



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les MOOC dans le cadre de la formation continue des professeurs de français en Albanie

Elona Toro

Université de Tirana, Albanie

elonatoro@yahoo.com

ORCID ID 0000-0002-1437-5802

Reçu le 16-05-2019 / Évalué le 11-07-2019 / Accepté le 10-09-2019

Résumé

Cet article sera consacré aux MOOC (Massive Online Open Courses), un nouveau moyen d'apprentissage/d'enseignement qui est en train de changer les formes traditionnelles de formation initiale et continue. Grâce à la révolution numérique, les MOOC comme outils d'enseignement à distance nous obligent à repenser nos façons d'enseigner et d'apprendre. Nous allons définir, en premier lieu, le MOOC en tant que forme d'enseignement/apprentissage, en mettant l'accent sur ses formes de réalisations et sur les caractéristiques du public suivant ce type de formation. En deuxième lieu, nous allons essayer d'apporter des informations pratiques concernant les différentes plateformes proposant des MOOC (environ 2 500 MOOC francophones disponibles). En dernier lieu, nous allons essayer de réfléchir sur l'utilisation des MOOC pour améliorer les pratiques d'enseignement de la langue et/ou de la formation continue des enseignants en Albanie.

Mots-clés : CLOM, MOOC, formation continue, numérique, FLE

Arnavutluk'taki Fransızca öğretmenlerinin sürekli eğitiminin bir parçası olarak MOOC'lar

Özet

Bu makale, geleneksel ilk ve sürekli eğitim biçimlerini değiştiren yeni bir öğrenme / öğretme ortamı olan Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri Massive Online Open Course'lar (KAÇD) ile ilgili olacaktır. Dijital devrimin sayesinde, uzaktan eğitim aracı olarak MOOC'lar bizi öğretme ve öğrenme yöntemlerimizi yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Öncelikle, bu eğitimi alan bireylerin özelliklerine ve eğitimin gerçekleşme biçimlerine vurgu yaparak bir öğretme/öğrenme biçimi olan MOOC'un tanımını yapacağız. İkinci olarak, MOOC'u öneren (yaklaşık 2.500 MOOC mevcuttur) farklı platformlarla ilgili pratik bilgiler vermeye çalışacağız. Son olarak da, bu atölye çalışmalarına katılanlar ile öğretmenlerin sürekli eğitimi ve /veya dil öğretimi uygulamalarını iyileştirmek için MOOC'ların kullanımlarının nasıl olması gerektiği konusu üzerinde duracağız.

Anahtar Sözcükler: KAÇD, MOOC, sürekli eğitim, dijital, Yabancı Dil Olarak Fransızca

MOOCs as part of the continuing education of French teachers in Albania

Abstract

This article will be dedicated to Massive Online Open Courses (MOOCs), a new learning / teaching medium that is changing traditional forms of initial and continuing education. Thanks to the digital revolution, MOOCs as distance learning tools, force us to rethink our ways of teaching and learning. We will first define the MOOC as a form of teaching / learning, focusing on its forms of achievement and the characteristics of the public following this type of training. Secondly, we will try to provide practical information on the different platforms offering MOOC (around 2,500 French speaking MOOC available). Finally, we will try to reflect on how to consider the use of MOOCs to improve language teaching practices and / or in-service teacher training.

Keywords: MOOC, continuing education, digital, French as a Foreign Language

Introduction : contexte et problématique

La formation tout au long de la vie est une nécessité pour l'adulte qui n'est pas considéré comme un être professionnellement achevé. Il doit acquérir et modifier ses compétences en essayant de s'adapter aux changements de son environnement professionnel. Notre société, en constat développement, nécessite la mise en place de formations de plus en plus sophistiquées, fondées d'une part sur la recherche scientifique et d'autre part sur la recherche de terrain menées dans le monde professionnel.

La formation continue de l'enseignant peut porter sur différents aspects, sur le contenu et la méthode, sur la formation personnelle et professionnelle pour la création de son profil. Cette formation est souvent très différente d'un pays à l'autre pour différentes raisons, par exemple, la culture éducative, le système éducatif du pays et les différents modèles d'apprentissage de la langue. De grandes différences dans la formation des enseignants de langue peuvent être constatées aussi au sein d'un même pays (Cuq, 2003).

Le cadre juridique et les orientations du Ministère de l'Education, des Sports et de la Jeunesse (MARS) en Albanie prévoient la création des conditions appropriées pour que les enseignants puissent développer leurs compétences professionnelles. Selon la loi, la formation continue est une nécessité et un besoin pour les enseignants, les gestionnaires et les autres membres du personnel éducatif. Son objectif est de mettre à jour les connaissances et de développer les compétences professionnelles pour fournir aux employés une éducation de qualité. Le processus est réalisé en utilisant les périodes de l'année qui ne sont pas enseignées (Ministria e Arsimit, 2016).

L'institution de l'éducation pré-universitaire, où les enseignants exercent leur profession, doivent planifier ses activités en fonction de leurs besoins en matière de développement professionnel. Des politiques éducatives appropriées doivent également être envisagées pour faciliter ce processus. Pour cette raison, l'Institut pour le Développement de l'Education (IZHA) crée tous les deux ans un questionnaire visant à mettre en évidence les besoins des enseignants en formation professionnelle.

Les enseignants doivent suivre au moins trois jours de formation par an, soit environ 18 heures de formation, organisées sur la base des demandes des établissements d'enseignement et des offres d'organismes de formation publics ou privés, soumis à un concours pour accréditer leurs programmes ou modules de formation.

Le développement professionnel des enseignants peut avoir différentes formes : formation de courte ou de longue durée, activités de démultiplications des formations par les équipes pédagogiques. Les formations peuvent être suivies soit en présentiel, soit à distance, sous la forme de formations hybrides (Ministria e Arsimit, 2012).

Afin de déterminer l'état actuel de la situation concernant l'organisation de la formation continue des enseignants en Albanie, nous nous sommes basés sur l'étude du cadre juridique et des rapports rédigés par les institutions en charge de l'organisation des formations et des qualifications ainsi que d'une enquête effectuée auprès de 50 enseignants de la langue française dans le système pré-universitaire albanais.

Les différents rapports que nous avons analysés notent que :

- les jeunes enseignants récemment diplômés présentent des lacunes majeures en raison des grandes différences dans les curricula et les programmes proposés par les universités en charge de la formation initiale des enseignants (Ministria e Arsimit, 2016) ;
- un grand nombre d'enseignants ne peuvent pas bénéficier de formation continue (manque de temps, manque de moyens, problèmes d'absentéisme sur le lieu de travail, formation surtout organisée dans la capitale, habitation dans des zones lointaines, mauvaise répartition dans le choix des enseignants participant aux formations etc.) (Ministria e Arsimit, 2014) ;
- la littérature et les sources d'informations sur les divers sujets nécessaires à la formation continue des enseignants manquent ;
- la création d'un cadre commun de compétences pour les enseignants présente également des lacunes (Ministria e Arsimit, 2014) ;

- les résultats des enseignants dans les tests effectués pour évaluer le développement professionnel des enseignants ne sont pas satisfaisants et une amélioration de leur niveau est nécessaire (IZHA, 2014) ;
- les thématiques de formation présentés dans la liste des besoins sont très générales, les formations ne sont pas spécifiques selon les domaines ;
- la formation continue obligatoire est trop courte et insuffisante, les enseignants sont dans l'obligation de suivre seulement trois jours de formation par an ;
- les formations doivent être suivies en absence de cours, ce qui rend difficile leur suivi, car les périodes d'absence de cours sont généralement des périodes pendant lesquelles les enseignants sont en congés ;
- le coût élevé de la formation privée est un autre élément qui réduit le nombre d'enseignants participant à ces formations ;
- il n'existe pas de pratiques d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage ;
- les universités, en tant que centres agréés pour la mise en place de formation continue pour les enseignants, ne sont pas assez impliquées dans ce système (IZHA, 2016).

Les MOOC : un moyen pour se former en ligne

L'année 2012 a été définie par le journal américain New York Times comme l'année des MOOC (Massive, Open, Online Courses), en français ces formations portent le nom de CLOM, (Cours en Ligne Ouverts et Massifs). C'est un phénomène apparu en 2011 et lancé comme concept par les deux professeurs canadiens George Siemens et Stephen Downes de l'Université de Manitoba au Canada. Ils sont aussi les premiers scientifiques à avoir parlé de la théorie du connectivisme, une nouvelle théorie d'apprentissage intégrant les technologies de l'information et de la communication.

Le connectivisme propose de revoir la question de l'apprentissage à l'ère numérique, c'est-à-dire dans un monde en réseaux. Les auteurs notent cinq principes de base du connectivisme. L'apprentissage est considéré comme le processus de connexions au sens large, englobant les connexions neuronales, les connexions entre les hommes, les ordinateurs, mais aussi l'interconnexion entre les différents champs de savoirs (Siemens, 2004). La présence à travers la création et le maintien des réseaux d'apprenants qui apprennent les uns des autres est cruciale dans ce processus. Les activités des apprenants se reflètent dans leurs contributions sur les outils du web 2.0. La présence sociale est conservée et encouragée par les commentaires, les contributions et les idées des apprenants qui ont déjà participé dans le réseau et l'ont enrichi par leurs interactions (Anderson, Dron, 2011). L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions.

Les logiciels permettent à l'utilisateur d'avoir un contrôle beaucoup plus élevé sur son contenu et la manière de l'appréhender. L'apprentissage peut aussi résider dans des systèmes non humains : le savoir peut se trouver dans plusieurs modèles, par exemple sous forme de base de données. La prise de décision ainsi que l'obtention des connaissances précises et mises à jour sont ce vers quoi tendent toutes les activités d'apprentissage connectivistes (Duplaa, Talaat, 2011).

Dans son article « Connectivism : a learning theory for the digital age », G. Siemens propose l'utilisation de plusieurs outils et moyen technologiques pour développer l'apprentissage connectiviste. L'enseignant est incité à créer des blogs et des agrégateurs de devoir¹ pour mettre en commun le travail des apprenants. Le travail collaboratif est à privilégier à travers l'utilisation de logiciels de collaboration en libre accès (vidéos, podcasts, jeux etc). Le contenu à enseigner est transmis sous forme de vidéos, conférences en ligne ou podcasts élaborés si possible par les professionnels du sujet. L'enseignant met aussi à disposition de l'apprenant dans le blog de la classe d'autres sources d'informations qui donneraient à l'apprenant la possibilité de continuer l'apprentissage à l'extérieur de la classe. C'est en se basant sur ce modèle d'apprentissage que George Siemens et Stephen Downes commencent à parler des MOOC (Siemens, 2008).

L'acronyme MOOC pourrait se définir comme massives parce que dans ce type de cours peuvent s'inscrire toutes les personnes intéressées par le sujet traité, sans aucune différence d'âge, de niveau d'études, de pays. « Ouvert » parce que l'accès est gratuit et ouvert à tous ce qui ont envie de suivre la formation en question. « En ligne » parce que le cours peut être suivi entièrement à distance, avec des activités et des cours qui peuvent s'effectuer sur Internet avec une simple connexion et un ordinateur, une tablette ou même un simple téléphone intelligent. « Cours » parce qu'il s'agit d'un cours avec un sujet précis, un objectif d'apprentissage et un déroulé chronologique.

Les chercheurs et créateurs de MOOC distinguent deux types de formations, le cMOOC et les xMOOC. Le premier type de MOOC, lancé par les professeurs George Siemens et Stephen Downes, était le cMOOC, dans leur cours historique CCK08 dit cours connectiviste. Les étudiants y participant devaient créer leur propre environnement de travail, en choisissant leurs propres outils ou logiciels (blogs, réseaux sociaux, plateformes de formation à distance etc.) pour suivre le cours et effectuer les tâches en utilisant des outils ou sites qui permettaient d'agréer les contenus.

Les professeurs lançaient chaque semaine une proposition de thème avec des lectures d'amorçage et des pistes de réflexion et les apprenants devaient réfléchir et travailler sur le sujet. À la fin de la semaine, les professeurs leur proposaient une

visioconférence avec un expert du sujet traité et ils envoyaient un bulletin d'information hebdomadaire. La tâche à effectuer était sous la formation d'une *information gap*² et elles devaient être effectuées par le biais d'un travail collaboratif à distance. Mangenot le définit comme un cours horizontal en comparaison avec les xMOOC, des cours beaucoup plus traditionnels de type transmissif (Mangenot, 2017).

Udacity et Coursera sont les deux premières plateformes qui proposent des xMOOC, créés comme des start up en 2012 par les professeurs Sebastian Thrun de l'Université de Stanford et ses collègues Daphne Coller et Andrew Ng. Les cours proposés par ces plateformes, aujourd'hui aussi par d'autres plateformes dans d'autres pays, rappelons ici la plateforme FUN MOOC qui propose des xMOOC en langue française, sont donc des cours plus traditionnels qui « selon Mangenot » ont plusieurs caractéristiques en commun.

En premier lieu, ces cours ont comme objectif d'approfondir un sujet précis, ils suivent un rythme hebdomadaire imposé (de 3 à 12 semaines), proposent de brèves capsules vidéo (de 10 à 15 minutes) expliquant le contenu, suivies de documents téléchargeables et de quiz composés de questions à choix multiples, avec vérification automatique des réponses par la machine.

En deuxième lieu, ces cours sont toujours accompagnés par des bulletins d'information en y expliquant le déroulement et les activités à effectuer, en utilisant des marques socio-affectives. Ils proposent des forums de discussions qui demandent aux apprenants de répondre à des questions de réflexion technique et méthodologiques sur la discipline, mais aussi de discuter sur une tâche donnée, à partir d'une consigne précise, afin de mutualiser leurs expériences.

En dernier lieu, certaines de ces formations proposent à la fin de la semaine une séance de visioconférence diffusée en temps réel, mais aussi sauvegardée pour une diffusion asynchrone. Ces séances ont comme objectif de répondre à des questions éventuelles par les apprenants, de leur proposer une séance de synthèse des activités de la semaine et d'assurer une présence socio-affective aux apprenants (Mangenot, 2017).

Concernant l'organisation de l'évaluation, les xMOOC proposent plusieurs modalités. Les réponses autocorrectives des quiz ont une valeur d'évaluation tout d'abord formative mais aussi sommative à la fin de la semaine. Les apprenants sont amenés à remettre un ou plusieurs travaux lors de la formation et un travail final qui est d'habitude évalué par des pairs. Dans d'autres cas, un dossier final remis par les apprenants est évalué par un professeur. Les xMOOC délivrent une attestation de réussite aux apprenants ayant atteint la note qui valide le suivi du cours. Ces attestations sont dans la majorité des cas gratuites.

Les xMOOC sont suivis par un très grand nombre de participants mais ils connaissent un très fort taux d'abandon, environ 90% des personnes inscrites ne finissent pas le cours. L'encadrement des enseignants est minimal et le suivi de la formation demande une bonne capacité d'autonomie et de travail collaboratif. Cependant ces formations mettent l'accent sur l'évaluation par les pairs et apportent sans doute une très bonne expérience formative (Mangenot, 2017).

La plateforme FUN-MOOC et les formations pour les enseignants de français

En France, la volonté gouvernementale de développer les cours en ligne dès 2012 a conduit à la mise en place du projet France université numérique afin de développer une offre de contenu aussi bien pour la formation initiale que continue. Cette plateforme est destinée à rendre accessible sur Internet des cours donnés par des enseignants des universités et écoles françaises, en langue française.

Aujourd'hui, l'équipe FUN entretient des relations étroites avec 290 référents et correspondants dans près de 200 établissements, auxquels s'ajoute un réseau grandissant de plus de 1000 concepteurs de MOOC. En septembre 2014, la plateforme référençait trente-six cours, en français ou en anglais, proposés par seize établissements. En novembre de la même année, la plateforme revendiquait 400 000 inscrits et proposait cinquante-trois cours en ligne.

Le profil des inscrits indique que 57 % sont des hommes, 61 % des inscrits ont entre 25 et 50 ans, 63 % sont en activité, les autres étant retraités (13 %), chômeurs (11 %) ou étudiants (9 %). En février 2017, c'est 959 235 personnes qui se sont inscrites sur FUN-MOOC pour un total de 2 784 148 inscriptions aux cours. En 2016, la deuxième nationalité présente sur FUN-MOOC est le Brésil et en 2017, le Maroc. En avril 2018, la plateforme FUN-MOOC comptait 1 379 777 inscrits pour 4 497 534 inscriptions aux cours (Wikipedia, 2019).

Nous avons fait une recherche sur les plateformes FUN-MOOC et MOOC Francophone et nous avons relevé dans le tableau ci-dessous des formations qui pourraient intéresser les professeurs de français. Ces formations peuvent être utilisées pour des buts différents. Elles peuvent être un outil intéressant de formation pour les apprenants en langue, par exemple les élèves ou les étudiants soucieux d'améliorer leur niveau de français. Ces formations peuvent aussi servir comme des formations continues qui visent à développer les compétences personnelles et professionnelles des enseignants de langue et qui permettraient une mise à jour de leur connaissances et capacités sur les approches méthodologiques de l'enseignement ainsi que leurs compétences numériques.

MOOC pour former/se former à l'apprentissage du FLE	
Nom du MOOC	Etablissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Préparer et Réussir le DELF B2 et le DALF C1 - Paroles de FLE - Français Langue Etrangère - Français Langue Etrangère Afpa - Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui - Grammaire élémentaire de la langue française - Paroles de FLE, niveau B2 - Vivre en France-A1, A2, B1 - Renforcer ses compétences orthographiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Université de Jendouba, Tunisie 2018 - Université de Nantes, France, 2017 - Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes, France 2017 - Centre de langue de Vichy, 2017 - Lycée Montesquieu, France 2018 - Paroles de FLE, niveau B2 - Direction régionale des étrangères en - France, 2018 - Université de Caen, France, 2019

Tableau 1

MOOC pour former/se former à l'intégration du numérique en classe	
Nom du MOOC	Etablissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Se former pour enseigner dans le supérieur. - Enseigner et former avec le numérique en langues - Enrichir Mutuellement sa Pratique - Pédagogique Avec le Numérique (EMPAN) - La classe inversée à l'ère du numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'Innovation, France 2018 - Communauté Université Grenoble Alpes, France 2018 - GIP-FTLV-IP Orléans-Tours, France 2019 - Réseau CANOPE, France 2017

Tableau 2

MOOC pour former/se former au développement des compétences numériques	
Nom du MOOC	Établissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Se former pour l'ICN informatique et la création numérique ; - Enseigner avec les Serious Games : - Innovation pédagogique dont vous êtes le héros... ; - Introduction aux technologies des médias interactifs numériques ; - Fabriquer l'innovation ; - De la créativité à l'innovation ; - Innovation et société ; - Participation citoyenne : méthodes et civil tech ; 	<ul style="list-style-type: none"> - INRIA, France, 2017 - Université de Montpellier, France 2017 - Université de Mons, France, 2017 - CNAM, France 2016 - CNAM, France 2019 - Université de Bordeaux, France 2018 - Communauté Université Grenoble Alpes, France 2016 - INRIA, France 2018 - Université Paris Seine, France 2019 - Wikimedia, France 2018

Tableau 3

MOOC pour former/se former au développement des compétences numériques	
Nom du MOOC	Établissement porteur
<ul style="list-style-type: none"> - Documents dans le Cloud ; - WikiMOOC : apprenez à contribuer sur Wikipédia ; - Tourner et monter un reportage avec son smartphone ; - Usages du WEB ; - Gérer les documents numériques ; maîtriser les risques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gobelins, l'École de l'Image, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, France 2019 - Université Paris Seine, France 2019 - CNAM, France 2016 - INTD-CNAM, France 2015

Tableau 3 (suite)

Formation continue des enseignants de français en Albanie : analyse et résultats d'une enquête

Ce questionnaire visait à relever la perception des enseignants de français sur la formation continue, en essayant de recueillir des informations sur le type de formations suivies, la raison de leur choix, les organismes publics et privés organisant des sessions de formation continue, la durée et le lieu ainsi que l'opinion des enseignants envers la mise en place et le fonctionnement de ces formations.

Le questionnaire était composé de 24 questions (17 questions ouvertes et 7 questions fermées) envoyé en version numérique à 100 professeurs de français dans plusieurs villes en Albanie (Berat, Durrës, Elbasan, Gjirokastër, Korça, Librazhd, Saranda, Shkodra et Tirana). La plupart des enseignants ayant répondu à ce questionnaire proviennent des écoles de 9 ans³ (collèges) et de quelques lycées publics et ils ont une expérience professionnelle de 5 à 15 ans.

D'après les réponses, nous constatons que la plupart des formations continues où les professeurs ont participé depuis l'année 2010, étaient organisées surtout par le Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale (CREFECO) et l'Association des Professeurs de Français d'Albanie (APFA) en collaboration avec l'Ambassade de France en Albanie.

Les enseignants ont eu la possibilité de suivre une ou deux formations chaque année en Albanie, mais aussi dans d'autres pays. Ils suivent les formations du CREFECO, organisées à Sofia, en Bulgarie, des formations organisées par l'Institut Français de Skopje en République de la Macédoine du Nord comme par exemple l'École d'été de Struga. Les enseignants suivent aussi des stages de formation en France, soutenues par l'Ambassade de France en Albanie. Les deux centres privés locaux de formation continue mentionnés par les enseignants sont ISSETI et IRISOFT. Il est aussi important de mettre en évidence que 5 personnes sur 50, soit 10% des professeurs, n'ont eu la possibilité de suivre aucune formation continue antérieure au moment de l'enquête.

Les thématiques des formations organisées portaient surtout sur les modalités de l'évaluation et de l'auto-évaluation en classe de FLE, le développement des compétences d'expression écrite et orale, la gestion de classe, le travail avec des documents authentiques et l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Les organisations ou instituts étrangers, mentionnés ci-dessus, organisent les formations en langue française, portant surtout sur l'enseignement spécifique de cette langue. Les enseignants mentionnent aussi la participation à d'autres formations, portant sur des thématiques communes à tous les enseignants quelle que soit leur discipline. Nous pouvons mentionner ici des formations sur le cahier de cours numérique, la discipline positive, etc., organisées par l'Institut pour le Développement de l'Education (IZHA), une structure du Ministère de l'Education, des Sports et de la Jeunesse en Albanie (MARS). Les thématiques de formation sont choisies à partir d'une liste proposée par l'APFA, le CREFECO ou les centres de formation privés. Bien que, selon les rapports de l'IZHA et du MARS, mentionnant que les enseignants font partie d'un questionnaire complet visant à mettre en évidence leurs besoins en matière de qualifications, aucun des professeurs de français questionnés ne mentionne le fait que les thématiques des formations sont le résultat d'une enquête ayant comme objectif de relever les besoins des enseignants ou de l'institution où ils exercent leur activité. D'après les enseignants le CREFECO et l'APFA restent les seuls organisateurs de formations continues pour les professeurs de français.

La plupart des enseignants choisissent de se former, car ces qualifications sont d'abord nécessaires pour enrichir leur dossier personnel, ce qui les conduit à la qualification de cinq ans⁴. La plupart d'entre eux mentionnent également le fait qu'ils ont besoin de formations contenant un certain nombre de crédits, ce nombre étant requis pendant la qualification. Certains d'entre eux considèrent la participation à des formations continues comme une obligation légale imposée par MARS en Albanie. Une autre raison qui pousse les professeurs de français à suivre les formations continues est certainement leur perfectionnement professionnel et le développement des connaissances pour améliorer leurs pratiques professionnelles. Ces formations leur permettent de mettre à jour leurs connaissances concernant les méthodologies et les pratiques pédagogiques actuelles. Les formations sont également considérées comme un lieu où les enseignants ont l'occasion de partager leurs réflexions avec d'autres collègues.

Selon l'instruction et la loi sur l'enseignement pré-universitaire, le MARS, l'IZHA, les Directions de l'Enseignement (DAR) ou les institutions d'éducation pré-universitaires ont l'obligation d'organiser des formations professionnelles et des stages pour leurs enseignants. Pour cette raison, il était intéressant de proposer dans cette enquête des questions qui avaient comme objectif de collecter des données

sur l'organisation des formations par les différentes structures gouvernementales et publiques réglementant le processus de qualification des enseignants. Il est à noter que les réponses à ces questions sont contradictoires. Par exemple, d'une part les enquêtés ont affirmé que les institutions où ils enseignent organisent des formations pour le personnel, d'autre part ils ne donnent aucune réponse quand nous demandons des exemples de formation, très souvent la question est laissée sans réponse (plus de la moitié des personnes enquêtées). Donc, à partir de ces réponses peu cohérentes, nous pouvons déduire que l'organisation de formations par le MARS, les écoles et institutions d'enseignement pré-universitaire n'est pas une pratique courante. Les réponses concernant l'organisation de formations par les DAR ou l'IZHA sont plus cohérentes. Ces institutions, en particulier l'IZHA, organisent régulièrement des formations pour les enseignants (au moins une fois par an).

La liste des formations des structures gouvernementales propose des thématiques types, cependant les autres organismes de formation proposent un choix d'habitude effectué en ligne, une telle pratique est suivie souvent par le CREFECO, l'Ambassade France en Albanie, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'APFA, qui lancent des appels à participation à des formations en ligne. Les enseignants intéressés peuvent s'inscrire en ligne et leur candidature est ensuite analysée par les structures concernées selon les critères de sélection prédéfinis. Les formations sont toujours suivies en présentiel, ils n'ont jamais participé à une formation à distance ou en ligne. La majorité des formations durent généralement 5 jours, avec une durée de 7 heures par jours.

Les centres privés de formation continue mentionnés dans les réponses sont ISSETI, IRISOFT et SIDIGROUP. 10 % des enquêtés ne citent aucun centre privé de formation. Comme le montrent les réponses des enseignants interrogés, l'organisation des formations par ces structures pose de nombreux problèmes.

Les enseignants pensent que leur organisation devrait être basée sur les spécifications de la matière. Ils veulent avoir une formation plus spécifique sur le cours de français. Les formations devraient être plus concrètes et apporter des compétences plus pratiques que théoriques, afin de pouvoir les réutiliser immédiatement sur le terrain.

Les enseignants sont également de l'avis qu'il devrait y avoir une plus grande implication des enseignants dans la formation, c'est toujours le même groupe d'enseignants qui en bénéficie. Un autre problème soulevé est celui du coût de la formation. Les formations proposées par les centres privés sont très coûteuses, difficiles à aborder par les enseignants. Selon eux, les formations organisées par

l'APFA, la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana ou le CREFECO sont considérées comme réussies et bien organisées.

Concernant l'organisation des formations dans des centres privés agréés, les enseignants pensent qu'elles ne sont pas très fiables : la qualité est souvent médiocre, les coûts sont très élevés et la formation est fictive, elle n'est pas réalisée en réalité. Le seul aspect positif de ces centres de formation reste la qualité de l'équipement en outils didactiques et technologiques (ordinateurs connectés à Internet, TBI, etc.).

Conclusion

En tenant compte d'une part de la problématique relevée par les rapports analysés et l'enquête des enseignants de français et d'autre part de l'offre de formation proposée par les différentes plateformes des MOOC, le suivi de ce type de formation présenterait une série d'avantages dans le contexte albanais.

Les enseignants auraient la possibilité de suivre plus de formations en français, sur des thématiques plus spécifiques concernant l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces formations qui peuvent être suivies à distance, à leur rythme, apporteraient ainsi une solution aux problèmes des déplacements des enseignants, aux absences en cours, aux choix déséquilibrés des professeurs suivant des formations en présentiel, aux coûts de l'organisation des formations ou aux coûts des formations proposées par les centres privés de formation continue. Les certificats et attestations délivrés par les plateformes de MOOC devraient être reconnus par les structures en charge de l'évaluation du processus de qualification des enseignants.

Ces formations peuvent aussi être intégrées en formation initiale, comme formations supplémentaires apportant aux étudiants une expérience de formation à distance, en augmentant ainsi leur niveau d'autonomie, leurs stratégies d'apprentissage et leurs compétences de travail collaboratif. Les universités en tant que centres agréés de formation continue pour les enseignants en Albanie, pourraient mettre en place des MOOC qui prennent en considération les besoins des enseignants, en proposant ainsi des formations continues adaptées au contexte local.

Bibliographie

Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.

Duplâa, E., Talaat, N. 2011. « Connectivisme et formation en ligne. Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario ». *Distances et savoirs*, n° 9, p. 541-564.

IZHA. 2014. *Për zhvillimin profesional të punonjësve arsimorë*. Tirana : IZHA

IZHA. 2016. *Raporti kombëtar për identifikimin e nevojave për trajnim të drejtuesve dhe mësuesve të shkollave nëarsimin parauniversitar*. Tirana : IZHA.

IZHA. 2016. *Raporti mbi formimin fillestar të mësuesve në Institucionet e Arsimit të lartë Shqiptar*. Tirana : IZHA.

Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.

Ministria e Arsimit. 2014. *Reforma e sistemit arsimor parauniversitar, raporti paraparak*. Tirana : Ministria e Arsimit.

Ministria e Arsimit. 2016. *Ligji numër 10171, Për profesionet e rregulluara në R.Sh., i ndryshuar, datë 22.10.2009* Tirana: Ministria e Arsimit.

Siemens, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [consulté le 03 avril 2017].

Notes

1. Un outil informatique qui permet à un utilisateur d'Internet d'être prévenu des mises à jour d'un site web qu'il a enregistré au préalable.
2. Une activité d'apprentissage qui consiste à faire trouver aux apprenants une partie de l'information manquante.
3. L'équivalent du niveau collègue dans le système éducatif albanais.
4. C'est un examen de qualification professionnelle, organisé par le MARS, concernant tous les enseignants du système pré-universitaire albanais, ayant une expérience professionnelle minimale de 5 ans. La réussite à cet examen apporte une augmentation des revenus à l'enseignant.