Revue Multilinguales **Volume: 14 / N° : 01 (2026), pp. 309-336**

Reçu le 01/11/2025 Accepté le 26/05/2026 Publié le 30/06/2026

REPENSER LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES ENSEIGNANTS DE FLE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

RETHINKING TEACHERS' TRANSVERSAL COMPETENCIES IN FFL WITHIN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT

Nawel HAMEL[1*]
Nadjiba BENAZOUZ[2]
[1]UnivesritéMohamed Khider, Algérie
n.hamel@univ-biskra.dz
[2]UnivesritéMohamed Khider, Algérie
n.benazzouz@univ-biskra.dz

Résumé

L'introduction de l'enseignement hybride dans les universités algériennes, particulièrement dans les départements de français langue étrangère (FLE), a profondément transformé les pratiques pédagogiques et les référentiels de compétences traditionnels. Cette mutation, accélérée par les contraintes de la pandémie, a révélé un décalage notable entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain. La présente étude interroge la manière dont les enseignants de FLE perçoivent, adaptent et mobilisent leurs compétences dans un dispositif alliant présentiel et distanciel. À partir d'une enquête par questionnaire menée auprès d'un échantillon de 45 enseignants

* Auteur correspondant

issus de plusieurs universités algériennes, une analyse quantitative descriptive vise à identifier les compétences transversales jugées prioritaires, à évaluer la pertinence des référentiels existants et à cerner les besoins en formation. Les résultats montrent que, si les enseignants reconnaissent l'importance des compétences numériques, de l'innovation pédagogique et de l'adaptabilité, ils soulignent en parallèle l'absence d'un cadre formel et d'un accompagnement institutionnel structuré. L'étude conclut à la nécessité d'une refonte des référentiels de compétences intégrant pleinement les exigences de l'hybridation pédagogique, afin de favoriser une cohérence entre les pratiques, la formation et les politiques éducatives dans l'enseignement supérieur algérien.

Mots-clés : enseignement hybride, compétences transversales, FLE, formation des enseignants, université algérienne

Abstract

The introduction of hybrid teaching in Algerian universities, particularly in departments of French as a Foreign Language (FFL), has profoundly reshaped pedagogical practices and traditional competence frameworks. Accelerated by the constraints of the pandemic, this shift has exposed a significant gap between institutional prescriptions and the realities of classroom practice. This study investigates how FFL teachers perceive, adapt, and mobilize their skills within blended teaching contexts combining face-to-face and online modalities. Based on a questionnaire survey conducted among 45 teachers from several Algerian universities, the analysis identifies the

transversal competencies considered essential, evaluates the relevance of existing frameworks, and highlights current training needs. The results indicate that while teachers emphasize the importance of digital mastery, pedagogical innovation, and adaptability, they also point to the lack of structured institutional support. The study concludes by underlining the need to redesign competence frameworks that fully integrate the requirements of hybrid pedagogy, ensuring greater coherence between teaching practices, teacher training, and educational policies in Algerian higher education.

Keywords: hybrid teaching, transversal competencies, FFL, teacher training, Algerian higher education

Au cours de la dernière décennie, l'enseignement supérieur algérien a connu d'importantes mutations pédagogiques, notamment avec l'intégration progressive du numérique dans les dispositifs de formation. Cette évolution s'est accélérée à la suite de la crise sanitaire mondiale, qui a imposé le recours massif à l'enseignement à distance. Si cette transition a permis de maintenir la continuité pédagogique, elle a également mis en lumière les limites structurelles et méthodologiques du système universitaire, particulièrement dans les départements de français langue étrangère (FLE), où l'enseignement repose largement sur l'interaction, la médiation langagière et la co-construction des savoirs, des dimensions fortement sollicitées dans les dispositifs hybrides.Les enseignants ont dû ajuster leurs pratiques à un nouveau contexte caractérisé par l'alternance entre le présentiel et le distanciel, souvent sans accompagnement institutionnel

formalisé ni cadre référentiel adapté. Si cette situation concerne l'ensemble des enseignants, toutes disciplines confondues, elle se pose avec une intensité particulière dans le champ du FLE, où la progression linguistique, l'évaluation des compétences communicatives et la continuité des apprentissages constituent des enjeux centraux dans des dispositifs hybrides.

Ce basculement a révélé un écart significatif entre les référentiels de compétences existants, principalement conçus pour un enseignement en présentiel, et les exigences réelles d'un dispositif hybride. Dans un tel contexte, il devient nécessaire de repenser la manière dont les compétences professionnelles sont définies, mobilisées et évaluées dans la formation des enseignants de FLE. Dès lors, une question essentielle s'impose :

Quelles compétences professionnelles les enseignants de FLE estiment nécessaires pour répondre aux exigences de l'hybridation pédagogique dans le contexte universitaire algérien ?

Nous formulons l'hypothèse suivante, ancrée dans la théorie des référentiels de compétences (Fabre, 1994 ; Perrenoud, 2004) appliquée à la didactique des langues : les enseignants de FLE perçoivent des limites des référentiels de compétences actuellement en vigueur (Mansouri&Dembri, 2023) au regard des exigences de l'enseignement hybride, et mettent en avant la nécessité de développer des compétences transversales, numériques et technopédagogiques afin d'assurer l'efficacité des pratiques pédagogiques hybrides.

La présente recherche vise à explorer les perceptions et les pratiques des enseignants universitaires de FLE confrontés à cette transformation pédagogique. Elle s'attache, d'une part, à identifier les compétences jugées prioritaires dans les modes présentiel et distanciel, et d'autre part, à analyser les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives. Enfin, elle cherche à dégager des pistes pour l'adaptation des référentiels de compétences en fonction des besoins actuels de la formation universitaire algérienne. Ce travail s'inscrit ainsi dans une perspective de réflexion critique sur les enjeux de l'hybridation pédagogique et sur les conditions d'une refonte cohérente des référentiels de compétences en FLE

1. LA COMPÉTENCE TRANSVERSALE : FONDEMENTS THÉORIQUES ET IMPLICATIONS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE

La compétence transversale occupe une place essentielle dans les approches contemporaines de la formation universitaire, car elle dépasse les frontières disciplinaires et favorise l'adaptabilité des enseignants à la diversité des contextes pédagogiques. Elle se définit comme un ensemble intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisables dans une variété de situations, indépendamment de la discipline enseignée. Dans le champ du FLE, cette notion s'avère particulièrement pertinente, puisqu'elle permet de renforcer la flexibilité professionnelle et la capacité d'innovation des enseignants, notamment en contexte d'hybridation pédagogique.

Selon Philippe Perrenoud (1999), certaines compétences peuvent être considérées comme transversales « *dans la mesure*

où elles se construisent dans des contextes variés et peuvent être mobilisées dans des disciplines différentes » (p : 34). L'auteur souligne que ces compétences reposent sur la capacité à mobiliser des ressources cognitives, sociales et méthodologiques au-delà des cadres strictement disciplinaires. Elles incluent, entre autres, la communication, la coopération, la gestion du changement et la réflexion critique autant d'aptitudes indispensables à l'enseignement hybride, où l'enseignant est appelé à s'adapter à des modalités d'apprentissage diversifiées.

Dans la même perspective, Jacques Tardif (2006) définit la compétence comme un *savoir-agir complexe* qui « *se manifeste dans une famille de situations et non dans une seule situation spécifique* » (p : 23), impliquant ainsi un transfert et une mobilisation de ressources dans des contextes différents. Cette définition met en évidence la dimension transférable et évolutive de la compétence, qui suppose non seulement la maîtrise des connaissances, mais aussi la capacité à les réinvestir dans de nouveaux environnements. D'après Tardif, la compétence transversale se manifeste par cette aptitude à mobiliser efficacement des ressources cognitives, affectives et sociales pour agir avec pertinence dans la diversité des situations professionnelles.

Pour sa part, Guy Le Boterf (1994) conçoit la compétence comme un processus dynamique plutôt qu'un état fixe. Selon lui, être compétent, c'est savoir « *mobiliser et combiner* » les ressources disponibles, les connaissances, les expériences, les capacités relationnelles ou émotionnelles pour répondre de

manière adaptée aux exigences d'une situation donnée. Cette conception insiste sur le caractère évolutif de la compétence, ancrée dans l'action et l'adaptation contextuelle. Dans un contexte d'enseignement hybride, cette approche prend tout son sens : elle renvoie à la capacité de l'enseignant à ajuster ses pratiques, à articuler les outils numériques et les interactions en présentiel, et à maintenir la cohérence pédagogique au sein de dispositifs flexibles et changeants.

Ainsi, la compétence transversale apparaît comme un pilier incontournable dans la reconfiguration des référentiels de formation des enseignants de FLE. Elle constitue une base commune permettant de renforcer la qualité et la cohérence des pratiques, d'accompagner les mutations pédagogiques liées à l'hybridation, et de promouvoir une posture réflexive et adaptative au sein de l'enseignement universitaire.

2. L'HYBRIDATION PÉDAGOGIQUE : DÉFINITIONS, ENJEUX ET COMPOSANTES CLÉS

L'hybridation pédagogique désigne un mode d'enseignement combinant, de manière articulée, des temps en présentiel et des temps en ligne au sein d'un dispositif cohérent où objectifs, méthodes et outils technologiques se complètent. Elle dépasse la simple alternance de formats pour s'inscrire dans une logique de conception intégrée des apprentissages. Cette approche redéfinit le rôle de l'enseignant, désormais chargé de planifier, d'animer et d'accompagner les activités dans des contextes variés et complémentaires.

Comme le précisent Charlier, Deschryver et Peraya (2006) :

un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (p : 481)

Cette définition met en lumière la nature doublement technique et relationnelle de l'hybridation : elle implique à la fois la médiation humaine et la médiatisation des savoirs par les outils numériques.

Plusieurs définitions académiques viennent enrichir cette compréhension. Pour Garrison et Kanuka (2004, cités par Ladage, 2016), la formation hybride est « *une formation partagée entre distance et présence, dans laquelle sont combinés et intégrés, sous des formes multiples et complexes, un enseignement en face à face et des technologies de l'enseignement en ligne* ». Cette conception insiste sur la complémentarité entre les deux modes d'enseignement, perçus non comme opposés mais comme interdépendants dans la construction d'un parcours d'apprentissage cohérent. De leur côté, Charlier et al. (2006) ou encore Peraya et al. (2014) considèrent que les dispositifs hybrides articulent des ressources et des activités en présentiel et à distance, en proportion variable, tout en s'appuyant sur un environnement numérique facilitant la continuité pédagogique.

Dans une approche plus systémique, Lebrun (2015, cité par Paquelin& Lachapelle-Bégin, 2022) définit le dispositif de formation hybride comme :

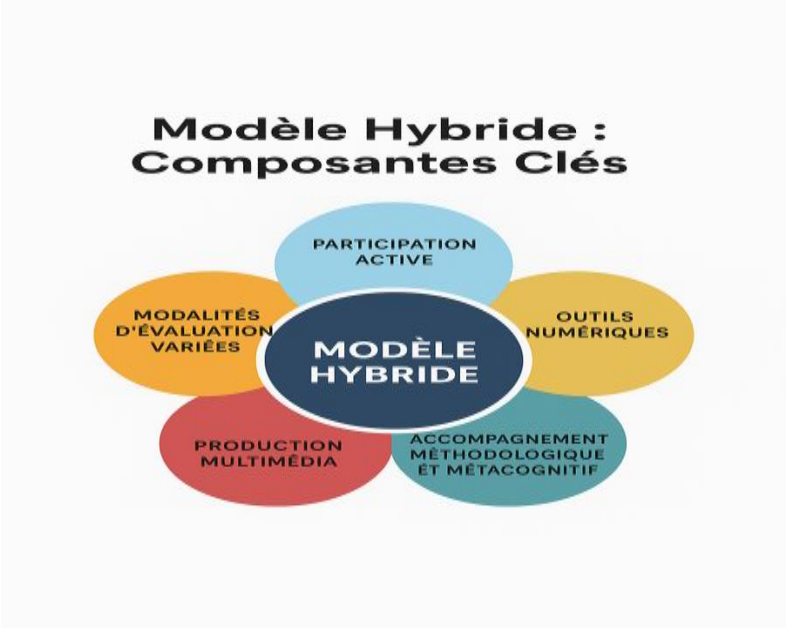
[U]n ensemble cohérent de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné, considéré comme un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, en présentiel et à distance (…) entre des postures d'enseignement transmissif et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage.(p :8)

Cette conception souligne que l'hybridation ne se limite pas à une juxtaposition technique des temps d'apprentissage, mais relève d'une véritable ingénierie de formation intégrant des dimensions humaines, pédagogiques et technologiques.

Sur le plan organisationnel, les dispositifs hybrides peuvent adopter diverses configurations : alternance entre séquences en présentiel et à distance, combinaison d'activités synchrones et asynchrones, ou encore enseignement comodal. À ce propos, Guichon et Roussel (2021) définissent ce dernier comme « *une offre de cours proposée simultanément à des élèves en présentiel et à des élèves distants par le biais d'outils synchrones et asynchrones* ». Ce type de modalité témoigne du haut degré d'intégration technopédagogique atteint par certains dispositifs hybrides, tout en exigeant une planification rigoureuse et une forte capacité d'adaptation de la part de l'enseignant.

Le modèle proposé par Deschryver et Lebrun (2014) illustre de manière concrète les conditions d'efficacité d'un dispositif hybride. Il repose sur une articulation réfléchie entre pédagogie et technologie et met en évidence cinq composantes essentielles :

Figure 1 : Modèle Hybride :Composantes clés (Deschryver et Lebrun (2014)



• **La participation active des étudiants**, condition essentielle de leur engagement et de leur motivation. Elle se manifeste différemment selon le mode d'enseignement : les échanges en ligne favorisent des interventions plus longues et structurées, tandis que les débats en présentiel se caractérisent par une plus grande spontanéité.

• **L'usage d'outils numériques de communication et de collaboration**, tels que les plateformes de visioconférence, les forums ou les espaces partagés, favorise la continuité pédagogique et l'interaction entre les apprenants.

• **L'accompagnement méthodologique et métacognitif**,

indispensable pour guider les étudiants vers l'autonomie d'apprentissage, notamment à travers la validation des connaissances et le travail collaboratif.
• **La production de ressources multimédias**, telles que des vidéos ou présentations interactives, permettant d'illustrer des concepts complexes et de rendre les apprentissages plus dynamiques.
• **La diversification des modalités d'évaluation**, qui offre une appréciation plus globale des compétences à travers des évaluations formatives, des projets collectifs ou des auto-évaluations.

Ainsi, si la littérature met en évidence l'importance de l'articulation entre compétences transversales, numériques et technopédagogiques pour assurer la cohérence et l'efficacité des dispositifs hybrides, il demeure nécessaire d'examiner dans quelle mesure ces exigences sont perçues et reconnues par les enseignants de FLE eux-mêmes. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui vise à analyser les perceptions des enseignants quant à l'adéquation des référentiels de compétences actuels aux exigences de l'hybridation pédagogique, et à identifier les compétences qu'ils estiment prioritaires pour répondre aux transformations du contexte universitaire algérien.

3. METHODOLOGIE

La présente étude adopte une approche descriptive à visée exploratoire, centrée sur les perceptions des enseignants universitaires de FLE concernant les compétences requises dans un contexte d'enseignement hybride. Elle vise à identifier les tendances dominantes relatives aux compétences transversales

mobilisées par ces enseignants, notamment sur les plans pédagogique et technologique.

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire à choix fermé, conçu pour recueillir de manière structurée les perceptions déclaratives et les besoins exprimés par les enseignants universitaires de FLE concernant les compétences requises dans un contexte d'enseignement hybride. Le questionnaire, administré en ligne, a été diffusé auprès d'un échantillon de 45 enseignants exerçant dans différents départements universitaires algériens. Le recours à une administration numérique s'explique par la dispersion géographique des enseignants et par la nécessité de recueillir les données dans un délai limité.

L'échantillonnage retenu repose sur une démarche non probabiliste de convenance, les participants ayant été sollicités en fonction de leur accessibilité et de leur disponibilité. Le principal critère d'inclusion était l'exercice effectif de l'enseignement du FLE à l'université. Cette modalité de recrutement ne vise pas la représentativité statistique, mais permet d'identifier des tendances perceptives au sein d'un groupe d'enseignants aux parcours et contextes institutionnels variés, sans relation hiérarchique ni d'encadrement avec l'auteure, afin de limiter les biais liés à une relation directe avec les participants.

Le questionnaire a été diffusé via Google Forms, par le biais de courriels institutionnels et de groupes WhatsApp professionnels regroupant des enseignants de FLE. Avant sa diffusion élargie, il a fait l'objet d'une phase exploratoire auprès d'un nombre restreint d'enseignants, visant à vérifier la clarté des items et la pertinence des choix de réponses proposés. Le critère d'inclusion retenu était l'exercice effectif de l'enseignement du

FLE au niveau universitaire. La participation était volontaire, anonyme et fondée sur le consentement éclairé, ce qui a contribué à favoriser la sincérité des réponses recueillies.

L'instrument de collecte comporte 9 items comprenant des questions fermées à choix multiples et dichotomiques réparties selon plusieurs axes

- les expériences antérieures des enseignants liées à l'usage du numérique et à des pratiques d'enseignement à distance ou médiatisées, notamment dans des contextes non institutionnalisés,
- les compétences jugées prioritaires en présentiel, à distance et en mode hybride,
- les dispositifs de formation suivis, qu'ils soient formels ou informels (auto-formation), ainsi que leur impact perçu sur les pratiques pédagogiques.,
- l'évaluation des référentiels de compétences actuels,
- les besoins de formation pour une adaptation plus efficace à l'enseignement hybride.

Les questions, à choix multiple et à réponses dichotomiques, ont permis d'obtenir des données quantitatives, présentées sous forme de représentations graphiques accompagnées de commentaires interprétatifs. Cette démarche vise à identifier des tendances générales, à mettre en évidence des écarts perçus entre les référentiels institutionnels et les pratiques déclarées, et à cerner les besoins exprimés par les enseignants en matière d'évolution des compétences professionnelles dans un contexte d'hybridation pédagogique.

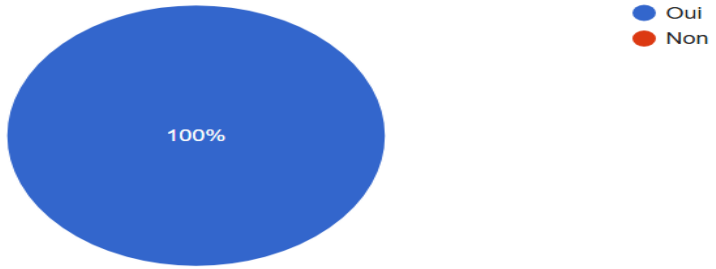
Les résultats ont été analysés selon une approche descriptive, reposant sur le calcul des fréquences et des pourcentages pour

chaque catégorie de réponse. Les commentaires associés aux graphiques permettent d'interpréter les données en mettant en évidence les perceptions dominantes et les priorités exprimées par les enseignants. Cette méthode offre un éclairage exploratoire sur les compétences actuellement mobilisées et sur les attentes exprimées en matière de formation et d'accompagnement dans l'enseignement du FLE en contexte hybride.

4. RESULTATS

Question 1 : Avez-vous déjà enseigné dans un dispositif hybride (alternant présentiel et distanciel) ?

Graphique 1 : Expérience préalable



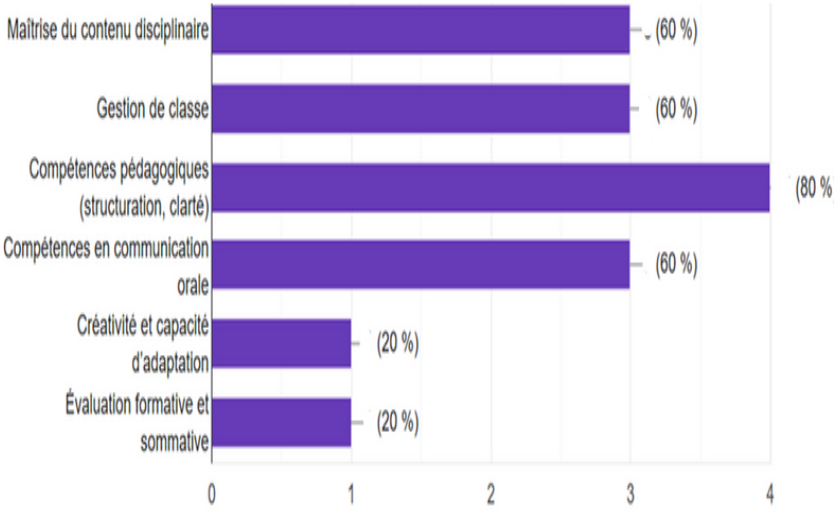
Commentaire :

Cette première question visait à identifier l'existence d'une expérience préalable de l'enseignement hybride chez les enseignants interrogés. Les réponses ont été unanimes : l'ensemble des participants a déclaré avoir déjà enseigné dans un dispositif hybride. Ce résultat s'inscrit dans le cadre de l'institutionnalisation de l'enseignement hybride au niveau

universitaire, conformément aux orientations réglementaires en vigueur, et constitue un élément de contextualisation des réponses recueillies dans la suite du questionnaire.

Question 2 : Quelles compétences vous semblent prioritaires dans un enseignement en présentiel ? (Cochez au maximum trois réponses)

Graphique 2 : Compétences en présentiel



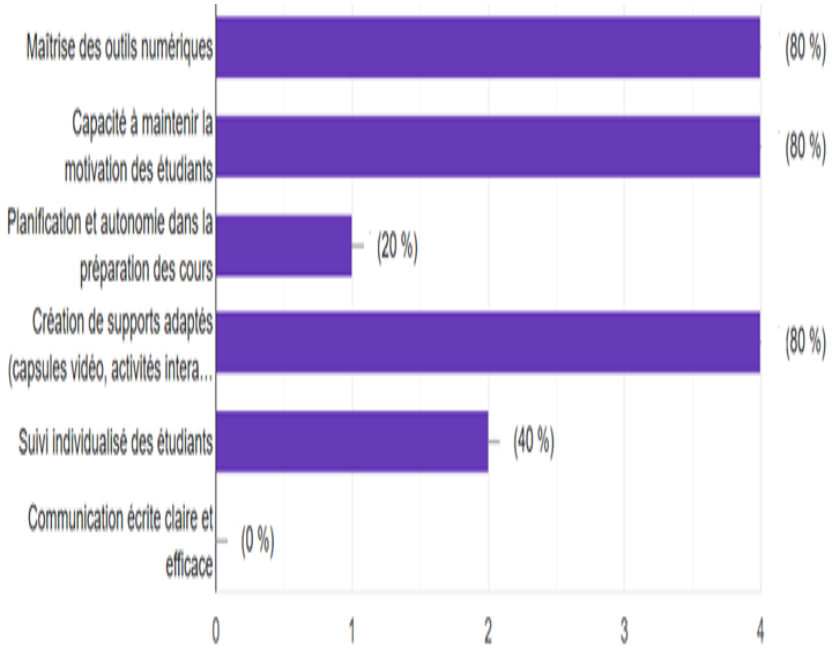
Commentaire :

Les résultats mettent en évidence la prédominance des compétences pédagogiques au sens méthodologique du terme (80 %), entendues ici comme les capacités liées à la planification des enseignements, à la structuration des contenus, à la gestion de la classe et à l'évaluation des apprentissages. Ces compétences sont suivies par la maîtrise du contenu disciplinaire

(60 %), qui relève des compétences disciplinaires proprement dites, distinctes des compétences pédagogiques. La communication orale et l'évaluation, également citées à 60 %, confirment l'importance accordée à l'organisation et à l'encadrement du processus d'enseignement-apprentissage en présentiel. La créativité et la capacité d'adaptation apparaissent moins fréquemment mobilisées (20 %), ce qui suggère une valorisation prioritaire d'un cadre pédagogique structuré et institutionnellement stabilisé dans l'enseignement en présentiel..

Question 3 : Quelles compétences vous semblent prioritaires dans un enseignement à distance ?

Graphique 3 : Compétences à distance



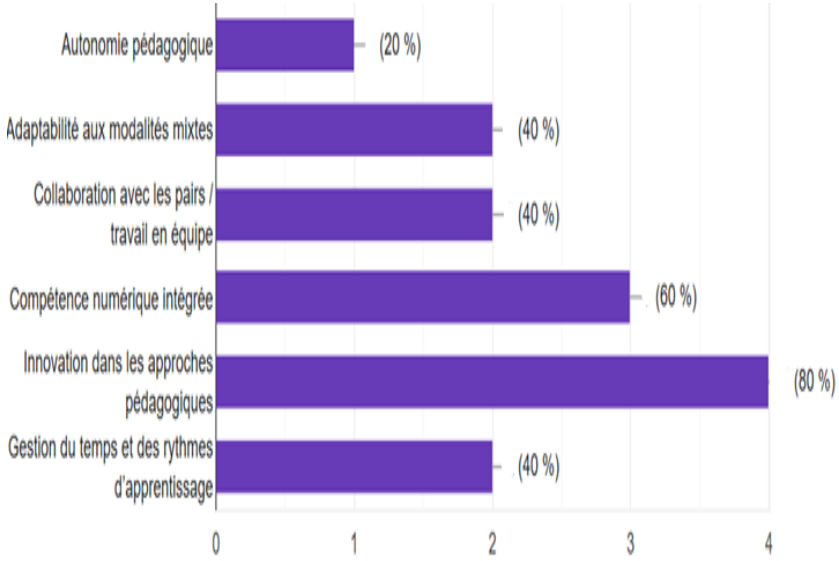
Commentaire :

La maîtrise des outils numériques, la capacité à maintenir la motivation des étudiants et la création de supports adaptés apparaissent comme les compétences les plus retenues (80% chacune). Viennent ensuite la planification et l'autonomie (40%), tandis que le suivi individualisé et la communication écrite claire n'obtiennent que 20%. Ces résultats montrent que les enseignants associent prioritairement l'enseignement à distance à des dimensions technologiques et motivationnelles, reléguant au second plan l'accompagnement individualisé. Or, cet accent mis sur les aspects instrumentaux ne rend pas pleinement compte de l'agir didactique spécifique au distanciel,

qui implique également la conception de tâches adaptées, la régulation fine des apprentissages et la construction de parcours d'étude à distance

Question 4 : Parmi les compétences suivantes, lesquelles vous paraissent transversales et prioritaires dans un enseignement hybride ?

Graphique 4 : Compétences transversales en mode hybride



Commentaire :

L'innovation pédagogique (80 %) et la compétence numérique intégrée (60 %) dominent les réponses, suivies par l'adaptabilité, la collaboration et la gestion du temps (40 % chacune). L'autonomie pédagogique est moins fréquemment citée (20 %). Ces résultats confirment que l'hybridation requiert des pratiques

renouvelées articulant innovation et usage intégré des technologies, dans une perspective de flexibilité et de créativité professionnelle.

Question 5 : Avez-vous suivi une formation spécifique pour enseigner en mode hybride **?**

Graphique 5 : Formation reçue



Commentaire :

Les résultats révèlent que 60 % des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique, tandis que 20 % déclarent avoir suivi une formation institutionnelle et 20 % une formation personnelle. Ce constat met en lumière un déficit global de formation à l'hybridation, ce qui peut expliquer certaines difficultés rencontrées dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs hybrides.

Question 6 : Cette formation vous a-t-elle permis d'adapter concrètement vos pratiques à l'enseignement hybride ?

Graphique 6 : Impact de la formation

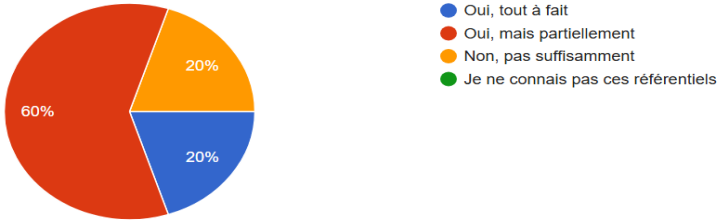


Commentaire :

Les réponses indiquent que 40 % des enseignants formés estiment avoir partiellement adapté leurs pratiques, tandis que 60 % n'ont bénéficié d'aucune formation. Même lorsque des formations sont proposées, leur effet demeure limité, soulignant la nécessité d'un accompagnement plus structuré et continu pour favoriser une réelle appropriation du modèle hybride.

Question 7 : Selon vous, les référentiels de compétences actuels (officiels ou institutionnels) tiennent-ils compte des exigences spécifiques de l'enseignement hybride ?

Graphique 7 : Référentiels actuels



Commentaire :

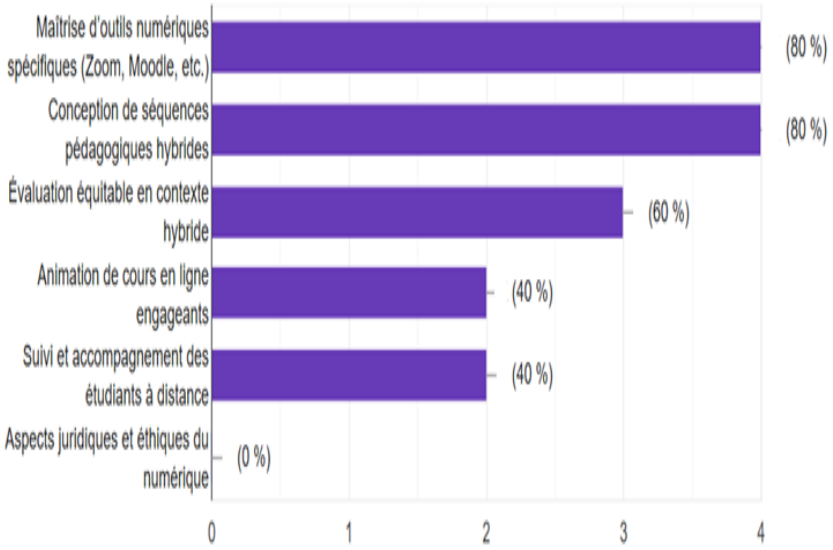
La majorité des enseignants (60%) estiment que les référentiels actuels ne prennent en compte l'hybridation que partiellement, c'est-à-dire qu'ils intègrent certains éléments liés aux

dispositifs à distance (comme l'usage du numérique ou l'adaptation des supports) mais restent globalement centrés sur un modèle d'enseignement en présentiel. Pour 20%, ces référentiels sont jugés insuffisants, dans la mesure où ils ne prennent pas réellement en charge les exigences spécifiques de l'enseignement hybride, telles que l'articulation du présentiel et du distanciel, le suivi des étudiants à distance ou l'évaluation en ligne.

Seuls 20% considèrent qu'ils répondent pleinement aux besoins. Ce décalage perçu entre les référentiels institutionnels et les réalités pédagogiques, dans cet échantillon, suggère qu'il serait pertinent d'ouvrir une réflexion sur une éventuelle révision de ces référentiels afin de mieux intégrer les compétences liées aux nouvelles formes d'enseignement, sans prétendre à une généralisation à l'ensemble du système.

Question 8 : Quels sont selon vous les besoins de formation les plus urgents pour enseigner efficacement en contexte hybride ?

Graphique 8 : Besoins actuels de formation



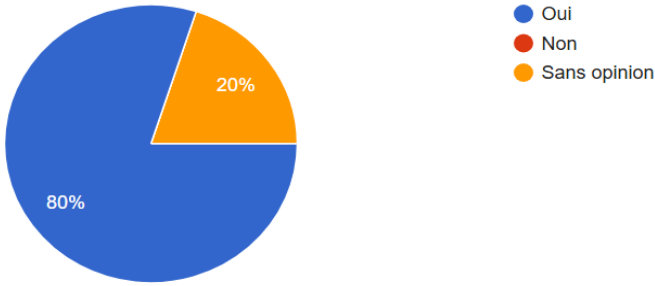
Commentaire :

Les priorités exprimées concernent la conception de séquences pédagogiques hybrides et l'évaluation équitable (80% chacune), suivies par la maîtrise des outils numériques (60%). L'animation de cours engageants et le suivi à distance obtiennent chacun 40%, tandis que les aspects juridiques et éthiques ne sont pas cités. Ce résultat est particulièrement significatif dans la mesure où les dispositifs hybrides soulèvent pourtant des questions majeures liées à la protection des données, au respect du droit à l'image, à la prévention du plagiat, ainsi qu'à l'équité d'accès et de traitement des étudiants. L'absence de ces dimensions dans les besoins de formation déclarés peut être interprétée comme un angle mort dans la représentation que les enseignants se font des enjeux de l'hybridation, au bénéfice de préoccupations d'abord

pédagogiques et évaluatives, perçues comme les plus urgentes pour la réussite des dispositifs hybrides.

Question 9 : Seriez-vous favorable à une révision des référentiels de compétences pour mieux intégrer les exigences de l'enseignement hybride ?

Graphique 9 : Perspectives



Commentaire :

Une large majorité des enseignants (80%) se déclarent favorables à une révision des référentiels, tandis qu'aucun ne s'y oppose et que 20% préfèrent ne pas se prononcer. La proportion d'enseignants indécis peut s'expliquer par une connaissance partielle des référentiels en vigueur, par une difficulté à en apprécier concrètement les effets sur les pratiques, ou encore par une certaine réserve à l'idée de se positionner sur une question perçue comme institutionnellement sensible. Cet accord majoritaire indique que, dans cet échantillon, les enseignants perçoivent la nécessité de faire évoluer les référentiels afin de mieux tenir compte des transformations liées à l'hybridation, et expriment une volonté d'adaptation aux réalités pédagogiques contemporaines.

5. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

L'analyse des réponses obtenues met en lumière plusieurs tendances dans la manière dont les enseignants universitaires de FLE appréhendent l'hybridation pédagogique. Les données du questionnaire montrent que l'enseignement hybride est désormais largement pratiqué par l'ensemble des répondants (question 1) et que ceux-ci identifient des ensembles de compétences différenciés selon les contextes présentiel, distanciel et hybride (questions 2, 3 et 4). On observe notamment que les compétences pédagogiques et disciplinaires restent centrales en présentiel, tandis que l'enseignement à distance est davantage associé à la maîtrise des outils numériques et à la gestion de la motivation, et que le mode hybride met au premier plan des compétences qualifiées par les répondants d'« innovantes » et liées à l'intégration du numérique.

Ces résultats ne permettent pas de parler d'« évolution » au sens strict d'un changement mesuré dans le temps, mais ils suggèrent des ajustements dans les pratiques déclarées et dans les représentations que les enseignants se font des compétences requises selon les modalités d'enseignement. Ils indiquent, en particulier, que certaines dimensions souvent associées aux compétences transversales (adaptabilité, collaboration, gestion du temps) sont davantage mises en avant dans le contexte hybride que dans le présentiel, sans que l'on puisse pour autant inférer une transformation profonde de l'agir didactique à partir de ces seuls chiffres.

Parallèlement, les réponses mettent en évidence plusieurs fragilités structurelles, déjà signalées dans la littérature : une proportion importante d'enseignants déclare ne pas avoir bénéficié de formation spécifique à l'hybridation (question 5) et

estime que les référentiels de compétences ne prennent en compte l'hybridation que partiellement ou de manière insuffisante (question 7). Ces éléments témoignent d'un décalage perçu entre les contraintes actuelles d'enseignement et des cadres institutionnels encore largement centrés sur les modèles traditionnels en présentiel. Dans cette perspective, l'appel majoritaire à une révision des référentiels (question 9) peut être interprété comme l'expression d'un besoin d'adaptation des cadres de référence plutôt que comme la preuve d'une transformation déjà accomplie des pratiques professionnelles.

De manière prudente, ces résultats invitent à interroger la place donnée, dans la formation initiale et continue, aux dimensions technopédagogiques, à l'accompagnement méthodologique des étudiants en ligne et à la réflexion sur la transférabilité des compétences transversales dans des contextes variés d'enseignement. L'enjeu n'est pas uniquement d'augmenter le nombre de dispositifs hybrides, mais d'accompagner les enseignants dans la construction de pratiques plus cohérentes avec les exigences de ces dispositifs, notamment en matière de conception des séquences, de suivi à distance et d'évaluation.

Dans cette optique, plusieurs pistes se dessinent à partir des besoins de formation identifiés par les répondants (question 8), qui mettent l'accent sur la conception de séquences hybrides, l'évaluation équitable et, dans une moindre mesure, la maîtrise des outils numériques et le suivi à distance. Ces priorités déclarées pourraient servir de point d'appui à des dispositifs de formation ciblés, tout en intégrant davantage les dimensions juridiques et éthiques, peu mentionnées mais pourtant centrales en contexte hybride.

Cette étude, de portée exploratoire, ne permet pas de conclure à une reconfiguration généralisée des pratiques ou des compétences professionnelles dans l'enseignement du FLE en Algérie. Elle fournit toutefois des éléments de diagnostic sur les perceptions d'un groupe d'enseignants, qui demanderaient à être approfondis par des recherches qualitatives (entretiens, observations) et par des investigations menées sur des échantillons plus larges pour mieux comprendre l'articulation entre prescriptions institutionnelles, référentiels de compétences et pratiques effectives

BIBLIOGRAPHIE

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., & PERAYA, D., Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs, 4*(4), 2006, p. 469-496. https://journals.openedition.org/dms/6414

LEBRUN, M. et al. « Dispositifs hybrides et apprentissage. Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur ». In: Education & Formation, Vol. e-301, no.e-301, p. 77-97 ,2014

http:// hdl.handle.net/2078.1/144596

FABRE M. Penser la formation. (1994) Paris : PUF, coll. L'éducateur.

GARRISON, D. R., & KANUKA, H., « Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education », *The Internet and Higher Education*, vol. 7, n° 2, 2004, p. 95-105.

GUICHON, N., & ROUSSEL, S., « Vous tout seuls, nous en classe ». L'enseignement comodal au temps de la pandémie, *Distances et Médiations des Savoirs, N° 36, 2021,* URL: http://journals.openedition.org/dms/6767

LADAGE, C., « L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 32(2), 2016, (https://journals.openedition.org/ripes/1067)

PAQUELIN, D., & LACHAPELLE-BÉGIN, L., « Hybridation : principes et repères », [Rapport de recherche] Université Laval (Québec, Canada). 2022, disponible sur : https://hal.science/hal-03718900v1/file/Hybridation_Juillet_2022.pdf

MANSOURI, N., & DEMBRI, N. Le référentiel de compétences et son impact sur la formation des enseignants de FLE en Algérie. Dirassat, (2023) 15(2), 395-416. https://asjp.cerist.dz/.

BORRUAT S. et al., « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur » Rapport final, sous la Coordination de : Deschryver N. et Charlier B., 2012, Disponible sur : https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/rapport_final_hysup_12.pdf

PERRENOUD, P. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, (2004) Paris : ESF éditeur. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_A.html

TARDIF J., L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal : Chenelière Education, 2006.

LE BOTERF, G., De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris : Les Éditions d'Organisation, 1994

https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1999_num_67_1_2366_t1_0129_0000_7