Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 3 /Numéro : 3 Décembre 2025
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-83-106

# Ingénierie pédagogique de substitution et fracture numérique institutionnelle : un cours ELE en ligne dans la formation des conseillers pédagogiques au Gabon

# Substitute Pedagogical Engineering and Institutional Digital Divide: An Online ELE Course in the Training of Educational Advisors in Gabon

**Stéphanie, Messakimove Steiner***
**École Normale Supérieure (ENS) Libreville / Gabon**
smessakimove@gmail.com

**Reçu:** 19/04/2026, **Accepté:** 26/05/2026, **Publié:** 30/06/ 2026

## Résumé

Cet article est né d'une double contrainte: concevoir et dispenser un cours de Didactique de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE) à partir de l'Approche par Compétences (APC), 100 % en ligne, sans aucune plateforme institutionnelle, et apprendre simultanément les outils numériques nécessaires à cette scénarisation dans le cadre d'une formation personnelle parallèle. À l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville (Gabon), ce cours destiné à vingt-quatre Conseillers Pédagogiques du Secondaire (CPS2) a été construit autour de Google Meet, WhatsApp et Google Docs. À travers une étude de cas qualitative, cet article décrit la scénarisation module par module du dispositif, illustrée par des tableaux synoptiques, et analyse la reconfiguration des rôles pédagogiques. Il propose la notion de fracture numérique institutionnelle comme catégorie analytique propre aux contextes universitaires africains, et intègre des résultats préliminaires de recherche sur les auto-évaluations orales comme perspective analytique.

**Mots-clés:** didactique du numérique – scénarisation pédagogique – fracture numérique institutionnelle – formation des enseignants – intelligence artificielle

*Auteur correspondant

**Abstract**

This article emerged from a double constraint: designing and delivering a 100% online ELE Didactics course based on the Competency-Based Approach – with no institutional LMS, while simultaneously learning the digital tools needed for its scenarization through parallel personal training. At the École Normale Supérieure (ENS) in Libreville (Gabon), this course for twenty-four Secondary School Educational Advisors (CPS2) was built around Google Meet, WhatsApp, and Google Docs. Through a qualitative case study, this article describes the module-by-module scenarization — illustrated by synoptic tables — and analyzes the reconfiguration of pedagogical roles. It introduces the notion of institutional digital divide as an analytical category specific to African university contexts and integrates preliminary research results on oral self-assessments as an analytical perspective.

**Keywords:** digital didactics – pedagogical scenarization – institutional digital divide – teacher training – artificial intelligence

**Resumen**[1]

Este artículo nació de una doble limitación: diseñar e impartir un curso de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (ELE) desde el Enfoque por Competencias (EPC), al 100 % en línea, sin ninguna plataforma institucional, y aprender simultáneamente las herramientas digitales necesarias para su escenificación en el marco de una formación personal paralela. En la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville (Gabón), este curso destinado a veinticuatro Consejeros Pedagógicos de Secundaria (CPS2) se construyó en torno a Google Meet, WhatsApp y Google Docs. A través de un estudio de caso cualitativo, este artículo describe la escenificación módulo a módulo del dispositivo, analiza la reconfiguración de los roles pedagógicos e integra resultados preliminares de investigación sobre las autoevaluaciones orales como perspectiva analítica.

**Palabras clave:** didáctica digital – escenificación pedagógica – brecha digital institucional – formación docente – inteligencia artificial

[1] L'espagnol est la langue principale de travail académique de l'auteure, utilisé ici comme langue nationale au sens fonctionnel.

## Introduction

Je me souviens du moment précis où j'ai réalisé que ce cours n'allait pas pouvoir se dérouler comme prévu. C'était en octobre 2025, quelques jours avant l'ouverture du semestre 1, et j'ai dû admettre l'évidence: le cours de Didactique de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE) à partir de l'Approche par Compétences (APC), destiné à vingt-quatre Conseillers Pédagogiques du Secondaire de deuxième année (CPS2) à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville, ne pourrait pas se faire en présentiel. Et il ne pourrait pas non plus s'appuyer sur une plateforme numérique institutionnelle, car l'ENS n'en possède aucune.

Ce que je n'avais pas anticipé, c'est que je me lancerais dans cette aventure pédagogique en étant moi-même en pleine formation numérique. Certes, certains outils m'étaient familiers comme Google Classroom et Google Docs, pratiqués en étant étudiante à l'Université Complutense de Madrid; Google Meet, utilisé en tant qu'enseignant-chercheur dans des colloques en ligne internationaux. WhatsApp, enfin, que tous les enseignants gabonais emploient depuis la période COVID pour communiquer avec leurs groupes d'étudiants. Depuis cette époque, la pratique s'est consolidée dans la plupart des établissements: chaque promotion se dote d'un groupe WhatsApp, dont le délégué de classe assure la transmission entre les étudiants et chaque enseignant.

Mais utiliser ces outils ponctuellement (en tant qu'étudiante ou chercheuse) est une chose. En faire les piliers d'un cours complet de vingt heures, avec une scénarisation progressive et différenciée, en est une autre. C'est ce saut, de l'usage utilisateur à l'usage architecte, que j'ai dû apprendre à opérer, en même temps que j'enseignais.

L'enjeu dépasse le témoignage personnel. Depuis l'année scolaire 2024-2025, l'APC est entrée en vigueur dans l'enseignement secondaire gabonais. L'Inspecteur Général des Services (IGS) du ministère de l'Éducation nationale, le déclarait sans ambages: «L'APC est un outil puissant pour freiner l'échec scolaire» (Point Noir TV, 2024). Cette ambition suppose que les conseillers pédagogiques disposent des compétences pour guider ce changement.

L'article poursuit plusieurs objectifs: décrire la scénarisation module par module, théoriser la notion de fracture numérique institutionnelle, examiner la reconfiguration des rôles, et mettre en perspective l'analyse des auto-évaluations orales finales des CPS2 en s'appuyant sur des résultats préliminaires. Il s'inscrit dans un programme de recherche sur l'intégration du numérique et de l'IA dans la formation enseignante en ELE au Gabon

(Messakimove Ep Steiner, 2025a, 2025b, 2025c; Messakimove Ép. Steiner et Mimbuih M'Ella, à paraître; Messakimove Steiner et N'zi, 2026).

La problématique centrale de cet article, dans un contexte marqué par l'absence d'infrastructure numérique institutionnelle (ce que nous nommons la fracture numérique institutionnelle), peut se formuler ainsi: comment un enseignant-chercheur peut-il concevoir et dispenser un cours de Didactique ELE 100 % en ligne, fondé sur l'APC, tout en développant simultanément ses propres compétences numériques? En d'autres termes, quelles stratégies d'ingénierie pédagogique de substitution permettent de maintenir la cohérence didactique et la qualité formative en l'absence de plateforme institutionnelle, et quels reconfigurations des rôles pédagogiques en résultent? C'est à cette double question, stratégique et identitaire, que cet article tente de répondre.

## 1. Cadre théorique

### 1.1. Ingénierie pédagogique, scénarisation numérique et apprentissage en temps réel

L'ingénierie pédagogique désigne l'ensemble des processus de conception, de planification et de mise en œuvre de dispositifs d'enseignement-apprentissage. Narcy-Combes (2005: 23) la définit comme «*la capacité à concevoir des dispositifs cohérents articulant objectifs, outils, interactions et évaluation*», en insistant sur la nécessité d'une «*articulation réfléchie entre les choix technologiques et les finalités pédagogiques*» (Narcy-Combes, 2005: 31). Dans les contextes sans LMS, l'enseignant doit construire de toutes pièces cette architecture, ce que nous nommons une ingénierie de substitution. Cette notion rejoint ce que Schön (1983: 49) décrit comme la «*reflection-in-action*», c'est-à-dire la capacité du praticien à penser et ajuster son action en cours de situation.

Il est important de préciser ici la définition que nous donnons à ce terme: l'ingénierie pédagogique de substitution désigne le processus par lequel un enseignant, privé d'outils institutionnels dédiés (LMS, environnement numérique de travail, plateforme officielle), reconfigure des outils du quotidien (initialement non conçus à des fins d'enseignement-apprentissage formel) en un dispositif pédagogique cohérent et finalisé, fondé sur une articulation délibérée entre objectifs, modalités d'interaction et évaluation. Cette notion se distingue des concepts voisins de «bricolage pédagogique» (Lévi-Strauss, 1962) en ce qu'elle suppose une intention architecturale explicite et une réflexivité systématique sur les choix opérés.

Elle s'accompagne ici d'une dimension rarement théorisée, celle de l'apprentissage enseignant en temps réel. Schön (1983: 69) qualifie ce

professionnel de «reflective practitioner», soulignant que «*the most important forms of professional knowledge are generated through practice, not prior to it*». Dans le contexte décrit ici, les compétences numériques ont été construites en même temps que le cours lui-même. Guichon (2012) apporte à ce propos une donnée empirique fondamentale :

> Sept à neuf ans (en moyenne) semblent nécessaires pour que les enseignants tirent pleinement avantage des technologies après avoir développé d'autres compétences qui leur paraissent prioritaires. C'est la raison pour laquelle la formation initiale doit inclure une découverte aux TICE, et amener les apprentis enseignants à s'approprier les ressources. Toutefois, l'auteur remarque que la formation initiale ne suffit pas pour une intégration optimale: la formation doit continuer tout au long de la carrière professionnelle car les TICE évoluent rapidement, et l'expérience permet davantage d'aisance à mener des nouvelles expérimentations. (Guichon, 2012: 206)

Ce chiffre relativise toute injonction à la maîtrise immédiate du numérique et légitime l'apprentissage progressif qui caractérise ce dispositif. Loin d'être une défaillance, la formation parallèle suivie par l'enseignante constitue les premières étapes d'un parcours d'appropriation qui, selon Guichon lui-même, s'étend sur près d'une décennie. Guichon (2012) identifie en outre huit types de compétences techno-pédagogiques (documentaire, d'évaluation, de diffusion, de conception, d'édition, d'intégration, d'accompagnement pédagogique et de médiation) que les enseignants de langue doivent progressivement développer. Ce dispositif a mobilisé, à des degrés variables, la quasi-totalité d'entre elles.

### 1.2. La fracture numérique institutionnelle

Van Dijk (2006: 222) distingue plusieurs dimensions de la fracture numérique: motivationnelle, matérielle, compétentielle et d'usage. Sa conception reste centrée sur l'individu. Nous proposons la notion de fracture numérique institutionnelle, désignant l'absence d'infrastructure technologique au sein même de l'établissement éducatif: pas de LMS, pas d'environnement numérique officiel, pas de politique d'intégration des outils.

Ce phénomène n'est pas propre au Gabon. Bourebrab (2023: 91) documente une situation structurellement identique en Algérie: «*la décision de l'intégration des TICE était tardive par rapport aux autres pays*» et «*utiliser le TIC en enseignement des langues étrangères exige une formation des enseignants dans le domaine*». L'auteur souligne en outre que «*dans chaque réforme ou décision, on considère l'enseignant comme exécuteur non comme partenaire*» (Bourebrab, 2023: 92). C'est précisément cette mise à

l'écart qui force les enseignants innovants à opérer, seuls et sans appui, leur propre appropriation des outils.

Guichon (2012, cité dans Bourebrab, 2023: 92) conceptualise cette dynamique à travers un cycle de l'innovation en trois étapes (l'invention, l'appropriation, l'institutionnalisation) en soulignant que «*beaucoup d'inventions pédagogiques sont des projets très contextualisés qui disparaissent dès que l'initiateur abandonne son œuvre*». Dans le dispositif présenté ici, seule la phase d'appropriation a eu lieu: c'est l'enseignante qui, seule, a inventé et s'est approprié les outils, sans qu'aucun processus d'institutionnalisation ne vienne consolider ni diffuser cette innovation. C'est l'une des raisons pour lesquelles cet article cherche à constituer une trace documentaire de ce dispositif.

### 1.3. WhatsApp et l'évolution de ses usages pédagogiques au Gabon

L'usage de WhatsApp dans l'enseignement gabonais ne date pas de ce cours. Depuis la période COVID-19, chaque promotion se dote d'un groupe, dont le délégué de classe assure la transmission entre étudiants et enseignants. Ce qui est nouveau ici, c'est que WhatsApp cesse d'être un canal de communication pour devenir un pilier pédagogique: espace de dépôt des productions, de diffusion des feedbacks, de relances réflexives et de maintien du lien communautaire entre les séances.

Bax (2003: 481) montre que les outils numériques atteignent leur plein potentiel pédagogique lorsqu'ils sont «normalisés», intégrés de manière transparente dans les pratiques quotidiennes. WhatsApp est précisément l'outil le plus normalisé dans le contexte gabonais. Ce glissement d'usage (du communicationnel au pédagogique) s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs (Messakimove Ep Steiner, 2025a; Messakimove Ép. Steiner et Mimbuih M'Ella, à paraître).

Cette évolution n'est cependant pas universellement accueillie de la même façon. Bourebrab (2023: 93) identifie trois catégories d'enseignants face au numérique: «*ceux qui veulent l'intégrer dans leurs classes et ils ont les capacités et les connaissances pour le réaliser, ceux qui veulent le faire mais ils trouvent des difficultés à le réaliser et ceux qui ne veulent même pas essayer de le réaliser*». Cette tripartition s'applique directement aux vingt-quatre CPS2 de ce cours, qui n'avaient pas tous le même rapport aux outils. L'intégration des TIC en classe de langue implique en outre, comme le souligne Deloy (2020), une transformation profonde des postures dans la situation d'enseignement-apprentissage :

> L'intégration des TIC dans le cours de FLE implique une réorganisation profonde des rôles et des postures: d'un côté, le professeur doit

> apprendre à partager le contrôle de la situation d'enseignement-apprentissage avec l'outil numérique; de l'autre, l'apprenant est invité à devenir plus actif et autonome dans son apprentissage. Cette reconfiguration ne va pas sans résistances, tant du côté des enseignants que des apprenants, et elle exige un accompagnement pédagogique spécifique pour être efficacement mise en œuvre. Le numérique ne se greffe pas mécaniquement sur des pratiques existantes; il les transforme de l'intérieur. (Deloy, 2020: 45)

Cette observation résonne directement avec l'expérience décrite dans cet article. La transformation que WhatsApp a produite dans le cours est précisément le type de reconfiguration des rôles et des postures que Deloy identifie, vécue de l'intérieur par les CPS2, ce qui constitue l'un des apprentissages professionnels les plus durables de ce semestre.

### 1.4. Le contexte gabonais: réforme APC et formation des CPS2

La réforme curriculaire en cours au Gabon ne surgit pas de nulle part. Elle prend racine dans les recommandations du Dialogue National Inclusif tenu en avril 2024, qui ont conduit, dès le début de l'année scolaire 2024-2025, à l'introduction de l'Approche par Compétences (APC) dans les classes de 6ème et de 5ème, par la circulaire n°003/MENFPFC du 7 octobre 2024, signée par la ministre de l'Éducation nationale (Info241, 2024; Gabonmediatime, 2024a). Depuis 2025, les curricula réajustés fondés sur l'APC s'étendent progressivement à toutes les disciplines du secondaire (Ministère de l'Éducation Nationale du Gabon, 2025). Cette réforme s'inscrit dans un Plan Sectoriel de l'Éducation Intérimaire (PSEI) 2024-2030, fruit d'une collaboration entre experts nationaux et organisations internationales (UNESCO, UNICEF, Agence Française de Développement) qui ambitionne, entre autres objectifs, d'améliorer la gouvernance, l'accès, la qualité de l'enseignement et l'adéquation formation-emploi (Gaboninfoslive, 2025).

Les raisons de cette réforme sont documentées et convergentes. Le Gabon présente l'un des taux d'échec scolaire les plus élevés d'Afrique francophone: environ 35 % des élèves du secondaire redoublent chaque année, dont quelque 20 000 en 6ème seulement, selon les statistiques du ministère citées par Ondjila Ognele (Gabonmediatime, 2024b). Ce taux, largement supérieur à celui du Sénégal (11 %) ou du Cameroun (25 %), témoigne d'un système jusqu'alors fondé sur la transmission de contenus théoriques sans ancrage dans les compétences pratiques et transversales. La réforme APC entend précisément corriger cette orientation: en «*plaçant l'élève au cœur de son apprentissage*» et en lui permettant de «*développer des aptitudes telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et*

*l'autonomie*» (Gabon RSE, 2024). Le Gabon rejoint ainsi plusieurs pays d'Afrique francophone (dont son voisin le Cameroun) qui ont opté pour l'APC avant lui.

Concrètement, la réforme redéfinit l'organisation du calendrier scolaire en trois trimestres divisés en deux paliers chacun, constitués de quatre semaines d'apprentissage et d'une semaine d'évaluation dite «semaine d'intégration». Elle harmonise les coefficients de toutes les matières (mettant fin à plus de 55 ans d'un système à coefficients variables qui pénalisait les disciplines non scientifiques) et introduit de nouveaux manuels scolaires adaptés au contexte gabonais (Info241, 2024; Gabonmediatime, 2024a). Pour appuyer cette transformation pédagogique, deux nouveaux établissements publics ont été créés par ordonnances présidentielles publiées dans le *Journal Officiel n° 59 Bis* du 19 mars 2025: *Ordonnances* portant création de l'Institut de Formation des Professeurs d'École (IFPE) et l'Institut de Formation aux Métiers de l'Éducation (IFME), chargés de la formation initiale et continue des enseignants (Gabonews, 2025).

Cette réforme n'est cependant pas accueillie sans résistances. La Fédération des Syndicats de l'Éducation Nationale (FESEENA) a dénoncé publiquement une mise en œuvre jugée «précipitée», souffrant de «graves lacunes»: absence de concertation préalable, manque de matériel didactique, formations insuffisantes pour les enseignants, et classes surchargées (Gabonreview, 2025). Son secrétaire général posait la question qui résume le paradoxe central de cette réforme: «Comment transformer l'école sans outils adaptés?». Ces résistances syndicales documentent une tension structurelle déjà mise en évidence dans la littérature sur la diffusion de l'innovation en éducation: une réforme descendante, aussi bien intentionnée soit-elle, ne peut réussir sans l'appropriation des acteurs de terrain, ni sans les ressources pédagogiques et numériques qui en permettent la mise en œuvre (Guichon, 2012; Bourebrab, 2023: 92).

C'est dans ce contexte de réforme curriculaire en cours et de tensions institutionnelles que s'inscrit le cours décrit dans cet article. Former des conseillers pédagogiques capables d'analyser et d'accompagner la mise en œuvre de l'APC, c'est créer un effet multiplicateur sur l'ensemble du système. Ce sont eux qui seront, dans les établissements, les relais entre la politique curriculaire et la pratique de classe. Perrenoud (1999: 7) définit la compétence comme «*la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas*». C'est précisément cette logique d'action que les CPS2 doivent comprendre, intérioriser et savoir accompagner. Tobón (2013: 215) précise

leur rôle stratégique en des termes qui résonnent directement avec les enjeux gabonais:

> El asesor pedagógico es el mediador entre las políticas curriculares y la práctica docente en el aula. Su función no es inspeccionar ni fiscalizar, sino acompañar, orientar y co-construir con el docente las condiciones para que el aprendizaje por competencias sea posible en cada contexto. (Tobón, 2013: 215)

Cette définition du rôle du conseiller pédagogique comme médiateur et non comme inspecteur, éclaire directement la finalité du cours décrit dans cet article. Apprendre aux CPS2 à analyser une compétence EPC, à concevoir une situation-problème ancrée dans la réalité gabonaise, à évaluer un *desempeño* (performance) plutôt qu'un score, c'est précisément les préparer à exercer cette fonction de médiation dans des établissements où les enseignants, souvent mal formés à l'APC et peu outillés numériquement, ont besoin d'un accompagnement ancré dans leur réalité quotidienne. Ce cours a donc une portée systémique qui dépasse largement ses vingt heures: il prépare des professionnels qui, à leur tour, formeront d'autres professionnels.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Une étude de cas depuis l'intérieur

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative de type étude de cas (Merriam, 2009). La position de praticienne-chercheuse est revendiquée: elle permet d'accéder à une intelligibilité interne que l'observation extérieure ne pourrait pas restituer. Elle suppose une réflexivité rigoureuse que Schön (1983: 61) qualifie de «*reflection-on-action*».

### 2.2. Terrain, participants et données

Le cours se déroule au semestre 1 de l'année académique 2025-2026, à l'UER Sciences de l'Éducation, Département Guidance, ENS de Libreville. Il totalise vingt heures, réparties en cinq modules de quatre heures. Il réunit vingt-quatre CPS2 en six équipes baptisées d'après des figures du monde hispanique: García Márquez, Luis Borges, Miguel Cervantes, Isabel Allende, Rubén Darío et García Lorca.

Le corpus comprend: le syllabus officiel bilingue; les ressources des cinq modules; les vingt-quatre feedbacks individuels du module 5; les bilans collectifs des modules 3 et 5; le rapport-bilan institutionnel; et des notes réflexives personnelles. Un sixième corpus (les auto-évaluations orales enregistrées en clôture) est identifié comme perspective de recherche (cf. section 6).

### 2.3. Collecte et analyse des données

Les données ont été collectées selon trois modalités complémentaires, conformément aux principes de la triangulation méthodologique préconisée par Merriam (2009: 215) pour renforcer la validité interne des études de cas qualitatives. Premièrement, la collecte documentaire a permis de rassembler l'ensemble des traces écrites du dispositif: le syllabus officiel, les ressources pédagogiques des cinq modules, les vingt-quatre productions individuelles finales et les bilans collectifs des modules 3 et 5. Deuxièmement, les notes réflexives personnelles de l'enseignante, rédigées après chaque module, constituent un journal de bord systématique permettant de documenter les ajustements opérés en cours de dispositif (Schön, 1983). Troisièmement, le rapport-bilan institutionnel a fourni un regard extérieur partiel sur les résultats obtenus.

L'analyse des données a été menée selon une approche thématique inductive (Merriam, 2009), en trois temps. Dans un premier temps, un codage ouvert a été appliqué aux productions étudiantes afin d'identifier les tendances récurrentes dans l'appropriation des concepts théoriques (APC, compétence, transposition didactique). Dans un deuxième temps, les notes réflexives ont été analysées selon la grille de la "reflection-on-action" de Schön (1983), afin d'identifier les moments de rupture et d'ajustement du dispositif. Dans un troisième temps, les cinq critères d'évaluation du Module 5 (C1 à C5) ont servi de grille d'interprétation des résultats, permettant de relier les performances observées aux objectifs théoriques initialement posés. Cette démarche en trois temps garantit que l'analyse ne reste pas au niveau descriptif, mais s'articule systématiquement aux cadres conceptuels mobilisés dans la partie théorique.

## 3. La scénarisation module par module: description détaillée du dispositif

### 3.1. Principes généraux de l'architecture trimodale

Chaque module obéissait à une architecture trimodale. La phase synchrone (Google Meet, environ 2h30) constituait le cœur de la séance: ouverture par un *guión de apertura* lu à voix haute, apports théoriques participatifs, travail en sous-salles (breakout rooms), restitution collective en plénière. La phase semi-synchrone (Drive et WhatsApp) permettait la consultation de ressources à rythme libre. La phase asynchrone (WhatsApp, Google Docs et Classroom) maintenait la dynamique entre les modules: consignes, dépôt des productions, feedbacks collectifs, relances réflexives.

Chaque session était ouverte par un *guión de apertura:* un texte bref, rédigé à la première personne, lu en début de séance. Ces guiones

remplissaient ce que Garrison et Vaughan (2008: 23) appellent la «*teaching presence*»: la capacité de l'enseignant à créer et maintenir une présence émotionnelle et cognitive dans un environnement dématérialisé. En l'absence de campus physique, le *guion* créait un seuil, un rituel d'entrée dans l'espace de formation. Les tableaux synoptiques ci-dessous constituent une trace opérationnelle réutilisable.

### 3.2. Module 1. De la Pédagogie par Objectifs à l'APC

Ce premier module avait une double fonction: construire le socle conceptuel du cours et établir la culture pédagogique du groupe. Il s'agissait de faire comprendre que passer de la PPO à l'EPC n'est pas un changement de méthode mais un changement de regard sur ce que signifie apprendre. Le *guión* d'ouverture posait le ton avec la formule qui est devenue le fil rouge du cours: «La competencia se construye cuando el saber se moviliza en la acción»

La phase synchrone articulait une présentation Genially interactive avec des temps de travail en groupes sur Google Docs pour compléter des fiches bibliographiques sur Bloom (1956), Mager (1962) et Tyler (1949). Entre les modules, WhatsApp a servi à partager les fiches finalisées et à lancer une question réflexive préparatoire au Module 2.

| Phase | Modalité | Contenu / Activités | Outils / Produits |
|---|---|---|---|
| **Ouverture (20 min)** | Synchrone Meet | *Guión de apertura* lu à voix haute. Tour de table oral: expériences ELE. | Google Meet → Engagement initial |
| **Phase 1 (40 min)** | Synchrone Meet + Genially | Présentation PPO vs EPC avec exemples comparés (Bloom / Tobón). Discussions guidées. | Genially à l'écran → Participation orale |
| **Phase 2 (50 min)** | Synchrone Meet + Docs | Travail en groupes (6 × 4): fiches bibliographiques Bloom / Mager / Tyler. Pertinence au contexte gabonais. | Google Docs collaboratif → Fiches bibliographiques |
| **Restitution (40 min)** | Synchrone Meet | Mise en commun plénière. Synthèse de l'enseignante. | Google Meet → Synthèse collective |
| **Asynchrone (entre modules)** | WhatsApp + Drive | Dépôt des fiches. Question réflexive de relance. Vidéos APC. | WhatsApp → Fiches + réponses |

**Tableau 1 Scénario synoptique du Module 1**

### 3.3. Module 2. Fondements théoriques de la compétence (4 heures)

Ce module était théoriquement le plus dense du cours. Comprendre Perrenoud (1999) et Tobón (2013), ce n'est pas réciter leurs définitions: c'est saisir pourquoi la compétence ne se réduit pas à la somme de ses composantes. J'avais choisi de partir de fragments de texte (des citations directes) et de demander aux groupes de les reformuler, puis d'en tirer un exemple appliqué à l'ELE.

C'est lors de ce module que la tension autour de l'IA fit sa première apparition notable. Certains paragraphes comparatifs présentaient une homogénéité stylistique suspecte. J'ai choisi d'en faire un objet de réflexion collective dans le feedback, la distinction entre aide à la rédaction et délégation de la réflexion est devenue un référent partagé pour la suite du cours.

| Phase | Modalité | Contenu / Activités | Outils / Produits |
|---|---|---|---|
| **Micro-évaluation (20 min)** | Synchrone Meet + WhatsApp | Tableau diagnostic individuel : «compris / doutes / exemple pratique» sur les concepts du Module 1. | WhatsApp → Tableau diagnostic |
| **Lecture guidée (50 min)** | Synchrone Meet + Docs | Lecture en sous-groupes de Perrenoud (1999: 7-12) et Tobón (2013: 62-70). 3 dimensions + exemple ELE. | Google Docs partagé → Tableau de synthèse |
| **Mise en commun (40 min)** | Synchrone Meet | Restitution de chaque groupe. Synthèse des convergences/divergences Perrenoud / Tobón. | Google Meet → Synthèse collective |
| **Activité 2 (50 min)** | Synchrone Meet + Docs | Paragraphe comparatif (10 lignes, APA) + exemple de tâche ELE mobilisant les 3 dimensions. | Google Docs → Paragraphe + tâche ELE |
| **Asynchrone** | WhatsApp | Publication des paragraphes. Feedback collectif (forces + axes d'amélioration). Signal sur l'IA. | WhatsApp → Paragraphes + feedback |

**Tableau 2 Scénario synoptique du Module 2**

### 3.4. Module 3. L'APC et le MCER: cohérences et convergences

Ce module marquait un tournant: on passait de la compréhension des cadres théoriques à leur articulation opérationnelle. Relier les descripteurs du MCER à la logique de l'APC, c'est comprendre que ces deux cadres sont complémentaires. J'ai utilisé pour la première fois les sous-salles Meet de façon systématique et chronométrée, une technique apprise quelques semaines plus tôt dans un colloque international en ligne.

| Phase | Modalité | Contenu / Activités | Outils / Produits |
|---|---|---|---|
| **Ouverture (15 min)** | Synchrone Meet | Micro-quiz oral (4 questions EPC/MCER). Activation des connaissances. | Google Meet → Activation |
| **Activité 1 (60 min)** | Sous-salles Meet + Docs | Tableau comparatif EPC/MCER selon 6 critères. Première rangée fournie comme modèle. | Google Docs → Tableau comparatif |
| **Mise en commun (30 min)** | Synchrone Meet | Restitution. Synthèse des 4 piliers: action / progression / autonomie / desempeño. | Google Meet → Synthèse collective |
| **Activité 2 (60 min)** | Sous-salles Meet + Docs | Tableau correspondance: 2 niveaux MCER → compétence EPC → tâche ELE. | Google Docs → Tabla de correspondencia |
| **Asynchrone** | WhatsApp | Dépôt des tableaux. Feedback collectif sous 48h. | WhatsApp → Tableaux + feedback |

**Tableau 3 Scénario synoptique du Module 3**

### 3.5. Module 4. Conception de séquences didactiques APC

Ce module était le plus opérationnel du cours. Passer d'un palier du curriculum officiel gabonais à une séquence didactique complète EPC, c'est réaliser ce que Chevallard (1985: 39) appelle la transposition didactique: «*transformer le savoir savant en savoir enseignable*». La progression en trois

activités (analyse guidée, transformation d'un palier, contextualisation gabonaise) reflète le passage de la «*compréhension guidée*» à la «*production autonome*» (Cuq et Gruca, 2017: 97).

| Phase | Modalité | Contenu / Activités | Outils / Produits |
|---|---|---|---|
| **Activité 1 (60 min)** | Synchrone Meet | Analyse guidée par l'enseignante de 2 paliers officiels (4ème Palier 2: Famille; Palier 5: Hygiène). | Meet (partage d'écran) → Prise de notes Docs |
| **Activité 2 (90 min)** | Sous-salles Meet + Docs | Chaque groupe produit une fiche de séquence EPC complète (compétence / situation / tâche / savoirs / évaluation). | Google Docs → Fiche de séquence EPC |
| **Activité 3 (45 min)** | Sous-salles Meet + Docs | Contextualisation gabonaise: établissement réel, quartier précis, problème social. Produit final défini. | Google Docs → Séquence contextualisée |
| **Asynchrone** | WhatsApp + Docs | Dépôt des fiches. Feedback collectif. Diffusion des consignes du Module 5 (5 critères). | WhatsApp → Fiches + consignes M5 |

**Tableau 4 Scénario synoptique du Module 4**

### 3.6. Module 5. Travail individuel final et auto-évaluation orale

Le cinquième module se structurait en deux temps. Le travail individuel écrit, réalisé en amont, demandait à chaque CPS2 de transformer un palier du curriculum de 3ème en séquence APC complète et contextualisée. L'auto-évaluation orale, réalisée lors de la séance de clôture, constitue le corpus de recherche décrit en section 6.

Les feedbacks individuels représentent l'investissement évaluatif le plus important du cours: vingt-quatre documents de deux à trois pages chacun, évalués selon cinq critères. Le critère C5 («Trabajo vs. IA») ne sanctionnait pas l'usage de l'IA en tant que tel, mais évaluait la présence d'une reformulation critique et d'une contextualisation authentique. Un travail

assisté par l'IA mais ancré dans une réalité scolaire gabonaise précise pouvait obtenir un score élevé.

| Phase | Modalité | Contenu / Activités | Outils / Produits |
|---|---|---|---|
| **Phase asynchrone (avant la séance)** | Docs + WhatsApp | Travail individuel: fiche de séquence EPC (3ème, palier au choix). C1/2 + C2/1 + C3/2 + C4/2 + C5/3. | Google Docs → Fiches déposées WhatsApp |
| **Ouverture (60 min)** | Synchrone Meet | *Guión* final. Bilan collectif oral. Tendances générales des travaux. | Google Meet → Bilan collectif |
| **Auto-évaluation (120 min)** | Synchrone Meet | 4 axes: (1) apprentissages du cours; (2) évolution vision CPS; (3) compétences numériques acquises; (4) usages professionnels futurs. | Meet (enregistrement) → Corpus de recherche |
| **Clôture (30 min)** | Synchrone Meet | Tableau d'honneur commenté. Perspectives professionnelles. Maintien du groupe WhatsApp. | Google Meet → Clôture rituelle |

**Tableau 5 Scénario synoptique du Module 5**

## 4. Ce que ce dispositif a reconfiguré: les rôles en mouvement

### 4.1. Mon propre rôle: de l'enseignante au terrain à l'architecte numérique apprenante

Schön (1983: 68) décrit le professionnel réflexif comme celui qui «*allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique*». Chaque module m'a surprise: une tâche que je pensais simple s'est révélée trop complexe pour le temps disponible; un outil a résisté. J'ai appris à composer avec cette incertitude. Mes formations

parallèles ont directement nourri ces ajustements: la microcredential de l'Université d'Alicante en IA appliquée à la recherche (janvier 2026, 3 ECTS), suivie en plein cœur du semestre, m'a fourni des outils pour analyser les usages de l'IA dans les travaux étudiants, outils intégrés immédiatement dans le critère C5. La formation en Techno-Pédagogie à l'Université Numérique du Gabon (octobre 2025) a guidé la différenciation des modalités.

### 4.2. Le rôle des CPS2: une double posture féconde

Les CPS2 vivaient une expérience doublement singulière: apprenants d'une discipline (la didactique ELE-APC) et observateurs-acteurs d'un dispositif numérique contraint qu'ils pourraient avoir à reproduire dans leurs fonctions futures. Tobón (2013: 107) associe cette dimension au «saber ser»: non pas seulement savoir ce qu'il faut faire, mais être prêt à le faire, y compris dans l'inconfort. Cette posture incarnée est, je crois, l'une des ressources professionnelles les plus durables que ce cours leur a offertes.

### 4.3. Le critère «Trabajo vs. IA»: une réponse évaluative à une tension pédagogique réelle

L'intégration du critère C5 n'était pas un garde-fou anti-plagiat. C'était une position éducative: l'IA générative ne peut pas se substituer à la pensée pédagogique située (Messakimove Ep Steiner, 2025a, 2025b). J-BMM (17/20) a traité le harcèlement lié à la *tartamudez* (bégaiement) au Lycée Évangélique de Melen; FKMO (16/20) a ancré sa séquence dans les conflits de Nzeng-Ayong. Ces travaux illustrent ce que Chevallard (1985: 39) désigne comme la transposition didactique interne, réalisée ici à partir de la réalité sociale gabonaise comme matière première.

## 5. Résultats et discussion

### 5.1. Une appropriation différenciée mais réelle de l'APC

Le bilan est globalement positif. Les notes s'échelonnent de 10 à 17/20. Les travaux les mieux évalués partagent une caractéristique: ils réalisent ce que Chevallard (1985: 78) appelle la transposition didactique interne, «*reconstruire le savoir enseignable à partir des réalités du contexte de l'apprenant*». Cette distribution statistique révèle, à elle seule, une hétérogénéité significative dans les niveaux d'appropriation, que l'analyse des productions permet de qualifier plus précisément. Trois profils distincts émergent de l'examen du corpus. Un premier groupe (notes 15-17/20) réalise ce que Chevallard (1985: 78) appelle la transposition didactique interne, en «reconstruisant le savoir enseignable à partir des réalités du contexte de l'apprenant»: J-BMM ancre sa séquence dans le traitement pédagogique de la

*tartamudez* au Lycée Évangélique de Melen, tandis que FKMO mobilise les conflits intercommunautaires de Nzeng-Ayong comme situation-problème.

Ces travaux témoignent d'une maîtrise simultanée de la logique compétentielle (Perrenoud, 1999; Tobón, 2013), de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et de la contextualisation culturelle. Un deuxième profil (notes 12-14/20) traduit une appropriation partielle: les critères formels sont respectés (C1 à C3), mais la contextualisation gabonaise (C4) reste générique et la réflexion critique sur l'usage de l'IA (C5) est absente ou superficielle. Ce profil illustre ce que Guichon (2012) décrit comme un stade intermédiaire d'appropriation: la maîtrise procédurale des outils précède leur intégration réflexive. Un troisième groupe (notes 10-11/20) révèle une compréhension encore schématique de l'APC, réduite à une reformulation terminologique sans véritable reconfiguration de la logique d'enseignement-apprentissage.

Cette distribution appelle une interprétation théorique car elle confirme empiriquement l'hypothèse de Van Dijk (2006: 222) sur les inégalités d'usage, ici translatées du niveau individuel au niveau de la maîtrise didactique. La réalité gabonaise comme matière première de la didactique d'ELE, voilà peut-être le résultat le plus durable de ce dispositif.

### 5.2. Une communauté d'apprentissage née dans la contrainte

L'effet le plus inattendu est la constitution d'une véritable communauté d'apprentissage. Garrison et Vaughan (2008: 4) la définissent comme «*a group of individuals who collaboratively engage in purposeful critical discourse and reflection to construct personal meaning and confirm mutual understanding*». Le groupe WhatsApp, conçu initialement comme espace utilitaire, est devenu progressivement un espace de partage professionnel et de soutien mutuel, constituant un embryon de communauté professionnelle apprenante. Ce glissement fonctionnel peut être analysé à la lumière de la théorie de la normalisation de Bax (2003: 481). WhatsApp, déjà intégré dans les pratiques communicationnelles ordinaires des CPS2, a constitué le substrat le moins résistant à l'extension vers des usages pédagogiques, précisément parce que les barrières psychologiques à son adoption étaient déjà levées. Trois indicateurs concrets attestent de cette dynamique communautaire: (1) l'initiative spontanée de plusieurs étudiants de partager des ressources non demandées entre les modules; (2) le maintien du groupe WhatsApp après la clôture officielle du cours; (3) les échanges entre équipes lors des restitutions collectives, qui dépassaient les attentes évaluatives pour entrer dans une logique de co-construction.

Cette émergence communautaire, non planifiée dans l'ingénierie initiale, confirme la thèse de Guichon (2012) selon laquelle les compétences numériques pédagogiques ne se développent pas linéairement mais par réorganisation progressive des usages existants en fonction des besoins du groupe. Elle témoigne également de la dimension formative de la contrainte. C'est précisément l'absence de LMS qui a obligé enseignante et étudiants à négocier collectivement les règles du travail distanciel, produisant ainsi un apprentissage organisationnel que la commodité d'une plateforme institutionnelle n'aurait peut-être pas suscité.

### 5.3. Ce que cette expérience dit à la recherche et aux politiques éducatives

Sur le plan conceptuel, la fracture numérique institutionnelle mérite d'être théorisée comme catégorie distincte de la fracture individuelle (Van Dijk, 2006: 222), particulièrement pertinente pour les contextes universitaires africains. Sur le plan pratique, l'apprentissage enseignant en temps réel peut enrichir le dispositif à condition d'être intégré réflexivement. Sur le plan des politiques éducatives, cette expérience appelle une prise de conscience urgente: la transformation numérique de l'enseignement supérieur gabonais ne peut pas continuer à reposer sur le seul volontarisme des enseignants.

Ces trois conclusions s'articulent de manière cohérente au cadre théorique mobilisé dans cet article, et permettent d'en éprouver la pertinence empirique. La notion de fracture numérique institutionnelle, proposée en réponse aux limites de la conceptualisation de Van Dijk (2006) — centrée sur l'individu —, trouve ici une illustration concrète. C'est l'absence d'infrastructure institutionnelle, et non le déficit de compétences individuelles, qui constitue le facteur déterminant dans les difficultés d'intégration du numérique. Cette distinction est confortée par la situation des CPS2, qui disposaient pour la plupart d'un équipement individuel (smartphone, connexion), mais évoluaient dans un établissement dépourvu de tout environnement numérique officiel. En termes de cycle de l'innovation (Guichon, 2012), ce dispositif s'est arrêté au stade de l'appropriation individuelle, sans franchir le seuil de l'institutionnalisation. Ce qui démontre ainsi, par l'absurde, le caractère inévitable de l'investissement public dans les infrastructures et la formation continue.

Enfin, la validation empirique de l'apprentissage en temps réel comme composante légitime de l'ingénierie pédagogique confirme la valeur heuristique du concept de "reflective practitioner" (Schön, 1983) dans des contextes d'urgence et de résilience comme celui du Gabon.

## 6. Perspectives : les auto-évaluations orales des CPS2 comme terrain de recherche

Pour clôturer le cours, j'ai demandé aux vingt-quatre CPS2 de réaliser une auto-évaluation orale en espagnol portant sur quatre axes: (1) ce qu'ils avaient appris dans le cours de didactique ELE-APC; (2) si et comment leur vision du rôle de conseiller pédagogique avait évolué; (3) ce qu'ils avaient appris à faire avec Google Meet, WhatsApp ou d'autres outils; et (4) comment ils envisageaient de mobiliser ces outils dans leur pratique professionnelle future.

Ces auto-évaluations, enregistrées via Google Meet, représentent un corpus analytique considérable sur trois dimensions: cognitive (ce que retiennent les CPS2 des contenus théoriques), professionnelle (l'évolution de leur rapport au rôle de conseiller), et numérique (leurs apprentissages pratiques et leurs intentions d'usage futur). Tobón (2013: 198) souligne que «la formación profesional no es solo la adquisición de conocimientos, sino la construcción de una identidad de acción»: ces auto-évaluations donnent à voir cette construction dans les mots mêmes des étudiants.

Des résultats préliminaires issus d'une recherche-action conduite à l'ENS de Libreville en 2024-2025 permettent d'anticiper certains profils de réponse. Dans cette étude menée auprès de trente enseignants en formation répartis en deux cohortes (Messakimove Steiner, 2025b), l'analyse des auto-évaluations orales produites sur WhatsApp a révélé des profils de progression bien distincts selon la trajectoire professionnelle des participants:

> Du côté des enseignants en transition professionnelle (CAPC-PREPA), les auto-évaluations révèlent un «aumento significativo de confianza oral» et une «ampliación notable del vocabulario específico», contrebalancées par une «inseguridad lingüística persistente» et un «miedo al error en contextos formales». L'une des participantes témoignait: «Yo enseño desde hace muchos años en primaria, pero hablar en español delante de los alumnos del colegio no es igual. Ahora me siento con más confianza, aunque todavía tengo miedo a equivocarme en la pronunciación». Du côté des enseignants en consolidation (CAPES 1), l'analyse révèle une «apertura significativa a métodos comunicativos» illustrée par ce témoignage: «Yo practicaba más el método tradicional, porque en clase yo era casi la que hacía todo. Ahora comprendo que el alumno debe ser más activo. Espero ser capaz de cambiar mis prácticas». (Messakimove Steiner, 2025b)

L'analyse comparative de cette étude montre en outre que le facteur déterminant dans la qualité de l'auto-réflexion n'est pas le format de production mais la trajectoire professionnelle des participants. Une distinction entre processus de transition (construction d'une nouvelle identité professionnelle) et processus de consolidation (raffinement de compétences existantes). La recherche confirme également que «*la IA y la mediación digital actúan como catalizadores de innovación, siempre que se utilicen en un marco inclusivo y contextualizado*» (Messakimove Steiner, 2025b). Cette conclusion résonne directement avec le critère C5 du dispositif évalué dans ce cours.

L'analyse de contenu des auto-évaluations des CPS2, combinant approche thématique (Merriam, 2009) et analyse du discours réflexif (Schön, 1983), permettrait d'examiner: (i) la nature des apprentissages déclarés; (ii) les représentations du rôle de CPS avant et après le cours; (iii) les usages projetés des outils numériques; et (iv) les tensions ou résistances éventuellement exprimées face au numérique. Cette analyse est envisagée comme la prochaine étape de ce programme de recherche.

## Conclusion

Au terme de ce semestre et de cet article, je voudrais revenir à ce que j'ai appris de plus inattendu dans cette expérience : que la formation et l'enseignement peuvent se nourrir mutuellement, même (et peut-être surtout) dans l'urgence et la contrainte. Ce qui s'est construit ici n'est pas un modèle idéal. C'est un dispositif situé, imparfait, vivant, qui a produit de l'apprentissage réel dans des conditions réelles.

Narcy-Combes (2005: 187) écrit que «*les meilleures pratiques pédagogiques sont celles qui émergent de la confrontation honnête entre les intentions du formateur et les réalités du terrain*». C'est exactement ce qui s'est passé ici. Cet article a voulu documenter ce dispositif avec suffisamment de détail pour qu'il puisse servir de ressource à d'autres enseignants, dans d'autres établissements gabonais ou dans d'autres contextes africains où la fracture numérique institutionnelle est une réalité quotidienne.

Ce que cette expérience démontre, c'est que même dans les contextes les plus contraints (sans LMS, sans infrastructure, sans formation préalable dédiée) il est possible de construire quelque chose de solide, de professionnalisant, et de profondément humain. À condition de ne jamais perdre de vue pourquoi on enseigne.

**Bibliographie**

-BAX, Stephen, (2003), CALL - past, present and future. System, vol. 31, n° 4, pp. 477-493.
-BLOOM, Benjamin Samuel, (1956), Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York : Longmans, Green and Co.
-CHEVALLARD, Yves, (1985), La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.
-CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
-CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, (2017), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
-DELOY, Axelle, (2020), L'intégration des TIC en classe de FLE: apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande. Mémoire de Master, Université d'Aix-Marseille. Disponible sur: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179 (consulté le 15 mars 2026).
-GARRISON, D. Randy et VAUGHAN, Norman, (2008), Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco : Jossey-Bass.
-GUICHON, Nicolas, (2012), Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris: Didier.
-MESSAKIMOVE, Stéphanie, (2020), A propósito del concepto de competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón. Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y de la literatura contemporáneas. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 111-121.
-MESSAKIMOVE EP STEINER, Stéphanie, (2025a), AI-Mediated Mobile Learning in Teacher Training for Spanish as a Foreign Language: A Qualitative Study on Oral Competence Using WhatsApp. Journal of Point Artificial Research (JPAIR), vol. 1, n° 4, pp. 1-10. WMJ-JPAIR-115. Disponible sur: https://wmjournals.com/img/JPMIDT/WMJ-JPAIR-115 (consulté le 15 mars 2026).
-MESSAKIMOVE EP STEINER, Stéphanie, (2025b), Innovación y autoevaluación en la formación de profesores de ELE en Gabón: hacia nuevas competencias en tiempos de IA. II Congreso Internacional sobre docencia innovadora, sostenible e inclusiva en la era de la Inteligencia Artificial. Édition virtuelle, 25-26 septembre 2025. Disponible sur : https://youtu.be/WiiV41Q6Mro (consulté le 15 mars 2026).

-MESSAKIMOVE EP. STEINER, Stéphanie, (2025c), Autoevaluación oral y construcción de la identidad docente en ELE: una experiencia emocional desde la formación inicial en África subsahariana, II Simposio Internacional de Lengua, Emoción e Identidad, Universidad Nebrija / Universidad de Alcalá, 23-24 octobre 2025.
-MESSAKIMOVE EP. STEINER, Stéphanie, MBADINGA MBADINGA, André-Marie et EYEANG, Eugénie, (2025), Formar en y desde el contexto: autoevaluación y profesionalización docente en Gabón. South Florida Journal of Development, vol. 6, n° 10, pp. 1-15. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n10-004
-MESSAKIMOVE ÉP. STEINER, Stéphanie et MIMBUIH M'ELLA, -Clarisse Maryse, (à paraître), El uso de WhatsApp y su impacto en la competencia escrita en español como lengua extranjera en la formación docente en Gabón, Verbum et Lingua.
-MESSAKIMOVE STEINER, Stéphanie et N'ZI, Koffi Fulgence, (2026), Intégration du numérique dans la pédagogie de l'espagnol: Enjeux et perspectives dans la formation des étudiants de l'École Normale Supérieure de Libreville et de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, dans M.L -SANOGO Mamadou, A.C. BAMBARA/CONGO et M. SANOU, Langues, langages numériques, intelligence artificielle et éducation en Afrique, pp. 300-317. Les Éditions CNRST
-MERRIAM, Sharan, (2009), Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Francisco: Jossey-Bass.
-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU GABON, (2025), Curriculums réajustés d'espagnol — Niveaux 4ème et 3ème. Libreville: Institut Pédagogique National, Département d'Espagnol.
-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU GABON, (2024), circulaire n°003/MENFPFC du 7 octobre 2024
-NARCY-COMBES, Jean-Paul, (2005), Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris : Éditions Ophrys.
-PERRENOUD, Philippe, (1999), Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
-POINT NOIR TV, (2024, 18 octobre), Approche par compétence au secondaire: «Dans l'APC au collège, ce qui change fondamentalement c'est la manière d'évaluer». Point Noir Média. Disponible sur: https://pointnoirtv.com/2024/10/18/approche-par-competence-au-secondaire/ (consulté le 20 janvier 2026).
-PUREN, Christian, (2004), La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en didactique des langues. Le français dans le monde -Recherches et applications, n° 1, pp. 158-167.

-SCHÖN, Donald, (1983), The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.
-SOLTANI, E. M. (2025). Regards croisés sur l'intégration des littératies numériques et de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues à l'université : Entretien avec Ouardia ACI, Professeure des universités en sociodidactique. Contextes Didactiques, Linguistiques Et Culturels, 3(1), 391-407. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/272711
-SOLTANI, E. M. (2025). Pédagogie différenciée et stratégies numériques: vers une transformation des pratiques enseignantes en contexte universitaire. مجلة اللغة الوظيفية, 12(2), 94-114. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/282644
-STAKE, Robert, (1995), The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
-TOBÓN, Sergio, (2013), Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4e éd.). Bogotá: ECOE Ediciones.
-VAN DIJK, Jan, (2006), Digital divide research, achievements and shortcomings. Poetics, vol. 34, n° 4-5, pp. 221-235.

**Annexes**

**Annexe 01**

| Champ | Contenu |
|---|---|
| **Enseignante** | Dra. Stéphanie Messakimove Ep. Steiner – Maitre-Assistante en Didactique des Langues |
| **Année / Niveau** | 2025-2026 \| Consejeros Pedagógicos de Secundario (CPS2) |
| **Volume horaire** | 20 heures – 5 modules de 4 heures – 100 % en ligne |
| **Modalité** | Google Meet (synchrone) / WhatsApp (asynchrone) / Google Docs (co-construction) |
| **Compétences C1-C4** | C1: Analyser les pratiques depuis les principes de l'APC.<br>C2: Concevoir des séquences didactiques contextualisées.<br>C3: Accompagner l'implémentation et l'évaluation par compétences.<br>C4: Utiliser des outils numériques pour le tutorat en ligne. |
| **Évaluation** | Travaux collaboratifs: 40 % \| Participation Meet/WhatsApp: 30 % \| Projet final: 30 % |

**Source: Syllabus officiel, ENS de Libreville, Département Guidance, 2025-2026**

**Annexe 02**

| Crit. | Description | Indicateurs observables | Bareme |
|---|---|---|---|
| **C1** | **Comprensión del EPC** | Identifie la compétence visée. Reformule en actions communicatives observables. | /2 |
| **C2** | **Formulación de la competencia** | Compétence rédigée en termes d'action intégrant saber/saber-hacer/saber-ser. | /1 |
| **C3** | **Coherencia interna** | Cohérence entre competence, 3 phases (descubrimiento / estructuración / producción) et évaluation. | /2 |
| **C4** | **Contextualización gabonesa** | Ancrage dans un établissement réel / quartier précis / problème social gabonais. Produit final utile. | /2 |
| **C5** | **Trabajo vs. IA** | Reformulation critique et transposition didactique personnelle. Ne sanctionne pas l'usage de l'IA, évalue l'authenticité de la réflexion. | /3 |
| | **TOTAL** | | **/10** |

**Source: Feedback individuel Module 5, ENS de Libreville, 2025-2026**

**Annexe 03**

| Axe | Question posée aux CPS2 (auto-évaluation orale en espagnol, 3-5 min par étudiant) |
|---|---|
| **1** | ¿Qué aprendiste en el curso de Didáctica del Español (APC)? Menciona los conceptos o habilidades más importantes. |
| **2** | Ha evolucionado tu manera de concebir tu futuro trabajo como consejero/a pedagógico/a? ¿En qué sentido? Da un ejemplo. |
| **3** | ¿Qué aprendiste a hacer con Google Meet, WhatsApp u otras herramientas digitales? ¿Qué dificultades encontraste? |
| **4** | ¿Cómo piensas utilizar estas herramientas en tu práctica profesional futura? Propone un ejemplo concreto. |

**Source: Consignes transmises via WhatsApp, ENS de Libreville, 2025-2026**