

Représentations et pratiques de l'enseignement à distance durant La pandémie de la Covid 19 : Le cas des enseignants universitaires de français langue étrangère

*Representations and Practices Of Distance Learning During
The Covid-19 Pandemic: The Case Of University Teachers Of
French As A Foreign Language*

Belkheir BOUHALI

Université d'Alger 2 (Algérie)
bouhali.belkheir@yahoo.fr

Reçu: 26/ 06/ 2021; **Accepté:** 21/ 07/ 2021, **Publié:** 31/ 07/ 2021

Résumé

Cet article vise à analyser la pensée enseignante des enseignants universitaires de français vis-à-vis de l'enseignement en ligne durant la pandémie de la Covid 19. Suivant l'hypothèse que le recours à l'enseignement à distance durant cette pandémie peut affecter les représentations et les pratiques des enseignants, nous présentons une étude qualitative basée sur des entretiens semi-directifs avec trois enseignants universitaires de langue française dans trois universités algériennes différentes (Djelfa, El Oued et Laghouat). Grâce à une analyse thématique, Il apparaît que malgré le manque de préparation et de formation à cette nouvelle pratique, cette expérience d'enseignement en temps de crise a offert des possibilités d'adaptation en lien avec les besoins d'apprentissage des étudiants.

Mots clés : Covid-19 - Enseignants universitaires de français - Enseignement à distance - Pensée enseignante.

Abstract

This article aims to analyze the teacher thinking of French university teachers about e-learning during the Covid-19 pandemic. According to the hypothesis that the use of distance learning during this pandemic can affect the representations and practices of teachers, we present a qualitative study based on semi-structured interviews with three French university teachers in three different Algerian universities (Djelfa, El Oued and Laghouat). Through a thematic analysis, It appears that despite the lack of preparation and training for this new practice, this teaching experience in times of crisis offered possibilities of adaptation in line with the students' learning needs

Keywords: Covid-19 - French university teachers - Distance learning - Teacher thinking.

Introduction

En 2020, la pandémie de maladie à coronavirus 2019 (désormais Covid-19) a balayé le monde entier et s'est imposée comme une préoccupation mondiale majeure en ravageant la santé et la vie de millions de personnes. Face à cette crise sanitaire sans précédent, le gouvernement algérien a appliqué la politique du confinement à partir du 23 mars 2020 avant de l'élargir à toutes les wilayas du pays à partir du 4 avril 2020. La décision de la fermeture partielle ou totale des établissements scolaires et universitaires à partir du 12 mars 2020 (APS :Algérie Presse Service) en tant que mesure préventive a été suivie par une directive du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en date du 2 avril 2020 appelant les établissements d'enseignement à dispenser les cours en ligne.

Après cinq mois de fermeture, l'administration, le corps enseignant et les étudiants étaient au rendez- vous avec la reprise des activités universitaires le 19 septembre 2020 où un protocole sanitaire a été mis en place pour la gestion de la fin de l'année universitaire 2019/2020. Ainsi, des séances de révision des cours ont été programmées pour répondre à toutes les questions soulevées par les étudiants pendant la période des cours à distance. Pour la rentrée 2020/2021, l'adoption du mode d'enseignement à distance (désormais EAD) parallèlement à l'enseignement en présentiel était l'occasion pour l'ensemble des acteurs impliqués dans l'acte d'enseignement de poser un nouveau regard sur le dispositif de l'EAD.

Dans ce contexte, l'effort d'amélioration du dispositif de l'EAD entrepris par le ministère, à partir de l'année 2020/2021, pour « *répondre aux standards pédagogiques propres aux pratiques pédagogiques de l'EAD* »¹, a été accompagné par l'engagement des enseignants dans ce dispositif ou l'enseignement devient un véritable laboratoire laissant libre cours à l'inventivité, à la détermination, au bricolage et à l'expérimentation (Goyet, 2020 cité par Boudokhane-Lima et al, 2021) dans le but de s'adapter à cette situation inédite en assurant la continuité pédagogique.

Bien que L'EAD permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences et des aptitudes sans avoir à fréquenter un établissement d'enseignement et sans la présence physique de l'enseignant. L'enquête réalisée par le Centre de recherche en économie appliquée pour le développement (CREAD, 2020) qui révèle que le contact entre l'enseignant et l'étudiant est la principale difficulté soulevée par la famille universitaire nous laisse dire que les pratiques qui consistent à partager les cours sous différentes formes sur la plateforme Moodle ou sur les réseaux sociaux² ne sont pas conformes à la situation de e-learning et ignorent ainsi les spécificités de cet enseignement.

À cet égard, nous tentons de comprendre l'impact du recours à l'EAD durant la pandémie de la Covid19 sur les représentations et les pratiques des enseignants universitaires de français. Pour cela, nous nous intéressons à la pensée enseignante (désormais PE), car ce que les enseignants savent, pensent, et croient de l'EAD, et les rapports entre ces cognitions et les pratiques de ces enseignants dans la classe de langue influencent grandement la qualité de l'enseignement (Borg, 2006). Pour être plus précis, notre réflexion s'articule autour de la problématique suivante :

Dans quelle mesure le recours à l'EAD durant la pandémie de la Covid 19 a-t-il affecté les représentations et les pratiques des enseignants universitaires de français ?

I. Cadre théorique

I.1 La pensée enseignante

Le paradigme de la PE, pensée des enseignants³, «*teacher thinking*» (Tochon, 1992) ou «*teacher cognition*» (Borg, 2003) prend comme objet d'étude « *la manière dont[l'enseignant] prend des décisions, dont il appréhende l'objet enseigner et dont il vit le contact avec les apprenants* » (Cicurel et Aguilar, 2014, p.7). En effet, Les études cognitives sur les enseignants ont commencé dans les années 1970, ils ont prospéré au milieu des années 1990 et sont devenues un domaine d'enquête majeur dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (Tardif et al, 2017). Les axes de recherche sur la cognition des enseignants de langues incluent, entre autres, la compréhension conceptuelle de la cognition des enseignants, les facteurs affectant le développement de la cognition des enseignants et les relations entre la cognition des enseignants et leur pratique pédagogique réelle en classe.

Selon Borg (2003) La PE peut impliquer les croyances, les connaissances, les théories, les attitudes, les images, les hypothèses et les conceptions de l'enseignement, des enseignants, de l'apprentissage, des élèves, des matières, des programmes, du matériel, des activités d'enseignement. En fait, la PE est défini, en partie, par des facteurs personnels basés sur leur propre compréhension des activités d'enseignement pratique en classe. De plus, les expériences d'enseignement pratique des enseignants contribuent au développement de leurs cognitions comme le rappellent Miras et al. (2016, p.53-54) : "*Les enseignants de langues, en tant qu'individus sociaux et (anciens) apprenants, sont traversés par des représentations qui peuvent partiellement influencer leurs pratiques enseignantes*". En bref, de nombreuses sources contribuent à la formation de la cognition des enseignants. Le modèle de Borg (2003) vise à capturer les facteurs potentiels affectant la cognition des enseignants de langues. Les trois catégories qui influencent la cognition des enseignants sont : la scolarité, l'expérience professionnelle et les facteurs contextuels (pratique en classe).

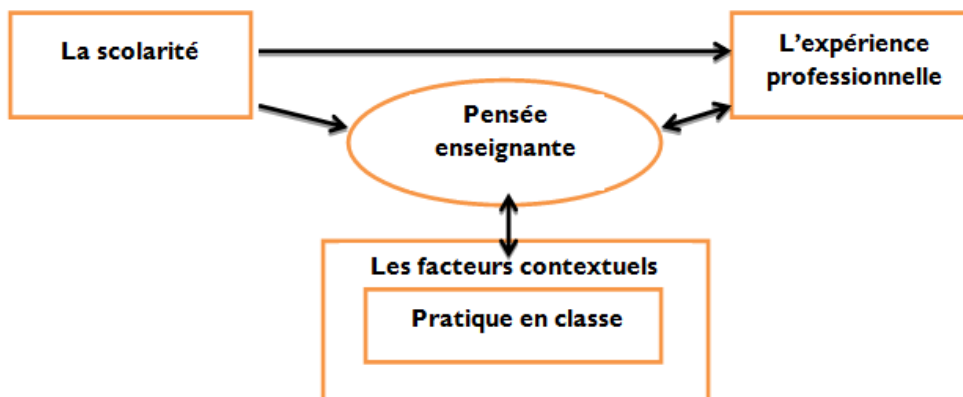


Figure 1. Le modèle de Borg (2003)

Pour la scolarisation, l'histoire personnelle des enseignants et leurs expériences comme anciens apprenants aident à définir leurs premières cognitions et à façonner leur compréhension des enseignants et de l'enseignement. l'expérience professionnelle des enseignants peuvent également avoir un effet sur leurs connaissances existantes, bien que son impact puisse être limité parce que les enseignants ne sont pas conscients de la relation entre leurs expériences et leurs pratique. Les facteurs contextuels sont liés à la relation entre la cognition et la pratique et peuvent faire changer les cognitions des enseignants ou créer une tension entre leurs cognitions et la pratique pédagogique. La pratique en classe , quant à elle, est conditionné par les interactions des cognitions et des facteurs contextuels, et à son tour, la pratique en classe des enseignants influence leurs cognitions de manière consciente et / ou inconsciente.

1.2 Littératie numérique⁴ des enseignants

Avec la révolution numérique et l'avènement des outils technologiques en classe, l'intégration des TIC dans l'enseignement est devenu une question complexe et multidimensionnelle. Pour permettre aux enseignants d'intégrer efficacement les TIC dans leur environnement d'enseignement /apprentissage. Suite à Shulman (1986) et son cadre conceptuel de la connaissance du contenu pédagogique (PCK) qui met en relation les savoirs disciplinaires et pédagogiques pour créer un nouveau type de savoir (PCK) qu'un enseignant doit posséder pour l'enseignement d'un certain contenu disciplinaire, Koehler et Mishra (2006) ont élargi ce

cadre et ont proposé le modèle TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) ou *Technologie, Pédagogie et Contenu disciplinaire* comme un moyen de décrire les relations et les interactions entre la connaissance des contenus à enseigner, la connaissance de la pédagogie et la connaissance de la technologie (figure 2).

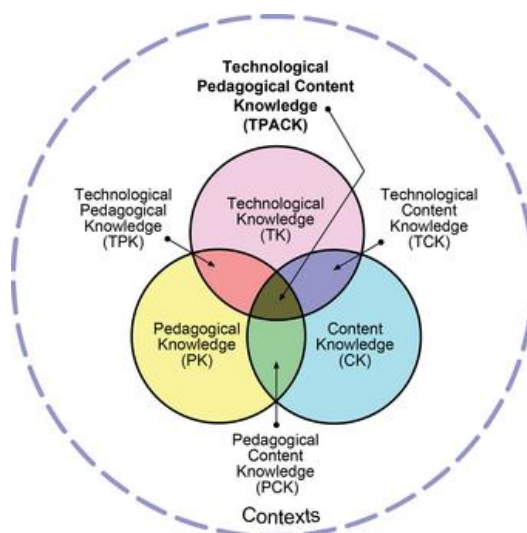


Figure 2. Modèle TPACK.(Koehler et Mishra, 2006)

Le modèle TPACK considère la connaissance du contenu (CK) comme le « quoi » qui est la matière à enseigner et à apprendre, la connaissance pédagogique (PK) est le « comment » qui dit comment l'enseignant rendra le contenu plus accessible. Ensuite, les connaissances technologiques (TK), c'est-à-dire la connaissance de la manière dont les technologies devraient être utilisées pour rendre le contenu plus accessible aux apprenants. Les interactions dynamiques entre les types de connaissances de base produisent quatre types de connaissances supplémentaires :

PCK : présente les connaissance nécessaire pour l'enseignement d'un certain contenu disciplinaire.

TCK : permet à l'enseignant d'avoir des représentations de la manière dont le contenu disciplinaire peut être soutenu ou approfondie à l'aide de la technologie.

TPK : fait référence à la compréhension de la manière dont la technologie peut être utilisée dans un contexte pédagogique.

Finalement, le centre de ce modèle TPACK présente les habilités à développer des expériences d'apprentissage significatives pour les apprenants intégrant une utilisation efficace de la technologie. (Cox, 2008)

2. Matériels et Méthodes

Parmi les principales techniques de collecte de données utiles pour mener une étude qualitative (Paillé & Mucchielli, 2012) sont les entretiens. L'utilisation d'un tel procédé dans le contexte de cette recherche est justifiée par notre objectif d'identifier et décrire les représentations et les pratiques des enseignants interviewés. À ce propos, Blanchet et Gotman soulignent que:

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence des systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent (Blanchet & Gotman, 1992 : 27).

S'agissant d'une étude qui s'adresse à un nombre restreint d'enseignants, c'est l'entretien semi-directif (désormais ESD) qui est privilégié pour obtenir des informations sur les points de vue, les croyances et l'expérience de ces enseignants.

Suite à une pré-enquête sous forme d'entretiens exploratoires, nous avons choisi de présenter des extraits des entretiens avec les enseignants universitaires de français ayant une expérience d'EAD caractérisée par l'utilisation de plusieurs plateformes, parmi les 09 enseignants interviewés dont l'expérience d'enseignement durant cette pandémie s'est limitée à partager les cours sous différentes formes (Word, PDF) sur la page Facebook du département et /ou sur leurs pages Facebook personnelles. Ces entretiens exploratoires nous ont également permis de poser par hypothèse que le recours à l'EAD durant cette pandémie peut affecter les représentations et les pratiques des enseignants.

Les ESD ont été réalisés en face à face avec trois enseignants universitaires de langue française dans trois universités algériennes différentes (Djelfa, El Oued et Laghouat), tout en respectant les gestes barrières et les mesures de distanciation sociale qu'imposent la situation particulière de crise sanitaire dans laquelle a été envisagée cette étude. Les entretiens se sont déroulés du 01 au 06 mars 2021 en différents lieux selon la disponibilité des enseignants : à domicile (1 en entretien individuel) et à l'université (2 en entretien collectif). La durée moyenne des entretiens était de 45 minutes. Chaque entretien a été enregistré en utilisant un Smartphone puis transcrit manuellement.

Code	Genre	Tranche d'âge	Grade	Ancienneté dans l'enseignement supérieur	Spécialité de l'enseignant	Niveau enseigné	Plateformes utilisées
Enseignant 1 (E 1)	Femme	[30-40[ans	Maître de conférences A	09 ans	Sciences du Langage	L1 L3	Moodle Facebook
Enseignant 2 (E 2)	Homme	[30-40[ans	Maitre-assistant A	08 ans	Sciences du Langage	M1M2	Moodle Facebook Zoom Google Meet
Enseignant 3 (E 3)	Femme	[30-40[ans	Maitre-assistant A	09 ans	Sciences du Langage	M1	Moodle Facebook Whats App Messenger Google Meet

Tableau I. Informations relatives aux profils des enseignants interviewés.

En ce qui concerne la transcription du corpus, nous avons choisi d'adopter la transcription orthographique dont l'analyse « *ne porte que sur le contenu, sur le dire et non sur la manière de dire* » (Sandré, 2013, p. 88). Il importe également de signaler que nos entretiens se sont déroulés en deux langues, à savoir la langue française et la langue arabe. La traduction en français des passages en langue arabe a été faite par nous même.

Lors de cette étude, nous nous sommes basés sur un échantillon constitué de trois enseignants, qui n'est donc pas représentatif. En effet, il s'agit d'une recherche exploratoire dont le but n'est pas de tirer des conclusions générales, mais de mettre en valeur les possibilités d'adaptation que peut offrir ce nouvel environnement d'apprentissage en ligne en faisant le lien entre connaissances, représentations et pratiques.

Pour concevoir et mettre en application cette étude, un guide d'entretien a été élaboré sous la forme de questions ouvertes. Les résultats présentés dans cette étude se rapportent à trois grandes questions :

Que pensez-vous de cette situation d'EAD ?

En quoi l' EAD a-t-il modifié votre rôle d'enseignants ?

Comment avez-vous acquis votre maîtrise des TIC ?

La grille d'entretien s'articule donc autour des thématiques suivantes : Premièrement, il s'agit des représentations autour de L'EAD et de son efficacité (défis, avantage et inconvénients). Ensuite, il s'agit de mettre l'accent sur l'impact des TIC sur le rôle enseignant. Enfin, il convient de mettre en évidence les connaissances acquises grâce à la pratique de l'EAD.

Après la collecte des données, nous avons procédé à une analyse de contenu manuelle (Robert & Bouillaguet, 1997) , et plus précisément une analyse de contenu thématique qui consiste à « à *procéder systématiquement* au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 162).

Ainsi, après avoir écouté, transcrit et lu intégralement les entretiens pour avoir une vue d'ensemble des sujets abordés dans les réponses de nos interviewés. Nous avons dégagé et repéré les unités significatives de nos entretiens en rapport avec notre thème de recherche, c'est-à-dire « *une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou si l'on veut à un même thème* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.241). Ensuite, nous les avons regroupé dans des catégories (thèmes) afin de leur donner un sens à la lumière de notre problématique et de notre cadre théorique. Toutefois, les autres unités de sens qui n'ont pas de relation avec nos objectifs de recherches ont été rejetées⁵.

3. Résultats et discussion

3.1 Des perceptions diverses

Les entretiens ont commencé avec la question suivante : « que pensez-vous de l'enseignement en ligne ? ». Le but de cette question était de voir comment ils décrivent l'EAD en le comparant à l'enseignement traditionnel des langues en classe. Sur la base de leurs expériences, ils ont examiné

l'EAD sous différents angles. L'enseignant I a exprimé son opinion sur l'enseignement et l'apprentissage comme étant limités par la maîtrise des TIC par les enseignants :

L'enseignement en ligne est diamétralement différent de l'enseignement traditionnel en classe. [.....]. L'enseignement en ligne est dispensé dans un espace virtuel, dans lequel une interaction en face à face peut difficilement être réalisée avec le même effet que dans une salle de classe physique. [.....]. Limité par les conditions d'enseignement en ligne, il est difficile de garantir la pleine participation des étudiants [.....]. Les acquis de l'apprentissage sont étroitement liés à l'autogestion et à la capacité métacognitive des étudiants [.....]. Sincèrement, je ne crois plus à ce genre d'enseignement mais c'est une nécessité pour sauver l'année universitaire. (E1)

Comme le montre l'observation de L'enseignant I, l'EAD est une solution provisoire, il est totalement différent de l'enseignement traditionnel en classe en raison de sa forte dépendance aux TIC, ce qui conduit par la suite à des résultats d'apprentissage incertains de la part des étudiants, et « *les résultats du deuxième semestre 2020 en sont témoin*» (E1).

Bien que l'idée commune de nos répondants était que l'EAD ne peut pas remplacer l'enseignement traditionnel des langues en classe, l'expérience d'enseignement durant la pandémie de la Covid-19 était une découverte pour les enseignants E2 et E3 qui a montré l'intérêt et les limites de l'EAD :

L'enseignement en ligne élargit l'enseignement traditionnel en classe sous trois aspects principaux. Premièrement, des logiciels de visioconférences telles que Zoom et Google Meet fournissent des fonctionnalités qui peuvent résoudre le problème de manque de contact avec les étudiants par l'organisation de réunions qui peuvent accueillir une centaine de participants. [.....] La fonctionnalité Partage d'écran sur Zoom permet à l'enseignant d'utiliser la fonction tableau blanc, taper du texte, dessiner ou écrire à la main et aussi de visualiser différents supports et matériels didactiques. (E3)

Différente du point de vue de l'enseignante E1, l'enseignante E3 pense que l'EAD est « *un complément efficace de l'enseignement traditionnel en classe*» (E3), en mettant en lumière l'aspect motivationnel qu'un tel environnement pourrait avoir sur les étudiants dans le cadre de l'apprentissage des langues :

Les étudiants sont plus actifs car ils n'ont pas besoin de montrer leur image comme ils l'ont fait dans l'enseignement traditionnel en classe, ce qui renforce efficacement leur courage et leur confiance pour poser et répondre aux questions. De plus, l'interaction instantanée avec les étudiants par diverses formes de participation (chat, messages vocaux...) leur permet de pratiquer la langue, de développer des idées argumentées et me permet d'évaluer leur expression orale et écrite. (E3)

Ainsi, l'enseignante (E3) met l'accent sur le fait que le recours à des plateformes de visioconférences telles que Zoom et Google Meet lui a permis de surmonter le problème de manque de contact avec les étudiants signalé par tous les enseignants et d'intégrer l'enseignement traditionnel dans l'enseignement en ligne. De plus, elle fait mention que ces logiciels de visioconférences sont plus adaptés à l'EAD et permettent de mieux assurer la continuité pédagogique par rapport à la plateforme Moodle :

L'enseignement en ligne via la plateforme Moodle que j'ai utilisé dans un premier temps, a ses faiblesses insurmontables en termes d'interaction entre les enseignants et les étudiants. Avec sa conception actuelle, il est comparable à une boîte mail est au lieu de favoriser un enseignement à distance il rend l'enseignement encore distant, ce qui a par la suite un effet négatif sur l'efficacité de l'enseignement. (E3)

En accord avec l'enseignante E3, l'enseignant E2 vient renforcer le point de vue de E3 en rajoutant que l'EAD via Zoom et Google Meet peut même résoudre définitivement certains problèmes qu'il rencontre dans sa pratique quotidienne :

L'enseignement en ligne a ses mérites uniques. Les étudiants peuvent enregistrer les réunions et les regarder à plusieurs reprises pour répondre à leurs besoins d'apprentissage. Les enseignants peuvent suivre les progrès des étudiants et fournir un soutien et des conseils ciblés [...] l'enseignement en ligne par la flexibilité dans son horaire est une alternative tout à fait valide pour les mastérants qui enregistrent un taux d'absentéisme important, pour les séances de rattrapage, ou pour l'encadrement des mémoires de fin de cycle. De plus, cet enseignement nous offre aussi un gain de temps considérable parce qu'il nous évite le déplacement et le problème de la disponibilité des salles. (E2)

En effet, les réponses des enseignants E2 et E3 mettent en évidence une autre caractéristique importante de l'expérience des deux enseignants qui est le changement de leurs perceptions antérieures négatives envers l'EAD et l'évolution de leurs pratiques entre le deuxième semestre de l'année universitaire 2020 et le premier semestre de l'année 2021.

Par ailleurs, Le thème des inconvénients de l'EAD est également très important pour les trois enseignants. L'expérience de l'enseignant E2 montre les limites de l'EAD liés à la préparation des cours ,à l'interaction enseignant-étudiant et aux aspects socio-affectifs de perception du climat de classe et de la dynamique relationnelle :

Dans mes cours en ligne, malgré l'usage de la plateforme Zoom puis celle de Google Meet, on constate que deux choses entravent l'efficacité de l'enseignement. Le matériel didactique préparé s'avère trop lourd et prend un peu plus de temps et la séance même peut-être allongé d'une 30 à 45 minute pour le cours en ligne en raison de mon inexpérience des pauses et de mon signal réseau imprévisible. Les activités de classe en ligne telles que la discussion ouverte sont inappropriées pour atteindre certains objectifs linguistiques, discursifs, pragmatiques ou culturels relevant des différents modules. De plus, et pour des raisons sociales, personnelles et parfois technique lié au faible débit d'internet, certains étudiants préfèrent de ne pas montrer leur image et du coup, je ne peux pas savoir s'ils sont en train de suivre le cours ou pas. (E2)

Pour l'enseignante E3, les défis auxquels l' EAD doit faire face concernent le manque de formation, l'inégalité d'accès à Internet et à l'absence de soutien institutionnel pour les plateformes du secteur privé (Zoom et Google Meet) :

Pour les enseignants comme pour les étudiants, il y'a absence totale de toute formation sur ce genre d'enseignement, et la formation pour les nouveaux enseignants recrutés instaurée depuis 2015 ne comporte que le volet pédagogique. [...] Les inégalités d'accès à Internet causée par le déséquilibre entre les périphériques réseau entre les régions et les disparités entre les étudiants et parfois même les enseignants en matière d'équipement nécessaire constitue une entrave au succès de l'enseignement à distance. [...] Les services de visioconférences offerts gratuitement par Zoom durant la pandémie ont été rendus payants à partir du mois de Septembre 2020 et

limités à 40 minutes par réunion, ce qui m'a amené à s'orienter vers Google Meet, qui est jusqu'au moment où je vous parle est encore gratuit. (E3)

Au vu de ces extraits, nous pouvons voir que les enseignants universitaires de français ont des connaissances identifiables sur l'EAD durant la pandémie de la Covid-19 qui se sont évoluées au fur et à mesure de leurs pratiques. Les données des entretiens et les réflexions ont montré que les enseignants participants se sont rendus compte que l'EAD, différent de l'enseignement traditionnel en classe, est limité par la maîtrise des TIC par les enseignants. L'EAD présente des avantages apparents tels que des ressources en ligne, des enregistrements en ligne consultables, et une interaction instantanée enseignant-étudiant, etc. Cependant, l'EAD présente des lacunes insurmontables dans son incapacité à offrir une interaction instantanée enseignant-étudiant, à surveiller leurs performances en classe et à garantir l'égalité éducative causée par l'inégalité d'accès à Internet causée par le déséquilibre entre les périphériques réseau entre les régions. Cela est cohérent avec le paradigme de la PE de Borg (2003): la pratique en classe en tant que facteur contextuel affecte les cognitions des enseignants de manière consciente et / ou inconsciente.

3.2 Des rôles diversifiés

L'évolution du rôle des enseignants est également l'un des thèmes majeurs émergeant des données. Les enseignants étaient familiarisés avec les méthodes d'enseignement en présentiel dans les salles de classe avant la pandémie de la Covid-19.

Face aux défis de manque de formation, de maîtrise des TIC qui se limitait à l'intégration d'équipements numériques dans l'enseignement en classe, d'absence de contacts avec les étudiants, le manque d'accès à internet et certains problèmes techniques. L'enseignante EI a déclaré que le rôle de l'enseignant a passé de celui de guide et d'aide à l'apprentissage et de l'organisateur des activités en classe à celui d'intégrateur de ressources et de superviseur de l'apprentissage autonome des étudiants en mode d'enseignement en ligne :

J'ai essayé d'adapter mes cours pour les guider dans leur autonomie d'apprentissage, en ajoutant des enregistrements audio de quelques minutes pour expliquer chaque élément du cours et de proposer des liens vers des articles scientifiques et de leurs demander d'analyser certains éléments ou de faire des résumés et de me les envoyer par mail pour les corrigés. (E1)

De son côté, l'enseignant E2 a également mentionné que dans sa pratique de l'enseignement en ligne, il a été amené à jouer un rôle administratif en contactant les étudiants pour avoir leurs Mails pour programmer les séances et leurs envoyer par la suite les liens de réunions.

Ceci montre que les connaissances des enseignants sur l'enseignement en ligne sont conformes à leur pratique pédagogique en ligne. Ils ont choisi des plateformes appropriées et ont adopté diverses méthodes d'enseignement en fonction de leurs connaissances sur les besoins d'apprentissage des étudiants. Les contraintes du numérique ont décomposé les rôles de l'enseignant-tuteur qui, en plus de son rôle d'accompagnateur, de facilitateur et de médiateur, devient intégrateur de ressources, superviseur de l'apprentissage et administrateur de plateforme.

3.3 Apprendre à apprendre

Avec une compréhension claire des besoins d'apprentissage des étudiants soulevés par ses étudiants à travers leurs commentaires sur sa page Facebook, puis dans l'université lorsque les cours ont été reprises partiellement en présentiel l'enseignante E1 estime avoir fait un choix judicieux de matériel pédagogique et de méthodes d'enseignement ainsi que de la plateforme :

Sous la direction et l'aide de l'université et des collègues, je me suis rapidement familiarisée avec le processus de fonctionnement de Moodle et j'ai décidé de la choisir comme plate-forme principale pour l'enseignement en ligne. (E1)

En effet, si le choix de l'enseignante E1 s'est porté sur la plateforme Moodle exigée par l'université, sa décision d'apprendre et d'investir toutes les fonctionnalités de la plateforme est déclenchée par le souci de répondre aux besoins d'apprentissage de ses étudiants.

Après avoir reçus des commentaires via ma page Facebook de la part de mes étudiants me soulevant des problèmes d'incompréhension, j'ai essayé d'adapter mes cours pour les guider dans leur autonomie d'apprentissage. (E1)

En revanche, pour l'enseignante E3, les résultats insatisfaisantes de ses étudiants étaient le facteur déclenchant de sa décision de s'orienter vers les deux logiciels de visioconférences Zoom et Google Meet et d'apprendre avec ses étudiants certaines de leurs fonctionnalités.

Les difficultés rencontrées par le dispositif d'EAD Moodle mise à leur disposition par les établissements universitaires ont poussé les enseignants E2 et E3 à s'auto-former laissant libre cours à l'improvisation et à la créativité. Pour ces derniers, seules les plateformes Zoom et Google Meet offrent des multiples fonctions et des avantages évidents car elles permettent l'intégration de l'enseignement traditionnel en classe :

La fonctionnalité partage d'écran sur Zoom permet à l'enseignant d'utiliser la fonction tableau blanc, taper du texte, dessiner ou écrire à la main et aussi de visualiser différents supports et matériels didactiques. (E3)

De son côté, l'enseignant E2 a évoqué son expérience d'auto-formation sur Zoom et Google Meet en ayant recours aux tutoriaux disponibles sur YouTube et les essais qu'il a réalisés avec des membres de sa famille pour se préparer à l'EAD.

Le contenu le plus important de l'enseignement dans les salles de classe traditionnelles ou dans l'enseignement en ligne est de transmettre des connaissances aux étudiants et de les inciter à réfléchir. Quelques heures avant l'heure du cours en ligne, les enseignants E1, E2 et E3 mettent à disposition de leurs étudiants le matériel pédagogique en format PDF qui comporte des descriptions précises des objectifs d'apprentissage et des tâches d'apprentissage correspondantes ce qui invite les étudiants à mobiliser des stratégies métacognitives.

Les expériences de ces trois enseignants montrent que la littératie numérique des enseignants est liée à leur compréhension claire des besoins d'apprentissage des étudiants et que leur maîtrise des TIC a été facilitée par la pratique de l'enseignement en ligne et l'intégration de l'enseignement

traditionnel en classe. Ces résultats s'alignent sur le modèle TPACK développé par Koehler et Mishra (2006) en ce que TPK est le domaine de connaissances qui se situent à l'intersection entre TK et PK. L'intégration par les enseignants de leurs méthodes d'enseignement dans les salles de classe traditionnelles dans l'EAD est un élément significatif qui apporte de nouvelles preuves empiriques à la recherche existante sur la PE et le concept TPACK.

Conclusion

Cette étude qualitative, a été mise en place pour examiner l'influence de l'EAD durant la pandémie de la Covid-19 sur les représentations et pratiques des enseignants universitaires de français langue étrangère en Algérie. Sur la base de leurs réponses, il apparaît que les représentations et les pratiques des enseignants interviewés sont affectées par l'expérience de l'EAD en contexte de pandémie, ce qui a mis en évidence des possibilités d'adaptation en lien avec les besoins d'apprentissage des étudiants qui méritent d'être développées.

Au vu des thèmes abordés par nos répondants, nous pouvons voir que les enseignants avaient des conceptions diverses sur l'EAD et que la pratique en classe en tant que facteur contextuel affecte les cognitions des enseignants de manière consciente et / ou inconsciente. En plus, les contraintes du numérique ont décomposé les rôles de l'enseignant qui devient ainsi tuteur, intégrateur de ressources, superviseur de l'apprentissage autonome des étudiants et administrateur de plateforme. Par ailleurs, les enseignants ont acquis leur maîtrise des TIC grâce à une compréhension claire des besoins d'apprentissage des étudiants. Ces résultats sont non seulement cohérent avec le paradigme de la PE et avec le modèle TPACK, mais illustrent également que la recherche sur la PE des enseignants de langues étrangères doit être approfondie en se référant à des contextes spécifiques.

Finalement, ces éléments de réponse sont un premier pas vers une étude plus générale, les recherches futures pourraient envisager d'inclure des données issues des perspectives des étudiants pour explorer leur expérience d'enseignement pendant la pandémie afin de proposer un

ensemble de recommandations permettant d'améliorer l'expérience de l'EAD dans les universités algériennes.

Références bibliographiques

- Berger, M-J., et Desrochers, A., (2011), « Littératie, éducation et société ». In M. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la Littératie* (pp. 7-28). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa (PUO).
- Blanchet, A. & Gotman, A., (1992). *L'enquête et ses Méthodes : l'Entretien*. Paris : Nathan.
- Borg, S., (2003), « *Teacher Cognition in Language Teaching : a Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do* ». Lang. Teach. 36, 81–109.
- Borg, S., (2006), *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*, London, Continuum.
- Boudokhane-Lima, F., et al. (2021).« L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 22 | 2021, mis en ligne le 01 mai 2021, consulté le 10 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/11109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Cicurel, F., et Aguilar, J., (2014), « Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? » *Recherches et applications - Le français dans le monde*, n° 56, pp. 7-13.
- Cox, S. (2008). *A Conceptual Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge*. Unpublished Dissertation, Brigham Young University
- Koehler, M. J., & Mishra, P., (2009), « What is Technological Pedagogical Content Knowledge? » *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lassassi, M., et al. (2020), « Université et enseignants face au Covid-19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie », dans *Les Cahiers du Cread*, Alger, Vol. 36 – n° 03, 397– 424.
- Miras, G., Aguilar, J., et Auzéau, F., (2016), « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français ». dans *Le Langage et l'Homme* n° 2. pp. 51-64.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Armand Colin.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de Contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sandré, M. (2013). *Analyser les Discours Oraux*, Paris, Armand Colin.
- Tardif, M., et al. (2017). « Les sciences cognitives et l'éducation ». In Clermont D.-G et Tardif, M. (dir.), *La pédagogie : Théories et Pratiques de l'Antiquité à Nos Jours (4e édition)*. Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire ».
- Tochon, F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129

¹ Déclaration à la presse de Nouredine Ghouali, le secrétaire général du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (communiqué du ministère, 29/09/2020)

² Une enquête réalisée par le Centre de recherche en économie appliquée pour le développement (CREAD, 2020) révèle que la majorité des enseignants, tout domaine d'enseignement confondu, affirme avoir eu recours à la plateforme Moodle de l'établissement mise en place dans le cadre du maintien des cours à distance. Et que les enseignants des sciences sociales et humaines ainsi que des Lettres et langues affirment, à plus de 20%, avoir eu recours aux réseaux sociaux.

³ Pour François Tochon (1992), l'étude de la pensée des enseignants correspond à un paradigme de recherche qui porte sur les représentations des enseignants. Il préfère employer le terme de « pensée » des enseignants plutôt que celui de « représentation » pour mieux particulariser ce champ de recherche. Pour l'auteur les terme « représentation » et « cognition » sont des mots-clés du paradigme de la pensée des enseignants (2000).

⁴ Dans ce travail, nous utilisons l'expression « littératie numérique » comme traduction de l'anglais « digital literacy » qui désigne « la capacité de chercher, de sélectionner, de comprendre, d'interpréter, de produire et de diffuser des informations numériques (écrits, sons, images) sur un réseau en développant des compétences de communication, de définition d'une identité et d'une culture numérique dans l'ensemble des réseaux virtuels » (Berger & Desrochers, 2011, p. 30).

⁵ Les points de suspension entre crochets [...] marquent des coupes effectuées lors de la transcription pour des extraits jugés non pertinents pour notre analyse.