anderson & Archer, 1999). 68	
Tableau 4 : Données de diffusion des trois premiers webinaires du cycle ColFLE 2023 (au 29 juillet 2023).....	76
Tableau 5 . Données d'étendue du public sur les réseaux sociaux de l'AFB (au 7 juin 2023)	77

Table des annexes

Annexe 1 Organigramme de l'Alliance française de Bogota.....	95
Annexe 2 Découpage du programme d'enseignement en 26 niveaux suivant les manuels Cosmopolite 1 à 5.....	96
Annexe 3 Tableau détaillé des actions menées dans le cadre du pilotage du projet de cycle de webinaires ColFLE 2023.....	97
Annexe 4 Questionnaire participants	99
Annexe 5 Guide d'entretien pour les participants aux trois premiers webinaires.....	100
Annexe 6 Guide d'entretien pour les intervenants des webinaires numéro 2 et 3.....	101

Annexe 1 Organigramme de l'Alliance française de Bogota



Annexe 2
Découpage du programme d'enseignement en 26 niveaux suivant les manuels Cosmopolite 1 à 5

DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 1					
Niveau	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	
Pages	10-53	54-89	90-125	126-161	
Dossier & Leçon	D0, D1, D2	D3, D4	D5, D6	D7, D8	
DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 2					
Niveau	A2.3	B1.1	B1.2	B1.3	
Pages	10-45	46-81	82-117	118-153	
Dossier & Leçon	D1, D2	D3, D4	D5, D6	D7, D8	
DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 3					
Niveau	B1.4	B1.5	B2.1	B2.2	
Pages	10-45	46-81	82-117	118-153	
Dossier & Leçon	D1, D2	D3, D4	D5, D6	D7, D8	
DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 4					
Niveau	B2.3	B2.4	B2.5	B2.6	
Pages	10-45	46-81	82-117	118-153	
Dossier & Leçon	D1, D2	D3, D4	D5, D6	D7, D8	
DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 5 première partie					
Niveau	C1-A	C1-B	C1-C	C1-D	C1-E
Pages	12-19	24-31	38-45	50-57	64-83
Dossier & Leçon	D1	D2	D3	D4	D5-D6
DÉCOUPAGE COSMOPOLITE 5 deuxième partie					
Niveau	C2-A	C2-B	C2-C	C2-D	C2-E
Pages	90-109	116-123	128-135	142-149	154-161
Dossier & Leçon	D7-D8	D9	D10	D11	D12

Annexe 3

Tableau détaillé des actions menées dans le cadre du pilotage du projet de cycle de webinaires ColFLE 2023

Piloter le cycle de webinaires de formation ColFLE 2023 destiné aux enseignants de FLE en Colombie						
NUMÉRO D'ÉTAPE	OBJECTIFS	ACTIONS	ÉCHÉANCIER	MÉTHODES	ACTEURS	INTERLOCUTEURS
1	Impliquer les différentes institutions dans les décisions de lancement du projet (thématiques, dates, intervenants)	Contacteur les différentes institutions organisatrices (Alliances françaises et association des professeurs de français AcolProf) pour lancer un appel à intervenants.	Du 15 novembre au 15 décembre 2022	Échanges par mail Diffusion d'une enquête (GoogleForm)	Étape réalisée par la Directrice pédagogique de l'AFB et l'Attaché de coopération linguistique de l'ambassade de France en Colombie	Directeurs du réseau des Alliances Présidence de l'association AColProf
2	Choisir des thématiques, des dates et des intervenants pour les 6 webinaires du cycle.	Se réunir avec l'équipe organisatrice pour prendre les premières décisions.	Du 15 janvier au 1 ^{er} février 2023	Réunion ponctuelle par vidéoconférence	Équipe coordinatrice : la Directrice pédagogique de l'AFB, l'Attaché de coopération linguistique de l'ambassade de France en Colombie et la stagiaire AFB (moi-même)	
3	Organiser une campagne de communications pour promouvoir le cycle de webinaires	Définir les titres et descriptifs des webinaires. Donner au service communication des indications pour réaliser les visuels à diffuser sur le site internet et les réseaux sociaux de l'AFB. Valider les visuels créés. Définir le public cible des communications pour le lancement sur les réseaux.	Du 1er au 28 février	Réunion d'équipe répétées. Échanges de mails	Équipe coordinatrice : la Directrice pédagogique de l'AFB, l'Attaché de coopération linguistique de l'ambassade de France en Colombie et la stagiaire AFB (moi-même)	Service communication de l'AFB
4	Mettre en place les inscriptions aux webinaires via une plateforme en ligne.	Récolter des informations sur les différentes plateformes disponibles. Choisir la plateforme d'inscription. Faire des tests, pour bien appréhender tous les paramètres de la plateforme. Créer les pages des différents événements, ajuster tous les paramètres (dates, horaires, nombre de places disponibles, type de ticket).	Du 1er au 28 février	Consultations internet Tests et manipulations sur la plateforme Eventbrite	La stagiaire AFB (moi-même)	

5	Créer l'espace virtuel de vidéo-conférence	Associer un compte ZOOM de vidéo-conférence aux événements. Programmer les réunions sur ZOOM et ajuster les paramètres de la vidéo-conférence.	Du 1er mars au 15 mars	Manipulation sur la plateforme ZOOM	La stagiaire AFB (moi-même)	
6	Assister les intervenants dans la planification des webinaires	Partager les objectifs et attentes du public concernant les webinaires. Donner un avis sur les présentations prévues. Prévoir les moments et modalités d'échange au cours du webinaire.	2 semaines avant chaque webinaire : - du 1er au 16 mars - du 10 au 20 avril - du 2 au 18 mai	2 réunions avec l'intervenant de chaque webinaire	La stagiaire AFB (moi-même)	Les intervenants des webinaires : - Martin Obert, enseignant de l'AF Medellin - Hélion Klein, enseignant de l'AFB - Floriane Illy, enseignante de l'AFB
7	Gérer les aspects techniques des webinaires et la modération	Se connecter à la réunion virtuelle. Vérifier les paramètres des réunions virtuelles ZOOM. Gérer les messages à envoyer dans le tchat et faire remonter les remarques et questions pertinentes des participants.	A la date de chaque webinaire : - le 16 mars - le 20 avril - le 18 mai	Manipulations sur le logiciel ZOOM	La stagiaire AFB (moi-même)	
8	Assurer le suivi des participants	Récupérer l'enregistrement du webinaire et monter la vidéo pour publication sur YouTube. Récupérer la liste des participants qui se sont effectivement connectés. Editer les attestations de participation. Récupérer les ressources de l'intervenant à partager.	Une semaine après chaque webinaire : - du 16 au 24 mars - du 20 au 28 avril - du 18 au 26 mai	Manipulations sur le logiciel ZOOM Manipulations sur GoogleSheet (Automatisation de la création d'attestation et de l'envoi du mail de suivi)	La stagiaire AFB (moi-même)	Service communication de l'AFB Intervenant du webinaire Participants du webinaire
9	Évaluer le dispositif et chaque webinaire	Éditer et partager un questionnaire de satisfaction pour les participants à la fin de chaque webinaire. Organiser des entretiens semi-directifs avec les intervenants pour recevoir leur opinion. Organiser des entretiens semi-directifs avec les participants des 3 premiers webinaires pour récolter leur avis sur la première partie de l'offre. Analyser les réponses au questionnaire et les enregistrements des entretiens semi-directifs.	Une semaine après chaque webinaire : - du 16 au 24 mars - du 20 au 28 avril - du 18 au 26 mai Après le 3ème webinaire entre le 19 mai et le 10 juin 2023	Entretiens semi-directifs par vidéo-conférence. Questionnaire de satisfaction GoogleForm	La stagiaire AFB (moi-même)	Les intervenants et les participants aux webinaires

Annexe 4

Questionnaire participants

1.1 Êtes-vous satisfait.e du contenu de ce webinaire au regard du résumé et du titre qui vous ont été présentés au moment de votre inscription ? (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

1.1 Expliquez (optionnelle) :

1.2 Quelle est votre satisfaction globale sur les contenus théoriques présentés ? (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

1.2 Expliquez (optionnelle) :

1.3. Quelle est votre satisfaction concernant la qualité des supports et des activités proposées ? (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

1.3 Expliquez (optionnelle) :

2.1 Dans quelle mesure les outils proposés vous seront utiles dans votre pratique professionnelle ? (Sur une échelle de « Pas utiles du tout » à « Très utiles »)

2.2 Quels outils pensez-vous réutiliser dans vos classes ? (Liste à sélectionner)

2.2 Expliquez pourquoi (si vous n'allez utiliser aucun outil dans vos classes, dites également pourquoi) (optionnelle) :

3. Comment avez-vous perçu les échanges lors du webinaire ?

[Echanges avec l'intervenant] (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

[Echanges avec les organisateur.rice.s] (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

[Echanges entre les participants] (Sur une échelle de « Pas satisfait du tout » à « très satisfait »)

4.1 Partagez ici les commentaires ou suggestions que vous aimeriez nous transmettre pour l'organisation du prochain webinaire (optionnelle) :

Annexe 5

Guide d'entretien pour les participants aux trois premiers webinaires.

Bonjour, comment allez-vous ?

Je réalise actuellement mon master II en Didactique du FLE avec l'Université de Grenoble et dans le cadre de la rédaction de mon mémoire je m'intéresse à la manière dont l'Alliance Française a su proposer un programme de formation adéquat pour le réseau des enseignants de FLE en Colombie.

Pour cela, je récolte des données sur le déroulement du cycle de webinaires ColFLE 2023 et souhaite échanger avec vous au sujet des 3 premiers webinaires de 2023.

L'entretien va être enregistré pour que je puisse y revenir lors de mes analyses.

D'abord pouvez-vous me dire quelles ont été vos impressions générales sur ces webinaires ?

À votre avis, dans quelle mesure ces webinaires vous ont permis de progresser dans votre pratique ? Pensez-vous adopter certaines techniques présentées lors de ces webinaires ?

À votre avis, dans quelle mesure ces webinaires favorisent (ou non) les relations entre enseignants de français en Colombie ?

Que pourriez-vous suggérer pour les prochains webinaires à venir ?

Annexe 6

Guide d'entretien pour les intervenants des webinaires numéro 2 et 3.

Bonjour, comment vas-tu ?

Comme tu le sais, je réalise actuellement mon master II en Didactique du FLE avec l'Université de Grenoble et dans le cadre de la rédaction de mon mémoire je m'intéresse à la manière dont l'Alliance Française a su proposer un programme de formation adéquat pour le réseau des enseignants de FLE en Colombie.

Pour cela, je récolte des données sur le déroulement du cycle de webinaires ColFLE 2023 et souhaite échanger avec toi au sujet du webinaire numéro xx que tu as animé au sujet de yy.

L'entretien va être enregistré pour que je puisse y revenir lors de mes analyses.

D'abord peux-tu me dire quelles ont été tes impressions générales sur ce webinaire ?

Comment as-tu préparé ce webinaire au regard de tes habitudes d'enseignement à des apprenants de FLE et non des enseignants ? Quelle posture as-tu adoptée ?

Si tu devais animer un nouveau webinaire, est-ce que tu changerais quelque chose ?

Qu'as-tu pensé de la manière dont se sont déroulées les interactions avec les participants et modératrices ?

À ton avis, dans quelle mesure ces webinaires favorisent (ou non) les relations entre enseignants de français en Colombie ?

À ton avis, dans quelle mesure ces webinaires favorisent (ou non) la diffusion du français en Colombie

Quel autre format de formation / d'activités pédagogiques pourrais-tu imaginer pour atteindre ces deux derniers objectifs ?

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - LE CONTEXTE DE L'ANALYSE.....	9
Chapitre 1. L'organisme de stage.....	10
1. L'institution Alliance Française de Bogota	10
2. L'organisation administrative.....	11
3. Le dispositif pédagogique	11
Chapitre 2. Le projet « ColFLE 2023 ».....	14
1. L'Institut français en Colombie commanditaire du projet.....	14
2. Plusieurs objectifs pour un seul projet.....	14
3. Déroulé du projet.....	17
Chapitre 3. Problématique.....	18
PARTIE 2 - LE CADRE THEORIQUE.....	20
Chapitre 4. L'évolution professionnelle des enseignants.....	21
1. La formation professionnelle des enseignants	21
1.1. Définition du terme « formation ».....	21
1.2. Qu'est-ce que la formation professionnelle ?	21
1.3. La formation professionnelle des enseignants.....	22
1.4. La formation professionnelle des enseignants par les échanges	23
2. L'identité professionnelle.....	23
2.1. L'identité un processus aux multiples composantes.....	23
2.2. Le poids de l'identité professionnelle et ses facteurs	24
3. Le développement professionnel des enseignants	25
3.1. Définition	25
3.2. Développement professionnel et interactions.....	26
Chapitre 5. La formation ouverte et à distance.....	27
1. Définitions.....	27
1.1. La distance : concept multiple.....	27
1.2. La formation à distance : une notion en évolution	27
1.3. La notion d'ouverture.....	28
1.4. La formation en ligne.....	29
2. La centralité de la tâche.....	30
3. La présence à distance.....	31
3.1. Médiation et médiatisation	31
3.2. La distance transactionnelle	33
3.3. Les types de présence à distance	34
4. Quelles interactions possibles ?.....	35
4.1. Le degré de collaboration entre les participants	35
4.2. Le tutorat : formes et fonctions	36
5. La vidéo-conférence ou « webinaire »	37
5.1. Un outil pour plusieurs contextes.....	37
5.2. Objectifs pédagogiques dans des exemples de webinaires.....	39
5.3. Quelles limites rencontrées ?.....	40
Chapitre 6. Les communautés de pratique.....	44
1. Généralités sur les communautés de pratique.....	44
1.1. Définition, types et stades de vie des communautés de pratique.....	44
1.2. Intérêts des communautés de pratique.....	46
1.3. Les dimensions essentielles d'une communauté de pratique.....	47

1.4. Freins et indicateurs de succès	47
2. Focus sur les communautés enseignantes.....	49
3. Les communautés de pratique virtuelles	50
4. Les limites des communautés de pratique	51
4.1. L'effet comptoir.....	51
4.2. La normalisation des pratiques.....	51
PARTIE 3 - ANALYSE ET REFLEXIONS	53
Chapitre 7. Méthodologie de l'analyse.....	54
1. Les enjeux de notre recherche	54
2. Approche mixte	55
2.1. Récolte de données pour des analyses quantitatives.....	55
2.2. Récolte des données qui seront traitées qualitativement	55
3. Organisation parallèle de la recherche.....	58
4. Analyse des données	59
Chapitre 8. Le cycle de webinaires concilie trois finalités de l'AFB.....	61
1. Des moments de formation professionnelle à distance.....	61
1.1. Des ressources riches et variées	61
1.2. Quel degré de collaboration ?.....	62
1.3. Tutorat et accompagnement humain	64
1.4. Présence à distance.....	65
2. Des espaces d'échange pour la communauté.....	70
2.1. Le groupe de participants présente les caractéristiques d'une communauté.....	70
2.2. Les dimensions essentielles d'une communauté sont-elles assurées ?	72
2.3. Quelles limites avons-nous rencontrées ?.....	74
3. Les webinaires permettent d'atteindre un large public.....	75
3.1. Rayonnement des webinaires.....	76
3.2. La fracture numérique.....	77
Chapitre 9. Comment enrichir le cercle vertueux des webinaires ?	79
1. Les trois fonctions des webinaires sont-elles contradictoires ?	79
1.1. Le nombre de participants et la collaboration	79
1.2. Une communauté de pratique à l'étendue infinie ?	79
2. Des actions concrètes pour pallier ces difficultés.....	80
2.1. Faire entrer en action les participants.....	80
2.2. Un espace d'échanges et de ressources partagées ?.....	80
2.3. Améliorer l'accès et faciliter l'inscription aux webinaires.....	81
2.4. Les leviers d'un enrichissement mutuel des trois fonctions	82
Chapitre 10. Perspectives et limites de ce travail de recherche	83
1. Des apprentissages et des ressources pour la suite du projet.....	83
1.1. Source d'apprentissage.....	83
1.2. La suite du projet.....	83
2. Le trouble de la recherche dans l'action.....	84
2.1. Un sujet difficile à cerner.....	84
2.2. L'analyse dans l'action, est-ce la perte d'objectivité ?.....	85
2.3. Le manque de temps.....	85
2.4. Incertitudes pour la suite	85
Conclusion	86
Bibliographie	88
Sigles et abréviations utilisés.....	92
Conventions d'écriture.....	92
Table des illustrations.....	93

Table des annexes	94
Table des matières	102

MOTS-CLÉS : formation professionnelle, communauté de pratique, webinaire, FLE

RÉSUMÉ

L'Institut Français (IF) en Colombie et l'Alliance Française de Bogota (AFB) cherchent à développer leurs activités de formations de formateurs et proposent en 2023 un cycle de webinaires destiné aux enseignants de FLE en Colombie. L'objectif de cette recherche est d'évaluer dans quelle mesure le dispositif de formation peut répondre aux enjeux que se fixe l'AFB, à savoir proposer des formations d'excellence en didactique du FLE, faire vivre une communauté d'enseignants de français en Colombie et communiquer auprès d'un public large. Grâce à une approche mixte et une analyse déductive et inductive des données, nous pouvons affirmer que de nombreuses ressources didactiques et des idées pour la classe de français sont partagées, cependant, le dispositif ne sait faire émerger qu'un dialogue restreint. Aucune activité permettant de manipuler des objets n'est proposée, et les participants sont limités dans leur appropriation des ressources présentées. En outre, un engagement mutuel des participants accompagné d'une valorisation des échanges et l'identification d'un but commun apparaissent, mais l'espace d'échange proposé par les webinaires ne peut suffire seul au développement de la communauté potentielle. Par ailleurs, le cycle de webinaires atteint un public nombreux, mais l'accès aux activités synchrones est limité pour les personnes n'ayant pas accès aux matériels et connaissances nécessaires pour s'inscrire et participer aux séances de vidéo-conférence. Alors pour renforcer l'action menée cette année, l'AFB et l'IF Colombie décident de travailler au développement de la communauté des enseignants de FLE en Colombie en fournissant un espace partagé servant d'hébergement à des ressources communes, des outils communs et des échanges informels et spontanés.

KEYWORDS : professional training, community of practice, webinars, french teaching

ABSTRACT

The French Institute (FI) in Colombia and the French Alliance in Bogota (FAB) aim to develop their teachers' education programs and offer as of 2023 a series of webinars addressed to French teachers in Colombia. This research intends to assess to what extent this training system can meet the AFB's targets : offering excellent training programs for French teachers, fostering a community of practice within French teachers in Colombia as well as reaching out to a large audience. Through a mixed approach, a deductive as well as an inductive analysis, we can confirm that numerous didactic resources and ideas for French classes are shared amongst participants. However the program only allows for the emergence of a limited dialogue. There are no activities made available for any object manipulation and participants are limited in their appropriation of the presented resources. Moreover, on top of mutual engagement around a joint enterprise, one can identify the promotion of their interactions. However, the opportunity given by the webinars for exchanging cannot be enough for a potential community to develop. Furthermore, the webinars reach a vast audience but the access for synchronous activities can be made difficult for people who do not have access to material or knowledge allowing them to sign up and participate in the video-conferences. Therefore, in order to reinforce their endeavour, the FAB and the Colombia FI decided to work on the development of the French teachers' community in Colombia by offering a shared platform for resources, tools, informal interactions and spontaneous dialogue.