



Faut-il que j'apprenne de nouvelles choses ? La formation des enseignants de FLE et l'intégration des compétences en TIC(E)

Karen Ferreira-Meyers

► To cite this version:

Karen Ferreira-Meyers. Faut-il que j'apprenne de nouvelles choses ? La formation des enseignants de FLE et l'intégration des compétences en TIC(E). Sixième Colloque international du RAIFFET du 4 au 8 juillet 2022 à Libreville au GABON, Ecole Normale Supérieure de KOUDOUGOU, Jul 2022, LIBREVILLE, Gabon. ⟨hal-04795245⟩

HAL Id: hal-04795245

<https://hal.science/hal-04795245v1>

Submitted on 21 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Faut-il que j'apprenne de nouvelles choses ? : La formation des enseignants de FLE et l'intégration des compétences en TIC(E)

Karen Ferreira-Meyers

*Institute of Distance Education, University of Eswatini
Private Bag 4, Kwaluseni, Eswatini
Karenferreirameyers@gmail.com*

Résumé

Dans cette communication je m'attarde sur les transformations nécessaires et inévitables, survenues lors de la pandémie de la Covid-19 mais déjà attendues depuis le début du 21^e siècle. La première partie de ma communication traitera de la formation des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) en général (mondial) et en particulier (Afrique australe, Eswatini), ensuite il s'agira de comprendre les nouvelles données et exigences par rapport aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et du lien entre ces TIC et l'éducation (TICE). Enfin, je ferai quelques recommandations sur l'intégration des compétences en TIC(E) dans la formation des enseignants de FLE afin que ceux-ci puissent devenir des parties prenantes à part entière dans le développement socio-économique d'une petite nation en développement, à savoir l'Eswatini.

Mots-clés : TIC, TICE, Covid-19, formation des enseignants de FLE

Introduction

La pandémie de la Covid-19 a bouleversé beaucoup de processus, de procédures, d'approches et de méthodes longtemps prônées comme appropriées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans le cadre de ma communication je me concentre sur la formation des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) de façon générale d'abord et ensuite sur la manière dont les enseignants étaient formés en Afrique australe et en Eswatini, en particulier. Après cet aperçu, ce sont les transformations qui sont détaillées en vue de comparer ce qui se faisait avant la pandémie et ce qui se fait depuis l'apparition de la Covid-19. Il est important de noter que certaines évolutions de la formation des enseignants étaient déjà indiquées, requises, mais c'est l'irruption soudaine de la pandémie qui a aidé à mettre en place – même si ce n'est que de façon furtive – des changements importants.

L'utilisation des TIC et des ressources multimédia a de nombreux avantages dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ces avantages viennent principalement de la présentation multidimensionnelle des données éducatives et

de la création d'un environnement quasi-naturel, quasi-réel, bien que virtuel, où cet enseignement et son apprentissage y afférents se font. Cela est surtout le cas dans des pays où une langue telle que le français en Afrique australe et en Eswatini ne fait pas partie de l'écologie linguistique (Simon et al., 2010 ; Chavale, 2010). L'usage de plateformes en ligne d'enseignement et d'apprentissage a le potentiel de donner aux apprenants l'opportunité de lire, écouter, écrire et parler la langue étrangère qu'ils ne rencontrent pas régulièrement dans leurs entourages personnels et/ou professionnels.

De nombreuses études ont identifié l'utilité des ressources multimodales et des TICE, mais cela n'empêche pas que plusieurs enseignants ont peu d'expérience avec ces domaines ou ont les capacités et les compétences nécessaires à une mise en œuvre appropriée des outils et ressources. Les enseignants sont-ils adéquatement formés ? En formation initiale ? En formation suivie ?

Et quelle est la part de responsabilité d'un enseignant ? Dois-je me former moi-même ? Dois-je dépendre complètement de ce qui se fait au niveau national ou au niveau institutionnel ? Voilà plusieurs questions que je traite ci-dessous.

L'enseignement du Français Langue Etrangère

Au niveau mondial

Récemment, les recherches sur l'enseignement du FLE en général et la formation à l'enseignement de cette matière se sont concentrées sur l'impact du CECR sur les formations FLE universitaires (Sauvage, 2020) ou sur l'intégration de la langue et la culture au sein des formations en FLE (Rusnac, 2018, 2020).

Avant il y a eu des questionnements généraux sur la formation comme ceux proposés par Le Lardic (2005) et bien d'autres chercheurs.

En Afrique australe

Il y a plusieurs études autour de l'enseignement du FLE en Afrique du Sud (Balladon et Peigne, 2010 ; Simon et al., 2010 ; Rust et al., 2014) mais elles datent toutes d'au moins dix ans. Il y a quelques études sur le FLE au Lesotho (Mokhele, 2016, entre autres), au Mozambique (Chavale, 2010, par exemple), en Eswatini (Ferreira-Meyers et Dlamini-Zwane, 2020 ; Ferreira-Meyers et al., 2018), etc. mais il faut noter les lacunes importantes au niveau des recherches sur la formation des enseignants de FLE dans cette région d'Afrique australe.

Une étude de 2014 se penche spécifiquement sur l'évolution pédagogique de l'utilisation des médias sociaux en classe de FLE (Merrick, 2014).

En Eswatini

L'histoire de l'enseignement du français dans le royaume d'Eswatini commence au début des années 1980. Le royaume se trouve loin que de pays francophones (les pays francophones les plus proches étant la République démocratique du Congo, Madagascar et l'île de la Réunion (France)). D'un point de vue géolinguistique par rapport au français, l'Eswatini est donc éloignée et « isolée ». Cela rend le contact avec la langue plus difficile que si le pays était entouré de pays francophones. Le contact virtuel reste néanmoins possible et c'est ce contact-là qu'il faut essayer

d'approfondir d'abord dans la formation des enseignants, ensuite dans les pratiques de classe. Les enseignants ont besoin de compétences en environnements et interactions numériques. Qu'en est-il de leur formation ?

Avant 1987, les enseignants du primaire étaient formés dans des institutions supérieures de formation et obtenaient, à la fin de leurs études, un certificat d'enseignant du primaire (le *Primary Teacher's Certificate* ou PTC). Ce Certificat a été remplacé en 1989 par un diplôme¹ : le *Primary Teacher's Diploma* (PTD) qu'un futur maître/enseignant pouvait obtenir après trois années d'études. Ce n'est qu'à partir de 1990 que la University of Swaziland a proposé un programme d'études françaises (qui ne visait pas spécifiquement la profession d'enseignant comme résultat des études universitaires, mais qui offrait un programme général) (Ferreira-Meyers et Dlamini-Zwane, 2020).

Les transformations dues à la pandémie de la Covid-19

La pandémie de la Covid-19 a été déclarée au début du mois de mars de 2020. Le 13 mars 2020, le premier cas de la maladie a été signalé en Eswatini et le 29 mars le gouvernement a décidé d'utiliser le confinement partiel afin de limiter la propagation du virus. L'impact de la pandémie a été ressenti à tous les niveaux de l'enseignement en Eswatini – à l'école maternelle, au niveau primaire, secondaire et supérieur. La réponse rapide et commune des établissements d'enseignement supérieur d'Eswatini a été de fermer immédiatement les institutions et de remplacer l'apprentissage en présentiel par l'apprentissage en ligne. L'enseignement-apprentissage en ligne et les technologies de clavardage (Swazi Observer, 4 avril 2020) sont devenus, dans l'esprit public, la norme dans les établissements publics et privés.

Alors que bien avant la pandémie, certaines universités et institutions de formation à l'enseignement se vantaient d'avoir adopté l'apprentissage actif et l'enseignement ouvert et à distance comme stratégies pédagogiques innovantes pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ce n'est que pendant la pandémie que le besoin et l'importance des environnements virtuels d'enseignement et d'apprentissage ont été clairement ressentis.

L'Université d'Eswatini, communément appelée UNESWA (anciennement la University of Swaziland) et son Institut d'enseignement à distance (IDE) ont dû mettre en place plusieurs initiatives visant à rapidement transformer l'enseignement/apprentissage en présentiel ou hybride/mixte en enseignement/apprentissage en ligne. Quand la direction a annoncé la fermeture du campus, toute la communauté universitaire a été prise de court. La direction a encouragé tous ses professeurs et tuteurs à continuer à utiliser le mode en ligne (laissant désormais de côté toute interaction en présentiel) - pour ceux qui enseignent dans l'IDE - et à commencer à faire de même - pour ceux qui auparavant

¹ Notons que dans les systèmes éducatifs anglophones, une différence se fait au niveau des diplômes : un 'diploma' s'obtient généralement après trois années d'études supérieures alors qu'un 'degree' (un 'Bachelor's degree') fait référence au diplôme que l'on obtient après quatre années d'études universitaires.

ne comptaient que sur les interactions en classe. Il a fallu mettre en place des mesures de soutien pour les enseignants et les étudiants (cours de formation à l'enseignement mixte et en ligne – cours dispensé en ligne ; webinaires ; ressources en ligne sur la page web officielle de l'université).

Les réactions du personnel enseignant et des étudiants ont été très différentes. Certains membres du personnel ont continué ou se sont mis à enseigner en ligne, partager des ressources, donner des devoirs et même des tests, tandis que d'autres ont rencontré de nombreux problèmes (pas de wifi à la maison, accès limité au bureau, motivation limitée pour passer à un autre environnement d'enseignement et d'apprentissage, apathie générale liée à la pandémie) et se sont sentis effrayés et anxieux.

De même, certains étudiants étaient désireux de continuer à apprendre tandis que d'autres déploraient la nouvelle responsabilité de devoir acheter des unités (d'accès à Internet), d'accéder à des ressources sans disposer des smartphones et/ou des ordinateurs portables nécessaires, de s'occuper du ménage (s'occuper de leurs frères et sœurs, cuisiner, nettoyer, etc.) ou de tâches liées au travail (le travail à domicile exigeant une refonte complète des routines dans de nombreux cas).

Que faire ? Comment former les enseignants ? Eléments de base auxquels il faut penser lors de la transformation des formations enseignantes

3.1. Une transformation au niveau mondial

On associe plusieurs facteurs à l'évolution vers l'approfondissement de l'utilisation des TIC dans l'éducation (TICE). Parmi ces facteurs figure l'ensemble des compétences du 21^e siècle que les apprenants nécessitent pour être des citoyens du monde et trouver un emploi dans une économie post-industrielle. Cet ensemble de compétences comprend des éléments tels que « la créativité et l'innovation, la pensée critique et la résolution de problèmes ; la communication et la collaboration ; l'autonomie et la flexibilité ; et l'apprentissage tout au long de la vie », qui sont tous rendus possibles par l'utilisation des TIC et les compétences en littératie numérique (Warschauer 2011, p. 13). Cela suppose que les enseignants soient formés et préparés de manière adéquate à l'intégration des TIC dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Malinina remarque que « le plus important en matière de TIC dans l'éducation n'est pas la politique gouvernementale, mais les enseignants eux-mêmes, leur attitude envers les TIC, leurs connaissances et leurs compétences pour travailler avec, leur volonté de les utiliser et leur disposition à poursuivre leur formation dans ce domaine » (Malinina 2015, p. 75).

3.2. Normes et cadres internationaux

Depuis les années 1990, l'on a élaboré plusieurs cadres de formation des enseignants impliquant l'utilisation des TIC (Murotova et Kavirova, 2020). Ces cadres visent à tenir compte de l'évolution rapide du rôle de la technologie et à

garantir la réussite de sa mise en œuvre dans les environnements éducatifs. Le cadre européen des compétences numériques donne une vue d'ensemble des compétences en matière de TIC requises dans divers secteurs (dont l'éducation) et celles-ci sont divisées en 5 processus de compétences numériques, à savoir : Planifier - Construire - Exécuter - Permettre - Gérer (Cadre européen des compétences numériques 3.0, 2014). Il existe aussi un autre document pertinent dans le domaine de l'enseignement des langues, à savoir le Cadre de compétences en TIC pour les enseignants (ICT-CFT) développé par l'UNESCO. Ce cadre décrit trois phases d'acquisition de connaissances (alphabétisation technologique, approfondissement des connaissances et création de connaissances) sur six domaines principaux, notamment 1. Comprendre les TIC dans l'éducation (compréhension et mise en œuvre des politiques), 2. Programme d'études et évaluation (acquisition de connaissances), 3. Pédagogie (intégration de la technologie), 4. TIC (utilisation des outils), 5. Organisation et administration et 6. Apprentissage professionnel des enseignants (concernant la littératie numérique) (UNESCO 2018).

3.3. Littératies numériques

Depuis le début de la pandémie, les études sur les littératies numériques ont augmenté énormément. Cela est dû au fait que le numérique semble être la seule façon viable et fiable de continuer l'enseignement et l'apprentissage pendant la crise sanitaire mondiale.

Selon Hockly, Dudeney et Pegrum (2014, p. 2), les littératies numériques sont les compétences individuelles et sociales nécessaires pour interpréter, gérer, partager et créer efficacement du sens dans la gamme croissante de canaux de communication numériques. L'on classe ces compétences en quatre groupes, à savoir le langage et la communication du sens, l'information (impliquant l'alphabétisation en matière de recherche, l'alphabétisation en matière d'information et l'alphabétisation en matière de filtrage), les connexions (telles que les réseaux, l'alphabétisation participative et l'alphabétisation interculturelle) et la (re)conception (qui est principalement l'alphabétisation en matière de re-mixage). En termes simples, une personne ayant une littératie numérique est non seulement capable d'utiliser diverses technologies, mais aussi de rechercher, de filtrer, d'évaluer et d'utiliser des informations récupérées par des canaux numériques, de participer à des communautés en ligne par le partage et la distribution d'informations, et de créer des ressources en utilisant des médias numériques (Jose, 2016). Il s'agit de blogues, wikis et d'outils de mise en réseau.

On subdivise ensuite la littératie numérique dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en culture technique numérique, compétence linguistique numérique, compétence multimédia numérique et compétence en télécommunication (Biletska et al., 2021).

3.4. Les développements les plus récents

Les médias sociaux (Merrick, 2014), Twitter (Johnson, 2015), l'écriture numérique (Rosen et Hamez, 2017), le blogue (Zdravković, 2020), les cartes digitales (Hellmich et Mouzet, 2021), le telephone intelligent (Wasike et al., 2021), la

télécollaboration (Donoso Herrera, 2020), voici une liste non exhaustive d'outils et d'environnements utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. L'inclusion des réseaux sociaux tels que WhatsApp, Telegram, Signal, Facebook, TikTok et Instagram dans le domaine pédagogique est sûrement une des transformations les plus notables dans l'éducation ces dernières années et cela a été accéléré par la pandémie de la Covid-19. Ces réseaux permettent d'améliorer la communication pédagogique, de faciliter l'organisation interactive de l'apprentissage et de renforcer les communautés d'apprenants et d'enseignants (UNESCO 2018).

Il faut des pédagogies appropriées et donc une formation à leurs usages appropriée et faite en temps opportune. Nos enseignants de FLE sont-ils formés de façon adéquate ? Suis-je prêt à utiliser ces outils et ressources, en tant qu'enseignant de FLE ? Comment puis-je me former à cet usage ?

3.5. La formation professionnelle des enseignants

La formation professionnelle initiale et continue des enseignants est un élément clé lorsqu'on vise un enseignement/apprentissage de qualité. Il existe des institutions telles que The International Society for Informatization in Education (ISTE) qui fournit des formations professionnelles aux éducateurs, dans les domaines de la conception de cours, l'évaluation, la création de communautés en ligne, l'inclusion et l'équité dans les environnements d'enseignement et d'apprentissage en ligne (ISTE 2021).

L'intégration des TIC dépasse le seul domaine des connaissances et des compétences liées aux outils technologiques. En fait l'environnement éducatif contient des composantes technologiques, socio-éthiques, pédagogiques et professionnelles qu'il faut tenir en compte lorsqu'on conçoit une formation pour les enseignants, qu'elle soit initiale ou continue. Au début des années 2000, Ravenscroft (2001) notait déjà que l'intégration de TIC devait aller de pair avec la transformation des pratiques pédagogiques et une meilleure compréhension des processus d'apprentissage.

La gestion efficace des outils numériques, la communication réelle entre l'hypertexte, les mots, les images, les graphiques et le texte est, selon Hafner, Chik et Jones (2015) essentielle. Savoir comment attirer l'attention des participants au cours en ligne, connaître l'importance des identités numériques, tout cela fait partie des nouvelles tâches des enseignants du 21^e siècle. La communication personnelle et professionnelle ainsi que les relations interpersonnelles entre les pairs (collègues-enseignants) sont d'autres aspects à introduire et développer dans des cours de formation pour enseignants de FLE.

3.6. Enseigner le FLE grâce aux TIC(E)

Ici aussi, de nombreuses études ont été entreprises depuis le début des années 1990. En plus, la pandémie a exigé des chercheurs qu'ils se concentrent encore davantage sur le lien entre les nouvelles technologies et l'enseignement/apprentissage des langues.

En 2007, Mogi s'attarde sur la notion d'auto-apprentissage et note l'importance de cette compétence si l'on veut que les enseignants de FLE apprennent à utiliser les TIC dans leurs cours. Dans son étude, De-Souza, (2009) discute de l'intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux étudiants fantiphones. En 2010, Adeam s'est penchée sur l'efficacité d'un programme de formation professionnelle des enseignants de FLE à l'usage des TICE. En 2015, le chercheur grec Πρόσκολλη, décrit les compétences d'exploitation et d'intégration des TIC à la conception de matériel didactique pour l'enseignement du français langue étrangère. En 2020, Malahasan se demandait quel usage des TIC il fallait pour l'apprentissage du FLE. La plupart des recherches dans ce domaine se concentrent sur l'apprenant ou sur l'utilisation des TIC dans l'éducation, très peu se préoccupent de la formation des enseignants à cette intégration, à cette utilisation des TIC.

Gao et Zhang (2020) ont posé quelques questions pertinentes à des enseignants de langues. Ceux-ci ont indiqué que la participation de leurs étudiants avait été rendu plus difficile lors de la transition à l'enseignement/apprentissage en ligne car les enseignants manquaient certaines compétences d'autogestion et de capacité métacognitive. Tous les enseignants qui ont participé à cette étude ont noté l'anxiété dont ils ont fait l'expérience au début de la pandémie de la Covid-19. Cette anxiété était principalement liée au choix d'outils et de plateformes pour enseigner en ligne ainsi que la bonne utilisation de ces outils. Opaluwa (2020) a noté l'importance de la collaboration entre toutes les parties prenantes au moment où il fallait continuer à enseigner le français pendant la pandémie, alors que Ferreira-Meyers et Dlamini-Zwane (2021) ont souligné la nécessité d'une approche socioconstructiviste, collaborative et d'apprentissage actif en ligne en même temps que l'adoption des politiques appropriées en vue de la transition ou de l'extension de l'enseignement/apprentissage en ligne du FLE.

Les formations de FLE et les compétences en TIC(E)²

Avant 2018, le système éducatif swazi ne définissait pas clairement les aptitudes et les compétences à acquérir à chaque niveau pour enseigner efficacement le FLE à l'école primaire. En 2018, le ministère de l'éducation a introduit l'éducation axée sur les compétences à partir du niveau primaire. On se demande dès lors si les futurs enseignants de FLE ont les capacités afin d'enseigner un programme axé sur les compétences ? Les universités et les institutions supérieures de formation des maîtres sont-elles capables de former les enseignants à la mise en œuvre d'un programme d'études axé sur les compétences ?

Dans son mémoire de Master, Nompumelelo Zwane a analysé la situation de l'enseignement du français au niveau primaire. Elle note que l'organisation de

² Les paragraphes suivants ont été adaptés d'un article publié en 2020 : Ferreira-Meyers, K. et Dlamini-Zwane, N. Le français en Eswatini, in *Innover pour mieux enseigner*, L'Harmattan – Sénégal, 2020, ISBN: 978-2-343-22313-1 EAN: 9782343223131, pp. 325-342.

l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères suit le *Swaziland National Curriculum Framework For General Education* qui précise qu'à partir de la quatrième année du primaire une langue étrangère (L3) telle que le français, le portugais, l'afrikaans ou toute autre langue, sera introduite et enseignée oralement.

L'objectif principal de la formation à l'enseignement du français au primaire dans les deux *collèges* (*Ngwane Teacher Training College* et *William Pitcher College*) et les universités est d'acclimater les enseignants à la réalité de l'environnement de travail qu'ils découvriront en classe. De plus, la forte présence des TIC dans nos vies quotidiennes exige que ces technologies soient aussi intégrées dans la formation. Malheureusement, ce que les enseignants apprennent en théorie, lors de leur formation, ne correspond pas nécessairement à ce qu'ils vivent en réalité, lorsqu'ils exercent leur profession : « Malgré la validation du diplôme, les étudiants ne semblent pas avoir le niveau requis, et ils montrent une dépendance extrême à l'égard du professeur. Par ailleurs, il manque de normes et de résultats clairs ce qui rend difficile l'évaluation du système » (Zwane, 2018, p. 20).

Zwane (2018) a interviewé plusieurs enseignants et étudiants qui suivent une formation pour devenir professeur de français. Ces participants ont noté les faiblesses suivantes de la formation en cours : d'un côté, une première faiblesse concerne le matériel didactique manquant ou inadéquat. À propos du matériel, 83% des participants étaient complètement insatisfaits et 17% insatisfaits. Le PEPELF³ (2007, p. 32) insiste sur l'importance de consulter une variété de sources dans le processus de sélection et/ou de production d'idées, de textes, d'activités, de tâches et de documents de référence utiles aux apprenants. La deuxième faiblesse notée par les formateurs et les futurs enseignants est le déséquilibre entre les compétences pédagogiques et les compétences linguistiques. Comme indiqué par Zwane (2018, p. 67), « la majorité des futurs enseignants soit 68% ont cité le manque d'équilibre entre les compétences pédagogiques et les compétences linguistiques comme un obstacle à l'offre d'opportunités adéquates pour les pratiques d'enseignement ». Elle poursuit : « Certains enseignants novices ont déploré le fait que l'accent était mis principalement sur les compétences pédagogiques sans tenir suffisamment compte de la compétence linguistique, pourtant il s'agissait d'étudiants non natifs qui sont confrontés à une série de contraintes, telles que la situation géographique du Swaziland et [la] situation sociolinguistique du pays, ils sont donc privés de la possibilité de pratiquer le français au quotidien ». La combinaison des deux points mentionnés ci-dessous mène à un manque de confiance en soi : « une très faible proportion soit 20% d'entre eux pensait avoir confiance en leurs capacités d'enseignement » (Zwane, 2018, p. 69).

Un dernier défi majeur est celui lié à la réforme curriculaire annoncée par le ministère de l'enseignement swazi⁴. En 2014, le ministère notait que le pays subissait d'importantes transformations en vue d'assurer l'insertion de la main-d'œuvre dans le monde globalisé tel que nous le vivons aujourd'hui. Le ministère annonçait alors une réforme des programmes scolaires (au niveau de l'école

³ Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale ou PEPELF.

⁴ Ministry of Education and Training ou MOeT.

primaire d'abord) qui intégrerait les aspirations, les priorités et les besoins de la nation. Cette réforme devrait prendre en compte des notions d'apprentissage tout au long de la vie, l'intégration des TIC et la nécessité d'« apprendre » aux citoyens à penser de manière critique et analytique, ce qui englobe la capacité d'intégrer et de résumer les connaissances avant d'en tirer des conclusions pertinentes. Cela signifie, entre autres, qu'un enseignant de langue étrangère, en l'occurrence de français, nécessite des compétences communicatives pratiques et pointues en plus des aptitudes en didactique (Daunay et Reuter, 2008).

L'enseignement ne peut pas se faire sans enseignants bien préparés comme le souligne le texte ci-après extrait du cadre éducatif : « Les enseignants sont préparés à la transmission de connaissances, à la réflexion indépendante et aux compétences organisationnelles des apprenants, ainsi qu'au développement de la personnalité des apprenants en vue de leur contribution à la société » (*Swaziland National Curriculum Framework For General Education*, 2018, p. 33). Les méthodes et méthodologies d'enseignement sont aussi détaillées dans le même cadre éducatif (*ibid.*, p. 34).

Afin de répondre aux exigences du programme scolaire, seront nécessaires l'utilisation du tableau (blanc, interactif) ou de la tablette et du *smartphone* pour illustrer un point, et expliquer les mots nouveaux et difficiles de manière plus simple et en se référant aux expériences de la vie quotidienne. Ces expériences étant de plus en plus combinées avec la technologie, il est essentiel d'incorporer l'utilisation des TIC à l'enseignement.

Dans un environnement de formation hybride⁵ ou mixte où une partie de l'enseignement et de l'apprentissage se fait à distance et/ou en ligne (Roupié, 2008), on peut citer, parmi les méthodes et méthodologies le plus directement centrées sur l'apprenant, l'apprentissage collaboratif par le biais de tâches de groupe, la résolution de problèmes, l'approche par projets. Il est aussi possible d'organiser des jeux de rôles et du théâtre (Leblanc, 2002) ainsi que du travail de terrain en présentiel. On peut penser que les nouvelles technologies seront bientôt à la disposition des maîtres et des enseignants pour faire tout cela en ligne ou de façon virtuelle.

Qu'en est-il à l'université ? En Eswatini, trois universités offrent des programmes de français, la SANU (Southern African Nazarene University), l'université de Limkokwing (pas de filière spécifique de formation des maîtres/enseignants en FLE, juste un cours de français dans la filière du tourisme) et la University of Eswatini. Alors que jusqu'en 2010, l'université du Swaziland offrait des cours en vue d'une certification au niveau du Bachelor in Arts Degree (Bachelier en sciences

⁵ La formation hybride semble s'opposer généralement à la formation en mode présentiel, dite traditionnelle, classique ou en salle, où les apprenants se trouvent, tous ensemble, dans le même lieu que le formateur. Roupié cite Charlier, Deschryver et Perraya (2006) : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Roupié, 2008, p. 16).

humaines, avec deux matières principales, soit le français et l'anglais, le français et les langues africaines, le français et l'histoire ou encore le français et la théologie) avec ensuite la possibilité d'ajouter un certificat post-gradué en éducation (visant à l'enseignement), cette situation a beaucoup changé. Là où la Southern Africa Nazarene University forme les maîtres/enseignants du primaire, la University of Eswatini se concentre aujourd'hui sur la formation des enseignants du primaire et du secondaire (depuis août 2020).

En 2009 déjà, Dede notait que les apprenants doivent maîtriser des compétences cognitives, affectives et sociales de haut niveau, essentielles dans une économie fondée sur la connaissance, notamment la capacité à prendre des décisions rapides sur la base d'informations incomplètes pour résoudre des situations nouvelles, la capacité à collaborer avec une équipe diversifiée - en face à face ou à distance - pour accomplir une tâche, et la capacité à créer, partager et maîtriser des connaissances en sélectionnant les informations pertinentes parmi une masse d'informations pas toujours exactes.

Les deux grands piliers des transformations nécessaires sont le programme scolaire basé sur les compétences et les résultats (*competency-based and outcomes-based curriculum*) et l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

La question reste de savoir si, une fois formé, les enseignants utilisent leurs compétences nouvellement acquises dans leur vie professionnelle. Des recherches ultérieures sont envisagées pour examiner cela.

Conclusion

Dans ce bref article, j'ai voulu décrire la formation des enseignants de FLE comme elle se fait en Eswatini après avoir noté l'importance des connaissances et des compétences en numérique. La littératie numérique ainsi que les pratiques y allant de pair sont des éléments essentiels si l'on veut garantir la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un pays où la langue que l'on apprend à l'école/à l'université ne fait pas partie de l'écologie linguistique de cette nation. L'intégration des TIC, déjà au niveau de la formation des enseignants, vise à proposer aux futurs professionnels de l'éducation les moyens de s'autoformer, mais aussi d'acquérir ces compétences du 21^e siècle dont ils se serviront à l'avenir.

Visiblement, nous n'en sommes qu'au début, au questionnement et à une entrée en la matière. Il faudra compéter et approfondir les recherches et les outils de mis en œuvre.

Références bibliographiques

Adeam, H. M. S. (2010). Efficacité d'un programme propose pour la formation professionnelle des enseignants du FLE a l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Chavale, Albino (2010) "Politique linguistique du Mozambique à l'égard du français: progrès et défis: positionnements régionaux autour du français." *French Studies in Southern Africa* 2010.si-1 (2010): 31-51.

Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe (2009) *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF-EPOSTL)*, Editions Conseil de l'Europe, <http://www.ecml.at/epostl>, consulté le 4 février 2020.

Daunay, B. et Reuter Y., (2008). La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux, *Pratiques*, 137/138, 57-78. <http://journals.openedition.org/pratiques/1152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>, consulté le 4 février 2020.

Dede, C. (2009). Technologies that facilitate generating knowledge and possibly wisdom: A response to "Web 2.0 and classroom research". *Educational Researcher*, 38(4), 60-63.

De-Souza, A. Y. M. (2009). *Intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE - les étudiants fantiphones* (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).

Donoso Herrera, L. (2020). Télécollaboration et développement de la conscience métalinguistique de l'enseignant: analyse d'un projet mené auprès de futurs enseignants de FL2, locuteurs natifs et locuteurs non natifs.

Ferreira-Meyers, K. et Dlamini-Zwane, N. (2020). Le français en Eswatini, in *Innover pour mieux enseigner*, L'Harmattan – Sénégal, ISBN: 978-2-343-22313-1 EAN: 9782343223131, pp. 325-342.

Hellmich, E. A., & Mouzet, A. (2021). Intégrer les cartes digitales SIG en classe de FLE: théorie et pratique. *The French Review*, 95(1), 67-84.

Johnson, S. B. (2015). Reaping the benefits of using twitter in advanced language learning. *OLBI Journal*, 7.

Leblanc, J.-M. (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. L'Harmattan.

Le Lardic, Monique (2005) « Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de FLE en université au Japon », *Enseignement du français au Japon* 33 (2005): 87-108.

Malahasan, A. S. (2020). What uses of ICT for learning French as a foreign language. *Zanco Journal of Humanity Sciences*, 24(4), 309-323.

Merrick, LukeAndrew (2014). *Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r) évolution pédagogique?*. Diss. University of Cape Town.

Ministry of Education and Training (2018), *Swaziland National Curriculum Framework For General Education*, Government Publishing.

Ministry of Education and Training (2014), *Swaziland Curriculum Framework*. Government Publishing.

Ministry of Education and Training⁶ (2011) *Swaziland Educational Sector Policy*. Government Publishing.

Ministry of Education (2008) *National Education Policy*. Government Publishing.

Mogi, R. (2007). Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 153-171.

Mokhele, Itumeleng (2016). *Promotion de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère dans les écoles secondaires au Lesotho*. MS thesis. University of Cape Town.

Rosen, E., & Hamez, M. P. (2017). Digital Writing in French as a Foreign Language Handbooks: Exploring the Tasks and Challenges. *Journal of Subject Didactics*, 2(1), 47-59.

⁶ À cette hauteur, le ministère avait changé de nom : le *Ministry of Education* était devenu le *Ministry of Education and Training*.

Roupie, C. (2008), *Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride*. Master 2 Professionnel – Ingénierie et conseil en formation, http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_master/ICF/textes/T_ANDREO-ROUPIE.pdf, consulté le 31 mars 2020.

Rusnak, Diana (2018). « Les contenus spécifiques de l'enseignement interculturel de futurs enseignants de FLE : stéréotypes de genre ». *ВІСНИК КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. Серія Педагогіка та Психологія* 28 (2018): 133-142.

Rusnak, Diana (2020). « L'enseignement intégré de la langue et de la culture des futurs enseignants de FLE avec support sur le dessin d'humour ». *ВІСНИК КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. Серія Педагогіка та Психологія* 33 (2020): 47-56.

Rust, Willemien, Anna-Marie De Beer, et Lynette Nagel (2015). "Teaching French as a foreign language in South Africa: incorporating the chanson africaine francophone". *French Studies in Southern Africa* 2015.45 (2015): 103-130.

Sauvage, Jérémie (2020). « Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires ». *Revue japonaise de didactique du français* 15.1-2 (2020): 134-143.

Simon, Diana-Lee, Jacqueline Billiez et Liezl-Marie Watt (2010). « Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud: perspectives didactiques et sociales: éléments pour une didactique sud-africaine de la pluralité ». *French Studies in Southern Africa* 2010.si-1 (2010): 207-235.

Southern African Nazarene University (2012) *Primary Teachers Diploma, French Syllabus*. Government Publishing.

Swaziland Government (2010) *Swaziland Government Millennium Goals Progress Report*. Government Publishing.

Wasike, S., Kazadi, M., & Auma, R. (2021). Smartphones and the Learning of French as a Foreign Language in the Public Universities in Kenya. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2), 51-67.

William Pitcher Teacher Training College, *Proposed Syllabus for the Primary Teacher's Diploma (PTD) in French 2018-2019*. WPTTC in-house Publishing.

Zdravković, Stefan (2020). « Le Blog Pédagogique comme outil d'enseignement/apprentissage du FLE ». *Philologia Mediana* 12.12 (2020).

Zwane, N. (2018), *Le diplôme d'études primaires au Swaziland en FLE : analyse et propositions*, mémoire, Master 2 Professionnel, https://www.academia.edu/37102671/Le_dipl%C3%B4me_d%C3%A9tudes_primaires_au_Swaziland_en_FLE_analyse_et_propositions_Sous_la_direction_de_Martine_DORDAIN, consulté le 1 février 2020.

Πρόσκολλη, Α. (2015). Des compétences d'exploitation et d'intégration des TIC à la conception de matériel didactique pour l'enseignement du français langue étrangère. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ*, 371-385.