

Formation à distance et professionnalisation en Français Langue Etrangère : une initiative constructive à l'Université de Brasília



Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera

Universidade de Brasilia (UnB) - Brésil

Claudine_unb@yahoo.fr

Résumé : Impliquant différents acteurs de la coopération linguistique, PRO FLE est un dispositif de formation à distance dont nous décrivons les enjeux et les apports pour les enseignants de FLE, au Brésil, dans le cadre de son expérimentation à l'UnB (Pós-Graduação em Linguística Aplicada, LET). Composé de 3 modules selon l'approche méthodologique actionnelle, PRO FLE a un triple objectif : 1. former sur le choix des démarches les plus efficaces pour un enseignement/apprentissage de qualité ; 2. faciliter la mise en application des principes pédagogiques du Cadre européen commun de référence pour les langues ; 3. renforcer la motivation des enseignants et des apprenants. Ce programme, de par sa spécificité, nous conduit à nous interroger sur la démarche réflexive qu'il induit. Aussi, évaluerons-nous PRO FLE tant sous l'angle de l'analyse de la configuration du dispositif et la mise à disposition des contenus que de la méthodologie au regard des EAD.

Mots-clés : PRO FLE, formation à distance, professionnalisation, CECRL, perspective actionnelle

Formação a distância e profissionalização em Francês Língua Estrangeira: Uma iniciativa construtiva na Universidade de Brasília

Resumo: Implicando diferentes atores da cooperação linguística, o programa PRO FLE é um dispositivo de formação a distância cujos desafios descrevemos assim como os benefícios para os professores de FLE, no Brasil, no marco da sua fase experimental na UnB (Pós-Graduação em Linguística Aplicada, LET). Composto por três módulos conforme o abordagem acional, PRO FLE tem triplo objetivo: 1. formar sobre a escolha dos processos mais eficientes para ter um ensino/aprendizagem de qualidade; 2. facilitar a aplicação dos princípios do Quadro Europeu Comun de Referências para as Línguas; 3. reforçar a motivação dos professores e dos estudantes. Este programa, devido a sua especificidade, nos conduz a nos interrogar sobre o abordagem reflexiva a que induz. Nesse sentido, vamos fazer uma avaliação de PRO FLE considerando tanto a configuração do dispositivo de formação, a disposição dos conteúdos assim como a metodologia adaptada a respeito das EAD.

Palavras-chave: PRO FLE, formação a distância, profissionalização, QECRL, perspectiva acional

Training a distance and professionalization in French Foreign Language : A constructive initiative at University of Brasília

Abstract: Involving different actors of linguistic cooperation, the PRO FLE program is a distance learning feature of which we will describe the issues and the benefits for FLE teachers in Brazil, under experimentation at UnB (Pós-Graduação em Linguística Aplicada, LET). Composed of 3 modules, according to the action-oriented methodological approach, PRO FLE the aims of the project are threefold : 1. Provide a training on

choosing the most effective approaches for quality teaching and learning; 2. aid with the implementation of the pedagogical principles of the common European Framework of Reference for languages ; 3. strengthen the motivation of teachers and learners. This program, through its specificity, leads us to interrogate the reflective approach that it stimulates . In this sense, we will assess PROFLE in terms of the analysis of the configuration of the device and the disposal of the of the Distance Education methodology .

Keywords: PRO FLE, distance education, professionalisation, Common European framework of reference for languages, action-oriented approach

Préambule

PRO FLE est né d'une initiative associant le ministère des Affaires Etrangères et européennes, le Centre national d'enseignement à distance (Cned) et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), menée dans le cadre du Plan de relance du français et de la priorité donnée à la formation interactive des professeurs de français.

A l'étranger, ce dispositif de formation à distance s'adresse aux enseignants de français des systèmes éducatifs et d'enseignement supérieur mais concerne également, en fonction des réalités éducatives et linguistiques locales, les enseignants issus du secondaire, des centres de langue et des Alliances françaises.

L'implémentation de ce programme au titre de la formation continue pose la question plus vaste de faire de la formation continue un vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. A ce titre, il convient de se poser la question de la professionnalisation comme processus à long terme de transformation structurelle du métier d'enseignant de FLE. Comme le souligne Perrenoud (Perrenoud 1994 : 4) « la formation continue n'a d'effet qu'à long terme, elle ne peut faire véritablement évoluer les représentations, les compétences et les pratiques qu'en poursuivant avec obstination quelques objectifs prioritaires ».

Présentation du programme

PRO FLE a pour ambition : 1. d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage en offrant des outils et un cadre de réflexion qui poussent les professeurs à choisir, dans leur classe, les démarches les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage en les conduisant à reconsidérer leurs pratiques quotidiennes ; 2. de faciliter la mise en application des principes pédagogiques inhérents au CECRL ; 3. de renforcer la motivation des enseignants et celle des apprenants. Il se propose en cela d'agir comme un des multiples leviers dans la multiplication des stratégies indirectes qui visent une mutation progressive des compétences et des pratiques des enseignants en place.

Les ambitions déclarées d'un tel dispositif nous incitent à l'envisager du point de vue de son ancrage scientifique avant d'en décrire stricto sensu les impacts sur le public cible. Aussi, convient-il de revenir sur les différentes acceptions que le terme professionnalisation du métier d'enseignant peut recouvrir. Nous retiendrons, dans le contexte qui est le nôtre, la définition suivante :

« [...] la professionnalisation peut être entendue comme un processus de qualification, une évolution progressive vers une façon de plus en plus rigoureuse, efficace et consciencieuse, sérieuse de pratiquer son métier. Dans cette acception, la professionnalisation peut caractériser l'évolution d'une personne à l'intérieur d'un métier, au gré de son cycle de vie. Dans la mesure où de nombreux enseignants suivent parallèlement la même évolution, elle est évidemment un enjeu pour le système ». (Perrenoud, 1994 : 6)

Descriptif

L'architecture de PRO FLE présente un enseignement modulaire composé de trois modules dissociables et indépendants dont chacun permet de travailler sur une tâche clairement définie. Le premier module concerne la construction d'une unité didactique, le second, le pilotage d'une séquence didactique. Quant au troisième, il est consacré à l'évaluation.

Chaque module représente 40 heures de travail réparties selon une distribution de 30 heures de travail en autonomie et de 6 à 10 heures de travail tutoré, sur la base d'une durée totale de formation par module de 4 mois maximum.

Quant à la question des médias, chaque module est proposé sous deux versions. On peut opter soit pour la présentation du module sur cédérom dit communicant (rattaché à un site de services en ligne) soit adopter la voie du site Internet comprenant activités de formation et services en ligne.

Démarche et architecture

PRO FLE propose, comme nous l'avons mentionné, l'acquisition ou le renforcement des compétences professionnelles en réalisant des activités en autonomie couplées avec un travail tutoré. Ce dispositif interactif induit en conséquence des changements d'attitude et d'apprentissage du fait que les enseignants se trouvent placés dans de nouvelles situations, qui les poussent à une forme ou une autre d'adaptation, en mettant l'accent sur la coopération comme facteur d'évolution des apprenants (Gather Thurler, 1994).

La question qui demeure est de savoir si, dans la perspective actionnelle du modèle didactique de PRO FLE, la formation a permis à l'enseignant de s'appropriier, de façon décisive, les nouveaux concepts ou nouveaux outils propres à la démarche de professionnalisation mise en place. Infléchir progressivement la formation dans un sens coopératif, sans nier les différences et les inégalités de compétence et d'expertise, mais en faisant travailler les uns et les autres à la résolution de problèmes professionnels communs est un travail de longue haleine. Autrement dit, la modalité interactive de ce dispositif, à partir des pratiques, des doutes, des besoins des participants pour construire avec eux, peu à peu, une problématique négociée, puis l'explorer sous la conduite d'un tuteur a-t-elle été respectée au sens d'une démarche de recherche-action ? Généraliser le questionnement en poussant chaque enseignant à se poser des questions et se donner du temps pour réfléchir à partir d'expériences et de cas concrets ont-ils été des objectifs atteints ?

Travail en autonomie

Six séquences de travail réparties en trois grandes unités (Outils / Techniques / Modalités) composent chacun des trois modules du programme. Chaque séquence exige 5 heures de travail en autonomie, qui peuvent être fractionnées en plusieurs séances successives. Ces séances fonctionnent comme des phases de découverte, d'analyse, d'appropriation et de transposition. En ce sens, le stagiaire est invité, à partir de documents textuels, audio ou vidéo, à effectuer un ensemble d'activités auto-correctives qui se voient accompagnées de fiches-ressources d'explicitation ou de synthèse. Pour le module 1 qui nous concerne, il peut être décrit sommairement au niveau de la définition des contenus comme ci-dessous.

PRO FLE / Construire une unité didactique

Outils

SDéfinir les besoins des apprenants : Faire un inventaire des compétences attendues
- Déterminer les objectifs pédagogiques

Structurer une unité didactique : Faire une analyse pré-pédagogique - Elaborer une fiche pédagogique

Techniques

Faire accéder au sens : Faire émettre et vérifier des hypothèses - Elaborer des activités de compréhension

Faire repérer et conceptualiser : Constituer un corpus - Guider la formulation de la règle

Modalités

Faire systématiser : Contextualiser une activité ou un exercice - mettre en oeuvre une activité ou un exercice

Faire produire : Concevoir une tâche - mettre en oeuvre une tâche

Travail tutoré et pratique réflexive

Cet aspect du programme qui sous-tend son architecture consiste en la mise à disposition de plusieurs services qui permettront au stagiaire de bénéficier : 1. d'une évaluation personnalisée (production d'un dossier constitué d'une activité de mise en situation guidée soumise au tuteur en vue d'une correction et de conseils personnalisés) ; 2. d'un tutorat individuel en ligne débouchant sur des échanges individuels avec un tuteur par messagerie électronique en cas de difficultés méthodologique et/ou pédagogique ; 3. de l'animation de groupe en ligne via des forums récurrents qui permettent d'accéder à des activités complémentaires et des échanges de groupe, sous le pilotage d'un tuteur. Ces différents services sont diffusés et gérés en ligne.

Il paraît légitime de revenir sur le thème de la pratique réflexive qui est une dimension essentielle de l'exercice du métier d'enseignant comme l'ont montré les travaux de Schön (1991) et St-Arnaud (1992). Faire appel à une réflexion des enseignants sur leurs pratiques, à leurs propres capacités de construire du sens, des questions et des éléments de réponse s'avère capital en termes de formation à distance. En conséquence, travailler sur la prise de conscience et l'habitus exigera une très forte implication de la part du tuteur et des compétences sans commune mesure avec la simple transmission d'un savoir méthodologique comme le souligne Faingold (1993).

Implémentation de PRO FLE à l'UnB

Après l'exposition des éléments antérieurs, il convient d'aborder la phase proprement dite d'expérimentation du dispositif et ses incidences sur le public cible.

Modalités de diffusion

Nous avons opté, au regard du nombre limité de candidats, pour la solution d'une formation, en ligne, sans tutorat délégué. Cette option de gestion par le Cned, à titre

transitoire, a permis d'expérimenter grandeur nature les contenus proposés (adéquation des contenus à la réalité éducative locale) et de vérifier dans quelle mesure la transmission des contenus était reinvestie par les stagiaires dans le cadre des pratiques de classe et, pour certains, de leur future implication comme tuteur local.

Profil des enseignants bénéficiaires

Ouverte à 30 participants en février 2011, la formation a rassemblé 24 stagiaires, sélectionnés sur dossier, par une commission composée d'enseignants de la section français du LET. Nous avons privilégié des profils ayant une expérience de plusieurs années en FLE (de 5 à 15 ans d'enseignement) et dont la motivation, à l'issue de l'examen des dossiers de candidature, était clairement définie. Pour ce faire, les dossiers déposés auprès de la Pos-graduação en linguistique appliquée du LET contenaient, outre une pièce d'identité, un formulaire d'inscription (données générales du candidat, attentes du candidat, planification et chronogramme du candidat, degré d'autonomie du candidat, ressources multimedia du candidat), une biographie académique, un CV Lattes ainsi qu'une lettre de motivation.

Quant au niveau de langue requis, nous avons considéré, que dans le cadre particulier de notre expérimentation, le niveau minimum exigé pour prétendre à la formation était le niveau B2 du CECRL, bien que les candidats susceptibles de suivre le stage d'habilitation piloté par le CIEP (pour la procédure d'une implantation locale) doivent avoir un niveau C1 en français.

Les stagiaires dont la candidature a été retenue sont principalement issus de l'enseignement public et exercent dans les CILs (21 stagiaires CILs, 3 enseignants provenant de l'Alliance française de Brasilia).

Chronogramme et planification

Au titre de l'expérimentation, la formation PRO FLE a été restreinte au Module 1 « Construire une unité didactique » (volume horaire de 40 heures de formation). Elle a débuté en avril 2011 pour se conclure en juin 2011 soit une durée de formation relativement courte de deux mois, en deça des 4 mois prévus initialement dans le cadre des conventions habituellement signées auprès des partenaires locaux. Nous reviendrons sur les incidences de cette donnée temporelle dans le cadre de l'analyse qualitative post-formation que nous avons menée auprès des stagiaires.

Plusieurs rencontres initiales, dans les locaux de l'UnB, ont été réalisées en préambule autrement dit avant la formation et au début de la formation : 1. une réunion

d'information rassemblant les candidats, les représentants de l'Ambassade de France et les enseignants de l'UnB responsables du projet à l'université (s'assurer de la compréhension des objectifs pédagogiques par les stagiaires) ; 2. des réunions de groupements en présentiel afin que les candidats puissent prendre en main techniquement leur environnement de travail numérique, depuis des postes informatiques mis à disposition par le LET et ce, sous le pilotage de la chargée de mission TICE de la coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France (découverte de l'architecture, du mode opératoire par tâche, prise de contact avec le tuteur Cned, fonctionnalité des messageries individuelle et collective et apport des forums).

Outre cette phase de familiarisation, nous avons mis en place une procédure de clôture, une évaluation de fin de formation, sous la forme d'un entretien individuel (entretiens donnant lieu à des enregistrements pour recueillir les propos des stagiaires et les exploiter de façon critériée ultérieurement) accompagné d'un questionnaire.

Quant à l'initiative d'attribuer un certificat émis par la Pós-Gradação em Linguística Aplicada de l'UnB délivré conjointement à celui du CIEP/Cned, exclusivement pour les candidats ayant mené à terme le module 1, en produisant une unité didactique sous forme de dossier, transmis au tuteur, elle nous a permis de renforcer la cohérence et la visibilité de la formation.

Analyse des adéquations et inadéquations du dispositif de formation

Il était essentiel pour nous de pouvoir évaluer la formation dans sa globalité et sa flexibilité et de recueillir par là même les avis des participants concernant son organisation générale, sa qualité pédagogique, sa dimension interactive dans la construction des connaissances ainsi que son intérêt professionnel. Aussi avons-nous été particulièrement attentifs au fait de mesurer l'efficacité de la formation en considérant la question de l'évaluation des transferts de la formation dans la pratique professionnelle.

Ceci nous conduit à réfléchir sur l'intérêt croissant pour les TIC et les recherches menées dans le domaine de la FAD qui implique un rôle plus important donné à l'apprenant (adulte) que l'on considère en mesure de prendre en main son apprentissage et d'être relativement autonome. C'est ce qui ressort de la vision canadienne qui considère que la FAD « intègre deux notions distinctes : celle d'enseignement à distance et la notion d'apprentissage à distance » (Blandin, 2004 : 69-71).

Quant à la question du rôle de l'interaction et d'une maximisation des échanges à distance, Batarad propose d'ajouter les notions d'interdépendance et de coopération aux entités participant à l'action : « l'interaction implique des actions croisées, interdépendantes, et plus encore la coopération, qui suggère, en outre, l'existence d'une

réalisation (voire d'un but) commun » (Batard in Zreik, 1997 : 144).

Notre mode d'évaluation a permis un retour direct du groupe sur les contenus et la méthodologie pratiquée. L'analyse qualitative mise en place a permis aux stagiaires d'auto-évaluer leur travail, en fonction des objectifs de formation préétablis. Le questionnaire soumis aux stagiaires comprenait pour chacun des items proposés une échelle de satisfaction, graduée de 0 à 10 qu'il convenait de renseigner.

Evaluation des contenus et des ressources

A l'issue de l'examen de la première partie du questionnaire consacré aux contenus et aux outils pédagogiques de transmission/diffusion (fiches pédagogiques, références bibliographiques, exercices auto-correctifs individuels, exercices préparatoires individuels en vue des animations pédagogiques collectives, forum, forum tutoré), nous relevons qu'ils sont perçus et reconnus comme « intéressants », « riches », « importants », « formateurs », « fondamentaux », « clairs », « bien définis », « excellents », « très bien »¹, « extrêmement pertinents »², « très pertinent »³, « bien pertinents »⁴, « pertinent »⁵ (gradations oscillant entre 7 et 10 sur notre échelle de satisfaction). Certains stagiaires soulignent que « la division en 3 unités facilite la progression de l'apprentissage ». D'autres encore ajoutent que « la pratique des fiches pédagogiques est formatrice car elle permet de pouvoir penser et réfléchir sur nos pratiques en classe et de pouvoir systématiser. PROFLE nous a amenés à réfléchir sur ça ». ou bien mettent en exergue le fait « de discuter et de répéter au sujet des pratiques pédagogiques ». D'autres, dans le même ordre d'idées, détachent le fait que la formation PRO FLE concentre « beaucoup d'éléments qui aident le professeur dans sa pratique pédagogique »⁶ et que les contenus « sont bien adaptés à notre réalité en salle de cours »⁷ ou bien encore que « la formation PROFLE vient nous démontrer que la salle de classe est un tout complexe. Ce n'est pas seulement ouvrir la page d'un livre »⁸.

Nous constatons que la gestion des ressources est centrale pour les participants en terme de processus de création de nouvelles connaissances. Ce versant de notre analyse nous conduit à considérer les apports de la métacognition pour accompagner l'apprenant et lui permettre d'analyser les processus en oeuvre dans son apprentissage. La métacognition « englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes » (Cuq, 2003 : 164). Par ailleurs, on constate que la métacognition s'avère également utile pour développer la compétence informationnelle de l'apprenant puisqu'elle lui permettra de mieux comprendre les processus sous-jacents à la recherche, la sélection, le traitement, l'utilisation, la création et le partage de l'information au sein du réseau.

Environnement, interactivité et mutualisation des expériences

Nombre de paramètres que l'enseignement en face-à-face impliquait sont à reconsidérer. En ce sens, le rapport au temps entretenu par l'EAD/FAD et notamment les discussions asynchrones qui participent de la communication et du traitement de l'apprentissage demeurent un point crucial comme l'expose Lehnisch (Lehnisch, 1981) et Mingasson (Mingasson, 2002).

Dans le cadre des données recueillies sur le rôle et la gestion de la communication asynchrone via les forums de discussion, les animations pédagogiques qui ponctuaient chacune des trois unités du module 1 (Outils - Techniques - Modalités), nous observons que les stagiaires les reconnaissent comme assumant un rôle moteur. Ces espaces de remédiation collective, d'une durée d'une semaine, prolongeant les exercices préparatoires fournis par les stagiaires, donnaient lieu à une synthèse rédigée par le tuteur. Nous relevons les propos suivants de la part des stagiaires : « Il y a eu une bonne participation qui s'est accrue »⁹ ; « Je suggère que juste les forums puissent compter comme une participation dans l'évaluation et de même pour les animations »¹⁰ ; « Je ne me suis pas motivée pour interagir avec les collègues »¹¹ ; « Ma participation a été sans enthousiasme, je le confesse, et j'ai pensé renoncer non pas parce que le cours était pesant et me prenait du temps. [...] J'ai pensé abandonner parce que j'attendais plus, j'attendais un grand défi. J'espérais montrer maintenant aux collègues lors de la semaine pédagogique beaucoup de choses que j'avais apprises et sur lesquelles j'avais réfléchi. La démotivation, néanmoins, ne m'a pas convertie en une élève réticente. J'ai exécuté les activités demandées »¹² ; bonne participation malgré « le manque d'interaction des collègues, j'ai tenté d'interagir chaque fois que cela était possible »¹³ ; « Le tuteur privilégiait assez l'interaction entre les étudiants, ce qui est très positif »¹⁴ ; « L'interaction tuteur-étudiant a été excellente »¹⁵ ; « Chaque fois que cela a été possible, je participais au forum et, en raison de l'importance des animations pédagogiques, j'ai participé à chacune d'entre elles »¹⁶ ; « J'ai pu participer aux activités, malgré le temps dont je disposais pour les effectuer »¹⁷ ; « J'ai participé activement à toutes les propositions »¹⁸ ; « J'ai participé mais pas autant que je l'aurais souhaité. Il manquait un échange d'expériences »¹⁹ ; « J'ai participé à toutes les activités »²⁰ ; « Faible, je n'ai pas interagi énormément avec mes collègues »²¹ ; « Bonne participation. Si elle avait été un peu plus longue plus de discussions auraient pu émerger ».²² ; « On a eu beaucoup de bonnes discussions sur le forum ».

Il convient de noter que nous observons un groupement majoritaire de stagiaires dont les appréciations oscillent entre 8 et 10 et un second, minoritaire, qui attribue des valeurs s'échelonnant entre 2 et 5. Ce constat, qui peut renvoyer à la question de la socialisation versus la fracture numérique, récurrente, dans les entretiens individuels que nous avons conduits, est fort bien illustré par les propos d'une candidate

soulignant que « les gens non-initiés n'ont pas pu se mettre à la page. Ils n'ont pas compris qu'il y avait un secrétariat virtuel et la salle de classe. En bas de la page, entrer, à gauche. Pour ceux qui ne connaissent pas l'enseignement à distance, c'est difficile de s'y retrouver ».

L'on constate à travers ces témoignages combien la remédiation conduite par le tuteur demeure incontournable afin que l'apprenant progresse dans son apprentissage, le contrôle, l'évalue et établisse des connexions. Se pose ici au-delà de la question du scénario pédagogique qui devra comporter des activités (tâches et projets) qui permettent de solliciter et d'inciter les apprenants à participer activement au réseau et à interargir, l'ajout du scénario de communication relatif aux interactions en ligne.

Motivation et autonomie

Cette question reste centrale dans une configuration en ligne comme le rappelle Bernard (1999 : 45) et l'on est en droit de se demander si la rapidité de la transmission par exemple induit de nouvelles postures face à ce qui est transmis. Il est important de souligner ici que les dimensions sociales et psychologiques de la formation sont « prises en charge » par une médiation humaine, c'est-à-dire la présence d'un tiers, d'un médiateur qui favorise la mise en relation de l'apprenant et l'objet de la connaissance. Comme nous l'avons vu précédemment le guidage, dans le cadre de PRO FLE, revêt la forme du tutorat (tuteur Cned dans notre expérimentation).

L'enjeu de l'unité didactique à produire par les stagiaires, pièce maîtresse du module 1, nous invite à nous interroger sur la motivation. En traitant les informations issues des entretiens et des questionnaires, nous relevons que la grande majorité des participants ont réalisé l'unité didactique requise et ont largement mis à profit le délai supplémentaire accordé pour acheminer leur dossier au tuteur (évaluation et remédiation).

Tous soulignent le rôle moteur du tuteur dans cette entreprise finale. Ainsi nous recueillons des propos comme : « Notre tutrice, toujours motivante »²³ ; « Je crois que les personnes qui ont participé au programme PROFLE ont manifesté un grand enthousiasme »²⁴ ; « La tutrice a démontré qu'elle avait une connaissance des thèmes abordés, elle nous encourageait toujours à poursuivre le cours »²⁵ ; « La tutrice s'employait toujours à encourager la participation et l'interaction entre les stagiaires »²⁶. En revanche, nous recueillons, à la marge : « il aurait pu être mieux abordé, principalement concernant le dossier qui a été effectué postérieurement seulement à l'issue de la conclusion du dossier. On aurait pu annoncer dès le début de la formation quels étaient les critères d'évaluation »²⁷.

Conclusion

Les observations et revendications qui suivent se font l'écho de certaines remarques où les formes de la distance perçues par les stagiaires sont plurielles. Elles participent à l'amélioration du dispositif qui, dans la version implémentée à l'UnB, était une navigation contrainte en tunnel.

pallier les défaillances techniques, modification du système d'enregistrement des activités avec la possibilité de suspendre une activité et pouvoir la reprendre en l'état sans tout recommencer ;

alerter le destinataire des messages individuels envoyés par le tuteur (veille) ;

introduire un profil personnel sur le site de formation pour une meilleure dynamique / interaction de groupe (identité numérique jugée trop pauvre) ;

approfondir certains commentaires rédigés par le tuteur (animations pédagogiques) ;

lier davantage théorie/recherche/réalités de terrain ;

temps imparti trop restreint vs approfondissement et assimilation des fiches pédagogiques, lectures et activités ;

préciser plus clairement les critères d'évaluation de l'unité didactique finale ;

plus de recouvrements avec la réalité brésilienne.

Bibliographie

Bernard, M. 1999. *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'harmattan.

Blandin, B. 2004. « Historique de la formation ouverte et à distance » *Actualité de la formation permanente*, n°189, Centre INFFO.

Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.

Faingold, N. 1993. *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Nanterre : Université de Paris X.

Gather Thurler, M. 1994. « Coopération et professionnalisation : compétences nécessaires et liens possibles » in : Bonami, M. et Garant, M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck. p.145-168.

Lehnisch, J-P. 1980. *L'enseignement à distance*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mingasson, M. 2002. *Le guide du e-learning, l'organisation apprenante*. Paris : Editions d'Organisation.

Perrenoud, Ph. 1993. *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_l...1997_10html.

Schöm, D. 1991. *Cases in reflective practise*. New York : Teachers College Press.

St-Arnaud, Y. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Zreik, K. (dir.) 1997. *Apprentissage par l'interaction*. Paris : Europia productions.

Notes

1 “muito bom”

2 “extremamente relevantes”

3 “muito relevante”

4 “bem relevantes”

5 “relevante”

6 “muitos elementos que auxiliam o professor em sua prática pedagógica”

7 “são bem adaptados a nossa realidade em sala de aula”

8 “o curso PRO FLE vem mostrar que a aula é um todo complexo. Não somente abrir a página de um livro”

9 “houve uma boa participação com crescimento”

10 “Sugiro que apenas os fóruns possam contar como participação na avaliação e mesmo as animações”

11 “Não me motivei a interagir com os colegas”

12 “A minha participação foi sem entusiasmo, eu confesso, e pensei em desistir não porque o curso era pesado e me tomava tempo. [...] Pensei em desistir porque esperava mais, esperava um grande desafio. Esperava mostrar agora aos colegas na semana pedagógica muitas coisas que havia aprendido e refletido. A desmotivação, porém, não me fez uma aluna relapsa. Fiz as atividades pedidas.”

13 “boa participação, apesar da falta de interação dos colegas, tentei interagir sempre que possível”

14 “O tutor privilegiava bastante a interação entre os estudantes, o que é muito positivo”

15 “A interação tutor-estudante foi excelente”

16 “Sempre que possível, participava do fórum e, devido à importância das animações pedagógicas, participei de todas elas”,

17 “Pude participar das atividades, apesar do tempo disponível para executá-las”

18 “Particpei ativamente de todas as propostas”

19 “Eu participei, mas não tanto quanto gostaria. Falta uma troca de experiências”

20 “Eu participei de todas as atividades”

21 “Frac, não interagi tanto com os meus colegas”

22 “Boa participação. Se tivesse sido um pouco mais longa poderiam ter surgido mais discussões”

23 “Sempre motivadora nossa tutora”

24 “Acredito que as pessoas que participaram do PRO FLE mostraram grande entusiasmo”

25 “A tutora mostrou conhecimento dos temas abordados, nos incentivava sempre a continuar o curso”

26 “A tutora estava sempre incentivando a participação e a interação entre os estagiários”

27 “poderia ser mais bem abordado, principalmente quanto ao dossiê, o que foi feito posteriormente somente após a conclusão do dossiê. Poderia ter sido anunciado desde o início da formação, quais seriam os critérios de avaliação”