

Rôle du coordinateur pédagogique et dynamiques collaboratives dans l'enseignement à distance en FLE

Teaching remotely: role of the educational coordinator and collaborative dynamics in FLE

Dre. ABBAS Linda¹, Dre. BEKHTAOUI Assia²

¹ Université Mustapha Stambouli-Mascara-, linda.abbas@univ-mascara.dz

² Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, bakhtaoui.assia@univ-oran2.dz

Reçu le: 01/10/2025

Accepté le: 08/12/2025

Publié le: 10/12/2025

Résumé:

L'enseignement à distance (EAD) a transformé les pratiques pédagogiques en français langue étrangère (FLE), posant des défis liés à l'engagement, à l'autonomie et à la collaboration des étudiants. Cette étude vise à analyser le rôle du coordinateur pédagogique à travers un module d'EAD intitulé « Éthique et déontologie », dispensé à des étudiants de master en sciences du langage à l'Université de Mascara (Algérie), et pose la question suivante: comment le coordinateur et les activités synchrones et asynchrones influencent-ils l'autonomie et la participation des étudiants ? L'hypothèse est qu'un accompagnement ciblé favorise l'engagement et l'appropriation des contenus. La méthodologie repose sur l'analyse qualitative des forums, productions écrites et séances en visioconférence. Les résultats montrent une participation inégale, des freins techniques et motivationnels, mais mettent en évidence un impact positif du coordinateur et des activités collaboratives sur l'autonomie, la compréhension et la réflexion critique.

Mots clés: enseignement à distance, FLE, autonomie de l'apprenant, coordinateur pédagogique, apprentissage collaboratif.

Abstract:

Distance learning (DL) is profoundly transforming teaching practices in French as a foreign language (FLE), particularly with regard to learner engagement and autonomy. This study examines the "Ethics and Professional Conduct" module offered in the Master's program in Language Sciences at the University of Mascara, in order to analyze interactional dynamics and the coordinator's role in organizing synchronous and asynchronous activities. The research adopts a mixed-methods approach based on observation of the learning environment, analysis of learning materials, and a questionnaire administered to students. The

results show that the coordinator plays a crucial role in regulating interactions, monitoring tasks, and maintaining pedagogical coherence. The study highlights both the strengths and limitations of the approach in terms of collaboration and the development of autonomy.

Keywords: distance learning, French as a Foreign Language (FLE), learner autonomy, pedagogical coordination, collaborative learning.

***Auteur correspondant**

1. Introduction:

L'enseignement à distance (EAD) s'est imposé comme une modalité incontournable de la formation universitaire, notamment depuis la crise sanitaire mondiale qui a contraint les institutions à adapter rapidement leurs dispositifs pédagogiques. Ce basculement massif vers le numérique n'a pas seulement modifié les outils utilisés, mais a également transformé en profondeur les pratiques pédagogiques, les modes d'interaction et les rôles des différents acteurs de l'enseignement supérieur. Dans le contexte universitaire algérien, cette transition a été marquée par une accélération de la numérisation des enseignements, souvent dans un contexte de préparation limitée, tant du point de vue technologique que pédagogique. De nombreuses universités, dont l'Université Mustapha Stambouli de Mascara, ont eu recours à des plateformes comme Moodle ou Google Meet pour assurer la continuité des apprentissages. Toutefois, des obstacles majeurs ont freiné l'efficacité de ces dispositifs : accès limité à internet, inégalités numériques, manque de formation des enseignants à la scénarisation pédagogique en ligne. L'étude de Bakhtaoui et Hachem (2024), menée auprès des étudiants de l'Université d'Oran 2, montre que l'enseignement à distance est à la fois indispensable et problématique, en raison des contraintes techniques persistantes et d'un accompagnement pédagogique souvent jugé insuffisant. Ces difficultés mettent en lumière un besoin crucial d'accompagnement, particulièrement dans les formations en FLE, où les interactions orales et écrites sont essentielles, mais plus difficiles à instaurer à distance. C'est dans ce cadre que le coordinateur pédagogique apparaît comme un acteur central du dispositif : son rôle dépasse la simple gestion logistique ou administrative pour inclure la médiation des contenus, le soutien aux échanges et la création de conditions favorables à l'engagement cognitif et affectif des apprenants. Parallèlement, cette évolution de l'enseignement s'inscrit dans un cadre réglementaire en transformation. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a édicté plusieurs textes visant à encadrer l'intégration du numérique dans l'enseignement, notamment le décret exécutif n°

20-254 du 15 septembre 2020, qui définit les modalités, objectifs et responsabilités liés à l'EAD, et la circulaire ministérielle n° 01 du 20 septembre 2020, qui encourage l'hybridation des cours à travers des plateformes et supports pédagogiques variés. Ces textes insistent sur la formation continue des enseignants, la production de ressources numériques et l'évaluation des dispositifs mis en place. Toutefois, leur mise en œuvre reste inégale, dépendant largement des moyens humains et techniques disponibles. Cela souligne d'autant plus la nécessité de construire des dispositifs pédagogiques cohérents, appuyés par des figures de médiation comme les coordinateurs pédagogiques, garants d'un enseignement à distance à la fois accessible, structuré et équitable.

Plusieurs recherches récentes se sont intéressées à la problématique de la formation à distance, en portant une attention particulière au rôle du coordinateur pédagogique, reconnu comme un acteur clé dans la gestion des dispositifs numériques ainsi que dans le maintien de la cohérence et de la qualité des apprentissages à distance. Nous pouvons citer, ceux de Haddad (2024, 2021), Ferhani (2022) et Zidani (2020) qui mettent en évidence les multiples dimensions du rôle du coordinateur, notamment sa fonction de médiateur entre les différents acteurs — enseignants, étudiants et techniciens — afin d'assurer une communication fluide et une organisation efficace. Ces recherches abordent également les défis majeurs auxquels le coordinateur doit faire face, tels que la gestion des outils numériques, la résolution des problèmes techniques, ainsi que le suivi individualisé des apprenants pour prévenir le décrochage. Par ailleurs, elles soulignent que le dispositif d'enseignement en ligne ne doit pas être conçu comme une simple reproduction du présentiel, mais comme un environnement d'apprentissage collaboratif favorisant les échanges synchrones et asynchrones, le travail entre pairs, ainsi que la mobilisation critique des ressources.

Dans cette perspective, La présente recherche s'inscrit donc dans cette dynamique et formule la question centrale suivante : *Comment le coordinateur pédagogique et les activités synchrones et asynchrones influencent-ils l'autonomie, la participation et l'engagement des étudiants dans un module d'EAD en FLE ?* Cette question principale se décline en quatre sous-questions : (1) Quels sont les effets des activités synchrones et asynchrones sur l'engagement et la compréhension des étudiants ? (2) Comment les étudiants perçoivent-ils l'accompagnement du coordinateur pédagogique ? (3) Quels types d'interactions favorisent la construction collective du savoir ? (4) Quels obstacles freinent l'implication active des apprenants malgré les outils mis à disposition ? L'objectif principal de cette recherche est d'analyser l'impact des pratiques techno-pédagogiques sur la qualité de l'enseignement à distance et le rôle du coordinateur dans l'accompagnement des étudiants, tandis que les objectifs secondaires visent à identifier les effets des activités synchrones et asynchrones sur la participation et l'engagement, déterminer les leviers et freins à l'apprentissage collaboratif, et évaluer les stratégies favorisant l'autonomie, la motivation et la réflexion critique. Pour répondre à ces questions, nous posons les hypothèses suivantes : (1) l'enseignement de l'éthique à distance nécessite des stratégies spécifiques pour maintenir l'interaction et stimuler la réflexion critique ; (2) un accompagnement ciblé du coordinateur favorise l'engagement et l'appropriation des contenus ; (3) l'analyse des traces numériques permet d'identifier les leviers et freins à l'apprentissage collaboratif ; (4) la structuration des lectures partagées et des activités collaboratives renforce la motivation et la compréhension des notions complexes en EAD. L'article présentera d'abord le cadre théorique et méthodologique de l'étude, avant d'exposer les résultats issus de l'analyse qualitative du corpus, puis de discuter les implications de ces résultats pour la conception de dispositifs de FLE à distance dans une perspective collaborative et inclusive.

2. Explorations théoriques et approches méthodologiques : repenser l'accompagnement pédagogique et l'apprentissage collaboratif en FLE à distance dans le contexte algérien

2.1 Enseignement à distance et didactique du FLE

L'enseignement à distance (EAD) constitue aujourd'hui une modalité incontournable dans l'enseignement supérieur, accélérée notamment par les récentes crises sanitaires mondiales qui ont obligé les institutions à réinventer leurs dispositifs pédagogiques. En contexte FLE, l'EAD soulève des défis spécifiques liés à la nature même de l'apprentissage des langues, qui repose traditionnellement sur l'interaction orale et écrite en présentiel. En effet, l'acquisition des compétences linguistiques ne se limite pas à une simple transmission de connaissances, mais nécessite une mise en situation authentique de communication, un apprentissage socialement ancré et un accompagnement didactique rigoureux. Selon Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010), le passage au numérique modifie profondément les pratiques langagières et les modalités d'enseignement. Il ne s'agit pas seulement de transposer les contenus sur une plateforme, mais de repenser la scénarisation pédagogique en intégrant des outils numériques qui facilitent la co-construction des savoirs, la réflexivité et la multimodalité des échanges (écrits, oraux, visuels). Par exemple, l'apprentissage de la langue en ligne doit proposer des activités favorisant à la fois la compréhension, la production et l'interaction, en tirant parti des forums, des visioconférences, des outils d'annotation collaborative, etc. L'importance de la scénarisation se confirme dans le contexte algérien où, malgré une volonté institutionnelle forte de développer l'EAD, les enseignants sont souvent peu formés à la conception de dispositifs adaptés. Les difficultés techniques (connexion, maîtrise des outils) et pédagogiques (gestion du temps, animation des groupes) sont autant d'obstacles à surmonter pour garantir un apprentissage efficace. C'est dans ce cadre que le rôle du coordinateur pédagogique prend toute sa dimension, en assurant la médiation nécessaire entre les étudiants, les enseignants et les ressources numériques.

2.2 Apprentissage collaboratif en environnement numérique

L'apprentissage collaboratif constitue un paradigme central dans la recherche sur les environnements d'apprentissage numériques. Henri et Lundgren-Cayrol (2001) définissent ce modèle comme un processus dans lequel les apprenants interagissent activement, partagent leurs idées, négocient des significations et construisent ensemble leur compréhension. Cette dynamique favorise non seulement la qualité cognitive des apprentissages, mais aussi l'engagement motivationnel des étudiants. Dans les dispositifs d'EAD, la collaboration se manifeste à travers différentes modalités, notamment les échanges synchrones en visioconférence et les interactions asynchrones sur les forums. Ces deux modes complémentaires permettent d'allier la richesse des débats en temps réel à la réflexion différée, offrant ainsi un espace plus flexible d'expression et de travail collectif. Cependant, comme le souligne Dillenbourg (1999), la collaboration ne s'improvise pas : elle requiert un cadre structurant, des outils adaptés et un accompagnement pédagogique efficace. L'absence d'un tel encadrement peut conduire à des difficultés telles que l'isolement, la passivité ou la dispersion des efforts, particulièrement en contexte numérique où les barrières techniques et l'autonomie des apprenants jouent un rôle déterminant.

2.3 Le rôle du coordinateur pédagogique

Le coordinateur pédagogique est une figure émergente et essentielle dans les dispositifs hybrides ou à distance. Il occupe une position charnière, agissant à la fois comme régulateur, médiateur et animateur des processus d'apprentissage (Peraya& Charlier, 2012). Sa mission dépasse la simple organisation logistique pour englober des fonctions pédagogiques cruciales : faciliter les interactions, clarifier les attentes, soutenir l'autonomie, détecter les difficultés et proposer des solutions adaptées. Dans le cadre du module « Éthique et déontologie », cette fonction revêt une importance particulière. Le coordinateur est chargé d'encourager la participation active des étudiants, de modérer les forums, de relancer les débats, mais aussi d'accompagner la réflexion critique sur des notions complexes et parfois

abstraites. Il contribue à créer un environnement d'apprentissage sûr et stimulant, propice à l'échange d'idées, à la confrontation d'arguments et à la construction collective du savoir. Des études récentes (Gaudreau & Grenon, 2017 ; Daele, 2015) montrent que la présence d'un coordinateur pédagogique actif améliore significativement l'engagement et la réussite des étudiants en ligne. Elle permet également de réduire les sentiments d'isolement et de découragement, fréquents dans les parcours à distance. C'est pourquoi formaliser et professionnaliser ce rôle apparaît comme une priorité dans le développement des dispositifs EAD.

2.4 Spécificités du contexte algérien

Le contexte algérien présente des particularités qui influencent fortement la mise en œuvre de l'EAD. L'enseignement supérieur y connaît depuis plusieurs années une dynamique de modernisation, incarnée notamment par la généralisation de l'enseignement hybride (instruction ministérielle n° 633, 2020) et l'adoption de plateformes numériques telles que Moodle. Néanmoins, cette transition reste inégale, confrontée à des défis technologiques (couverture internet limitée, équipements insuffisants), pédagogiques (formation des enseignants) et sociaux (disparités socio-économiques). La loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008) souligne l'importance de l'intégration des technologies dans l'éducation, mais dans les faits, la mise en œuvre de ces directives dépend largement des ressources locales et de l'initiative des acteurs. Dans ce cadre, le rôle du coordinateur pédagogique s'avère crucial pour assurer une cohérence des parcours, accompagner la montée en compétences numériques des étudiants et soutenir la motivation dans un contexte souvent fragile. Ces conditions appellent à des pratiques pédagogiques innovantes, adaptées aux contraintes et aux potentialités du terrain algérien, et à une prise en compte fine des spécificités culturelles, linguistiques et institutionnelles dans la conception des dispositifs EAD.

3. Approche méthodologique

3.1 Méthodologie adoptée et contexte d'étude

Notre recherche adopte une approche qualitative, centrée sur une étude de cas instrumentale (Stake, 1995), visant à comprendre en profondeur les dynamiques pédagogiques et collaboratives au sein d'un dispositif d'enseignement à distance en FLE. L'objectif principal est d'analyser comment le rôle du coordinateur pédagogique influe sur l'engagement, l'autonomie et la participation des étudiants dans un contexte numérique. Le terrain d'enquête porte sur un module intitulé « *Éthique et déontologie* », dispensé en mode distanciel à 32 étudiants de première année de master en sciences du langage à l'Université Mustapha Stambouli de Mascara (Algérie), âgés de 22 à 27 ans, ayant un niveau avancé en FLE et une expérience numérique variable (40 % expérimentés, 35 % intermédiaires, 25 % débutants). Ce module s'inscrit dans un programme de formation visant à développer des compétences linguistiques, éthiques et réflexives en lien avec des contextes professionnels. Conformément aux directives ministérielles encadrant l'enseignement hybride, les enseignants assurent quatre séances en présentiel en début de semestre, avant de basculer vers un enseignement entièrement à distance via Moodle, complété par des séances en visioconférence sur Google Meet. Cette configuration permet d'instaurer un premier contact pédagogique direct avec les étudiants, de clarifier les objectifs du cours, de créer une dynamique de groupe et de poser les bases du dispositif. L'enseignement se poursuit ensuite à distance, avec un suivi régulier par les enseignants qui remettent un rapport mensuel détaillant les modalités de mise en œuvre du module, le déroulement des activités à distance et les difficultés rencontrées. Ces exigences administratives encadrent étroitement l'organisation temporelle du dispositif et influencent de manière significative les choix pédagogiques opérés par le coordinateur.

3.2 Dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique étudié s'appuie sur une organisation combinant deux modalités complémentaires afin de répondre aux besoins spécifiques de l'enseignement à distance. D'une part, des activités synchrones sont proposées via la plateforme Google Meet, permettant la tenue de cours magistraux, d'ateliers interactifs, de débats et de séances de retours réflexifs en temps réel. Ces temps d'échange en direct favorisent l'interactivité et offrent aux étudiants la possibilité de poser des questions, de confronter leurs points de vue et de bénéficier d'un accompagnement immédiat. D'autre part, des activités asynchrones sont déployées sur la plateforme Moodle, incluant la participation à des forums de discussion, la réalisation de lectures dirigées, l'exécution d'exercices écrits ainsi que l'accès à diverses ressources multimédias. Cette double modalité vise à articuler la richesse des interactions synchrones avec la flexibilité et le temps de réflexion permis par les activités différées, tout en exploitant au mieux les potentialités offertes par les outils numériques.

3.3 Corpus de données

Le corpus analysé dans le cadre de cette étude qualitative est constitué de plusieurs types de données complémentaires, permettant d'appréhender les différentes facettes du dispositif d'enseignement à distance. Il comprend d'abord les interactions textuelles issues des forums sur Moodle, qui offrent un matériau précieux pour évaluer la nature, la fréquence et la qualité des échanges asynchrones entre étudiants, ainsi que leur participation aux discussions collaboratives. En parallèle, les productions écrites des étudiants, telles que les devoirs, synthèses et analyses critiques, fournissent des indications sur leur appropriation des contenus, leurs capacités de réflexion et de reformulation. Enfin, l'étude s'appuie sur des enregistrements et des retranscriptions partielles des séances synchrones, qui permettent d'observer les interactions orales, les dynamiques de groupe et les modalités d'animation du coordinateur pédagogique. Cette triangulation des sources assure une analyse riche et nuancée du fonctionnement du dispositif pédagogique.

3.4 Méthodes d'analyse

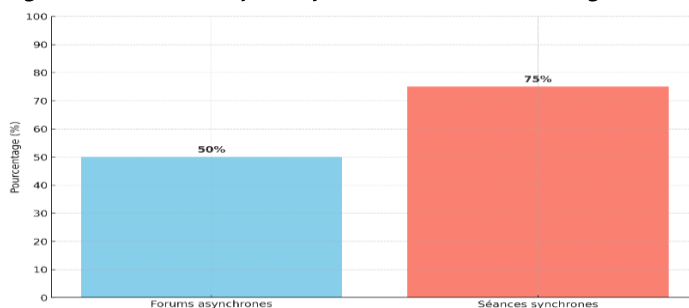
L'analyse des données recueillies dans cette étude s'est appuyée sur une approche qualitative d'analyse de contenu thématique, conformément aux méthodes décrites par Paillé et Mucchielli (2012). Cette démarche méthodologique vise à identifier et à faire émerger des catégories et des thèmes récurrents dans les interactions, les productions écrites et les échanges synchrones, en lien avec les objectifs de recherche. Le processus d'analyse a comporté plusieurs étapes. Dans un premier temps, un codage ouvert a été réalisé afin de repérer les éléments saillants, les comportements observables, ainsi que les représentations exprimées par les étudiants et le coordinateur. Ensuite, un codage axial a permis de regrouper ces éléments selon des axes thématiques pertinents, notamment ceux liés à l'engagement des apprenants, à la médiation pédagogique, aux modalités d'interaction et aux obstacles rencontrés. Pour garantir la rigueur et la fiabilité de l'analyse, un double codage a été effectué, consistant en une confrontation des interprétations réalisées par deux chercheurs. Cette validation croisée a permis de renforcer la crédibilité des résultats et d'affiner les catégories d'analyse, offrant ainsi une compréhension approfondie des dynamiques d'apprentissage à distance dans ce contexte spécifique.

4. Lecture analytique des pratiques d'enseignement à distance : entre coordination pédagogique et appropriation étudiante

L'analyse des données issues des échanges synchrones, des forums asynchrones et des productions écrites met en lumière plusieurs dimensions clés du dispositif étudié. Ces résultats sont croisés avec les discours des étudiants et les apports des cadres théoriques mobilisés afin de dégager une compréhension fine du rôle du coordinateur pédagogique, des dynamiques d'apprentissage collaboratif et des facteurs d'engagement dans un contexte d'EAD en FLE.

4.1 L'engagement dans les activités synchrones : entre motivation, interaction et régulation pédagogique

L'analyse des séances synchrones réalisées via Google Meet révèle une participation globalement satisfaisante de la part des étudiants, avec une majorité déclarant s'y sentir plus impliqués que dans les activités asynchrones. Sur un total de 32 étudiants, 12 ont participé activement à la majorité des séances, 13 ont eu une participation régulière mais ponctuellement fluctuante, et 7 se sont montrés peu présents, voire absents de manière récurrente. Les étudiants ayant manifesté une participation élevée évoquent plusieurs facteurs favorables : la régularité des séances (hebdomadaires), le caractère direct de l'interaction, la possibilité de poser des questions en temps réel, et surtout, la présence dynamique du coordinateur, perçue comme structurante et rassurante. Un étudiant confie ainsi : « *Pendant les classes virtuelles, j'avais l'impression d'être guidé. Le fait de voir l'enseignante, de l'écouter, de pouvoir parler, ça change tout.* » Ce retour fait écho à la notion de présence pédagogique développée dans le modèle de Garrison, Anderson et Archer (2000), selon laquelle une interaction synchrone efficace repose sur trois dimensions : la présence sociale (sentiment de communauté), la présence cognitive (construction du sens) et la présence pédagogique (direction et structuration du processus). Dans le cadre étudié, le coordinateur a joué ce rôle de facilitateur, permettant aux étudiants de se repérer dans le dispositif et de mieux comprendre les attentes. Le graphique ci-dessous illustre cet écart de participation entre les activités synchrones et asynchrones, soulignant l'importance que les étudiants accordent aux échanges en temps réel :

Figure N° 1 : taux de participation aux activités en ligne

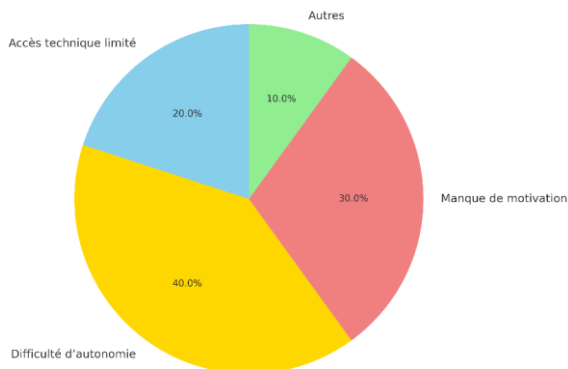
Ce différentiel de 25 % en faveur des séances synchrones peut s'expliquer par plusieurs facteurs : le besoin de contact humain et d'encadrement immédiat en contexte distant ; la clarté des attentes lors des séances synchrones, qui facilite la compréhension des tâches ; et enfin, l'absence de maîtrise ou de motivation suffisante pour participer activement aux forums, souvent perçus comme plus exigeants en autonomie et en expression écrite. Toutefois, les obstacles rencontrés par une partie des étudiants doivent être soulignés. Plusieurs témoignages mentionnent des problèmes de connexion fréquents, un environnement familial peu propice au suivi des cours en ligne, ou encore une fatigue numérique accrue, notamment lors de longues sessions. Ces facteurs contextuels ont conduit certains étudiants à se désengager progressivement, malgré leur motivation initiale. L'engagement observé dans les séances synchrones semble donc étroitement lié à la capacité du coordinateur à maintenir une régulation pédagogique fluide, adaptée aux réalités des étudiants. Cette régulation se traduit par des pratiques telles que : le rappel régulier des objectifs de séance ; la clarification orale des consignes données sur la plateforme Moodle ; l'invitation explicite à prendre la parole ; et le feedback immédiat, apprécié pour sa clarté et sa personnalisation. En ce sens, le dispositif synchrone ne se limite pas à une simple transposition des cours magistraux en ligne. Il constitue un lieu de médiation pédagogique actif, dans lequel le rôle du coordinateur devient central pour créer du lien, entretenir la motivation et encourager la participation équitable.

Ce constat invite à renforcer les pratiques de scénarisation pédagogique synchrone, notamment en diversifiant les formats (mini-débats, quiz en direct, prise de parole tournante), en intégrant des temps d'autoévaluation, ou encore en assurant une accessibilité différée (via l'enregistrement des séances ou la mise à disposition de résumés structurés).

4.2 Les forums asynchrones : une dynamique collaborative à consolider

L'analyse des interactions sur les forums Moodle révèle une participation mitigée de la part des étudiants. Bien que certains aient su s'emparer de cet espace pour approfondir leurs réflexions, poser des questions ou interagir avec leurs pairs, d'autres sont restés passifs, limitant ainsi le potentiel collaboratif de ces outils. Le graphique ci-dessous illustre les principaux freins déclarés par les étudiants dans leur usage des activités en ligne, et notamment dans la participation aux forums :

Figure N° 2 : principaux freins à l'apprentissage collaboratif en ligne



Les résultats montrent que 40 % des étudiants évoquent une difficulté à gérer leur autonomie, ce qui entrave leur capacité à s'organiser, à contribuer aux discussions et à intégrer les lectures proposées. Ce facteur semble particulièrement problématique dans un contexte asynchrone, où la gestion du temps et des priorités repose fortement sur l'étudiant lui-même. En parallèle, 30 % signalent un manque de motivation, souvent lié à l'absence de retours rapides, de reconnaissance de leurs efforts ou de sentiment d'utilité de leurs

contributions. À cela s'ajoutent des contraintes techniques (20 %) et d'autres raisons plus marginales (10 %), comme le manque d'habitude ou des difficultés rédactionnelles. Ces données confirment que la collaboration en ligne ne peut être présumée : elle nécessite un encadrement pédagogique explicite, des consignes claires, des temps de synthèse, et surtout, une animation régulière. Comme le soulignent Henri & Lundgren-Cayrol (2001), la collaboration ne naît pas spontanément ; elle s'organise, se régule et se valorise. Les auteurs insistent sur le fait que l'efficacité d'un forum collaboratif dépend de la présence d'un cadre structurant et d'une médiation constante. Ce point se reflète ici : dans les périodes où le coordinateur intervenait régulièrement pour relancer les discussions ou reformuler les contributions, l'implication des étudiants augmentait sensiblement. À l'inverse, lorsque le forum était laissé sans animation pédagogique, l'espace devenait silencieux ou se réduisait à des réponses isolées sans réel échange cognitif.

Dans ce module, l'implication du coordinateur sur les forums s'est donc avérée décisive. Pour renforcer cette dynamique, plusieurs pistes se dégagent : proposer des tâches collaboratives précises (ex. : synthèse à plusieurs, débat à argumenter), valoriser publiquement les contributions pertinentes, ou encore intégrer les échanges asynchrones dans l'évaluation formative. Il s'agirait ainsi de faire du forum non pas un simple espace de dépôt, mais un véritable lieu de dialogue et de co-construction des savoirs, à condition que le rôle du coordinateur y soit pleinement reconnu et soutenu.

4.3 L'autonomie dans l'organisation du travail : entre émancipation attendue et vulnérabilités révélées

L'enseignement à distance repose en grande partie sur la capacité des apprenants à s'organiser de manière autonome, à gérer leur temps, à hiérarchiser les priorités et à s'engager dans des apprentissages auto-dirigés. Dans le module analysé, cette autonomie, pourtant valorisée comme un levier d'émancipation, s'est révélée être un véritable point de tension pour une part significative des étudiants. Si certains ont manifesté une bonne

capacité d'organisation – respect des échéances, consultation régulière des ressources, production de travaux structurés – d'autres ont exprimé des difficultés importantes : retards dans la remise des devoirs, non-lecture des documents partagés, ou confusion persistante sur les consignes à suivre. Cette hétérogénéité des profils d'autonomie interroge la supposée neutralité du numérique et met en évidence des inégalités structurelles entre étudiants, en termes de compétences d'auto-gestion, de contexte familial, ou encore de rapport au travail intellectuel. Plusieurs témoignages recueillis dans les productions réflexives évoquent le désarroi face à la charge de travail, le sentiment de solitude, ou encore l'incertitude quant à l'évaluation attendue. Pour certains, l'absence de cadre horaire fixe a été vécue non comme une liberté, mais comme une perte de repères. Une étudiante confie ainsi : *« J'avais les lectures, les forums, les devoirs... mais personne pour me dire si j'étais sur la bonne voie. J'étais perdue et j'ai lâché certaines tâches. »* Ces propos font écho aux travaux de Fabre (2009), qui souligne que l'autonomie ne se décrète pas, mais se construit dans l'accompagnement. Dans son approche de la pédagogie universitaire réflexive, Fabre insiste sur le fait que le développement d'une posture autonome nécessite un environnement sécurisant, des feedbacks réguliers et un soutien méthodologique. Cette lecture théorique éclaire les difficultés observées dans notre étude : les étudiants en situation de doute ou de surcharge cognitive n'ont pas toujours trouvé de dispositifs régulateurs à même de les soutenir. Cela suggère que l'autonomie, dans un contexte d'EAD, ne peut être pensée comme un prérequis, mais bien comme un objectif didactique accompagné.

Dans ce module, le coordinateur pédagogique a tenté de répondre à ces enjeux par différentes stratégies : rappels réguliers des échéances, conseils méthodologiques, encouragements à la planification individuelle. Toutefois, ces initiatives ont rencontré des limites, notamment en raison du nombre d'étudiants, de la difficulté à personnaliser le suivi à distance, et du manque de retours spontanés de la part de certains participants.

Ces constats plaident pour une formalisation renforcée de l'accompagnement à l'autonomie dans les dispositifs EAD. Cela pourrait passer, par exemple, par la mise en place d'outils de planification intégrés à la plateforme (tableaux de bord, alertes), la généralisation des auto-évaluations intermédiaires, ou encore la co-construction de contrats d'apprentissage individuels. En d'autres termes, il s'agirait de concevoir l'autonomie non comme un préalable au dispositif, mais comme un objectif pédagogique à part entière, qui nécessite du temps, de l'attention et un encadrement adapté. Pour mieux illustrer cette diversité de profils et les besoins associés, le tableau suivant synthétise les comportements observés chez les étudiants.

Tableau N° 1. Profils d'autonomie observés chez les étudiants et besoins associés

Profil étudiant	Comportement observé	Exemple du corpus	Besoin identifié
Étudiants autonomes	Organisation rigoureuse, anticipation des tâches, production de devoirs approfondis	<i>« J'ai relu les documents en avance, j'ai résumé les points clés et j'ai répondu au forum avant la visioconférence. »</i>	Valorisation de l'autonomie, encouragement
Étudiants intermédiaires	Participation irrégulière, remise tardive mais correcte des travaux, compréhension partielle	<i>« Je n'ai pas pu tout lire cette semaine, mais j'ai fait le devoir. Je le compléterai après le live. »</i>	Accompagnement méthodologique léger
Étudiants en difficulté	Retards fréquents, absentéisme en ligne, confusion dans les consignes, productions incomplètes	<i>« Je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire sur le forum... Est-ce qu'on doit répondre à tous les messages ? »</i>	Suivi personnalisé, clarification continue

4.4 Le rôle du coordinateur perçu par les étudiants

L'analyse des discours recueillis auprès des étudiants révèle une reconnaissance unanime de l'importance du coordinateur pédagogique dans la réussite du module à distance. Ce rôle est perçu à plusieurs niveaux, tant organisationnel que pédagogique et relationnel, ce qui confirme la multidimensionnalité de cette fonction dans les dispositifs d'enseignement à distance. D'une part, le coordinateur est identifié comme un pivot organisationnel, garant de la bonne coordination des différentes activités, du respect des échéances et de la cohérence globale du parcours. Plusieurs étudiants soulignent la clarté des consignes, la disponibilité pour répondre aux questions et la réactivité dans la gestion des problèmes techniques ou administratifs. Un étudiant témoigne : « *Quand j'avais un doute ou un souci avec Moodle, c'est toujours vers le coordinateur que je me suis tourné, il a toujours répondu rapidement.* » D'autre part, le coordinateur joue un rôle clé dans la médiation pédagogique. Il assure l'animation des forums, relance les échanges, clarifie les contenus et encourage la participation. Ce travail d'accompagnement est souvent évoqué comme un facteur déterminant pour maintenir la motivation des étudiants et faciliter leur compréhension des notions abordées. Comme l'exprime une autre étudiante : « *Ses interventions dans les forums m'ont beaucoup aidée à comprendre certains concepts. Sans ses explications, j'aurais abandonné.* » Enfin, le coordinateur est perçu comme un soutien moral et psychologique, apportant un sentiment de présence humaine essentiel dans un contexte où la distance physique peut engendrer isolement et découragement. La disponibilité et l'empathie dont il fait preuve sont valorisées par les étudiants comme des éléments rassurants, renforçant leur sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. Ces témoignages confirment les travaux de Gaudreau & Grenon (2017) et Daele (2015), qui insistent sur la notion de présence pédagogique comme levier fondamental de la persévérance en EAD. La figure du coordinateur dépasse ainsi la fonction administrative pour devenir un acteur central de la réussite pédagogique, à condition que sa

mission soit clairement définie, reconnue et soutenue institutionnellement. Cependant, certains étudiants pointent aussi les limites de cette présence, notamment en cas de surcharge du coordinateur ou de délais dans les réponses, ce qui peut générer frustration et désengagement. Cela appelle à une réflexion sur la professionnalisation et la formation continue des coordinateurs pédagogiques, ainsi que sur l'adaptation des moyens humains et techniques pour assurer un accompagnement de qualité.

5. Conclusion

Cette étude met en lumière le rôle central du coordinateur pédagogique dans la réussite des dispositifs d'enseignement à distance, particulièrement dans le cadre spécifique du français langue étrangère. Les résultats montrent que la médiation pédagogique active, notamment via l'animation des échanges synchrones et asynchrones, est un levier déterminant pour stimuler l'engagement et soutenir l'autonomie des étudiants. Toutefois, cette fonction exige une reconnaissance institutionnelle claire et un accompagnement en termes de formation et de moyens. Par ailleurs, l'hétérogénéité observée dans la participation et la gestion du travail par les étudiants souligne l'importance d'une scénarisation pédagogique flexible, combinant des modalités variées (séances synchrones, forums, travaux collaboratifs) et intégrant des dispositifs d'accompagnement personnalisés. La mise en place d'outils de planification, de suivi et d'autoévaluation constitue également un enjeu crucial pour renforcer l'autonomie effective des apprenants. Au regard des défis rencontrés, il est essentiel que les institutions universitaires s'engagent à professionnaliser le rôle de coordinateur pédagogique, en assurant une formation continue adaptée et des conditions de travail favorisant une médiation de qualité. Cela permettra non seulement d'améliorer la qualité des formations à distance, mais aussi de répondre aux besoins spécifiques des étudiants dans un contexte marqué par des inégalités d'accès et de ressources. Enfin, cette recherche ouvre la voie à des études complémentaires, notamment sur les modalités d'évaluation formative intégrant l'apprentissage collaboratif et la régulation

autonome, ainsi que sur les impacts à long terme de l'accompagnement pédagogique sur la réussite des étudiants en EAD.

Liste bibliographique

Bertin, J., Gravé, P., & Narcy-Combes, M.-F. (2010). Didactique du français langue étrangère et technologies numériques. Paris : Didier.

Bakhtaoui, A., & Hachem, A. (2024). Evaluation de l'enseignement à distance à l'université algérienne du point de vue des étudiants : la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Oran 2 comme modèle. *Revue ALTRALANG*, 6(1), 349-360.

<https://doi.org/10.52919/altralang.v6i1.431>

Fabre, M. (2009). Penser la formation. Paris : Presses Universitaires de France.

Ferhani, F.-F. (2022). Dispositifs hybrides et formation continue des enseignants en Algérie, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, Numéro 89, Pages 16-19. DOI : 10.4000/ries.11928. Consulté le 11/08/2024

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Gaudreau, P., & Grenon, P. (2017). La présence pédagogique : une clé de la réussite dans les environnements d'apprentissage à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 65-84.

Haddad, M. (2024). Le coordinateur pédagogique de l'EAD : une solution pour la qualité de la formation universitaire ?, *Revue Multilinguales*, Volume 21, Numéro 1, Pages 377-388. Consulté le 06/03/2025

Haddad, M. (2021). Analyse du design pédagogique du FLE conçu pour une FOAD à l'université de Biskra. In *Dirassat & Abhath*, 13(2), 266-280. Disponible sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/downloadArticlepdf/20/13/2/150471>. Consulté le 9/10/2024

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Peraya, D., & Charlier, B. (2012). Vers une pédagogie universitaire flexible et personnalisée. Dans : Pédagogie universitaire (pp. 101–118). Bruxelles : De Boeck.
- Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Zidani, M. Y. (2020). Les pratiques de l'enseignant universitaire algérien en classe face au numérique, Revue *المزهر*, Volume 1, Numéro 2, Pages 349-355. Consulté le 12/12/2024