

# Former à distance à la didactique du FLE en distanciel subi : le cas des Ateliers FLE Fédération des Alliances Françaises- Do.Ri.F.

 [dorif.it/reperes/yannick-hamon-former-a-distance-a-la-didactique-du-fle-en-distanciel-sub-i-le-cas-des-ateliers-fle-federation-des-alliances-francaises-do-ri-f/](https://dorif.it/reperes/yannick-hamon-former-a-distance-a-la-didactique-du-fle-en-distanciel-sub-i-le-cas-des-ateliers-fle-federation-des-alliances-francaises-do-ri-f/)

---

**Yannick HAMON**

---

**Yannick Hamon**

Università Ca' Foscari, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati  
[yannick.hamon@unive.it](mailto:yannick.hamon@unive.it)

---

## Résumé

Nous entendons, dans cette contribution, faire état d'une initiative co-conçue et mise en œuvre par le DORIF et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie pour la formation des enseignant-es de FLE. Guidée par des principes scientifiques orientés sur l'action et la réflexivité, la formule des Ateliers FLE a été reconduite à quatre reprises et compte bien poursuivre l'effort de formation engagé depuis 2018, année de la première édition. Dans un premier temps, nous nous efforcerons de retracer le parcours des Ateliers FLE, d'en définir les tenants et aboutissants du point de vue de la recherche-action. Nous nous intéresserons ensuite à l'édition 2020-2021 de cette formation, consacrée à la continuité pédagogique mise en œuvre lors de la crise de la Covid 19. Nous nous pencherons en particulier sur les notions corrélées de distance et de présence. Enfin, nous chercherons à esquisser de possibles pistes d'amélioration du dispositif et des perspectives à moyen et long terme.

## Abstract

In this contribution, we intend to report on an initiative structured and implemented by DORIF and the Federation of Alliances Françaises of Italy for the training of FFL teachers. Guided by scientific principles centered on action and reflexivity, the FFL Workshops formula has been renewed four times and intends to continue the training effort initiated since 2018, the year of the first edition.

First, we will try to retrace the course of the FLE Workshops, to define the ins and outs from the point of view of action research.

We will then look at the 2020-2021 edition of this training, which is devoted to the pedagogical continuity implemented during the Covid 19 crisis. In particular, we will look at the correlated notions of distance and presence.

Finally, we will try to outline possible ways of improving the system and medium and long-term perspectives.

---

# 1) Les Ateliers FLE Dorif-Fédération des Alliances Françaises d'Italie

---

## 1.1 Présentation de l'initiative et des éditions de la formation Ateliers-FLE

---

Les Ateliers FLE sont le fruit d'une action conjointe entre la fédération des Alliances Françaises d'Italie (désormais Fédération tout court) et le DORIF qui proposent depuis 2018 un modèle de formation visant l'enrichissement et le cadrage méthodologique des pratiques enseignantes via un dialogue recherche/terrain. L'objet est de tisser un lien fort et régulier entre étude de la langue française, recherches relatives à son enseignement et appropriation des enseignants sur le terrain de ces mêmes recherches, non plus, comme cela a été fait de manière verticale mais de façon horizontale. En effet, les retours de praticien-nes obtenus sur les différents terrains scolaires permettent aux chercheurs du DORIF d'obtenir des données non seulement sur l'enseignement-apprentissage de la langue française mais sur la langue française elle-même car les linguistes disposent ainsi de précieux corpus langagiers. Tandis que le DORIF assure en grande partie le volet universitaire et scientifique, la Fédération assure quant à elle le relais avec l'enseignement secondaire tout en contribuant activement et directement à la recherche en didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Auparavant, ces deux associations opéraient déjà séparément pour la formation continue des enseignants italiens de FLE. La collaboration mise en place depuis 2018 avec la formule des ateliers FLE permet à la fois de familiariser la Fédération avec les thématiques de la recherche et de familiariser le milieu universitaire avec les réalités du terrain en fournissant des données utiles pour la recherche par exemple, comme nous le verrons, avec des statistiques produites par le biais de questionnaires distribués aux collèges et lycées italiens au niveau national. Afin de fonctionner au diapason, les deux associations œuvrent de concert avant, pendant et après la mise en place des séances de formations.

En effet, avant chaque atelier FLE, les équipes dédiées du Dorif et de la Fédération se réunissent plusieurs fois pour déterminer le thème de la formation, ses tenants et aboutissants mais aussi pour voir quelles personnes peuvent être compétentes dans le ou les domaines visés. Pour la première formation, en 2018, la formule, qui deviendra matrice, a été adoptée par nos deux associations : trois ou quatre aspects du même thème donnant lieu à une matinée de plénières et un après-midi d'ateliers pratiques (nous verrons cette architecture plus en détail avec les différentes éditions). Le calendrier est établi en amont de sorte à faire publier sur la plate-forme nationale SOFIA<sup>[1]</sup> le programme et le formulaire d'inscription. En outre, un espace sur la plate-forme Moodle de la Fédération est ensuite mis à disposition des participant-es afin de leur fournir un ensemble de connaissances et de ressources leur permettant de mieux appréhender les contenus de formation (articles, synthèses, dossiers...), de leur communiquer à l'avance

la nature du travail qui leur sera demandé pour valider leur formation et obtenir leurs crédits<sup>[2]</sup>. à savoir la réalisation, l'utilisation et l'analyse réflexive rétrospective d'unités pédagogiques sur les thèmes de la formation.

Avant les crises sanitaires successives, pour les deux premières éditions, la formule prévoyait des formations en présence dans des écoles de deux territoires distincts (Rimini puis Oristano en 2018; Matera et Venise en janvier 2019 juste avant le premier confinement). Par la suite, en 2020 et 2021, les mesures ministérielles adoptées (fermeture des écoles mise en place de la fameuse DAD) ont induit la mise en place de formations à distance synchrones sur la plate-forme Zoom de la Fédération.

Toutefois, même à distance, le principe est resté le même : des séances plénières (participatives) ont été renforcées par des séances pratiques visant la scénarisation et la réalisation des unités pédagogiques (pouvant être au choix pensées dans une modalité en présence ou une modalité à distance). Après les séances de formation, des unités pédagogiques ont été réalisées, utilisées et analysées par les participant-es. Une séance de clôture a été introduite en 2021 pour faire le point collectivement sur ce que les enseignants avaient produit, les scénarios qu'ils avaient créés pour leur classe et les résultats obtenus au moyen des tâches d'apprentissages (unités) conçues pour une utilisation *in situ*. Enfin, au terme de chaque formation, chaque formatrice/formateur propose un article scientifique suite à son intervention, publié dans un numéro spécial de la revue Repères publiée par le Dorif. Outre les articles rédigés par les intervenants sont proposés : une introduction générale, une bibliographie/sitographie regroupant les cinq titres essentiels pour chaque sous-thème développé; une présentation synthétique des unités produites par les participant.es avec des commentaires sur les résultats obtenus. Sur la plate-forme Moodle de la Fédération, trace est enfin gardée des matériaux proposés par les formateurs et des unités produites dans leur format original. Comme on le voit, la démarche adoptée va bien au-delà de la seule transmission technique de contenus de formation prêts à l'emploi puisqu'il s'agit de mettre en avant non seulement la qualité scientifique de l'expertise au service de la pratique mais de valoriser les pratiques enseignantes dans une perspective praxéologique et réflexive. Voyons maintenant plus en détail les quatre éditions :

- 2018-2019 : le théâtre en classe de FLE (RIMINI 09/2018 – ORISTANO 01/2019)  
Cette première édition qui a été mise en œuvre complètement en présentiel a été proposée en septembre 2018 à Rimini avec la collaboration de l'Institut Marco Polo de Rimini puis, répliquée à Oristano. Ce premier coup d'essai a été convaincant puisqu'il nous a conduit à reproduire l'initiative en gardant la même formule. Le numéro spécial de la revue repère a été publié en 2019 sous le titre : Repères DORIF – Ateliers Didactique et Recherches – Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università – N.1 – Le théâtre en classe de FLE, Coordonné par Yannick Hamon, Magali Boureux, Marie-Line Zucchiatti  
<https://www.dorif.it/reperes/category/ateliers-didactique-et-recherches-federation-alliances-francaises-d-italie-et-dorif-universita-n-1-le-theatre-en-classe-de-fle-copertina-atelier-19-plus/>

- 2019-2020 : l'erreur en didactique des langues (MATERA 09/2019 – VENISE 01/2020)

Cette deuxième édition a elle aussi pu se dérouler entièrement en présence, d'abord à Matera puis à Venise et avait pour thème l'erreur et son traitement.

L'objectif était de faire le point sur les stratégies possibles de rétroaction, à l'écrit, à l'oral et pour le lexique. Le thème de la didactique de l'erreur ayant été mis de côté quelques années après l'enthousiasme suscité par les travaux sur l'interlangue (SELINKER, 1972), il nous a paru intéressant de nous repencher sur le statut et sur le rôle de l'erreur en classe de FLE dans la mesure où les techniques de rétroaction et les modalités d'évaluation constituent un axe de recherche qui suscite encore aujourd'hui des questionnements, des débats et requiert un appui théorique et praxéologique solide pour permettre aux enseignants de mieux intervenir sur ce qui constitue un élément essentiel de la progression et du gain d'autonomie langagière. Le numéro spécial de la revue repère a été publié en 2020 sous le titre :

Ateliers Didactique et Recherches, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, N.2 – La didactique de l'erreur, Coordonné par Marie-Christine Jamet et Yannick Hamon

<https://www.dorif.it/reperes/category/ateliers-didactique-et-recherches-n-2-la-didactique-de-l-erreur/>

- 2020-2021 : la formation à distance ( )

Compte tenu des difficultés éprouvées par les praticien-nes lors du passage à la continuité pédagogique (mise en place d'activités à distance synchrones et asynchrones) pour l'enseignement des langues et l'enseignement du FLE en particulier, il nous a paru important de proposer un Atelier FLE dédié aux problématiques de la formation à distance. En raison des dispositions sanitaires mais aussi parce que la situation imposait la prise en main de différents outils numériques, cette édition s'est déroulée entièrement à distance entre novembre 2020 et février . Par rapport aux précédentes éditions, en plus des plénières et des travaux pratiques, la formation s'appuyait sur des données statistiques relatives au degré d'appropriation et aux usages du numérique en classe de FLE. Ces données ont été obtenues par le biais d'un questionnaire établi et réalisé par la Fédération, puis soumis aux enseignants de FLE sur tout le territoire italien. De plus, une séance réflexive (toujours à distance) a également été proposée en juillet 2021 afin de faire le point sur les différents scénarios conçus et performés par les participants.

Le numéro 3 dédié à cette troisième édition est publié sous ce titre :

Ateliers Didactique et Recherches, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, N.2 – Méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance, coordonné par Yannick Hamon et Micaela Rossi.

<https://www.dorif.it/reperes/category/ateliers-didactique-et-recherches-federation-alliances-francaises-ditalie-et-dorif-universita-n-3-methodologies-de-didactique-et-devaluation-durant-l-enseignement-a-distance/>

- 2021-2022 : la francophonie n'est pas un exotisme (en cours de publication)  
La dernière édition en date, consacrée à la prise en considération des variations francophones dans la classe de FLE (variations langagières et culturelles), s'est également déroulée à distance, entre novembre 2021 et février 2022. Pour l'instant, les travaux sont encore en phase de réalisation éditoriale (doubles relectures anonymes) et le bilan réflexif est toujours à établir. La publication du 4ème numéro devrait être effective début 2023.

## **1.2 Principes et méthodologie de la formation des praticiens : une recherche-action ancrée dans les terrains**

---

Dans la mesure où la formation de formateurs s'inscrit dans une perspective de terrain, la méthodologie de recherche peut difficilement relever d'une approche expérimentale hypothético-déductive telle qu'elle peut être mise en œuvre en linguistique fondamentale ou en psycholinguistique. Tandis que la didactologie prend pour corpus des textes officiels ou des manuels pour déconstruire et reconstruire ce qui fait l'essence des méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE/S, la recherche dans le champ de la formation de formateurs fait créer des parcours et des matériaux réellement utilisés par les apprenants dans différents contextes pour ensuite analyser les ressorts théoriques à la base de la conception, pour faire émerger les cultures d'enseignement/apprentissage vécues par les praticiens. Les questions qui émergent permettent dès lors d'impulser une réflexivité des praticiens aussi bien sur leur travail de scénarisation que sur la mise en place des parcours qu'ils ont conçus et les résultats obtenus par le biais de leurs scénarii. Cette méthodologie de recherche appliquée, comme son nom l'indique, agit directement sur le réel et le transforme (VERSPIEREN, 1990 : 70). La recherche-action agit sur les composants de la relation pédagogique au grand complet (apprenants, enseignants, environnement d'apprentissage, artefacts co-utilisés, savoirs et savoir-faire langagiers) et ces mêmes composants agissent sur elle car ils peuvent réinterroger voire bousculer les modèles et les théories développées aussi bien en linguistique qu'en didactique des langues.

Contrairement aux dérives passées (et dépassées) de l'applicationnisme (GALISSON, 1986; GALISSON et PUREN, 1999), la recherche-action (NARCY-COMBES, 2001, BLANCHET, 2011) part de ce qui est mis en place sur le terrain pour comprendre non seulement le travail de conception mais les résultats obtenus par le biais de ce travail de conception, faisant ainsi émerger de nouveaux objets de recherche, de nouveaux questionnements qui en font un principe de récursivité permanent. Il ne s'agit plus de confirmer ou d'infirmer une hypothèse mais de faire émerger par le biais d'un dispositif praxéologique (dans notre cas, la création et l'utilisation *in situ* d'unités pédagogiques scénarisées), de nouveaux questionnements, de nouveaux objets de recherche, de nouvelles hypothèses qui seront ensuite réexplorées par le biais d'une nouvelle recherche. Ce principe de récursivité s'accompagne d'un changement de paradigme dans les relations entre chercheurs et enseignants puisque l'observateur et l'observé sont tous deux placés en situation d'agir dans un même contexte. Cela implique bien évidemment une dé-hiérarchisation des rapports : le chercheur n'est plus en situation de

prescrire ou de proscrire. Il propose d'accompagner les enseignants dans la réalisation de parcours pédagogiques non seulement en vue d'analyser lesdits parcours mais aussi de renforcer des compétences clé dans la formation continue des praticien-nes.

Si l'applicationnisme, en son temps, avait pu éloigner le milieu scolaire de l'université par sa nature dogmatique et hiérarchisée (le champ scolaire *doit* en substance suivre les recommandations d'une science fondamentale qui travaille en laboratoire et plus sur l'objet de recherche – la langue – que sur son enseignement/apprentissage), l'approche horizontale induite par la recherche-action voit les praticien-nes du secondaire comme des collaboratrices et collaborateurs, qui, en fournissant des données précieuses au chercheur contribuent activement au renouvellement et à l'évolutivité des théories didactiques. En outre, cette complémentarité théorique et praxéologique (le versant appliqué) est pensée en termes de pertinence par rapport aux données environnementales et non plus en termes de paradigme hégémonique excluant de fait telle ou telle pratique didactique. Le chercheur n'est ainsi plus perçu par les enseignants comme une figure prescriptive-proscriptive mais comme une ressource à l'écoute des besoins et attentes du terrain qui ouvre le champ des possibles didactiques et stimule une créativité scientifiquement structurée. De la sorte, des pratiques longtemps prosrites ou bannies par autocensure peuvent être revisitées en jouant sur les possibilités offertes par le numérique : c'est le cas de la dictée (qui peut devenir une *twictée*<sup>[3]</sup> et activer chez les apprenants une réflexion de nature métacognitive et métalinguistique), du recours aux langues maternelles présentes dans la classe (que l'on pense aux expériences de translanguaging), de la traduction conçue comme instrument ponctuel, de la grammaire contrastive...

Cela peut aussi être le cas des écrits créatifs, un peu délaissés au profit d'écrits actionnels-fonctionnels.

La méthodologie de la recherche-action retenue pour appréhender la formation de formateurs en tant qu'objet de recherche, s'accompagne également d'une conception écologique au sens où l'entend Van Lier (1997), à savoir un ancrage fort dans des terrains marqués par une forte hétérogénéité qui rend hasardeuse une approche expérimentale classique, en raison du truchement d'un grand nombre de variables environnementales pouvant graviter autour des sujets, de l'objet (une langue authentique privilégiée en FLES, en construction permanente, sujette à variations diatopiques, diastratiques, diaphasiques, diachroniques etc), du contexte scolaire et des agents instrumentaux utilisés (nature, propriétés, affordances).

C'est pourquoi la recherche-action telle qu'elle est conçue dans le champ francophone est préférée à son pendant anglo-américain l'*Action-research*, plus idéologique et universitaire dans ses principes (NARCY-COMBES, 2005)

## **2) Les ateliers FLE sur la distance subie: point d'ancrage pour la réflexion didactologique sur la notion de présence**

---

## 2.1 Contenus et approches

---

L'édition 2020-2021<sup>[4]</sup> consacrée à la formation à distance a donc été proposée sur une modalité entièrement à distance sur trois dates. Comme pour les deux premières éditions, un espace Moodle a auparavant été mis à disposition des participant-es afin de les familiariser, par le biais de documents synthétiques, aux sujets abordés lors des trois séances de formation.

De plus, toujours avant la formation, sous l'initiative de Giuseppe Martoccia et de Raffaello Romano (Fédération), un questionnaire a été soumis aux participant-es afin de mieux connaître leurs expériences d'utilisation des outils numériques au cours de la période où la modalité d'enseignement à distance était en œuvre<sup>[5]</sup>. Trois séances de formation ont été effectuées ainsi qu'une séance de remue-méninge rétrospectif ayant pour objet le bilan des enseignant-es sur les activités qu'ils étaient amenés à concevoir et utiliser avec leurs apprenants au cours du trimestre.

Les séances de formation à distance synchrone sur la plate-forme zoom ont été ainsi organisées :

La première séance de formation, articulée autour de trois interventions s'est déroulée le 26/10/2020

- Histoire et problématiques de la formation à distance – Yannick Hamon (intervention plénière mais participative – 40 mins, suivie d'une séance de questions-réponse);
- Enseignement à distance forcé : état des lieux dans l'école publique Mars-Juin 2020. L'expérience de la Basilicate (30 mins) suivie de témoignages sur l'expérience de continuité pédagogique vécue lors du premier confinement;
- Techniques et Outils de Rétroaction en Classe (de FLE) (40 mins).

Tandis que la première intervention avait pour objectif d'activer les connaissances antérieures des participant-es sur le domaine de la formation à distance et de soulever des questionnements centraux lui étant associés, la deuxième intervention se proposait de faire état des résultats du questionnaire précédemment rempli par les participant-es, de sorte à disposer cette fois-ci, de données relatives aux expériences de terrain vécues lors du premier confinement. Enfin, la dernière intervention, à vocation plus pratique, a permis aux participant-es de manipuler plusieurs logiciels couramment utilisés pour l'enseignement à distance : Mentimeter et Kahoot en l'occurrence.

La deuxième séance de formation s'est déroulée le 09/11/2020 et comprenait elle-aussi trois interventions :

- Progettazione formativa online e competenze tecniche del docente (40 mins.). Michele MASINI, Sara GARBARINO, Federica PICASSO de l'Université de Gènes – Groupe de recherche sur l'innovation en pédagogie.
- Strumenti e applicativi per l'interazione nella DAD (40 mins.) (séance également assurée par les mêmes intervenant-es).
- Outils pédagogiques (40 mins.)

Cette deuxième séance de formation, en italien, concernait davantage le volet pédagogique et les stratégies pouvant être mises en œuvre pour impliquer au maximum les apprenant-es dans un contexte difficile et problématique. Tandis que la dimension et les intentions praxéologiques du premier volet permettaient aux apprenants de disposer de principes clés à mettre en œuvre pour renforcer leurs compétences techno-pédagogiques, la deuxième partie consacrée aux interactions entrait davantage dans le vif du sujet et faisait entrer les participant-es au cœur des techniques visant ce qui constitue l'essence même d'un cours de langue vivante : les interactions verbales. Comme pour la séance précédente, la troisième et dernière partie de la séance de formation s'est attachée à permettre aux enseignants de manipuler certains des outils à même, justement, de mettre l'accent sur l'interactivité des cours de langue en ligne et à distance.

La troisième et dernière séance de formation s'est déroulée le 25/01/2021 et comprenait trois interventions ainsi structurée :

- À la recherche de pratiques innovantes et créatives d'apprentissage – Pour un enseignement inclusif en mode hybride et à distance (40 min), Raffaele ROMANO-SSML della Basilicata/Université Aix-Marseille
- Progettiamo insieme un'attività didattica a distanza (40 min.), Michele MASINI, Sara GARBARINO, Federica PICASSO de l'Université de Gènes – Groupe de recherche sur l'innovation en pédagogie.
- Outils pédagogiques (40 mins.)

Afin de compléter et de conclure le parcours de formation entamé en octobre, la dernière séance avait pour objectif de fournir aux participant-es une méthodologie de scénarisation pédagogique leur permettant de concevoir l'unité d'apprentissage qui est au cœur du dispositif de recherche-action. Tandis que la première intervention concernait les combinaisons possibles entre pratiques distantes et pratiques en présentiel enrichi, la deuxième partie de cette séance impliquait un accompagnement direct des participant-es en vue de la conception de leur unité d'apprentissage. Comme pour les formations précédentes, la dernière partie intéressait le maniement d'outils numériques pouvant être exploités à distance et/ou en présentiel enrichi.

Séance de remue-méninge rétrospectif (17/07/2021) :

Afin de mieux comprendre et de mieux évaluer l'appropriation des concepts clefs et de la méthodologie qui faisaient l'objet de la formation, une séance réflexive a été proposée pour analyser collectivement les résultats obtenus par le biais des unités d'apprentissage créées par les participant-es. Cette séance, co-animée par les responsables de la Fédération et du Dorif illustre bien la boucle récursive que nous avons décrite dans la partie consacrée à la recherche-action. Lors du débat qui a suivi la présentation de quelques unités performées en classe, ce qui émerge des discours réflexifs des praticiens tend à mettre en exergue aussi bien les difficultés rencontrées (gestion de l'interaction à distance) que l'importance des ressorts motivationnels et de la dimension psycho-affective. Ces discours font surtout émerger le concept central de présence (y

compris la présence à distance). Les enseignantes qui ont mis à l'épreuve leur scénario pédagogique ont toutes constaté un fort engagement de la part de leurs élèves et attribuent cette implication au choix stratégique d'une approche active centrée sur des tâches partant de documents authentiques. Cette option stratégique, résolument en phase avec le paradigme fort de l'approche co-actionnelle, témoigne d'une capacité avérée des participant-es à envisager de façon systémique les solutions apportées pour assurer la continuité pédagogique. Qu'il s'agisse de l'alphabétisation informatique du corps enseignant, des équipements (plus de dispositifs nomades tels que les tablettes et les smartphones induisent des pratiques adaptées) et de la connexion des familles, ou encore des contraintes institutionnelles, les participants sont capables, au terme de la formation, de réfléchir sur les facteurs susceptibles d'impacter le déroulement de la fameuse DAD (Didattica a Distanza). Enfin, certaines des observations émises lors du débat font écho et confirment les résultats du questionnaire soumis aux enseignants de la région Basilicata (recueil de données orchestré par Giuseppe Martoccia), qu'il s'agisse du nécessaire calibrage des temps de travail connecté, de l'adaptation induite par les équipements et la connexion des familles. En somme, ce qui ressort du débat rétrospectif est que la formation en FLE en distance subie implique une réflexion en profondeur sur les réalités du terrain (les difficultés liées aux environnements d'apprentissage) mais aussi et surtout un questionnement fort sur la notion de présence à distance, qui remet au centre des préoccupations l'importance fondamentale des dynamiques interactionnelles, aussi bien via la visioconférence qu'en salle de classe.

## 2.2 Repenser les notions corrélées de présence-distance

---

L'ensemble du dispositif de formation de formateurs mis en place par la fédération et le DORIF pour la formation en distance subie mais aussi l'effort de recherche-action entrepris nous amènent à replacer la notion de présence dans une perspective de nature plus didactologique que praxéologique. En effet, cette notion de présence guide et soutient ce qui constitue le ressort essentiel de l'activité didactique : les dynamiques interactionnelles. Celles-ci peuvent déjà être délicates à enclencher et maintenir dans une configuration présenteielle. Elles le sont encore davantage dans le cas d'une distance subie, dans la mesure où l'acquisition des compétences langagières dépend d'une présence sans doute plus forte et plus marquée des acteurs de la relation pédagogique (en l'absence de corporéité physique).

Croze (2021) s'est récemment penchée sur le manque de présence physique dans les dispositifs mis en place par les académies pour assurer la continuité pédagogique. L'auteure souligne que les affordances<sup>[6]</sup> ergonomiques et sociales des outils numériques utilisés permettent potentiellement de renforcer la *présence* de l'enseignant aussi bien en situation de face à face physique qu'en situation de distanciel. Au-delà de l'appropriation des objets numériques (affordances technologiques), KREIJNS et KIRSCHNER (2001 : 14) mettent en exergue la nécessité de se saisir des affordances sociales de ces mêmes objets pour faciliter les interactions entre pairs qui constituent la condition *sine qua non* d'un apprentissage autonomisant des langues vivantes. Or si la présence physique favorise la multimodalité corporelle (CICUREL, 2002), conçue comme "parole totale"

(COLETTA, 2004) Croze fait observer qu'à distance la visioconférence ne permet de faire voir que seule la partie supérieure du corps ce qui altère sensiblement l'ensemble du répertoire corporel utilisable pour gérer les interactions mais aussi pour assurer le lien psycho-affectif dans la relation pédagogique. Enfin, un autre élément impossible à faire prendre en charge par la machine, est la fonction "haptique" (WEISSBERG : 2006 ) c'est-à-dire, la possibilité de disposer d'un contact tactile avec l'environnement d'apprentissage et ses constituants. Comment compenser en distanciel ces carences corporelles ? Quel ressenti chez les enseignants qui ont dû improviser lors du passage au distanciel, sans formation préalable et pour la plupart sans guidage *in itinere*, une continuité pédagogique potentiellement difficile pour les raisons que nous venons d'exposer ? Dans les résultats de son enquête, Croze relève que les enseignants ont souffert de ne pas pouvoir percevoir correctement les réactions de leurs élèves et de ne pas pouvoir adapter le cours par rapport à l'imprévu et donc de ne plus disposer des stratégies corporelles et physiques possibles pour intervenir en rétroaction. En somme, c'est surtout le couple corporalité totale-interactions qui est mis à mal en distanciel, avec l'absence quasi totale, dans les réponses des praticiens, d'interactions orales, de questions de la part des apprenants, la disparition de la dimension expérientielle et l'impossibilité de résoudre collectivement des problèmes par touches successives. Enfin et surtout, selon l'auteure, le passage à distance ne permet plus d'assurer le lien affectif, notamment avec des élèves en situation de détresse sociale et familiale. Croze explique également la perte de présence, et donc d'interactions, par la "non-perception des affordances des artefacts (...) en lien avec la formation insuffisante des enseignants à la mise en œuvre d'une didactique médiatisée par le numérique". En fin de compte, en France comme en Italie, le désarroi des praticiens révèle l'absence d'une formation solide qui leur permettrait de compenser en partie les pertes de lien, de corporalité, aggravées par les dysfonctionnements techniques, les inégalités en équipement mais aussi par la perte de perception chez les élèves du caractère obligatoire de la présence en cours. Dans certains cas, certains enseignants, déjà formés auparavant à certaines stratégies et techniques propres au présentiel enrichi, sont parvenus lors de la pandémie à maintenir une présence en plaçant les apprenants dans la situation de faire le cours par le biais notamment de pratiques actives telles que la classe inversée (AMER-MEDJANI et MAARFIA : 2021) ou encore la classe renversée<sup>[7]</sup> (CAILLIEZ : 2017) qui modifient, tout comme la recherche action, la posture de l'enseignant-e qui se retrouve *enseigné* par ses apprenant-es. Toutefois, ces méthodologies actives initialement impulsées par les pratiques didactiques distantes<sup>[8]</sup> et qui permettent de construire une présence forte de l'enseignant, à distance ou en présence, dépendent entièrement de la formation des formateurs, qu'elle soit initiale ou continue. C'est pourquoi cette dernière constitue un objet de recherche essentiel. Or, en dépit de ses représentations négatives (MACAIRE, 2007) et de la nécessaire prudence à adopter sur le plan épistémologique (NARCY-COMBES, 2001), la recherche-action en tant que méthodologie et posture, nous semble la plus adaptée pour saisir l'ensemble des variables pouvant intervenir dans la construction effective de cette présence enseignante. La formation proposée par le Do.Ri.F et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie avait justement pour objectif de contribuer à une prise de conscience, non de *construire* la présence enseignante des

participant-es. Il s'est agi plus raisonnablement d'élargir le répertoire didactique (et pédagogique) des praticien-nes et de pallier l'*absence de présence* corporelle ou, en tout cas, la perte de corporéité.

### 3) Apports de l'initiative de formation Ateliers FLE et recul critique

---

#### 3.1 Apports

---

Les ateliers FLE s'inscrivent donc, comme nous l'avons expliqué plus haut, dans une logique de recherche-action dans la mesure où l'action (celle des concepteurs de la formation, celle des formatrices et formateurs, celle des participant-es) est suivie d'une observation réflexive et, sur le plan praxéologique, d'une ré-interrogation des possibles didactiques. L'effort de formation, concrétisé par la scénarisation de parcours pédagogiques met en exergue l'intérêt pour les enseignant-es d'aller au delà des matériaux proposés dans les manuels de FLE et de proposer des unités sur mesure, adaptées au terrain, au public et à même de susciter des interactions, que celles-ci aient lieu en classe et/ou à distance. Il semble à cet égard que le succès des tâches d'apprentissage proposées par les praticien-nes repose sur des choix stratégiques explicités lors de la séance rétrospective à distance comme l'utilisation de documents authentiques et l'accent mis sur des thématiques civilisationnelles qui ont suscité la curiosité et l'intérêt des apprenant-es.

Sur le plan praxéologique, les différentes séances de formation ont permis aux praticien-nes d'expérimenter un environnement de communication à distance synchrone (zoom) – et asynchrone (moodle). Il leur a également été donné de tester un ensemble d'outils logiciels à fort potentiel interactif (remue-méninge, quizz, cartes conceptuelles) pouvant être utilisé aussi bien en cas de distance subie qu'en présentiel enrichi.

Sur le plan théorique, nous disposons de traces, de témoignages et de matériaux (les unités d'apprentissage déposées sur la plate-forme Moodle de la Fédération) qui constituent des corpus exploitables pour la recherche en didactique.

Sur le plan méthodologique, les ateliers FLE ont *a priori* fourni un guidage de l'intervention didactique en situation d'urgence et ont fait émerger un ensemble de facteurs facilitateurs pour compenser la perte de présence (à distance et en présence) comme le rôle des compétences acquises avec le présentiel enrichi, la solidarité entre collègues et la mise en place de réseaux d'échange informels relevant de communautés pratiques ou encore le degré d'appropriation technique préalable des outils chez les enseignant-es.

#### 3.2 Recul critique

---

Si dans l'ensemble, le projet de recherche-action que nous avons entrepris dans le cadre des ateliers FLE a porté des résultats de premier niveau assez convaincants, il n'en demeure pas moins que certaines questions restent en suspens. En premier lieu, il manque encore un suivi longitudinal des actions de formation menées lors des premières éditions. Nous ne disposons pas encore de données objectives sur l'appropriation à long terme des méthodologies de scénarisation pédagogique et ne savons donc pas si les participant-es ont renforcé leurs compétences ou s'ils ont fait évoluer leurs pratiques didactiques quotidiennes. De fait, l'absence de données rétrospectives pour les formations sur le théâtre et les interventions sur l'erreur ne permettent pas d'affirmer que les formations ont permis, dans le temps, d'élargir le répertoire didactique ou de consolider le regard réflexif des enseignant-es sur leurs pratiques de conception ou de gestion de la classe.

Un autre problème concerne le manque de lisibilité sur la formation continue dans d'autres langues que le français, qui permettrait de disposer de plus amples données en vue d'une analyse des formations proposées aux établissements scolaires pour l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien comme langue étrangère. À cet égard, nous pensons qu'une enquête à large échelle sur le territoire italien constituerait un point d'ancrage pour mieux situer la formation de formateurs en didactique des langues, non seulement du point de vue des pratiques pédagogiques mais aussi de la recherche.

Enfin, en ce qui concerne plus spécifiquement la formation à la distance subie, les retours que nous avons obtenus concernent surtout des parcours qui ont été performés en présence, ce qui fait que nous n'avons pas de visibilité concernant d'éventuels efforts entrepris pour susciter les interactions lors de tâches d'apprentissage menées à distance (les écoles ont progressivement rouvert dès février 2021). Aussi est-il impossible d'analyser, par exemple, l'équilibre nécessaire entre présence interactionnelle des enseignant-es et effacement ponctuel de ces dernier-es pour des activités de groupe prévoyant des interactions entre pairs en autonomie. Il serait nécessaire, pour ce faire, de mener des observations de classe sur le terrain.

## 4. Perspectives

---

Afin de mieux évaluer l'appropriation des méthodologies et des outils qui ont fait jusqu'à maintenant l'objet des formations Ateliers FLE, un groupe de recherche DORIF a récemment été créé et regroupe en son sein chercheur-es du Dorif et membres de la Fédération. Ce groupe intitulé "Didactique du FLE et du plurilinguisme" recouvre parmi ses différents thèmes de recherche un axe consacré à la formation de formateurs. La présence de membres de la Fédération permet d'envisager la mise en œuvre d'enquêtes ciblées sur les pratiques enseignantes, les méthodologies sur lesquelles reposent ces pratiques et les problématiques de terrain pouvant faciliter ou bloquer des projets didactiques innovants. Dès lors, un suivi à long terme des participant-es, des

questionnaires, des entretiens, voire des séances d'observation de classe nous permettent d'envisager une recherche-action plus ambitieuse et porteuse d'un appareillage épistémologique solide à même de donner plus de légitimité à un pan de la recherche encore peu reconnu.

De sorte à mieux connaître les actions de formation menées pour les autres langues vivantes enseignées en Italie (qu'elles soient ou non dotées d'un volet scientifique réflexif), nous gagnerions également à élargir le réseautage associatif par le biais de rencontres régulières avec les autres associations italiennes (LEND, ANILS, ADILF), qu'il s'agisse de colloques, de journées de travail ou de tables rondes. La création d'un groupe de recherche associatif, et/ou la création d'une revue dédiée à la didactique des langues ne pourrait qu'accroître cette légitimité scientifique qui fait encore défaut pour notre domaine de recherche. La journée inter associative dans le cadre de laquelle nous rédigeons la présente contribution constitue en soi une illustration convaincante de cet effort de réseautage autour de la formation des formateurs dans sa dimension plurilingue.

## Bibliographie

---

AHLEM, Amer-Medjani, MAARFIA, Nabila, « Classe inversée et dynamique interactionnelle en cours de langue étrangère à l'université », *Alsic*, vol. 24, n. 1, 2021.  
DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.5019>

BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Philippe. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie, 2011.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

CAILLIEZ, Jean-Charles. *La classe renversée, l'innovation par le changement de posture*, éd. Ellipses, 2017 (1ère éd.), 2019 (2ème éd.)

CICUREL, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n.16, 2022, p. 145 164.  
<https://journals.openedition.org/aile/801>

COLETTA, Jean-Marc, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Bruxelles, Mardaga, 2004.

CROZE, Emmanuelle, « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue », *Distances et médiations des savoirs*, n. 33, 2021.  
<http://journals.openedition.org/dms/6134>

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. *La formation en questions*. Paris : Nathan, 1999.

GALISSON, Robert. 1986. « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n. 64. Didier Érudition, Paris, 1986. pp. 39-54.

GIBSON, James Jerome, « The Theory of Affordances » in SHAW, Robert and BRANSFORD, John, (eds.) *Perceiving, acting and Knowing*, Wiley, New York, 1977, p. 67-82.

KREIJNS, Karel, KIRSCHNER, Paul, « The social affordances of computer-supported collaborative learning environments », 31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education. Conference Proceedings, 2001, p. T1F-12. doi: 10.1109/FIE.2001.963856.

MACAIRE, Dominique, « Didactique des langues et recherche-action. Recherches en Didactique des Langues et Cultures », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2007, n.4, p. 93-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document>

NARCY-COMBES, Jean-Paul, « La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 21, n. 2, 2001, 40-52.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS, 2005.

SELINKER, Larry, « Interlanguage », *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 1972, pp. 209-241.

VAN LIER, Leo, « Approaches to Observation in Classroom Research – Observation from an Ecological Perspective », *TESOL Quarterly*, 31, 1997, p- 783-787.

VERSPIEREN, Marie-Renée. 1990. *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris : Coédition Contradictions / L'Harmattan, 1990.

WEISSBERG, Jean-Louis, « Entre présence et absence, Outils de communication et présence humaine », *Réseaux Humains, Réseaux Technologiques*, n.2, 2001. <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429>

---

[1] Cette plate-forme mettant en contact établissements, associations, formateurs et enseignant-es est disponible à l'adresse : <https://sofia.istruzione.it/>

[2] Les formations ateliers FLE permettent d'obtenir des crédits de formation (CFU en Italie, l'équivalent des ECTS en France)

[3] La twictée est présentée sur le site des promoteurs "Twictée est une méthode d'enseignement de l'orthographe et un dispositif coopératif destiné aux élèves et à leurs enseignants. L'outil pédagogique adapte les dictées innovantes (dictée négociée, dictée

de groupe, dictée à trous...) et la correspondance scolaire de Célestin Freinet aux réseaux sociaux”. Le site officiel est disponible à partir de ce lien : <https://twictee.org/>

[4] Le programme de cette édition est disponible sur l’espace Moodle de la Fédération des Alliances Françaises d’Italie : [https://www.formationcontinue.it/moodle30/pluginfile.php/14534/mod\\_resource/content/0/Programme\\_EAD.pdf](https://www.formationcontinue.it/moodle30/pluginfile.php/14534/mod_resource/content/0/Programme_EAD.pdf)

[5] Ce questionnaire sous sa forme originale (Formulaire Google Form) est disponible à cette adresse : [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgK65golq5NHDJsoAnBsm\\_idvbjcz1WLRn\\_b0zjOmgb6ZuzQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgK65golq5NHDJsoAnBsm_idvbjcz1WLRn_b0zjOmgb6ZuzQ/viewform)

[6] Les affordances désignent, dans le champ de la psychologie cognitive ce que les propriétés apparentes des artefacts disent de leur fonctionnalité et des actions qu’elles permettent de la part des utilisateurs; lesquels s’adaptent à la forme des objets numériques pour en exploiter concrètement les fonctionnalités (GIBSON, 1975). Le concept a abondamment été utilisé dans le champ du FLE pour caractériser les environnements numériques d’apprentissage.

[7] La classe *renversée* se différencie ainsi de la classe *inversée* : avec la classe renversée, c’est le cours lui-même qui est préparé et assuré de façon collaborative (plusieurs interventions) par les apprenant-es, tandis que dans le premier cas, ce sont les sujets du cours qui sont transmis à l’avance, préparés à l’avance par les apprenant-es et appliqués pendant le cours. La logique relève donc dans un cas d’une familiarisation aux notions (classe renversée) et dans l’autre, d’une application de ces notions par le biais d’exercices pratiques. Dans le premier cas, il s’agit de se documenter, de synthétiser et de restituer oralement les contenus théoriques en mettant l’accent sur différentes formes (schématiques, illustratives, iconographiques).

[8] En fait, comme souvent, il ne s’agit pas avec les pédagogies actives d’innovations proprement dites mais d’une redécouverte de pratiques déjà mises en oeuvre par des pédagogues tels que Montessori ou Freinet; tandis que la dimension collaborative (co-actionnelle) s’appuie sur un fort héritage piagétien et vygotkien.

---

Per citare questo articolo:

Yannick HAMON, « Former à distance à la didactique du FLE en distanciel subi : le cas des Ateliers FLE Fédération des Alliances Françaises- Do.Ri.F. », *Repères DoRiF*, n. 27 – 2021 *l’Odyssée des langues. La distance dans la dynamique des plurilinguismes*, DoRiF Università, Roma, luglio 2023, <https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-former-a-distance-a-la-didactique-du-fle-en-distanciel-subito-le-cas-des-ateliers-fle-federazione-des-alliances-françaises-do-ri-f/>

ISSN 2281-3020

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione  
– Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia.

