

Sous la direction de
Souad Benabbes, Université d'Oum El Bouaghi (Algérie)
et Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada)

**Télé-enseignement/apprentissage du français à
l'université algérienne et ailleurs dans le monde :
enjeux, défis et pratiques innovantes**

Avec la collaboration des enseignant.e.s chercheur.e.s :

Chiraz ANANE-BAHROUN, Arabie Saoudite ; Silvia ALEJANDRA PERALTA, Argentine ; Florencia Lucero, Argentine ; Jean-Paul NARCY-COMBES, France ; Abdelaziz LAKHMOUR, Maroc ; Samira ALLAM IDDOU, Algérie ; Najemeddin SOUGHATI, Maroc ; Souhad SHLAKA, Maroc ; Cyrille Christal ONDOUA ENGON, Cameroun ; Éric NAVÉ, France ; Abdelhakim HERROUZ Algérie ; Mahieddine DJOUDI, France ; Gabriela JARDIM DA SILVA, Brésil ; Pierre-Yves ROUX, France ; Ana María GENTILE, Argentine ; María Eugenia GHIRIMOLDI, Argentine ; Daniela SPOTO ZABALA, Argentine ; Fabiana VIEGUER, Argentine ; Souad BENABBES, Algérie.

EDITIONS FRANZ FANON

Dépôt légal : Août 2022
ISBN : 978-9931-876-18-2

© Éditions Frantz Fanon, Boumerdès, 2022
Département éditorial de Métis Média
12, Bt A, résidence Benbrahim,
66, Boulevard Aliliguia (RN° 24)
35000, Boumerdès,
Algérie
Tel : 00(213)552397136
www.editionsfrantzfanon.com

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction réservés pour tous les pays.

Coordinateurs de l'ouvrage

- Dre. Souad Benabbes, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie
- Dr. Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke, Canada

Comité scientifique

- Dr. Deborah Meunier, Université de Liège, Belgique
- Dr. Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke, Canada
- Pr. Philippe Bonfils, Université de Toulon, France
- Pr. Jean-Paul Meyer, Université de Strasbourg, France
- Pr. Sarah Théberge, Université de Bishop's, Canada
- Dre. Éliane Lousada, Université de Sao Paulo, Brésil
- Dr. Mahieddine Djoudi, Université de Poitiers, France
- Dre. Françoise Boch, Université de Grenoble Alpes, France
- Pr. Najemeddin Soughati, Université Ibn Tofail, Maroc
- Pr. Samira Bahoum, Université de Rabat, Maroc
- Dr. Anass El Gousairi, Université de Rabat, Maroc
- Pr. Claude Cortier, Université de Lyon, France
- Pr. Jean Claude Abada Medjo, Université de Maroua, Cameroun
- Dre. Narjess Saidi-d'Outreligne, Université de Jendouba, Tunisie
- Dr. Luc Massou, Université de Lorraine, France
- Dre. Amel Boulouf, Université d'Ottawa, Canada
- Pr. Hicham Jirari, Université de Casablanca, Maroc
- Dre. Jérémie Sauvage, Université de Montpellier, France
- Dre. Sophie Othman, Université de Franche-Comté, France
- Dr. Maher Slouma, Université de Poitiers, France
- Pr. Khierdine Lamamra, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie
- Pr. Foudil Dahou, Université d'Ouargla, Algérie
- Pr. Noureddine Bahloul, Université de Guelma, Algérie
- Pr. Karima Ait Dahmane, Université d'Alger 2, Algérie
- Pr. Abdelkrim Benselim, Université d'Ain Témouchent, Algérie
- Pr. Latifa Kadi, Université d'Annaba, Algérie
- Pr. Sid Ahmed Khelladi, Université d'Adrar, Algérie
- Dr. Abdelmalek Djedjai, Université d'El Oued, Algérie
- Dre. Nawel Saci, Université de Blida 2, Algérie
- Pre. Souad Saidoun, Université de Blida 2, Algérie
- Pr. Chibane Rachid, Centre universitaire de Tindouf, Algérie
- Pre. Fatima Zohra Harig, Université d'Oran 2, Algérie
- Pr. Abderrahmane Bouacha, Université de Tiaret, Algérie
- Dre. Nadjiba Benazouz, Université de Biskra, Algérie

- Dre. Djemaa Bensalem, Université d'El Bordj, Algérie
- Dre. Souad Benabbes, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

Comité de lecture

- Dre. Souad Benabbes, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie
- Dr. Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke, Canada
- Pr. Chibane Rachid, Centre universitaire de Tindouf, Algérie
- Dre. Djemaa Bensalem, Université d'El Bordj, Algérie

INTRODUCTION

La pandémie de coronavirus a renforcé l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage et a contraint les universités algériennes et leurs consœurs aux quatre coins du monde à développer en peu de temps des plateformes numériques de télé-enseignement ou de formation à distance (Forget-Dubois, 2020) afin d'assurer une certaine continuité pédagogique offrant ainsi à des milliers d'étudiants des cours et des travaux dirigés à distance. Toutefois, en dépit de nombreux efforts déployés en vue d'organiser l'appropriation en mode distanciel des contenus enseignés, nos établissements universitaires font encore face à de nombreux défis de différents ordres pour s'ancrer dans une réelle pédagogie numérique.

Dans plusieurs contextes, l'inégalité des conditions d'apprentissage a été renforcée durant la pandémie. Manifestement, même si la majorité des étudiants disposent d'un outil numérique (smartphone ou tablette) qui pourrait être utilisé à des fins d'apprentissage (Sosin *et al.*, 2004 ; Crinon, 2011 ; Dinet, 2007 et Duplâa, 2011, Audran et Garcin, 2011), les conditions de connexion efficace et sécuritaire aux réseaux internet demeurent fragiles voire inexistantes dans plusieurs coins du monde. Dans ce sens, l'Unesco ne manque pas de faire remarquer qu'«alors que les téléphones mobiles peuvent permettre aux apprenants d'accéder à l'information, de se connecter entre eux et avec leurs enseignants, environ 56 millions d'apprenants vivent en des lieux non desservis par les réseaux mobiles, dont près de la moitié en Afrique subsaharienne »¹.

Pour les enseignants, il a été aussi difficile d'assurer ce suivi pédagogique avec les moyens du bord, notamment à cause du faible débit de connexion à internet qui prévaut dans la plupart des régions rurales dans certaines parties de la planète. Selon l'Unesco, pour «les enseignants des régions où les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les autres mé-

¹ <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>

thodes d'enseignement à distance sont moins disponibles, la transition vers l'apprentissage en ligne a été très difficile, voire impossible »².

De surcroît, les appels insistants des autorités universitaires, et dans certains cas, des autorités politiques pour faire accélérer le passage au télé-enseignement n'a pas pris en considération le taux important d'enseignants non formés à cette aventure numérique qui semble à priori stimulante, mais pose vraiment de grandes difficultés tant aux enseignants qu'aux étudiants. Les travaux ayant porté sur les conditions d'efficacité de la formation à distance mettent en effet au premier plan la question de la formation des enseignants aux usages éducatifs et technologiques des technologies (Couture, 2020). Deux autres éléments clés, particulièrement importants dans le cadre de l'apprentissage des langues, concernent d'une part la place réservée aux interactions sociales dans le dispositif à distance (Lafleur 2017), et d'autre part le soutien aux personnes apprenantes et la rétroaction par rapport aux comportements attendus et aux réalisations effectuées (Alexandre *et al.*, 2020).

Le contexte de la crise sanitaire, qui a bouleversé et bouleverse encore de nombreuses pratiques auparavant bien installées, requiert un enseignement repensé et exige de nouveaux dispositifs techno-pédagogiques innovants, tout en portant un regard critique sur le numérique et ses usages pédagogiques (Sauvé *et al.*, 2010 ; Audran et Garcin, 2011 ; Collin *et al.*, 2019). Selon Forget-Dubois (2020), l'enjeu majeur du recours aux outils technologiques propres à la formation à distance ne consiste pas à soutenir les pratiques traditionnelles d'enseignement mais à provoquer un changement de pratiques. Certains chercheurs n'hésitent pas à considérer que « sur la ligne du temps de la formation à distance, cette pandémie se présente comme un événement de rupture qui aura un impact structurant et durable sur la formation à distance à l'université » (Bernatchez et Alexandre, 2021). L'avenir nous dira s'ils ont raison. En attendant, il nous a paru essentiel de contribuer à documenter les pratiques en transformation, en faisant

² *Idem.*

connaître les points de vue des personnes formatrices et des étudiants engagés dans des manières différentes d'enseigner et d'apprendre les langues, et en particulier le français, en contexte universitaire.

Cet ouvrage collectif constitue une forme de portrait kaléidoscopique situé de pratiques en grande partie improvisées à la suite d'un événement exceptionnel ayant contraint les enseignants algériens et leurs collègues à travers le monde à repenser les manières d'enseigner le français à distance à des étudiants universitaires, et à développer leur réflexion sur les enjeux, conditions, potentialités et défis de cette forme d'enseignement. Il fait état des pratiques mises en œuvre par les formatrices et les formateurs dans ce contexte inédit ainsi que de leurs questionnements critiques relatifs à l'usage des plateformes numériques institutionnelles ainsi qu'à l'intégration des technologies d'information et de communication et des outils numériques dans l'enseignement du français en contexte universitaire, dans une perspective pédagogique et didactique, sans réduire la complexité des questions ouvertes par le sujet de l'apprentissage des langues à l'ère numérique et de la littératie numérique (Duplâa, 2011 ; Crinon, 2012). Si certains des auteurs détiennent une expérience déjà avérée dans le recours aux outils numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues, il en va autrement pour la majorité des collègues ayant répondu à notre appel à contributions. La plupart ne sont pas, à l'origine, des spécialistes de la pédagogie numérique mais ils ont cependant accepté de lever un coin du voile sur leurs réalités dans un contexte complexe et inédit pour la plupart d'entre eux.

L'appel initial à contributions était organisé autour de 3 axes possibles à explorer :

Axe 1 : Télé-enseignement/apprentissage du français et dispositifs technologiques : Comment utiliser ces outils stratégiquement pour améliorer les manières de lire, d'écrire et de communiquer ? Comment faire des choix avantageux parmi les dispositifs disponibles (Moodle, Facebook, Zoom, Google meet, Skype) ? Dans quelle mesure, le télé-enseignement/apprentissage pourrait changer les représentations enseignantes et apprenantes, les

démarches et les contenus enseignés, les outils et les modalités de travail ?

Axe 2 : Télé-enseignement/apprentissage du français, enjeux et défis : Comment faire face à l'absence de formation des enseignants et des apprenants au numérique ? Comment pallier aux inégalités et à l'isolement des étudiants vivant dans des zones non desservies par un réseau de téléphonie mobile ou internet ? Quels types de contraintes rencontrées lors de l'évaluation des apprentissages ? Comment évaluer efficacement les savoirs, et les savoir-faire numériques à distance ? Comment aborder les matières qui nécessitent un enseignement présentiel (l'oral, la phonétique, la prosodie, etc.) ?

Axe 3 : Télé-enseignement/apprentissage du français et pratiques innovantes : État des lieux et comptes rendus d'expériences innovantes. Nouvelles formes de formation et d'évaluation. Télé-collaboration universitaire et performance des étudiants.

Les contributions rassemblées sont de natures diverses : études de cas, partage de pratiques, recueil et analyse de données empiriques ou réflexions théoriques. L'objectif principal étant de faire découvrir l'éventail le plus large possible des réalités pédagogiques et didactiques vécues, nous avons choisi d'intégrer certains témoignages ou compte-rendus d'expériences qui portent parfois sur des aspects très spécifiques propres à certains contextes, ou des études qui concernent des échantillons très limités en termes de nombre d'étudiants concernés. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que l'exercice auquel se sont prêtés les autrices et auteurs, en se confrontant au passage par l'écriture pour rendre compte de leurs pratiques et de leurs réflexions, a pu contribuer à leur propre développement professionnel. Nous espérons que les collègues qui s'engageront dans la lecture de ce volume collectif en retireront des bénéfices du même ordre, se sentiront confortés dans certaines initiatives, rassurés par certains défis qu'ils ne sont seuls à rencontrer, ou encore encouragés à explorer de nouvelles voies.

Références

- Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2020). Le processus didactique en formation à distance à l'université : une pratique multimodale axée sur le relationnel. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les recherches (p. 47-60). Presses de l'Université du Québec.
- Audran, J & Garcin, C. (2011). « Apprendre en ligne, une question de participation ? », Recherche & formation, n° 68, p. 63-78.
- Bernatchez, J. & Alexandre, M. (2021). De la transition « formation en présence – formation à distance » à l'université au temps de la COVID 19. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 18(1), 241–253. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-21>.
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N. et Schneider É. (2019). . Critiques du numérique en éducation et formation. Enjeux, méthodes et perspectives. Presse des Mines, 2019.
- Couture, H. (2020). Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <http://cse.gouv.qc.ca/...>
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. Le français aujourd'hui, 178, 107-114.
- Dinet, J. & Tricot, A. (2008). Recherche d'information dans les documents électroniques. In A. Chevalier, A & A. Tricot (Eds.), Ergonomie cognitive des documents électroniques (pp. 35-69). Paris : PUF.
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. In A. Desrochers & M.-J. Berger (Éds.), L'Évaluation de la littératie (pp. 255-286). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Forget-Dubois, Nadine (2020). Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance.pdf>

- Lafleur, F. (2017). Les conditions qui favorisent l'efficacité de la formation à distance : état de situation en enseignement supérieur. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance et enseignement supérieur* (p. 7-16). Presses de l'Université du Québec.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *The PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Sosin, K., Blecha, B. J., Agawal, R., Bartlett, R. L., Daniel, J. I. (2004). "Efficiency in the Use of Technology in Economic Education : Some Preliminary Results", *American Economic Review*, mai, Papers and Proceedings, p. 253-258.

CHAPITRE I :
TÉLÉ-ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRAN-
ÇAIS ET DISPOSITIFS TECHNOLOGIQUES

ÉTUDE DES MOTIFS D'ENGAGEMENT DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE DE TYPE SPOC CAS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE RABAT

Najemeddin SOUGHATI & Souhad SHLAKA

Laboratoire DILILARTICE, FLSH-Université Ibn Tofail,

Kénitra, Maroc

najemeddin.soughati@uit.ac.ma,

souhad.shlaka@gmail.com

Résumé : Cette recherche porte sur la programmation d'un cours en ligne de type SPOC (session 3) dans le cursus du module accrédité « *Langue et Terminologie* » pour des étudiants (N= 116) inscrits en filière « SMPC » à la Faculté des Sciences de Rabat. Nous cherchons à établir le lien entre les motifs d'engagement en formation, dans le cadre d'un cours en ligne, et l'intérêt exprimé par les étudiants. Pour ce faire, nous nous basons sur les travaux de Carré (2002) qui identifie dix motifs d'engagement en relation avec la formation, qu'il classe selon deux axes. Pour la méthodologie de recherche quantitative, l'échelle des motifs d'entrée en MOOC de (Poellhuber et al, 2018) a été administrée aux étudiants en fin de formation. Les résultats obtenus dévoilent que les motifs d'entrée en formation se situent du côté « apprentissage » de l'axe, qui renvoie à une motivation extrinsèque axée vers les con-tenus.

Mots clés : SPOC, motifs d'engagement en formation, étudiants universitaires, apprentissage, langue, terminologie.

Abstract: This research concerns the programming of an online course type SPOC (session3) in the curriculum of the accredited module «*Langue et Terminologie*» for students (N= 116) enrolled in the study course «SMPC» at the Faculty of Sciences of Rabat. We try to establish a connexion between the reasons for engagement in a training through an online course, and the interest expressed by the students. To do this, we rely on the work of Carré (2002) who identifies ten reasons for the commitment in relation to the training, which are classified according to two axes. For the

quantitative research methodology, the scale of entry in the MOOCs (Poellhuber & al, 2018) was administered to the students at the end of their training. The results show that the reasons for entering in training are on the “learning” side of the axis, which refers to an extrinsic motivation focused on content.

Key words: SPOC, reasons for commitment to training, university students, learning, language and terminology

1. Introduction et problématique

Actuellement, le numérique ne cesse de prendre de l’ampleur sur la scène de l’enseignement supérieur. Il occupe, de plus en plus, une place importante dans les programmes et les cursus universitaires qui cherchent à moderniser leur image. En effet, « *il devient impossible de rester sourds aux nouvelles avenues que le numérique offre à la pédagogie universitaire, car il est clair que le numérique, même si son intégration en classe pose encore des défis certains, permet d’apprendre plus, d’apprendre mieux, d’apprendre autrement, de développer les compétences du 21e siècle, voire de développer le goût d’apprendre des jeunes* » (Karsenti, 2018). Dans cette optique, le Maroc envisage l’intégration du numérique comme un levier potentiel de la grande transformation de l’enseignement supérieur et la modernisation des universités (Conseil Supérieur de l’Education, 2018).

Conscients de l’ampleur et l’importance du numérique, nous sommes engagés, d’une part, dans de nombreux projets et partenariats visant à former et accompagner les enseignants tels que la coopération avec l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), les projets Mar MOOC et MUN. Et d’autre part à fournir les moyens et les ressources nécessaires pour asseoir le développement de cette transformation.

Les universités marocaines sont déjà passées à l’action à travers la concrétisation de projets relatifs aux pratiques numériques. Dans ce sens, les premières expériences en matière du numérique étaient marquées principalement par des initiatives des présidents

des universités à travers la création des centres, dédiés aux enseignants, où ils procèdent avec l'assistance d'ingénieurs pédagogiques, à la conception et l'élaboration de cours en ligne.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'accordent à dire que l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage constitue un vecteur majeur d'évolution favorisant des compétences chez l'apprenant tels que : l'autonomie, l'interactivité, la flexibilité ou encore le socioconstructivisme (Marchand, 2001 ; Peraya et Bonfils, 2012). Dans cette optique, nous nous questionnons sur l'apport potentiel du numérique en contexte universitaire et son impact sur l'engagement des étudiants.

Ainsi, il s'avère important de se focaliser sur l'étudiant en le plaçant au centre de nos préoccupations. En d'autres termes, nous cherchons à dépasser la croyance d'un effet direct du numérique sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour saisir les propriétés que les étudiants marocains accordent au numérique, la manière dont ils se l'approprient et comment ils expérimentent ce nouveau rapport à l'apprentissage.

Nous cherchons, à travers cette étude, à comprendre les motifs d'engagement dans une formation en ligne de type SPOC (Small Private Online Course) ce qui permet d'avoir une idée plus précise sur les motivations des apprenants ce qui pourrait éclairer davantage les concepteurs/ enseignants sur les attentes et intérêts du public.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Peut-on définir l'engagement ?

Lors de nos recherches, nous avons soulevé une confusion conceptuelle sur l'engagement ; il n'y a pas de modèle de référence précis portant sur le sujet. En effet, en éducation, l'engagement est un concept polysémique, faisant l'objet d'une grande variété de définitions et d'interprétations.

Selon Bandura, l'engagement se situe au niveau du segment (Personne P /Comportement-C) dans le modèle de la réciprocité causale triadique :

Le rapport au savoir (P) a des effets sur les comportements d'engagement (C) lesquels peuvent à leur tour modifier les attitudes vis-à-vis du savoir (P). Inversement, une expérience de participation à la formation (C) peut influencer positivement ou négativement sur la conception de soi-même en tant qu'apprenant (P), ce qui pourra amener à rejeter ou rechercher de nouvelles expériences de formation (C) que l'on n'aurait pas imaginées auparavant. (Carré, 2004. P 35)

Pour Connell (1990), l'engagement est compris comme le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève. Pour Viau (1994), l'engagement est l'indicateur de motivation scolaire le plus susceptible d'agir directement sur la réussite. Certains modèles sociocognitifs, comme ceux de Chouinard et Fournier (2002), de Pintrich et Schrauben (1992), de Viau (1994) ou de Connell et Wellborn (1991), représentent la motivation en identifiant chacun quatre dimensions du processus : **le contexte, les déterminants, les indicateurs** (dont l'engagement) **et les résultats attendus** (Tableau 1).

<i>Auteurs</i>	<i>Contexte</i>	<i>Déterminants</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Résultats</i>
Connell & Wellborn (1991, p.54)	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement envers l'apprenant • Structure pédagogique • Support à l'autonomie 	<u>Besoin</u> : <ul style="list-style-type: none"> • de compétence • d'autonomie • d'affiliation 	<u>Engagement / évitement</u> : <ul style="list-style-type: none"> • comportemental • cognitif • affectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés & compétences • Adaptation
Pintrich & Schrauben (1992, p.43)	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de la tâche • Approches pédagogiques 	<u>Composantes de la motivation</u> : <ul style="list-style-type: none"> • attentes • valeur • affect <u>Composantes cognitives</u> : <ul style="list-style-type: none"> • connaissances • stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Implication de l'élève dans l'apprentissage (<i>engagement</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réussite scolaire
Viau (1994, p.3)	<u>Caractéristiques</u> : <ul style="list-style-type: none"> • des tâches d'apprentissage • des tâches d'enseignement 	<u>Perception de</u> : <ul style="list-style-type: none"> • la valeur de l'activité • de sa compétence • la contrôlabilité d'une activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix • Engagement cognitif • Persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance
Chouinard & Fournier (2002, p.28)	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants • Parents 	<u>Attentes</u> : <ul style="list-style-type: none"> • perception de compétence • croyances de contrôle <u>Valeur</u> : <ul style="list-style-type: none"> • buts de maîtrise et de performance 	<u>Dynamisme</u> : <ul style="list-style-type: none"> • engagement • stratégies cognitives • stratégies métacognitives 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendement

Tableau 1 - Quatre modèles théoriques du processus de la motivation scolaire

Nous remarquons que l'engagement est considéré pour les partisans de l'approche sociocognitive comme un indicateur de la motivation. « *Les indicateurs sont les composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève* » (Viau, 1994, p.34).

Linnenbrink et Pintrich (2003), démontrent dans leurs travaux le lien fort et réciproque de l'auto efficacité des apprenants sur leur engagement. Ils expliquent que :

« L'auto-efficacité peut conduire à plus d'engagement et, par conséquent, à plus d'apprentissage et à une meilleure réalisation ; toutefois, les relations renvoient également à l'auto-efficacité au fil du temps. En conséquence, plus un étudiant est engagé, plus il apprend plus ses performances sont meilleures, et plus son auto-efficacité est élevée » (P ,123)

De cette panoplie de définitions, il ressort que l'engagement est au centre du processus d'apprentissage. Il est à la fois le déclencheur de l'action d'apprentissage est l'indicateur de la motivation à apprendre.

2.2. Les motifs d'engagement en formation de Carré

Dans son modèle, Carré (2002) identifie dix motifs d'engagement en relation avec la formation, qu'il classe selon deux axes (Figure1). L'auteur définit les motifs d'inscription, ou motifs d'entrée en formation, comme les « raisons ultimes à la conscience exprimées par les sujets pour expliquer leur motifs ou raison d'inscription en formation ». Le premier axe distingue les motifs à orientation intrinsèque et ceux à orientation extrinsèque tandis que le deuxième axe, distingue les motifs selon qu'ils s'orientent vers l'apprentissage ou vers la participation. En d'autres termes, un apprenant peut s'inscrire en formation pour des raisons qui s'apparentent à sa propre volonté de s'engager en formation ou pour répondre à des demandes externes. Son intérêt pour la formation peut être lié à l'acquisition du contenu proposé c'est-à-dire à l'apprentissage comme il peut être lié à la participation à la formation pour appartenir à un groupe d'apprenants.

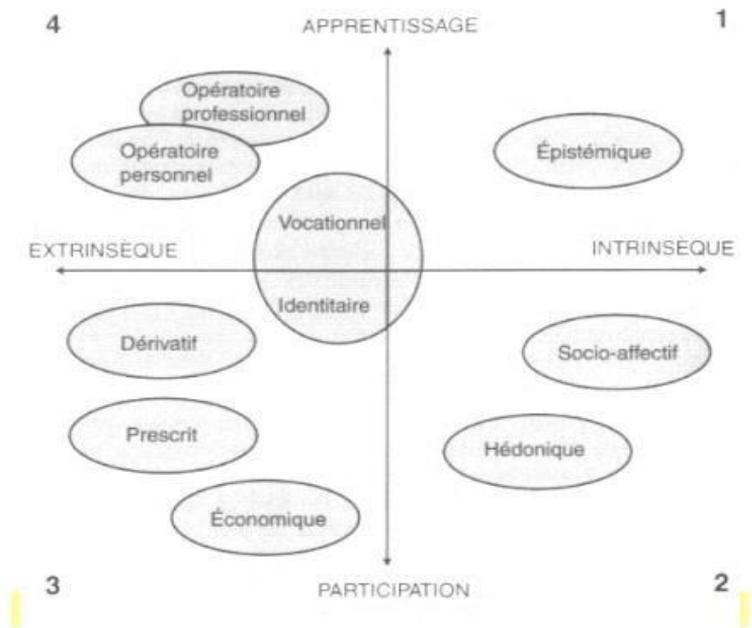


Figure 1 - Motifs d'entrée en formation (d'après Carré, 2002)

Carré (2002) définit chaque motif comme suit (Citation de l'auteur) : Les trois motifs d'ordre intrinsèques sont les suivants :

- Motif épistémique : « Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver sont des processus qui trouvent leur justification en eux-mêmes. »
- Motif socioaffectif : « Il s'agit ici de participer à la formation pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent.»
- Motif hédonique : « Il s'agit de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. » Parmi les sept motifs d'ordre extrinsèque, nous citerons les suivants :

- Motif économique : « Les raisons de la participation sont ici d'ordre explicitement matériel : le fait de participer à une action de formation apportera des avantages de type économique. »
- Motif prescrit : « Sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le conseil d'un hiérarchique, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui. »
- Motif dérivatif : « L'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables est visé ici dans l'inscription à la formation. »
- Motif opératoire professionnel : « Il s'agit d'acquérir des compétences (connaissances, habiletés, comportements) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis.»
- Motif opératoire personnel : « Il s'agit d'acquérir des compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ de travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.). »
- Motif identitaire : « Il s'agit d'acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation ou une préservation de ses caractéristiques identitaires. Ce motif est centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors de tout motif économique. »
- Motif vocationnel : « Il s'agit d'acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est ici centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi. »

Afin de comprendre les motifs d'engagement ou d'entrée en formation, nous avons conçu et élaboré un dispositif de formation en ligne de type SPOC, destiné aux étudiants inscrits en filière « Science de la Matière physique/chimie » (SMPC) à la Faculté des Sciences de Rabat.

3. Le SPOC « Initiation à la Terminologie Scientifique » (ITS)

3.1. Bref présentation du dispositif de formation SPOC

En tentant de remédier à la problématique des faibles taux de réussite dans les MOOCs (Cisel, 2016), un autre dispositif de formation est né. Il s'agit des SPOCs qui contrairement aux MOOCs, s'adressent à un nombre restreint d'apprenants (entre 30 et 50). Ce cours est privé, il est destiné aux étudiants inscrits dans le même campus universitaire et ayant ainsi le même profil, objectifs et attentes.

Ceci permet de personnaliser et d'enrichir l'encadrement des étudiants centré sur la mise en pratique et sur les échanges collaboratifs et coopératifs avec les enseignants et entre les étudiants. Le SPOC peut également être programmé dans le cours présentiel pour consolider les savoirs des apprenants dans une approche hybride. Notons que le dispositif SPOC permet aussi de tester le cours avec un nombre réduit afin d'apporter les ajustements nécessaires avant de le convertir à un MOOC. Nous proposons dans le tableau (2) une comparaison entre les MOOCs et les SPOCs.

	MOOCs	SPOCs
Conception et scénarisation du cours	Pareil	
Evaluation	-Quiz, -Évaluations sommatives ; -Tâche finale évaluée par l'apprenant (autoévaluation) ou par les pairs.	-Quiz, -Évaluations sommatives ; -Tâche finale évaluée par l'apprenant (autoévaluation), par les pairs ou par l'enseignant
Effectif des inscrits	Non limité	Réduit

Ouverture	Sans invitation	Avec invitation
Cours en ligne	100%	100% ou couplé à des séances en présentiel
Tutorat	Sans tutorat	Avec tutorat
Rencontres	Asynchrone	Asynchrone et synchrone pour maintenir la proximité avec les apprenants
Certificat	Certificatif	Certificatif / récompensé par une note s'il est intégré dans un module

Tableau 2 - Comparaison entre les MOOCs et les SPOCs

Il se dégage de cette comparaison que les SPOCs offrent un meilleur format que les MOOCs, misant sur un effectif réduit des inscrits et centrés sur ces derniers dans leur apprentissage. Ceci est susceptible d'accroître la motivation et l'engagement des inscrits, tout en tirant profit des avantages du numérique en éducation. Et c'est justement ce dispositif qui nous a marqué et a suscité notre intérêt à nous convertir au numérique en proposant un SPOC aux étudiants de la filière SMPC à la FSR.

3.2. Descriptif de l'expérience

Les raisons derrière la création de ce SPOC sont nombreuses. Premièrement, il s'agit, dans le cadre d'un projet de recherche, d'étudier la motivation autodéterminée des étudiants engagés dans un dispositif de type SPOC.

Deuxièmement, il s'agit d'observer et d'analyser comment les étudiants universitaires marocains réagiraient dans le cadre de l'apprentissage à distance et finalement utiliser le SPOC comme outil pour remédier au problème de l'arabisation. Il est à noter que les étudiants passent d'un système scolaire arabisant à un système universitaire francisant. Cette transition, soudaine et non encadrée, constitue un grand problème, voire un handicap pour la majorité des étudiants dans leur cursus universitaire.

Ainsi, nous avons conçu avec l'appui et le soutien du doyen de la Faculté des Sciences, en partenariat avec l'E-learning Center de l'Université Mohamed V de Rabat et le laboratoire DILILARTICE de la FLSH de l'université ibn tofail, un SPOC intitulé « Initiation à la Terminologie Scientifique » (ITS) diffusé sur la plateforme de l'Université <http://mooc.um5.ac.ma/>. En suivant les démarches d'élaboration d'un cours de Français sur Objectif Spécifique (FOS), le SPOC était conçu et destiné aux étudiants inscrits en filière SMPC, en prenant en considération le contexte spécifique de ces étudiants voulant poursuivre leurs études en langue française dans une discipline scientifique. L'inscription au SPOC ITS était obligatoire, car ce dernier comptait dans la notation du module « *Langue et Terminologie* », à raison de 20% de la note finale.

Semaine/ thématique	Ressources vidéos	Ressources d'évaluation	Nombres d'étudiants ayant fait les quiz/déposé un devoir
Semaine1/ La physique c'est fantastique	2 capsules vidéo	Un quiz	101
Semaine2/ A la découverte de la chimie	4 capsules vidéo	Deux quiz	96

Semaine3/	1 capsule vidéo	Evaluation par les pairs	90
Bienvenue au monde d'AlKharizmi			
Semaine 4/ Comment réviser, mémoriser et apprendre efficacement ?	1 capsule vidéo	Tâche finale	90

Tableau 3 : Données relatives au SPOC ITS

Comme acteurs et décideurs du SPOC ITS, nous avons :

- Six professeurs de discipline (Mathématiques, Sciences et Physique), qui ont fourni les thématiques et le contenu scientifique ;
- Une professeure de « *Langue et terminologie* » qui a assuré la coordination et la conception du SPOC ;
- L'équipe du « E-learning Center » de Rabat a apporté de l'aide en matière de logistique, d'enregistrement des vidéos et d'intégration sur la plateforme OpenEdx.

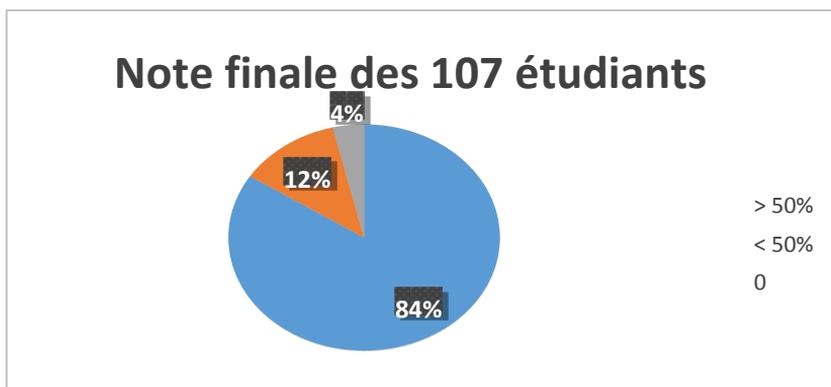
Notons au passage que le SPOC a été reconduit pour deux sessions (2017-2018). Ainsi, en capitalisant sur la session 1 et 2 du SPOC ITS et en apportant les ajustements et modifications nécessaires afin d'élaborer un « modèle » SPOC le plus optimal qui répond aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des étudiants universitaires marocains, nous avons « rejoué » le SPOC ITS pour une troisième session.

Dates de début et fin du cours	Début : 30 septembre 2019
	Fin : 03 novembre 2019
Nombre d'étudiants concernés (inscrits en présentiel)	116 (3 groupes de la filière SMPC)

Nombre de tuteurs	1
Nombre d'étudiants inscrits au SPOC	107
Obligatoire	Oui (représente 20% du module <i>Langue et Terminologie</i>)
Réseau social / plateforme	Edmodo.com
Taux de réussite (une note > 50%)	90 étudiants (84%)

Tableau 4 - Fiche synthétique de la session 3

En termes de résultats, sur les 116 étudiants inscrits en présentiel, 107 étaient inscrits sur le SPOC avec un taux de réussite de 84%. Par ailleurs, l'implication des étudiants dans les espaces de travail et d'échange collaboratifs (Forum du SPOC et messagerie de Edmodo), le feedback des étudiants lors de la séance hebdomadaire en présentiel ainsi que leurs réactivités dans la réalisation des tâches (graphique 1) témoignent de leur motivation, persévérance et engagement dans le SPOC.



Graphique 1 - Note finale des étudiants/ session 3

En somme, cette expérience a permis la concrétisation de la possibilité de développer le numérique éducatif au sein des établissements d'enseignement supérieur marocain. Ce grand saut dans l'enseignement à distance a entraîné également de nombreuses questions relatives à la massification, aux moyens et outils disponibles et enfin aux connaissances en informatique des enseignants et des étudiants. L'expérience a, par ailleurs, servi à préparer le terrain pour d'autres expériences.

4. Méthodologie

Pour comprendre les motifs d'engagement dans le SPOC ITS, nous avons utilisé l'échelle des motifs d'entrée en MOOC » de (Poellhuber et al, 2018) qui est une version adaptée de l'échelle de Carré (2001) pour les motifs d'entrée en formation. Les étudiants devaient répondre à la question suivante « *Indiquez dans quelle mesure chacun des motifs suivants s'applique à vous dans votre décision de vous inscrire au présent SPOC...* ». Le questionnaire comprend huit construits, et chacun renvoie à trois items. Contrairement au modèle initial, deux éléments ont été modifiés. 1) les construits : dérivatif et hédonique ont été supprimés 2) l'échelle utilise seulement un seul axe, représenté d'un côté par les construits en lien avec l'apprentissage (épistémique, op. personnel, op. professionnel et vocationnel) qui s'apparente à une motivation axée vers les contenus et de l'autre côté, des construits en lien avec la participation (identitaire, économique, socioaffectif et prescrit) qui renvoie à une motivation axée vers la participation aux dispositifs d'apprentissage. Ainsi, l'utilisation de cette échelle permet de situer l'axe d'engagement et de motivation des étudiants dans le cadre de notre dispositif.

Pour répondre au questionnaire fermé, l'étudiant indique son degré d'accord avec l'énoncé de chacun des items sur une échelle de Likert allant de 1 (Parfaitement faux pour moi) à 7 (Parfaitement vrai pour moi). Le tableau ci-dessous représente un exemple d'un item pour chaque type de motif d'engagement en formation.

Construits de motifs d'engagement	Exemple d'items
Économique	Pour obtenir un emploi mieux rémunéré.
Épistémique	Parce que j'aime apprendre de nouvelles choses.
Prescrit	Parce qu'on m'a incité à suivre ce cours.
Opératoire Professionnel	Parce que ces connaissances sont utiles dans le cadre de mon cours
Socio-affectif	Pour faire de nouvelles rencontres.
Vocationnel	Parce que cela me permettra d'enrichir mon CV.
Opératoire Personnel	Pour connaître des choses utiles pour m'aider dans la vie de tous les jours.
Identité	Pour améliorer l'image que je me fais de moi-même.

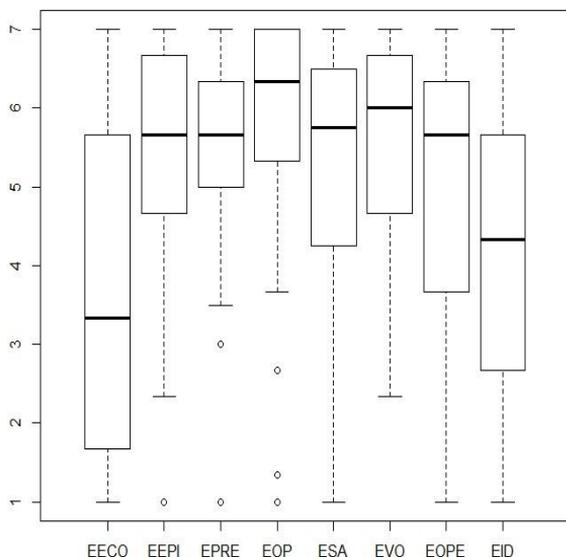
Tableau 5 - Exemple des items pour les motifs d'engagement – échelle des motifs d'entrée en MOOC

6. Résultats

Nous avons cherché à définir les motifs d'entrée en formation SPOC ITS, selon le modèle de Carré (2002) représentant les motifs /raisons d'engagement d'un apprenant dans une formation selon qu'ils soient d'ordre extrinsèque ou intrinsèque, orientés apprentissage ou participation.

EECO		EEPI		EPRE		EOP	
Min.	:1.000	Min.	:1.000	Min.	:1.000	Min.	:1.000
1st Qu.	:1.667	1st Qu.	:4.667	1st Qu.	:5.000	1st Qu.	:5.333
Median	:3.333	Median	:5.667	Median	:5.667	Median	:6.333
Mean	:3.614	Mean	:5.444	Mean	:5.481	Mean	:5.918
3rd Qu.	:5.667	3rd Qu.	:6.667	3rd Qu.	:6.333	3rd Qu.	:7.000
Max.	:7.000	Max.	:7.000	Max.	:7.000	Max.	:7.000

ESA		EVO		EOPE		EID	
Min.	:1.000	Min.	:2.333	Min.	:1.000	Min.	:1.000
1st Qu.	:4.250	1st Qu.	:4.667	1st Qu.	:3.667	1st Qu.	:2.667
Median	:5.750	Median	:6.000	Median	:5.667	Median	:4.333
Mean	:5.345	Mean	:5.676	Mean	:5.012	Mean	:4.283
3rd Qu.	:6.500	3rd Qu.	:6.667	3rd Qu.	:6.333	3rd Qu.	:5.667
Max.	:7.000	Max.	:7.000	Max.	:7.000	Max.	:7.000



Graphique 2 - Boite à moustache des motifs d'engagement

Les analyses mettent en évidence que les deux variables qui se distinguent sont EVO, l'engagement vocationnel et EOP, l'engagement opérationnel professionnel. Ainsi, les motifs d'entrée en formation se situent dans le quadrant 4 du modèle de Carré (Figure 1) soit du côté « apprentissage » de l'axe, qui renvoie à une motivation extrinsèque axée vers les contenus.

Ce résultat dévoile que les motifs d'engagement des étudiants inscrits au SPOC ITS s'apparentent d'une part, à des raisons liées

à l'acquisition d'un savoir perçu comme nécessaire à la réalisation d'activités/tâches spécifiques à leur réussite académique, leurs permettant de s'adapter à la terminologie scientifique dispensée en langue française et de perfectionner leurs compétences linguistiques ;et d'autre part, à des raisons qui trouvent leur explication dans l'intérêt d'acquérir des compétences qui leur seront indispensables, sur le moyen terme, dans la compréhension des cours disciplinaire, et puis sur le long terme, d'être bien formés pour la poursuite de leur carrière universitaire.

Par ailleurs, les apprenants orientés vers l'apprentissage considèrent que l'acquisition de nouvelles connaissances constitue une fin en soi (Houle, 1961). L'acquisition d'un contenu de formation (Connaissances, habiletés, attitudes), centrés sur l'apprentissage des savoirs. En d'autres termes, les étudiants ont suivi le SPOC ITS dans l'objectif d'acquérir des compétences perçus comme nécessaire pour approfondir et améliorer leur savoir relatif à la terminologie scientifique. En effet, le contenu touche et cible les besoins spécifiques des étudiants exprimés lors de l'étude des besoins dans le cadre de notre démarche FOS sur laquelle nous nous sommes basé pour élaborer le contenu du SPOC ITS. Les étudiants ont cerné l'intérêt de suivre le SPOC dans la mesure où ils disposent d'une idée claire et définie de l'application qu'ils veulent faire des compétences et des connaissances qu'ils auront acquises au cours du projet d'apprentissage.

Par ailleurs, ce résultat confirme les observations de Carré (2002), montrant que les motifs d'entrée en formation ne sont pas indépendants les uns des autres, et que l'entrée en formation est généralement le résultat de la combinaison de deux, voire plus de deux motifs différents.

7. Conclusion

La finalité de ce travail de recherche est de comprendre l'impact de l'intégration du numérique, par le biais d'un dispositif de formation de type SPOC, sur l'engagement des étudiants universitaires inscrits en filière SMPC à la Faculté des Sciences de Rabat. Pour ce faire, nous avons conçu et mis en place un SPOC qui répondait à leurs besoins spécifiques en matière de terminologie

scientifique. Cette expérience inédite pour l'ensemble des acteurs (Etudiants, enseignants, institution) a dévoilé des données et des résultats permettant d'établir des liens entre le contexte pédagogique et son impact sur les étudiants.

D'un autre côté, en analysant les motifs d'engagement en formation chez nos étudiants, il en ressort que l'engagement des étudiants universitaires marocains dans un cours en ligne a un lien significatif avec le contenu de cours. Plus le contenu n'est conçu pour apporter un apport considérable pour les étudiants dans leur apprentissage, plus l'engagement des étudiants sera important. En effet, dans le cadre de la filière SMPC, le contenu axé sur l'initiation à la terminologie scientifique en langue française pour des étudiants ayant majoritairement des lacunes linguistiques était une voie de secours pour réussir leur transition universitaire et surmonter leurs obstacles qui entravent l'accès au savoir disciplinaire.

Ainsi, nous pouvons avancer que la participation à un cours en ligne a un impact positif sur la motivation et l'engagement des étudiants. Ainsi, nous rejoignons les propos des auteurs qui nous informent que le numérique encouragerait la motivation et l'engagement des élèves (Karsenti, 1997; Roy et al, 2016). Notre feed-back de cette expérience, étant à la fois enseignants (en présentiel) et tuteurs (en distanciel) confirme que les étudiants sur plateforme étaient plus impliqués, présents et actifs qu'en présentiel. Le SPOC a aidé les étudiants à surmonter leur timidité, crainte et handicap linguistique en activant la confiance en soi, la motivation, l'engagement ainsi que la volonté de travailler et de s'investir.

Références

- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Carré, P. (2002) De la motivation à la formation. L'Harmattan.
- Carré, P (2004). Bandura : Une Psychologie Pour Le XXIème Siècle ? L'Harmattan. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>

- Chouinard, R. & Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In P.
- Mongeau & L. Lafortune (éds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 115-136). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (éds.), *Self processes and development. Minnesota symposium on child psychology* (23, pp. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of selfsystem processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (éds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. University of Wisconsin Press.
- Karsenti, T. (1997). Comment Le Recours Aux Tic En Pédagogie Universitaire Peut Favoriser La Motivation Des Etudiants: Le Cas d'un Cours Médiatisé sur Le Web. *Cahiers De La Recherche En Education*, 4(3), 455-484. Récupéré De : <https://www.erudit.org/fr/revues/Cre/1997-V4-N3-Cre0721/1017306ar/>
- Karsenti, T. (2015a). MOOC : La Pédagogie Universitaire Face Aux Mooc. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire (Ritpu)*,12(1), 1-12.
- Karsenti, T., & Larose, F. (Eds.). (2001). *Les Tic... Au Cœur Des Pédagogies Universitaires : Diversité Des Enjeux Pédagogiques Et Administratifs*.
- Karsenti, T (2018) Portrait d'enjeux actuels du numérique en pédagogie universitaire : entre les MOOCs et le e-sport. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 15(1)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.

- Loisier, J. (2011). Les Nouveaux Outils D'apprentissage Encouragent-Ils Réellement La Performance Et La Réussite Des Etudiants En FAD? Repéré A [Http://Www.Refad.Ca/Recherche/Tic/Tic_Et_Reussite_Des_Etudiants.Pdf](http://Www.Refad.Ca/Recherche/Tic/Tic_Et_Reussite_Des_Etudiants.Pdf) Marchand, L. (2001). L'apprentissage En Ligne Au Canada : Frein Ou Innovation Pédagogique ? *Revue Des Sciences De L'éducation*, 27 (2), 403–419. [Https://Doi.Org/10.7202/009939ar](https://Doi.Org/10.7202/009939ar)
- Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia, *Distance et médiations des savoirs*, 1. En ligne : <http://dms.revues.org/126>
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L.
- Meece (éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Poellhuber, B., Roy, N. & Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 111–132.
- Poellhuber, B. *et al.* (2017). Les Stratégies D'apprentissage Et De Collaboration Déployées Par Des Utilisateurs-Clés Dans Le MOOC « Innovations Technopédagogiques en Enseignement Supérieur (ITES) ». Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-209.htm>
- Rapport du Conseil Supérieur de L'Education, D.1 (2018). *L'Enseignement Supérieur Au Maroc : Efficacité, Efficience et Défis du Système*.
- Soughati N., (2013) » compte rendu d'expérience : scénarisation, mise en ligne et évaluation du cours variation lexicale sur la plateforme de l'EAD à l'université Ibn Tofail. In L'ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE/APPRENTISSAGE DES LANGUES, Actes du colloque international- 16-17 Novembre 2011.
- Soughati N., (2013) » Evaluation d'un cours sur la plateforme d'EAD in site CONGRE INTERNATIONAL DE CLAROLINE CONNECT. (EN LIGNE) <http://www.claroline.net/>

- Soughati N., (sous direction) (2018) Pratiques pédagogiques innovantes à l'ère numérique à l'université marocaine. Publication du laboratoire DILILARTICE Soughati N., & El Mammeri O., (2018) L'e-formation par les pairs ou l'accompagnement des adultes par les jeunes pairs : retour d'expérience in Actes du colloque international e-formation 2018. Pp 300-312. (EN LIGNE) <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01982615/document>
- Viau, R. (1994). La Motivation En Contexte Scolaire. St-Laurent (Québec): Renouveau Pédagogique.

QUELLE ÉVALUATION DANS QUELLE SITUATION ? EFFET DU CONTEXTE CORONAVIRUS SUR L'INGÉ- NIERIE DE L'ÉVALUATION À L'UNIVERSITÉ EN ARABIE SAOUDITE

Éric NAVÉ

Université de Lorraine, CREM, EA3476

Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC, EA2288

Résumé : Cette contribution nous permet de revenir sur les changements majeurs en matière d'évaluation occasionnés par le contexte coronavirus dans le cadre d'un cours de FLE débutant à l'Open Arab University de Djeddah, en Arabie saoudite, au cours de l'année 2020, sur trois périodes complètes de cours. Avant le corona, les cours avaient lieu en présentiel, avec quelques compléments en distanciel. Depuis mars 2020, les cours ont lieu en distanciel. Les évaluations aussi. Nous nous interrogeons ici sur cette période de tâtonnements en matière d'évaluation. À partir d'une analyse qualitative inductive, nous nous penchons sur les erreurs commises et les solutions adoptées. Nous nous positionnons comme acteur interne à l'étude, ayant pris part à l'ingénierie de l'évaluation et à ses tâtonnements.

Mots-clés : évaluation, coronavirus, didactique des langues-cultures, Arab Open University, Arabie saoudite

Abstract: This paper presents major changes in evaluation that took place over three full teaching periods during the coronavirus epidemic in a “French as a foreign language” course at the Arab Open University in Jeddah, Saudi Arabia, in 2020. Before the pandemic, lessons used to be face-to-face, with some additional distance learning. Since March 2020, classes and evaluations have been held online. This experience is an opportunity to reflect on this period of trial and error in terms of evaluation. Using an inductive qualitative analysis, we review the mistakes made and the adopted solutions. My position is that of an internal actor, having taken part in the creation of experimental evaluations.

Keywords: evaluation, coronavirus, teaching and learning foreign languages and cultures, Arab Open University, Saudi Arabia

1. Introduction

Nous³ souhaitons débiter ce chapitre sous le signe d'un concept « à la mode » aujourd'hui dans les sciences humaines et sociales : celui de *bricolage*. La situation dans laquelle le monde – monde de l'enseignement-apprentissage des langues plus particulièrement ici – a été projeté soudainement au début de l'année 2020, avec un passage en ligne plus ou moins intégral, a en effet contraint enseignants et apprenants à trouver des solutions « sur le tas » au problème qui s'imposait à eux. C'est du point de vue de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'université à Djeddah, en Arabie saoudite, en tant qu'acteur interne à l'étude ayant pris part au volet évaluation de l'ingénierie pédagogique et à ses tâtonnements, que nous nous positionnons ici. Nous souhaitons comparer dans ce cadre trois périodes de cours, l'une avant le corona (deuxième semestre 2019), l'autre en pleine transition (premier semestre 2020) et la troisième en « situation corona » du début à la fin (deuxième semestre 2020). Ainsi, notre étude comporte une dimension diachronique, même si le regard porté sur ces trois temps est un regard de synthèse. Etant donné qu'elle s'appuie également sur les représentations des apprenants concernés (quatre entretiens semi-directifs ont été menés en anglais à la fin de chacune des périodes indiquées : E1/E2 pour la 1ère période, E3 pour la 2^{ème} et E4 pour la dernière⁴), on peut considérer qu'il s'agit d'une approche empirico-inductive qualitative (Blanchet, 2011) où la composante herméneutique, qui s'appuie sur des interprétations plurielles, y compris celle du chercheur (Huver, 2019 ; voir aussi de Robillard, 2009), tient une

³ Ce « nous » renvoie entre autres au fait que j'évolue à l'université dans le cadre d'une équipe, ce qui conditionne une grosse part de mes choix en matière d'ingénierie de l'évaluation.

⁴ Les étudiants sont cités en note de bas de page sous forme codée : initiales, numéro de l'entretien, sexe.

place importante. Quelques extraits de tests seront également pris en considération.

2. Contexte

L'Arab Open University (AOU) est une institution privée regroupant sept pays : le Koweït, l'Arabie saoudite, le Liban, la Jordanie, l'Égypte, Bahreïn et l'Oman. En Arabie saoudite⁵, une moyenne de 500 étudiant.e.s⁶ (environ deux tiers de femmes pour un tiers d'hommes) en provenance de classes sociales moyennes, arabes-arabophones en grande majorité, anglophones à des niveaux divers (d'intermédiaire à avancé), s'inscrivent chaque année au cours optionnel de français débutant, « *French for beginners* » dont la validation correspond à trois crédits⁷. Les motivations des étudiants pour la langue française sont surtout d'ordre culturel mais des raisons plus pragmatiques (notamment professionnelles) sont également évoquées⁸. Le français est appris dans ce cadre en tant que deuxième (parfois troisième) langue étrangère après l'anglais. A l'heure actuelle, ce cours est également proposé au Koweït et en Jordanie. Chaque session de 30 heures s'étale, à raison de deux heures par semaine, sur une durée de quatre mois à la fin de laquelle les étudiants sont censés atteindre un niveau A1 selon le Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Ce niveau s'obtenant normalement en un minimum de 90 heures, l'université mise sur un système de formation « hybride » (Nissen, 2014 : 4-5), là où présentiel et distanciel doivent être logiquement et harmonieusement articulés. Pour ce faire, un certain nombre de supports (physiques ou numériques) sont utilisés⁹ en lien avec les cours : un cahier

⁵ L'AOU a cinq filiales en Arabie saoudite, dont celles de Riyad et de Djeddah.

⁶ La marque du féminin ne sera pas représentée systématiquement dans la suite de ce chapitre pour des raisons de simplification.

⁷ Ces informations apparaissent entre autres dans le « course guide » rédigé par le Dr Chekra Allani, coordinatrice dudit cours au Koweït.

⁸ Ces données sont issues d'un questionnaire régulièrement remis aux étudiants en fin de session.

⁹ Nous indiquons ici plus particulièrement l'exemple de Djeddah. Chaque filiale gère cette hybridation à son niveau, tout en partant d'une base commune.

d'activités incluant des corrigés, un groupe WhatsApp à travers lequel des fichiers audio et écrits sont partagés chaque semaine avec les étudiants, et des forums thématiques sur la plateforme Moodle de l'université. Avant la situation Corona, cette hybridation au sein de l'Arab Open University était cependant loin d'être atteinte (cf. Sharafuddin et Allani, 2012)¹⁰, bien que visée avec un certain nombre de standards de qualité (Gani, 2009). Nous nous sommes également penchés sur la question de l'articulation présentiel/distanciel récemment, qui participe de l'ingénierie didactique et la complexifie ; nous avons tenté d'en montrer les ressorts dans le contexte considéré (Navé, 2021). Depuis mars 2020, les cours ont lieu en distanciel (avec Microsoft Teams). Une partie des évaluations aussi. Les contenus des cours restent globalement les mêmes – la méthode utilisée en classe est Objectif Express, par Hachette (Dubois & Tausin, 2013) – mais les évaluations ont dû être repensées en fonction de la situation nouvelle : les étudiants passent à présent la plupart de leurs examens depuis chez eux, via la plateforme Moodle de l'université. L'université est contrainte de suivre les directives du ministère de l'Education saoudien. Le tableau ci-après montre les changements majeurs en matière d'évaluation ayant eu lieu sur les trois périodes indiquées¹¹.

Tableau 1 : représentation des changements en matière d'évaluation sur les trois périodes indiquées

Types de tests \Sessions	Deux tests courts sous forme de QCM	Examen de mi-session	Forums de discussion thématiques en ligne	Examen final de production orale	Examen final

¹⁰ L'expression utilisée en anglais pour les formations hybrides est « *blended learning approach* ».

¹¹ C'est à nouveau l'exemple de Djeddah qui est donné ici. Des différences mineures peuvent être observées au niveau des autres filiales.

Avant le Corona (2^e semestre 2019)	En classe, format papier	En classe ; inclut une partie de compréhension orale	En ligne à travers la plateforme Moodle ; facultatif	En classe	En classe ; inclut une partie de compréhension orale
Moitié Corona (1^{er} semestre 2020)	En classe, format papier	En classe ; inclut une partie de compréhension orale	En ligne à travers la plateforme Moodle ; noté	En classe	Questions écrites à remplir en ligne et à renvoyer à travers Moodle ; temps de réponse limité à une semaine
En plein Corona (2^e semestre 2020)	En ligne, format électronique ; questions écrites et audio ; temps limité	En ligne, format électronique QCM, avec questions audio ; temps limité	En ligne à travers la plateforme Moodle ; noté	En ligne, à travers une plateforme Zoom	En présentiel, à l'université ; sans compréhension orale ; temps limité

Quelques explications s'imposent ici :

- Pour ce qui est des QCM et de l'examen de mi-session, on voit qu'ils sont passés en ligne depuis le second semestre 2020. Cela signifie que les apprenants font le test depuis leurs maisons et qu'ils sont donc libres d'utiliser leur livre, les supports utilisés en cours (polycopiés, diapositives PowerPoint...) voire n'importe quel outil de traduction automatique disponible en ligne. Le moment des tests est cependant fixe et le temps est limité au strict minimum¹². L'examen de mi-session comportait des questions

¹² Dans E4, certains se plaignent d'ailleurs de cette limite qu'ils estiment trop contraignante (cf. par ex Zo4H : "I think, I think, for the midterm... for the midterm, mostly the time versus the questions was a little bit not fair because it's like... what... we have 30 questions, I think, if I can remember, versus one hour, which is like... two minutes for each question... For the people who are

d'expression écrite avant le corona. À présent, la quasi majorité des questions sont passées à un format QCM.

- Les forums de discussion thématiques étaient facultatifs avant la période corona, ils sont devenus obligatoires et notés depuis lors. Ces forums sont un lieu d'échange et de pratique écrite. Le but est de réutiliser les mots et expressions vus en classe pour se les approprier.

- L'examen final de production orale est passé en ligne (à travers la plateforme Zoom) depuis le premier semestre 2020. Il inclut une série de questions préparées en partie par les étudiants, notamment sur le thème de la présentation de soi.

- Le test final inclut une partie d'expression écrite et des questions de grammaire. La majeure partie de l'examen final incluait avant le corona une partie de compréhension orale. À présent, on n'y retrouve plus que des questions de compréhension et de production écrite. Cet examen est passé par une phase en ligne (premier semestre 2020) où les étudiants avaient une semaine pour répondre aux questions posées. Nous reviendrons sur ce point plus bas.

3. Évaluation et/ou apprentissage ?

Dans cette courte partie surtout théorique, nous souhaitons nous interroger sur l'évaluation dans un cadre institutionnel, et plus particulièrement à l'université. Il nous semble clair qu'une institution universitaire privée comme l'AOU, en tant qu'organisme d'enseignement supérieur délivrant des diplômes, accorde une place centrale à la certification. Nous n'avons pas l'intention de remettre en question ici l'idée d'évaluation en tant que telle (le pourquoi de l'évaluation) dans un tel contexte. Il nous apparaît cependant légitime de nous interroger sur les pratiques (le comment) et l'objet (le quoi, lié à la norme) : qu'évalue-t-on, au juste ? Un tel questionnement apparaît pertinent quand on réalise à quel point nos systèmes de pensée – épistémologies y compris – influencent la façon dont nous concevons l'évaluation (cf. Huver &

just learning French, I think it's too short..."). D'autres étudiants l'estiment pertinente.

Springer, 2011). La pertinence de ce questionnement est encore renforcée par la situation de changement (pour ne pas dire de confusion) dans laquelle le secteur de l'éducation se trouve à présent, sachant que « [...] l'évaluation (notamment sommative et certificative) est souvent pensée comme un levier de renouvellement des pratiques d'enseignement, du fait de la nécessaire mise en cohérence des objectifs d'enseignement et des objectifs d'évaluation » (Huver, 2012 : 5). Pour tenter d'avancer dans un tel questionnement, portons d'abord notre attention sur une idée développée par Huver & Springer (2011), que l'on retrouve dans Huver & Ljalikova (2013 : 6) et dans Huver (2012) : celle de l'importance de la contextualisation de l'évaluation et de la prise en compte de la diversité des publics concernés. Une telle contextualisation « ne pose pas certaines pratiques comme intrinsèquement meilleures que d'autres, mais comme plus ou moins pertinentes selon les contextes dans lesquels elles s'inscrivent. » (Huver, 2012 : 2).

Huver & Springer (2011) remarquent par ailleurs qu'aujourd'hui, en didactique des langues-cultures (DLC), les tests de type sommatif sont beaucoup plus courants et visibles que les évaluations formatives et l'auto-évaluation, ceci parce que « les épistémologies qui fondent les pratiques actuellement dominantes de certification relèvent essentiellement de la psychométrie, et, plus largement, d'un paradigme objectiviste et positiviste. » (Huver, 2012 : 1). Cependant, les pratiques d'évaluation sommatives ne sont pas forcément à rejeter : elles peuvent être pensées comme équitables et positives, et même comme un facteur d'apprentissage. Une évaluation sommative ne s'opposerait donc pas forcément à une évaluation formative (Huver, 2012 : 4). Cette idée nous semble importante dans la mesure où la certification n'est pertinente à nos yeux que dans la mesure où elle implique des apprentissages. Autrement dit, elle ne devrait pas être considérée comme une fin en soi. Huver questionne également l'idée reçue selon laquelle une évaluation « objective » et « neutre » serait nécessairement meilleure qu'une évaluation « subjective » (*ibid.*, 2012 : 4). Elle soulève d'autre part la question de la « norme », souvent associée au bon usage de la langue en DLC. « Les repré-

sentations de l'évaluation [en] DLC [sont] particulièrement centrées sur les fautes de langue : les procédures d'évaluation soulignent en effet essentiellement les erreurs linguistiques (morphologie, syntaxe, orthographe, etc.). » (*ibid.*, 2012 : 4). Il faudrait donc « [...] reconsidérer la notion d'erreur, et, partant, les représentations de ce qui est « correct », « juste », etc. » (*ibid.*, 2012 : 5).

Nous nous en tiendrons à ces quelques indications dont les conséquences pourront être tirées au fil de notre analyse. À la lumière des points théoriques soulevés ici et des éléments contextuels relevés dans la partie précédente, liés plus ou moins directement au passage en ligne de la majorité des examens, nous souhaitons nous interroger, dans une démarche de qualité, de curiosité voire d'intervention sur cette période de tâtonnements en matière d'évaluation, induite par la situation corona, à l'Arab Open University de Djeddah. Quelles solutions ont été trouvées « sur le tas » ? Les choix adoptés (outils) sont-ils pertinents ? Dans le cas contraire, que faire pour améliorer ce système intermédiaire ? Par ailleurs, qu'est-ce qui est évalué, quelle est la norme retenue pour l'évaluation ? Finalement, de manière plus générale, comment concilier deux tendances apparemment contradictoires dont la distance semble avoir été exacerbée par la situation corona : celle, d'une part, de la demande de résultats (notes notamment) quantitatifs, formels, objectifs, provenant d'une institution universitaire et celle, plus subjective, à un niveau plus microsocial (enseignants et apprenants), d'une volonté d'enseigner/apprendre, d'engager/s'engager voire (se) transformer.

4. Tentatives de réponse à un problème de terrain

Le passage des cours et de la plupart des tests à un format électronique a eu de multiples conséquences. L'une des difficultés qu'il a fallu prendre en compte, comme nous allons le montrer, est celle du plagiat, et ce dans un souci de justice et d'équité. D'autres points problématiques importants liés à cette évaluation nouvelle, que nous discuterons également en essayant d'y associer des solutions, incluent les opportunités d'apprentissage, la

norme, le niveau de difficulté, et la facilité d'utilisation des outils proposés.

4.1. Diversifier pour mieux évaluer ?

Avec le passage en ligne s'est profilé un risque de standardisation des outils d'évaluation. Cependant, une certaine diversité a été conservée à cet égard, ce qui a pu non seulement réduire les risques de plagiat et de « triche », mais également augmenter les chances de réussite de tous les étudiants : certains préfèrent l'oral à l'écrit et *vice versa* ; de même, les examens plus ou moins formels, aux temps plus ou moins limités, permettent de répondre à une réalité de terrain. Finalement, cette diversification des tests est susceptible de concourir à l'apprentissage de la langue-culture cible, car les exercices sont préparés (en amont) puis corrigés (après coup – mis à part l'examen final) sous des angles différents. Remarquons en même temps que tous les travaux en question étaient liés entre eux et participaient donc d'une pratique et d'un apprentissage communs, ce qui a été remarqué par certains apprenants.¹³ Chaque type d'évaluation présentait des avantages et des inconvénients :

- Les mini QCM regroupaient des questions de compréhension écrite et orale. Ils portaient sur des points essentiellement linguistiques (grammaire, vocabulaire) et pragmatiques (actes de langage). Ils étaient limités en temps et les questions apparaissaient dans un ordre particulier pour chaque utilisateur, de manière à encourager un travail individuel des étudiants. De plus, ces mini QCM ont été pensés de façon à ce que les étudiants évitent au maximum d'utiliser des outils de traduction automatique et réemploient les formes linguistiques vues en classe (cf. *infra*). Par contre, l'utilisation du livre et des photocopiés et/ou diapositives PowerPoint partagées lors des cours ou à travers le groupe WhatsApp a été autorisée voire encouragée.

¹³ Sal4F: "So everything was connected. So the forums were very helpful for us. Very..."

- La forme de l'examen de mi-parcours était similaire à celle des mini QCM. Il reprenait (sous des formes différentes) beaucoup de questions de ces derniers. Le temps imparti était cependant plus long que pour les mini tests, et les questions plus nombreuses (une heure pour une quarantaine de questions). Ce test long incluait également des questions de compréhension orale, contribuant ainsi à diversifier la portée de l'évaluation.

- Les forums ont été pensés comme un outil d'évaluation différent, plus informel. Ici, c'est principalement l'expression écrite qui était appréciée. Les interactions entre les étudiants ont également été prises en compte dans ce cadre. Un autre point positif du forum était son caractère « illimité » : dans ce cadre, les étudiants pouvaient communiquer autant qu'ils le souhaitaient¹⁴ ; certains ont d'ailleurs suggéré qu'il serait profitable d'augmenter le nombre des forums pour renforcer leur apprentissage de la langue.¹⁵

- L'épreuve d'expression orale n'a pas fondamentalement changé depuis la période précédant le corona : les étudiants s'exercent – à présent en ligne – sur des points vus en classe et partiellement préparés. Cette épreuve unique, en ce sens que les autres tests ne comprennent pas d'expression orale, qui mise également sur des interactions humaines, contribue à la diversité de l'évaluation.

- L'examen final écrit a été réintégré à l'université au deuxième semestre 2020 après une session particulière (en ligne) au premier semestre 2020, qui nous a semblé peu pertinente dans la mesure où les étudiants avaient une semaine pour répondre aux questions posées ; ils ont pu s'appuyer sur des outils de traduction automatique pendant un laps de temps long (les réponses données se ressemblaient d'ailleurs beaucoup d'une copie à l'autre et les

¹⁴ Far4F : “Yes, it was beneficial. But I have one point to explain... that it was an endless conversation. In class, we would have had a time limit. But [in] the forum, I could reply one, two... to three... to different people, let's say me and Ahmad, we continued to reply, we would have had like 50 messages between each other [rather] than in class... in class, the time limit would have stopped us.”

¹⁵ Zah4H : “The more [of those forums] you have, the [more] we can learn [...]”.

notes relatives à cet examen ont été exceptionnellement hautes par rapport à d'autres semestres). Un examen à l'université – le cadre y est plus formel qu'en ligne – peut intimider certains étudiants mais sachant que ce test est le seul qui se déroule sur place, nous pensons que ce format est pertinent voire indispensable. Ajoutons que ce nouvel examen du 2^e semestre 2020 a tenu compte de la difficulté du contexte et son niveau de difficulté a été allégé. La partie de compréhension orale a été intégralement supprimée.

4.2. Entre évaluation sommative et formative : concilier contexte formel et objectifs qualitatifs/formatifs ?

Nous avons rappelé plus haut l'enjeu important que représente la notation en contexte institutionnel, *a fortiori* dans une université. Nous avons également souligné le souci de justice et d'objectivité relatif à l'évaluation. Ajoutons ici l'importance de la note aux yeux des étudiants interrogés, dans chacun des entretiens que nous avons menés. D'après eux en effet, les notes participent de l'investissement dans le cours, des efforts déployés et donc de l'apprentissage¹⁶ ; elles sont ainsi nécessaires¹⁷ même si certains

¹⁶ Cf. E4 :

- Sal4F: and it encourages us to write as well, because if it wasn't for marks, I wouldn't have (done) this. Let me be honest. Yeah I'm the bad student... [...]
 - Mal4F: [...] Ok, If... let's say if it wasn't marked, maybe I'll think about solving it and... or maybe not. But if it was marked, I have to give it some time like... to solve it and write it and think about [it]...
 - Eric: You mean, Mal, [that] you will be more serious about it [if it's marked]?
 - Mal4F: Yes. It makes you more serious and then makes you more serious about the subject.
- Cf. aussi E2: Ri2F : “For the forum, maybe, make it a compulsory thing, like... when it comes to French specially, probably give marks for the forums [so] that students are forced to participate.”

¹⁷ E1:

- Mo1F : just tell the students from the beginning “It's counted!” You count the marks.
- Sul1F : Yeah,
- Eric: Ok. It has to be said: “*khalas*, it is marked. It's obligatory!”

préfèreraient apprendre une langue étrangère sans pression.¹⁸ Certains insistent aussi sur le caractère positif des tests de type sommatif, qui permettent de savoir « où on en est » dans son apprentissage.¹⁹

Cependant, cette importance de l'aspect formel, noté, objectif, codifié, est compensée par un désir humain de transmission de la part des enseignants²⁰ et d'apprentissage de la part d'une partie des étudiants²¹. Un test – même sommatif – ne nous semble pertinent que dans la mesure où il permet aux étudiants de progresser dans leurs apprentissages. C'est ainsi que la participation en classe a été valorisée pour l'ensemble des tests (QCMs, production orale, examen final...). Les questions étaient en effet étroitement liées au contenu des cours, misant sur des répétitions et des révisions régulières. Par conséquent, les étudiants qui suivaient les cours et s'y investissaient étaient bien préparés pour les examens²². Ceux qui n'avaient pas le temps de trop s'investir dans le cours de français pour des raisons diverses (mères de famille, personnes employées, etc.) pouvaient accéder quand ils le souhaitaient aux classes enregistrées et aux résumés des cours envoyés

-
- Voices: Yeah! (laughter)
 - Mous1F: ... then I think you should, we should have them understand this is for their benefit.
 - Voices: Yeah!
 - Sulaf: Exactly!

¹⁸ Sal4F: so... I love (?) French now... now, like... when I finished, with no exams, with no pressure; if I have to learn a language, I'd rather not be assessed. That's what I [think].

¹⁹ Mal4F: “[...] when the quiz came, it was a very good evaluation for myself, like... how far I've reached or how good [I was]... like... for what you taught us.”

²⁰ Nous nous basons ici sur la réponse que nous ont faite plusieurs collègues à la question de savoir ce qu'ils souhaitaient personnellement transmettre à leurs étudiants dans le cadre de ce cours.

²¹ Les étudiants interviewés étaient tous très enthousiastes vis-à-vis du cours, mais ils ne représentent pas forcément l'ensemble du lot.

²² Mal4F: “[...] I think for me, because I attended the class regularly, I was paying attention and... it all just stayed in my head... So when the quiz came, it was a very good evaluation for myself [...]”

sous forme de fichiers audio sur l'un des groupes WhatsApp²³. En plus des révisions précédant les examens, des retours suite aux tests étaient également fréquents. L'examen final du second semestre 2020 a lui aussi été jugé relativement facile²⁴ par rapport à la période précédant le corona²⁵, ce qui montre que la difficulté de la situation des étudiants (liée aux études chez soi, dans un cadre peu propice à l'apprentissage) a globalement été prise en compte et que le désir d'objectivité de l'institution a laissé une certaine place à une empathie contextualisée.

On retrouve également ici l'idée développée par Huver (2012 : 4) d'un *continuum* plutôt que d'un fossé entre évaluations sommatives et formatives. Le seul devoir noté que l'on pourrait qualifier de purement formatif était la série de forums sur des thèmes personnels (un objet que j'aime particulièrement, une personne que j'aime beaucoup...), très appréciés dans l'ensemble par les étudiants (dans les quatre entretiens). Ici aussi, les étudiants étaient tenus d'utiliser les points qui avaient été vus en classe²⁶ ; le *feedback* continu de l'enseignant, au fil des publications sur la plateforme Moodle de l'université, a joué un rôle central dans l'apprentissage, et certains témoignages rappellent l'importance de prendre conscience de son erreur dans un tel processus.²⁷

Cette réflexion sur l'aspect qualitatif, formatif voire positif de l'évaluation nous amène à la question de la norme en évaluation.

²³ Mal4F: "I think if you were up to date with the classes, even if you did not attend the class, those who asked others what the lecture was about on that certain week, they can just go through the things that, you know, the highlights of what you told them that week [on WhatsApp], that certain week, and they'll be fine for the quiz..."

²⁴ Sal4F: "Whoever made the exam was very sympathetic towards us. Like, you know, like... I felt it was for beginners. Only some areas were challenging, which is very normal, because every assignment should have some challenging questions. It's normal. Everything should not be too easy. But otherwise, yes, I think it's more than fair. Very fair, actually..."

²⁵ Cf. fin de E2, où les étudiants se plaignent d'un examen trop difficile.

²⁶ Mal4F: "I included [in the forum] what I've learned, basically."

²⁷ Saf1F: "For me, when I was writing in LMS, I thought my paragraph was completely perfect, but then when you corrected it for me, like... I found the mistakes and I was making masculine thing into feminine and it was very helpful."

4.3. *Quelle norme ?*

- **L'effort comme norme ?**

Dans la réflexion théorique de notre troisième partie, nous avons commencé à évoquer l'importance de la norme en évaluation, à laquelle l'idée de « faute » est souvent associée : selon quel critère évalue-t-on ? Disons avant tout que chaque test a ses particularités et ses propres normes, mais qu'il existe également des normes communes à ces tests. Nous avons vu *supra* que les aspects linguistiques (grammaire et vocabulaire principalement) et pragmatique (actes de langage) étaient particulièrement valorisés dans une majorité de tests, mais que d'autres aspects (notamment interactionnels) étaient également pris en compte dans la notation, et plus particulièrement dans le cas des forums, du moins à partir du deuxième semestre 2020. Un autre critère central, qui regroupe finalement tous les autres, est celui de l'*effort*. En effet, on a déjà montré dans la partie précédente que les étudiants qui participaient aux cours ou au moins les suivaient régulièrement, même de façon asynchrone, avaient plus de chances de réussir leurs examens (y compris les QCM et l'examen final) que les autres. On peut ajouter ici que cette idée d'effort a été rappelée tout au long de l'année, vis-à-vis de l'ensemble des tests, mais avec une emphase particulière dans le cas des forums. Dans ce cadre en effet, les étudiants ont été régulièrement encouragés à réutiliser les points vus en classe au lieu de traductions automatiques : pour ce faire, une partie de leurs publications ont été analysées durant les cours, discutées en groupe : quels mots et expressions utilisés avaient été vus ? Quels points venaient d'ailleurs, peut-être de traductions automatiques ? Les étudiants commentaient leurs propres textes au fur et à mesure des lectures : « Là, j'ai pris cette expression du livre ; cette expression, je l'ai demandée à ma voisine ou à ma mère ; et ce mot, je ne l'ai trouvé nulle part, alors je l'ai cherché dans un dictionnaire en ligne... ». Dans le cadre de cet exercice, l'erreur a toujours été valorisée ²⁸ ; les erreurs y

²⁸ Far4F: "I... I like the way or the style that you taught us, and that you encouraged that... OK, it's OK to make mistakes, and that our mistakes will

étaient généralement en effet un signe d'effort personnel, dont on a dit qu'ils constituaient le critère premier d'un « bon » travail, qui serait généreusement évalué. Au contraire, les productions trop parfaites, bizarrement parfaites, qui sont le signe d'un simple copié-collé à partir d'un traducteur automatique, sont découragées et dévalorisées²⁹. Beaucoup d'étudiants semblent d'ailleurs avoir compris ce « contrat » : les fautes ne sont pas pénalisées puisque l'effort est l'unique véritable critère valorisé.³⁰ D'aucuns pourront ici se poser la question de l'« objectivité » d'une telle évaluation. Nous renvoyons ces personnes à notre citation de Huver (2012 : 4) et à l'idée selon laquelle la subjectivité n'est pas le contraire de l'objectivité : selon Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000 : 3), « Il est plus objectif d'être très subjectif et de mesurer les effets de cette subjectivité que d'être peu subjectif et de confondre cela avec de l'objectivité. » Cette idée nous semble parfaitement adaptable au contexte de l'évaluation en général et à notre cas en particulier.

- **Plagiat autorisé, plagiat interdit**

Un autre point sur lequel nous pouvons nous pencher ici dans le cadre d'une réflexion sur la norme est celle du « plagiat autorisé ». En effet, il est ressorti de notre quatrième entretien (E4) qu'une forme de « triche » pouvait être considérée comme positive, par rapport à une « mauvaise triche ». Tout d'abord, rappelons que pour l'ensemble des tests (à l'exception de l'examen final sur place, à l'université), les étudiants étaient autorisés à utiliser leur matériel (livre, photocopiés, PowerPoints...)³¹ ; dans le

remind us later [about] that: OK, we did this mistake, so the right answer is "le"."

²⁹ Nous renvoyons le lecteur à un colloque récent où nous avons discuté ce point avec des collègues suite à notre présentation (Navé, 2021a). Cette discussion peut être revue ici, à 1h44 environ : <https://www.youtube.com/watch?v=Me7bW7NMaIU>

³⁰ Saf3F: "Yeah... I personally... in the LMS, I didn't think about the grade... like, I... I just wanted to write something that... because you assured us that... even if we made mistakes, that... it's OK."

³¹ E4 :

cadre des forums, ils ont également été encouragés à copier le modèle de l'enseignant voire à se copier mutuellement, tout en veillant à transformer les phrases des autres pour s'approprier les mots ou expressions en question³², ce qui, loin d'être négatif selon une perspective didactique, contribue à l'apprentissage de la langue cible.³³ Pour cet exercice, une « utilisation intelligente » de Google traduction ou d'autres traducteurs en ligne a été préconisée. Le conseil donné aux étudiants a été de ne pas traduire des phrases entières ; cela nous paraît en effet contreproductif. Par contre, les mots inconnus peuvent être cherchés. Évidemment, certains n'ont pas pu résister à la tentation³⁴ ; une étudiante du second semestre 2019 nous a même avoué avoir systématiquement utilisé un traducteur pour l'ensemble de sa production³⁵.

-
- Eric: But it's not cheating...
 - Sal4F: It's not cheating: it's Sal4F: So being open book or researching will help me to learn, like... if I'm not sure what to click. So let's say I'm cheating. I open the handout and I'm looking for... let's say “vous avez”... I'm supposed to say “vous avez”, I don't know what's “avez”. So I have to [look for the answer somewhere]...
 - learning. It's learning...

³² E4 :

- Eric : [...] you had my example, in fact, in the... also in the forum.
- Sal4F : But that's actually good. [...] That's a skill as well. So if I can edit what you wrote, that means I'm good enough to make my own. So I believe... I have a firm belief that even cheating, copying, it helps because you're learning, like... there are people who don't know how to cheat the right answer. So even cheating is considered a skill like, you know. [...] So looking at your, like... model paragraphs in the forum, it helps us because we need guidance [...].
- Mal4F : I just took, like, the key words that I can just, you know, copy for... for myself. And then I changed, like... for example, obviously my name...
- Sal4F : ...that's actually learning, by the way. [...].

³³ Sal4F: “[...] when you research whatever you actually copy, you tend to remember.”

³⁴ Mah4F: “[...] I'm going to be honest, when you're doing something online, you're like, oh, let's open Google, let's open the net or the book... let, let's just see one word...”

³⁵ Fat2F: “Yeah, I use Google Translate... (she starts laughing) [...] [I] translate everything. Whole paragraphs, whole sentences...”

L'utilisation de traducteurs automatiques lors des QCM reste par contre une zone d'ombre. L'utilisation de tels outils a été fortement découragée dans ce cadre. Dans la troisième interview prise en compte ici (E3), à la question de savoir si les étudiants ont eu recours à la traduction automatique dans les tests QCM, personne n'ose avouer directement qu'il/elle a « triché ». On n'entend que des bafouillages en arrière-plan (« euh... »), rapidement découragés par les commentaires des plus sérieux qui affirment que le test était facile et que de tels outils n'auraient servi à rien...³⁶. Cependant, il est clair que certains étudiants ont « fait des choses » que d'autres n'ont pas faites. Une étudiante plaisante à ce sujet (E4) : « On ne va pas vous donner nos trucs... »³⁷. De même, au sujet de l'examen de mi-session, un étudiant dit avoir utilisé « toutes les technologies sur lesquelles il a pu mettre la main à ce moment »³⁸. Cela pose la question éthique de l'inégalité entre ceux qui savent utiliser de telles technologies (l'étudiant ne donne pas de précisions) et ceux qui ne le savent pas.

4.4. Prise en compte des TICE

Cette mention de l'aspect obscur de l'utilisation d'outils de traduction automatique et des TICE d'une manière générale nous invite à mentionner certains éléments de remédiation imaginés pour limiter une utilisation trop « anarchique » de tels outils.

³⁶ E4 :

- Eric: Did you google the words, for example, or what was your [strategy]...
- Sal4F: No, the questions were very clear.
- Mal4F: Not at all...

³⁷ E4 :

- Eric: [...] So can we just speak about evaluation, [...] what kind of cheating strategy students may have had, all of these things. I'm interested about, you know, to have...
- Sal4F: but we don't want to share the tricks, because maybe you'll make it harder for the future students... (laughter)

³⁸ Zoh4H : “For the midterm, [the time given to answer the questions was too short]. However, we did use the handout, we did use whatever technology we had in that (circumstance)...”

Pour les QCM, les questions³⁹ ont misé sur la spécificité du français par rapport à l'anglais ou à l'arabe. Ainsi, par exemple, « je demain », où les étudiants sont invités à choisir entre « vous contactez » et « vous contactez », avait été vu et revu en classe, dans différents contextes et avec des verbes différents. Un étudiant n'ayant pas participé au cours et copiant ces formes dans un moteur de recherche serait susceptible de choisir la forme « vous contactez », qui n'est cependant pas le choix correct dans ce cas. De même, « je travaille dans communication » semble plus correct en anglais que « je travaille dans la communication » proposé dans une autre question du même test. Là encore, la traduction littérale ne marche pas. Autre exemple similaire, relatif aux adjectifs possessifs : dans le mini dialogue « – C'est votre voiture ? – Oui, c'est... », « Michel voiture » semble tout à fait correct en anglais ou en allemand, par rapport à la réponse correcte attendue (C'est « ma voiture »), relative à un point de grammaire travaillé en classe. Finalement, choisir entre « quoi », « quel » et « qu'est-ce que » dans le passage à compléter suivant : « ... est votre nom monsieur ? » n'est pas trivial pour ceux qui n'ont pas suivi la leçon. Le traducteur de l'anglais vers le français traduira par exemple « Quoi est votre nom ? » en « *What is your name* »⁴⁰, ce qui semble correct à première vue. Par contre, si l'étudiant est plus malin et qu'il fait une recherche de l'anglais vers le français en indiquant « *What is you name?* », il retombera sur la forme correcte. Il en va de même pour « J'habite... Italie », là où les choix proposés, « à », « en » ou « dans », par exemple, seront traduits de la même manière en anglais (par « in ») ou en arabe (par « fi »).

Pour ce qui est des questions de compréhension orale dans ces tests, le problème se posait moins étant donné que les étudiants ne pouvaient pas copier dans un moteur de recherche de texte écrit pour le traduire. Un étudiant n'ayant jamais participé aux cours – et n'ayant jamais écouté de français – pouvait difficilement répondre à de telles questions.

³⁹ Nous nous référons ici à des questions de type QCM posées aux étudiants d'Arabie saoudite au 2^e semestre 2020.

⁴⁰ Cet exemple a effectivement été testé dans Google traduction.

Une étudiante confirme dans ce sens que l'utilisation de Google était risquée et peu pertinente dans le cadre de ces tests⁴¹, ce qui nous renforce dans l'idée que dans la création des questions, une réflexion sur les outils de traduction en ligne a pu limiter le plagiat. De même, le temps limite alloué aux tests QCM (cf. *supra*) a pu jouer un rôle important dans ce sens.

Pour ce qui est du forum, les étudiants ont été régulièrement conscientisés, responsabilisés, quant à la façon contrôlée d'utiliser la traduction automatique : nous leur avons fait voir régulièrement les problèmes liés à ces outils. Ce point a été discuté récemment lors de deux colloques (Navé, 2020 ; Navé, 2021a).

4.5. Zones d'ombre de l'évaluation

Nous avons dit dans notre présentation du contexte que la majorité des étudiants étaient issus de classes moyennes. Cependant, tout le monde n'a pas forcément de matériel adéquat pour suivre les cours et passer les examens, en particulier des ordinateurs. Certains rencontrent des problèmes techniques car ils utilisent leur téléphone en guise d'ordinateur⁴². D'autres, notamment de jeunes mères, éprouvent des difficultés à travailler, à se concentrer et à passer des examens depuis leurs maisons.⁴³ Finalement,

⁴¹ Sal4F : "yes, I'm sure they [cheated], but some of them actually made mistakes trying to copy from Google, by the way, because Google like... I tried... like... let me be honest with you, I tried one question, I think. I think that it was my friend. She's not French. She doesn't know French. She's like, I'm going to Google Translate. I told her "don't even try". We're going to mess up the quiz. I'm just going to use the handout. Like... she literally translated something in Google. It was the opposite of what was in the question. So Google is not that helpful.. maybe it will help with some areas, like if it's like "elle est", or let's say something silly, but not like.. tricky questions."

⁴² Eric : Oh, it's not .. so... you cannot connect to [the] LMS?

Fat2F : yes, connect. Because I don't have a laptop. Just my phone. And it is a problem sometimes...

⁴³ Raz3F : "To be honest... To be honest, we are not very lucky because, you know, when you stay at home.... when you go to the university, you can separate your thinking. I don't have... I am at the university, I can focus. I can challenge myself... so, when you... when you are at home, people will think that you are free. Raz, come, Raz, come!" (laughter).

ceux qui maîtrisent parfaitement la traduction automatique ont plus de chances de succès que les autres. La situation induite par le corona semble donc sous un certain angle renforcer le problème de l'inégalité des chances à l'université.

Nous pouvons encore mentionner un problème lié aux QCM, malgré les garde-fous cités plus haut (temps limite, remaniement automatique des questions, prise en compte lors de la conception des tests du risque de traduction automatique) : il est impossible de véritablement savoir si les étudiants les ont fait seuls ou à plusieurs. Un étudiant rapide, après avoir fini, pourrait très bien donner un coup de main à un ou plusieurs collègue(s). De ce point de vue là encore, des inégalités ont pu émerger de ce contexte inédit.

5. Conclusion

Cette réflexion nous a permis de revenir sur des tâtonnements d'ordre méthodologique en matière d'ingénierie de l'évaluation ; ces tâtonnements étaient tributaires du contexte complexe présenté (corona, institution universitaire, manuel utilisé, formation hybride, passage quasi intégral en ligne, apprenants de différentes origines, débutants en français, de différents niveaux en anglais, dans des situations professionnelles et personnelles variées [travaillent/ne travaillent pas ; mères de famille ; classes moyennes ou moins avantagées...]). Nous avons essayé de montrer les solutions pensées au fur et à mesure des changements et des nouveaux défis survenus : diversification des outils, empathie vis-à-vis des étudiants, valorisation de la participation et de l'effort, voire de la « bonne triche » légitimée, objectifs d'apprentissage en ligne avec l'évaluation, prise en compte (des risques) de l'utilisation de la traduction automatique par les étudiants.

Cette réflexion manque sans doute d'originalité face au nombre de cas plus ou moins similaires qui ont pu voir le jour à différents coins du monde à une même époque. C'est également sa chance et sa force que de pouvoir témoigner de cette situation nouvelle dans un contexte et un domaine précis : respectivement, ceux de l'enseignement du FLE à l'université en Arabie saoudite et de l'évaluation en DLC.

Le passage en ligne est loin d'être négatif sur tous les plans. Les étudiants interrogés ont considéré d'une manière générale les évaluations comme justes, abstraction faite des zones d'ombre et des inégalités soulevées. De même, un tel bouleversement a pu permettre aux coordinateurs du (des) cours, aux enseignants et aux étudiants de s'interroger sur l'objectif de leur investissement. On a dit au début de cet article qu'avant le corona, l'AOU peinait à mettre en place un véritable système de formation hybride. A présent, de nombreux apprentissages ont pu se faire sur le tas, dont la portée dépasse sans doute les questionnements liés à une bonne hybridation. Cette situation nouvelle, avec tous ses inconvénients, offre donc autant d'opportunités de se remettre en question, soi-même et les systèmes dans lesquels on évolue, voire de se transformer. Un étudiant (Zo4H) disait à cet égard, et une telle réflexion constitue une ouverture à notre réflexion, en ce sens qu'elle dépasse le contexte de l'évaluation : « *We had to learn how to learn [in this new context] ...* » Et d'expliquer ce qu'il entend par là : « *It is... it is the way the person is... is practicing, to invent a new way to learn things. [...] So it's a matter of... of finding new ways. It's a matter of finding new techniques.* »

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (Vol. 3487). Paris : Presses Universitaires de France-PUF.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (Dir. Blanchet et Chardenet). Paris: Editions des Archives Contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.
- Dubois, A.-L., & Tauzin, B. (2013). *Objectif Express 1 : Le monde professionnelle en français. Nouvelle édition. A1-A2*. Paris : Hachette Livre.
- Gani, A. (2009). Quality assurance of the Arab open university in Saudi Arabia. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2).
- Huver, E. (2012). Evaluation, changement, représentations. Vers une interrogation de quelques allant de soi en didactique

- des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, (23), 13-24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375909>.
- Huver, E. (2019). Que sait-on de l'évaluation en langue vivante étrangère ? *6e conférence de consensus : langues vivantes étrangères*. Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon.
- Huver, E., & Ljalikova, A. (2013). Évaluer en didactique des langues/cultures : Continuités, tensions, ruptures—Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (53), 7-18. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378629/document>
- Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : Qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp. la revue du GERAS*, (27-30), 243-251. <https://doi.org/10.4000/asp.2136>
- Navé, É. (2020, à paraître). *Qu'en pensent-ils ? Réflexion sur les représentations d'apprenants et d'enseignants d'Arabie saoudite vis-à-vis du recours aux outils de traduction automatique en contexte FLE débutant*. Présenté au colloque La traduction automatique et les usages sociaux des langues : quelles conséquences pour la diversité linguistique ? Paris : Observatoire européen du plurilinguisme et Université de Paris.
- Navé, É. (2021a, à paraître). *Apprentissages en partages dans le cadre d'ateliers interexpérientiels en Arabie saoudite en contexte FLE faux débutant*. Présenté aux Journées de la langue française de l'UFBA - IIIe Congrès international : s'élire - se dire - fleurir, Brésil, Bahia. <https://www.youtube.com/watch?v=Me7bW7NMaU>
- Navé, É. (2021b, à paraître). *Une formation hybride pertinente ? Retour sur expériences en contexte FLE débutant à l'université en Arabie saoudite*. Présenté au Colloque international « Supports en classe de langue » (3ème édition), Maroc. Ecole Normale Supérieure-Meknès.

- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 17). <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>
- Robillard, D. de. (2009). Réflexivité : Sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14(1), 153-175.
- Sharafuddin, H., & Allani, C. (2012). Evaluation of the blended learning system in higher education : AOU-Kuwait. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 41

FORMATION EN LIGNE À LA MAITRISE DE L'INFORMATION EN CONTEXTE DE BILINGUISME ARABE-FRANÇAIS

Abdelhakim Herrouz, Université de Biskra
Email: abdelhakim.herrouz@gmail.com

Mahieddine Djoudi
Laboratoire TechNE, Université de Poitiers
Email: mahieddine.djoudi@univ-poitiers.fr

Résumé : Aujourd'hui, face à l'accroissement constant de la masse de données à traiter, maîtriser l'information est devenue un enjeu stratégique en formation. Ce chapitre traite de la formation à la maîtrise de l'information. Il présente d'abord l'état de l'art dans le domaine pour présenter ensuite une nouvelle approche permettant d'assister des étudiants universitaires bilingues (arabophones et francophones) à développer des compétences à l'usage de l'information en ligne. Cette approche est conçue pour des situations pédagogiques où de nombreux étudiants mènent des projets de recherche bibliographique pour lesquels ils doivent rechercher, traiter et échanger des informations. Afin de mettre en évidence cette solution, une plate-forme Web avec une interface bilingue a été développée. Enfin, une expérimentation d'usage a été menée et les premiers résultats obtenus sont encourageants et montrent un réel intérêt des étudiants pour la démarche proposée et sa facilité d'utilisation dans la cadre d'un enseignement universitaire en Algérie.

Mots-clés : *maîtrise de l'information, environnement d'apprentissage, espace de travail collaboratif, gestion de projet, plate-forme Web.*

Abstract: Nowadays, faced with the constant increase in the mass of data to be processed, mastering information has become a strategic issue in training. This chapter first presents the state of the art in information literacy training and presents a new approach

to assist bilingual university students (Arabic-speaking and French-speaking) to develop a set of skills in the use of online information. This approach is designed for teaching situations where many students are carrying out research projects for which they need to research, process and exchange information. The described solution encourages the proper management of projects, communication and cooperation between students and teachers in each field.

To highlight this solution, a Web platform with a bilingual interface has been developed. Finally, an evaluation of use was carried out and the first results obtained are encouraging and show a real interest of the students for the proposed approach and its ease of use within the framework of a university education in Algeria.

Keywords: *Information Literacy, Learning Environment, Cooperative Workspace, Project Management, Web-based Platform.*

Introduction

Dans le but de promouvoir la formation à la maîtrise de l'information, nous avons conçu, développé, testé et évalué une application Web appelée TILWeb (Teaching of Information Literacy over the Web). Cette dernière prend en charge la gestion de projets de recherche d'information, le travail coopératif, le partage d'information, la gestion des références bibliographiques et l'enseignement à distance.

Dans un premier temps, nous présentons dans la section 2, l'essentiel des notions utilisées et de leurs principes. La troisième section présente l'état de l'art des outils de la maîtrise de l'information. Dans la quatrième section, nous abordons le contexte du bilinguisme arabe-français. L'approche proposée et les différents acteurs sont présentés dans la section 5 ; le cycle de vie d'un projet est également donné et expliqué. Les sections 5 et 6 concernent la description du système proprement dit ; nous y montrons les différents outils proposés et leurs fonctionnalités. Une expérimentation a été menée et les résultats préliminaires sont présentés et discutés dans la section 7. Enfin, dans la section 8, en guise de

conclusions, nous présenterons un bilan de ce travail et nous exposerons les perspectives pour de futurs travaux tout en cherchant à optimiser davantage l'approche proposée.

Contexte et situation du travail

Maîtrise de l'information

Le terme "maîtrise de l'information" est apparu dans les années 1970 et sa paternité est attribuée à Paul Zurkowski (alors président de l'Information Industry Association). La maîtrise de l'information désigne l'ensemble des compétences, des attitudes et des connaissances nécessaires pour savoir quand la résolution d'un problème ou d'une décision nécessite des informations (Aillerie, 2015). Comment exprimer ces informations en mots et en phrases qui permettent la recherche, puis rechercher et extraire efficacement ces informations, les interpréter, les comprendre, les organiser, évaluer leur crédibilité et leur authenticité, déterminer leur pertinence, les communiquer à d'autres si nécessaire et, enfin, les utiliser pour atteindre l'objectif fondamental de la recherche (ALA, 2006, Nevière, 2011, Kong, 2008, Price, Becker, Clark et Collins, 2011).

La maîtrise de l'information aborde les capacités sous quatre angles principaux : l'angle cognitif, qui concerne les capacités à faire preuve des compétences nécessaires en matière d'information pour prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes ; l'angle métacognitif, qui concerne les capacités à traiter l'information de manière réfléchie ; l'angle affectif, qui concerne les capacités à apprécier et à profiter du processus de recherche ; et l'angle socioculturel, qui concerne les capacités à faire preuve d'autonomie et de responsabilité sociale dans l'utilisation de l'information dans l'apprentissage individuel et collectif (Kong, 2008).

Les cinq principes de la maîtrise de l'information sont (ACRL 2015) :

1) Reconnaître les besoins en information et déterminer la nature et l'impact de l'information nécessaire.

- 2) Accéder efficacement à l'information nécessaire.
- 3) Évaluer avec un esprit critique les informations et les sources d'information, en vue de leur intégration à ses propres connaissances.
- 4) Utiliser efficacement l'information en vue d'un objectif précis, individuellement ou en groupe.
- 5) Comprendre et appliquer les considérations éthiques, légales et sociales liées à l'utilisation de l'information.

Maîtrise de l'information et formation

Réaliser un plan d'enseignement progressif qui s'étend sur plusieurs années implique de pouvoir déterminer quelles connaissances et compétences les individus peuvent acquérir à chaque niveau de développement (Baji, Haeusler, Bigdeli, & Parsa 2016). De même qu'il est impossible d'apprendre à parler une langue sans la pratiquer, il semble impossible de maîtriser l'information sans être confronté à des situations réelles nécessitant la recherche et le traitement de l'information. C'est pourquoi les méthodes d'apprentissage "actives" (études de cas, résolution de problèmes, projets individuels ou collectifs, etc.) sont considérées comme préférables aux méthodes "traditionnelles" (amphithéâtres et salles de classe classiques) (Goria & Levassor 2015). Un autre point clé pour la conception de programmes d'éducation à la maîtrise de l'information concerne le lien entre les compétences informationnelles et les autres disciplines universitaires (Wang & Yang 2014). Là encore, il existe un certain consensus sur cette question : lorsqu'on confie des projets de recherche aux étudiants, il est jugé préférable que ces projets soient liés à la discipline principale de l'étudiant.

Ainsi, les quatre points fondamentaux qui définissent le cadre pédagogique de l'enseignement de la maîtrise de l'information sont les suivants :

- Une approche par projet (projets individuels ou collectifs, liés dans la mesure du possible à la discipline principale de l'étudiant).

- Une démarche informationnelle complète incluant les phases d'analyse, de recherche, de traitement et d'exploitation de l'information ;
- La nécessité d'enseigner l'ensemble du processus informationnel (selon les phases définies ci-dessus : analyse, recherche, traitement et utilisation de l'information) ;
- Une logique de communication (l'information est générée par des échanges entre individus, et entre individus et systèmes d'information) ;
- Une approche réflexive (c'est-à-dire métacognitive) où il est important pour les individus en situation de recherche et de traitement de l'information de pouvoir se représenter mentalement le but à atteindre, d'identifier les stratégies appropriées, de contrôler et de planifier leur activité (Hoc, 1987).

Revue de la littérature

La maîtrise de l'information exige non seulement que les étudiants soient capables de localiser des données et des informations, mais aussi qu'ils soient capables de faire une sélection critique dans l'immense masse d'informations, de juger et d'évaluer son utilisation, et de laisser l'information contribuer à leur construction de connaissances au sein du groupe. La littérature fait état de quelques outils d'auto-apprentissage assistés par ordinateur et d'aides à l'apprentissage pour les étudiants.

CALIS

Le système CALIS (Computer-Assisted Learning for Information Searching) est une plateforme pédagogique pour l'apprentissage des techniques de recherche d'information en économie et en dentisterie. Il s'agit de l'un des projets sélectionnés par le Campus virtuel suisse. Plus précisément, CALIS vise à aider les étudiants à acquérir des compétences pour rechercher et identifier systématiquement des informations utilisables et à leur apprendre à utili-

ser de manière pertinente et efficace les nombreux types de ressources d'information à leur disposition (documents imprimés ou informatisés). Il offre donc aux étudiants un outil de gestion du processus d'apprentissage. En s'inscrivant sur la plateforme, les élèves ont accès à deux types de leçons : (1) des leçons destinées aux étudiants de toutes les disciplines, qui couvrent les sources générales d'information, les techniques et les stratégies de recherche, et (2) une partie spécifique à la discipline contenant des sources d'information spécialisées. Les apprenants passent par une série prédéfinie de documents pédagogiques qui constituent la partie théorique du processus d'apprentissage. Avec ce bagage théorique, ils peuvent ensuite passer à une grande variété d'activités, via un processus d'auto-apprentissage qui se déroule individuellement ou en groupe. La plate-forme permet également aux enseignants et aux tuteurs (tels que les assistants d'enseignement et/ou les bibliothécaires) de gérer le contenu des cours et d'assurer le suivi des étudiants. (Hadengue, 2003).

IPinfo

IPinfo est un Intranet pédagogique conçu pour être utilisé dans le cadre de la formation des étudiants à l'utilisation et de la maîtrise de l'information. Il permet l'accompagnement des enseignants et des étudiants dans la gestion des projets d'étude et ce à travers une interface Web standard et unique pour tous. IPinfo permet à chaque enseignant de créer un compte pour chaque projet d'étudiant dans le cadre de parcours pédagogiques. Il gère les droits, les espaces de travail et les services, selon que l'utilisateur est un enseignant, un commanditaire d'étude, un étudiant ou un lecteur extérieur. IPinfo permet la publication des travaux d'étudiants sous forme de pages Web. Un lecteur extérieur peut ainsi consulter ces travaux par le biais d'une base de données indépendante. Enfin, IPinfo offre aux étudiants une aide méthodologique dans le processus de recherche d'informations (Deshoullieres, Djoudi, 2005).

WASSAIL

WASSAIL est un autre système d'apprentissage assisté par ordinateur. Il s'agit d'une application Web open source développée à la bibliothèque du campus Augustana de l'Université de l'Alberta pour répondre aux exigences d'évaluation du programme de maîtrise de l'information d'Augustana. À l'origine, WASSAIL a été développé pour "gérer les données de questions et de réponses des sessions d'instruction de la bibliothèque d'Augustana. Des prétests et des posttests des cours de maîtrise de l'information donnant droit à des crédits, et des enquêtes auprès des utilisateurs", mais il a "dépassé sa fonction initiale et est utilisé pour gérer les données de questions et de réponses de divers environnements". WASSAIL est un choix pratique qui facilite la gestion et le rapport des données d'évaluation des bibliothèques par les bibliothécaires. Les bibliothécaires peuvent mettre en œuvre des processus de gestion des activités d'évaluation et se positionner pour en tirer pleinement profit. Les besoins des utilisateurs (étudiants, enseignants et administrateurs) sont pris en compte par le biais de l'interface d'accès Web (Goebel, 2011).

Dataverse Network

Le Dataverse Network est une application Web open source permettant de publier, partager, référencer, explorer et analyser des données de recherche. Il facilite la mise à disposition des données aux autres et permet de reproduire le travail des autres. Les chercheurs et les auteurs de données, les éditeurs et les distributeurs et les institutions affiliées sont tous crédités. Le Dataverse Network ne nécessite pas de frais de logiciel ou de matériel, ni de maintenance ou de sauvegarde de la part du propriétaire des données. Cependant, il permet tout de même au propriétaire des données de bénéficier de la visibilité sur le Web. Le projet du Dataverse Network est hébergé par l'Institute for Quantitative Social Science (IQSS) de l'université de Harvard. Le codage du logiciel Dataverse Network a commencé en 2006 sous la direction de Merce Crosas et Gary King. Le Dataverse Network fournit une plateforme principale de dépôt qui prend en charge les services

d'archivage, notamment les sauvegardes, la récupération et les identifiants persistants basés sur des normes, les métadonnées, la conversion et la préservation. Chaque Dataverse contient des ensembles de données ou d'autres Dataverses, et chaque étude contient des métadonnées descriptives et des fichiers de données. Un Dataverse permet de citer des études, de découvrir des données, de contrôler les mises à jour et les conditions d'accès et d'utilisation, le tout via une interface conviviale (King G, 2007) (Crosas M. 2011).

Situation linguistique algérienne

Le bilinguisme a des origines diverses. Les plus importantes sont l'histoire, l'éducation et l'économie. En Algérie, le bilinguisme est la conséquence d'une longue implantation coloniale française. De nos jours, la langue française occupe une grande place en Algérie dans de nombreux domaines : économique, éducatif, administratif, social... En réalité, le français coexiste évidemment avec l'arabe standard moderne, d'une part, et avec tous les dialectes arabes algériens, d'autre part (Belazreg 2016), (Cherard, 2011). En Algérie, le français est la première langue d'études dans de nombreuses filières scientifiques pour des étudiants dont les études antérieures ont été faites essentiellement en arabe.

L'acquisition de deux ou plusieurs langues est généralement présentée comme un enrichissement personnel et culturel. Cependant, il n'est pas toujours facile d'être bilingue. Seuls les individus appartenant à une élite et possédant un bon niveau culturel peuvent faire du bilinguisme une source d'enrichissement. Le risque d'interférences et d'emprunts peut conduire à un appauvrissement de la pensée. La situation linguistique algérienne présente une configuration un peu particulière :

1) D'une part, la langue arabe classique est la langue officielle et nationale. Elle est réservée à un usage officiel et religieux - langue du Coran- et elle jouit donc d'une place privilégiée, en tant que composante de l'identité nationale algérienne.

2) D'autre part, l'Algérie est la deuxième communauté francophone du monde derrière la France, avec environ 16 millions de locuteurs. Le français est donc la première langue étrangère, mais

connaît une certaine co-officialité, car sa présence est assez importante dans la société algérienne. Dans l'enseignement supérieur algérien, le français est la langue la plus utilisée (Grandguillaume, 2004).

L'éducation est l'un des facteurs les plus importants menant au bilinguisme. L'Algérie consacre une part considérable de son revenu national à l'éducation, qui est considérée comme un secteur prioritaire national. Les enfants acquièrent l'arabe algérien -leur langue maternelle- à la maison, puis ils apprennent l'arabe standard moderne dans les premières années de la scolarité et plus tard. En plus de l'arabe, ils apprennent le français comme langue étrangère. L'arabe standard moderne est la langue de l'enseignement en Algérie. L'enseignement primaire et secondaire se fait principalement en langue arabe. Les filières scientifiques et techniques dispensent, pour la plupart, leur enseignement en français. Les élèves qui manifestent plus d'intérêt et de motivation à utiliser sans difficulté la langue française - que ce soit dans la conversation courante ou dans le cadre de leurs études - montrent plus de compétences tant en français qu'en arabe.

Un coup d'œil sur les programmes scolaires nous permet de constater que le français et l'arabe se disputent toujours la première place dans l'enseignement. Cependant, la situation évolue constamment en faveur de l'arabe. Le français étant toujours considéré comme une langue étrangère même s'il s'agit de la deuxième langue utilisée en Algérie. Le bilinguisme est fermement établi, dans la mesure où l'arabe et le français sont largement disponibles et souhaités (Belazreg 2016).

Approches de formation et de conception de la plateforme support

Notre objectif était de disposer d'un système qui offre différents services aux étudiants et aux enseignants et qui favorise une bonne organisation des cours (Seufert & al. 2015). TILWeb est une aide pour les enseignants et les étudiants dans la gestion et la conduite de projets de recherche. Il a été conçu pour être utilisé dans des situations de cours en présentiel, en plus des cas d'enseignement à distance. L'objectif final est d'arriver à une situation

mixte dans laquelle le fait d'utiliser TILWeb permettra et même favorisera la collaboration et la coopération à distance entre les utilisateurs, potentiellement de manière asynchrone. Nos principes de conception étaient donc directement orientés vers la réalisation de cette approche mixte. Mais les capacités de planification et de communication du système n'ont pas été développées uniquement pour une utilisation à distance, car la majeure partie de la communication entre étudiants et entre étudiants et enseignants a lieu pendant les sessions d'enseignement en présentiel (Djoudi & Harous 2001).

TILWeb peut être considéré comme une plateforme d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur. Il est basé sur un modèle des utilisateurs et de leurs interactions avec les autres, dans chaque environnement et situation, ou avec un objectif donné en tête. Dans ce modèle, TILWeb est un instrument, c'est-à-dire un outil informatique (avec les services qu'il propose et les ressources qu'il contient), destiné à promouvoir l'interaction, la communication, la collaboration ou la coopération entre les utilisateurs. Tous les groupes d'utilisateurs ont un objectif commun, qui, dans notre contexte pédagogique, est la gestion et la réalisation d'un projet de recherche. TILWeb gère l'accès aux services, aux espaces de travail et aux ressources.

Niveau Utilisateur

TILWeb distingue trois types d'utilisateurs clairement distincts en fonction de leur rôle dans la conduite d'un projet de recherche.

L'administrateur : l'administrateur est une personne qui connaît à l'avance les enseignants et les disciplines susceptibles d'être intéressés par l'enseignement de la maîtrise de l'information et donc d'utiliser la plateforme. C'est lui qui crée les classes d'étudiants dans TILWeb (par exemple, tous les étudiants préparant un diplôme donné ou un sous-groupe de ces étudiants) et ouvre les comptes des différents enseignants. Il affecte également un enseignant à chaque classe d'étudiants, ce qui fait que l'enseignant est responsable des ressources pédagogiques pour cette classe.

Les enseignants : un enseignant peut être un enseignant ou un conseiller. Un enseignant est une personne chargée d'enseigner à

une ou plusieurs classes d'étudiants. L'enseignant gère le contenu spécifique et les ressources pédagogiques de sa classe. Il gère également les étapes des projets de recherche menés par les groupes d'étudiants (voir ci-dessous) et crée les comptes d'utilisateurs pour ces groupes. Un conseiller est une personne qui a assigné ou proposé un ou plusieurs sujets de recherche aux étudiants. Il peut également agir en tant que personne-ressource en fournissant des conseils scientifiques aux étudiants travaillant sur des projets. Un conseiller peut être appelé à évaluer les travaux des étudiants en collaboration avec l'enseignant. Les conseillers agissant en tant qu'experts dans un domaine jouent un rôle essentiel dans un cadre d'enseignement supérieur spécialisé.

Les étudiants : un groupe d'étudiants est constitué d'un ou plusieurs étudiants travaillant sur un même projet de recherche, en collaboration avec leur enseignant pour les aspects méthodologiques du projet, et avec leur conseiller pour les aspects liés au contenu.

Cycle de vie d'un projet

Un projet de recherche d'information débute lorsqu'un sujet (un thème, un problème, une question, etc.) est proposé aux élèves dans le cadre de leur formation à la maîtrise de l'information. Le projet nécessitera la réalisation d'un processus informationnel complet, commençant par l'analyse du problème et se terminant par la production d'un rapport. Un projet de recherche a six (6) états : proposé, accepté, choisi, affecté, fini et publié :

- dans l'état **proposé**, un sujet a été proposé par un conseiller;
- dans l'état **accepté**, le sujet a été accepté par l'enseignant et proposé aux étudiants
- dans l'état **choisi** le sujet a été choisi par un ou plusieurs groupes d'étudiants ;
- dans l'état **affecté**, le sujet a été attribué à un groupe d'étudiants créé par l'enseignant ;
- dans l'état **fini**, le projet est terminé et les étudiants ne peuvent plus modifier leur travail ; il est prêt à être évalué par l'enseignant ;

- et à l'état **publié**, le projet a été validé, corrigé par l'enseignant pour ensuite publié sur le Web.

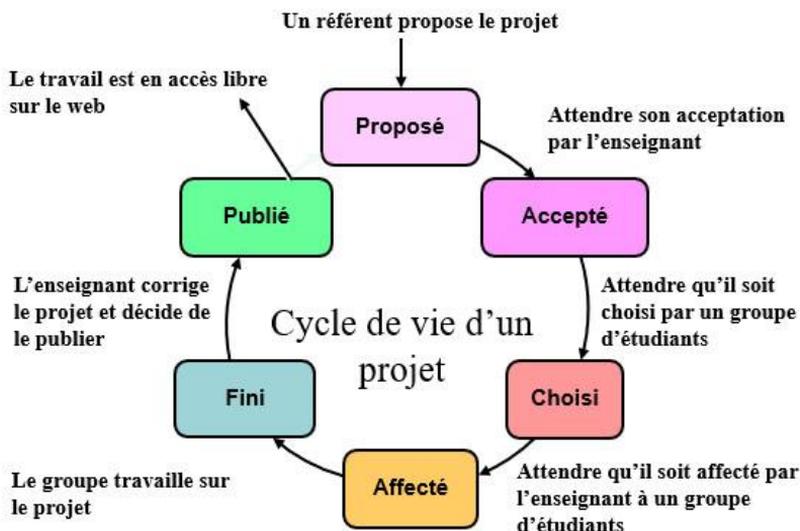


Figure 1. Cycle de vie d'un projet

Les services partagés sont ceux fournis aux utilisateurs (1) Tout travail d'étudiant publié et en accès libre peut être consulté en spécifiant les critères de recherche requis (année, diplôme) ou en saisissant des mots-clés situés n'importe où dans le texte. (2) Tout lecteur peut s'inscrire comme conseiller en vue de proposer un sujet de recherche aux étudiants. (3) La liste des sujets de recherche enregistrés dans TILWeb peut être affichée selon l'état du projet (sélectionné, attribué et terminé).

La plateforme TILWeb et ses sous-systèmes

Plateforme TILWeb

L'arabe et le français étant les deux langues d'enseignement dans les universités algériennes, TILWeb est développé comme une application Web bilingue avec une interface dans les deux

langues. Notre préoccupation initiale était d'assurer une large disponibilité de l'application pour de nombreux utilisateurs. Comme TILWeb devait être utilisé et géré par des enseignants qui ne sont pas des experts en informatique, la simplicité et la facilité d'utilisation étaient des exigences essentielles pour sa conception. L'accès à tous les services pour tous les utilisateurs y compris l'administrateur se fait par le biais d'une interface unique et standard qui ne dépend pas de l'ordinateur utilisé pour se connecter à TILWeb. Seuls un navigateur et une connexion internet sont nécessaires pour faire fonctionner l'application. Une fois identifié, l'utilisateur voit apparaître un menu contenant les services qu'il est autorisé à utiliser (Kentout, Harous, Doudi, & Djoudi, 2006). Rappelons que les travaux des étudiants sont visibles à l'extérieur s'ils ont été publiés à cette fin, mais il est également possible de restreindre l'accès à tout projet d'étudiant en exigeant la saisie d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe.



Plate-forme de formation à la maîtrise de l'information
 أَرْضِيَّةُ الْمَطْرُوبِينَ فِي الْمَوْجِعِ الْمَعْلُومَاتِيِّ
 Information Literacy Training Platform

ACCUEIL SUIVI DE PROJETS DOCUMENTS SOURCES FAQ ESPACE CONTACT ENSEIGNANTS EVALUATION

RUBRIQUES

SUIVI DE PROJETS - SCIENCES DE LA TERRE ET DE L'UNIVERS

Sciences de la Vie

- Les araignées
- La photosynthèse
- Le Mimétisme
- La vie du corail
- Les plantes carnivores

Sciences de la Terre et de l'Univers

- Les trous noirs
- Les Tsunamis
- Le Big-Bang
- L'arc en ciel
- Les fonds marins
- Les éclairs
- Les cyclones
- Le système solaire
- L'antimatière
- Les tornades
- La planète Mars

Santé - Médecine

- L'autisme
- L'anorexie
- L'acupuncture
- Le sommeil paradoxal
- La schizophrénie
- La trisomie 21
- Le clonage
- Maladie d'Alzheimer

Rechercher

Ajouter un projet

Les trous noirs

En astrophysique, un trou noir est un objet céleste étrange et meurtrier qui se trouve au centre de la plupart des galaxies.

Souvent, il apparait lorsqu'une étoile géante manque d'énergie.

L'étoile implose et son centre s'effondre sous son propre poids. Un trou noir est si compact que l'intensité de son champ gravitationnel empêche toute forme de matière ou de rayonnement de s'en échapper.

Publié le 15/03/2018 @ 13:05 |

COMMENTAIRES

Poster un commentaire

Figure 2. Interface en français de la plateforme

Systeme d'administration

L'interface d'administration est un outil Web permettant de configurer tous les aspects de TILWeb, de l'ajout de données à la modification des paramètres du service. Cette interface est accessible via un navigateur Web.

La section « À propos » donne accès aux outils de diagnostic et de configuration de TILWeb et peut être particulièrement utile pour le débogage. Un outil de gestion des comptes permettant de créer, modifier et supprimer les comptes des enseignants et des conseillers. Un outil de gestion des travaux permettant d'enregistrer directement dans la base de données les projets d'étudiants qui ont été conçus précédemment. Un outil d'indexation permettant d'effectuer des recherches par mots-clés dans l'ensemble du texte des projets publiés. Un outil d'utilisation pour obtenir des statistiques sur l'utilisation de TILWeb par les différents types d'utilisateurs.

Systeme de gestion et de suivi de projet

Outil de suivi des travaux des étudiants

Avec cet outil, les enseignants peuvent visualiser un résumé de l'activité de leurs étudiants (par classe d'étudiants). Des indicateurs tels que le nombre de dossiers dans l'espace de travail des étudiants ou le nombre de références bibliographiques saisies sont affichés. L'enseignant peut également lire les dossiers des étudiants et communiquer facilement avec eux par courriel ou en écrivant des commentaires dans leur espace de travail.

Outil de gestion de l'état des projets

Seul l'enseignant est autorisé à modifier le statut des projets de recherche selon les états définis ci-dessus (proposé, accepté, choisi, assigné, complété, publié). Encore une fois, c'est lors de l'étape d'assignation que les enseignants créent les comptes étudiants dans TILWeb.

Un espace de ressources pédagogiques

Comme pour l'espace de travail des étudiants, les enseignants disposent d'un espace où ils peuvent écrire, modifier ou supprimer les fichiers qu'ils fournissent à leurs étudiants. Ces fichiers peuvent ensuite être lus, consultés et téléchargés par les étudiants des classes de l'enseignant. Par exemple, cet espace peut contenir des instructions, des grilles méthodologiques, des explications et des procédures, ou tout autre type de support pédagogique.

Nouvelles propositions de sujets

Les conseillers peuvent faire des propositions de projets. Dès qu'un conseiller suggère un sujet pour un projet de recherche, il se fait connaître de l'application. D'autres projets peuvent ensuite être proposés.

Suivi des projets proposés

Pour chaque projet initié par un conseiller, celui-ci peut connaître l'état d'avancement du projet (état sélectionné, assigné ou terminé), la façon d'entrer en contact avec les étudiants assignés au projet, et le contenu réel du travail des étudiants si le projet est à l'état terminé, c'est-à-dire en phase d'évaluation et de validation. Ensuite, le projet sera publié, en accès libre ou restreint, et le conseiller en sera automatiquement informé par courriel.

Espace de travail coopératif

Espace de travail partagé

Les membres d'un même groupe peuvent utiliser cet espace de travail pour (1) accéder à un espace de gestion de fichiers (stockage et récupération de fichiers de tous formats, impression en ligne de fichiers texte) ; (2) accéder à des ressources pédagogiques préalablement mises à disposition par l'enseignant, et (3) accéder directement au site Web qu'ils sont en train de construire.

Espace de communication

L'espace de communication est partagé par tous les utilisateurs avec un nom d'utilisateur et un mot de passe reconnu (les lecteurs externes sont les seuls à ne pas être autorisés à accéder au répertoire). Un compte de messagerie interne est interfacé avec le répertoire et la liste des identifiants des utilisateurs pour permettre la communication entre tous les types d'utilisateurs. L'annuaire assure une communication entre deux personnes, mais aussi des messages multiples à destination et en provenance de groupes d'utilisateurs (par exemple, tous les étudiants d'une même section).

Outil de gestion des références bibliographiques

La gestion des références bibliographiques est une étape importante dans la production d'un projet scientifique. Elle nécessite la connaissance des normes de référencement ou des logiciels conçus à cet effet. L'un des logiciels les plus utilisés est Zotero. Zotero est un outil de gestion des références bibliographiques utilisé dans la plateforme TILWeb. Il donne aux étudiants la possibilité de sauvegarder leurs recherches et de les partager avec l'enseignant et les autres étudiants du même groupe. Zotero est un logiciel gratuit et open source qui collecte, stocke et organise les informations sources de manière simple et puissante. L'outil de gestion des références bibliographiques permet d'enregistrer, de modifier, de supprimer ou d'imprimer toutes les références des documents (Zotero.org). Une zone pour écrire des commentaires sur les documents ou pour simplement prendre des notes est prévue pour chaque référence créée (les références sont partagées par les membres d'un même groupe).

Expérimentation d'usage

La plateforme TILWeb est testée pour enseigner la maîtrise de l'information à l'Université de Ouargla (Algérie). Avant de traiter les profils des utilisateurs et l'utilisation réelle de l'outil par les étudiants, nous effectuons quelques évaluations objectives de la

plateforme. Les études sur ses profils d'utilisateurs et son utilisation réelle sont en cours et seront présentées ultérieurement.

L'objectif spécifique de l'étude était de savoir si l'utilisation de TILWeb dans un cours de maîtrise de l'information va changer la perception du cours par les étudiants. Nous étions également intéressés par les perceptions et les évaluations de la plate-forme elle-même par les étudiants. Notre hypothèse de travail était que l'utilisation de TILWeb contribuerait à motiver les étudiants, puisque la plate-forme leur permet de publier leur travail sur le Web. Cependant, nous pensions également que TILWeb pourrait générer des problèmes techniques pour les étudiants ayant un faible niveau de manipulation des ordinateurs et des interfaces logicielles. Pour ces raisons, on s'attendait à ce que les étudiants inscrits à des programmes d'études orientés vers l'informatique et qui utilisaient TILWeb dans le cours donnent une meilleure évaluation de leur expérience d'apprentissage que les étudiants d'autres disciplines.

Protocole expérimental

Les évaluations ont été obtenues auprès des étudiants par le biais d'enquêtes en ligne multilingues (anglais, français et arabe) remplies pendant leur dernier cours. Deux questionnaires ont été élaborés à l'aide de LimeSurvey, le premier pour recueillir les évaluations des étudiants sur la qualité des cours et le second sur la plate-forme elle-même (Boh Podgornik, Dolničar, Šorgo & Bartol 2016).

Le questionnaire en ligne utilisé pour obtenir les évaluations de la qualité des cours contenait onze questions. Les cinq premières questions portaient sur les effets du cours sur les progrès réalisés dans différents domaines (méthodes de recherche d'information, rédaction de rapports, etc.) et les six dernières concernaient la qualité de l'organisation du cours (choix des sujets étudiés, disponibilité des ordinateurs, etc.) Les questions étaient formulées de manière que tous les étudiants puissent y répondre, qu'ils utilisent ou non TILWeb. Les opinions étaient exprimées sur une échelle de quatre (4) points allant de "pas du tout" à "beau-

coup". Ce premier questionnaire a été mis en ligne à la fin de l'année universitaire. Les utilisateurs du TILWeb ont répondu au questionnaire en ligne.

Le deuxième questionnaire comportait douze (12) questions. Les deux premières portaient sur l'utilisation de TILWeb. Les sept (7) questions suivantes demandaient aux utilisateurs s'ils étaient satisfaits des différentes fonctionnalités de TILWeb (affichage de la liste des sujets, zone de travail, etc.). Les trois (3) dernières questions concernaient l'impact de TILWeb sur les méthodes de travail. Sauf pour les deux premières questions (questions oui/non), les étudiants ont exprimé leur opinion sur une échelle de quatre (4) points allant de : " Très peu satisfait ", " Peu satisfait ", " Moyennement satisfait " et " Très satisfait " pour les capacités du TILWeb, et de " Pas du tout ", " Très peu ", " Un peu " et " Beaucoup " pour son impact sur les méthodes de travail.

Résultats préliminaires

Nous avons commencé à évaluer la solution proposée en situation réelle à l'Université de Ouargla en Algérie. Des étudiants, dans différentes sections d'études : Mathématiques et Informatique (MI), Sciences de la Matière (SM) et Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) ont suivi un cours semestriel complet sur la méthodologie de recherche d'information. A la fin du semestre et afin d'évaluer l'efficacité de l'approche méthodologique de l'enseignement de la maîtrise de l'information ainsi que la contribution de l'outil TILWeb à cet enseignement, nous avons procédé à une évaluation d'usage par questionnaire. Sur les l'ensemble des étudiants de première année de la Faculté des Sciences et Technologies, 127 ont répondu à notre enquête, avec presque autant de filles que de garçons. 36% sont issus de la section MI, 30% de la section SM et enfin 24% de la section SVT.

Voici quelques-uns des résultats préliminaires concernant l'amélioration de l'enseignement de la maîtrise de l'information en première année d'université et l'appréciation par les étudiants de l'apport de l'utilisation de TILWeb et de ses fonctionnalités dans ce domaine. La plupart des étudiants ont montré un réel intérêt

pour l'approche proposée avec la plateforme TILWeb et sa facilité d'utilisation dans l'enseignement de la maîtrise de l'information.

Que pensez-vous des fonctionnalités de TILWeb ?	Très peu satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Très satisfait
Consultation de la liste des sujets proposés	13%	20%	33%	33%
Espace de travail pour le stockage des fichiers	8%	17%	40%	35%
Accès aux grilles méthodologiques	18%	23%	37%	22%
Gestion des références bibliographiques	8%	20%	30%	42%
Accès à l'espace de communication	15%	22%	33%	30%
Téléchargement de pages Web	8%	20%	38%	33%
Consultation des ouvrages publiés par l'étudiant	10%	15%	35%	40%
Coopération entre les membres du groupe	12%	22%	23%	43%
Travailler en dehors des séances de labo	17%	13%	17%	53%
Pour publier vos travaux de synthèse sur le web	8%	17%	27%	48%

Figure 3. Résultats préliminaires

Grâce à l'évaluation de TILWeb, nous avons acquis une riche expérience et un savoir-faire dans le domaine des référentiels de connaissances actives. Pour pouvoir juger des mérites globaux de la plate-forme, il faut prendre en compte les points de vue de tous les utilisateurs sur plusieurs années d'utilisation. L'étude présentée ici n'est qu'une étape préliminaire dans notre plan à long terme visant à évaluer toutes les facettes de l'application. Nous travaillons actuellement à une évaluation complète de la méthodologie d'enseignement de la maîtrise de l'information et de l'utilisation de la plate-forme développée TILWeb, en utilisant des outils et des méthodes statistiques sophistiqués.

Conclusion et perspectives

Le système TILWEB permet d'aider les étudiants à acquérir une maîtrise de l'information, dans le cadre d'un enseignement bilingue dans une université algérienne. L'approche pédagogique est conçue pour des situations éducatives où de nombreux étudiants mènent des projets de recherche bibliographique pour lesquels ils doivent trouver, traiter et échanger des informations.

L'étude d'impact préliminaire a révélé que les étudiants en général percevaient positivement le support de la plateforme et le

développement de la compétence en maîtrise de l'information, mais a montré que l'utilisation de la plateforme TILWeb donnait lieu à certains des effets attendus, comme la promotion du travail des étudiants à distance. L'introduction de l'utilisation de cet outil technologique n'a pas affecté les évaluations globales du cours faites par ces étudiants universitaires de première année.

En se basant sur des résultats obtenus, deux études peuvent être spécifiées pour les travaux futurs. La première visera à déterminer les profils des étudiants qui utilisent TILWeb, en fonction de plusieurs variables, dont l'âge, le sexe, les années d'études universitaires, etc., mais aussi en fonction de leur familiarité avec les outils informatiques et de leurs compétences informatiques initiales. La deuxième étude portera sur l'utilisation effective de TILWeb par les étudiants. Cette fois, les données seront essentiellement quantitatives : nombre de connexions, nombre de fichiers échangés, nombre de références bibliographiques saisies, nombre de messages envoyés, type d'accès (distant, asynchrone), temps passé sur les différentes pages ou ressources, etc.

L'objectif de ces deux études sera de mettre en relation les données sur le profil des utilisateurs avec les résultats sur l'utilisation effective de TILWeb et les évaluations des cours. Cela devrait nous permettre non seulement de caractériser les situations où TILWeb est susceptible d'être le plus utile, mais aussi d'envisager une modélisation des apprenants dans le cadre d'un apprentissage adaptatif (Behaz, Djoudi, 2009).

Références

- ACRL (2015). *Framework for information literacy for higher education*. Association of College and Research Libraries, a division of the American Library Association.
- Aillerie, K. (2015). *Vers une orientation translittéracique des modèles d'Information Literacy ?*. *Documentation et bibliothèques*, 61(4), 137-147. <https://doi.org/10.7202/1033434ar>
- ALA (2006). *American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, July 24, 2006.

<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

- Baji, F., Haeusler, C., Bigdeli, Z., & Parsa, A. (2016). *Developing Information Literacy Skills Lesson Plans Integrated into the 6th Iranian Primary Science Curriculum Based on the Big6 Model*. In S. Kurbanoğlu, J. Boustany, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrahi, L. Roy, & T. Çakmak (Eds.), *Information Literacy: Key to an Inclusive Society: 4th European Conference, ECIL 2016, Prague, Czech Republic, October 10-13, 2016, Revised Selected Papers* (pp. 530–542). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_53
- Behaz, A., & Djoudi, M. (2009). *Approche de Modélisation d'un Apprenant à base d'Ontologie pour un Hypermédia adaptatif Pédagogique*. In CIIA 2009
- Belazreg N. (2016). *Le Bilinguisme Franco-Arabe en Algérie*. *Revue Traduction Et Langues*, 15(01), 121-138. Retrieved from <https://www.univ-oran2.dz/revuetranslang/index.php/translang/article/view/108>
- Boh Podgornik, B., Dolničar, D., Šorgo, A., & Bartol, T. (2016). *Development, Testing, and Validation of an Information Literacy Test ILT for Higher Education*. *J. Assoc. Inf. Sci. Technol.*, 67(10), 2420–2436. <https://doi.org/10.1002/asi.23586>
- Cherrad, Y. (2011). *Arabisation et bilinguisme : Les premiers pas d'une politique linguistique bilingue en Algérie aux lendemains de l'indépendance*. In Laroussi, F., & Liénard, F. (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre. doi :10.4000/books.purh.5251
- Crosas, M. (2011). *The Dataverse Network: An Open-Source Application for Sharing, Discovering and Preserving Data*. *D-Lib Magazine*, Vol, 17, no. 1/2 (January 2011). doi:10.1045/january2011-crosas: <http://dlib.org/dlib/january11/crosas/01crosas.html>

- Deshoullieres, B. & Djoudi, M. (2005). *"IPinfo, un environnement informatisé pour les formations à la maîtrise de l'information : Etude d'usage"*. *World Library and Information Congress: 71th IFLA General Conference and Council, Oslo, Norway*, August 14-18.
- Djoudi, M., & Harous, S. (2001). *Simplifying the learning process over the Internet*. *THE Journal*, 29, 50-55.
- Goebel, N. (2011). *Evaluation and Assessment in Information Literacy: WASSAIL as a tool to support diverse methods*. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 3(1).
- Goria, S., & Levassor, C. (2015). *L'emploi des cartes cognitives pour la formation à la maîtrise de l'information*. In C. B. Madjid Ihadjadène Alexandra Saemmer (Ed.), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*. Hermann. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01192747>
- Grandguillaume, G. (2004). *La Francophonie en Algérie*. *Hermès, La Revue*, 40, 75-78. <https://doi.org/10.4267/2042/9504>
- Hadengue V. (2003). *CALIS - Computer-assisted learning for information searching*. In *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, Berlin, Deutschland*.
- Hoc J.M., (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Khentout, C., Harous, S., Douidi, L., & Djoudi, M. (2006). *Learning and navigation assistance in a hypermedia*. *International Journal of Instructional Media*, 33(3), 265+.
- King G. (2007). *An introduction to the Dataverse Network as an infrastructure for data sharing*, *Sociological Methods & Research*, Vol, 36, No 2, pp:173-199.

- Kong, S. C. (2008). *A Curriculum Framework for Implementing Information Technology in School Education to Foster Information Literacy*. *Comput. Educ.*, 51(1), 129–141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.005>
- Nevière, S. (2011). *Création d'outils d'aide à la recherche documentaire pour des auteurs de revues systématiques santé : comment former des non experts de l'information à des systèmes de recherche d'information complexes et hétérogènes*. Mémoire pour obtenir le titre professionnel de chef de projet en ingénierie documentaire niveau 1. Paris: Intd-Cnam,
- Price, R., Becker, K., Clark, L., & Collins, S. (2011). *Embedding information literacy in a first-year business undergraduate course*. *Studies in Higher Education*, 36(6), 705-718.
- Seufert, S., Stanoevska-Slabeva, K., Müller, S., & Scheffler, N. (2015). *The Design of Personal Learning Environments (PLE) with Scope on Information Literacy in High School*. In L. Uden, D. Liberona, & T. Welzer (Eds.), *Learning Technology for Education in Cloud: 4th International Workshop, LTEC 2015, Maribor, Slovenia, August 24-28, 2015, Proceedings* (pp. 148–163). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22629-3_12
- Wang, K., & Yang, Y. (2014). *Strategies of Cultivating Information Literacy for College English Teachers Based upon Information Technology*. In *Advances in Manufacturing Science and Engineering* (Vol. 945, pp. 3577–3580). Trans Tech Publications. Doi: /10.4028/www.scientific.net/AMR.945-949.3577

CHAPITRE II :
TÉLÉ-ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRAN-
ÇAIS, ENJEUX ET DÉFIS

COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES CULTURELS ET LEURS EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES

Abdelaziz LAKHMOUR, université Ibn Zohr, Agadir.
ab.lakhmour@gmail.com

Jean-Paul NARCY-COMBES, université Sorbonne nouvelle -
Paris 3, DILTEC.
jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr

Résumé : Notre équipe a mené plusieurs recherches qui nous ont montré que le besoin de sensibiliser les apprenants aux phénomènes culturels implique de mettre en place des rencontres au moins virtuelles avec des pairs d'origines culturelles différentes. En conséquence, un projet a débuté en octobre 2020 entre l'université d'Agadir et l'université de Tarnow (Pologne). Un environnement virtuel a été créé avec des ressources en français : articles et émissions soulevant des problématiques sociétales. Nous souhaitons comprendre le(s) rapport(s) qu'ont les étudiants au(x) savoir(s) et la façon dont discours et comportements reflètent les environnements culturels impliqués ainsi que les difficultés qui peuvent surgir.

Mots clés : *Transculturating, translanguaging*, mobilité virtuelle, cognition, émotions.

Abstract: In order to better understand these phenomena, our team carried out a number of research projects which showed that in order to be sensitized to cultural phenomena, learners need at least virtual encounters with peers from other cultural environments. Consequently, in order to determine whether a form of virtual mobility can improve cultural relations and language development, a course was open in October 2020 between the University of Agadir (Morocco) and a College in Tarnow (Poland). A VLE was set up with resources in French: articles and videos dealing with social problems. We expect to reach a better understanding of the ways discourse and behaviour reflect the various cultural environments and of the difficulties that may arise.

Keywords: *Transculturing*, *translanguaging*, virtual mobility, cognition, emotions.

1. Introduction

Cette contribution est à comprendre comme une métaréflexion sur ce que nous ont apporté un ensemble de formations où nous avons progressivement pris conscience qu'il importait d'aller au-delà des conceptions en place pour atteindre les objectifs disciplinaires, culturels et langagiers qu'exigeaient les diverses institutions pour lesquelles nous œuvrions. Le parallélisme entre ce que certains appellent *transculturing* (comportements transculturels) et le *translanguaging* (production translangagière), le rôle de la théorie de l'esprit ou compréhension sociale, et une réflexion sur le rapport au savoir ont modifié notre réflexion sur les phénomènes culturels en lien avec les apprentissages disciplinaires et langagiers. À la suite de Porcher (1994), nous avons choisi de parler de phénomènes culturels pour nommer l'ensemble des comportements et des organisations qui relèvent des humains. Il nous a progressivement paru nécessaire d'aller au-delà du langage pour comprendre les processus internes antérieurs à l'organisation du discours et les circonstances qui déterminent l'activation du ou des codes. Nous retracerons notre cheminement en nous appuyant sur des travaux menés par des membres de notre équipe⁴⁴ dans divers lieux. C'est en chemin que s'est construit la problématique qui justifie l'expérience finale : mettre en place des formations qui assurent développement disciplinaire et langagier en déclenchant la prise de conscience des effets des conditionnements initiaux et une réflexion sur leur modification éventuelle. Les travaux incluent :

- Un module multinational en didactique des langues ;

⁴⁴ L'équipe comprend des membres de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, de l'Université Ibn Tofail de Kenitra, de l'Université Chouaïb Doukkali d'El Jadida, de la Sorbonne nouvelle et de l'université de Nantes, réunis par le REMADDIF (réseau des Masters et Doctorats en Didactique du Français) dans des travaux de recherches doctorales ou générales.

- Un atelier de co-écriture littéraire en ligne dans une université marocaine ;
- Une formation en ligne pour étudiantes sages-femmes au Maroc ;
- Un focus-groupe dans une université marocaine,
- Deux focus-groupes au Sri Lanka (des étudiants et des couples mixtes) ;
- Une classe de collègue au Maroc.

Les résultats obtenus se complètent et nous ont sensibilisés aux besoins des apprenants. Pour répondre à ces besoins, un projet a débuté en octobre 2020 entre l'université d'Agadir (Maroc) et l'université de Tarnow (Pologne). Les circonstances n'ont pas été propices et nous n'avons eu que des données intermédiaires que nous analyserons dans cette contribution. Elles nous incitent à poursuivre.

L'article commencera par l'exposé de nos positions théoriques suivi de la description des expériences, pour aboutir à une discussion qui conduira à un projet qui prend en compte les conclusions des expériences.

2. Positionnement théorique

Ce positionnement est développé dans Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), nous nous contenterons ici d'en souligner les points les plus importants pour cette contribution.

2.1. Le plurilinguisme

La réflexion sur le plurilinguisme conduit à revoir les conceptions de l'enseignement des langues. Par rapport à nos objectifs, cette compétence confère aux plurilingues (Cummins, 1991) :

- une vision du monde plus riche ;
- une communication plus adaptée aux contextes ;
- de meilleures performances cognitives et académiques (Mohanty, 1994).

De nombreuses descriptions de son fonctionnement ont été proposées, celle liée au *translanguaging* nous paraît bien adaptée, dans l'acception de Garcia (2009) ou Wei (2018), qui le décrivent

comme un ensemble de processus recouvrant de multiples pratiques discursives. Le *translanguaging* est décrit comme la norme dans les communautés multilingues, le jeu d'alternances qu'il favorise permet de dépasser les limites des locuteurs dans chacun des codes (Wei, 2018).

2.2. Culture, interculturel et identité

Sur ces points, rappelons brièvement les points que nous avons retenus :

- la notion de culture monolithique est remise en cause (Descola, 2005) ;
- « il n'y a pas de différence culturelle, il y a des différences d'histoire qui portent sur le type de ressources que les acteurs mobilisent ici et là » (Bensa, 2010 : 79) ;
- on parle d'un interculturel sans culture, ou liquide (Dervin & Tournebise, 2012) ;
- les comportements, les discours sur les langues, les identités et les cultures sont des constructions instables liées à l'instant, au ressenti en fonction du vécu, des contextes (Dervin, 2011).

2.3. Le passage du *translanguaging* au *transculturating*

Il importe de rappeler ici la place qui est donnée à l'action dans la réflexion sur la cognition. L'action nous fait réfléchir sur :

- notre identité ;
- la manière dont celle-ci résulte de nos (inter)actions dans des contextes parfois différents (Al Hoorie, 2014).

Des conditionnements pluriels déclenchent de façon plus ou moins consciente des interactions langagières qui reflètent la pluralité de l'identité qui en résulte. Ces (ré)actions résultent de notre « théorie de l'esprit » (compréhension sociale, Berthoz, 2015) que notre domaine appelle compétence interculturelle (Narcy-Combes, J.-P., 2019). Elle nous fait attribuer à autrui des intentions, des désirs ou des représentations mentales, et de ce fait, anticiper et interpréter ses comportements avec plus ou moins de pertinence. Toute production translangagière révèle ainsi des processus internes précédant l'organisation du discours qui en est une

conséquence. Ces processus reflètent nos diverses rencontres, et lorsque celles-ci ont eu lieu dans des environnements culturels multiples, les activations de comportements auront des origines culturelles multiples et les circonstances détermineront l'activation subséquente du ou des codes adéquats (Grosjean, 2008). L'interprétation des événements et la réaction, aux niveaux conscients et non-conscients, relèvent de ce que nous nommerons *transculturing* qui active, sous forme translangagière souvent, un discours qui révèle cette pensée plurielle résultant des hypothèses plus ou moins conscientes faites sur la situation et les interlocuteurs en fonction des expériences passées et de notre vécu de l'interaction actuelle. Nous comprendrons mieux ce qui précède si nous nous tournons vers le déclenchement des comportements.

2.4. Réflexion sur ce qui déclenche les comportements

Cette réflexion souligne l'importance du recul :

- Les comportements ne sont pas déterminés par une délibération consciente, mais par des processus automatiques et inconscients (Bargh & Williams, 2006).
- Ils révèlent un conflit entre un système rationnel (récent) et un système émotionnel (ancien, universel, mais dont l'expression diffère selon les environnements) (Eagleman, 2012).
- La perception fait suite à des stimuli de l'environnement, en fonction de règles bayésiennes s'appuyant sur un traitement sensoriel et une connaissance à priori (théorie de l'esprit).
- La perception passe par le prisme de biais cognitifs (Gardair, 2007) mis en place par souci quelque peu illusoire d'efficacité.
- La réaction qui en résulte est motivée, en fonction du but à atteindre, par un calcul gain/perte lié à des attracteurs : états ou modèles vers lesquels tend un système donné (Bybee & Beckner, 2015).
- Des mécanismes de distanciation des points d'ancrage passés, les répulseurs, s'opposent aux attracteurs.
- La conscience a un rôle indirect et déconnecté de l'action (Al-Hoorie, 2014).

- Le recul est la capacité à résister aux automatismes et aux pulsions, à en faire une sélection, ou à poursuivre consciemment une action en cours.
- L'agentivité dépend du recul et d'une prise de conscience.
- L'intentionnalité renvoie davantage à un processus inconscient.
- Les pensées conscientes ne sont pas à l'origine des intentions, mais elles peuvent interagir avec elles.

Dans une situation, en fonction de ses réactions (émotionnelles), l'individu (1) suit des attracteurs (souvent dans le sens imposé par le contexte social et culturel) et réagit à des répulseurs ou (2) prend ses distances par rapport à son conditionnement. La force, la direction et l'intentionnalité des changements causés par ce jeu d'attracteurs et de répulseurs sont indexés sur l'investissement, les intérêts et les buts que l'individu peut conscientiser. À ce propos, la théorie de la sélectivité socio-émotionnelle affirme qu'en fonction de la perception du temps devant soi et des gains perçus, on accepte ou non d'investir temps et effort pour changer, si l'on perçoit la possibilité de faire marche arrière. Changer implique des risques, ne pas changer en implique aussi, mais on ne le sait pas nécessairement. Si les gens ne changent pas, c'est que rien ne les motive pour le faire (Guillaume & al., 2009).

Une rencontre avec l'autre permet de comprendre le jeu des attracteurs et répulseurs en nécessitant souvent un médiateur comme l'enseignant, des pairs, des documents littéraires ou culturels qui sont des attracteurs, et permettent un recul sur sa propre culture en se rappelant que ces mêmes enseignant, pairs, documents littéraires ou culturels peuvent également être perçus comme des répulseurs, suivant la construction affective, sociale et cognitive de chacun. Reste à déterminer quel sera le médiateur le plus « efficace ».

2.5. Construction du/des savoir/s et rapport à ceux-ci

L'école accompagne les apprenants dans le passage d'un répertoire langagier initial, construit pour la communication quotidienne et la socialisation première (*Basic intercommunication skills* ou BICS), à un répertoire efficace pour le développement

des fonctions cognitivo-langagières qu'exige la construction des savoirs (*Cognitive academic language proficiency* ou CALP) (Cummins, 1994).

Notre position s'appuie sur les points suivants :

- l'éducation plurilingue favorise des apprentissages disciplinaires et linguistiques par le recours total ou partiel à plusieurs langues dans le cadre de disciplines dites non linguistiques ;
- travailler des concepts en deux langues facilite leur construction ;
- l'élève doit être à l'aise dans une des langues pour que le *translanguaging* soutienne l'effort cognitif ;
- un curriculum intégré développe une sensibilité métalinguistique qui assure l'acquisition des différentes langues ;
- le numérique, grâce à une littératie multimodale, favorise cette approche ;
- le savoir résulte d'une construction individuelle et d'une collaboration entre humains, outils et environnement et non d'une transmission ;
- il convient d'inverser la pédagogie : l'enseignant est un médiateur dans le travail individuel ou collaboratif des apprenants.

Les discours, plus que les pratiques, sont modifiés initialement par les nouveaux savoirs. Dans Fantognon (2015), suite à une formation conséquente, ce n'est qu'après un travail d'observation et d'autoconfrontation que des enseignants de français ont été sensibilisés aux écarts entre leur pratique et leur nouveau discours.

Le rapport au savoir de chacun influe sur sa construction (voir Lacan, 1960 ; Charlot, 1987 ; Chevallard, 2003). De nouveaux savoirs se construisent par appui sur un savoir antérieur qui est réorganisé en fonction des nouvelles données, non sans qu'une confrontation donne lieu à de nouvelles conceptions du savoir pour agir et réagir dans le monde (Beillerot, 1996) ou à un rejet. Une vision singulière du monde se construit au fil des années et se concrétise en discours explicitant les conceptions mises en œuvre dans le vécu. Le sujet est conscient de son savoir ou non, et son rapport avec lui peut le mener à se positionner face aux objets de savoirs.

Ce rapport au savoir est à la fois identitaire, épistémique et social (Charlot, 1987) et donc culturel. Selon les individus, certains savoirs et types d'apprentissage seront plus attractifs que d'autres, pas nécessairement mieux adaptés.

3. Les recherches

3.1. Cadre contextuel et méthodologique

Comme le reflète notre positionnement théorique, notre posture consiste à aller au-delà des disciplines pour aboutir à une vision des comportements humains dans leur globalité personnelle et sociale. Il importe de comprendre et de respecter la construction des individus afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas un développement langagier et cognitif pluriculturel. Néanmoins, les circonstances, et leur complexité, ne nous permettaient de prendre tous les facteurs en compte. Accéder à la complexité comportementale liée à l'histoire des individus et comprendre les phénomènes culturels ne peut relever que d'une approche qualitative qui ne permet aucune généralisation, d'autant que nous avons des objectifs didactiques nécessairement contextualisés. L'accumulation des recherches favorise néanmoins une métaréflexion. Notre équipe regroupait des chercheur(e)s œuvrant dans des environnements très divers et nous avons pu mener ces recherches sur plusieurs années, les résultats des unes ouvrant des pistes pour les autres.

Pour mettre en place les formations que nous avons observées nous avons tenu compte de ce qui précède et nous sommes appuyés sur les points suivants qui en sont le reflet :

- En fonction du contexte, le dispositif est hybride ou distanciel ;
- Les dispositifs relèvent de l'éducation plurilingue avec un curriculum intégré ;
- Le contenu scientifique est disponible dans des ressources en français (et d'autres langues), sur une plateforme ou par envoi. Suivant les formations, la collaboration (forum) permet de s'organiser, de partager et compléter l'information pour construire le

savoir attendu et d'échanger sur les problèmes rencontrés. Certaines sources sont susceptibles de soulever des problèmes affectifs ou culturels ;

- Les tâches tiennent compte de la relation entre discours, contenu, cultures, répondent à la pluralité des individus, des contextes et des activités sociales. Les apprenants (co)construisent le savoir en s'appuyant sur une médiation enseignante active.

Nous avons cherché à vérifier que le développement des identités plurilingues et pluriculturelles et les apprentissages des individus étaient favorisés par les mélanges et changements de codes pour répondre à des besoins langagiers, cognitifs, culturels ou être plus créatifs. Pour approfondir cet aspect de nos recherches, nous avons également organisé des groupes focalisés pour accéder à une compréhension plus fine des phénomènes personnels. Ces recherches, dont les comptes-rendus scientifiques ont tous été publiés individuellement, comprenaient :

- Un cours de Master franco-allemand (projet Siegen-Paris) ;
- Un groupe focalisé d'étudiants de Master interculturel à l'université d'El Jadida – Maroc ;
- Un travail de *story telling* par des étudiants marocains de l'Université de Kenitra – Maroc ;
- Un travail de visionnement de séries françaises suivi d'entretiens en collège au Maroc ;
- Des groupes focalisés suivis d'entretiens d'autoconfrontation avec des étudiantes et étudiants sri lankais des universités de Sri Jayawardenapura et de Kelaniya ;
- Une recherche sur le rapport au savoir de sages-femmes en formation initiale (Agadir).

Nous allons traiter ces actions synthétiquement, la bibliographie permettra au lecteur d'approfondir la réflexion.

3.2. Construction des savoirs

Nous abordons ici les formations en langue et discipline.

3.2.1. Projet Siegen Paris : « TIC et enseignement des langues »⁴⁵

Une unité de Master 2 Professionnel hybride, commune aux universités de Siegen et Paris 3, a été conçue avec appui sur la plateforme Moodle de l'Université de Siegen (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2014). Ce module a réuni 21 étudiants volontaires, mais notés à la fin du semestre (Paris 3 : 7 francophones, 4 locuteurs natifs d'autres langues et Siegen : 9 germanophones, 1 hellénophone). Le travail en tandems était organisé par les tuteurs qui géraient la plateforme.

Le travail comportait cinq tâches par tandem à soumettre aux tuteurs selon un calendrier en s'appuyant sur un corpus de 30 articles scientifiques issues de revues internationales (acquisition, didactique des langues et TIC, en allemand, anglais, espagnol et français). Produire les 5 tâches imposait aux tandems de choisir 3-5 articles (dans le corpus), trouver de nouveaux articles si besoin, négocier le partage des tâches de lecture, sélectionner les idées à conserver dans chaque article, structurer le plan. Les négociations se faisaient à distance (forums, chat, Moodle, Skype) et les échanges étaient soumis aux tuteurs (via Moodle). Chaque tandem avait le choix de la langue, des modalités de rédaction de la synthèse et de la fréquence/modalité des rencontres avec le partenaire.

Les données soulignent la qualité de la participation et des échanges ainsi que le grand engagement des participants en raison, en particulier, d'une organisation matérielle et technologique rigoureuse.

L'espace virtuel a favorisé un débat sur diverses questions (académiques, pédagogiques, culturelles, techniques, personnelles, ...) sans trahir les attentes institutionnelles, et l'asynchronie a joué un rôle très positif au niveau de la construction des connaissances en évitant la pression communicative du présentiel.

⁴⁵ Voir Narcy-Combes et Narcy-Combes (2014).

Les TIC ont permis un accès aux multilittératies, et un enrichissement collectif, tout en favorisant le développement personnel de chacun. Dans un contexte international, cela a imposé une négociation préalable très précise selon les cultures d'enseignement, en particulier au niveau de l'évaluation.

Les étudiants ont apprécié le mode de travail qui change le mode de relation avec les tuteurs (pas de dimension autorité-sanction). Les TIC apportent un plus indéniable sur le plan de l'accès aux informations, aux langues différentes, à l'établissement de rapports plus "visuels", et permettent des relations authentiques, même si elles ont parfois dû faire l'objet d'un apprentissage.

La collaboration entre pairs est effective dans un projet qui suscitait le besoin de négociation (interculturelle), des efforts de compréhension, et le besoin de la médiation enseignante dans un climat de confiance. L'apprentissage par la réalisation d'un projet donne des résultats positifs et ajoute ici une double dimension formative : une métaformation combinée à une formation en langue.

Les limites observées concernent l'absence de forum. Le travail en tandem ou en groupe est enrichissant mais complexe et génère parfois des résistances qu'il aurait fallu travailler en auto-confrontation.

Cette expérience a pu être logiquement menée à terme à la satisfaction de tous, car elle a été mise en place par des enseignants-chercheurs qui se sont appuyés sur les résultats de la recherche. Les effectifs limités expliquent aussi la réussite. Les résultats supérieurs aux résultats obtenus en présentiel, correspondent à ce que décrivent nos sources. Par contre, introduire le plurilinguisme et le transnational impose une coordination complexe et lourde difficilement applicable avec des effectifs importants. Il n'y a pas eu de problèmes sérieux de retours sur la langue, les étudiants avaient un niveau avancé. Il est néanmoins nécessaire de prendre en compte et de valider la cohésion et la cohérence des discours scientifiques et académiques car la *CALP* (voir plus haut) est toujours implicitement considérée comme allant de soi, alors que ce n'est pas le cas. Il s'agit ici d'un effet des rapports au savoir.

En conclusion, cette expérience confirme la faisabilité de tels projets même s'il est sans doute prématuré de vouloir généraliser à des promotions entières ce type de formation. Nous nous y

sommes focalisés sur les aspects liés à l'acquisition des savoirs plus que sur les phénomènes liés au rapport à ce savoir ou aux interactions culturelles. D'autres formations nous ont permis de mieux comprendre les effets de ces phénomènes.

3.2.2. Expérience sur le rapport au savoir⁴⁶

Une étude auprès de 33 étudiantes sages-femmes dans un module hybride intitulé « Les grossesses à risques » (avril-Mai 2019) a complété les apports de l'expérience précédente. Nous souhaitons étudier le rapport au savoir de ces stagiaires, en particulier leurs représentations sur un savoir « prêt-à-porter » mis en ligne soit par leur formatrice ou elles-mêmes.

Suite aux séances en présentiel, les étudiantes accédaient au forum de discussions où étaient proposés des documents en relation avec leur cours, de poser des questions et d'y répondre entre elles le cas échéant. A la fin du module, ont été analysés un questionnaire en ligne et les discussions du forum et d'un groupe WhatsApp.

1. 23 étudiantes connaissent les dispositifs numériques de formation en ligne et 10 non.

2. 24 affirment maîtriser l'outil informatique et 9 non.

3. 30 étudiantes disent utiliser les plateformes de formation en ligne.

4. Il y a accord sur le rôle essentiel du contenu en ligne dans la compréhension des cours, et pour anticiper celui-ci et approfondir les concepts.

5. Les plateformes à distance ne modifient pas leurs stratégies d'apprentissage pour 22 étudiantes et le font pour 11. Il est plus facile de poser des questions. La participation est plus autonome. Les échanges asynchrones facilitent la participation en baissant les contraintes et les blocages psychologiques causés par le *face-à-face* (cf. Siegen-Paris).

⁴⁶ Voir Lakhmour, A. (à paraître).

6. L'accès à la plateforme est un engagement personnel lié à la motivation et à la volonté pour 23, une obligation pour 10. Le rapport avec ces dispositifs est donc subjectif.

7. La majorité des étudiantes a apprécié le forum de discussion. Néanmoins une étudiante y voit une perte de temps et 3 étudiantes y accédaient pour faire plaisir à la formatrice.

8. Les étudiantes préfèrent un savoir construit entre pairs, reliant pratiques professionnelles et soubassements théoriques, en s'appuyant sur les ressources pédagogiques en ligne et les échanges entre les participantes et non un savoir transmis d'une manière verticale.

9. Le motif principal d'accès à la plateforme a été la compréhension des cours.

Le rapport au savoir de la majorité de ces étudiantes les conduit à un engagement qui valorise le rôle du forum en soulignant l'intérêt de la co-construction du savoir pour approfondir notions et concepts déjà étudiés en présentiel. La place clé de la formatrice est soulignée par l'augmentation du taux de participation des étudiantes. L'étude des mots dans les réponses a montré que la compréhension des cours était la préoccupation primordiale dans ce forum. L'intervention de la formatrice sur la participation des étudiantes avait un effet clair et apparent. Par contre, alors que nous pensions que les étudiantes préféreraient les études de cas aux aspects théoriques, elles ont préféré un contenu combinant études de cas et théories. Le rapport au savoir des étudiantes, dans ce forum, reflète un besoin ponctuel et circonstanciel en relation avec la nécessité de *compréhension* des cours dispensés en présentiel. Il s'agit d'un rapport *utilitaire*, épistémique (Charlot, 1997), une façon de s'approprier le savoir, jusqu'alors abstrait, en le liant à des cas pratiques et à leur étude qui le rendent plus accessible et tangible. Cette opération passe par l'intermédiaire des pairs par des interactions au sein du forum. Se trouver face à des théories dans des cours magistraux impose de recourir à un espace d'échange pour demander clarifications et explications afin qu'elles prennent un aspect fonctionnel et concret.

Si nous voyons qu'accéder au rapport au savoir des apprenants permet de mieux comprendre ce qui se passe dans une formation, un biais de l'étude était de regrouper peu de participantes, sur

une durée relativement courte, mais surtout, comme pour le Master Siegen-Paris, les thèmes n'étaient pas vraiment sujets à controverse et ne remettaient pas fondamentalement en cause les valeurs culturelles. Il était nécessaire de voir comment des thèmes/sujets à controverse affectaient le rapport au savoir.

3.2.3. Université Ibn Tofail, Kenitra : enjeux d'un atelier de co-écriture littéraire en ligne⁴⁷

L'expérience du Master Siegen Paris réunissait des participants d'origines diverses, mais ne soulevait pas de conflits au niveau des sujets abordés. Les ateliers d'Ibn Tofail demandaient la co-construction d'un produit audiovisuel en sélectionnant des ressources littéraires et audiovisuelles qui traitaient de thèmes étrangers aux environnements des étudiants. Le corpus et les productions révèlent les origines culturelles diverses des contenus et la façon tout aussi diverse dont chacun les a exploités et en a négocié l'emploi. Le côtoiement de différents environnements, immédiats (Maroc), intermédiaires (cyberculture) ou étrangers (France), suscite des comportements oscillant, en fonction du contexte, entre protection et investissement (jeu des répulseurs et des attracteurs). La nature du support déclencheur de l'activité attendue, à savoir le *storytelling*, enrôle l'apprenant dans des expériences de l'altérité mettant à l'épreuve son empathie de récepteur. Le choix que font les étudiants du support témoigne parfois d'un comportement transculturel mais le plus souvent d'une attitude de protection (effet de répulseurs). Des apprenants contournent les sujets délicats ou tabous et d'autres les abordent en tant qu'éléments ordinaires en négligeant les aspects perturbants pour eux.

La phase de négociation des thèmes, des personnages, révèle que la pluralité culturelle est génératrice de rapports conflictuels qui se résolvent par des comportements et des productions langagières dominés par des instances relevant des environnements culturels immédiats. L'intervention de la tutrice a, en partie, permis une confrontation qui a donné aux apprenants un regard dif-

⁴⁷ Voir El Maamri, O. et Nancy-Combes, J.-P. (à paraître 2021).

férent pour réorganiser, au moins intellectuellement, ce qui est attracteur et ce qui est répulseur pour eux. L'histoire finale reflète un assouplissement du comportement initial et l'engagement d'une réflexion vers un comportement transculturel qui s'est manifesté dans les forums de débats sur les publications. Le dispositif ne suffit pas pour développer des phénomènes transculturels et le recul par rapport à ceux-ci, car il ne favorise pas la confrontation à d'autres comportements, ne s'inscrit pas dans la durée et ne s'appuie pas assez sur un besoin de se relier à des individus issus d'un environnement différent.

3.3. Compréhension des phénomènes culturels

3.3.1. Université Chouaib Doukkali, El Jadida⁴⁸

Suite aux questions que les expériences précédentes avaient soulevées, en mars 2018, un groupe focalisé a été mis en place dans le but de faire émerger des comportements et du discours sur des sujets complexes et sources de controverses pour déterminer l'origine culturelle des dires et des comportements.

Sept étudiant(e)s de Master 1 d'Études interculturelles de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines ont été réunis : cinq femmes, et deux hommes de quatre nationalités africaines différentes. Nous avons postulé que les thèmes devaient être à la fois susceptibles de controverses tout en ayant une grande valeur sociale (Démocratie, liberté, égalité des sexes, enseignement, rapport langue/culture, la culture nationale, le français/ francophonie). Les positions des participants témoignent que les contacts culturels ont modifié les ressentis « traditionnels » sur ces points.

Ce groupe focalisé avait un objectif exploratoire et ses limites sont donc également des enseignements. Les thèmes n'ont peut-être pas été assez sujets à controverse avec cette population pour laquelle ils ne suscitaient pas de réactions émotionnelles fortes. D'autres thèmes auraient pu le faire, mais en exigeant beaucoup de l'animatrice. Une expérience au Sri Lanka a pris cela en compte.

⁴⁸ Voir Nancy-Combes et Nancy-Combes (2019).

Les propos n'indiquent pas ce qui conduit chacun à s'exprimer de la façon dont il le fait. Une auto-confrontation individuelle avec des questions sur la façon dont le participant explique sa position aurait mis plus en relief les différentes influences culturelles auxquelles il a été soumis et la façon dont ces différences sont résolues. Le grand intérêt de ce groupe focalisé a été de nous montrer les limites d'une approche qui dépendrait d'un seul outil de recueil des données.

3.3.2. Universités de Sri Jayawardenapura et de Kelaniya : phénomènes translangagiers et transculturels⁴⁹

Notre hypothèse est que les comportements transculturels expliquent les productions translangagières. Dans les expériences mises en place au Sri Lanka, nous avons souhaité observer les comportements transculturels par le biais des entretiens d'auto-confrontation où l'individu construit un certain recul sur les facteurs qui ont influencé des comportements. Cette autoconfrontation avait manqué dans le travail fait à El Jadida.

Deux discussions de groupes focalisés suivies d'entretiens d'autoconfrontation ont été envisagées. Ils comprenaient des étudiant(e)s sri-lankais(es) en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année. La discussion, menée en cinghalais par une enseignante sri lankaise, a déclenché différents points de vue sur deux thématiques polémiques : l'homosexualité et la vente des terres à des étrangers. Nous postulons que ces conflits sont complexifiés quand un individu a des références culturelles plurielles et cherchions à vérifier dans quelle mesure les sujets réagissent transculturellement. Ces échanges ont favorisé l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences grâce à la réunion de personnalités diverses aux positions différentes. Si on peut noter la mise en place d'un recul, tous les participants n'ont pas pris part à la discussion de la même manière, certains activement et d'autres pas du tout. Les expressions corporelles et les réactions des participants sont différentes d'une personne à l'autre. La timidité ou la réticence à exprimer des idées

⁴⁹ Travail doctoral d'Indiwaree Wickramasinghe sous la direction de Claire Chaplier, Université de Toulouse 3. Soutenance prévue Octobre 2021.

personnelles en public résultent des aspects « bloquants » de la discussion de groupe.

Dans des entretiens d'autoconfrontation menés en cinghalais par la chercheuse quelques semaines après les groupes focalisés, six participants ont été interviewés individuellement pour identifier ce qui a fait émerger leurs idées, comportements, réactions verbales et physiques. Ils ont été choisis sur la base de certains critères : genre, temps de parole, contacts pluriculturels / pluri-lingues. Trois d'entre eux avaient eu des contacts avec le monde extérieur en visitant les pays étrangers et trois non. Deux ont activement interagi dans la discussion, deux ont eu une interaction moyenne et les deux autres n'ont pas interagi du tout. Bien que les entretiens aient eu lieu en cinghalais, le discours était émaillé de mots anglais, et il y a là une manifestation transculturelle qui mérite d'être approfondie. La chercheuse a montré aux participants la vidéo de la discussion du groupe focalisé, et a posé des questions pour connaître leurs opinions, comportements, réactions, discours, l'usage des langues différentes, etc.

Il a paru utile d'identifier les comportements/attitudes qui reproduisent les schémas culturels liés à un environnement sri-lankais (automaticité) ainsi que ceux/celles qui ne le font pas, c'est-à-dire les comportements transculturels qui sont le résultat de cette capacité à résister à la reproduction des schémas culturels ancrés depuis l'enfance ou bien qui sont sélectionnés parmi des schémas culturels en compétition, issus de plusieurs expériences (jeu des attracteurs et répulseurs). Nous nous sommes également arrêtés sur les mouvements corporels (position des jambes, mouvement des mains/tête), les vêtements, les expressions faciales, notamment le sourire et le rire, ainsi que le jeu des prises de parole et des silences, pour faire expliciter ce qu'ils signifient et d'où ils viennent culturellement selon chacun.

On note que la plupart des participants à l'autoconfrontation ont évolué mais on n'en connaît pas la raison, ni l'origine. Fille ou garçon, qu'ils/elles aient voyagé ou non, ils/elles oscillent entre un discours (attitude) et des comportements (sourire, hochement de tête...) en faveur de l'homosexualité tout en révélant une opposition explicite au début de cette expérience (la rencontre a

fait modifier l'attitude) et/ou implicite qui se traduit par des comportements comme le silence volontaire (à la différence de certaines participantes de 1^{ère} année qui ont dit ne pas oser s'exprimer), un sourire sarcastique, un positionnement ou une attitude comme des propos provocants. Ceci est le résultat de la combinaison d'attracteurs récents, comme les études (littérature anglaise) qui permettent la rencontre intellectuelle, et de répulseurs comme le conditionnement culturel souvent chargé d'affect que l'on rejette (ex. traditions), d'une intensité variable selon l'individu.

On constate que les participants n'ont pas exprimé verbalement l'intensité émotionnelle qui a conduit à un changement. Ce qui est répulseur est verbalisé de façon assez neutre (caractéristique de l'environnement sri lankais ?). On constate également qu'on ne peut pas dire clairement s'il n'y a que des attracteurs pour un participant et que des répulseurs pour un autre. On peut seulement dire que, lors du groupe focalisé, les participants ont été amenés à verbaliser ce qu'ils pensaient et cela leur a permis de se poser des questions (comme certains l'ont déclaré lors de l'entretien). La plupart ont professé une position différente de celle de la majorité des Sri-Lankais qui ont une opinion négative de l'homosexualité.

On constate que sont clairement identifiables des comportements/attitudes visiblement transculturels révélant des influences culturelles multiples sans que les individus en soient conscients. La chercheuse ne parvient pas à en faire émerger l'origine chez chaque répondant. L'alternance codique, qui relève souvent du *code meshing* (par exemple, emploi du postfixe cinghalais «la» ajouté à des mots anglais), est spontanée et implicite, renforcée parfois par la situation : « études de littérature anglaise ».

Les résultats soulignent que les émotions sont identiques d'un environnement culturel à l'autre, mais que les comportements et le langage émotionnel activés sont marqués par ces environnements et les situations (à l'insu des personnes souvent). Cette expérience confirme le besoin de confrontation à des pairs d'origines différentes qui aurait sollicité plus d'explicitation.

3.3.3. Expérience en collège marocain⁵⁰

L'expérimentation a consisté en un visionnement d'un épisode de la série française « *plus belle la vie* » avec 10 collégiens (8 filles et 2 garçons), suivi d'un résumé de l'épisode accompagné de leur ressenti. L'objectif était de confronter les élèves à un environnement culturel et social différent du leur pour observer comment ils réagissent.

Par leurs propos : « J'ai bien aimé. » ; « j'ai bien apprécié » ; « on s'ouvre sur la culture française et les valeurs des français » ; « je ne peux pas la regarder » ; « je suis vraiment contre parce que », les apprenants manifestent des réactions diverses. Certains ont apprécié ce qu'ils viennent de voir (effet d'attracteurs), et d'autres manifestent une réprobation (répulseurs).

Les apprenants révèlent des croyances différentes de celles des personnages des épisodes qu'ils ont vus. Ces croyances ont déclenché des (ré)actions qui sont automatisées, mais explicitables. Les expressions qui relèvent de la cognition sont accompagnées par des marqueurs d'émotions qui permettent d'accéder aux représentations des apprenants et au fonctionnement de leur compréhension sociale (théorie de l'esprit) : le contenu insolite pour les apprenants dans l'épisode regardé suscite une déstabilisation qui permet de mesurer comment est perçue la diversité des coutumes. Un apprenant, par exemple, exprime sa différence et son refus de l'environnement culturel et des valeurs françaises et à l'opposé, une apprenante reconnaît son ouverture à l'autre, et son respect des valeurs et de la mentalité des Français à travers sa perception de l'épisode. L'emploi d'adjectifs comme « *choquant/plaisant* » ; « *normal/anormale* », souligne une différenciation de perspective pour l'apprenant. Cette dimension souvent bipolaire explicite le degré de compréhension sociale atteint face à des valeurs différentes. La bipolarité n'est pas absolue, il s'agit d'un continuum, et il serait intéressant de comprendre pourquoi et comment. Des réactions tranchées ne favorisent pas des échanges, une médiation a ensuite été nécessaire pour ajuster les (ré)actions et les mécanismes cognitifs tels que la perception et la

⁵⁰ Voir Chdid (2020).

mémoire dans le but de relativiser les positions. Par contre, dans ce cas aussi, un travail commun avec des pairs issus d'un autre environnement culturel aurait permis à ces apprenants, avec la médiation d'un enseignant, de prendre un recul sans doute plus personnel.

3.4. Conclusion de ces expériences

Au-delà des apprentissages disciplinaires et langagiers, qui dès notre première expérience ont été satisfaisants, nous avons souhaité déterminer la façon de faire émerger une prise de conscience de ce qui active un comportement, qu'il soit issu d'environnements culturels familiers ou non. C'est-à-dire comment reconnaître l'émotion et la visée/ l'intentionnalité qui expliquent le comportement et le discours dans le contexte pour mesurer si cela est adapté.

Pour être sensibilisés aux phénomènes culturels qui leur sont différents, les enseignants et les apprenants, de façon non intrusive et non menaçante, gagnent à comprendre les processus répulsifs et attractifs, expliciter ce qu'ils révèlent de leur théorie de l'esprit et prendre du recul sur les facteurs qui peuvent influencer leurs comportements. En fonction d'attracteurs et répulseurs, le sujet réagit selon son environnement culturel et social et selon ses intérêts, son investissement et ses buts, mais le recul lui permet de s'adapter à la situation. La théorie de l'esprit et le développement langagier entretiennent une relation bidirectionnelle, le fonctionnement inadéquat de l'une affecte l'autre. La mise en place d'un dispositif où l'apprenant est actif et responsable le conduit à modifier ses actions vis-à-vis des autres et de l'environnement. Confronté à l'autre dans des conditions non menaçantes, il va plus facilement au-delà de ses réactions conditionnées (jeu des attracteurs et répulseurs). Si on souhaite que les apprenants soient conscients de la diversité des cultures, il est nécessaire de les mettre au contact d'autres cultures (en tandem, en visioconférence), avec des partenaires culturels variés, pour accomplir des tâches qui permettent de s'impliquer, de s'engager. Il s'agit alors de déterminer à posteriori avec les participants ce qui explique leurs comportements, leurs discours, les conflits, et les valeurs qui

émergent et comment y remédier si besoin. Travailler ainsi conduit à mieux appréhender les fonctionnements individuels et favorise le développement des apprenants.

Nous avons alors décidé de mettre en place un dispositif qui prend en compte les apports de ce qui précède tant sur le plan, de la construction des savoirs, que du rapport à ceux-ci et des phénomènes culturels.

4. Le dispositif actuel

4.1. Présentation

Un projet a débuté entre l'université d'Agadir (Maroc) et l'université de Tarnow (Pologne) en novembre 2020. Les circonstances (crise sanitaire) ont malheureusement réduit nos ambitions.

Un environnement virtuel a été ouvert, rassemblant les étudiants autour de supports et ressources en langue française, principalement des articles de presse qui suscitent l'intérêt des étudiants et traitent de situations (économique, culturelle, politique, sanitaire, religieuse, etc.) des deux pays (le choix a été fixé en concertation entre les enseignants). L'objectif est d'étudier comment les savoirs se construisent et les comportements se vivent.

Le travail s'effectue en tandems qui discutent de chaque article/ ressource et rédigent une synthèse de la thématique abordée qui est publiée sur un blogue ouvert.

Des visioconférences sont prévues pour débattre des thèmes et des effets de l'expérience mais n'ont pu être mises en place au moment de la rédaction de l'article.

Des données sont recueillies grâce aux enregistrements des discussions des participants via la plateforme, et leurs traces écrites. Des entretiens d'autoconfrontation seront organisés. L'analyse de leurs contenus et de celui des échanges des participants aidera à étudier le(s) rapport(s) qu'ont ces étudiants au(x) savoir(s) et la façon dont les discours et les comportements reflètent les différents environnements culturels impliqués ainsi que les difficultés qui peuvent surgir en fonction des jeux des attracteurs et des répulseurs pour chacun.

L'objectif est de mesurer si notre positionnement théorique et méthodologique est confirmé et de déterminer comment investir les résultats de ces recherches dans un accompagnement culturel plus approprié, en particulier avant des séjours d'étude ou des séjours professionnels.

4.2. Premiers résultats

La pandémie et les difficultés de mise en place n'ont pas permis d'aller aussi vite que prévu et, à l'heure de l'écriture de ces lignes, des ajustements sont en cours pour compléter ce qui a été fait. Sont disponibles des textes écrits par les tandems et des questionnaires d'attitude. Les entretiens d'autoconfrontation n'ont pas encore pu être organisés.

Il s'agit d'une population entre 23 et 50 ans. Les hommes dominaient au Maroc (6 sur 7), et les femmes en Pologne (7 sur 8). La participation reste assez limitée pour plus de la moitié en raison de problèmes techniques, entre autres, (mentionnés 5 fois) mais une petite moitié s'est beaucoup investie. La forme de cette participation varie, orale pour plusieurs avec de l'écrit, alors que d'autres ne fonctionnaient que par écrit. Dans l'ensemble les participants polonais estiment que leurs partenaires marocains sont francophones, ce qui souligne des différences de niveau entre les groupes. Deux d'entre eux ont reconnu des problèmes de langue.

Les réponses aux questions soulignent le potentiel de l'expérience et confirment nos hypothèses de travail.

- En ce qui concerne leurs attentes, les participants mentionnent l'ouverture à une autre culture (3) ou à la diversité (1), un enrichissement (1), la rencontre (4). Deux ont suivi la formation pour pratiquer la langue de façon (de façon plus détendue qu'en classe selon un d'eux) ;

- Les sujets parfois polémiques ou sensibles (4) suscitent réflexion et discussion (6). Les thèmes sont d'actualité, bénéfiques et intéressants pour 4 car abordés avec quelque'un de très différent ;

- Les rapports ont été très bons avec les binômes (acceptation de la différence et compréhension (4), découverte de l'autre. Un

tandem a utilisé l'anglais pour compenser les problèmes langagiers ;

- Concernant les côtés positifs, 8 participants notent un enrichissement culturel, 4 une confrontation positive et un climat d'ouverture, 3 du côté polonais ont trouvé un enrichissement langagier ;

- La différence culturelle est une richesse pour une personne, une autre a apprécié le respect de l'autre et l'empathie et enfin un participant a noté qu'au-delà des différences il y avait des similitudes, dans les situations, des femmes en particulier ;

- Deux participants sont restés sur leur position. Un autre, se posant en citoyen universel, n'a pas eu besoin de changer. 5 avouent avoir vu leurs conceptions évoluer devant des conceptions différentes. 4 ont apprécié l'acceptation des divergences. 2 soulignent que des points universels sont évidents.

Un tableau destiné à relever les attitudes sur une échelle de 0 à 5 révèle que l'ensemble des participants est sensible aux effets des conditionnements culturels et à la face de l'autre. La culture d'origine et la religion influencent plus les Marocains du groupe. Les Polonais se voient plus directs. On relève une contradiction : la plupart des participants estiment prendre l'autre en compte, mais néanmoins dire directement ce qu'ils pensent. Tous se disent attentifs aux autres et ouverts aux étrangers, il faudrait déterminer si c'est un effet des circonstances ou une caractéristique commune de cet échantillon. Clairement, l'expérience a motivé les participants qui ont abordé des sujets en contradiction avec les valeurs générales de leurs environnements culturels et ont, soit modifié leurs positions, soit admis que des différences existaient. Ils ont pu travailler ensemble et produire des textes communs, même lorsqu'ils n'étaient pas du même avis. Les entretiens d'autoconfrontation permettront de comprendre ce qui s'est passé pour eux et de voir les effets des attracteurs et des répulseurs et le poids des croyances sur les positions prises.

L'accueil est donc positif malgré quelques problèmes de langue et l'approche n'est pas remise en cause malgré le travail qu'elle impose. La présence de l'enseignant, simple médiateur, n'est pas remis en cause non plus.

5. Conclusion

Comme le montre le déroulement de l'article, notre cheminement a été long et laborieux et a nécessité d'aller au-delà des domaines traditionnels de la didactique. Nous avons constamment été attentifs à compléter les enseignements d'une expérience par une autre. La diversité des contextes nous a conduits à relativiser nos positions. La dernière expérience encore en cours est prometteuse. D'une part, comme l'expérience Paris-Siegen, elle préfigure ce que pourrait être une forme de mobilité virtuelle⁵¹ et d'autre part elle nous permettra de déterminer une méthodologie de l'organisation et du suivi de telles formations en affinant notre compréhension des comportements dans de telles circonstances tant au niveau culturel qu'à celui du rapport au savoir qui en découle et à la co-construction de celui-ci par les participants. Au vu de la diversité des contextes et de la complexité des organisations le travail est loin d'être abouti, mais il est vraiment stimulant.

Références

- Al Hoorie, A. H. (2014). Human agency: Does the beach ball have free will? In Dörnyei, Z., Peter D. MacIntyre, P.D. & H. Alastair, *Motivational Dynamics in Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters, pp.55–72
- Bargh J.A. & Williams E. L. (2006). The Automaticity of Social Life. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), pp.1-4
- Beillerot, J. (1996) (dir). *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Éditions Textuel.
- Berthoz, A. (2015). Empathie, un regard scientifique sur les bases de la relation à l'« autre ». *Diasporiques*, 29, pp.24-29.

⁵¹ Voir par exemple : <https://info.erasmusplus.fr/projets-et-impacts/16-les-projets-erasmus/39-mobilite-virtuelle-vivre-une-experience-europeenne-sans-quitter-sa-salle-de-classe.html> (consulté le 26/07/2021).

- Bybee, J & Beckner, C. (2015). Emergence at the Cross-Linguistic level : Attractor Dynamics in Language Change. In MacWhinney, B. & O'Grady, W (eds.), *The Handbook of Language Emergence*. Wiley Blackwell, pp. 183-201.
- Charlot, B. (1997). « Du rapport au savoir ; Eléments pour une théorie », *Anthropos*.
- Chdid, D. (2020). L'apport de la compréhension sociale dans le développement de la compétence interculturelle d'une langue additionnelle (LA). Cas du cycle collégial au Maroc. *Langues, cultures et sociétés*, 6- 2, dec. 2020, pp. 52-59.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Fabert, pp. 81-104.
- Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (p. 70–89). Cambridge : CUP.
- Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. et Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande ». *Semen*, 34. <http://journals.openedition.org/semen/9758> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9758>
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Eagleman, D. (2012). *Incognito. Les vies secrètes du cerveau*. Paris : Robert Laffont.
- El Maamri, O. et Narcy-Combes, J.-P. (2021). Comportements transculturels et pratique langagière en langue additionnelle, in Afaf, Z. et Saidi, R. : *L'interculturel à l'ère contemporaine, enjeux, pratiques et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Garcia, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Cenoz, Jasone, Durk
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Lacan, J. (1960). *Écrits*, Editions du Seuil, Paris.

- Lakhmour, A. (à paraître). « Le rapport au savoir des étudiantes-stagiaires "sages-femmes" dans un cours en ligne ». *Actes du colloque REMADDIF 2019*. Agadir : Université Ibn Zohr.
- Mohanty, A. (1994). Bilingualism in a multilingual society: Implications for cultural integration and education. Keynote address, International Congress of Applied Psychology, Madrid, July.
- Narcy-Combes J.-P. (2019), Comment la réflexion sur le *transculturing* conduit à repenser la compétence interculturelle, (dans) Karpínska-Musiał B. & Orchowska I. (dir.), "*Neofilolog*" n°52/2, pp. 155-175).
- Narcy-Combes, J.-P. & M.-F. Narcy-Combes. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. & M.-F. Narcy-Combes (2014). in Dagmar Abendroth-Timmer/Eva-Maria Hennig (eds.), *Plurilingualism and multiliteracies: Interaction in Identity-construction in Language Learning*, Frankfurt am Main, Lang. pp. 211-227
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*. No. 108, pp. 5-12.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied L*

L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE FACE AUX DÉFIS PÉDAGOGIQUES DU FLE À L'ÈRE DU COVID-19: DE L'INTÉGRATION DE LA TECHNO-PÉDAGOGIE AUX RELATIONS PSYCHOAFFECTIVES ENSEIGNANTS-ÉTUDIANTS

Dre Samira ALLAM IDDOU
allamiddousamira@yahoo.fr

Université Aïn Témouchent- Belhadj BOUCHAIB

Résumé : la situation sanitaire en raison de la pandémie du COVID-19 a imposé la suspension momentanée des activités pédagogiques en présentiel dans les universités. Ces dernières étaient obligées de fermer leurs campus aux étudiants et à interrompre l'enseignement classique durant plusieurs mois. La fermeture des espaces d'accueil physique des étudiants a été l'une des mesures de prévention, la plus répandue. Face à l'incapacité d'assurer en présentiel, en Algérie, comme dans beaucoup d'autres pays et afin de sauver l'année universitaire, il a été préconisé la pérennité pédagogique. L'alternative de la dispense des cours à distance est devenue désormais obligatoire. Cependant, la transition de l'arrêt des cours en présentiel à la continuité pédagogique en distanciel a bouleversé les habitudes de tous les acteurs. C'est sans doute le passage inattendu à un enseignement numérique qui a engendré la déstabilisation chez les étudiants. Dans cette contribution, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quels dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre afin d'optimiser les pratiques de formation/enseignement universitaire à distance ? Quelles sont les perceptions des étudiants, quant aux nouvelles stratégies adoptées, à l'ère de la pandémie ?

Mots clés : pandémie de la COVID-19-e-Learning-plateforme numérique- continuité pédagogique-FLE- pérennité pédagogique-techno-pédagogie- relations psychoaffectives- accès à la technologie-inégalité sociale.

Abstract: the health situation due to the COVID-19 pandemic has imposed the temporary suspension of teaching activities in universities. Universities were forced to close their campuses to students and interrupt formal education for several months. One of the most widespread preventive measures was the closure of the physical reception areas for students. Faced with the inability to provide face-to-face service in Algeria, as in many other countries, and in order to save the academic year, pedagogical sustainability was advocated. The alternative of dispensing distance learning courses has now become compulsory. However, the transition from stopping "face-to-face" lessons to continuing teaching in "distance" has changed the habits of all stakeholders. It is undoubtedly the unexpected transition to digital education that has created destabilization among students. In this contribution, we will try to answer the following questions: what educational devices are implemented in order to optimize distance training / university teaching practices? What are the students' perceptions of the new strategies adopted in the era of the pandemic?

Key words: COVID-19 pandemic- e-Learning- digital platform- educational continuity- techno-pédagogie-psychoaffective relationships-franch as a foreign language-access to technology-social inequality.

1. Introduction

Nous vivons actuellement une crise sanitaire en raison de la pandémie du coronavirus, « sans précédents » dans l'histoire des épidémies. Cette pandémie de la COVID-19, qui sévit depuis le mois de décembre 2019, affecte tous les systèmes et infrastructures de toutes les sociétés, y compris l'enseignement supérieur. Face à la propagation de ce virus, le confinement a été l'ultime solution pour contenir et stopper cette épidémie qui s'avère être comme extrêmement contagieuse. Comme le souligne Maes Renaud :

La crise que nous vivons nous marque toutes et tous profondément, y compris dans nos corps, dans nos

sens, dans nos représentations, dans nos émotions. Cette marque n'est pas anodine, elle n'est pas quelque chose qui s'oubliera vite. Les mesures décrétées par les gouvernements, les encouragements à la « distanciation sociale » viennent heurter nos habitudes, notre besoin d'interactions, d'échanges entre humain·e·s⁵². (M. Renaud, 2020 : 03).

En effet, cette situation sanitaire exceptionnelle, que traverse le monde, a imposé la suspension momentanée de toutes les activités pédagogiques, en présentiel, aussi bien dans les établissements d'enseignement scolaires qu'en formation universitaire ; décision adoptée en Italie d'abord, puis généralisée à l'ensemble des pays affectés dans le monde.

Ainsi les universités étaient obligées de fermer leurs campus aux étudiants et à interrompre l'enseignement classique durant plusieurs mois. La fermeture des espaces d'accueil physique des étudiants (campus, bibliothèques, cités universitaires, laboratoires de recherche,...) a été l'une des mesures de prévention, la plus répandue, à l'échelle internationale. Le 12 avril, l'Unesco⁵³ a recensé la fermeture totale des établissements universitaires dans 195 pays. D'après le bureau régional de l'OMS⁵⁴, pour l'Afrique - AFRO⁵⁵, 1,6 milliards d'enfants et de jeunes, dans le monde entier, n'ont pas pu aller à l'école, en raison de la pandémie de la COVID-19.

Face à l'incapacité d'assurer les cours dans sa modalité traditionnelle, en présentiel, en Algérie, comme dans beaucoup d'autres pays et afin de sauver l'année universitaire, il a été décidé la pérennité pédagogique. « Monsieur le ministre a mis l'accent sur le soutien à apporter à la population estudiantine, en lui assurant la poursuite à distance de ses études si ce confinement venait à se prolonger au-delà de la rentrée des vacances de printemps,

⁵² Renaud, M. (2020), Une revue face à la crise, La Revue Nouvelle : <https://doi-org.sndl1.arn.dz>. Consulté le [1^{er} /06/2020].

⁵³ <http://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

⁵⁴ Organisation Mondiale de la Santé

⁵⁵ <http://www.afro.who.int/fr> [16/07/2020]

fixée pour dimanche 05 avril 2020 »⁵⁶, pour reprendre les propos du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique le 07 avril. L'alternative de la dispense des cours universitaires à distance est devenue désormais obligatoire, même si cette décision, lors d'un meeting entre les représentants du ministère et les syndicats, en Algérie, a été perçue comme une solution complémentaire.

La transition de l'arrêt des cours en présentiel à la continuité pédagogique en distanciel, par le biais du numérique, a bouleversé les habitudes de tous les acteurs: étudiants, enseignants, administrateurs, responsables...etc. Pourtant, ce mode d'enseignement en ligne (ou e-learning) a révolutionné le paysage de la formation et de l'enseignement supérieur, et ce, depuis les années soixante, avec l'émergence technologique des MOOC (Massive Online Open Courses). L'Open University⁵⁷ en est un bon exemple.

C'est sans doute le passage inattendu et obligatoire à un enseignement complètement électronique qui a engendré le stress, la panique et la déstabilisation, spécialement chez les étudiants. Ceci peut s'expliquer par le fait que certains étudiants ne possèdent pas les moyens matériels et pédagogiques adéquats.

Prenant en considération ce problème majeur, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique algérien a décidé de concéder gratuitement l'accès aux plateformes universitaires, en invitant les étudiants à s'inscrire directement sur le site E-Learning CERIST⁵⁸. Quant aux ressources pédagogiques, l'enseignant est libre de choisir la nature des documents pédagogiques à mettre à la disposition de ses étudiants (documents PDF, polycopiés, vidéo, cours scénarisés, simulation, cours interactifs,...). Pour la conception des cours et la mise en œuvre de ces dispositifs de formation à distance, il est recommandé d'opter pour la plateforme MOODLE, dans le but d'homogénéiser les

⁵⁶ Réf : Envois de M. le Ministre n°228 du 29 février, 416 du 17 mars, 440 du 23 mars et 465 du 1er avril.

⁵⁷ <http://www.openuniversity.edu>

⁵⁸ <http://elearning-mesrs.cerist.dz/fr/>

structures technologiques, les outils et leurs fonctionnalités pédagogiques.

Si certaines universités dans le monde telles que California State University⁵⁹ aux États Unis et Cambridge University⁶⁰ en Angleterre, ont pris la décision de continuer l'enseignement entièrement à distance jusqu'à l'été 2021, l'université algérienne se prépare à la reprise des cours post-Coronavirus. Aussi, il a été décidé de maintenir la reprise universitaire en présentiel annonçant même le 23 août comme date butoir de la reprise des activités pédagogiques puis reportée au 22 novembre 2020⁶¹. Tout un mode opératoire a été élaboré pour l'organisation de la reprise des enseignements et de la pédagogie, dans ses différentes facettes (évaluation, concours, examens, ...) dans un environnement marqué par la pandémie du COVID-19, tout en sachant que les dispositions peuvent changer, en fonction de l'évolution de la situation sanitaire du pays. En vue de redémarrer les études universitaires, plusieurs dispositifs ont été prévus telle que la mise en place de doubles vacances pour pouvoir accueillir le flux d'étudiants⁶².

Mais, la possibilité de mettre en œuvre l'université virtuelle, en complémentarité de l'université classique, constitue également une option nécessaire. Il faut également signaler, que « toutes les démarches préconisées visent à garantir une reprise effective des activités universitaires, une clôture de l'année universitaire 2019/2020 et une rentrée universitaire 2020/2021, dans un contexte serein et sans panique », pour reprendre le document officiel du MESRS : 18 juillet 2020.

Dans cet article, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quels dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre afin d'optimiser les pratiques de formation / enseignement universitaire à distance? Quelles sont les perceptions ou la réactivité des

⁵⁹ <http://www.bbc.com/news/education-52732814>

⁶⁰ <http://www.nytimes.com/2020/05/12/us/cal-state-online-classes.html>

⁶¹ Communiqué du conseil des ministres en date du 04 octobre 2020.

⁶² Dans la plupart des universités algériennes, les travaux dirigés rassemblent des groupes allant de trente à quarante étudiants, notamment en formation de licence LMD.

étudiants, quant aux nouvelles stratégies adoptées, à l'ère de la pandémie ?

À travers cet ensemble de questionnements que nous avons volontairement étoffé des aspects véhiculés par le e-Learning à l'ère de la pandémie, la question principale qui se pose maintenant est celle de connaître comment le e-Learning pourrait-il être une bonne ou mauvaise alternative pour assurer la continuité pédagogique ?

Pour pouvoir répondre à cette question centrale, deux hypothèses s'avèrent indispensables pour être vérifiées. La première postule que le e-Learning pourrait avoir un impact positif sur l'amélioration de l'apprentissage du FLE, puisque l'université met à la disposition de ses étudiants une plateforme académique pour faciliter la diffusion des cours.

La deuxième hypothèse vise à dire que les étudiants sont beaucoup plus intéressés par la technologie ainsi que les outils qu'elle met à leur disposition (Smartphones, PC portable, Smartwatches,...etc.) mais suppose que le e-Learning, par le biais des plateformes, demeurerait un accès difficile à la formation, ce qui entraverait l'assimilation des cours et influerait négativement sur les résultats.

2. Quelques fondements théoriques

L'enseignement/apprentissage a connu un bouleversement lié à la dynamique contraignante de la COVID-19. Pour pouvoir s'adapter à cette nouvelle situation, il faut trouver des solutions techniques et didactiques afin que les enseignements au niveau de chaque établissement universitaire continuent. « *Il faut être sincère, la plupart des universités n'étaient absolument pas prêtes à ça.* » c'est dans ces propos que Michel Deneken⁶³, Recteur de

⁶³ Michel Deneken, (2021), « Comment le COVID-19 a bouleversé l'enseignement supérieur », In COVID-19-ES, <https://www.journaluniversitaire.com>. Consulté le [20/01/2021].

l'université de Strasbourg a décrit la situation. Ceci conduit l'université à faire face à de multiples challenges et pour ce faire « *il est nécessaire de se transformer elle-même.* »⁶⁴

La pandémie du virus COVID-19 conduit la société vers un monde nouveau, celui du numérique, mais sans la moindre anticipation ou transition. Un monde administré par le digital qui assure avec cautionnement l'efficacité des relations humaines, économiques, pédagogiques. Parlons de l'enseignement universitaire, cette crise sanitaire témoigne d'un grand changement de la continuité pédagogique dans l'histoire de l'enseignement supérieur par le biais du e-Learning. Le Conseil Européen (2001) définit ce concept plus au moins récent comme étant : « *un ensemble de concepts, de méthodes, et d'outils utilisant les nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en favorisant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration éventuellement à distance.* » Un autre essai de définition sur ce concept de Jacques Marc qui distinguent que : « *les caractéristiques du processus d'apprentissage en ligne sont principalement centrées sur Internet ; partage mondial et ressources d'apprentissage; diffusion d'informations et flux de connaissances par le biais de cours en réseau et enfin flexibilité de l'apprentissage comme environnement généré par ordinateur est créé pour surmonter les problèmes de distance et le temps.* »⁶⁵

L'université algérienne comme toutes les universités du monde entier cherche à s'adapter aux changements économiques, scientifiques et même sanitaires de la société. Il est impératif pour elle de concevoir des modèles d'enseignement adaptés aux nouvelles urgences par des experts TICs. Le e-Learning ou l'enseignement

⁶⁴ Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G, (2017), Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

⁶⁵ Jacques Marc, (2014), le recours aux formations à distance (e-Learning) dans la formation professionnelle des salariés. Présentation, influence sur les acteurs, et éléments de vigilance. NS 327. NOTES SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUES, <file:///C:/Users/pc/Downloads/ns327.pdf>. Consulté le [8/12/2021].

à distance devient donc une méthode essentielle pour transmettre le savoir et les connaissances à l'université plus particulièrement avec la situation sanitaire que nous connaissons en raison de l'émergence de la pandémie COVID-19. En effet, la première possibilité proposée comme solution de la part de la tutelle est la gestion à distance de l'enseignement où tous les cours magistraux, travaux dirigés étaient dispensés aux étudiants à travers la plateforme MOODLE de chaque établissement universitaire. En revanche, tout comme pour l'enseignant ou l'étudiant, ce protocole nouveau n'est généralement pas bien respecté, allant même jusqu'à le contester et le critiquer. Par-dessus tout, l'université a beaucoup de mal à mettre en œuvre ces pratiques, et ce particulièrement lors des premiers mois du confinement. Ceci conduit l'ensemble des étudiants à être réticents quant au système de gestion préconisé et font peu recours à ce type de dispositifs. Ils favorisent par contre plus le présentiel et rejettent le e-Learning l'associant au faible débit de la connexion et aux difficultés de l'assimilation des cours. En raison des résistances éventuelles à l'enseignement à distance, certains étudiants se sont plaints des défaillances et de l'inefficacité du système informatique de leur établissement universitaire. Assujettis à un « *apprentissage formel administré [obéissant] à une codification bien établie* »⁶⁶ suivant des programmes en salle de cours et de méthodes correspondant à un programme, ce passage brutal des cours en présentiel à la continuité pédagogique en distanciel, par le biais du numérique, a bouleversé les habitudes des apprenants. Et sans aucune initiation au préalable, ils se retrouvent face à un apprentissage fondé entièrement sur des plateformes digitales. Nous assistons alors à une sorte de contrat relationnel entre l'enseignement à distance que l'on peut appeler autrement le virtuel et l'enseignement classique qui s'opère en présence physique doit se développer tout en s'appuyant sur les nouvelles méthodes et les nouveaux moyens numériques. Ces derniers mettent, en effet, l'étudiant au centre de

⁶⁶ Cristol, D., & Muller, A. (2013). Essai de catégorisation des apprentissages informels. In Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. Paris : L'Harmattan, 13-59.

son apprentissage, le placent dans un environnement scientifique d'acquisition, d'échanges et d'interactions. Ces nouveaux moyens numériques, autrement dit, la techno-pédagogie se veut dès lors le moyen le plus adéquat pour améliorer l'enseignement/apprentissage de FLE à l'université.

Pour cela, les participants au modèle d'enseignement/apprentissage virtuel renouvelé au sein de l'université algérienne ont du relever de nombreux défis en termes de conception de méthodes pédagogiques qui augmentent l'utilisation d'outils technologiques pour améliorer l'apprentissage chez des étudiants. Commencer à mettre en œuvre le e-Learning développant un nombre limité de cours par voie électronique ; organiser des ateliers à l'université pour les étudiants et les enseignants mis en œuvre par des entreprises spécialisées pour expliquer le concept de l'apprentissage en ligne et son importance ; et comment préparer et développer des cours pour fournir l'infrastructure, préparer des cadres humains formés ; fournir des lignes de communication rapides, des appareils et équipements à haut débit et du stockage. Les enseignants organisent des conférences des tutoriels et postent des cours via Google Drive, utilisent la plateforme MOODLE pour enregistrer les vidéos explicatives publiées sur Youtube et la planification de sessions de vidéoconférence via l'application ZOOM. Enseignants et étudiants essaient de faire preuve de beaucoup de courtoisie pour s'assurer du bon fonctionnement de l'apprentissage et que tout passe bien. Techniquement, ça marche aussi, mais il faut admettre qu'il y a certains éléments qui freinent le bon déroulement du processus. Ceci s'explique par le fait que certains étudiants ne disposent pas les moyens matériels pédagogiques adéquats et d'outils techniques adéquats et du fait aussi que le contenu des cours et les stratégies prennent leur source des méthodes du mode présentiel.

3. Objectif et méthodes

L'objectif de cette étude consiste bien dans l'usage des plateformes pour l'enseignement à distance qui va être probablement le moyen le plus adéquat dans l'avenir ainsi que leur impact en

vue de développer un meilleur apprentissage du FLE chez les étudiants. Le but de cette enquête est double : d'une part, notre intérêt pédagogique est de dresser un état des lieux (le nombre des étudiants ayant subi l'enseignement du FLE en ligne. pour cela, nous sommes surtout focalisée sur leur motivation/démotivation à ce type d'apprentissage numérique. D'autre part, notre préoccupation était d'explorer en taux et en pourcentage la confrontation des résultats du premier semestre en présentiel à ceux du second en distanciel en vue de souligner l'impact du e-Learning sur l'enseignement /apprentissage du FLE. En d'autres termes, par le biais de cette enquête, nous voulons savoir quel est l'impact du e-Learning sur la formation des étudiants en Master 1 toutes spécialité confondues : littérature, sciences du langage et didactique.

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons interrogé cinquante (50) étudiants en Master 1 toutes spécialités confondues de l'Université Aïn Témouchent, de la faculté des Lettres, des Langues et des Sciences Sociales du Département des Lettres et Langue Française, ayant suivi des cours à distance, lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020, ceci, en vue de la clôture de cette année et assurer en toute harmonie une reprise de la rentrée universitaire 2020/2021. Nous leur avons adressé un questionnaire⁶⁷ comprenant 10 questions dont le thème principal est le e-Learning. Pour ce faire, la méthode préconisée pour cette étude est l'enquête par questionnaire.

Afin de mettre cette étude en œuvre et en complémentarité avec le premier volet de l'enquête cité supra (étude quantitative : recueil des données en taux), nous avons vu nécessaire d'interroger les représentations des étudiants vis-à-vis de cet enseignement/ apprentissage en ligne ainsi que les difficultés rencontrées lors de la pratique de ce dispositif numérique. L'objectif du deuxième volet de cette étude qui se veut qualitatif, tâche à déceler les représentations et montrer comment font les étudiants pour vivre la continuité pédagogique via la plate-forme numérique MOODLE. Pour pouvoir comprendre ce passage brusque, du présentiel au distanciel, en vue de bien cerner l'activité et le travail des étudiants, l'approche anthropocentrée est la plus idéale et qui

⁶⁷ Voir l'annexe n°1, p.17

concerne « à comprendre l'activité des étudiants en prise avec de nouvelles contraintes et prescriptions situationnelles. »⁶⁸

Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête en interrogeant un groupe de huit (08) d'étudiants des deux sexes dont l'âge varie entre 22-40⁶⁹, appelé aussi *focus group*⁷⁰ en faisant appel à la méthode ergologique qui est une démarche d'analyse. « L'ergologie a pour ambition d'être la partie de l'épistémologie qui traite des « sciences humaines et sociales »⁷¹. Selon l'auteur, le principe de cette ambition réside dans le traitement du travail, et notamment dans la manière dont il est analysé en insistant sur la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. La démarche ergologique a tiré un principe général : toute activité humaine est inanticipable totalement, et les règles qui tentent de la normaliser (règles plus ou moins théoriques qui la figent, qui l'encadrent, ou qui tentent d'en guider la conduite) sont sans cesse renormalisées dans l'activité elle-même. « À l'origine de chaque norme, on trouve un processus de renormalisation sous la forme d'un compromis effectué par le vivant humain. »⁷² Se trouvant dans de telles situations, il doit maîtriser en discutant de la situation, évaluer, délibérer, pour ensuite trancher sur la base de raisons d'agir qu'il juge prioritaires sur le champ. C'est ce principe que nous cherchons à identifier auprès des étudiants. Pour cette étude, nous nous appuyons sur le triangle de l'activité « agir, savoirs, valeurs » (Schwartz, 1966/2015, p. 148) pour comprendre comment les étudiants renormalisent de manière continue les nouvelles exigences imposées par le milieu et construites pour eux lors des si-

⁶⁸ Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octares.

⁶⁹ Voir l'annexe n°2, p.12.

⁷⁰Un focus group est une forme de recherche qualitative qui prend forme au sein d'un groupe spécifique afin de déterminer la réponse de ce groupe et l'attitude qu'il adopte au regard d'un produit, d'un service, d'un concept...

⁷¹ Renato Ri Ruzza, (2006), « L'analyse du travail, une démarche ergologique », Dans *Travailler au XXI^e siècle*, pages 17 à 44. <https://www.cairn.info/travailler-au-xxie-siecle--9782804149949-page-17.htm>. Consulté le [5/03/2020].

⁷² Schwartz, Y, *op. cit.*

tuations imprévues. Le pôle « agir » laisse voir que la norme employée en situation, demeure un résultat d'un double usage qui met en relation les savoirs et les valeurs comme deux points complémentaires du triangle. « Les savoirs » sont étroitement liés à la situation d'agir. Il est nécessaire de remédier avec un savoir personnel à une situation jugée difficile. La mobilisation des savoirs quel que soit leur origine : académiques et/ou expérientiels apportera un appui important à la trajectoire de ses comportements. Cette dimension de « valeurs » réfère à un agir qui est toujours un choix subjectif. Cet élément est révélateur de choix et de préférence personnelle, « autrement dit, un choix qui fait valeur pour la personne »⁷³ (Durrive, 2015). De cette optique « La dynamique de renormalisation est ainsi ce qui transforme une situation problématique en expérience car produisant développement et apprentissage »⁷⁴. Pour notre objet d'étude, faut-il rappeler qu'il est très utile de comprendre les renormalisations des étudiants face à une situation problématique. « *Voir comment ils peuvent délibérer, raisonner et agir pour pouvoir comprendre leur façon de retravailler les modalités nouvelles complètement digitalisées contrairement à la modalité traditionnelle.* »⁷⁵ Dans cet ordre d'idées, notre recherche se fonde foncièrement sur une étude de cas réalisée en nous appuyant sur une approche Quali-Quantitative. Nous essayons de mettre l'accent sur la mise en place de ce dispositif numérique à l'université, en nous basant notamment sur les différentes perceptions et adaptations des étudiants vis-à-vis de ce dispositif d'enseignement. Nous mettons également l'accent en particulier sur profil d'étudiant face à ce type d'enseigne-

⁷³Durrive, L. (2015). L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octares.

⁷⁴ Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? Éducation permanente. 158, 11-23.

⁷⁵Denny, J.-L. (2019). L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes (thèse), Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>. Consulté le [05/012/2021].

ment qui ne lui est pas familiarisé. Pour ce faire, une étude exploratoire s'avère indispensable auprès des étudiants de Master 1 au sein du Département de Français, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales à l'université de Ain Témouchent.

4. Résultat et discussion de l'étude exploratoire

4.1 Les résultats de l'expérimentation n°1

L'enquête par questionnaire menée auprès de nos étudiants de Master 1 de différentes spécialités du département de français appartenant à la faculté des Lettres, des Langues et des sciences sociales, nous a permis de recueillir les données suivantes :

Tableau n°1 : résultats de l'enquête sur le e-Learning

Question	Résultat négatif	Résultat positif
Q1	35%	65%
Q2	37%	63%
Q3	58%	42%
Q4	65%	35%
Q5	67%	33%
Q6	65%	35%
Q7	67%	33%
Q8	55%	45%
Q9	67%	33%
Q10	63%	37%
Total	73%	27%

Commentaire

Nous relevons du tableau n°1 les données suivantes :

Aux différentes questions posées aux étudiants dont la thématique principale est le e-Learning et les différents dispositifs mis en œuvre pour l'enseignement/apprentissage à distance, les réponses ont enregistré un taux négatif élevé par rapport au téléenseignement. Ceci est démontré par le rapport dépréciatif quant à

l'utilisation des plateformes numériques notamment la plateforme MOODLE. A ce propos, un total de 73% contre un taux de 27% a été obtenu. Ce qui explique, s'en doute, le passage brutal et sans aucune transition au préalable de l'enseignement/apprentissage présentiel au distanciel difficile à assumer. En effet, les relations pédagogiques et les activités didactiques sont mises à mal par cette distance notamment pour un public qui n'a pas l'habitude de gérer ce genre de situation. Face à cet enseignement/apprentissage à distance, une importante majorité d'étudiants a connu des difficultés d'ordre technique (pas d'accès Internet/manque de savoir-faire technique), socio-économique (indisponibilité de moyens, tels qu'ordinateurs, tablettes), et affectif (faiblesse de motivation, d'estime de soi, d'auto-efficacité et niveau élevé d'appréhension). On conclue que les étudiants n'ont pas reçu aucune préparation adéquate appropriée pour entamer l'enseignement/apprentissage à distance.

4.2 Les résultats de l'expérimentation n° 2

L'enquête par le biais d'un questionnaire a été suivie par une étude comparative. Une confrontation des résultats en taux et en pourcentage du premier et deuxième semestre en présentiel à ceux du second en distanciel a été réalisée pour souligner l'impact du e-Learning sur l'enseignement /apprentissage du FLE.

Les résultats par spécialité se révèlent comme suit :

Tableau n° 2: Moyennes du premier semestre des étudiants en M 1 toutes spécialités confondues

-Enseignement/apprentissage en présentiel-

Spécialité	Nombre d'étudiants	Nombre d'étudiants ayant plus de 10/20	Pourcentage	Nombre d'étudiants ayant moins de 10/20	Pourcentage
Littérature	17	13	80%	04	20%

Sciences du langage	16	15	88,89%	01	11,11%
Didactique	125	85	72,55%	45	24,45%

Tableau n° 3: Moyennes du deuxième semestre des étudiants en M 1 toutes spécialités confondues

-Enseignement/apprentissage à distance- E-Learning-

Spécialité	Nombre d'étudiants	Nombre d'étudiants ayant plus de 10/20	Pourcentage	Nombre d'étudiants ayant moins de 10/20	Pourcentage
Littérature	17	08	47,06%	09	52,94%
Sciences du langage	16	14	87,50%	02	12,50%
Didactique	125	51	40,32%	74	59,08%

Commentaire :

Les données du tableau n° 2 et du tableau n°3 nous renseignent sur la confrontation des moyennes des étudiants du premier semestre en présentiel à celles du second en distanciel. Pour les deux tableaux, nous avons essayé de faire réunir les moyennes des étudiants par spécialité pour faire ressortir le taux de réussite. En ce qui concerne le premier semestre, lors de l'enseignement en présentiel, nous assistons à un pourcentage de 80% soit 13 étudiants en littérature ayant la moyenne au delà de dix sur vingt (10/20). Quant aux étudiants de la même option, 20% seulement qui ont eu au-dessous de la moyenne de 10/20. Les étudiants en

sciences du langage ont enregistré un score remarquable de 88,89% de réussite contre un taux de 11,11% d'étudiants qui ont échoué ce premier semestre. Tout comme la littérature et sciences du langage, nous avons constaté de très bons résultats pour les étudiants en didactique. Un semestre bien réussi avec un taux de 72,55%. Pour le deuxième semestre dont les cours et les TD ont été dispensés à distance, la situation a complètement changé. En effet, le taux de réussite des étudiants toutes spécialités confondues a connu une baisse considérable. Contrairement au premier semestre, un taux de 52,94% d'étudiants en littérature ont obtenu la moyenne plus de 10/20. Les résultats des étudiants en sciences du langage ont enregistré un pourcentage de réussite faible que le premier semestre soit un taux de 87, 50%. L'option didactique n'est pas en reste puisque un taux élevé d'étudiants soit un pourcentage de 40, 32% ont été ajournées. Il ressort de ce fait que l'étudiant n'a pas pu faire face à ce type d'enseignement qui ne lui est pas familiarisé. Ceci est parfaitement démontré par le tableau récapitulatif des taux des différentes situations d'enseignement : présentiel/distanciel.

Tableau n° 4 : récapitulatif des taux des différentes situations d'enseignement : présentiel/ distanciel

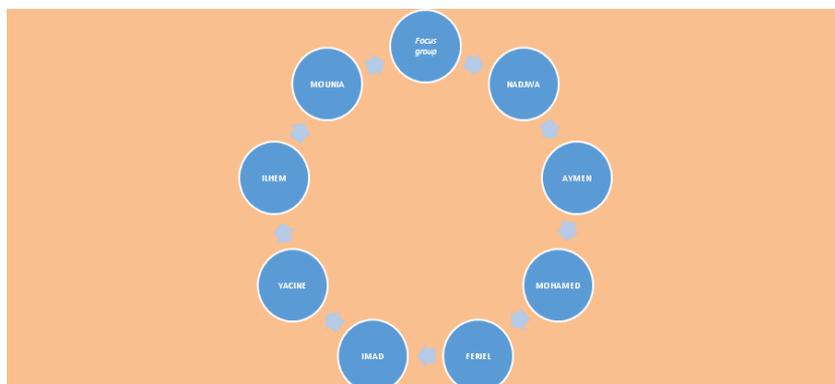
Présentiel		Distanciel	
Résultats plus de 10/20	Résultats moins de 10/20	Résultats plus de 10/20	Résultats moins de 10/20
66,71%	33.29%	48,79%	52,21%

4.3 Les résultats de l'entretien à travers des *focus group*

Notre objet d'étude assigné consiste à interroger la façon dont les étudiants vivent la continuité pédagogique en passant du présentiel au distanciel. La collecte de données s'est réalisée après avoir vécu la période du confinement comme mesure de préven-

tion contre la propagation du coronavirus et la fermeture de l'université. Pour satisfaire aux critères de scientificité, nous avons accompagné nos données par « *Des entretiens individuels.* »⁷⁶ En effet, le protocole de l'entretien individuel de chaque participant a permis d'élargir la recherche. Le deuxième volet de notre recherche se présente donc comme ceci : dans un premier temps un *focus group* a été interrogé dans le but de savoir comment chaque étudiant a vécu et perçu ce changement brusque de l'enseignement pour ensuite entrevoir un débat. Pour synthétiser et valider la discussion des données, le même *focus group* a été interrogé. Pour recueillir toutes les données, en situation de confinement, nous avons fait appel à une méthode « Zoom conférence ».

Schéma n°1 : protocole de recueil de données



L'organisation des rencontres était programmée collectivement sous aspect de « *groupes de discussion.* »⁷⁷ Le chercheur en tant qu'animateur cherche à confronter les différents points de vue sur le vécu de chaque participant. Ce travail se réfère à la

⁷⁶ Baribeau, C. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. In *L'analyse qualitative des données*. Québec : Presses de l'Université, p. 133-148.

⁷⁷ Evans, C. (2011), *La méthode des focus groups*, Bibliothèque Centre Pompidou.

[https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie %20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus %20groups.pdf](https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus%20groups.pdf). Consulté le [10/10/2021].

théorie de Serres⁷⁸ postulant que tout enseignement à distance acte la révolution numérique, trois thèmes étaient abordés : le rapport au temps, à l'espace et aux savoirs. La technique de l'entretien était de type mixte. Les questions ouvertes adressées aux étudiants avec comme consigne : « je vous invite à me raconter et me décrire comment vous vivez la continuité pédagogique ». Pour ceci, nous faisons appel à « *des reformulations reflet (reprise des derniers mots pour relancer le propos) et clarification (reprise de l'idée pour s'assurer de la compréhension)* »⁷⁹ dans le but de dynamiser les interactions tout en faisant combinaison avec le triangle de l'activité « *agir, savoir, valeur* »⁸⁰ pour « *faire émerger l'activité des interviewés.* »⁸¹ Le tableau ci-après montre ce type d'entretien :

Tableau n°5 : La technique de l'entretien

Amel : en analyse du discours, nous avons reçu trop de cours	
Chercheur : Ah oui ! beaucoup de cours	Reformulation reflet
A : Oui, euh et en plus ils sont très complexes	
C : sont-ils vraiment compliqués et difficiles ?	Reformulation reflet
A : oui, personnellement j'ai eu du mal à comprendre le contenu	

⁷⁸ Serres, M. (2012). Petite poucette. Paris : Le Pommier.

⁷⁹ Mucchielli, R. (2013). L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Paris : ESF éditeur.

⁸⁰ Schwartz, Y. (2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques. Toulouse : Octares, 143-161.

⁸¹ Denny, J.-L. (2019). L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes (thèse), Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>. Consulté le [12/06/2020].

C : que faisiez-vous alors pour comprendre ?	Faire émerger son agi
A : après plusieurs lectures des cours, j'étais obligée de faire une recherche sur Google pour comprendre	Description de son agir
C : donc, vous avez fait appel à Google pour mieux comprendre le contenu de vos cours, c'est bien cela ?	Reformulation clarification
A : oui, c'est bien ça	
C : mais qu'est ce qui vous a encouragé à faire ce choix c'est du travail, non ?	Faire émerger les savoirs à l'origine de son agir
A : eh ben je me suis dis que le jour de l'examen, on sera forcément interrogé sur ces cours	Description d'un savoir d'expérience
C : oui mais, vous auriez pu éviter cette recherche car c'est un travail qui prend beaucoup de temps	Faire émerger les valeurs à l'origine de son agir
A : ben comme je suis étudiante, je suis censée de faire la recherche et réussir mon cursus universitaire	Description de son système de valeur
C : je comprends que c'est très important pour vous de réussir	Reformulation reflet
A : oui, je dois réaliser mon rêve et devenir un jour une enseignante	Description de son système de valeur

Pour cette étude, nous nous sommes inspirée de la méthode de la théorisation ancrée de Méliani⁸² où l'exploitation des données peut être générée. Son efficacité nous permettra de tenir ensemble des données empiriques ancrées sur le terrain et un travail de conceptualisation qui vise à favoriser leurs intelligibilités et communication.

Les résultats du tableau n°5 confirment un passage brutal d'une étudiante familiarisée à des cours dans leur modalité traditionnelle et réalisés dans un cadre de relations psychoaffectives favorisées. Le bouleversement survenu au processus d'apprentissage a totalement modifié d'autant de normes déjà instituées et à revoir.

4.3.1. Rapport étudiant/enseignant : la valorisation d'une dimension psychoaffective⁸³

Les résultats du deuxième volet de la recherche attestent un rapport entre enseignants/ étudiants. En effet, l'imagé sacré de l'enseignant se voit transformée, comme l'affirme l'étudiante Amel : « Avant l'autoritarisme de l'enseignant était en relation avec son statut. Maintenant ce cadre a disparu. Les statuts ont changé tout comme pour l'enseignant et l'étudiant. » Ce rapport devient plus humain. Nous assistons alors à une sorte de familiarité caractérisant ainsi cette relation. « on n'est plus dans l'anonymat comme dans l'amphi » ajoute l'étudiante Manel. L'étudiant Ahmed explique ce changement par « les circonstances communes de la crise pandémique » tant le partage de la pandémie persiste. Ce qui marque notre attention encore est la présence des phrases de soutien glissées dans les messages échangés.

⁸² Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors Série* (15), 435-452.

⁸³ Denny, J.-L. (2020), « L'expérience des normes pour débattre en classe » : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes (thèse), Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>

Avant cette pandémie l'enseignant se trouvait aux alentours de l'amphi, maintenant on sent que tout a changé. Il est plus proche, les échanges par mail favorisent de maintenir le contact. Un lien social se crée. Un contact affectif se fait sentir. (Ahmed)

Selon l'étudiante Mouna, cette relation affective fait naître « un vrai attachement, ceci conduit les étudiants à aimer la matière. » D'autres enseignants se placent malheureusement dans « *une simple logique de l'offre* »⁸⁴. Cela est confirmé par les propos de l'étudiant Fouad : « ils postent des cours juste pour décharger leur responsabilité » (Fouad). « Ceci démotive, décourage davantage et cela ne donne pas envie de travailler » dit l'étudiante Riheb. Ce qui freine et ne fait « *qu'accélérer un échec devenu [...] prévisible* »⁸⁵. Le bon rapport se noue en fonction de la considération professionnelle qu'engagent les enseignants. Cet état confirme la notion du don et de contre don⁸⁶ basique dans « *la réussite des principes d'autoformation et de formation mutuelle.* »⁸⁷ Albero ajoute encore que le contrat de l'enseignant « *gène un dû et comporte donc, de manière implicite, l'obligation du contre-don.* » Ce type de contrat implicite produit une pratique d'engagement dans le processus d'apprentissage. Ce qui fait naître une sorte de manière éthique qui conduit l'étudiant à donner de la valeur à l'ensemble de ses matières universitaires.

⁸⁴ Albero, B. (2003b). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Autoformation et enseignement supérieur (pp. 139-159). Paris : Hermès Science / Lavoisier

⁸⁵ Op. Cit

⁸⁶ Mauss, M, (1923) définit le don/contre-don comme « *une forme de contrat social, basé sur la réciprocité, pour appartenir à une société* ». Il découvre « le don/contre-don comme **un contrat** fondateur des liens sociaux : « *une prestation obligeant mutuellement donneur et receveur et qui, de fait, les unit par une forme de contrat social* ». Disponible sur le site: <http://www.sietmanagement.fr/theorie-du-doncontre-don-donnerrecevoirrendre-m-mauss/>.

⁸⁷ Idem.

4.3.2 Rapport étudiant/étudiant :

Il s'avère que le lien enseignant /étudiant s'aperçoit également arrangée entre étudiant/étudiant avec pour effet de changer la relation qui les unit. Les résultats attestent une nouvelle logique de lien entre les étudiants qui va du socioaffectif au sociocognitif. « L'amitié se transforme, y a moins de plaisanteries, moins de rires qu'auparavant entre nous, nos amis ne sont plus comme avant on les voit comme source de soutien et guides qui nous aident à comprendre les cours » dit l'étudiante Manel. Le lien devient moins affectif et plus cognitif. Ce qui s'apparente corrélativement à l'opinion de Dieumegard et Durand⁸⁸ dans la priorité donnée au maintien de ce contrat entre pairs dans « *la mobilisation des apprenants dans les tâches d'apprentissage en formation à distance* ».

Nous assistons alors à une sorte de relation plus professionnelle qu'amicale entre les étudiants. En travaillant avec la plateforme MOODLE, ils font recours à une plateforme institutionnalisée, ce qui accroît leur difficultés et limite leur liberté « on est plus surveillé » ajoute l'étudiant Fouad contrairement aux autres sites non-formels où « l'échange s'accomplit entre travail et divertissement » témoigne l'étudiant Ahmed. Au revanche, nous avons remarqué que les liens d'amitié se tissent davantage » affirme l'étudiant Mahdi. Cet enseignement en ligne promet la continuité des liens entre amis. L'enseignement à distance plait à certains étudiants, mais il est désagréable pour la plupart d'entre eux.

4.3.5 Le e-Learning et l'accroissement des inégalités

La crise sanitaire liée à la COVID-19 a affecté tous les métiers qui nécessitent un contact humain et qui appellent une présence massive dans des espaces plus ou moins réduits. L'instauration d'une distance est en effet difficile à assumer dans certaines professions comme l'enseignement. Les relations pédagogiques et

⁸⁸ Dieumegard, G., & Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : Revue de littérature. *Savoirs*, 7(1), 93-109.

les activités didactiques sont mises à mal par cette distance notamment pour un public qui n'a pas l'habitude de gérer ce genre de situations. Cependant, cette nouvelle formule d'enseignement à distance via les plateformes numériques a bouleversé d'une manière radicale les paramètres du fonctionnement sociétal notamment la vie des étudiants au début « on était outré » (l'étudiant Fouad) « j'ai vécu une longue période de frustration » (l'étudiante Amel). Le téléenseignement fortement choisi comme alternative d'enseignement/apprentissage a posé de sérieux problèmes pour beaucoup d'étudiants comme le fait remarquer l'étudiante Manel : « J'ai quelques amies qui n'ont pas d'ordinateur » (Mahdi), « ma copine n'a pas d'internet ». A cette réalité, les étudiants semblent avoir du mal à gérer nombreuses difficultés : émotionnelle, cognitive, ergonomique.... « *Malgré la mise en place de l'enseignement de substitution à distance, sur des plates-formes dédiées au e-Learning de l'université, cette dernière a montré ses limites.* »⁸⁹

Les solutions adoptées se sont avérées difficiles pour les étudiants, qui rencontrent des obstacles pour utiliser les plateformes numériques d'une part, et pour faire face aux difficultés émotionnelles, sociales et économiques posées par le COVID-19 d'autre part. Le manque de matériel adéquat et d'une connexion internet à haut débit, le manque de formation de l'étudiant favorise certainement l'échec. Ce mode d'enseignement considéré comme étant une solution provisoire par la tutelle peut produire chez les étudiants l'accroissement des inégalés dans la poursuite des études.

5. Conclusion

Tout au début de notre recherche, nous avons supposé que la solution numérique pourrait être une alternative des enseignements classiques qui exigent la présence physique de l'étudiant et que l'enseignement distanciel faciliterait la formation des étudiants. Mais, l'interprétation et l'analyse des résultats obtenus de l'expérimentation effectuée auprès des étudiants de Master 1

⁸⁹ Le Rapport final de la CRUO relatif à la réflexion sur le Post Covid-19, p.11.

toutes spécialités confondues nous affirment que les résultats du deuxième semestre ont été régressés par rapport à ceux du premier semestre, ce qui confirme notre deuxième hypothèse qui postule que l'enseignement en ligne peut avoir un impact négatif sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Par le biais de cette étude, nous avons pu cerner les difficultés que les étudiants ont par rapport à ce type de dispositif numérique via la plate-forme Moodle qui évoque une pratique nouvelle dans leurs cursus d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats du deuxième volet de l'étude révèle un constat négatif quant à l'enseignement à distance. Le concept d'apprendre dans un espace distant et sans l'influence des enseignants s'aperçoit comme une méthodologie rendant les étudiants plus motivés. Mais, le contexte algérien contraint cette expérience à distance à laquelle les étudiants ne sont pas habitués. Manque des moyens pédagogiques pour l'enseignement à distance, manque de digitalisation des établissements, les inégalités sociales ne font que compliquer la situation d'apprentissage des étudiants.

Face à cette pandémie qui risque de prendre de l'ampleur, l'enseignement hybride du présentiel et du distanciel s'avère une meilleure solution dans une telle conjoncture. En effet, l'usage tout particulier des technologies numériques est mis sur une innovation pédagogique qui incarne cet enseignement dit hybride. Faire appel aux nouvelles technologies est indispensable pour réduire l'impact de la fermeture des établissements universitaires. L'enseignement à distance s'offre donc comme la seule alternative qui puisse assurer la continuité pédagogique au sein des établissements universitaires. D'ailleurs, plusieurs auteurs (De Ketele⁹⁰, 2010; Albero, 2011⁹¹) s'accordent en effet sur le fait que le numérique est envisagé comme un moteur de changement et d'innovation des pratiques pédagogiques universitaires. Cependant, la mise en place de ce mode d'enseignement à distance exige

⁹⁰ De Ketele, J-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

⁹¹ Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 11-21.

la disponibilité d'un matériel technologique adéquat ainsi la prédisposition des acteurs qui l'animent à s'intégrer dans cette forme de virtualité scientifique. En effet, cette épidémie perturbe le cursus universitaire des étudiants. Elle prive certains d'entre eux, ceux issus du milieu défavorisé, de poursuivre leurs apprentissage à cause du fossé ou la fracture numérique décrivant les inégalités dans l'accès aux technologies et qui ne cesse de s'accroître. Aussi, la réussite de ce mode d'enseignement exige la disponibilité d'un matériel technologique à la portée de tous les étudiants. Ceci dit que l'enseignement en ligne à l'université doit fournir aux étudiants comme pour les enseignants une aspect d'apprentissage flexible et qui répond le mieux à leurs attentes, en s'adaptant ainsi à leurs rythmes de travail respectifs.

5.1 Quelques recommandations :

Les modalités d'enseignement et le processus d'apprentissage à distance en contexte universitaire algérien pendant la crise pandémique du COVID-19 par le biais des plates-formes, notamment MOODLE, jouent un rôle primordial dans la continuation pédagogique. Néanmoins, il s'agit de la première expérimentation d'enseignement en ligne dans les toutes universités algériennes et certains étudiants n'ont pas l'opportunité d'étudier en ligne soit par manque de moyens, soit sont résidants de régions dépourvues de cet avantage technologique. Ce facteur pourrait être une cause majeure de l'échec académique de cette catégorie estudiantine malgré les compétences. Pour cette raison, nous proposons quelques recommandations :

- Investir dans les moyens pédagogiques pour l'enseignement à distance ;
- Disponibilité d'un matériel technologique à la portée de tous les étudiants ;
- Dédier un service de suivi des enseignements à distance pour gérer les classes virtuelles ;
- La mise en place d'un programme de formation pour garantir les méthodes d'enseignement à distance ;
- Mettre un cadre légal pour les formations à distance.

Références

- Albero, B. (2003a). Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique. In *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 37-67). Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Albero, B. (2003b). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 139-159). Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.
- Baribeau, C. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. In *L'analyse qualitative des données*. Québec : Presses de l'Université, p. 133-148.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Essai de catégorisation des apprentissages informels. In *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*. Paris : L'Harmattan, 13-59.
- Dieumegard, G., & Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : Revue de littérature. *Savoirs*, 7(1), 93-109.
- De Ketele, J-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13
- Denny, J.-L. (2020). *L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes* (thèse), Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.
- Evans, C. (2011). *La méthode des focus groups*. Bibliothèque Centre Pompidou. [https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie %20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus %20groups.pdf](https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus%20groups.pdf)

Le Rapport final de la CRUO relatif à la réflexion sur le Post Covid-19.

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, Hors Série (15), 435-452.

Mucchielli, R. (2013). L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Paris : ESF éditeur.

Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octares.

Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation permanente*. 158, 11-23.

Schwartz, Y. (2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*. Toulouse : Octares, 143-161.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.

Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

- L’affichage électronique du cours fournit –il à l’étudiant des compétences supplémentaires ? oui non
- La plateforme numérique aide-t-elle à accomplir les tâches plus rapidement que la méthode traditionnelle ? oui non
- L’enseignement à distance a put-il compenser l’enseignement classique en temps de la pandémie ? oui non
- L’enseignement à distance a-t-il contribué au succès de l’année universitaire 2019/2020 ? oui non

E. L’enseignement à distance et l’assimilation des cours par les étudiants universitaires :

- La méthode e-Learning vous aide-t-elle à comprendre clairement le contenu des cours ? oui non
- L’interaction apprenant-enseignant sur la plateforme aide-t-elle à comprendre les cours ?oui non
- Les conditions sociales des étudiants influent-elles sur l’assimilation des cours à distance ?oui non
- L’assimilation d’information est-elle enchevêtrée par des perturbations techniques (coupure d’internet,...) ? oui non
- Les étudiants rencontrent-ils des problèmes lorsqu’ils étudient à distance ? oui non

ANNEXE n°2

Tableau n°1 : Caractéristiques des participants

Sexe	Age	Catégorie des étudiants	Moyenne du premier semestre
F	40	Étudiante-fonctionnaire	15
F	23	Étudiante	13,56
F	25	Étudiante	09
F	21	Étudiante	11.32
F	24	Étudiante	10
G	27	Étudiant-fonctionnaire	12.28
G	30	Étudiant-fonctionnaire	13.25
G	38	Étudiant-fonctionnaire	14

CONFINEMENT ET TÉLÉ-ENSEIGNEMENT DU FLE : ENQUÊTE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS EN FLE

Souad Benabbes, Maitre de conférences HDR
Université Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi, Algérie
Courriel : souadbenabbes@yahoo.fr

Résumé : La pandémie de la Covid 19 a été une surprise sans précédent pour tous les systèmes éducatifs et universitaires. Elle a déstabilisé la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans le monde entier et a accéléré ainsi le passage au E-learning. Dans ce contexte covidien, l'université algérienne a dû affronter une situation inédite : le télé-enseignement a été la seule alternative pour assurer la continuité pédagogique. Parallèlement, la crise a stimulé l'innovation dans le secteur universitaire à travers l'implémentation des plateformes numériques. Cet article met en exergue les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 34 enseignants universitaires intervenant dans différentes universités de l'Algérie, afin de dresser un état des lieux de ce nouveau mode d'enseignement à travers les pratiques et les expériences vécues. Il en ressort que les conditions techniques et environnementales de travail des enseignants sont moyennement satisfaisantes. Par ailleurs, les enseignants étaient en mesure d'assurer leurs cours en ligne même si, dans leur grande majorité, ils découvriraient ce type d'enseignement. Enfin, deux difficultés ont été signalées, il s'agit d'une part de l'absence des interactions humaines et d'autre part la qualité de la connexion.

Mots clés : EAD, enquête, enseignants, FLE, université.

Abstract : The Covid 19 pandemic was an unprecedented surprise for all education and university systems. It destabilised the lives of nearly 1.6 billion pupils and students worldwide and thus accelerated the transition to e-learning. In this context, the Algerian university had to face a completely new situation: distance learning was the only alternative to ensure pedagogical continuity. At the same time, the crisis has stimulated innovation in the university

sector through the implementation of digital platforms. This article highlights the results of a questionnaire survey conducted among 34 university teachers working in different universities in Algeria, to draw up an inventory of this new teaching method through practices and experiences. It emerged that the technical and environmental working conditions of teachers were moderately satisfactory. Moreover, the teachers were able to give their courses online even though most of them were new to this type of teaching. Finally, two difficulties were reported: the lack of human interaction and the quality of the connection.

Keys-word: distance learning, survey, teachers, FEL, university

1. Introduction

En Algérie, afin d'endiguer la propagation de la pandémie du COVID-19, il a été décidé de suspendre les cours à partir du 12 mars 2020, et ce dans les différents cycles de l'éducation nationale et dans l'enseignement supérieur. Et afin de ne pas couper les interactions avec les étudiants, il a été demandé à ces derniers de poursuivre les cours à distance en recourant aux plateformes numériques. À l'université les enseignants ont été appelés à mettre en ligne des cours et des travaux dirigés d'abord via Google Drive, ensuite via les plateformes Zoom ou Moodle. Ceci dit, la pandémie de coronavirus a renforcé l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage et a contraint les universités algériennes à développer en peu de temps des plateformes numériques de télé-enseignement afin d'assurer une certaine continuité pédagogique. Cette dernière a consisté, au moins dans un premier temps, à créer et conserver un contact à distance avec les étudiants et à faire en sorte qu'ils conservent un lien avec les apprentissages, en proposant des activités numériques. Toutefois, en dépit de nombreux efforts déployés en vue de renforcer techniquement et numériquement tous les établissements universitaires, ces derniers peinent encore à s'ancrer dans une réelle pédagogie numérique. Les enseignants se sont trouvés dans une situation d'enseignement à distance forcée, non préparée préalablement. Comme

le souligne l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 (PME, 2020) :

Les fermetures d'écoles dues à la crise du COVID-19 ont été soudaines. Peu d'attention a été accordée à la formation adéquate des enseignants sur la manière de garantir la poursuite de l'apprentissage ou sur la manière d'élaborer des programmes d'enseignement à distance pertinents et de qualité. Les enseignants, dont les compétences en matière de technologie numérique varient, doivent maintenant s'adapter aux nouvelles plateformes d'apprentissage et élaborer de nouvelles stratégies pour faire participer les enfants, tout en maintenant des normes élevées d'enseignement et d'apprentissage. Pour relever ces défis, les gouvernements et les autres parties prenantes doivent agir rapidement pour s'assurer que les enseignants reçoivent la formation nécessaire. (p. 2).

Manifestement, la majorité des étudiants est outillée de smartphones, de tablettes ou d'ordinateurs personnels. Toutefois, pour les enseignants, il a été difficile d'assurer ce suivi pédagogique avec les moyens du bord, notamment avec le faible débit de connexion à internet que connaît la plupart des régions rurales. De plus, les permanents appels de la tutelle pour faire accélérer le passage au télé-enseignement n'a pas pris en considération le taux important d'enseignants non formés à cette aventure numérique qui semble visiblement stimulante, mais pas nécessairement performante quant à la progression pédagogique. Pour les enseignants de langues étrangères, l'usage des TIC ne relevait ainsi plus d'une injonction théorique (Guichon, 2012 ; Nissen, 2019 ; Soubrié, 2016 ; Vallaud-Belkacem, 2017), mais était imposée comme seule voie possible pour assurer une continuité pédagogique.

Compte tenu de cette situation inédite, la présente contribution a pour objectif de s'interroger d'une part sur les contraintes et les perceptions que les enseignants de FLE se font de l'usage des plateformes numériques institutionnelles et de lever d'autre part le

voile sur les pratiques innovantes de ces formateurs via la plateforme Moodle de l'université Larbi Ben M'hidi et d'autres universités algériennes. Notre étude tend à répondre aux questions suivantes : quelles sont les représentations que les enseignants observés se font du télé-enseignement en période de confinement ? Quelles sont les contraintes auxquelles ils sont exposés ? Quelles sont les activités et les stratégies permettant aux enseignants de stimuler la motivation et l'interactivité de leurs étudiants ?

2. Enseignement à distance

La période du confinement a vu émerger de nouveaux modes d'enseignement/apprentissage et outils qu'il a fallu s'approprier tant du côté des enseignants que des étudiants. En effet, les enseignants étaient invités à organiser des « classes virtuelles » sachant que le télé-enseignement d'urgence ne faisait pas l'objet d'études sur lesquelles s'appuyer, cette période de confinement n'ayant pas été anticipée (Bonnery et Douat, 2020). Par ailleurs, le développement des technologies numériques permettant d'apprendre en ligne a contribué à l'apparition de dispositifs éducatifs de nature assez variée. Certains permettent l'accès à des ressources (informations, médias, logiciels) et le recours à des « environnements numériques » simule souvent des classes virtuelles ou des réseaux d'utilisateurs. Parallèlement, le recours à d'autres ressources informelles qui échappent complètement au contrôle institutionnel (grâce aux logiciels de communication, aux réseaux sociaux) devient très facile qu'elles soient ou non utilisées. Ainsi, dans notre société électro-informatique, les réseaux sociaux (Facebook, Twitter) et la téléphonie mobile sont devenus des outils jouant un rôle crucial dans la sphère privée tout autant que dans les échanges relatifs à la formation.

De son côté, le secteur de l'enseignement supérieur algérien est doté d'une infrastructure de télécommunication reliant l'ensemble des établissements universitaires et de recherche pour les mettre en réseau à travers « le réseau national de télé-enseignement ». Ce projet a été initié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, depuis 2003 et a été accompagné par l'installation de salles de visioconférence en

2008, ainsi, que la mise en place de plateformes d'apprentissage dans des salles appropriées (Tahi & Dahmani, 2014).

La formation à distance (FAD) est devenue un mode d'enseignement incontournable dans les établissements universitaires. Elle joue un rôle primordial dans l'évolution des pratiques pédagogiques de l'université. Selon Glikman (2002), « L'appellation "formation à distance", s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou "présentielle", entre enseignant et enseigné» (p. 19). Ce type de formation prospère un peu partout dans le monde, c'est un des secteurs universitaires le plus en croissance : «L'enseignement à distance vit donc de nos jours un grand essor dans les projets stratégiques universitaires. Sa mise en œuvre constitue parfois une grande partie du chiffre d'affaires des centres de formation ou instituts associés à l'université » (Caron *et al.*, 2010, p. 11). Il permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sans avoir à fréquenter un établissement d'enseignement et sans la présence physique d'un enseignant. Ce mode d'enseignement se développe aujourd'hui dans un contexte qui requiert l'utilisation d'outils techniques de plus en plus sophistiqués.

De son côté, Daniel Peraya (2005) stipule que :

[...] toute formation à distance recourt nécessairement à des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques : livres ou manuels imprimés et illustrés, radiodiffusion, enregistrements sonores sur cassettes, émissions de télévision en direct ou magnétoscopées, technologies de l'information et de la communication. C'est ainsi que seront mis à disposition des apprenants les ressources pédagogiques, les différents outils de communication et de collaboration, les activités d'apprentissage et les moyens de les réaliser. (Peraya, 2006, p.200)

Enfin, sur le plan pédagogique, l'EAD ne se traduit systématiquement pas par la diffusion et le dépôt de cours en supports statiques (fichier en Word, PDF, PPT,...). Sur le plan du contenu, il

l'est grâce aux mises à jour fréquentes et à la possibilité pour l'étudiant de dialoguer avec le professeur mais aussi avec ses pairs.

3. Zoom sur les recherches portant sur l'enseignement des langues étrangères à distance en contexte covidien

Les résultats issues de plusieurs recherches ont démontré (Karsenti, Poellhuber, Roy et Parent, 2020), que la pandémie de COVID-19 a favorisé le télé-enseignement dans toutes les disciplines enseignées à l'université, y compris celle des langues étrangères. Les travaux d'Atmojo et Nugroho (2020) ont été focalisés sur les défis rencontrés par les enseignants de langues. Les résultats mettent en évidence de grandes différences par rapport à l'usage et leur compétence numériques, notamment et l'adaptation de leurs cours à l'enseignement en ligne. D'autres travaux de recherche (Cutri, Mena et Whiting (2020) et van der Spoel, Noroozi, Schuurink, et van Ginkel, 2020) se sont également axés sur le sentiment de compétences des enseignants pour l'enseignement en ligne. Leurs résultats témoignent de grandes différences dans le sentiment de compétence des enseignants, et que celui-ci est souvent lié à leur usage du numérique dans l'enseignement en général.

Les recherches de Kim et Asbury, See, Wardle et Collie (2020) ont porté plus précisément sur le bien-être des enseignants qui étaient obligés de travailler à distance, en contexte covidien. Leurs résultats décrivent les différents défis auxquels les enseignants se sont confrontés et qui ont eu un impact sur leur bien-être.

Enfin, l'étude menée par Boudokhane-Lima (2021) met en évidence que les enseignants se sont confrontés à des réalités de leur métier bien souvent trop compliquées peu objectivées : la manière de concevoir son cours et ses travaux dirigés et de le dispenser, etc., sont différents quand une salle de classe est convertie en cours sur Zoom ou Pronote.

4. Méthodologie

Globalement, notre méthodologie repose sur une analyse quantitative de données recueillies via un questionnaire en ligne destiné à des enseignants de français intervenant dans différentes universités algériennes. Préparé à leurs intentions, il comprenait une série de questions fermées à choix simple et multiple ainsi que des questions ouvertes lorsque cela s'avérait nécessaire. Notre enquête repose sur un questionnaire anonyme et organisé en trois parties : 1) profil des répondants ; 2) usage des TICE et environnement de l'enseignement à distance et 3) avantages et inconvénients de l'enseignement à distance.

1. Caractéristiques et profil des enseignants interrogés

1.1. Les enseignants : âge et genre

Tranche d'âge	Nombre	Femme	Homme
25-35	18	11	7
36-45	32	22	10
46-55	29	21	8
56-65	7	3	4
Total	86	56	30

La recherche effectuée a porté sur 86 enseignants de français, répartis sur 10 établissements de l'enseignement supérieur en Algérie (Est, Centre et Ouest). La majorité des répondants est de sexe féminin (56 femmes et 30 hommes) et a moins de 55 ans. La plupart d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur. Les enseignants interrogés sont issus de différentes formations et spécialités (doctorat Ès Sciences, doctorat LMD, littérature, SDL et didactique).

1.2. Nombre de matières enseignées durant le 2^{ème} semestre de l'année universitaire 2019/2020

Nombre de matières	Nombre de réponses
01	19 (22,09%)
02	42 (48,83%)
03	25 (29,06%)

Comme le montrent les données présentées dans le tableau ci-dessus, la plupart des enseignants interrogés (70,58%) intervient en deux matières. Huit répondants déclarent qu'ils avaient enseigné trois matières, suivis de deux enseignants dispensant des cours en une seule matière. Cela veut dire que notre groupe observé n'a pas de surcharges pédagogiques.

3. Usage des TICE en contexte universitaire ou privé

2.1. Familiarité avec l'outil informatique

À travers la question n°3, nous avons voulu savoir si les enseignants ont eu l'occasion d'utiliser l'outil informatique dans un contexte professionnel ou privé, pour vérifier le degré d'alphabétisation ou d'acculturation au numérique. Les résultats montrent que 62,79 % des répondants utilisent l'outil informatique pour la saisie des cours (traitement de texte) tandis que 37,21 % l'utilisent à des fins privées. D'une manière générale, l'utilisation de l'outil informatique dans l'enseignement des langues n'est pas assez fréquente chez la majorité des enseignants. Notons que l'accès à l'outil informatique ne garantit pas à lui seul, son utilisation régulière et efficace par les enseignants.

2.2. Usage des TIC dans les cours/TD en présentiel

La question n° 4 demande aux répondants de confirmer ou infirmer l'usage des TIC dans les cours et les travaux dirigés en présentiel. La majorité d'entre eux (63,95 %) répondent qu'ils n'utilisent pas les TIC. Les enseignants ne sont pas tous formés

ou leurs établissements ne mettent pas à leur disposition l'équipement qu'il faut. 31 enseignants disent qu'ils recourent aux TIC dans leurs cours : l'usage varie entre documents PPT ou classe inversée pour certaines matières telles que la compréhension et la production de l'oral. Selon eux, ces nouvelles technologies améliorent d'une part les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et d'autre part suscitent l'intérêt et la motivation des étudiants. Un des enseignants explique : « *En utilisant des vidéos via Moodle, les étudiants étaient très motivés, faisaient leur devoirs en groupe et préparaient à leur tour des vidéos donnant un nouveau sens à leur appropriation des savoirs* ». En dehors de l'usage très rudimentaire de PowerPoint, la majorité des enseignants universitaires semble ne pas maîtriser les dispositifs en FAD. Nous remarquons un phénomène de désaffection, voire de rejet.

2.3. Raisons qui freinent l'usage des TICE

La question n°5 complète la précédente à travers laquelle nous voulons cibler les principales raisons qui freinent les enseignants à utiliser les nouvelles technologies en classe de FLE. La première était l'absence d'équipement informatique nécessaire pour assurer à bon escient certaines activités nécessitant l'intégration des TIC. Une des enseignants explique : « *Pour le cours de l'oral, il faudrait souvent travailler avec un PC et un projecteur dont, le département ne dispose pas, ce qui m'oblige à louer ces deux matériels quand le type d'activité l'exige* ». L'accès au réseau Internet a été cité par la plupart des répondants, se plaignant ainsi de l'absence totale d'internet dans les salles de cours même si certains d'entre eux déclarent recourir à l'internet du réseau mobile pour accomplir certaines tâches. Environ 70% des enseignants ont évoqué aussi le problème de manipulation des TIC dû au manque de formation permettant de s'adapter à un monde numérique en constante évolution. Une des enseignantes nous explique : « *Nous travaillons dans la classe, mes étudiants et moi, avec nos moyens personnels. Il n'y a pas de matériel des TICE fonctionnel fourni par l'université. De plus, la connexion n'est pas très optimisée puisqu'on compte sur la 4G sans oublier qu'il y a des étudiants*

dans chaque groupe qui ne possèdent pas des smartphones, ce qui ne leur permet pas de se connecter à internet.»

Ceci dit, les raisons avancées concernent particulièrement le niveau des équipements ou de l'encadrement technique et se rapportent également à l'appropriation pédagogique de ces technologies et à leur utilisation comme vecteur de formation et d'accès aux savoirs.

3. Enseignement à distance

3.1. Formation relative à l'enseignement à distance avant le contexte covidien :

N° d'enseignant ayant bénéficié d'une formation à l'EAD	N° d'enseignant n'ayant pas bénéficié d'une formation à l'EAD
25	61
36,76	70,93

Les données citées dans ce tableau révèlent l'absence de formation pour la plupart des enseignants interrogés quant à l'enseignement à distance. Notons que les 8 enseignants ayant bénéficié de ce type de formation sont tous fraîchement recrutés et ont moins de trois ans d'ancienneté dans l'enseignement supérieur. Ces enseignants stagiaires doivent poursuivre cette formation durant leur première année d'enseignement à l'issue de laquelle ils doivent élaborer un cours en ligne à publier sur la plateforme numérique de l'établissement. À ce sujet, un des enseignants précise : *« la migration vers ce nouveau mode d'enseignement nous a été compliquée, voire cauchemardesque. On ne maîtrisait pas ce nouveau système et on n'a eu jamais une formation par rapport à cela. »*. Un autre nous dit : *« La manipulation de l'outil informatique, de la plateforme ne m'a pas posé de problèmes car j'ai bénéficié déjà d'une formation à l'EAD que j'ai renforcé via des capsules vidéos sur You Tube. »*

3.3. Expériences liées à l'adaptation de l'enseignement à distance

À la question n° 7, nous voulons savoir s'ils avaient utilisé la plateforme d'enseignement à distance avant la pandémie, la majorité des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête ont répondu négativement. Si beaucoup d'enseignants se sont déjà familiarisés avec ces outils, ils ne sont pas forcément préparés à des usages qui correspondent à un changement de paradigme. Afin d'aider ces enseignants à structurer et implémenter leurs cours sur la plateforme Moodle, des tutoriels ont été développés et envoyés aux enseignants par la « Cellule TICE » de l'université. Ce service d'accompagnement a dû répondre à plusieurs sollicitations relatives à la création de comptes professionnels et aux questions techniques depuis le début du confinement.

3.4. Applications et plateformes numériques pour l'enseignement à distance

Outils	Points
Réseaux sociaux	5.13
Moodle	4.75
Zoom	3.46
Google Meet	2.82
Messagerie électronique	1.36
You Tube	0.11

La question n° 8 porte sur les applications et outils numériques utilisées à distance pour des usages professionnels, sans préjuger de la frontière entre la sphère privée et la sphère professionnelle. Les usages des réseaux sociaux sont classés au premier rang, suivis de l'usage de la plateforme Moodle. L'application Zoom vient en 3^{ème} position, représentent près de la moitié des usages, ensuite Google Meet et puis la messagerie électronique. Enfin, You Tube reste peu utilisé par la plupart des répondants.

4. Usage de la plateforme numérique Moodle

4.1. Utilité de la plateforme numérique développée par l'établissement

Questionnés sur l'utilité de la plateforme numérique Moodle déployée par les universités pour l'enseignement des langues, la majorité des enseignants (61,12%) avancent qu'elle est utile. 25,86% des répondants estiment qu'elle est peu utile. Enfin, 13,01% des enseignants observés déclarent que la plateforme numérique développée par leur établissement n'est pas du tout efficace pour l'enseignement des langues qui requiert la présence des apprenants et la pratique réelle de la langue en présentiel sous l'étayage de l'enseignant. Globalement, les répondants expriment une satisfaction par rapport aux différents services offerts par cette plateforme. Ils la conçoivent comme un prolongement de la classe dans l'espace et le temps. Il convient donc de continuer à proposer un accompagnement et des formations aux enseignants pour les aider à se familiariser avec la plate-forme Moodle principalement.

4.2. Échanges en classe Vs Echanges via Moodle

Avant la pandémie, les étudiants devaient se présenter dans des salles de cours pour suivre leurs cours, participer aux différentes activités pédagogiques, prendre des notes afin d'acquérir des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, les activités d'enseignement et d'apprentissage étaient, en grande partie, simultanées. En période de confinement, la majorité des étudiants accèdent aux cours implémentés sur la plateforme Moodle depuis leur domicile ou des cybercafés. Questionnés sur le taux d'échange entre étudiants et enseignants en classe et à distance via Moodle, la plupart des enseignants le qualifie comme étant appréciable. Une des enseignantes nous a expliqué : *« le taux des échanges via Moodle était plus appréciable du fait que la contrainte du temps ne deviendrait plus un obstacle via Moodle qui propose un vaste choix d'activités allant du simple dépôt de documents (PDF, PPT...) aux fo-*

rums, en passant par des exercices en ligne et des visioconférences en temps réel, etc. ». D'autres jugent que la plateforme a permis aux apprenants et aux enseignants d'interagir, d'humaniser les rapports et d'apporter plus de convivialité à l'environnement froid et isolé qu'impose l'enseignement à distance.

4.3. Types de supports choisis via Moodle

Supports statiques	Supports multimédia
69	17
80, 23%	19,75%

La formation à distance est l'ensemble des démarches réalisées en dehors du face-à-face pédagogique entre enseignant et enseigné. Il s'agit d'un enseignement qui vient compléter l'enseignement en présence et ne saurait le remplacer. L'enquête fait ressortir que les supports fournis restent donc majoritairement statiques (PDF, WORD, image, PPT) (80,23%) mais trois enseignants (19,75%) affirment préférer un cours multimédia (vidéos, liens) pour ses enseignements.

5. Appréciations et opinions des enseignants à propos de plateforme Moodle

5.1. Difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance

Difficultés rencontrées par les enseignants durant l'EAD	Points
Démotivation et désintérêt des étudiants face à l'EAD	7.13
Difficulté d'accès des étudiants aux cours en ligne	6.85
Difficulté de mettre en place des activités, des travaux dirigés	5.32
La non maîtrise des outils numériques et de la plateforme déployés	4.56
Surcharge du travail	3.74

Organisation des évaluations à distance	2.85
Absence de formation	1.45
Manque du matériel informatique	0.39

La majorité des répondants se déclare dans une situation précaire pour travailler et enseigner à distance et confirme que l'exercice du métier d'enseignant avait été globalement plus difficile, éprouvant à plusieurs égards. Les difficultés rencontrées pendant cette période concernent en premier lieu la démotivation des étudiants face à l'enseignement à distance, suivie par les difficultés des étudiants pour accéder aux cours en ligne : le fait que tout le monde ne puisse pas avoir accès au numérique est donc un élément à ne pas négliger. Les enseignants ont évoqué majoritairement le problème lié à la conception des activités en ligne, notamment les travaux dirigés qui suscitent l'interaction des étudiants. En effet, ces enseignants interrogés estiment que le temps de travail personnel a augmenté pendant cette période. Un des enseignants explique que « *le principal problème que rencontrent les enseignants lorsqu'ils proposent des cours en ligne est la rupture du lien entre l'enseignant et l'élève, qui est vital pour le processus d'enseignement et d'apprentissage.* »

De plus, la plupart des réponses montrent que les évaluations réalisées à distance pendant le confinement ne constituaient pas une représentation fidèle du niveau des étudiants, qui non seulement travaillaient en groupes, mais plagiaient du net parfois pour réaliser leurs devoirs. D'autres évoquent en particulier les problèmes de la connexion, considérée comme une condition sine qua non pour l'aboutissement d'un apprentissage de ce genre.

5.2. Stratégies adoptées pour assurer la continuité pédagogique

Les réponses fournies par les enquêtés à la question « Dans le cadre de vos cours ou travaux dirigés, quelles sont les stratégies adoptées, les activités que vous avez proposées pour stimuler la

motivation et l'interaction de vos étudiants ? » rejoignent les réflexions de chercheurs américains soutenant l'idée que les enseignants de la crise sanitaire de la Covid-19 peuvent se sentir comme des « MacGyver » de l'éducation, devant improviser des solutions rapides, dans des conditions peu optimales (Hodges *et al.*, 2020). Dans une démarche d'appropriation faite dans l'urgence, les enseignants « bricoleurs » ont déployé différentes stratégies et mesures et font preuve de créativité pour assurer la continuité pédagogique et maintenir le lien avec leurs étudiants et faire face aux contraintes et difficultés rencontrées. La plupart d'entre-eux ont opté pour les réseaux sociaux, notamment Facebook, Messenger, WhatsApp, Télégram. Certains ont souligné l'absence de stratégies faute d'équipement informatique.

5.3. Avantages et inconvénients de l'enseignement à distance

Interrogés sur les avantages et les inconvénients de l'EAD, la plupart des enseignants citent la possibilité d'utiliser des ressources en ligne qui offrent aux acteurs pédagogique un panel de documents numériques. Le mode asynchrone de cet enseignement permet aux étudiants de suivre leurs cours et leurs programmes partout et à tout moment. Chose qui n'est évidemment pas possible dans l'enseignement présentiel, qui nécessite un horaire prédéfini et un endroit fixe. Ceci dit, les apprenants n'ont plus besoin de se déplacer jusqu'aux établissements scolaires ni de se conformer à des horaires. En d'autres termes, on se forme où l'on veut, quand on veut. Il suffit de disposer d'une connexion wifi et d'un ordinateur portable, d'une tablette, ou d'un smartphone. S'agissant des inconvénients, les enseignants déplorent le fait que les interactions sont moins intenses par rapport à l'enseignement en présentiel. Certains enseignants ont également précisé que l'E-Learning a renforcé les côté relationnel, notamment entre étudiants. De plus, l'implication des étudiants dans les cours est moindre car il est difficile de rester concentré pendant toute la séance derrière un écran. D'autres voient qu'il est difficile de travailler la production orale et écrite. La classe réelle offre la possibilité de mettre en place plus de débats. Certains enseignants ont

cité la surcharge du temps de travail : « ... on enseignait pratiquement tous les jours de la semaine, même durant le week-end, à n'importe quelle heure ».

5.4. Enseignement à distance comme alternative à l'enseignement en présentiel

Pour vérifier l'importance de ce nouveau mode d'enseignement aux yeux des enseignants, nous avons posé la question suivante : « Pensez-vous que l'enseignement en distanciel peut remplacer l'enseignement en présentiel ? Pourquoi », les réponses collectées indiquent que la plupart des répondants est contre et avance que cette nouvelle forme pourrait constituer un complément pour assurer la continuité pédagogique en période de confinement. Un des enseignants répond : « *L'enseignement à distance ne remplace aucunement en qualité celui en présentiel. Le retour à ce dernier mode est plus que vital car il remplit une fonction nodale pour le développement psychosocial et émotionnel des jeunes étudiants* ». D'autres répondants ont avancé qu'il s'agit d'une très bonne alternative en cas de force majeure, la crise sanitaire « Ça sera une bonne alternative en cas de force majeure pour assurer la continuité pédagogique *et c'est une fatalité* ».

Conclusion

Dans un contexte d'urgence lié à la pandémie de la Covid-19, les enseignants universitaires algériens se sont mobilisés pour continuer à accomplir leurs missions et faire fonctionner leur institution. Notre contribution met en exergue que, dans ce contexte si particulier, les enseignants se sont confrontés à des réalités inédites de leur métier. Force est de constater que, d'après les témoignages recueillis, mimer un cours en présentiel dans des modalités à distance avec les outils digitaux ni ne se décrète, ni ne fonctionne. La manière de penser son activité pédagogique, de préparer un cours et de le dispenser, etc., sont résolument différents quand une salle de classe est convertie en cours sur Google Meet ou Google Classroom, notamment avec l'oral. Comme le précisent Guichon et Tellier : « Enseigner en ligne n'est pas une simple

transposition de pratiques pédagogiques en présentiel, mais suppose que les enseignants comprennent et s'approprient les affordances du dispositif en ligne, sachent proposer et animer des tâches pédagogiques, soient en mesure de reconnaître des patrons de communication, et négocient un rôle pédagogique particulier » (Guichon et Tellier, 2017, p. 24)

Au cours de la période de confinement, les enseignants de FLE qui se sont exprimés dans le cadre de notre étude ont souvent donné l'impression qu'ils ont éprouvé des difficultés à travailler à distance compte tenu de l'absence de formation et des interactions avec les étudiants. Les problèmes techniques sont aussi souvent signalés par les enseignants qui ont participé à la recherche. À cela s'ajoutent plusieurs autres défis : la discipline, le travail à domicile, les difficultés des étudiants à s'organiser.

Le recours aux réseaux sociaux a permis de mettre à la disposition des étudiants des supports audios, vidéo et scripturaux dont ils ont besoin pour assurer la continuité pédagogique. Certains enseignants enquêtés ont souligné que ce contexte inédit les a amenés à réaliser l'importance des TICE pour l'enseignement des langues et leur a enfin permis de découvrir plusieurs façons et stratégies de communiquer avec leurs apprenants. Pour la plupart des enseignants observés, l'enseignement est rapidement passé des salles de classe aux salles virtuelles à la maison pour permettre la distanciation physique, mais il ne remplacera jamais les interactions humaines en face à face. L'innovation dans l'éducation ne se résume pas à prendre un contenu et à le mettre en ligne.

Références

- Atmojo, A. E. P. et Nugroho, A. (2020). EFL classes must go on line! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.18326/rjt.v13i1.49-76>
- Bonnery, S & Douat, E. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute.
- Boudokhane-L & F., et coll., 2021. L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants

en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22 [en ligne].

Caron, P.-A., Becerril Ortega, R. et Rethoré, S. (2010). Modèle artisanal de la formation à distance, lien entre l'artefact et la pédagogie. Dans M. Sidir, É. Bruillard et G.-L. Baron (dir.). *Acte des journées Communication et apprentissage instrumentés en réseau (Jocair 10)*, 10-23. INRP.

Cutri, R. M., Mena, J. et Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>

Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning. Paris : Presses universitaires de France

Hodges, Ch *et al.*, « The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning », *Educause review*, March 27, 2020 [En ligne]. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kim, L. E. et Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you' : The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12381>

Lemay, D. J., Doleck, T. et Bazalais, P. (2021). Transition to online teaching during the COVID-19 pandemic. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2021.1871633>

Tahi, R., & Bouarab Dahmani, F. (2014). *Benchmarking entre le elearning et le blended learning pour l'université algérienne : expérimentation et évaluation*. http://dlibrary.univboumerdes.dz:8080/bitstream/123456789/2758/1/Razika_TAHI.pdf

UNESCO (2020, 12 avril). Impact du COVID-19 sur l'éducation. Consulté sur <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. et van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>

CHAPITRE III :
TÉLÉ-ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRAN-
ÇAIS ET PRATIQUES INNOVANTES

LA VIDÉO COMME SUPPORT DIDACTIQUE EN CLASSE DE FLE : IMPACT SUR LA MOTIVATION ET LA COMPRÉHENSION DU COURS

Cyrille Christal ONDOUA ENGON
Enseignant/chercheur, Université de Ngaoundéré,
Ecole normale Supérieure de Bertoua
cyrille_christal@yahoo.fr

Résumé : L'exploitation des supports didactiques classiques présente des limites dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun. Le corollaire est la baisse du niveau et par conséquent une démotivation des apprenants pendant les cours. Il est donc important d'introduire des supports alternatifs, parmi lesquels la vidéo qui peut davantage galvaniser les élèves en situation d'apprentissage. L'objectif principal visé ici est de montrer que l'apprentissage du français par la vidéo est une source de motivation complémentaire chez l'apprenant, car elle facilite sa compréhension efficiente du cours. Nous appuyant sur le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky, et optant pour la méthode hypothético-déductive, nous faisons recours à un questionnaire pour évaluer l'efficacité de ce support. À travers cette expérience de terrain, nous aboutissons à la conclusion selon laquelle l'outil vidéo permet de développer une attitude communicative chez les apprenants.

Mots-clés: image-apprentissage-enseignement-enthousiasme-leçon-compétence

Abstract: The exploitation of classical teaching materials presents shortcomings in the teaching/learning of French in Cameroon. The consequence is the decrease of reading which resulted in demotivating learners during the lesson. It is therefore important to introduce alternative teaching materials including the video. This tool can further galvanize students in learning situations. The main objective here is to show that learning French through video is a complementary source of motivation for the

learner, brings him closer to the linguistic reality described and facilitates his efficient comprehension of the lesson. Based on Piaget's constructivism and Vygotsky's Socio-constructivism, using the hypothetico-deductive method, we administered a questionnaire to evaluate the efficiency of this tool. Through this field experience, we conclude that video as a tool helps develop a communicative attitude among learners.

Key-words: image-learning-teaching-enthusiasm-lesson-competence

Introduction

L'objectif de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'arriver à communiquer dans cette langue à l'oral et à l'écrit, de façon correcte. Il est question ici d'élargir la liste des activités à proposer aux élèves pendant les cours avec pour but de rendre l'apprentissage du Français effectif et amusant en même temps. Notre expérience personnelle nous montre que l'utilisation des TIC dans les salles de classe au Cameroun reste très pauvre. Or, avec l'évolution de la technologie, il ne se passe plus une journée sans que les jeunes ne soient en contact avec la télévision, le téléphone, les tablettes, les iPhones etc. Nous voulons voir dans quelle mesure on peut canaliser cette exposition dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère), d'où la présente réflexion. Il est nécessaire pour captiver l'apprenant et atteindre les objectifs fixés en début de chaque leçon, de trouver et de multiplier les stratégies d'apprentissage. Ainsi, il nous paraît intéressant de montrer que la vidéo permet de motiver les élèves dans l'apprentissage du FLE et donc d'assurer à tous une entrée réussie dans la pratique de cette langue.

1. Contexte de l'étude

Notre étude se déroule au moment où le Cameroun subit une évolution au sein de son système éducatif qui est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment:

1- Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes camerounais;

2- Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école jadis consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée, partout dans le monde et au Cameroun en particulier, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. Cette évolution est marquée par l'introduction d'une nouvelle méthode pédagogique dénommée l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie (L'APC-ESV) qui donne une place de choix non seulement à l'oral mais surtout, fait de la classe de langue un lieu de promotion et d'utilisation du multimédia.

2. Problème

Le problème que pose cette contribution est celui de l'efficacité des outils et stratégies de motivation et de compréhension en classe de FLE. Le constat qui est posé est celui d'un relâchement d'une part des enseignants découragés par l'indifférence des apprenants au cours ; et d'autre part, des apprenants qui ne parviennent plus à donner du sens à leur apprentissage. Cette réflexion s'intéresse par conséquent à de nouvelles stratégies qui peuvent davantage galvaniser les élèves et leur permettre de devenir de principaux acteurs de la construction de compétence de communication qui est au cœur de l'APC. Et donc, en explorant la vidéo et en voyant son impact dans la didactique du FLE, ce article vise à davantage intéresser les élèves au cours en faisant entrer dans la classe des éléments qu'on n'y retrouve pas et qui font partie de

l'univers des apprenants. Quoi de mieux donc pour cette génération dite «tête baissée» que la vidéo ?

Ainsi, en nous interrogeant sur les différents supports pouvant être utilisés en classe de FLE pour susciter de l'intérêt chez l'apprenant et l'aider à mieux comprendre le cours, notre attention s'est orientée sur le support vidéo. La question autour de laquelle cette réflexion s'organise est: comment le support vidéo en classe de FLE impacte-t-il le processus d'apprentissage chez les élèves de form I dans les lycées bilingues au Cameroun ? Peut-on motiver les apprenants de FLE par l'utilisation du support vidéo? Le choix du support vidéo est-il déterminant pour amener ou encore aider les apprenants à comprendre le cours?

3. Genèse de la vidéo didactique et son apport dans la didactique des langues

Le document audiovisuel est l'un des supports attrayants pour motiver les jeunes apprenants. Il offre une autre façon d'apprendre et d'acquérir des compétences de réception et de production orales en sortant l'apprenant du contexte pédagogique traditionnel. Ainsi, la vidéo présente un très gros avantage par rapport au document écrit ou à une page de manuel. Cependant, il ne suffit pas d'avoir un document audiovisuel et le matériel nécessaire pour l'utiliser dans une classe de langue. Si on veut s'assurer de son efficacité pédagogique, il est important de s'interroger sur son apport à l'enseignement des langues et sur les différentes manières de l'exploiter dans le cadre du cours de French.

3.1. De l'utilisation de la vidéo

L'idée d'utiliser la vidéo comme soutien d'enseignement en classe de FLE a toujours été au centre des préoccupations de bon nombre de chercheurs dans le domaine de la didactique de cette discipline. En effet, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteurs de l'apprentissage. (Compte, 1993:7). Elle milite pour une utilisation plus accrue du média audio-visuel qu'elle considère comme efficace dans le processus d'apprentissage et motivant pour l'enfant.

Ainsi, comme le montre Compte, l'enseignement des langues se doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne. Or, la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels ; ainsi la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des élèves. Nathalie Blanc (2003) expose le fait que dans notre culture, l'enfant évolue, dès son plus jeune âge dans un univers où l'image est omniprésente. Il apprend à parler en même temps qu'il apprend à lire les images. C'est pour cette raison que l'image et par extension la télévision et tous les documents et supports qui en dérivent, constituent un support pédagogique puissant pour la didactique des langues. Elle poursuit en disant que l'image remporte en général un vif succès auprès des enfants. En tant que support pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangère, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et oralisation des dialogues) comme sur le plan visuel.

L'audiovisuel est donc pour Nathalie Blanc (2003) le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte des situations authentiques tout en restant accessible à de jeunes apprenants. Pour Thierry Lancien (2004), le boom des nouvelles technologies est une aubaine pour le secteur de l'éducation qui s'enrichit de nouvelles pratiques éducatives. Meyssonier (2005), s'interroge sur les différents supports qui peuvent être utilisés en classe de langue et plus particulièrement sur le support vidéo. Selon Founaye Mewa Ngounou (2013), il est important de mettre l'emphase sur l'importance de l'utilisation des supports visuels qui sont mal exploités voire absents dans l'enseignement du FLE dans les établissements scolaires. Selon elle, la négligence dans l'usage des supports didactiques visuels contribuerait au manque de motivation voire au désintéressement dont la majorité des élèves font preuve vis-à-vis du français. Une attitude qui entraîne dès lors l'absence de communication orale et écrite en français compte tenu du niveau très bas et des mauvaises performances des apprenants dans le sous-système anglophone au Cameroun.

Le Cameroun ambitionne d'être un pays émergent à l'horizon 2035, ce qui implique de véritables mutations dans son système

éducatif. Les programmes d'études élaborées depuis 2012 par l'Inspection Générale des Enseignements respectent les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent dans la loi d'orientation de l'éducation (1998). Ces orientations se résument entre autres à former des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication. Il se pose alors la question des supports les mieux adaptés pour atteindre ces objectifs.

3.2. Objectifs de cet enseignement

Il est important de rappeler les compétences attendues à la fin du 1^{er} cycle au secondaire dans le domaine de l'apprentissage des langues Cameroun telles que mentionnées dans les nouveaux programmes officiels. L'élève doit être capable :

- de lire de façon autonome différents textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ;
 - d'écouter et de comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie ;
 - de produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie ;
 - d'utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude.
- Il est question ici de mettre la langue en contexte et travailler en priorité les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites. Ainsi, les tâches et les activités proposées aux élèves doivent être variées et susciter leur participation active. Il faudra privilégier les approches ludiques et diversifier les supports qui seront de préférence authentiques. D'où la question des supports à utiliser tout en visant les compétences et les structures langagières à acquérir.

3.2.1. Le choix des supports

Chaque support a ses spécificités qu'il est important de maîtriser afin de les utiliser de la façon la plus appropriée et adéquate possible. Ceux-ci sont variés: ils peuvent être sonores, visuels ou textuels mais le plus important est qu'ils s'attachent à des modes de vie, des lieux, des personnages... choisis parmi les plus représentatifs de la langue visée.

Les documents authentiques sont importants en classe de FLE car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l'actualité. Leur utilisation est nécessaire surtout avec le niveau débutant, car ils permettent à celui-ci d'être plus actif et plus spontané lors de la prise de parole. Ils permettent de contextualiser l'apprentissage d'une langue étrangère, car ils présentent celle-ci en situation, la langue est authentique, vivante et naturelle. Ils fournissent non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire, savoir-vivre et être. Nous utilisons donc les documents parce qu'ils représentent d'une part, un bon outil langagier direct avec la langue qui permet d'avoir un contact et une communication réelle dans une situation donnée. D'autre part, ils représentent de bons matériaux d'apprentissage par leur richesse, leur diversité et leur adéquation aux besoins des apprenants. Il existe plusieurs types de supports. Mais celui qui nous intéresse dans le cadre de cette réflexion est l'image.

3.2.1.1. L'image

L'image est omniprésente dans le monde d'aujourd'hui. Elle est partout autour de nous, occupant, dans les programmes récents, une place importante en tant que support didactique. Attractive et surtout motivante, l'image s'avère un excellent moyen qui suscite la communication et stimule l'expression dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On ne devrait donc pas s'étonner que pendant les leçons, les images aient une puissance. L'image est un support qui peut être exploité de plusieurs manières. Grâce aux images, on peut proposer des activités multiples à tous les niveaux pour atteindre différents objectifs: faire parler, discuter, découvrir ou réviser le lexique, travailler la grammaire

ou même faire écrire les apprenants. L'image ne se limite pas à ce qu'elle montre mais elle peut transmettre une idée, faire penser les apprenants à une personne ou à une situation. Et ce qui est intéressant, c'est la variation de ces associations: chaque apprenant peut «voir» quelque chose de différent sur la même image. Elle est donc plus stimulante qu'un mot ou un texte. De plus, les images développent la créativité des apprenants puisqu'elles donnent un contexte et suscitent des émotions, ce qui favorise la mémorisation des mots.

4. Pourquoi la vidéo en classe de FLE?

La vidéo influence d'une manière ou d'une autre le processus d'apprentissage chez les apprenants. La présence de deux canaux (image et son) dans un même support crée en lui une richesse qui le distingue des autres supports traditionnels (manuels). Sa nature même suscite chez les apprenants une curiosité et un désir d'apprendre. Voici donc quelques raisons qui incitent à faire usage de ce support en classe de FLE :

4.1. Éléments de motivation

Bien qu'il existe de nombreux autres facteurs pouvant justifier la réussite, la motivation semble en effet être l'un des meilleurs, voire même le facteur clé. Selon le Robert dictionnaire de français, la motivation renvoie à: «ce qui pousse à agir». A partir de cette définition, on peut déduire que la motivation est un phénomène complexe qui vient de soi et que si les facteurs déclencheurs sont absents, l'individu est démotivé. L'enseignant est responsable de créer la motivation chez ses élèves. En effet, on ne peut pas parler d'une bonne pédagogie, si elle ne commence pas par susciter et éveiller le désir d'apprendre. Il doit avant tout faire entrer l'ambiance dans sa classe. Et, une fois motivé, l'élève peut donner du sens à ce qu'il apprend. Pour ce faire, l'enseignement peut choisir des supports didactiques qui peuvent attirer et retenir l'attention de ses élèves et rendre sa classe plus dynamique. Le support vidéo semble le plus répondant à ces critères car il suscite leur curiosité par les couleurs, les mouvements, la musique et les

animations. C'est allant dans le même ordre d'idées que (Compte, 1993:7) pense que "la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage". Ainsi, la découverte de l'autre monde à travers les situations de communication en contexte réel par le biais de ce support suscite la curiosité de l'apprenant et l'envie d'en savoir plus.

4.2. L'image animée: une aide à la compréhension

Avec les supports traditionnels comme les textes, la situation de communication doit être imaginée par le lecteur lorsqu'il a compris le texte. Avec la vidéo par contre, il y a redondance entre les images et les paroles, ce qui donne plus facilement accès au sens. A cet effet, (Moffo Djyo, 2017:30) citant COSTE (1975) souligne que: "nous utilisons l'image car elle parle d'elle-même sans détour. La bande magnétique peut faire entendre catou katze, l'image, bonne fille, atteste qu'un chat est chat". L'image aide donc les élèves à comprendre, à identifier les personnages, les lieux, et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue. Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animé... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. (Compte, 1993:7).

4.3 L'importance des éléments non verbaux

Les enseignants de FLE au Cameroun accordent une importance capitale à la gestuelle afin d'impliquer les apprenants et éviter au maximum d'utiliser les langues locales ou maternelles pour se faire comprendre. La communication non verbale se qualifie par des gestes, des signes, des mimiques, des regards, des sourires ou même un silence. Or la vidéo, mieux que toute autre approche, restitue la dimension d'une communication totale à travers ces éléments non verbaux. Grace à la redondance entre l'image et le son, l'apprenant peut accéder au sens et découvrir des éléments

non verbaux propres à la culture cible. Lancien (1986:11) Cité par (Meyssonier, 2005:12) souligne que: "l'image mobile présente le très gros avantage par rapport à l'image fixe de nous restituer le non-verbal dans son intégralité" Ainsi, comme le l'indique Compte (1993:23), l'enseignement des langues se doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne et la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. Ainsi la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des apprenants. La vidéo de par ses spécificités est un support avantageux pour l'enseignement des langues, car lorsque l'utilisation du geste est fréquente et, associée à l'image, la compréhension n'en est que facilitée.

5. Présentation des données d'analyse et expérimentation

Dans cette section nous analysons la situation en ce qui concerne l'impact de la vidéo sur la motivation et la compréhension du cours en classe de form 1, ceci grâce à un questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de FLE, exerçant dans un lycée Bilingue au Cameroun, ainsi qu'aux apprenants des classes de form I de cet établissement. Le questionnaire nous a permis de connaître la conception que ces derniers ont de l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi de l'utilisation de la vidéo dans leurs pratiques. Pour chaque question, les données ont été présentées dans un tableau donnant le nombre d'enseignants et d'apprenants ayant répondu aux questions. Il est important de mentionner ici que nous avons utilisé le calcul de fréquences. La fréquence étant le nombre de fois qu'une observation apparaît dans une distribution. La formule du pourcentage est la suivante : $f = \frac{n}{N} \times 100$. Soit f pour la fréquence en pourcentage, n pour le nombre et N pour le nombre total des réponses.

5.1. Présentation de la population cible

Les données qui sont présentées, analysées et interprétées dans le cadre de ce cette réflexion ont été obtenues de deux catégories d'individus :

- les apprenants, parce qu'ils sont au centre du processus d'apprentissage et les premiers à bénéficier de toute action pédagogique ;
- les enseignants, parce qu'ils sont les principaux initiateurs et promoteurs de toute activité d'apprentissage.

5.1.1. Les apprenants

Les apprenants qui ont participé à cette recherche sont principalement ceux du sous-cycle d'observation, notamment des classes de form I du premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun du lycée bilingue de Bertoua. Cet établissement compte 03 classes de form I, mais nous avons travaillé avec les apprenants d'une seule classe de la form I à savoir A dudit établissement. Ce choix a été motivé par le fait que cette classe contient le plus nombre de déplacés internes des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest victimes de la crise sécuritaire que connaît le Cameroun depuis 2016. Et aussi parce qu'elle est la première classe du sous-cycle d'observation, ce qui nous a permis de mieux observer l'évolution des apprenants dans l'apprentissage du FLE. Ces apprenants sont âgés de 9 à 14 ans, et sont encore très enthousiastes à l'exploitation de la vidéo comme support d'apprentissage. L'échantillon était constituée de 100 élèves soit 56 filles et 44 garçons. Il faut rappeler en passant qu'il existe encore des effectifs de plus 100 élèves dans les classes au Cameroun.

5.1.2. Les enseignants

Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire enseignent le french au lycée bilingue de Bertoua et sont au nombre de 7, soit 6 femmes et un homme. Nous tenons à préciser ici qu'il y avait certains enseignants qui ne comptaient pas de classe de Form one dans leur emploi de temps au moment de l'enquête mais ce sont des classes qu'ils avaient déjà tenues. L'enquête ou la recherche de terrain a également procédé par l'observation directe.

5.2.1. Observation

(Nga Ndong, 1990:30) nous recommande : "d'observer en ces divers endroits, toutes les informations utiles ainsi recueillies et toute chose vue et entendue, assortie de tout commentaire ou remarque inspiré par celle-ci". À cet effet, La phase d'observation que nous avons faite au lycée bilingue de Bertoua au cours de l'année scolaire 2019-2020 pendant les cours de french nous a permis de vérifier la pertinence ou la non pertinence de la pratique pédagogique centrée sur l'utilisation de la vidéo dans les salles de classe. Nous avons observé que les enseignants n'utilisent presque jamais le support vidéo dans leurs cours de FLE. Or, ce dernier est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette phase d'observation s'est étendue sur deux semaines au cours de laquelle, nous avons observé plusieurs leçons. Les enseignants observés n'ont pas fait usage d'un ordinateur, encore moins d'un cours vidéo dans leurs salles de classe. Nous avons aussi eu à observer des cours vidéo au centre linguistique de Bertoua de la période allant du 1^{er} au 31 juillet 2019 afin de nous familiariser avec ce support et avoir une idée précise sur le déroulement des activités pendant son exploitation.

5.2.2. Le questionnaire

À ce stade, nous avons administré le questionnaire aux apprenants et aux enseignants, source principale (population cible) des informations que nous avons examinées. L'administration de ce questionnaire nous a donné un petit souci vu que certains apprenants ne pouvaient pas répondre aux questions faute de compréhension. Nous avons donc pris la peine de leur expliquer de quoi il était question dans notre questionnaire en langue anglaise.

5.2.2.1. Présentation du questionnaire adressé aux apprenants

Ce questionnaire visait à recueillir des informations auprès des apprenants pour savoir leurs raisons d'apprentissage du FLE, et leur point de vue sur l'utilisation de la vidéo en classe de FLE. Le

questionnaire comprenait 09 questions fermées et a été administré en deux phases : un premier comportant 07 questions avant le déroulement de l'expérimentation, et qui donne des informations relatives à la raison de l'apprentissage du french, puis un second questionnaire de 02 questions après le déroulement de l'expérimentation.

5.2.2.2. Présentation du questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire administré aux enseignants avait pour but de recenser des informations sur la manière par laquelle l'enseignement du FLE est appliqué, les difficultés auxquelles font face les apprenants et avoir l'opinion des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage du FLE à base du support vidéo. Il a été distribué aux 07 enseignants de french, exerçant tous au lycée bilingue de Bertoua. Ce questionnaire se compose d'une série de 10 questions dont 01 fermée et 09 ouvertes. Des items de type binaire auxquels l'enseignant pouvait répondre par « oui » ou « non ». D'autres avec des réponses multiples auxquelles l'enseignant pouvait choisir une ou plusieurs réponses parmi les propositions déjà formulées. Il s'agissait d'une simple enquête qui sera la base de notre recherche. Cela veut dire que l'appréciation des enseignants en tant que catégorie professionnelle exerçant cette activité nous a été indispensable.

5.3. Questionnaire adressé aux enseignants

Les données obtenues au questionnaire des enseignants et les différentes observations nous ont permis de constater que le niveau d'un enseignant compte beaucoup dans l'enseignement. La durée qu'un enseignant a passé sur le terrain peut être un facteur qui influence l'enseignement. Connaitre l'intérêt que les apprenants ont pour le cours de FLE pourrait permettre de comprendre leur attitude actuelle vis à vis de cette dernière. Un cours de FLE au cours duquel un support vidéo peut être utilisé peut se dérouler dans la salle multimédia. Les enseignants se sont donc prononcés

sur la présence ou non d'une salle multimédia dans leur établissement. Un ordinateur portable est généralement le premier matériel dont a besoin l'enseignant qui veut faire de son cours de french un véritable moment de plaisir. La motivation est le nœud de l'apprentissage d'une langue étrangère. À l'appui des résultats obtenus, nous voyons déjà que la majorité des enseignants soutiennent le fait que le document vidéo, pourrait être de par sa nature, à l'enseignement/ apprentissage du FLE, une grande source de motivation pour les apprenants.

5.4. Questionnaire adressé aux apprenants

Nous avons aussi soumis une liste de 09 questions fermées aux apprenants administrées en deux phases : une première liste comportant 07 questions avant le déroulement de l'expérimentation, et qui donne des informations relatives à la raison de l'apprentissage du french, puis une seconde de 02 questions après le déroulement de l'expérimentation.

5.4.1. Questions avant le déroulement de l'expérimentation

Les questions de cette rubrique ont pour objectifs d'évaluer le niveau des apprenants et savoir ce qu'ils pensent de la langue française. Lorsqu'un élève trouve une matière difficile, il s'y donne difficilement. L'autoévaluation est capitale en classe de langue en ce sens qu'elle permet premièrement à l'élève d'avoir une idée nette de sa propre compétence et à l'enseignant de maîtriser davantage ses élèves. Le nombre de documents que possède un élève peut être un signe de motivation. La qualité du support que l'enseignant utilise en salle de classe joue un très grand rôle dans la compréhension du cours et la motivation des apprenants. Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons fait une expérimentation constituée de deux cours dont la première avait pour support des images intitulées «chez les Chamju » extraites du manuel scolaire Parlons Français for English secondary schools p. 11&12. La deuxième activité quant à elle avait pour support un document vidéo intitulé « Adomania. Chez moi » téléchargeable

sur le site <https://youtu.be/wbFp-cw0vR4>. Les enjeux de cette expérience étaient de montrer que l'utilisation du support vidéo facilite l'enseignement/apprentissage du FLE, motive les apprenants, suscite leur curiosité par les couleurs, les mouvements, la musique, les animations puis attire et retient leur attention pendant le cours. Ce qui suit est l'avis des apprenants après l'exploitation de la vidéo durant un cours de french.

Après avoir exposé les apprenants à un document vidéo pendant un cours de french, nous leur avons demandé si la vidéo est un support motivant pour les cours. Suite à cette question nous avons enregistré les réponses des apprenants dans un tableau. Il apparaît que, à travers ses caractéristiques attrayantes, la vidéo ne saurait manquer d'attirer l'attention des apprenants qui face à une séance de visionnage doivent être capables de dire ce qu'ils ont retenu du document d'où la question de savoir si la vidéo contribue à apprendre, à comprendre et à mémoriser. Sur la base des résultats obtenus, il en ressort que les jeunes apprenants de FLE, de par la manière avec laquelle le français leur est enseigné à la base, sont prédisposés à avoir de sérieuses difficultés avec cette langue qui, non seulement les aidera à réussir mais aussi à communiquer avec les autres camerounais francophones qui constituent la majorité.

5.5. Expérimentation

Elle a permis de renforcer et de consolider les résultats collectés dans notre questionnaire. En fait, c'est à travers le déroulement d'une même leçon de vocabulaire intitulée : «les types et les parties d'une maison» enseignée avec deux supports différents, que nous avons essayé de vérifier nos hypothèses émises afin de les confirmer ou de les infirmer. Il est important de mentionner que cette leçon a été choisie en fonction des objectifs d'apprentissage énoncés dans le programme officiel à savoir : «décrire la maison familiale : les différentes pièces» (programme d'études de form I et form II: français 2eme langue: MODULE 2). Cette vidéo présente deux adolescents qui décrivent les différentes pièces de leurs maisons respectives. La vidéo a été présentée à l'aide d'un ordinateur portable et d'un baffle de poche pour amplifier le son.

La première séance (sans la vidéo) a duré 1h et la deuxième (avec la vidéo) a duré 2h. A la fin de chaque expérience, nous avons fait une évaluation que nous avons analysée et commentée pour infirmer ou confirmer nos hypothèses de départ.

La totalité des apprenants déclarent qu'ils sont motivés par le support vidéo car, l'emploi de ce support change le mode de cours qu'ils ont l'habitude d'avoir. Quelques fois, il y a des cours qui engendrent la monotonie pour les apprenants, mais le support vidéo change l'atmosphère de la classe et attire l'attention des apprenants. Même les timides essaient de participer car ce support suscite l'enthousiasme.

À la lumière du test effectué par groupe, à l'issue du cours avec le support vidéo, il ressort qu'aucun groupe n'a eu une note en dessous de la moyenne, soit (-de 5/10), ce qui encourage l'utilisation de l'image fixe comme support didactique. L'intérêt didactique d'une étude désigne la valeur ajoutée que celle-ci a à l'endroit de ses bénéficiaires. Il faudra considérer la présente réflexion comme une entrée en matière dans un domaine qui, bien que déjà largement exploré ailleurs, mais où le Cameroun semble encore connaître beaucoup de retard, malgré le bon en avant fait dans l'utilisation des nouvelles technologies ces dernières années dans notre pays. En montrant qu'il nous est également possible d'utiliser les médias électroniques en classe et ayant rapporté quelques -uns de leurs avantages, cette contribution, nous l'espérons, pourra inciter les enseignants en général, et ceux de langues en particulier à progressivement s'adapter en introduisant dans leurs cours les supports pédagogiques qui répondent le mieux aux attentes des jeunes apprenants camerounais d'aujourd'hui car derniers ont trouvé en la vidéo didactique un moyen qui les motive davantage à s'intéresser au cours de FLE.

Conclusion

L'objectif principal de cette réflexion était de montrer le lien étroit qui existe entre la vidéo, la motivation et la compréhension du cours et l'engouement que peut susciter l'utilisation de ce support chez les apprenants du sous-système éducatif anglophone camerounais. Pour ce faire, des données ont été collectées au travers

des questionnaires puis d'un test vidéo effectué au lycée bilingue de Bertoua. A la lumière des résultats obtenus, nous sommes parvenus aux conclusions suivantes : l'outil vidéo permet de développer une attitude communicative chez les apprenants. Le support vidéo a une grande influence sur la motivation des apprenants. La vidéo permet d'améliorer la compréhension des apprenants. Alors il est important d'utiliser ce support didactique pendant l'acte d'enseignement/apprentissage du FLE car, en plus de construire des situations d'apprentissage à partir du vécu de l'apprenant en lui permettant un apprentissage efficace et en même temps ludique, il place l'élève dans une situation dans laquelle il est en contact direct avec la réalité de la langue et de la culture cibles. Nous pensons qu'il faut cependant prendre le risque de l'introduire dans la classe, dès aujourd'hui, pour ne pas être en décalage avec les pratiques, les habitudes extra scolaires et la façon de penser des élèves. Ils sont, eux, en parfaite harmonie avec un média qui a pris une place définitive dans leur environnement quotidien, dans leur réseau de références mentales. (Compte, 1993 : 7).

Compte tenu de ce qui précède, on peut dire que l'heure est venue de rénover les supports didactiques et d'outiller nos praticiens de différentes ressources audiovisuelles et leur assurer une bonne formation pour pouvoir transmettre les savoirs dans les meilleures conditions.

Références

- Chalaron, M.L. (2009), *Evolution des courants méthodologiques*, CNED.
- Compte, C. (1993), *La vidéo en classe de langue*, Paris, hachette.
- Depeltaux, F. (2010), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck Supérieur.
- Lancien, T. (2004), *De la vidéo à internet: 80 activités thématiques*, paris, Hachette.
- MINESEC, (2012), *Programme d'études de Form I et II : Français 2^{ème} langue*, Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement et de la promotion du bilinguisme, Yaoundé-Cameroun.

Meyssonnier, S. (2005), *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?*

Founaye, M.N. (2013), L'utilisation de l'image fixe comme support à l'enseignement/ apprentissage du FLE : cas des classes des Form One de Bambili et des Lycées Bilingues de Down Town et de Santa, université de Bamenda.

Gueche Fotso, H. C. (2015), L'enseignement du FLE aux étudiants des universités anglophones de Bamenda et de Buea au Cameroun : états des lieux et perspectives, mémoire professionnel (M2), université de Nantes.

Kermiche, Y. (2015), L'impact de la vidéo comme outil pédagogique sur la motivation en compréhension orale. Cas des élèves de 5ème A.P., université Mohamed Khider Biskra.

Moffo Djyo, M.B. (2017), Rôle et impact des contes audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension et l'expression orales en classe de FLE: cas des apprenants de la form I du lycée Bilingue de Dschang, université de Bamenda.

DES EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE À DISTANCE AU BRÉSIL ET EN FRANCE : DES CONTEXTES DIFFÉRENTS MAIS DES DIFFICULTÉS PARTAGÉES ET UNE CONVERGENCE DES BONNES PRATIQUES

Gabriela Jardim da Silva
Université fédérale de Rio Grande – Brésil
(gabriela.jardim@furg.br)

Pierre-Yves ROUX
France Éducation international – France
(roux@france-education-international.fr)

Résumé : La crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 s'est accompagnée d'un développement sans précédent du télé-enseignement (ou enseignement à distance), et on peut penser que nombre des pratiques mises en œuvre à cette occasion seront pérennisées une fois la crise passée. Sans être pour autant prescriptif, cet article se propose d'inventorier ce qu'il est convenu d'appeler les "bonnes pratiques", que ce soit dans le cadre de l'enseignement ou de la formation, à partir de deux exemples concrets. Pour être efficace et efficient, un dispositif à distance se doit de respecter quelques principes pouvant certes se découvrir de façon empirique, mais qu'il peut être bon de se rappeler dès la conception du projet, afin d'anticiper des difficultés prévisibles.

Mots-clés : enseignement à distance ; formation à distance ; bonnes pratiques ; institutionnel organisationnel ; logistique ; opérationnel.

Abstract: The covid-19 pandemic induced an unprecedented development of distance learning, and we can predict that many of the practices implemented will be perpetuated once the crisis passed. Without being prescriptive, this article sets out to inven-

tory of so called "good practices", whether in the context of education or training, from two concrete examples. To be effective and efficient, a distance scheme must respect some principles which can be discovered empirically, but which may be good to remember in order to anticipate foreseeable difficulties.

Keywords: distance learning; training learning; good practice; institutional; organizational; logistical; operational.

L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure hors de son pouvoir – mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage. (Yves Chevallard)

1. En guise d'introduction : des contextes différents mais une problématique partagée

Même si le développement du télé-enseignement (ou enseignement à distance⁹²) est une tendance qui s'inscrit indubitablement dans la durée, la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 s'est souvent accompagnée d'une quasi-généralisation de ces types de dispositifs, et on peut penser que certaines des pratiques mises en œuvre à cette occasion seront pérennisées une fois la crise passée.

⁹² Nous ne reviendrons pas ici sur la terminologie, son évolution et ses distinctions, la littérature étant suffisamment abondante dans le domaine. Contentons-nous de citer Alain Chaptal : "L'histoire des appellations renvoie à l'évolution des techniques mais marque aussi la prédominance d'une logique palliative comme le montre, en France, l'exemple du service d'enseignement non présentiel, aujourd'hui le CNED (Centre national d'enseignement à distance) : enseignement par correspondance (1939), devenu télé-enseignement (1959), puis enseignement à distance EAD (1986). Cette appellation, la plus courante en France, est un phénomène aussi vieux que l'invention du timbre-poste permettant le développement des cours par correspondance (Glikman 2002). L'EAD est devenu FOAD (formation à distance)." (Chaptal, 2005 : 60)

Les deux cas de figure sur lesquels nous baserons nos propos et nos conclusions sont d'une part une université brésilienne (Université fédérale de Rio Grande - FURG) et d'autre part une institution française notamment dédiée à la formation continue d'enseignants de français (France Éducation international - FEI ; anciennement Centre international d'études pédagogiques – CIEP). Les deux pays ont été particulièrement touchés et la fermeture prolongée des établissements au public a contraint ces institutions à envisager des formules alternatives reposant sur des pratiques distancielles et combinant les interventions synchrones et asynchrones.

1.1 FURG

L'Université fédérale de Rio Grande (FURG), au sud du Brésil, propose 63 cours de licence, 33 cours de master et 13 cours de doctorat. En raison de la crise sanitaire de la Covid-19, l'université, comme d'autres établissements d'enseignement brésiliens, a dû suspendre ses cours entre mars et septembre 2020, et le télétravail est devenu la règle pour les enseignants-chercheurs et les cadres. Les cours n'ont repris que le 14 septembre, par le moyen de la mise en œuvre de l'enseignement à distance. Pour atteindre cet objectif, FURG a procédé à : 1/ la création [et la formation pour l'utilisation] d'une plateforme pour l'enseignement à distance 2/ la réalisation de sondages auprès des étudiants pour connaître leur situation pour ce qui est de l'équipement technologique ; (c) l'instauration d'un nouveau calendrier universitaire 3/ la définition de directives pour l'enseignement sous la pandémie⁹³, dont la flexibilité, la création d'un dispositif exceptionnel d'aides sociales pour les étudiants en vulnérabilité socioéconomique⁹⁴, et la primauté des cours asynchrones sur les cours synchrones, un certain nombre d'étudiants se trouvant en relative exclusion numérique.

⁹³ Cf. *Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de graduação durante o período emergencial*. Disponible sur: [N° 023 - Secretaria Executiva dos Conselhos \(furg.br\)](#). Consulté le 20 décembre 2020.

⁹⁴ Il s'agit soit d'une aide de 600 Réals (environ 100 €), soit d'une puce internet 4g.

Notons toutefois que, malgré ces décisions, beaucoup d'étudiants ne se sont pas inscrits au premier semestre pour les cours à distance, et d'autres ont abandonné les cours, que ce soit à cause d'un manque de motivation, de difficultés d'accès aux TICE, de difficultés à organiser leur temps, etc. ces causes pouvant bien sûr être cumulatives.

L'exemple que nous allons prendre pour exemplifier nos propos dans le cadre de cet article est celui de la section française, rattachée à la faculté des lettres.

1.2. FEI

France Éducation International est un établissement public placé sous la tutelle du ministère français de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Il contribue, depuis sa création en 1945, au développement de la coopération internationale en éducation. Le département langue française, notamment dédié aux expertises et aux formations, ainsi qu'à la diffusion et à la promotion du français à l'étranger, accueille chaque année plus d'un millier d'enseignants et de cadres éducatifs, et effectue près d'une centaine de missions à l'étranger. La pandémie et la fermeture totale ou partielle des frontières ont eu un impact considérable pour une institution dédiée à l'international et qui a dû s'adapter en proposant des interventions à distance.

1.3. FURG et FEI, des convergences

Dans les deux cas, l'enjeu était important et nouveau pour la plupart des acteurs concernés. Il s'agissait d'une part de conserver le contact avec les publics visés pour assurer la continuité du service et de l'offre éducative ou formative, et d'autre part de faire en sorte que les interventions à distance trouvent toute leur efficacité, que ce soit dans la perspective de la réalisation des programmes officiels (cas de l'université) ou des cahiers des charges des formations (FEI). Nous ne détaillerons pas ici les dispositifs adoptés que ce soit à l'Université fédérale de Rio Grande ou à France Éducation internationale dans la mesure où ces dispositifs sont le résultat de contextes et de situations toujours spécifiques,

et ne peuvent par conséquent servir ni d'exemple ni de modèle. De plus, comme tout dispositif élaboré pour répondre dans l'urgence à une situation de crise, ils ont bien sûr été régulièrement confrontés à leurs propres limites et ont dû s'adapter au fil du temps. Nous nous permettrons en revanche d'inventorier ce que notre double expérience et le regard évaluatif porté sur les actions mises en place nous permettent de considérer comme étant des "bonnes pratiques". En effet, et même si les contextes sont de toute évidence différents notamment de par les types de publics mais aussi le statut des établissements et leur tutelle institutionnelle, il est intéressant de noter que les difficultés rencontrées ont souvent été comparables, voire semblables, tout comme ont pu l'être les conclusions tirées de la mise en œuvre des deux dispositifs. Néanmoins, les principes et les questionnements qui nous tiennent lieu de conclusion ne se veulent en rien prescriptifs, mais peuvent servir de trame à une réflexion systémique et permettre, dès la conception d'un projet d'enseignement ou de formation à distance, d'éviter des difficultés parfois prévisibles, ceci dans l'unique perspective de renforcer l'efficacité des dispositifs.

2. Les principales difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement/la formation à distance

Un retour d'expériences ne se justifie que s'il apporte des éléments d'information concernant en premier lieu les principales difficultés rencontrées que ce soit au moment de la mise en place des dispositifs ou de leur mise en œuvre concrète et pratique.

Si la réactivité et l'adaptabilité des dispositifs ont été les maîtres-mots dans les deux contextes, elles sous-entendaient également un positionnement réflexif et la prise en compte d'éléments perturbateurs pouvant apparaître progressivement tout au long de la mise en œuvre de l'enseignement et de la formation à distance. Connaître et identifier les difficultés potentielles c'est déjà pouvoir les anticiper et éviter ainsi qu'elles n'apparaissent ou n'aient un impact trop important ou inattendu. Parmi les principaux obstacles et difficultés auxquels il a fallu apporter des réponses, nous citerons...

2.1. Des représentations erronées

Même si les dispositifs à distance ne peuvent plus être considérés comme totalement innovants au vu d'expériences passées, on se heurte régulièrement à des représentations qui ne correspondent aucunement à la réalité, que ce soit de la part de l'encadrement, des intervenants ou des bénéficiaires. À titre d'exemple, les croyances voulant que le distanciel ne se distingue du présentiel que par l'éloignement, qu'une intervention à distance soit identique à une intervention en présence, que le distanciel exige moins de travail ou encore que les outils et la technologie puissent apporter des réponses à toutes les questions sont parfois largement répandues.

2.2. Des spécificités des dispositifs à distance mal identifiées et non prises en compte

Dans le prolongement de la remarque précédente et afin de rétablir une partie de la vérité, il est ensuite important d'identifier les spécificités de tout dispositif de formation ou d'enseignement à distance. Parmi les spécificités les plus significatives, repenser le statut, la place et le rôle de chacun dans la relation enseignant/enseigné ou formateur/formé est essentiel, tout comme doit l'être la redéfinition de principes didactiques propres à ce type de dispositif (cf. supra les atouts des dispositifs).

2.3. Un déficit d'adhésion

Cette remarque n'est pas spécifique au télé-enseignement mais elle se révèle d'autant plus importante qu'il peut s'agir de dispositifs peu ou mal connus (cf. supra) et dont certains peuvent mettre l'efficacité en cause, qu'il s'agisse d'enseignants et de formateurs ou d'étudiants et de formés. Or, il est clair que les personnes n'adhéreront que si elles croient au dispositif mis en place et on peut voir dans cette remarque une déclinaison du principe de Pygmalion : le dispositif ne sera efficace que si on présuppose qu'il le sera.

2.4. Un déficit de matériel et de connexion

En règle générale, les institutions ont fait des efforts pour doter leurs équipes enseignantes de matériel et pour leur assurer une connexion suffisante, mais les étudiants peuvent être beaucoup plus mal lotis dans le domaine. Pour beaucoup, il est apparu que leur matériel se réduisait à un *smartphone* et que leur durée de connexion était limitée, pour des raisons essentiellement budgétaires.

Ces éléments ont pu contraindre les enseignants à moduler leurs exigences et à repenser les modalités de leurs interventions. Il serait en effet dangereux qu'un dispositif à distance ne crée des disparités uniquement basées sur des critères socioéconomiques.

2.5. Des outils inadaptés et un déficit de formation des formateurs et des formés

Tous les outils ne se valent pas et leur choix dépend d'une part de l'usage que l'on souhaite en faire et d'autre part de la maîtrise qu'on peut en avoir. Mais nous nous devons également de souligner que les outils "miracles", qui régleraient d'eux-mêmes toutes les difficultés constatées par les acteurs du dispositif ne sont que chimères, quoi que puissent prétendre les argumentaires commerciaux.

Rien n'assure que tous les acteurs maîtrisent suffisamment les outils retenus et il sera souvent utile d'imaginer soit des formations soit des tutoriels. Signalons ici que l'âge des personnes concernées n'entre nullement en ligne de compte et que certains étudiants peu habitués à certains outils seront moins à l'aise que des enseignants appartenant pourtant à une toute autre génération.

2.6. Des habitus locaux éloignés de ce qui est attendu

Les interventions à distance représentent encore des pratiques innovantes dans de nombreux contextes et nécessitent des attitudes et des comportements parfois éloignés de ce qu'ils sont dans des interventions en présentiel. C'est ainsi que l'autonomie, la

responsabilisation, la différenciation, l’auto et le co-apprentissage, etc. représentent des compétences ou des pratiques essentielles dans le télé-enseignement alors qu’elles peuvent être absentes des pratiques habituelles, ainsi que le rappelle Thouroude : “Le cadre [...] à distance est souple, ce qui offre à l’apprenant des avantages certains en termes de liberté individuelle. Mais cette souplesse est un inconvénient pour les étudiants qui ne disposent pas d’une autonomie suffisante pour se mouvoir dans l’implicite du cadre” (Thouroude, 2007 : 29). Cette remarque nous oblige à penser différemment le “Apprendre à apprendre” tel qu’il est suggéré dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

2.7. Des interactions à repenser

Les interactions, qu’elles se fassent avec l’enseignant/le formateur ou entre bénéficiaires sont un élément essentiel de toute intervention, *a fortiori* dans un cours de langue comme c’est le cas à l’université prise en exemple. Or, dans un dispositif à distance, l’éloignement et le morcellement du groupe rend ces interactions et ces échanges de toute évidence plus difficiles à mettre en place ou à susciter. Nous pouvons là encore citer Thouroude :

À distance, la confiance et l’estime de soi sont particulièrement menacés. Les longs moments d’apprentissage solitaire laissent une trop large place au doute, tant par rapport à soi que par rapport à autrui. C’est pourquoi il est nécessaire de créer et d’entretenir des liens dans la distance. Favoriser l’autonomie et rompre l’isolement vont de pair. Dans la formation à distance, chaque élément du dispositif est une occasion de créer du lien. (Thouroude, 2007 : 44).

Bien qu’universelle, cette remarque est d’autant plus d’actualité dans un contexte d’enseignement des langues vivantes comme c’est le cas à la faculté des lettres de FURG.

2.8. Des décrochages invisibles

On connaît l'importance de l'évaluation informelle que tout enseignant ou tout formateur réalise de façon continue à travers le regard et le comportement de son public. Sont-ils intéressés, suivent-ils, comprennent-ils, sont-ils en situation de difficulté, etc. ? Autant de questions auxquelles il est beaucoup plus difficile de répondre dans un dispositif à distance, ce qui peut conduire à une perte d'intérêt puis à des décrochages dont on ne se rendra pas forcément compte immédiatement. Il s'agit d'ailleurs là d'un des principaux points de vigilance signalés par le rapport des Nations-Unies consacré à l'éducation en période de Covid-19⁹⁵.

2.9. Une évaluation parfois insatisfaisante

Nous insisterons enfin sur les difficultés que l'on peut rencontrer dans le cadre d'une évaluation à distance : comment s'assurer que la personne qui répond est bien celle que l'on est censé évaluer, comment s'assurer qu'elle ne dispose pas de ressources non-autorisées, comment s'assurer que l'ensemble des directives est respecté ? Ces interrogations obligent à repenser son évaluation de façon entièrement différente et en accordant notamment une place importante dans la confiance que l'on va accorder à l'évalué.

2.10. Une remarque post-liminaire

Il semble intéressant de signaler que ces difficultés, auxquelles nous nous sommes trouvés confrontés à des moments et à des degrés divers, recourent largement les résultats d'une enquête menée auprès de 5000 enseignants et chefs d'établissements⁹⁶.

⁹⁵ Note de synthèse ONU "L'éducation en temps de Covid-19 et après" ; août 2020 Disponible sur : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf. Consulté le 02 janvier 2021.

⁹⁶ Cf. <https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Ainsi, à la question “À votre avis, quels ont été les principaux défis auxquels les enseignants se sont heurtés lors de l'adoption de l'apprentissage en ligne et à distance (AAD) ?”, les réponses les plus fréquemment citées sont :

- accès des apprenants à la technologie (49, 2 %) ;
- maintien de la motivation et de l'engagement des apprenants (42, 7 %) ;
- implication des apprenants socialement défavorisés (36, 3 %) ;
- accès des enseignants à la technologie (34, 3 %) ;
- conversion des activités et du contenu pour qu'ils se prêtent à l'AAD) (28, 2%) ;
- évaluation du progrès des apprenants (24, 6 %) ;
- faible niveau des compétences numériques des apprenants (23, 8 %).

3. Approche méthodologique : vers une typologisation des “bonnes pratiques”

Afin d'organiser l'énumération de ces bonnes pratiques, nous adopterons une démarche allant de l'institutionnel (les décisions) au pédagogique (leur mise en œuvre), sans occulter les niveaux intermédiaires que peuvent représenter la logistique et l'organisationnel, qui ne seront pas sans impact sur l'efficacité d'un dispositif d'intervention à distance.

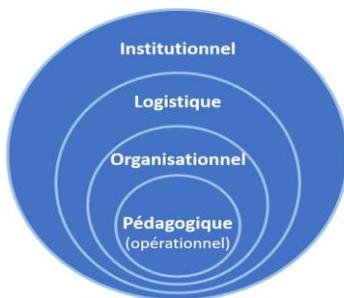


Schéma 1 : Enchâssement des différents niveaux d'un dispositif (source : élaboré par les auteurs)

Les niveaux logistique et organisationnel peuvent être permutés dans ce schéma en fonction notamment du budget pouvant être consacré au dispositif : soit l'organisation s'adapte à la logistique existante (cf. schéma), soit on décide tout d'abord de la meilleure organisation, tout en s'assurant ensuite que la logistique sera assurée, quitte à prévoir des investissements conséquents.

Cet enchâssement de cercles nous permet également de rappeler une première vérité, à savoir que si les niveaux les plus larges dysfonctionnent (et notamment les niveaux institutionnel et logistique), les cercles inscrits ne pourront pas fonctionner efficacement. Intervenir sur l'organisation ou encore la pédagogie (ou l'andragogie) pourra donc s'avérer sans grand effet si les problèmes se situent au-delà.

S'il est difficile de parler de domaine plus important que les autres dans la mesure où seules la cohérence et la complémentarité entre ces quatre niveaux peuvent être génératrices de qualité et d'efficacité, on reconnaîtra néanmoins une primauté et une chronologie à respecter dans un questionnement allant du macro (le dispositif) au micro (le groupe et l'individu).

4. Les bonnes pratiques institutionnelles

Les parties qui suivent reprennent le Schéma 1 et distinguent les différents niveaux d'un dispositif tout en précisant les conclusions auxquelles nos différentes expériences nous ont conduits, présentées sous la forme de ce qu'il est convenu d'appeler les "bonnes pratiques", même si celles-ci ne sauraient se prévaloir d'un quelconque caractère d'universalité.

4.1. Une définition collégiale

Nous nous permettrons tout d'abord d'insister sur le fait que la définition d'un dispositif d'enseignement à distance doit si possible concerner et impliquer l'ensemble de l'établissement, que ce soit la direction, les équipes administratives et de gestion, l'encadrement pédagogique, le corps enseignant, les services informatiques, le service communication, les services corrélés (centre de ressources par exemple), les apprenants, etc.

On évitera donc les projets imaginés et imposés sans concertation par une oligarchie quelconque, que celle-ci soit constituée d'administratifs, de pédagogues ou de techniciens : un dispositif ne peut bien fonctionner que s'il est non seulement connu mais également reconnu de tous, dans ses points forts comme dans les innovations et les défis qu'il engendre et, pour assurer l'adhésion de tous, rien de mieux que l'implication collective dans une approche la plus participative possible, dès la conception du dispositif.

4.2. Une définition précise

Les dispositifs d'enseignement ou de formation à distance sont pluriels et divers et il conviendra dès la conception du projet de les cadrer de façon précise et raisonnée afin de proposer le/les dispositif(s) le(s) mieux adapté(s), notamment en fonction des finalités accordées, des moyens disponibles, du profil-type des bénéficiaires mais aussi des intervenants, enseignants ou formateurs, de données économiques, des habitus locaux et, le cas échéant, d'autres éléments contextuels pouvant avoir un impact significatif.

4.3 Une étude de faisabilité

Toutes les décisions prises dans un premier temps à partir de critères liés à leur seule pertinence (cf. point précédent) devront, avant d'être validées et mises en œuvre, être analysées dans la perspective de leur faisabilité. En effet, le principe de réalité devra prévaloir pour l'instauration de dispositifs qui, de par leur aspect innovant, comportent parfois de très nombreuses inconnues. Aucun système n'échappera aux difficultés *a minima* ponctuelles et aux remédiations empiriques que ces difficultés exigent, mais il sera toujours préférable de chercher à les réduire, en posant très en amont la question des conditions de réalisation des décisions prises. La logique du dispositif ne doit pas être virtuelle mais doit s'ancrer sur les réalités du terrain de sa réalisation, afin d'éviter de se trouver confronté à des problèmes par trop importants lors de la phase d'opérationnalisation du projet.

4.4. Définir un modèle économique

Que l'on soit dans le secteur public ou privé, il sera impossible d'occulter les données budgétaires liées à l'implantation d'un dispositif d'enseignement à distance, si l'on souhaite que celui-ci soit effectif et efficient. Ces éléments économiques devront ensuite être croisés avec l'étude de faisabilité évoquée précédemment et les résultats seront autant d'éléments d'aide à la prise de décision, en vue de concevoir un dispositif adapté à toutes les réalités contextuelles, y compris financières.

L'équipement en matériel, l'aménagement de certains locaux, la mise à disposition de nouveaux outils et de nouvelles ressources, l'assurance d'une (très) bonne connexion, la formation des intervenants, la conception de tutoriels, etc. devraient pouvoir être chiffrés et soumis à la validation des décideurs concernés. Le dispositif final, devra quant à lui tenir bien évidemment compte des moyens alloués in fine au projet. Selon le principe des incidences réciproques, le dispositif et son coût devront être successivement et alternativement analysés et amendés pour parvenir à une optimisation des moyens disponibles.

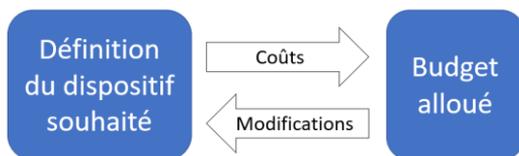


Schéma 2 : Principe des incidences réciproques (source : élaboré par les auteurs)

4.5. Évaluer le dispositif et son efficacité

“Tout est toujours perfectible”, mais la condition première de cette possible amélioration est de se poser les “bonnes questions”, sans en craindre les réponses, et par conséquent de conduire régulièrement une évaluation objective et complète du dispositif et de son efficacité. Cette évaluation devra impliquer l'ensemble des

parties concernées (direction, encadrement administration, enseignants, étudiants, etc.) et interroger l'ensemble des points constitutifs du dispositif.

On sera néanmoins prudent lorsque, à la suite d'une évaluation de ce type, on souhaitera introduire des mesures correctives ponctuelles. Il sera en effet utile d'étudier l'ensemble des répercussions et des changements induits dans la mesure où l'amendement d'un projet peut avoir des effets parfois éloignés du lieu d'impact. Identifier ces effets indirects pourra permettre de les anticiper et d'en réduire les éventuelles conséquences, afin d'éviter que le remède soit pire que le mal et pour que leur impact soit in fine positif.

5. Les bonnes pratiques sur le plan logistique

Nous aborderons ici certains points primordiaux que l'on ne peut occulter si on souhaite que le dispositif puisse effectivement se mettre en place et fonctionner.

5.1 Le matériel et les outils nécessaires pour l'université et ses équipes

Un dispositif d'enseignement ou de formation à distance repose notamment sur l'utilisation de matériel et d'outils permettant d'assurer un contact avec les bénéficiaires dans de bonnes conditions techniques. On devra donc identifier ce matériel et ces outils, et veiller à ce qu'ils soient disponibles et accessibles.

On peut bien sûr penser à des ordinateurs performants, équipés de caméras et de micros, mais aussi à des outils destinés soit à élaborer des supports de cours, soit à diffuser ces supports, soit à stocker ceux-ci, soit à organiser des activités collaboratives, soit à permettre les interactions avec les étudiants et entre étudiants. Les plateformes sont désormais nombreuses à proposer ce genre de fonctionnalités et nous nous garderons bien de recommander l'une ou l'autre, et la meilleure plateforme sera d'une part celle correspondant le mieux à l'usage qui en est attendu, et d'autre part celle dont les utilisateurs maîtrisent le mieux les fonctionnalités.

5.2. Une connexion internet de qualité

Le point suivant concernera la transmission du flux, que celui-ci soit descendant (de l'enseignant vers les apprenants), ascendant (des étudiants vers l'enseignant) ou transversal (entre étudiants). Cette transmission exige une connexion internet de qualité permettant d'accueillir simultanément un nombre important d'utilisateurs et de transmettre des documents potentiellement "lourds". Si la question peut être réglée institutionnellement lorsque l'enseignant intervient depuis son lieu de travail (l'université), il peut en aller tout autrement lorsqu'il intervient depuis son domicile et à partir d'une connexion personnelle. Mais la question demeurera entière pour ce qui est des étudiants (cf. infra).

5.3. Identifier les ressources spécifiques

Il est à prévoir que les ressources traditionnellement utilisées durant les interventions en présence ne soient pas adaptées à un enseignement ou une formation à distance. Il reviendra donc aux responsables et/ou aux intervenants d'identifier les ressources disponibles et pouvant être utilisées dans le cadre d'un enseignement à distance.

On n'oubliera pas de se poser la question des droits concernant les ressources identifiées. En fonction des législations locales, il peut exister une tolérance pédagogique pour l'utilisation de ces ressources, mais celle-ci est loin d'être généralisée et la question risque de devenir de plus en plus prégnante avec le développement de l'enseignement à distance⁹⁷.

5.4. Aménager des lieux dédiés et équipés

Si le télétravail est le plus souvent la règle, l'enseignant ou le formateur intervenant alors depuis leur domicile, on peut aussi

⁹⁷ Concernant la législation française, par exemple, on pourra se référer au document disponible sur: https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/apie/propriete_intellectuelle/publications/utiliser_contenu_etapes_essentiellles.pdf

imaginer que les interventions à distance puissent parfois exiger le recours à des lieux dédiés, réclamant un aménagement et un équipement spécifiques (studios d'enregistrement par exemple). Les questions d'insonorisation, d'acoustique, d'éclairage, de mur de fond, etc. devront alors être étudiées pour proposer un espace le plus adapté possible.

Il va sans dire que toutes ces exigences (matériel, outils, plateforme, connexion internet, espace dédié et équipé, etc.) peuvent s'accompagner d'investissements budgétaires parfois loin d'être anodins, ce qui renvoie à deux des points développés précédemment, à savoir le modèle économique ainsi que la faisabilité du dispositif imaginé.

5.5. S'assurer que les étudiants sont suffisamment équipés

Un des principaux dangers de l'enseignement à distance serait de créer un dispositif générateur de discrimination, creusant des écarts peu acceptables entre les étudiants les mieux équipés et les autres.

Il pourrait par conséquent se révéler important de moduler ses attentes, dans le domaine de l'équipement individuel des étudiants, en fonction de leur profil socioéconomique. Dans la plupart des cas, on ne pourra exiger de chacun l'usage d'un ordinateur personnel, et il sera donc nécessaire d'envisager un dispositif auquel les étudiants auront accès à partir d'un *smartphone*, en faisant l'hypothèse que tous en sont équipés. Dans le cas contraire, c'est l'idée même d'un enseignement à distance qui pourra être remise en cause, mais nous tenons à signaler qu'il est également possible d'envisager un dispositif permettant à plusieurs étudiants de travailler à partir d'un seul *smartphone*, ce qui peut conduire à des sous-regroupements intéressants, à l'évidente condition que les conditions (matérielles, sanitaires, etc.) le permettent.

5.6 Former les utilisateurs au maniement de ces matériels et outils

Tout matériel ne vaut que par l'utilisation qui en est faite et il est essentiel que les intervenants tout comme les bénéficiaires

maîtrisent les principales fonctionnalités des outils mis à disposition, quitte à ce qu'ils se voient proposer des formations et/ou des tutoriels si nécessaire.

Concernant les équipes pédagogiques, on veillera à ne pas confondre les deux types de formation potentiellement utiles, à savoir d'une part les formations "techniques", portant sur la maîtrise des outils, et d'autre part la formation "pédagogique" dont les objectifs seraient de permettre une intégration et une utilisation efficaces de ces mêmes outils durant les interventions.

Notons enfin que s'il existe d'une part de nombreux référentiels de compétences professionnelles pour les enseignants ou les formateurs, et d'autre part des référentiels de compétences TICE pour ces mêmes publics, le croisement et l'aménagement de ces documents pourrait permettre de définir plus précisément le profil des personnes amenées à intervenir dans le cadre d'un dispositif d'enseignement ou de formation à distance.

5.7. Un exemple d'accompagnement de la mise en place du dispositif

La plupart des points précédents pourraient être globalisés sous un intitulé relatif à l'accompagnement de la mise en place du dispositif. À titre d'exemple, l'Université fédérale de Rio Grande (FURG) a pu, pour accompagner l'instauration de l'enseignement à distance, mettre à disposition de la communauté universitaire :

- une plateforme ayant globalement les mêmes fonctionnalités que Moodle mais propre à l'université (AVA-FURG) ;
- des formations à l'intention des enseignants afin que ceux-ci s'approprient les fonctionnalités de cette plateforme ;
- des "assistants" spécifiquement dédiés à l'utilisation de la plateforme et à la disposition à la fois des enseignants et des étudiants ;
- une aide de 600,00 réals pour les étudiants en situation de vulnérabilité socioéconomique (1400 bourses environ ont été attribuées - programme *Auxílio Inclusão Digital Emergencial*) ;
- des puces internet pour les étudiants en situation de vulnérabilité socioéconomique (près de 500 puces ont été distribuées - programme *Projeto Alunos conectados*).

On peut fort logiquement penser que si les investissements évoqués à travers cette liste n'avaient pas été consentis, la mise en place du dispositif aurait été plus problématique et son efficacité en aurait été lourdement affectée.

6. Les bonnes pratiques organisationnelles

Le double questionnaire précédent (institutionnel et logistique) devrait permettre de décider de façon raisonnée et argumentée du fonctionnement du dispositif. La grille proposée ci-dessous pourrait permettre de synthétiser les questions à se poser pour fixer ce fonctionnement.

Les principales questions étant désormais posées sous la forme de la grille ci-dessous, nous nous permettrons un certain nombre de remarques concernant l'organisation et le fonctionnement du dispositif.

Nom de l'enseignant / des enseignants :	
Intitulé du cours :	
Durée hebdomadaire :	
Nombre de séances hebdomadaires :	
Nombre de séances synchrones :	Nombre de séances asynchrones :
Durée des séances synchrones :	Durée des séances asynchrones :
Matériel nécessaire :	
Pour les séances synchrones :	Pour les séances asynchrones :
Principaux outils utilisés :	
Pour les séances synchrones :	Pour les séances asynchrones :
Dispositif utilisé pour le dépôt de documents :	
Par l'enseignant :	Par les étudiants :
Type d'évaluation envisagé et outils correspondants :	
Pour l'écrit :	Pour l'oral :

Schéma 3 : Descriptif du dispositif (source : élaboré par les auteurs)

6.1. L'identification des fonctions et des tâches de chacun dans le dispositif

L'enseignement ou la formation à distance peut souvent représenter un projet innovant et qui nécessite une nouvelle organisation et de nouvelles façons de travailler. Il est donc à prévoir que l'organigramme fonctionnel de l'institution soit à revoir.

Chacun doit pouvoir trouver sa place et son rôle dans le projet, et une nouvelle définition des tâches est donc à fixer, que ce soit entre les intervenants et les bénéficiaires, mais aussi au sein de l'équipe intervenante, ou encore entre l'équipe intervenante et les autres services susceptibles d'être concernés (service informatique, centre de ressources, etc.).

6.2. Fixer les règles de fonctionnement

Pour répondre au défi posé par un dispositif innovant, de nouvelles règles de fonctionnement doivent être fixées, que ce soit en interne (via un guide de procédures par exemple), ou encore avec les bénéficiaires. Une “Charte pédagogique” précisant le fonctionnement des interventions à distance ainsi que les engagements de chacun (institution, intervenants, bénéficiaires) dans le dispositif sera utile. N’oublions pas, en effet, que comme le signale Thouroude : “L’étudiant à distance est ainsi pris dans une double obligation paradoxale : celle d’être *libre* et celle d’accepter les contraintes posées par le cadre” (Thouroude, 2007 : 36). Bien évidemment, on veillera ensuite à ce que les règles fixées soient respectées par tous.

6.3. Une complémentarité à trouver entre synchrone et asynchrone

Les possibilités offertes par l’enseignement à distance sont nombreuses et variées, notamment en conjuguant séances synchrones et asynchrones, mais là encore, aucun modèle ne saurait prévaloir dans l’absolu, et on veillera avant tout à éviter un effet patchwork qui conduirait à un éparpillement des types interventions et qui nuirait à l’efficacité des interventions. Les notions de cohérence et de complémentarité sont par conséquent essentielles, tout comme peut l’être celle d’une diversification des schémas d’intervention si l’on souhaite éviter routine, lassitude et désintérêt progressif.

Signalons que dans le cas d’un dispositif hybride combinant des séances en présence et d’autres à distance, la définition de ces différents types de séances sera également indispensable (nombre, durée, contenus, objectifs, modalités d’intervention, etc.).

6.4. La durée et le découpage des interventions

L’expérience a permis de confirmer que l’attention requise par une intervention à distance oblige à réduire la durée des séances.

On peut ainsi penser que des interventions de 30 à 60 minutes pourraient être la règle, mais seule une analyse comportementale des acteurs (intervenants et bénéficiaires) pourra permettre de fixer le seuil au-delà duquel l'intervention perdra une part importante de son efficacité. Sans occulter le fait que le découpage des séances ainsi que leur contenu auront un impact fort sur l'intérêt des participants et donc, *in fine*, sur la réussite de l'intervention. On veillera ainsi à réduire les interventions ex-cathedra trop longues et on proposera régulièrement des activités dont les modalités d'animation pourront elles aussi varier (travail individuel, en binômes, en sous-groupes, ateliers, etc.).

6.5. Du groupe à l'individu

Parmi les “serpents de mer” didactiques, ces pratiques dont on parle souvent mais qu'on ne voit que trop rarement, figure la différenciation pédagogique, qui veut qu'on ait une approche différente en fonction des individus, de leur niveau, de leurs besoins, etc. Or les interventions à distance, de par la disparition *a minima* partielle du groupe, représentent certainement une excellente opportunité de mettre en place des pratiques relevant de cette différenciation.

Si cette approche nécessite plus de travail et plus d'implication de la part de l'intervenant, elle n'en demeure pas moins plus intéressante car plus centrée sur l'individu. Sans aller jusqu'à une individualisation utopique et non-souhaitable, une différenciation répartissant les bénéficiaires en deux groupes ou plus, permettrait de proposer des activités mieux adaptées et donc plus pertinentes tout en conservant un objectif final identique.

7. Les bonnes pratiques opérationnelles ou pédagogiques

7.1. Tenir compte des spécificités de l'enseignement des langues et de la formation continue

Avant de détailler les pratiques pédagogiques s'étant révélées les plus performantes dans le cadre des dispositifs d'enseignement ou de formation à distance rapportés, il peut être bon de rappeler

que les cours de langue à FURG aussi bien que les formations professionnelles proposées par FEI présentent une double spécificité dans la mesure où 1/ ils portent sur des compétences et non pas des connaissances 2/ le développement de ces compétences nécessite de nombreuses interactions intervenant-bénéficiaires mais aussi entre bénéficiaires.

Cette précision permet de souligner que si un dispositif uniquement descendant (de l'intervenant vers les bénéficiaires), magistral et transmissif, et prenant la forme d'un webinaire ou d'une conférence filmée, peut éventuellement se révéler pertinent dans certains cas, il n'était pas envisageable dans nos contextes respectifs.

7.2 S'assurer de la compréhension du dispositif par les apprenants

Si le dispositif est innovant pour certaines institutions, il peut aussi l'être pour des apprenants. Il y a, dans ce cas, deux dangers potentiels :

1. Ils ne savent pas ou pas suffisamment ce qu'est et ce qu'exige un dispositif EAD ;
2. Ils en ont une image erronée.

On devra par conséquent s'assurer qu'ils l'ont bien compris, qu'ils en ont saisi les spécificités et qu'ils savent à quoi ils s'engagent. L'information dans ce domaine est donc essentielle en amont de toute intervention (cf. supra la notion de "Charte").

7.3. Proposer un "Guide des bonnes pratiques" aux apprenants

Cette même "Charte pédagogique" peut s'accompagner d'un "Guide des bonnes pratiques" à l'intention des bénéficiaires.

La spécificité des méthodes de travail et la discipline qu'exige ce type d'apprentissage pourront être rappelées sous la forme d'un inventaire de type à *faire* vs à *ne pas faire*. Ces points seraient un complément du "Apprendre à apprendre" évoqué par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 12 et *passim*) et adapté à l'EAD.

7.4. Tenir compte des spécificités pédagogiques de l'enseignement à distance

L'enseignement à distance n'est pas la transposition devant une caméra d'un cours en présence. De nombreux facteurs doivent être pris en compte (durée des interventions, rôle et place de chacun, modalités des interventions et interactions, types de supports et d'activités, etc.).

La plupart des principes relatifs à la didactique des langues étrangères sont bien entendu valables dans le cadre d'un dispositif d'enseignement à distance mais, parallèlement, on trouvera des principes plus particulièrement spécifiques à ce type d'enseignement. Ces principes pédagogiques ou andragogiques ne peuvent être développés dans cet article et nous nous contenterons d'inventorier les principaux qui, s'ils peuvent parfois apparaître comme des truismes, ne méritent pas moins d'être rappelés :

- penser différemment sa façon d'enseigner en adoptant de nouveaux outils, des nouvelles modalités et des nouvelles pratiques, tout en respectant les programmes et les objectifs fixés ;
- lister les outils à disposition, connaître leurs fonctionnalités et décider de leur intérêt et pertinence, tout en les diversifiant, sans pour autant les multiplier en dehors d'un véritable intérêt pédagogique ;
- envisager l'intervention dans sa globalité (avant, pendant, après), en articulant le travail durant les interventions synchrones (classe virtuelle) et le travail asynchrone (individuel, en groupes ou collectif) entre les rencontres, tout en variant les activités et les modalités de fonctionnement (travail de groupe, activités individuelles, tâches à court et à moyen terme, etc.) ;
- structurer rigoureusement son cours pour que l'apprenant puisse s'y retrouver sans aide, en sachant que la préparation de cette modalité de cours demande souvent plus de temps (identification de ressources, association activités-outils, minutage, anticipation, etc.) ;
- penser tout, particulièrement les transitions entre les différents étapes, moments et activités ;

- même si l'improvisation est toujours inévitable, tâcher d'anticiper les éventuelles difficultés (pédagogiques, techniques, comportementales, relationnelles, etc.) ;
- veiller à la qualité technique de ce qu'on propose (voix, image, partages d'écran, etc.). On sera également attentif au fond du décor (on pourra le flouter pour éviter tout parasitage visuel) ;
- fixer des règles de fonctionnement pendant la classe virtuelle ("nétiquette") et en dehors, notamment les règles pour un contact enseignant-apprenants ;
- mettre en place ou suggérer un espace réservé aux échanges entre apprenants, et auquel l'enseignant n'aura pas accès ;
- autoriser l'enregistrement des interventions pour que les apprenants puissent s'y référer de façon autonome par la suite si nécessaire ;
- maintenir un équilibre raisonné entre les temps de parole enseignant et apprenants en gérant les prises de parole et en évitant les interventions trop longues, de la part de l'enseignant comme des apprenants, tout comme les silences trop longs et sans réelle justification. Le danger est toujours réel comme le notent Verquin et Daguët :

L'idée de laisser la parole aux étudiants même lorsqu'elle paraît évidente, n'est pas toujours observable, des enseignants encore trop bavards ou face à trop de silences à meubler, font qu'ils restent les acteurs principaux des interactions, sauf s'ils confient préalablement le rôle d'animateur aux étudiants en leur demandant de présenter leurs travaux (Verquin et Daguët, 2016 : 69) ;

- éviter la redondance visuel-son (ne pas lire systématiquement ce qui s'affiche à l'écran) ;
- pallier l'absence relative de dynamique de groupe en privilégiant les interactions entre apprenants et les défis partagés ;
- privilégier encore plus qu'en présence une pédagogie qui rend les apprenants actifs et acteurs, ce qui va contribuer à renforcer l'efficacité du cours mais aussi à éviter lassitude, ennui, désintérêt et abandon programmé ;

- différencier si possible les apprentissages et compléter les interventions collectives avec des parcours en autonomie. Comme au restaurant, concevoir son cours en associant un menu fixe, identique pour tous, et une carte sur laquelle chacun pourra choisir ou être orienté, en fonction de ses goûts et/ou de ses besoins ;
- ne pas occulter la phase évaluation mais la penser différemment ;
- faire des points réguliers afin d’avoir un retour (*feedback*) tant sur le vécu de l’enseignement à distance que sur les apprentissages, etc. ;
- une dernière remarque : l’enseignement à distance peut être une excellente occasion pour introduire des pratiques relevant de la classe inversée. Rappeler pourquoi, comment et à quelle dose nécessiterait une intervention spécifique et nous nous contenterons donc de renvoyer à un site consacré à cette thématique⁹⁸.

7.5. Former les enseignants à ces spécificités pédagogiques

Tout dispositif spécifique ou innovant exige des compétences spécifiques. On peut ainsi faire l’hypothèse qu’être un excellent praticien en présence ne présage en rien de l’excellence d’une intervention à distance et qu’une formation sera utile. Cette formation des intervenants ne devra pas être uniquement technique mais également pédagogique, notamment pour repenser leur rôle et leurs fonctions dans un dispositif à distance et rappeler certains principes parmi ceux évoqués supra.

8. En guise de conclusion : quelles leçons et quelles réflexions pour “Le Monde d’après” ?

En conclusion à nos propos, nous nous permettrons une remarque prospective portant sur ce qu’il est convenu d’appeler “Le Monde d’après”, à savoir la situation une fois la crise de la Covid-

⁹⁸ Cf. notamment <https://www.classeinversee.com/>

19 passée. Un des dangers serait en effet de croire que les interventions à distance, qu'il s'agisse d'enseignement ou de formation, sont réservées aux situations de crise et ne sont qu'une réponse provisoire dont on pourra se dispenser dès lors que le contexte sanitaire rendra de nouveau possible le présentiel.

Certes la situation en 2020 a été très particulière et on ne peut qu'espérer qu'elle ne se reproduira pas, tout comme on peut penser que les enseignants n'ont pas vocation à toujours enseigner à distance. On connaît les limites de ces dispositifs tout comme on connaît les vertus du présentiel, mais il pourrait se révéler intéressant de profiter de cette crise pour poser *a minima* une triple question : 1/ quelle intégration des outils numériques ? 2/ quels dispositifs concevoir ? 3/ quelle distribution des rôles entre enseignant/formateur et étudiant/formé ?

Concernant les outils numériques, la prise en compte d'éléments contextuels est essentielle mais on peut penser que certains de ces outils, auxquels les acteurs se sont familiarisés et qui ont pu montrer toute leur efficacité devraient être conservés. Pour ce qui est des dispositifs, pourquoi, du moins dans certains cas, ne pas étudier la faisabilité de dispositifs hybrides combinant les interventions en présence et à distance et en questionnant la spécificité de chacun des moments ainsi que leur complémentarité.

Mais au-delà des dispositifs en eux-mêmes et des compétences évoquées ci-dessus, il peut être intéressant de redéfinir les attitudes et savoir-être attendus des bénéficiaires des interventions (apprenants, étudiants, formés, etc.). Il semble ainsi que même dans un dispositif hybride, voire même dans un dispositif en présence, le statut et la place de l'apprenant ainsi que les compétences d'autonomie, de responsabilisation, d'auto et de co-apprentissage, de métacognition, et plus largement ce qu'on appelle les "compétences transversales" (cf. "compétences de vie"/UNICEF) devraient être repensés et figurer parmi les objectifs prioritairement visés pour rendre les interventions plus fructueuses.

Il va sans dire que les suggestions ci-dessus devraient pouvoir s'anticiper à travers une modification des *curricula* de formation initiale des enseignants et des chefs d'établissements, en intégrant notamment les compétences utiles et nécessaires pour piloter et conduire des dispositifs de ce type. Quant aux apprenants, leur

compétence souvent définie par la formule “Apprendre à apprendre” devrait également s’enrichir de savoir-faire spécifiques à cet enseignement hybride combinant l’enseignement en présence et à distance.

Ainsi nous ferons nôtre la conclusion de Mélanie Veyret (2020) : “La posture de l’enseignant fera-t-elle peu neuve, se traduisant par des enseignements moins transmissifs, plus explicites et plus accompagnants ? Beaucoup de questions... Le ‘Monde d’après’, en enseignement et en formation, reste à réinventer, probablement”.

Références

Chaptal Alain, 2005, “ Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ?”, *Éducation et sociétés*, n° 15. pp. 59-73.

Chevallard Yves, 1985, *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Conseil de l’Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.

Thouroude Laurence, 2007, “Étudier en licence”, In : Wallet Jacques (Ed.), *Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages*, Presses universitaires de Rouen et du Havre. pp. 31-45.

Verquin Béatrice, Daguet Hervé, 2016, “La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l’enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ?”, In: *Sciences et Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation et la Formation*, volume 23, n°1. pp. 47-75.

Veyret Mélanie, 2020, Enseigner à distance, cela s’apprend, In : *Le Café Pédagogique*, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/05052020Article637242620567345769.aspx>. Consulté le 03 janvier 2021.

LE TÉLÉ-ENSEIGNEMENT DANS LES COURS UNIVERSITAIRES DE « LECTURE-COMPRÉHENSION EN FRANÇAIS » EN PLEINE PANDÉMIE : QUAND SE CONFINER RIME AVEC INNOVER

Ana María Gentile
agentile@fahce.unlp.edu.ar
María Eugenia Ghirimoldi
mghirimoldi@fahce.unlp.edu.ar
Daniela Spoto Zabala
dspotozabala@fahce.unlp.edu.ar
Fabiana Vieguer
fvieguer@gmail.com

Université de La Plata, Argentine

Résumé : La survenue de la pandémie de coronavirus et la décision gouvernementale du confinement ont coïncidé en Argentine avec la rentrée académique 2020. Or, au fur et à mesure que les semaines et les mois s'écoulaient et que de nouvelles dispositions étendaient le confinement, la fin du cours s'approchait et partant la nécessité d'envisager des modalités d'évaluation trop éloignées de celles déployées habituellement. Mises en perspective, les pratiques d'enseignement / apprentissage du FOS (Français sur objectifs spécifiques) dans un milieu tellement contraignant ont constitué une occasion exceptionnelle d'efforts multipliés par les enseignantes et par les étudiants. Nos interrogations portent donc sur les méthodologies didactiques mises à l'épreuve par les technologies et les défis de la validation des matières suivies en distanciel.

Mots clés : lecture compréhension – supports numériques – travaux dirigés à distance – contexte argentin – validation des acquis.

Abstract: The onset of the Covid-19 pandemic and the government's decision of confinement coincided with the beginning of the 2020 academic year in Argentina. However, as weeks and

months went by and the new governmental orders extended the confinement, the end of the academic year approached and therefore the use of methods of evaluation which were very different from those which are usually implemented became necessary. If we put things into perspective, the teaching and learning practices of the FSP in a really binding environment have resulted in an exceptional occasion of efforts multiplied by teachers and students. Thus our questions focus on the didactic methodologies tested by the technologies and the challenges of accreditation of online classes courses.

Key words: Reading comprehension – numerical supports – online tutorials – Argentine context – accreditation of prior learning.

1. Introduction

L'année scolaire en Argentine s'étend du mois de février au mois de décembre, les mois de juillet et de janvier étant consacrés aux vacances d'hiver et d'été respectivement. Par conséquent, la rentrée académique 2020 a été marquée par le confinement obligatoire issu des préventions face à la pandémie de Covid-19 qui venait de survenir notamment en Europe. Les cours de FOS que nous assurons, prévus pour la semaine du 23 mars, ont été soudain reportés pour le mois d'avril avec l'espoir de consacrer une courte période au télé-enseignement. Les défis à relever par l'équipe d'enseignantes ont été non seulement inédits mais divers. D'une part, les premières classes nous ont conduites tout d'un coup à apprendre à utiliser des plateformes numériques totalement inconnues de nos étudiants et de nous ; d'autre part, au fur et à mesure que les semaines et les mois s'écoulaient et que de nouvelles dispositions prolongeaient le confinement, la fin du cours s'approchait et émergeait la nécessité d'envisager des modalités d'évaluation différentes de celles déployées habituellement.

Mises en perspective, les pratiques d'enseignement/apprentissage du FOS, en l'occurrence centrées sur la lecture-compréhension de textes de spécialité pour les étudiants des différentes filières de la Faculté des Humanités et de Sciences de l'Éducation

(histoire, géographie, lettres, philosophie, sociologie, psychologie, éducation physique, entre autres) ainsi que de la Faculté de Psychologie à l'Université de La Plata, en Argentine, dans un contexte tellement contraignant ont constitué une occasion exceptionnelle d'efforts multipliés et de nouveaux apprentissages par les enseignantes et par les étudiants. C'est de cette expérience que cet article fait état.

Inscrit dans le domaine de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au sein de l'université, ce travail vise donc à porter un regard critique sur de nombreuses situations que cette période d'enseignement /apprentissage nous a laissées : d'un côté, la dynamique des classes, la numérisation des contenus et les contrôles continus et d'un autre côté, les attentes et les contraintes des étudiants, d'autant plus que ce type de cours représente pour la plupart d'entre eux le premier contact avec la langue française.

Nous présenterons tout d'abord le contexte et le profil de l'étudiant des cours de FOS ; ensuite la description est consacrée à la période de confinement de toute l'année 2020 et aux défis du numérique auxquels nous nous sommes heurtées. Des réflexions finales tentent de faire un bilan prometteur pour l'avenir.

2. Les cours de FOS à l'Université de La Plata : historique, contexte et profil des étudiants

Conçus pour développer chez l'étudiant une compétence de lecture lui permettant d'avoir accès à la bibliographie et aux sources d'information de sa spécialité en langue française, les cours de lecture ont été organisés à l'Université de La Plata bien avant d'autres universités argentines et même latino-américaines. À la nouveauté de la création des cours de lecture-compréhension dans les années 40 à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation (FaHCE) ont succédé dans les années 70 deux événements importants. D'une part l'émergence en Amérique Latine de la notion de *français instrumental*, dont la portée a été présentée en détail pour la première fois par Alvarez (1978). Il s'agit d'un enseignement visant surtout à la lecture des textes de spécialité, la communication scientifique (aussi bien dans les sciences dures que dans les sciences humaines et sociales) et technique et la mise

en pratique d'une approche globale de la lecture. D'autre part, l'initiative politique française de créer au sein du Ministère des Affaires étrangères les *programmes prioritaires* (Eurien Balmet et Heno de Legge, 1992) qui a conduit par la suite à la mise en place de l'*Opération Français fonctionnel*, un programme de formation destiné aux enseignants de Français langue étrangère (FLE) assurant des cours de lecture de textes de spécialité au sein des universités. C'est dans les années 80 que des spécialistes français tels que Denis Lehman, Odile Challe, Sophie Moirand, Jean-Claude Béacco et Marc Souchon ont visité nos universités et animé des séminaires qui ont laissé une forte empreinte dans la formation de nombreux enseignants argentins (c'est le cas des universités de Buenos Aires, Comahue, San Luis, Mendoza, Tucumán et La Plata, entre autres). Ce programme a aussi permis à de nombreux collègues d'effectuer des stages de formation au sein du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, consacrés à la didactique de la lecture, à l'analyse du discours et à l'approche globale.

L'enseignement/apprentissage de la langue française (inconnue de la plupart des étudiants) exige des stratégies didactiques ciblées et étayées par un positionnement théorique non seulement sur la lecture, la médiation linguistique et la compréhension, mais aussi sur la typologie textuelle et l'analyse du discours. D'où la nécessité de partir d'un cadre théorique cohérent, susceptible d'étayer les pratiques enseignantes de la culture scientifique en français. Dans cette quête de réponses innovantes du point de vue linguistique et textuel autour du double jeu de la langue comme système et comme parole au sein des textes, nous trouvons dans l'approche de l'*interactionnisme socio-discursif* de Jean-Paul Bronckart (1996) une aide essentielle, d'autant plus qu'elle est nourrie des perspectives de Vygotsky (1982) et de Piaget (1936) dans le domaine de la psychologie du développement.

Les appellations utilisées pour désigner l'enseignement du français de spécialité et professionnel sont multiples, mais à partir des travaux de l'interactionnisme socio-discursif et de ceux des professeures-chercheuses argentines (Ana María Gentile, Estela Klett, Marta Lucas y Mónica Vidal) qui ont mis l'accent sur les processus de compréhension visant l'apprentissage de la lecture

en LE, le terme adopté qui correspond le mieux à la réalité universitaire argentine est « cours de lecture-compréhension en LE » (Klett, 2007).

À l'heure actuelle, ces cours sont très nombreux au sein de notre institution (200 étudiants en moyenne par an, répartis sur deux semestres de l'année académique, auxquels s'ajoute le cours intensif d'été depuis trois ans) malgré la concurrence d'autres langues dont l'anglais, l'allemand, le portugais et l'italien. En effet, l'apprentissage du français scientifique intéresse notamment les étudiants des filières précédemment mentionnées, étant donné que pas mal de savoirs qui circulent dans leur formation puisent dans des théories produites en langue française. Qui plus est, interrogés sur les raisons de leur choix, outre la curiosité et la beauté de la langue, ils évoquent la valorisation du français en tant que vecteur de connaissances produites par des théoriciens lus dans les filières. Immédiatement émergent, selon les spécialités, les noms de Le Goff ou Duby, Vidal de la Blache, Descartes, Bourdieu, Ricoeur, Foucault, Deleuze, Derrida, Lacan, autant de penseurs qui sont étudiés en espagnol par le biais de traductions mais dont les travaux font souvent l'objet d'analyses poussées publiées surtout dans des revues scientifiques en ligne. C'est à ce type de documents que l'on a recours pour exploiter le texte scientifique. À partir donc d'une systématisation autour de la notion de *genres discursifs et académiques*, les cours s'étalent sur un semestre (environ 85 heures), voire une année complète (190 heures) pour certaines filières. La problématique commune des cours présente des caractéristiques générales liées aux besoins des apprenants et au contexte d'acquisition, à savoir :

- L'apprenant de lecture-compréhension acquiert dans nos cours une seule compétence : la compréhension d'un texte écrit de type scientifique rédigé en langue française ;

- Pour évaluer cette compétence de lecture, l'enseignant fait appel, entre autres, à la production en langue maternelle (LM) de réponses à des questions ou à un résumé sur le contenu du texte ;

- L'objectif d'acquisition de l'apprenant de lecture-compréhension est d'avoir accès à la bibliographie spécifique en LE ;

- Les étudiants des cours de lecture-compréhension ont été rarement en contact avec la langue française au cours de leur scolarité antérieure. Le cours assuré est donc très souvent le premier contact avec la langue française. Par contre, les étudiants possèdent une compétence en LM et des connaissances thématiques de leur spécialité leur permettant de comprendre des textes de spécialité ;

- Du point de vue de l'interaction, nous pouvons caractériser notre apprenant comme un alloglote qui est en même temps l'expert, en l'occurrence un expert du domaine concerné (Arditty, 2004) ;

- L'hétérogénéité des profils des apprenants vu le nombre de formations assurées à notre faculté, à laquelle s'ajoute le temps réduit consacré à cette matière sont autant de facteurs qui limitent le processus d'enseignement-apprentissage et obligent à élaborer des stratégies didactiques efficaces.

Les responsables des cours de lecture-compréhension en Français 1 et 2 sont réunis au sein d'une équipe de quatre enseignantes dont une professeure titulaire, une chef de travaux pratiques et deux assistantes diplômées, qui travaillent avec environ six ou sept groupes d'une trentaine d'étudiants chacun. Dans les cours en présentiel, chaque enseignante a un rôle spécifique à jouer, à savoir : la professeure titulaire assure les cours théoriques (ou magistraux -CM) fait passer les examens finaux et des contrôles continus ; la chef de travaux pratiques (ou dirigés -TD) gère les travaux pratiques et coordonne le travail avec les assistantes diplômées. Ces trois dernières sont chargées des cours pratiques, de la correction des TD et de la passation ainsi que de la correction de deux épreuves partielles par semestre. Les séances d'examens finaux sont présidées par la professeure titulaire accompagnée de toute l'équipe enseignante.

Le système linguistique français est enseigné aux débutants (la plupart d'entre eux n'ont pas appris le français au niveau secondaire) sur la base des caractéristiques des langues de spécialité, notamment du type de discours explicatif. Un premier module d'enseignement/apprentissage comporte également les types de discours narratif et descriptif, fréquents surtout en histoire et en

géographie respectivement. Un deuxième module envisage l'analyse du texte argumentatif et, ce qui est incontournable à l'heure actuelle, les textes multimodaux (Kress et Jewitt, 2003 ; Jewitt, 2009 ; Lebrun, 2012 et 2015) qui explorent diverses interfaces entre l'écrit et le visuel et où des schémas, des tableaux, des images, des graphiques statistiques coexistent souvent dans la construction du sens dans les cultures scientifiques.

Il faut finalement remarquer que les cours de français scientifique visant à une seule compétence, celle de la compréhension écrite, s'avèrent efficaces pour un objectif concret limité à 190 heures maximum.

3. Le système universitaire et la validation des acquis

Comme déjà dit, les cours de lecture-compréhension font partie des maquettes d'enseignements de nombreuses filières de la Faculté et sont également inclus dans la formation d'une autre Faculté, celle de Psychologie. Cela veut dire que la validation des acquis a lieu à différents moments. Ainsi, les étudiants d'anglais et de bibliothéconomie peuvent valider leurs acquis aux premières années de la formation, tandis que ceux de psychologie doivent le faire en quatrième ou cinquième années, voire au moment de terminer leur formation.

Il convient de remarquer certaines caractéristiques de notre système universitaire, nécessaires pour comprendre le contexte institutionnel dans lequel la validation des acquis a lieu :

- La formation universitaire est monolithique, c'est-à-dire qu'elle s'étale sur cinq ou six années sans diplôme intermédiaire. Au bout de cinq ou six ans, l'étudiant est titulaire d'un diplôme dont les acquis sont équivalents à une formation de Master 1 ;

- Les cours suivis peuvent être validés même après trois ans : l'étudiant peut suivre le cours mais en valider les acquis trois ans après avoir suivi ce cours, moyennant un examen final ;

- Il existe dans quelques filières un nombre de matières obligatoires à être validées avant de suivre le cours de lecture-compréhension. Cela évite la surcharge cognitive de certains étudiants, comme c'est le cas des étudiants de psychologie, d'histoire ou de géographie. En d'autres termes, lorsque ces étudiants sont

confrontés à des textes de leur spécialité, le contenu thématique est le plus souvent connu. Par contre, cette condition n'étant pas requise dans d'autres filières, telles que la formation en anglais ou en bibliothéconomie, le choix de textes plus accessibles du point de vue du sujet de spécialité est un aspect à retenir à l'heure de préparer le matériel pédagogique ;

- Les responsables du cours peuvent choisir comme méthode de validation des acquis le système de contrôle continu au lieu d'un examen final.

Ce contexte, caractérisé comme précédemment, a subi des modifications à partir du mois d'avril 2020, ce qui a impliqué une nouvelle dynamique à déployer dans une situation tout à fait inédite.

4. Dynamique des cours en contexte pandémique

Le développement de la pandémie de Covid-19 et la décision gouvernementale imposant le confinement nous ont obligées à remettre en cause nos pratiques d'enseignement à l'université, notamment en ce qui concerne la dynamique des cours et leur modalité. Ces deux aspects ne touchent pas seulement aux domaines académique et professionnel, mais aussi à la vie privée des enseignantes. Soudainement, les cours ont dû ainsi être organisés sous la modalité « à distance » : l'équipe enseignante s'est vue dans l'urgence d'essayer plusieurs plateformes (telles que *Zoom*, *Webex*, *Meet*, entre autres), d'aménager un espace à la maison afin d'y assurer les cours, de vérifier que chaque professeure disposait du matériel nécessaire (ordinateur, caméra, microphone) et que ceux-ci ne seraient pas mobilisés à la maison par d'autres personnes qui exerçaient, en même temps, le télétravail ou par des enfants en âge scolaire, poursuivant leur scolarité à domicile.

Pour assurer l'enseignement à distance aux 250 étudiants inscrits, différents rôles ont été assignés : la professeure titulaire et la chef de travaux pratiques se sont occupées d'adapter et de mettre à disposition les textes théoriques et pratiques ; les assistantes, pour leur part, ont géré le campus numérique et la messagerie et l'une d'elles, qui ne disposait pas des conditions nécessaires pour assurer des cours synchrones via *Zoom*, a été chargée

de la production et de l'édition d'une vidéo dont le contenu était un récapitulatif des sujets abordés, adressée aux étudiants. De plus, il a fallu aussi les réponses aux courriels des étudiants, intervenir sur le forum du campus numérique et afficher le matériel et les nouvelles au sein du groupe privé sur *Facebook*, car ce sont les voies de communication dont se servent les étudiants pour partager leurs inquiétudes ou poser des questions très diverses.

Par ailleurs, les quatre enseignantes ont dispensé des cours théorico-pratiques et se sont occupées des corrections des travaux pratiques et de la passation des examens (via *Zoom*). C'est la professeure titulaire qui a pris en charge la recherche des documents numérisés, d'actualité et très variés, pour ces séances d'examens. Le défi concernant l'utilisation des dites plateformes, n'était pas exclusif aux enseignantes mais s'est aussi présenté aux étudiants inscrits au cours ! La plupart d'entre eux ne disposaient ni d'une instruction préalable, ni du matériel nécessaire pour bien participer au cours dans sa nouvelle forme. Cela nous a conduites à effectuer des ajustements importants concernant non seulement le matériel et la manière de présenter les différents sujets, mais également la forme d'organisation de nos cours.

Tout d'abord, les classes théoriques qui étaient jusqu'à ce moment-là assurées en présentiel de manière orale ont été adaptées et écrites sur des documents Word ou PDF que nous avons téléversés sur la page Facebook de notre cours et sur le campus numérique universitaire. Nous avons enrichi le Cahier avec lequel nous travaillons normalement avec des explications plus détaillées, en espagnol le plus souvent, avec davantage d'exemples, des définitions, des tableaux pour que les étudiants puissent mieux comprendre les contenus et pour remplir ce vide qui se présentait à cause de l'impossibilité d'une explication en présentiel.

Nous avons choisi la plateforme de communication *Zoom* pour assurer les classes synchrones. Quand nous avons commencé avec les cours en ligne, notre faculté proposait seulement la plateforme *Webex*, mais nous avons préféré *Zoom* étant donné la popularité que cette plateforme avait parmi le public universitaire en particulier et le grand public en général à cause de sa simplicité et de la possibilité d'être utilisée sur PC, Mac, Linux ou nomades sur tablettes ou smartphones. Cette plateforme a beaucoup de

points forts mais, comme nous utilisons la version gratuite, nous devons couper la classe toutes les 40 minutes. Avec le prolongement de la pandémie et donc du confinement, l'achat de plateformes par l'institution a amélioré ces premières classes quelque peu chaotiques.

En ce qui concerne l'organisation des cours, nos cours traditionnels sont composés d'une classe théorique destinée à tous les étudiants et des classes pratiques où nous divisons le travail selon les différentes filières. Pour organiser nos cours en ligne, nous avons dû adapter notre enseignement et chaque professeure a assuré deux classes hebdomadaires pour certaines filières ; les étudiants étaient divisés selon leur spécialité et devaient assister aux classes via *Zoom*. Dans le cours traditionnel en présentiel les classes ne sont pas divisées par filière et les étudiants ont une classe de 2 heures par semaine.

Bref, nous avons fait une sélection d'outils informatiques pour l'organisation de nos cours, on a continué à travailler avec notre page *Facebook* mais cette fois non seulement pour communiquer aux étudiants des informations sur le cours mais aussi pour partager le matériel nécessaire, les travaux pratiques, le matériel théorique, les classes *Zoom* qui étaient enregistrées et téléversées.

On a utilisé le campus numérique de la FaHCE pour partager le même matériel que nous téléversions sur Facebook, ce campus numérique nous offrant aussi la possibilité d'un chat, d'un forum et d'une messagerie, ce qui rendait la communication avec les étudiants beaucoup plus fluide. Le moment des évaluations venu, deux instances ont été retenues : d'une part, la passation des travaux pratiques, présentés tout au long du cours ; d'autre part, un examen final oral sur un texte de spécialité. Au nombre de 5, les travaux pratiques consistaient en une analyse du contenu, une description des séquences dominantes et secondaires du texte lu et en la reconnaissance d'éléments grammaticaux et textuels expliqués en classe et décrits dans les documents. La systématisation des contenus grammaticaux allait toujours des structures les plus simples à celles les plus complexes et difficiles pour un étudiant hispanophone. La réflexion sur les stratégies développées pour le processus de lecture était conçue comme une manière d'accom-

pagner l'étudiant dans son apprentissage. Faute de temps, les contrôles continus effectués dans le cours en présentiel ont été réduits à une instance d'examen final. Quant à l'examen final, l'étudiant à même de le passer après avoir réussi aux travaux pratiques et participé aux classes virtuelles, recevait un texte par mail sans consignes écrites, mais avec la consigne implicite de savoir en expliquer le contenu, en reconnaître les séquences textuelles et en repérer les éléments grammaticaux (temps verbaux, connecteurs discursifs, pronoms,...), le tout exprimé en espagnol.

Le bilan en a été très satisfaisant : pas mal d'étudiants qui ont suivi les classes sur la plateforme *Zoom*, qui ont présenté les travaux pratiques aux délais établis et qui ont étudié et systématisé le contenu du cours, ont réussi avec mention « Très bien ». Un nombre réduit d'étudiants ont dû rattraper le cours, notre but étant surtout d'évaluer ces étudiants pour ne pas les retrouver au bout de cinq ou six mois. En ce sens, nous avons insisté sur l'importance de valider des acquis dans les meilleurs délais pour ne pas « traîner » et avoir de ce fait une expérience décevante.

5. La technologie au secours des étudiants : les grands défis

Avec la survenue de la pandémie de Covid-19, des changements ont été remarqués dans les usages des étudiants qui ont eu recours de manière importante aux traducteurs automatiques, aux bases de données multilingues ou à des dictionnaires en ligne. Voici le témoignage d'une étudiante experte en anglais qui avait un niveau élémentaire du français : « J'ai utilisé le traducteur de *Google* pour des phrases compliquées, là où j'avais du mal à comprendre le sens mot-à-mot. Or il est vrai que, s'agissant d'expressions ne pouvant pas être comprises mot-à-mot, ce que j'obtenais du traducteur n'était qu'une version reformulée (sans doute correcte) exprimant le sens mais ne rendant pas compte des équivalents mot-à-mot de la phrase en français. Cette reformulation montre bien le progrès des traducteurs automatiques » (notre traduction de l'espagnol).

Or, comment prévenir les apprenants face à l'illusion d'une symétrie mot à mot des langues que ces outils sous-tendent ? Quel

regard instrumental mais à la fois critique porter sur ces outils de l'ère digitale ?

La technologie, omniprésente dans nos vies au XXI^e siècle, est un outil qui a bouleversé l'apprentissage des langues, depuis le large éventail de ressources disponibles pour consulter et être en contact avec des textes multimodaux dans la langue étrangère, les moteurs de recherche, les réseaux sociaux, les courriels, jusqu'aux outils de traitement de texte, d'enregistrement des fichiers audio, de réalisation des vidéos, d'organisation des rencontres synchrones, de visioconférences, etc.

Le plus grand défi que nous a imposé la pandémie a été le besoin, inattendu et urgent, de changer nos cours traditionnels en présentiel vers de nouvelles modalités à distance. Il faut dire cependant qu'on avait incorporé les dernières années, de manière progressive, les nouvelles technologies dans différents aspects : une adresse électronique de la chaire pour répondre aux doutes et consultations des étudiants, un compte *Facebook* pour partager les informations, le programme et le matériel d'étude de la matière, un site Web institutionnel *Aula Virtual FaHCE* où on pouvait partager de l'information et disposer d'un forum de consultation permanent, entre autres possibilités de communication. Cela a rendu la transition beaucoup plus facile parce qu'on utilisait déjà ces moyens qu'on a continué à utiliser dans ce nouveau contexte d'enseignement en distanciel.

Un autre aspect qui a aidé la mise en place de ce type d'enseignement à distance a été la multiplication des dispositifs mobiles et l'accessibilité des réseaux wifi. Malheureusement, la disponibilité à un ordinateur et à une connexion internet n'est pas toujours assurée chez l'ensemble des étudiants et représente un point de conflit en ce qui concerne l'accès à l'éducation et l'égalité des opportunités. Les disparités économiques et sociales qui sont à l'origine de la « fracture numérique » ou « *digital gap* » (Hargittai, 2010) touchent certains secteurs de la population, notamment pendant ces temps pandémiques où le chômage a réduit à néant les perspectives d'emploi. Pour remédier ces obstacles on peut accéder aux cours grâce au portable et à l'utilisation des entou-rages institutionnels pour les rencontres synchrones qui ne consomment pas de données mobiles. Les progrès technologiques

dans le monde de l'éducation ont déclenché un point d'inflexion pour les méthodologies dans l'enseignement de langues étrangères. Parmi les avantages repérés dans nos cours en particulier nous pouvons citer la facilité pour accéder au matériel d'apprentissage, une structure temporelle et spatiale adaptée aux besoins individuels et un degré de participation plus élevé.

Par rapport au matériel, il faut insister sur le fait que nous proposons pour les activités de compréhension écrite des documents authentiques. Ces textes sont tirés des publications en ligne d'actualité. Les étudiants ont accès en ligne aux textes originaux, pour la plupart multimodaux, d'une plus grande richesse en comparaison avec l'ancien texte imprimé. Les étudiants disposent du lien qui offre la possibilité d'explorer les sources d'information (revues scientifiques recueillies par des sites tels que <https://www.cairn.info/> ou <https://www.erudit.org/fr/revues>, entre autres ; livres en libre accès, sites web, etc.) et d'aller plus loin dans leurs recherches. L'apprentissage est ainsi enrichi de manière multidimensionnelle, et nos étudiants gagnent en autonomie et en compétence interculturelle et informationnelle (Puren, 2009).

Parmi les facilités offertes par les technologies pour l'apprentissage de la langue étrangère, la compréhension des textes dans notre cas, se trouve l'Internet. Les apprenants peuvent consulter les dictionnaires bilingues en ligne pour traduire les mots inconnus. La pratique de la traduction a toujours sa place lorsqu'on apprend une langue, elle se fait de manière instinctive et spontanée pour accéder à la compréhension du texte. Mais il y a aussi la tentation de recourir à la traduction automatique, comme celle offerte par le Traducteur de *Google* qui traduit facilement un mot, une phrase ou tout un texte. Ceci représente un fait inévitable qui doit être contrôlé pour ne pas rendre l'apprenant dépendant. Pour faire un bon usage critique de cet outil et motiver à apprendre, on pourrait mener une expérience de traduction automatique et montrer aux apprenants les limites de la machine : même si le service est de plus en plus amélioré, il faut tenir compte que la traduction humaine produit de meilleurs résultats.

Comme il a été déjà signalé plus haut, le but de nos cours de lecture-compréhension visent à former des lecteurs capables de

lire un texte en français et de témoigner de leur compréhension de ce texte en ayant recours à leur langue maternelle. Ainsi, la traduction représente une ressource parmi d'autres, une traduction pédagogique qui a un objectif métalinguistique en tant qu'aide à la réflexion, comme l'explique Encarnación Arroyo à propos de la relation entre l'enseignement d'une langue étrangère et la traduction (Arroyo, 2008). Dans ce même sens, d'autres auteurs comme Ortega Arjonilla et Echeverría Pereda (1996) soutiennent que la traduction pédagogique sert à l'enseignant d'une langue étrangère à atteindre d'autres objectifs. Ainsi, elle peut viser l'étude de différents aspects de la langue : le lexique, la syntaxe, le style, mais elle ne constitue en aucun cas une fin en soi. Elle permet d'augmenter la compétence linguistique de l'étudiant, à condition qu'elle ne soit pas le seul moyen d'enseignement de la langue cible.

Elisabeth Lavault (1998), pour sa part, redéfinit les finalités de la traduction en didactique des langues, qui peuvent constituer un savoir-faire utile pour la vie professionnelle, une activité motivante pour les étudiants, le perfectionnement de la langue étrangère et, enfin, le perfectionnement dans la langue maternelle. Cette même auteure prône le rétablissement de la traduction pédagogique, à condition de mettre en relief l'accent sur les signifiants des langues (langue source et langue cible).

En conséquence, si la traduction pédagogique occupe sa place légitime dans le cours de lecture-compréhension, les outils numériques à disposition pour la traduction représentent un atout qui facilite l'accès au sens. Cependant, pour éviter l'usage abusif qui nuit à l'autonomie et au véritable apprentissage de la langue étrangère, nous avons en tant qu'enseignants un grand défi à affronter, celui de promouvoir l'utilisation des dictionnaires et des grammaires, disponibles en ligne en grand nombre, et qui permettent aux étudiants de construire, petit à petit et à leur rythme, les connaissances et les inférences logico-textuelles, discursives et interculturelles nécessaires pour comprendre un texte en langue étrangère.

Le recours à la traduction automatique, sous un regard critique et averti, peut remplir des fonctions utiles à l'apprentissage. Elle peut être utilisée à des fins de « vérification » lexicale de certains

passages et pour analyser de manière consciente les possibles, voir fréquents, glissements de sens ou « erreurs » de traduction, notamment dans les cas des mots polysémiques et les structures idiomatiques. Comme le soulignent Aurélie Bourdais et Nicolas Guichon (2020) dans leur article sur les représentations et usages du traducteur en ligne, quand les utilisateurs ne sont pas experts de la langue cible comme c'est le cas de nos étudiants, il est indispensable de les avertir des limites de ces outils, et particulièrement, du besoin de réviser le texte produit.

Longtemps bannie des pratiques enseignantes, la traduction est revendiquée aujourd'hui comme une stratégie de mise en rapport de deux systèmes linguistiques à laquelle s'ajoute la dimension discursive et interculturelle présente dans tout texte. En dépit du caractère objectif du texte scientifique, la dimension énonciative devient centrale dans les pratiques de lecture et d'analyse de la mise en texte du locuteur scientifique, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de textes en sciences humaines. C'est dans cette construction du sens que les rapports entre compréhension et traduction du texte scientifique, notamment au cours des premières lectures de nos étudiants, posent des problèmes.

Notre objectif dans ces cours n'est pas de former des traducteurs : le processus de traduction est certes assez complexe pour l'enseigner sans compter avec quelques compétences indispensables telles que la connaissance suffisante de la langue source et de la langue cible, les connaissances extralinguistiques ou la possibilité de faire des inférences logico-textuelles, enfin, tout ce qu'Antoine Berman a appelé la "compétence traductrice" (Berman, 1989). Pour l'examen, nous ne demandons pas une traduction intégrale d'un texte comme produit final, mais un résumé en langue espagnole avec l'objectif d'évaluer la compréhension d'un texte en LE.

Les productions de l'étudiant ressemblent plutôt à ce que Lederer et Seleskovitch (1984) appellent *transcodage*, soit le passage des mots d'une langue à l'autre sans le recours au sens. Nous faisons appel plutôt à la *traduction pédagogique* (Lavault, 1984) en tant que *concept didactique d'intervention* (Cuq et Gruca, 2017). Celle-ci devient de la sorte une aide à une analyse contrastive des langues en contact, non pas cantonnée au lexique ou à la

syntaxe, mais ouverte à la dimension discursive et interculturelle présente dans tout rapport entre langues-cultures, d'autant plus qu'elle est fondée sur l'interprétation des messages sans s'attacher à leur structure formelle. Des réflexions sur cette problématique ont fait l'objet de nos travaux antérieurs (Gentile, 2006, 2008 et 2016).

6. Réflexions finales : les innovations qui resteront

Avant la pandémie de Covid-19, les cours de « lecture-compréhension » en français étaient déjà très populaires dans notre université (240 étudiants en moyenne par an) malgré la concurrence des autres langues dont l'anglais, l'allemand, le portugais et l'italien. Actuellement, même en situation d'émergence sanitaire, le nombre d'étudiants continue d'augmenter (480 étudiants pour la rentrée 2021⁹⁹). Ce sera sûrement un aspect sociologique à étudier, mais du point de vue de la didactique de langues étrangères ce phénomène suscite des remises en question concernant notamment la méthodologie et l'évaluation. Encore faut-il ajouter que cette situation nous a également amenées à repenser aussi bien l'appropriation du français langue étrangère que les types d'accréditation des matières au niveau universitaire et dans cette grande diversité¹⁰⁰ à laquelle on a dû faire face depuis la rentrée 2020. Plusieurs questions continuent à nous interpellier en tant qu'enseignantes, à savoir : quelle méthodologie pour cette adaptation ? Qu'évalue-t-on et comment sous ces conditions pandémiques ? Quelle quantité d'étudiants est « gérable » pour l'équipe réduite d'enseignantes ?

⁹⁹ À ce point, il est important de préciser que l'UNLP étant une université publique qui prône la gratuité des études ainsi que le droit à l'éducation supérieure de tous les Argentins, n'admettrait pas de restreindre le nombre d'inscrits à la rentrée.

¹⁰⁰ Diversité au sens large du terme : le public suivant les cours de lecture-compréhension est complètement hétérogène : on a des étudiants de différents âges (18-60 ans), des débutants, des étudiants avancés ou même des étudiants qui ont déjà une première formation universitaire mais qui en font la deuxième, il y a également des inégalités en ce qui concerne la classe sociale, le niveau socio-économique, les ressources informatiques dont ils disposent, entre autres.

Jusqu'à présent, nous estimons que la méthodologie des cours mise en place a plutôt réussi, car d'après les témoignages des étudiants des sessions de 2020, ceux-ci sont contents et soulagés avec le déroulement des cours en pandémie. Pourtant, en ce qui concerne la méthodologie, il est évident que cette nouvelle situation nous pousse à repenser la place qu'occupent les outils en ligne utilisés par nos étudiants, et avec cela les besoins qu'en surgissent car le fait de faire appel à ces outils ne signifie pas du tout savoir s'en servir. Il reste d'autres enjeux à surmonter dont le nombre croissant d'inscrits aux cours (en fait, tout ce qui concerne les corrections des travaux pratiques -et avec cela leurs retours aux étudiants- aussi bien que la passation des examens finaux, ne demande pas les mêmes efforts humains qu'il s'agisse de 250 étudiants ou de 500), et avec cette nouvelle réalité, on se demande également si l'on ne devra pas encore adapter le type d'évaluation finale ou modifier la quantité de travaux pratiques, ainsi que leur modalité (individuelle, groupale). Il devient évident que les stratégies d'apprentissage et la méthodologie d'enseignement ne sont pas pareilles à celles de l'avant Covid-19.

En somme, cette expérience de la pandémie et du confinement en milieu universitaire nous a poussées à innover, aussi bien dans nos classes que dans le choix du matériel et les modalités des évaluations. Une « nouvelle normalité » représentera pour nous l'occasion de mettre à l'épreuve nos points forts, qui deviendront de la sorte un atout pour nos pratiques enseignantes futures.

Références

Alvarez, Gerardo. (1978). « Approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, n° 141, nov.-déc.

Arditty, Joseph. (2004). « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* 21, pp. 167-201.

Arroyo, Encarnación. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement, *Cahiers de l'APLIUT*, 27, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/1562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>

Berman, Antoine. (1989). “La traducción especializada”. *Boletín informativo del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, An 11, 65.

Bourdais, Aurélie et Guichon, Nicolas. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens, *Alsic*, 23, 1. Mis en ligne le 06 septembre 2020, consulté le 11 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4533> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>

Bronckart, Jean-Paul. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Genève : Delachaux & Niestlé

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Eurin Balmet, Simone et Henao de Legge, Martine. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette.

Gentile, Ana María. (2006). “Relaciones entre la traducción como actividad intrapsíquica y los procesos de adquisición de la lengua extranjera en clases de lecto-comprensión: el caso del aprendiz de lecto-comprensión en francés”, *Revue de la SAPFESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), An XXIV, n° 29, nov. 2006, pp. 11-17.

Gentile, Ana María, Forte Mármol, Amalia & Perroud, María Inés. (2008). « La traduction en tant que stratégie de lecture dans les cours de FOS en français », in Alicia Tissera (ed.), *Pour une culture de la diversité*, Salta : Crisol Ed., pp. 251-257.

Gentile, Ana María. (2016). « Entre traduction et médiation linguistique : quels enjeux didactiques ? » In Bevilacqua, S. et al. (éd.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Bogota: Universidad de los Andes, pp. 103-112. <http://dx.doi.org/10.7440/2016.34>

Gentile, Ana María (2019). « La valorisation et la diffusion du français scientifique à l'université : une étude de cas en contexte

argentin », *Revue Francophonie et innovation à l'université (FIU)*, n° 1, novembre 2019, pp. 130-137. Disponible sur https://www.auf.org/wp-content/uploads/2017/03/FIU-1_doubles-pages.pdf.

Hargittai, Eszter. (2010). "Digital Na(t)ives ? Variation in internet skills and uses among members of the 'Net Generation'". *Sociological Inquiry*, 80 (1), 92-113. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>

Jewitt, Carey. (2009). "An introduction to multimodality". Dans: Jewitt, C. (dir). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge, pp. 14-27.

Klett, Estela (2007). Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans. *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, 4, 148, pp. 437-445.

Kress, Gunther et Jewitt, Carey. (2003). "Introduction". Dans: Jewitt, C. et Kress, G. (dir.), *Multimodal Literacy*, New-York: Peter Lang, pp. 1-18.

Lavault, Elisabeth. (1984). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Collection « Traductologie », Paris : Didier Érudition.

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie et Boutin, Jean-François. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, Monique. (2015). « Autobiographies multimodales et univers culturel des jeunes ». *Revue de la SAPFESU*, An XXXIII, n° 38, pp. 21-40.

Ortega Arjonilla, Emilio & Elena Echeverría Pereda. (1996). *Enseñanza de lenguas, traducción e interpretación (francés-español)*. Málaga : Universidad de Málaga.

Piaget, Jean. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Genève : Delachaux & Niestlé.

Puren, Christian. (2009). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/

Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne. (1984). *Interpréter pour traduire*, Paris : Didier Erudition.

Vygotsky, Lev Semyonovich. (1982). *Thought and Language*, Cambridge: MIT press.

Weissmann, Dirk. (2012/13). « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche », *Ela. Étude*

UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE ADAPTÉE AU CONTEXTE : QUELLES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

Silvia Alejandra Peralta

Faculté des Langues, Université Nationale de Córdoba
silvia.alejandra.peralta@unc.edu.ar

Florencia Lucero

Faculté des Langues, Université Nationale de Córdoba
florlucero@gmail.com

Résumé : Cette expérience a eu lieu en 1^{ère} année de français, à la Faculté des Langues, en Argentine. En ce qui concerne le cadre théorique, nous abordons la notion de séquence didactique adaptée au contexte. Dans cette situation de pandémie, nous nous demandons quelles sont les activités en ligne, les plus adéquates à nos étudiants. Nous avons émis l'hypothèse : “ la plupart des activités que nous avons créées dans notre séquence comportent une *amélioration*, selon le modèle SAMR, par rapport au processus d'enseignement-apprentissage traditionnel » Quant à la méthodologie, nous avons appliqué des études qualitative et quantitative du point de vue des enseignantes et des élèves. Pour ce qui est des résultats, les apprenants préfèrent les activités centrées sur eux.

Mots-clés : Matériel – Taxonomie de Bloom- Modèle SAMR- étude qualitative- étude quantitative- apprenant- enseignant

Abstract: This experience took place in Year 1 of the French language course at the School of Languages, in Argentina. Regarding the theoretical framework, we address the concept of learning sequencing adapted to the context. Given the current pandemic, we ask ourselves what online activities suit our students best. We hypothesize that “compared to the traditional teaching-learning process, most of the activities that we included in our sequence involve an *improvement*, according to the SAMR model.” As to

the methodology, the viewpoints of the teachers and the students were analysed quantitatively and qualitatively. Concerning the results, learners prefer learner-centred activities.

Keywords: materials - Bloom's taxonomy - SAMR model - qualitative analysis - quantitative analysis - learner – teacher

1. Introduction

L'enseignement à distance permet de suivre une formation en étant loin du centre d'apprentissage. Les auteurs du blog Bien enseigner le définissent ainsi :

L'enseignement à distance, également appelé formation à distance, enseignement en ligne ou e-learning, renvoie à une modalité d'enseignement qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources. En plus, l'enseignement à distance est accessible où que l'on se trouve, en présence des autres participants ou non. L'éducation à distance s'est toujours développée en fonction des innovations technologiques. (Bien enseigner, 2021)

Il existe depuis longtemps. Melle Djebbari Nassima explique que ce type d'enseignement a commencé en Angleterre, en 1840, avec la création du premier cours par correspondance. Après, le «Cours Hattemer», «L'école chez soi» ont été créés en France. Mais, ces établissements ne donnaient pas une bonne qualité d'apprentissage. Plus tard, on a fondé le C.N.E.D en France, en 1939, l'U.N.E.D en Espagne, en 1970, L'Open University en Angleterre, en 1970 aussi et des universités qui ont proposé des séquences de télé-enseignement pour les étudiants qui ne pouvaient pas se rendre sur place.

Nassima ajoute qu'au XX^e siècle, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a donné un nouvel élan à la formation à distance. Cela a donné naissance à l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) vers les

années 70 et aussi aux plateformes constituées par un logiciel qui relie le tuteur, l'apprenant et les savoirs à travers la visioconférence, la classe virtuelle, le forum de discussion, le chat. (Nassima, 2012)

À présent, les auteurs du blog *Bien enseigner* distinguent trois types d'enseignement à distance. À savoir:

L'enseignement synchrone à distance: les étudiants assistent en temps réel à des visioconférences selon un horaire défini. L'enseignement asynchrone à distance: les cours ont lieu en différé. Les étudiants ont accès à tout moment à leurs cours sous différents formats. L'apprentissage mixte ou hybride fait référence à l'utilisation conjointe de l'apprentissage en ligne et le mode d'apprentissage classique, souvent appelé en face à face. L'apprenant alternera entre des sessions à distance en ligne et des sessions en face à face avec le formateur. (*Bien enseigner*, 2021)

Dans l'expérience que nous analysons dans le présent article, il y a l'enseignement asynchrone car toutes les semaines, les étudiants accèdent aux cours dans la salle virtuelle et aussi, synchrone parce que nous donnons une visioconférence par semaine pour éclaircir les doutes des élèves et surtout, travailler l'expression orale.

Quand nous avons commencé à préparer nos cours à distance, nous avons découvert que Moodle¹⁰¹ nous permettait de créer des activités interactives en ligne et qu'en plus, nous pouvions en créer d'autres en nous servant des applications web. Nous nous demandions quelles étaient les activités les plus adéquates à nos étudiants. Nous avons formulé l'hypothèse suivante que nous allons confirmer ou infirmer tout au long de notre travail : « la plupart des activités que nous avons créées dans notre séquence comportent une *amélioration*, selon le modèle SAMR, par rapport au processus d'enseignement-apprentissage traditionnel ». Mais pour mieux comprendre notre expérience, nous vous invitons à découvrir le contexte.

¹⁰¹ Moodle: Plateforme d'apprentissage en ligne.

2. Contexte

Le matériel didactique que nous avons élaboré est destiné aux élèves du 1er niveau de français, formation non professionnelle du Département Culturel, de la Faculté des Langues, Université Nationale de Córdoba. Ce sont des adultes, la plupart des étudiants universitaires et des professionnels.

Le sujet présenté aux apprenants est « Comprendre et rédiger des cartes postales ». En tant que membres du projet de recherche « Matériels d'enseignement et apprentissage de langues-cultures étrangères adaptés au contexte : création, mise en place et évaluation » nous avons élaboré une séquence didactique adaptée au contexte. Il est à remarquer que celle-ci comprend la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite, le travail du lexique et de la grammaire. Elle se termine par une tâche. Cette séquence a été créée en tenant compte des besoins et des intérêts des étudiants. Nous la décrivons dans les détails. Nous avons bénéficié de trois cartes postales, rédigées par trois amies françaises. Elles les ont élaborées pour nos étudiants, à notre demande. Dans ces textes, elles ont parlé de leurs activités de vacances pendant l'été 2020, en période de pandémie. Nous avons préparé des activités de compréhension écrite à travers l'application Genially : un QCM¹⁰² pour tester la compréhension écrite globale et un exercice de vrai ou faux pour travailler la compréhension détaillée des cartes postales. Toutes les deux sont des activités auto-correctives. Sophie Moirand donne le nom de compétence de lecture à la compréhension écrite. Elle la définit comme « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome » (Moirand, 1979 : 22) Dans le cas de nos étudiants, cette capacité est en construction.

Pour ce qui est du lexique, nous avons travaillé les expressions pour commencer et pour terminer une carte postale, pour parler des activités de vacances et de la météo. Elles sont en contexte. Nous avons proposé des activités glisser-déposer sur texte. C'est

¹⁰² QCM: question à choix multiple.

l'une des fonctions de Moodle. Il s'agit d'un exercice simple de sémantique lexicale. Celle-ci fait partie de la linguistique et s'occupe des rapports sémantiques qui existent entre les unités linguistiques. Ces rapports sont présents dans les expressions, les phrases, les textes (Cavalla, 2009).

Quant à la grammaire, nous avons présenté les adjectifs démonstratifs. Nous nous sommes servis des phrases tirées des cartes postales précédentes contenant des adjectifs démonstratifs. Les élèves ont dû compléter la règle grammaticale à travers un exercice de glisser-déposer sur texte. Après, nous avons proposé des exercices d'entraînement. Beacco (2010) cite Vigner qui considère qu'on parle d'exercice quand l'enseignant donne à l'apprenant une tâche à partir d'une difficulté déterminée. L'étudiant doit faire cette activité en un temps limité. Il peut la répéter plusieurs fois et le résultat a peu de formes différentes (Béacco, 2010). Revenons à l'activité que nous avons proposée. Nous avons utilisé une autre carte postale écrite par une Française. Le texte est accompagné d'une photo. Elle parle de ses vacances à Grenoble. Nous avons effacé les adjectifs démonstratifs et les élèves ont dû les glisser et les mettre à la bonne place. Ensuite, nous avons proposé une autre activité d'entraînement en nous servant d'une autre possibilité donnée par Moodle. C'est un questionnaire à réponse courte. Nous avons travaillé avec le poème *Dans Paris*, de Paul Éluard. Nous avons effacé les adjectifs démonstratifs du poème et les élèves l'ont complété.

En ce qui concerne la compréhension orale, nous avons présenté un document audio fabriqué, rédigé par nous et adapté au contexte de l'année 2020: un ami français l'a enregistré. Il s'agit de Guillaume, un professeur de FLE, qui est à Paris, en juillet 2020. À cause de la pandémie, il assure une formation en ligne pour les enseignants de FLE du monde entier. Il envoie par Whats-app un message audio à son amie Sophie. Dans ce message, il y a des prépositions de pays pour indiquer la provenance, la destination et le verbe *venir* au présent de l'indicatif. Nous avons préparé un QCM autocorrectif grâce à Moodle.

Pour bien travailler la compréhension orale, Cornaire (1998) distingue trois étapes: la préécoute, l'écoute et après l'écoute. Elle affirme que:

Pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme, de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter (Cornaire, 1998)

Pour l'étape Écoute, Cornaire (1998) affirme que la première écoute est basée sur la compréhension de la situation. Elle met l'accent sur la deuxième écoute après laquelle on peut permettre aux étudiants débutants de vérifier leurs réponses. Elle propose aussi des activités après l'écoute afin de réinvestir l'acquis dans une tâche réelle. (Cornaire, 1998) Il est difficile de présenter toutes ces étapes dans la salle virtuelle pour que nos apprenants de la 1^{ère} année puissent travailler en autonomie.

Pour ce qui est de la grammaire qui se dégage de ce document oral, d'abord, nous avons abordé la conjugaison du verbe *venir* à travers une activité d'appariement sur Moodle. Ensuite, nous avons élaboré un exercice à réponse courte pour pratiquer la conjugaison du verbe *venir*. Cette activité présente une situation contextualisée. C'est l'anniversaire de Sophie, l'amie du professeur de français, dont il est question dans le document de compréhension orale.

Le troisième sujet de grammaire de cette séquence, c'est l'emploi des prépositions de pays pour indiquer la provenance et la destination. Nous continuons à parler de la situation du professeur de FLE¹⁰³ qui donne une formation à Paris. Dans de petits textes contextualisés, les étudiants ont découvert les prépositions des pays en glissant et en mettant les prépositions à la bonne place. Afin de s'entraîner à l'emploi de ces prépositions, nous avons créé deux exercices contextualisés, le premier, à choix multiple. Ce sont des acteurs de différents pays du monde qui viennent en France pour tourner un film en octobre 2020. Puis, ils rentrent dans leurs pays. La deuxième traite d'une classe cosmopolite dans un collège français. Les élèves viennent de différents pays. Cet

¹⁰³ FLE : Français Langue Étrangère.

exercice a été présenté sous forme de questionnaire à réponse courte.

Quant à l'expression écrite, les apprenants ont dû choisir l'une des Françaises qui ont écrit les cartes postales utilisées comme documents déclencheurs. Chaque étudiant a écrit une carte postale à l'une d'elles. Ils ont parlé des vacances d'hiver en Argentine, pendant la pandémie, en juillet 2020. Ils ont rédigé leurs textes sur un questionnaire Moodle, intitulé Essai. C'est le moment où nous leur avons donné les outils pour rédiger ce genre de textes. À ce propos, Vigner affirme que:

Communiquer par écrit, consistera à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échange, par le moyen d'un code, le code textuel, qui lui-même implique la maîtrise d'un autre code, le code linguistique (ce qui ne signifie cependant pas que ces deux aspects de l'apprentissage doivent être dissociés). (Vigner, 1985)

Dans ce cas, il s'agit d'une tâche. Celle-ci est définie ainsi:

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2005 : 121)

Le fait d'écrire à une destinataire réelle de la vie quotidienne et personnelle, a beaucoup motivé nos élèves.

Passons maintenant à la visioconférence correspondante à cette séquence didactique. Nous avons travaillé l'expression orale. Nous avons donné aux élèves la tâche de préparer une carte postale orale pour un camarade. La consigne est parler des activités du week-end, en Argentine, pendant la pandémie. Ils ont publié leur production orale dans le groupe WhatsApp de la classe. En réalité, dans cette activité, les élèves lisent un texte écrit

à haute voix dans lequel ils décrivent ce qu'ils font. Cela est proposé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, pour le niveau A1 (2005: 48-49).

Cette activité a clôturé notre séquence. Mais pourquoi une séquence didactique adaptée au contexte? Pour répondre à cette question, nous vous expliquons le cadre théorique que nous avons suivi.

3. Cadre théorique

À présent, la création de matériels didactiques est très importante dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est une branche de la Linguistique Appliquée qui comprend la conception de matériels aussi bien que l'adaptation de ceux qui existent déjà et leur évaluation (Tomlinson, 2011). Ce sont des activités que nous, en tant qu'enseignantes, devons faire fréquemment.

Pour sa part, Quintana Polanco, qui a élaboré du matériel didactique pour un cours d'espagnol langue étrangère, adapté au contexte cubain, estime que le matériel didactique créé pour l'enseignement d'une langue étrangère doit bien répondre aux besoins des étudiants et des professeurs. Il faut aussi que ce matériel ait un lien étroit avec la réalité (Quintana Polanco, 2017).

Dans le présent travail, nous avons créé une séquence didactique adaptée au contexte. « On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique » (Cuq, 2003:220). Une séquence didactique implique la création de différentes situations proposées par l'enseignant afin que l'apprenant puisse s'approprier les contenus. Le professeur donne aussi des tâches à faire qui constituent un défi mais faisables. Les tâches sont authentiques et facilitent l'interaction entre les étudiants et l'entourage social et culturel. (Vidales, 2016).

Il est à remarquer la notion de contexte. « L'étude des contextes peut ainsi être plus ou moins étroite (cadrage communicatif) ou large (cadrage institutionnel et social global) en fonction des objectifs méthodologiques et didactiques définis » (Cuq, 2003:54). Notre séquence a été créée pour notre groupe-classe.

Les cartes postales dont nous nous sommes servies ont été rédigées pour nos apprenants. Ce sont des documents fabriqués. « À l'heure actuelle, ceux-ci se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française » (Cuq, 2003:100).

De plus, notre séquence a été conçue avec les TIC, ce qui la rend plus motivante. Sansberro affirme qu' "en classe de FLE, les nouvelles technologies permettent d'enrichir l'enseignement-apprentissage et aussi de réaliser des pratiques authentiques en adaptant les activités pédagogiques à leur emploi" (Sansberro, p. 3).

Afin d'évaluer les activités de notre séquence qui ont été créées à travers certaines applications web et Moodle, nous avons eu recours, en premier lieu, au modèle SAMR¹⁰⁴, du Docteur Puentedura (2006)¹⁰⁵.

Le modèle SAMR permet de transformer l'entourage de l'enseignement traditionnel dans un nouvel espace entouré de TIC (López García, 2015). Ce modèle comporte quatre niveaux progressifs appelés: substituer, augmenter, modifier et redéfinir. Les deux premiers niveaux, c'est-à-dire substituer et augmenter ont pour but d'améliorer les activités d'apprentissage avec l'utilisation des TIC. Ils forment la partie Améliorer. Le troisième et le quatrième niveau ont l'intention de transformer à travers les TIC, les activités que les enseignants faisaient habituellement. Ils constituent la partie Transformer (García López, 2015).

Décrivons chacun des niveaux. Dans « substituer », les TIC sont un outil de substitution directe, sans changement fonctionnel. Mais, leur utilisation peut entraîner une disposition plus favorable de la part des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage d'un sujet.

Dans le niveau "augmenter", les TIC constituent un outil de substitution directe, mais avec une amélioration fonctionnelle. Leur utilisation est plus active chez les apprenants (López García, 2015).

¹⁰⁴ SAMR : (substituer, augmenter, modifier, redéfinir).

¹⁰⁵ Dr. Puentedura: fondateur d'Hippasus, société qui s'occupe des applications transformatrices des technologies de l'information à l'éducation.

Dans le niveau « modifier », les TIC permettent de refaire les activités d'apprentissage. Il y a un changement significatif dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas, les TIC jouent un rôle très important. (López García, 2015).

Dans le dernier niveau, appelé « Redéfinir », les TIC permettent de créer de nouvelles activités d'apprentissage, avant impossibles à réaliser. Dans ce type d'activités, la collaboration entre les étudiants devient indispensable et les TIC favorisent la communication entre eux. (López García, 2015)

De plus, selon García-Utrera et Esquivel Gamez (2014), Puentedura fait le lien entre le modèle SAMR et la taxonomie de Bloom pour l'ère de la digitalisation¹⁰⁶ et il propose le schéma suivant.

Conectando el Modelo SAMR y la taxonomía de Bloom

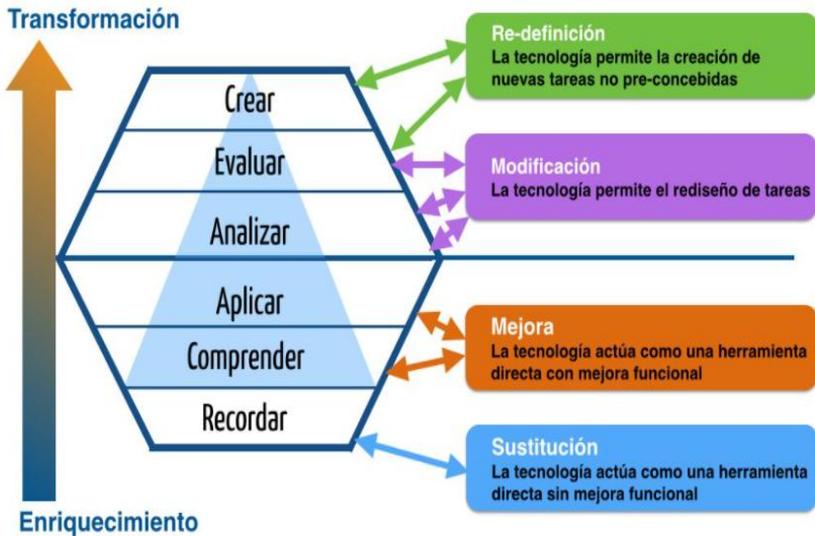


Figure 1 : Lien entre le modèle SAMR et la taxonomie de Bloom. (Santiago, 2015)

¹⁰⁶ Taxonomie de Bloom : modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. Ce sont la reconnaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, l'évaluation et la synthèse.

Si nous observons l'image ci-dessus, à droite, nous avons les quatre niveaux du modèle SAMR, c'est-à-dire Substituer, Améliorer, Modifier et Redéfinir. À gauche, nous avons les actions de la taxonomie de Bloom, c'est-à-dire se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer. Au niveau Substituer correspond l'action Se rappeler; le niveau Améliorer entraîne les actions Appliquer et Comprendre; le niveau Modifier est en rapport avec les actions Appliquer, Analyser et Évaluer; et le niveau Redéfinir favorise les actions Évaluer et Créer.

Après avoir exposé notre cadre théorique, nous sommes déjà en conditions d'expliquer comment nous avons analysé chacune des activités de notre séquence et les opinions de nos étudiants à propos de celles-ci.

4. Méthodologie

Notre méthodologie se divise en deux parties. La première consiste en une étude qualitative et quantitative des activités de notre séquence, selon le modèle SAMR, de la part des enseignantes. La deuxième partie est une étude quantitative à travers un questionnaire ré pondu par les étudiants.

Selon Gaspard Claude, “ l'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements de groupes, des faits ou des sujets” (Claude, 2019). Le même auteur affirme que les techniques principales sont: l'observation, l'entretien et le focus group. L'observation peut être participante ou non participante. Pour ce qui est de l'étude quantitative, Claude affirme que “c'est une technique de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions ou même des attentes en quantité” (Claude, 2019). Les techniques de l'étude quantitative sont le sondage pour poser une question et le questionnaire pour en poser plusieurs.

4.1. Étude qualitative

Commençons par l'étude qualitative des activités de la séquence. Nous avons fait une observation participante car nous

sommes immergées dans le sujet et nous y prenons part. Nous allons attribuer à chacune des activités, un niveau du modèle SAMR et une action de la taxonomie de Bloom pour l'ère de la digitalisation.

4.1.1. Première activité de compréhension écrite

Ce sont les cartes postales rédigées par des Françaises. Le QCM et l'exercice de vrai ou faux sont autocorrectifs. Cette activité correspond au niveau Augmenter car les TIC entraînent une amélioration fonctionnelle. Selon Bloom, c'est l'action de Comprendre.

4.1.2. Activités lexicales

Elles consistent à glisser les mots et à les mettre à la bonne place. Elles correspondent au niveau Substituer. Les nouvelles technologies n'introduisent pas de changement fonctionnel. En plus, nous avons utilisé le même vocabulaire présenté dans la méthode dont nous nous servions en présentiel et que les élèves continuent aussi à consulter. Ces activités permettent de se rappeler le vocabulaire.

4.1.3. Activités grammaticales (1ère partie)

Il s'agit des activités pour découvrir la règle grammaticale des adjectifs démonstratifs, des exercices à compléter une carte postale d'une Française en mettant les mots à la bonne place et un exercice sur le poème de Paul Éluard. Ces exercices correspondent au niveau Augmenter. Les corrections sont automatiques, en ligne. D'après Bloom, ces activités servent à Comprendre et à Appliquer.

4.1.4. Activité de compréhension orale

L'activité de compréhension orale d'un message audio enregistré par un Français correspond au niveau Augmenter car les

TIC favorisent une amélioration. Elles donnent plus de dynamisme à l'activité. Selon Bloom, l'action à attribuer est Comprendre.

4.1.5. Activités grammaticales (2ème partie)

Les activités grammaticales pour découvrir la conjugaison du verbe « venir » et les prépositions des pays pour indiquer la provenance et la destination aussi bien que les exercices d'application appartiennent au niveau Augmenter. Les TIC rendent les activités plus actives. Les étudiants peuvent faire de l'autocorrection en ligne. Les actions de la taxonomie de Bloom sont Comprendre et Appliquer.

4.1.6. Tâche d'expression écrite

Dans l'activité d'expression écrite, les élèves ont dû rédiger une carte postale sur Moodle pour l'une des Françaises qui nous avaient envoyé des cartes postales pour notre cours. Ils ont écrit à des destinataires réelles. Après, nous avons fait des captures d'écran et nous leur avons envoyé les productions des apprenants. Cette activité correspond au niveau Modifier. Nous avons reformulé notre consigne et nous nous sommes adaptées aux nouvelles technologies dont nous disposons. D'après la classification de Bloom, l'action est Appliquer les contenus travaillés concernant les cartes postales.

4.1.7. Tâche d'expression orale

En dernier lieu, cette tâche consiste à enregistrer une carte postale audio pour un camarade et l'envoyer dans le groupe WhatsApp de la classe pendant la visioconférence. Nous avons modifié notre consigne traditionnelle afin d'utiliser les moyens technologiques dont nous disposons. Du point de vue de la classification de Bloom, les élèves ont appliqué les connaissances acquises pour la production des cartes postales.

Occupons-nous maintenant de l'étude quantitative.

4.2. Étude quantitative selon l'analyse faite par les enseignantes

Afin de faire une analyse plus exhaustive des activités de notre séquence didactique, nous avons élaboré un petit sondage auquel nous avons répondu après l'étude qualitative. Il comporte la question suivante :

Les activités qui correspondent au niveau Améliorer du modèle SAMR sont :

- moins de la moitié
- la moitié
- plus de la moitié

Travaillons maintenant avec l'avis des apprenants.

4.3. Étude quantitative d'après l'opinion des étudiants

Quelle est l'opinion de nos étudiants à propos des activités de cette séquence didactique ?

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré le questionnaire suivant :

- a) Quelle activité vous avez aimé le plus ?
- b) Quelle activité vous avez aimé le moins ?
- c) Vous considérez qu'il a manqué quelque chose à cette séquence ? Si oui, quelle activité, sur quel sujet ?

Ce questionnaire a été mis en ligne pour que les élèves puissent répondre en toute tranquillité.

5. Résultats

Quant à l'étude qualitative faite par les professeures, nous pouvons affirmer que les activités de compréhension écrite, de grammaire et de compréhension orale se situent au niveau Augmenter du modèle SAMR, c'est-à-dire que la technologie entraîne une amélioration. Selon la taxonomie de Bloom, elles permettent d'accomplir les actions : comprendre, et appliquer.

Les tâches d'expression écrite et d'expression orale se situent au niveau Modifier. La technologie permet de reformuler les activités. Du point de vue de la taxonomie de Bloom, elles favorisent l'action d'appliquer les contenus vus.

Les activités lexicales sont au niveau Substituer du modèle SAMR. La technologie n'entraîne pas une amélioration. D'après la taxonomie de Bloom, l'action à réaliser est "se rappeler"

Nous observons que nous n'avons pas d'activité au niveau Redéfinition où la technologie favorise la conception de nouvelles activités et les actions "créer" et "évaluer" de la taxonomie de Bloom.

Tous les autres niveaux du modèle SAMR sont présents.

Par rapport à l'étude quantitative du côté des professeurs, nous avons obtenu les résultats suivants :

Une activité, niveau Substituer (activité lexicale) : 14,28%.

Deux activités, niveau Modifier (tâches d'expression écrite et d'expression orale) : 28,57 %.

Quatre activités, niveau Augmenter (activité de compréhension écrite, deux activités grammaticales, activité de compréhension orale) : 57,14 %.

La réponse au sondage est : les activités qui correspondent au niveau Améliorer du modèle SAMR sont plus de la moitié.

En ce qui concerne l'étude quantitative que nous avons mise en place auprès des étudiants, 20 adultes ont répondu au questionnaire. C'est un échantillon représentatif car nous avons peu d'élèves en français. Nous avons obtenu les résultats suivants : 12 élèves ont affirmé que l'activité qu'ils ont aimé le plus, c'est écrire une carte postale à une Française. Cela correspond à 60 %. Nous considérons que dans ce cas, le côté affectif et le contexte réel l'emportent sur les nouvelles technologies.

De plus, 8 étudiants ont exprimé que l'activité qu'ils ont aimé le plus, c'est la compréhension écrite des cartes postales écrites par des Françaises pour eux. Cela représente 40 % des élèves. D'un côté, ils ont apprécié le matériel réel, adressé à eux et d'un autre côté, l'utilisation de l'application Genially qui rend l'activité plus attrayante.

Pour ce qui est de la question "quelle est l'activité que vous avez aimé le moins, 11 élèves ont dit l'activité du lexique des cartes postales (55%) et 9 étudiants ont exprimé qu'ils n'ont pas aimé l'activité de compréhension orale, enregistrée par un Français (45%).

En ce qui concerne l'activité lexicale, nous avons utilisé une fonction de Moodle. Il se peut que ce logiciel ne soit pas motivant pour les apprenants. Par rapport à l'activité de compréhension orale, le Français qui a enregistré le message a parlé un peu vite.

Il n'a pas tenu compte du débit de son discours. De plus, nous n'avons pas suivi toutes les étapes de la compréhension orale proposées par Cornaire.

Quant à la troisième question, tous les apprenants ont affirmé que cette séquence est très complète et qu'il ne lui manque rien (100%). Nous estimons qu'ils répondent cela parce qu'ils savent déjà que toutes les semaines, nous devons travailler les quatre compétences. Après avoir fait des analyses détaillées de notre séquence, nous sommes en mesure de tirer des conclusions.

6. Conclusions

C'est la première séquence adaptée au contexte que nous avons élaboré et ce sont les premières études qualitatives et quantitatives que nous avons faites en temps de pandémie. Il nous reste encore un long chemin à parcourir. De plus, ce ne sont que nos opinions et celles de nos apprenants.

Après nos analyses, nous confirmons l'hypothèse " la plupart des activités que nous avons créées dans notre séquence comportent une *amélioration*, selon le modèle SAMR, par rapport au processus d'enseignement-apprentissage traditionnel". Ce modèle aussi bien que la taxonomie de Bloom, nous permettent d'analyser les activités en profondeur.

Il est positif d'avoir la majorité des activités de la séquence au niveau Améliorer mais il faudrait avancer vers le niveau Transformer car les nouvelles technologies rendent plus dynamique et motivant le processus d'enseignement -apprentissage d'une langue étrangère.

Il est aussi important de mettre en place des séquences didactiques adaptées au contexte car les apprenants apprécient le contenu adressé à eux.

Ces séquences et les TIC dans l'enseignement à distance, font un bon ensemble pour motiver les étudiants.

D'autres voies d'investigation qui se dégagent de ce sujet sont : l'étude de l'aspect linguistique-culturel et les TIC dans les matériels adaptés au contexte, la motivation et les nouvelles technologies dans l'enseignement à distance, parmi d'autres.

Références

Béacco, Jean-Claude, 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Les Éditions Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues- apprendre, enseigner, évaluer, 2005, Paris, Les Éditions Didier.

Cavalla, Cristelle et all, 2009, *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Clé International.

Claude, Gaspard, 2019 *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/> le 13 / 08 / 2021

Claude, Gaspard, 2019 *Étude quantitative : définition, techniques, étapes et analyse*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-quantitative/> le 13 / 08 / 2021

Cornaire, Claudette, 1998, *La compréhension orale*, Paris, Clé International.

Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International

García Utrera, Luis, 2014, Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones, In ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/273754983_Modelo_de_Sustitucion_Aumento_Modificacion_y_Redefinicion_SAMR_Fundamentos_y_aplicaciones, le 29 /03 / 2021.

L'enseignement à distance : avantages et inconvénients. 2021, Bien enseigner. <https://www.bienenseigner.com/lenseignement-a-distance-avantages-et-inconvenients/>, le 13/08/2021.

López García, Juan, 2015, SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos, In Eduteka <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>, le 27 / 03 / 2021.

Moirand, Sophie, 1979, *Situations d'écrit*, Paris, Clé International.

Nassima Melle, (2013), Mémoire de magistère de français L'enseignement à distance : de l'autonomie vers l'interaction (p 17-18) <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH4111.pdf> (le 12 / 08 / 2021)

Quintana Polanco, Mileidis, Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del profesor (A1-A2) <https://www.redalyc.org/journal/5119/511954894006/html/> le 13 / 08 / 2021

Samberro, Mariela, L'utilisation des TICE dans la classe de FLE pour communiquer avec des interlocuteurs francophones (p 3) https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9390/17-sansberro-cnpf.pdf le 13 / 08 / 2021

Santiago, Raúl, 2015, Conectando el modelo SAMR y la taxonomía de Bloom, In Theflippedclassroom.es <https://www.theflippedclassroom.es/conectando-el-modelo-samr-y-la-taxonomia-de-bloom/>, le 27 / 03 / 2021

Tomlinson, Brian, 2011, "Introduction : principles and procedures of materials development", In, Brian Tomlinson (Ed), *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, p 1-31.

Vidales, Silvia, 2016, Secuencias Didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño, In Igualdadycalidadcba <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf> , le 28 / 03 / 2021.

Vigner, Gérard, 1985, *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris, Clé International.

**ENSEIGNER À DISTANCE UN COURS DE LANGUE
ÉTRANGÈRE À L'UNIVERSITÉ.
RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE : LA
CLASSE VIRTUELLE... INVERSÉE**

Chiraz ANANE-BAHROUN
Département des langues étrangères
chirazanane@yahoo.fr
Université de Sharjah – UAE

Résumé : Au début de la propagation de la pandémie de la Covid 19 en mars 2020, plusieurs universités de part le monde ont basculé vers un enseignement en ligne. Il s'agissait pour les enseignants tout comme les apprenants de se familiariser avec ce nouveau mode d'enseignement / apprentissage afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Les cours de langues étrangères ont dû également relever ce challenge. La question qui se pose alors pour les enseignants est : comment enseigner à distance un cours de langue étrangère ? Afin de répondre à cette question, trois composantes de la classe virtuelle testées lors des quatre derniers semestres sont abordées. D'abord, les TIC qui semblent être un maillon indispensable à ce type de situation d'enseignement sont présentées : leur rôle et leur apport sont mis en lumière. Ensuite, la mise en place d'une communication efficace avec les apprenants et le maintien, voire le renforcement, de leur motivation sont abordés. Enfin, le choix du type de méthodologie adaptée à cette situation d'apprentissage est également exposé. Il est essentiel de pratiquer une pédagogie active qui maintienne l'attention des apprenants. La méthodologie de classe inversée adoptée pour ces cours de langue en ligne est exposée.

Mots clés : Classe virtuelle, TIC, Motivation, Communication, Classe inversée, Langue française.

Abstract: At the start of the spread of the Covid 19 pandemic in March 2020, several universities around the world switched to online education. Teachers and learners had to familiarize with

this new way of teaching / learning in order to achieve the course learning outcomes. Foreign language courses also had to meet this challenge. The question raised for teachers is: how to teach a foreign language course at distance? In order to answer this question, three components of a virtual classroom tested during the last four semesters are approached. First, the ICT that seem to be an essential part of teaching situation are presented: their role and their contribution are highlighted. Then, the establishment of an effective communication with the learners and maintaining, if not strengthening their motivation are discussed. Finally, the choice of a teaching methodology adapted to this situation is exposed. It is essential to practice active pedagogy that maintains the attention of learners. The flipped classroom methodology adopted for this online foreign language courses is exposed.

Keywords: Virtual classroom, ICT, Motivation, Communication, Flipping learning, French language.

Introduction

Depuis Mars 2020, l'enseignement en ligne n'est plus un choix mais une nécessité qui nous est imposée par la pandémie de la Covid-19 afin de permettre une continuité pédagogique au sein des institutions primaires, secondaires et supérieures dans plusieurs pays.

De fait, la plupart des universités de par le monde ont basculé vers un enseignement distanciel. L'Université de Sharjah où j'enseigne fait partie de ces institutions qui ont permis, en mars 2020, à leurs étudiants de ne perdre aucun jour de cours en basculant très rapidement vers un enseignement en ligne.

J'offre un cours de langue française à de grands débutants (A1.1). Ce cours semestriel est optionnel et rassemble des apprenants ayant des parcours variables. Après sept semaines d'enseignement « classique » en présentiel, je devais retrouver mes étudiants pour une visioconférence d'une heure et quinze minutes, à raison de deux séances par semaine.

Début mars 2020, armée d'une formation sur l'utilisation de Blackboard collaborate Ultra (plateforme d'enseignement), j'ai dû implémenter un enseignement en ligne et présenter mes cours en visioconférence. Depuis, l'ensemble des cours que j'offre sont en ligne (printemps, été, automne 2020 et printemps 2021 (Spring, Summer, Fall 2020 et Spring 2021 semesters)).

Je me propose dans cette contribution de relater mon expérience de ces quatre derniers semestres. La question centrale que je pose est : comment réussir un enseignement de langue en ligne ? Je tâcherai d'y répondre en m'intéressant à trois composantes essentielles de ce type d'enseignement.

Je commencerai par définir ce type d'enseignement et présenter ses spécificités. J'aborderai par la suite trois points qui ont particulièrement retenu mon attention tout au long de cette expérience. Je me pencherai d'abord sur les TIC et l'élément clé de l'enseignement en ligne : la plateforme. J'exposerai par la suite l'importance de la communication et du maintien de la motivation des étudiants dans cette forme particulière d'enseignement / apprentissage. Je présenterai pour finir la pédagogie adoptée lors de ces semestres.

1. Qu'est-ce que l'enseignement en ligne ? Qu'est-ce que la classe virtuelle ?

Ces derniers temps, les formations à distance (FAD) ne sont plus une option mais une nécessité, dictée par la situation sanitaire internationale. Kim et Al. (2007) rappellent que « l'enseignement en ligne n'est pas un enseignement qui est dispensé en salle. L'un ne peut remplacer l'autre » (p.13). Pour Paraya (2011) « la formation à distance a toujours été définie en opposition à la formation présentielle traditionnelle, par la rupture de l'unité de lieu propre à cette dernière » (p.445). Selon le rapport du sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne de 2017 de l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (ACRFL) « il n'existe pas d'accord général quant à la définition des termes employés pour décrire les cours à distance, en ligne et hybrides » (CAPRES, 2019a : 1).

Deux types de FAD sont présentées dans ce rapport : des formations asynchrones, où les apprenants réalisent seuls et quand ils le souhaitent, les démarches d'apprentissage et des formations synchrones qui regroupent « des cours ou des formations, offerts à des moments déterminés. Ces cours utilisent des outils de communications synchrones comme la visioconférence, la vidéoconférence, l'audioconférence » (CAPRES, 2019a : 2). Le rapport avance également que « l'encadrement à distance est présent dans presque tous les types de cours » (CAPRES, 2019a : 3).

La classe virtuelle est donc un enseignement à distance, en ligne, présenté de façon synchrone par l'intermédiaire d'un média. C'est, comme le notent Ferone et Lavenka (2015), « une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte » (p.2).

En 48 heures, le 7 mars 2020, mon cours de langue française est passé d'un cours « classique » offert aux étudiants en présentiel, à un cours donné à distance, en ligne, par vidéoconférence où les étudiants et moi marquions notre « présence à distance » (Paraya, 2011).

Dans ce cours, les bases fondamentales de FAD présentées par Kim (2008) figurent :

1. Je suis séparée physiquement de mes apprenants : nous ne sommes pas dans le même espace. Certains apprenants suivent les visioconférences de villes différentes voire de pays différents. Les apprenants et moi travaillons « à partir de [nos] espaces de vie personnelle [...] tout en restant dans un espace académique » (Paraya, 2011 : 447).

2. L'établissement duquel je dépends prend l'entière charge administrative du cours et offre le support technique nécessaire.

3. Les moyens de communication et de médiation occupent un rôle central dans ce processus.

4. La communication est bidirectionnelle entre les apprenants et moi mais aussi entre les apprenants eux-mêmes.

5. L'apprenant est séparé physiquement de son groupe de pairs.

Dans une classe virtuelle, les étudiants et moi sommes donc rassemblés dans un espace virtuel et pouvons communiquer verbalement. Cette situation d'enseignement, bien qu'elle présente quelques points communs avec l'enseignement « traditionnel », compte quelques spécificités (Cf. Tableau 1 : La classe traditionnelle et la FAD par classe virtuelle).

Tableau 1 : La classe traditionnelle et la FAD par classe virtuelle

Classe « traditionnelle »	FAD par classe virtuelle
<ul style="list-style-type: none"> - Communication synchrone. - Dans une salle de classe « réelle ». - Séances hebdomadaires programmées à heures fixes. - Contact social. - Communication verbale (orale et écrite) ET non verbale (le regard, les gestes, l'ambiance de la classe que l'enseignant peut ressentir, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication synchrone. - Dans une salle virtuelle au moyen d'une plateforme et à l'aide d'une connexion internet. - Séances hebdomadaires programmées à heures fixes avec possibilité pour les apprenants de revoir les séances. - Communication verbale et iconique - Séparation physique et réunion « virtuelle ». - Tributaire de la connexion à internet et de la technologie.

Afin de réussir cet enseignement virtuel, Kim et al. (2007) soulignent « l'importance de l'implication des étudiants et de l'équipe pédagogique » (p.3). Ces deux parties doivent impérativement collaborer afin d'éviter « les écueils souvent rencontrés dans tout enseignement à distance » (Kim et al., p.3) tels la perte de motivation ou l'abandon.

La question centrale qui est posée est : comment réussir un enseignement de langue étrangère en classe virtuelle ? Afin d'y répondre, j'énonce trois questions subsidiaires : Comment exploiter les TIC, élément essentiel de la FAD par classe virtuelle, et en tirer un maximum de profit dans cet enseignement en ligne ? Comment communiquer avec les apprenants de façon efficace, garder leur motivation face à cette situation inédite et éviter la « déperdition de [leur] motivation » (Kim et al. 2007, p.3) ? Quelle méthodologie d'enseignement retenir afin d'impliquer les apprenants ?

2. Les TIC : Outils essentiels de cet enseignement

Élément central du dispositif d'enseignement en ligne, les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), définies comme l'« ensemble des techniques et des équipements informatiques permettant de communiquer à distance par voie électronique » (Larousse.fr), permettent entre autres de présenter les cours en visioconférences et de communiquer avec les apprenants. Ces TIC « doivent être utilisées non pas pour guider l'apprenant dans des voies prédéterminées, mais bien pour lui offrir un environnement flexible d'exploration et de construction de ses propres connaissances » (Depover & al. 2000, cités par Kim, 2008).

Kim, et Al. (2007) avancent que, dans ce type d'enseignement en ligne, « l'utilisation des nouvelles technologies souvent réputées « froides » et déshumanisantes peuvent au contraire se révéler comme autant de supports » (p.3) à l'implication des apprenants.

Comment donc optimiser l'emploi des TIC dans cet enseignement ?

Je parlerai ici de deux composantes testées dans mes classes virtuelles : la plateforme d'enseignement, d'une part, et les applications de création d'activités interactives, d'autre part.

3.1. La plateforme

L'élément technologique fondamental dans ce processus d'enseignement en ligne est la plateforme dont l'objectif est « d'offrir un environnement de travail intégrant, médiatisant dans une interface unique, toutes les fonctions d'enseignement et d'apprentissage à distance » (Peraya, 2011 : 448). Notre université dispose, depuis plusieurs années, d'une plateforme digitale Blackboard (BB) que j'utilisais jusqu'au mois de mars 2020 essentiellement pour partager des diapositives, des exercices, poster des annonces ou encore afficher les notes des étudiants. En mars 2020, cette plateforme est devenue le pivot de l'enseignement à distance.

Cette plateforme d'apprentissage en ligne présente plusieurs avantages : elle est assez flexible car elle permet à plusieurs apprenants de se connecter en même temps à partir d'un téléphone (smartphone) ou d'un ordinateur et de différents endroits (certains apprenants assistaient aux cours de villes voire de pays différents).

De plus, l'échange est possible à un double niveau : entre apprenants / apprenants et entre apprenants / enseignant au moyen d'une boîte de conversation (Chat) qui est accessible à tous. Des icônes et des smileys, particulièrement appréciés par les étudiants, peuvent également être utilisés. En outre, chaque intervenant peut communiquer à l'aide d'un microphone et mettre en marche sa webcam : son et vidéo sont permis. La communication est donc possible à tout moment entre l'ensemble des parties et peut prendre des formes diverses. A cette fonction d'interaction offerte par la plateforme, s'ajoute une fonction d'intégration du contenu.

En effet, la plateforme permet de partager sur l'écran des fichiers (comme une fiche d'exercices ou des diapositives), une application (comme *Kahoot*), son écran (pour projeter des vidéos par exemple) ou encore un tableau blanc (où étudiants et enseignant peuvent écrire, souligner, encadrer, en utilisant différentes couleurs...). Donner la main aux apprenants et les encourager à écrire, agir, réagir, prendre part activement est donc faisable.

Par ailleurs, des sondages peuvent également être générés : des QCM ou des questions fermées (vrai/faux) peuvent être présentés en temps réel aux apprenants afin de les sonder, les interroger ou encore les impliquer et maintenir leur attention. Cette plateforme permet donc de communiquer, de partager des documents et d'interagir à distance et en temps réel. Notons que la communication ne s'interrompt pas à la fin de la séance. Il est possible d'envoyer des courriels et même de créer un forum afin d'encourager les échanges continus entre les apprenants.

En outre, toutes les sessions peuvent être enregistrées. Ainsi, si un étudiant venait à manquer la séance pour des raisons techniques, par exemple, ou encore, si un étudiant n'a pas bien saisi un point abordé, il a automatiquement accès à l'enregistrement et

peut revoir l'intégralité de la séance autant de fois qu'il le souhaite. Ceci adapte l'enseignement au rythme de chacun.

L'ensemble de ces outils permettent de dynamiser le cours de langue et d'encourager l'interaction et les échanges entre toutes les parties prenantes.

Néanmoins, au début de la mise en place de ce système, les apprenants étaient un peu perdus. Les jeunes de nos jours sont certes technophiles, adeptes des espaces numériques, mais le passage à cet enseignement à distance n'était pas facile pour tous. Certains paniquaient et ne savaient pas toujours comment utiliser cet outil. Mignon & Closset (2004) notent qu'« afin d'éviter cette anxiété, l'instructeur veillera à vérifier le degré d'alphabétisation informatique de l'apprenant et, le cas échéant, mettra en place des outils précoces d'aide qui renforceront le sentiment de compétence technologique » (page 6).

Dans cette optique, plusieurs tutorats ont été organisés par l'université afin de guider les utilisateurs. Des brochures explicatives sont envoyées de façon régulière et un service efficace d'aide informatique et technique est mis à la disposition de tous. Au fur et à mesure des semaines, les étudiants et moi nous sentions plus à l'aise dans l'utilisation de cet outil.

Par ailleurs, les apprenants n'étaient pas tous équipés d'une webcam. Ils pouvaient me voir, car j'utilisais systématiquement une webcam à chacune des séances, mais je ne pouvais pas les voir en retour. La communication était différente. Moi, pour qui le regard est essentiel en salle de classe (voir ses auditeurs pour communiquer, voir pour s'assurer que le message passe, que les apprenants comprennent et qu'ils ne sont pas perdus), je devais apprendre à m'en passer. C'est, je pense, l'un des plus grands challenges auquel je dois faire face : apprendre à communiquer sans le regard, sans l'expression du visage, sans l'expression corporelle des interlocuteurs.

Cette plateforme offre certes plusieurs outils qui permettent l'échange et la pratique de la langue ; néanmoins, la production orale, a été négligée lors des deux premiers semestres. Il m'était difficile d'organiser des jeux de rôles par exemple où l'ensemble des étudiants pouvaient participer. Souvent, les mêmes appre-

nants prenaient la parole. Dans le but d'y remédier, depuis le semestre Automne 2020, je partage les étudiants en groupes (Break out groups) et me « déplace » d'un groupe à l'autre afin d'échanger avec eux, de les corriger si nécessaire et de répondre à leurs questions. Cette démarche permet aux apprenants d'une part, de sociabiliser et d'autre part, de pratiquer la langue. Elle me permet, en plus de sonder leurs progrès ou de les corriger, de me rapprocher d'eux et d'échanger avec plusieurs d'entre eux.

3.2. Les TIC et la ludification

La ludification est l'« application des mécaniques propres aux jeux, notamment aux jeux vidéo, à diverses disciplines telles la publicité, la commercialisation ou l'éducation » (Office québécois de la langue française, 2015).

« La ludification [qui] a déjà montré son efficacité à de nombreuses reprises » (Monterra t& al., 2017 :3) peut être introduite sous diverses formes. Nombreuses sont les activités numériques que l'on peut créer (en utilisant *Learning App* ou encore *Live-worksheets*, par exemple), les applications que l'on peut recommander aux apprenants de langue étrangère (comme *Duolingo*, *Français premiers pas*), ou encore les applications sur le web qui permettent de créer des quiz, des sondages ou des nuages collaboratifs (tels Kahoot, Mentimeter).

Depuis le passage à la classe virtuelle, au fur à mesure des semestres, j'ai introduit de plus en plus d'outils digitaux ludiques car je constatais que les apprenants prenaient plaisir à les utiliser (Cf. Tableau2 : Utilisation des outils digitaux). Au printemps 2021, la méthode de langue utilisée a également été modifiée : un manuel numérique a été sélectionné. Ce dernier semestre, une question revenait souvent au début des séances : « *Avez-vous prévu un Kahoot aujourd'hui madame ?* ». Les étudiants sont demandeurs de ce genre d'activités. Ces « jeux » les motivent. Ils leur permettent de tester leurs connaissances tout en entrant en compétition amicale avec leurs pairs. Chacun cherche à bien répondre et donc prépare ses activités. À la fin du semestre (SP21) une question a été posée aux apprenants : « *L'utilisation de ludi-*

fication (*Kahoot / Mentimeter*) pendant les cours vous aide à apprendre » 83 % des étudiants qui ont répondu ont sélectionné « *Tout à fait d'accord* » et 17 % « *D'accord* ». La technologie est réellement au service de l'apprentissage et de l'engagement des apprenants.

De même, je crée de plus en plus d'activités interactives en ligne que je partage sur le « Forum » afin d'inciter les apprenants à s'y rendre et à échanger avec leurs pairs. Les activités digitales créées diffèrent (regroupement, classement sur un axe, QCM, etc.) et concernent plusieurs points de langue. L'objectif est de permettre à l'apprenant de les effectuer quand il en a envie et autant de fois qu'il en éprouve le besoin. Cela lui permet d'être autonome et de diriger son apprentissage selon son rythme. L'approche ludique en cours de langue semble particulièrement importante lorsqu'il s'agit de mémoriser de la grammaire (Monterrat & al, 2017) ou du vocabulaire. À terme, les points de grammaire, de conjugaison ou encore de vocabulaires ont acquis sans poser de difficulté.

Toutefois, l'un des inconvénients de la technologie est qu'on ne peut être à l'abri de problèmes techniques (interruption d'internet, baisse de la connexion, etc.). Il faut savoir les gérer et y faire face.

Tableau 2 : Utilisation des outils digitaux

	<i>Printemps 2020</i>	<i>Été 2020</i>	<i>Automne 2020</i>	<i>Printemps 2021</i>
<i>Kahoot</i>	*	*	*	*
<i>Mentimeter</i>			*	*
<i>Learning App</i>	*	*	*	*
<i>Liveworksheets</i>				*
<i>Applications sur téléphone (Duolingo / Français premiers pas)</i>		*	*	*
<i>Manuel numérique</i>				*

4. Accompagnement de l'apprenant : communication et motivation

Dans cet enseignement virtuel, il est important de « favoriser de bonnes relations enseignant-élève et promouvoir la confiance

en soi de l'apprenant »¹⁰⁷ (Lamb, 2017, p.10, Traduction libre). Il est essentiel d'accompagner l'apprenant afin d'éviter « les écueils souvent rencontrés dans tout enseignement à distance et en ligne : déperdition de motivation, abandons fréquents, phénomènes d'isolement vécus par l'étudiant, échecs aux examens » (Kim et al., 2007, p.3). Cet accompagnement de l'apprenant passe à mon sens par une communication efficace d'une part, et par un renforcement de la motivation tout au long du semestre, d'autre part.

4.1. La communication

La communication englobe deux situations : le fait de communiquer et d'établir une relation avec quelqu'un, d'une part, et l'action de communiquer quelque chose à quelqu'un, d'autre part. (Le Robert).

Dans notre cas, ces deux composantes, qui sont liées, sont importantes et souvent s'entremêlent. Dans toute situation d'enseignement, il y a transmission de savoir, de connaissance et transmission d'informations « pratiques ». Dans cette situation d'enseignement virtuel, le maintien de la communication est essentiel afin que l'apprenant ne se sente pas isolé.

De fait, informer les apprenants est primordial. Le descriptif du cours (qui présente entre autres les objectifs, le déroulement des séances, les modalités d'évaluation) est présenté lors de la première séance et mis à la disposition des apprenants sur BB. De plus, à la fin de chaque séance une annonce sur BB est postée et un courriel est envoyé aux apprenants afin de résumer ce qui a été fait lors de la séance et annoncer ce qui doit être préparé pour la prochaine séance.

Par ailleurs, et dans le but de maintenir la relation avec les apprenants, des permanences sont programmées. Pendant ces heures hebdomadaires fixes, l'étudiant peut me rencontrer « virtuellement », poser des questions et parler des difficultés ou des problèmes qu'il rencontre (ma webcam est toujours active lors de ces

¹⁰⁷ « Fostering good teacher-student relations and promoting learner self confidence » (Lamb, 2017 : 10).

réunions). Dans cet enseignement virtuel, « faire preuve d'empathie, d'écoute et de disponibilité » (CAPRES, 2009b : 7) afin d'assurer « l'encadrement socio-affectif » des apprenants est tout aussi important que l'encadrement cognitif, métacognitif ou encore méthodologique (CAPRES, 2009b).

Les étudiants sont également fortement encouragés à échanger sur le forum. Des activités interactives y sont postées et les apprenants sont incités à les commenter : dire leurs difficultés, partager leurs échecs mais aussi leurs réussites.

Afin de communiquer et interagir pendant le cours, les apprenants utilisent la boîte de conversation (le chat) où les canaux se superposent : les participants peuvent communiquer de façon simultanée voire en même temps que l'enseignant (Ferone & Levanka, 2015). Ce moyen de communication incite les plus timides à interagir, à communiquer. « Une moindre inhibition à intervenir par l'intermédiaire du clavardage peut être envisagée » (Ferone & Levanka, 2015 : 6). Communication sociale et communication participative au cours (Hrastinski, 2009) s'entremêlent souvent. L'objectif est de sortir l'apprenant de sa bulle personnelle et de l'aider à s'intégrer à part entière dans la bulle du groupe.

4.2. La motivation

Face à cette situation d'apprentissage inédite, l'une des priorités est de maintenir la motivation des apprenants tout au long du semestre. Dans notre cas, la démarche des étudiants de s'inscrire à ce cours optionnel révèle un désir d'apprendre une nouvelle langue, une motivation de départ. Le rôle de l'enseignant est donc de conserver cette motivation, essentielle pour tout apprentissage de langue étrangère (Lamb, 2017). Comme le note Keller (1987) « peu importe la motivation des apprenants lorsqu'ils commencent un cours, il n'est pas trop difficile de les ennuyer, sinon de tuer totalement leur intérêt »¹⁰⁸(p. 2, traduction libre). Une attention particulière doit donc être accordée à ces apprenants qui n'ont

¹⁰⁸ « No matter how motivated learners are when they begin a course, it is not too difficult to bore them, if not kill their interest totally » (Keller, 1987, 2).

pas choisi la FAD et qui sont face à une langue étrangère, aux sons différents, à la grammaire nouvelle et au vocabulaire étrange.

Le modèle ARCS développé par Keller (1987) présente quatre composantes nécessaires à la motivation : Attention (**A**ttention), Pertinence (**R**elevance), Confiance (**C**onfidence) et satisfaction (**S**atisfaction).

- *L'attention* :

Selon Keller, il faut non seulement attirer l'attention des apprenants mais surtout la pérenniser. Pour ce faire, il est important de « répondre aux besoins des étudiants en quête de sensations et susciter leur curiosité »¹⁰⁹ (1987 :3. Traduction libre). L'attention, selon lui, peut être retenue de différentes manières : la surprise, le questionnement, la variété, l'humour ou encore la participation. Ainsi, dans les cours, le matériel a été présenté dans des formats différents et les types de support sont variés (manuel, diapositives, photos, vidéos, etc.). Des jeux (ludification) sont également introduits et des QCM sont proposés en temps réel. Quelques fois, des chansons francophones sont présentées et toujours les étudiants sont encouragés à participer.

- *La pertinence* :

Non seulement il est important que l'apprenant perçoive la pertinence de ce qu'il apprend mais aussi qu'il parvienne à lier chaque contenu à un objectif général (Keller, 1987).

Dans ce sens, au début de chaque semestre l'objectif du cours est clairement expliqué aux apprenants. Chaque séance commence par une activité de routine où j'explique l'objectif de la séance et tente de le relier à l'objectif général du cours.

- *La confiance* :

Selon Keller (1987), plusieurs éléments y contribuent : par exemple, organiser le contenu avec un degré de difficulté croissant, encourager les apprenants à être autonomes, valoriser l'effort des apprenants, remercier un étudiant qui a fourni l'effort de participer et qui a commis une erreur, car son erreur a permis à tous d'apprendre.

¹⁰⁹ « It is necessary to respond to the sensation-seeking needs of students [...] and arouse their knowledge-seeking curiosity [...] » (Keller, 1987: 3).

- *La satisfaction* :

Afin que l'apprenant soit satisfait, ses motivations extrinsèques (comme la reconnaissance, les notes) et intrinsèques (comme le sentiment de réussite, d'épanouissement) doivent être prises en considération. Toujours permettre à l'apprenant de pratiquer ce qu'il apprend, le féliciter et le valoriser, offrir plusieurs renforcements de l'apprentissage sont quelques exemples de stratégies à adopter afin de favoriser cette composante (Keller, 1987).

Bien qu'accordant une attention particulière à ces composantes, je constate qu'environ 20 %¹¹⁰ des apprenants ne répondent pas à mes questions et ne prennent pas partie aux activités sur *Kahoot*. Certains ne répondent pas quand je les appelle pendant la séance. Ils accèdent à la classe mais sont « absents », ils sont « connectés-déconnectés ». Quelles sont les raisons de ce désintérêt ? Est-ce le fait que ce cours est optionnel ? Les étudiants se connectent au cours mais s'occupent à travailler d'autres cours « plus importants » ? Est-ce que le cours ne les motive pas suffisamment ? Est-ce que les procédés d'implication des apprenants ne sont pas suffisants ? Est-ce que les apprenants se sentent toujours isolés malgré les moyens de communication et de motivation mis en place ? Que faudrait-il modifier afin d'impliquer réellement l'ensemble des apprenants ?

Une étude approfondie avec questionnaires soumis aux apprenants devrait être menée afin de comprendre ce désintérêt. Les apprenants « connectés-déconnectés » doivent être particulièrement ciblés.

5. Stratégie pédagogique : La classe inversée

La stratégie pédagogique doit être adaptée à cette situation d'enseignement virtuel et à distance. Quelle pratique d'enseignement adopter ? Quelle pédagogie permet aux apprenants de s'impliquer dans leur apprentissage en ligne ?

S'impliquer, comme le notent Kim et al (2007) veut dire faire partie d'un processus d'échange dans la communauté éducative

¹¹⁰ Statistiques relevées dans les rapports des Quiz sur *Kahoot* présentés aux étudiants les 8 premières semaines du semestre Printemps 2021.

et « manifester son désir de savoir et d'action au sein de ce réseau » (p. 3). Une pédagogie active qui rend l'étudiant acteur de ses apprentissages et qui l'implique dans son processus d'apprentissage a été retenue.

J'avais commencé à implémenter avant mars 2020 la pédagogie de la classe inversée. C'est donc tout naturellement que j'ai conservé cette méthode lorsque nous avons basculé vers un enseignement à distance en mars 2020. Au fil des 4 derniers semestres, j'ai pu constater le bénéfice de cette pédagogie dans le contexte virtuel.

La classe inversée (Flipped learning) est :

une approche pédagogique dans laquelle l'enseignement passe d'un espace d'apprentissage en groupe à un espace d'apprentissage individuel, et où l'espace de groupe se transforme en un environnement d'apprentissage dynamique et interactif où l'éducateur guide les élèves lorsqu'ils appliquent les concepts et s'engagent de manière créative dans la matière (FLN, 2014)¹¹¹.

Le principe de cette approche est souvent résumé comme : *l'école à la maison et les devoirs à l'école*. Le savoir théorique, les connaissances sont découvertes par l'apprenant chez lui, à son rythme. En classe, la séance est entièrement consacrée à la mise en pratique de ces connaissances, aux activités. Cette méthode, adoptée dans l'enseignement de plusieurs matières en présentiel telles les mathématiques, les statistiques, les sciences de l'éducation (Turan & Akdag-Cimen, 2020) est également largement choisie dans les cours de langue (Basal, (2015), Mehring (2018), Evseeva & Solozhenko (2015)). De fait, plusieurs études ont montré l'impact positif de cette méthode sur la motivation des apprenants et leur engagement dans les cours de langue étrangère

¹¹¹« a pedagogical approach which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter”, Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™

(Basal(2015) ; Evseeva & Solozhenko (2015)). Turan & Akdag (2020) avancent que cette méthode est “bénéfique dans l'enseignement des langues étrangères car [elle] favorise deux points clés à la réussite : l'apprentissage centré sur l'étudiant et l'autonomie” (p. 592 – Traduction libre).¹¹²

Cette méthode a donc été retenue dans mes classes virtuelles. Au moins 48 heures avant la séance, des activités préparatoires (AP) sont présentées aux apprenants. Ils doivent les travailler avant la classe. Ces AP, diverses et variées, (observer des phrases, associer / combiner des mots- images ; écouter une courte chanson ; regarder une courte vidéo, etc.) ne sont pas très longues à préparer. Les consignes sont simples et les étapes claires. L'objectif est de faire découvrir aux apprenants un point de grammaire (ex : la négation, la conjugaison de verbes, les articles) ou de vocabulaire (ex : les nombres, les nationalités, l'heure). Les apprenants utilisent, s'ils le souhaitent, les liens / dictionnaires en ligne que je mets à leur disposition dans le forum. Chacun suit son propre rythme et prend le temps qui lui est nécessaire pour finaliser cette tâche.

Un quizz rapide en début de séance (avec *Kahoot*) me permet de vérifier que les étudiants ont bien préparé l'AP et ont compris le sujet présenté. La séance est ensuite entièrement consacrée à la mise en pratique à travers des activités interactives où tous les apprenants sont invités à participer (en mobilisant les fonctions offertes par BB). Souvent, pour permettre à tous de prendre la parole, les apprenants sont répartis en groupes pour des jeux de rôles, par exemple.

Cette méthode plaît aux apprenants qui semblent plus confiants. Autonomes, ils sont davantage motivés. Depuis que mon cours a basculé vers une FAD, le nombre d'AP que je propose aux apprenants augmente (cf. Tableau n°3). Les étudiants sont demandeurs.

Dans un sondage¹¹³ que j'ai effectué ce semestre (SP21) :

¹¹² “The flipped classroom model is considered to be beneficial in foreign language teaching as it promotes two key points to success: student-centred learning and autonomy ».

¹¹³ Sondage effectué au Printemps 2021 (Spring 2021) dans le cadre d'une étude en cours sur la classe inversée. Pour chaque AP présentée, un groupe

- 93% des étudiants qui ont répondu au sondage ont donné une réponse positive à la question : « *Avez-vous préparé l'AP ?* » posée en début de séance ;

- 98 % d'entre eux ont affirmé que « oui », l'AP les a aidés à pratiquer durant la séance.

- 92 % des apprenants qui n'ont pas eu à préparer d'AP ont affirmé qu'ils auraient préféré en avoir une.

La classe inversée semble donc être une méthode efficace qui plaît aux étudiants et les motive dans cette classe virtuelle. Les apprenants et moi, nous nous réunissons afin de mettre en pratique la langue. L'accent est alors mis sur les difficultés rencontrées par les apprenants, sur la correction des erreurs commises et les questions qu'ils posent.

Tableau 3 : Nombre d'AP présentées aux apprenants

Semestre	Printemps 2020	Été 2020	Automne 2020	Printemps 2021
Nombre d'AP / semestre	13	13	14	21

Conclusion

J'ai tenté dans cette contribution de répondre à la question « Comment réussir un enseignement de langue en classe virtuelle ? » à partir de mon expérience des derniers semestres.

Utiliser la technologie de façon efficace est essentiel. Le passage forcé vers un enseignement virtuel a été très enrichissant et formateur. De même, communiquer avec les apprenants de manière continue, pendant et après les classes contribue à les rassurer

témoin est retenu (sur les 5 sections que j'ai ce semestre, une section n'a pas d'AP à préparer. Chaque fois, c'est une section différente qui ne prépare pas d'AP). Ceci permet aux apprenants de comparer les deux enseignements (avec / sans classe inversée). Les mêmes questions ont été posées en début et en fin de séance chaque fois que les étudiants avaient une AP à préparer. De même, la même question est posée, en fin de séance, aux étudiants qui n'ont pas eu à préparer d'AP.

et à les mettre en confiance. Pérenniser leur motivation est également un élément clé qui impacte l'engagement des apprenants et leur interaction dans le cours. En outre, la méthode de la classe inversée semble s'apprêter à ce type d'enseignement : les étudiants préfèrent venir en cours préparés.

Néanmoins, certains étudiants sont connectés à la séance mais « déconnectés » du groupe, du cours. Je crois qu'il est essentiel de comprendre les raisons de cette « absence » afin d'y remédier. Une enquête de terrain pourrait nous aider à apporter quelques réponses.

Par ailleurs, je suis tout à fait consciente de la chance que nous avons : dans cette expérience, le soutien inconditionnel de notre université qui n'a pas lésiné sur les moyens afin de réussir cette expérience est essentiel. Certains collègues dans d'autres universités dans le monde n'ont pas cette chance. Il est donc de notre devoir d'exploiter cette chance au mieux et de faire en sorte que cette expérience aboutisse. Ai-je réussi mon enseignement en ligne ? Je pense pouvoir donner une réponse affirmative : l'objectif du cours est atteint par le plus grand nombre d'apprenants. Afin d'apporter une réponse plus catégorique, il serait bon de sonder les autres acteurs de cette FAD : les apprenants. Il serait intéressant de connaître leur point de vue. Cette démarche pourrait faire l'objet d'une étude prochaine.

Dans la présente contribution, seulement trois aspects de l'enseignement en classe virtuelle ont été présentés. D'autres aspects de cette formation gagneraient à être abordés. L'évaluation, par exemple, est une question importante qui mériterait notre attention. En effet, tout apprentissage est couronné par une évaluation afin de certifier cet apprentissage. Comment évaluer un cours de langue dans une FAD ?

Une chose est certaine : quand nous aurons dépassé la pandémie de la Covid-19 et que nous pourrons retrouver les étudiants dans nos salles de classes « traditionnelles », notre enseignement sera différent. Cette expérience impactera notre façon de concevoir les cours, de transmettre des informations et d'interagir avec les apprenants. Nous utiliserons plus de technologie et l'éducation en ligne fera partie intégrante de notre enseignement. Dans ce sens, l'apprentissage hybride où l'on peut alterner des séances en

« classe traditionnelle » et d'autres en classe virtuelle est une formule à envisager sérieusement dans l'avenir.

Références

Basal, Ahmet, (2015). The implementation of a flipped classroom in Foreign language teaching. *Turkish online journal of Distance Education – TOJDE*, October. Volume 16, Number 4, Article 3. DOI: [10.17718/tojde.72185](https://doi.org/10.17718/tojde.72185)

CAPRES (2019a). Formation à distance, de quoi parle-on ? Notion clé. Formation à distance en enseignement supérieur. En ligne : Consulté le 10-03-2021
[\[http://www.capres.ca/dossiers/fad\]](http://www.capres.ca/dossiers/fad)
[\[https://www.capres.ca/dossiers/fad/formation-a-distance-de-quoi-parle-t-on-notion-cle/\]](https://www.capres.ca/dossiers/fad/formation-a-distance-de-quoi-parle-t-on-notion-cle/)

CAPRES (2019b). Mythes de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Enjeu. Formation à distance en enseignement supérieur. En ligne : Consulté le 10-03-2021
[\[http://www.capres.ca/dossiers/fad\]](http://www.capres.ca/dossiers/fad)
[\[https://www.capres.ca/dossiers/fad/mythes-de-l-enseignement-et-de-l-apprentissage-a-distance/\]](https://www.capres.ca/dossiers/fad/mythes-de-l-enseignement-et-de-l-apprentissage-a-distance/)

Evseeva, Arina, Solozhenko, Anton, (2015) « Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205 - 209. [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051393>]

Ferone, Georges, & Lavenka, Aurore, (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distance et médiation des savoirs*, 10, 2015. Open Edition Journals. En ligne : doi.org/10.4000/dms.1047

Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™. Consulté le 06-03-2021

Hrastinski, Stefan, (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers and education*, 52 (78-82). DOI : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>

Keller, John M., (1987). « Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design ». *Journal of Instructional Development*, Vol. 10, No. 3 (1987), pp. 2-10. Springer. URL: [<https://www.jstor.org/stable/30221294>]

Kim, Sun-Mi ; Barbier, René et Verrier, Christian (2007). Implication et enseignement en ligne. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg 2007. En ligne :

[http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Sun-Mi_KIM_425.pdf]

Kim, Sun-Mi, (2008). FAD 101 : Presque tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation à distance....Université de Sherbrooke. Consulté le 11-03-2021

En ligne :

[<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/septembre-2011/le-ssf-veille/fad-101-presque-tout-ce-que-vous-avez-toujours-voulu-savoir-sur-la-formation-a-distance/>]

Lamb, Martin (2017). The motivational dimension of language-teaching. *LanguageTeaching*, 50(3), 301-346. doi:10.1017/S0261444817000088

Larousse. TIC. [<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/TIC/10910450>]

Consulté le 15-03-2021

Le Robert Dico en ligne. La communication.

[<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/communication>]. Consulté le 1-3-2021

Mehring, Jeffrey, (2018). The flippedclassroom. In: Mehring, J., &Leis, A., Ed.*Innovation in Flipping the languageclassroom*.

Springer. 1-9 Online: [<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-10-6968-0.pdf>]

Mignon, Jacques, & Closset, Jean-Louis, (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. Actes du 21ème Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc. En ligne : [https://www.researchgate.net/publication/228084123_Maintien_et_strategies_de_renforcement_de_la_motivation_des_etudiants_dans_l'enseignement_a_distance]

Monterrat, Baptiste ; Lavoué, Elise ; George, Sébastien ; Desmairis, Michel (2017). Les effets d'une ludification adaptative sur l'engagement des apprenants. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, 2017, 24 (1), pp.51-74.
doi : <https://dx.doi.org/10.23709/sticef.24.1.2>

Office québécois de la langue française, (2015). Ludification. Consulté le 10-03-2021
[http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26519806]

Peraya, Daniel, (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». Distance et savoir, 2011/3, Vol. 9 (445-452).
[<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-445.htm>]

Turan, Zeynep & Akdag-Cimen, Birgul, (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review, Computer Assisted Language Learning, 33:5-6, 590-606. DOI: 10.1080/09588221.2019.1584117

Souad BENABBES, maitresse de conférences A au département de l'université Larbi Ben M'hidi d'Oum El Bouaghi (Algérie). Elle est titulaire d'un doctorat en didactique de FLE, obtenu en 2017 dans le cadre de l'école doctorale algéro-française ayant pour intitulé (Accompagner les élèves de la 3^{ème} année de secondaire : pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE », avec la mention très honorable et co-dirigé par le Dr. Kamel METATHA de l'université de Batna 2 et La Dre. Françoise BOCH de l'université Grenoble-Alpes (France). Elle est également titulaire d'une habilitation universitaire en langue française. Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'écrit et de la réécriture en particulier en français langue étrangère ainsi que sur la didactique des langues-cultures. Elle a plusieurs publications et communications scientifiques en rapport avec les littéracies universitaires et la pédagogie numérique.

Olivier DEZUTTER, docteur en philosophie et lettres de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, spécialisation didactique du français. Il est professeur titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Il est directeur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Ses travaux qui ont fait l'objet de nombreuses publications en Europe francophone et au Québec portent sur les divers contextes d'enseignement-apprentissage du français en tant que langue d'enseignement, langue seconde ou langue étrangère, ainsi que sur la formation des enseignants de langues.

TABLE DES MATIÈRES

Souad Benabbes & Oliver Dezutter : « Introduction » 07

Chapitre I : Télé-enseignement/apprentissage du français et dispositifs technologiques

Najemeddin SOUGHATI & Souhad SHLAKA : « Étude des motifs d'engagement dans un dispositif de formation en ligne de type SPO. Cas de la Faculté des Sciences de Rabat » 15

Eric NAVÉ : « Quelle évaluation dans quelle situation ? Effet du contexte coronavirus sur l'ingénierie de l'évaluation à l'université en Arabie saoudite » 35

Mahieddine DJOUDI & Abdelhakim HERROUZ : « Formation en ligne à la maîtrise de l'information en contexte de bilinguisme arabe-français » 59

Chapitre II : Télé-enseignement/apprentissage du français, enjeux et défis

Jean-Paul NARCY-COMBES & Abdelaziz LAKHMOUR : « Comprendre les phénomènes culturels et leurs effets sur les apprentissages » 85

Samira ALLAM IDDOU : « L'université algérienne face aux défis pédagogiques du FLE à l'ère du COVID-19 : de l'intégration de la techno-pédagogie aux relations psychoaffectives enseignants-étudiants » 111

Souad BENABBES : « Confinement et télé-enseignement du FLE : enquête auprès d'enseignants spécialisés en FLE » 141

Chapitre III : Télé-enseignement/apprentissage du français et pratiques innovantes

Cyrille Christal ONDOUA ENGON : « La vidéo comme support didactique en classe de FLE : impact sur la motivation et la compréhension du cours » 163

Gabriela JARDIM DA SILVA & Pierre-YVES ROUX : « Des expériences d'enseignement et de formation professionnelle à distance au Brésil et en France : des contextes différents mais des difficultés partagées et une convergence des bonnes pratiques » 181

Ana María GENTILE, María EUGENIA GHIRIMOLDI, Daniela SPOTO ZABALA et Fabiana VIEGUER : « Le télé-enseignement dans

les cours universitaires de « Lecture-compréhension en français » en pleine pandémie : quand se confiner rime avec innover »	209
Silvia ALEJANDRA PERALTA e & Florencia LUCERO : « Une séquence didactique adaptée au contexte : quelles activités pour l'enseignement à distance ? »	229
Chiraz ANANE-BAHROUN : « Enseigner à distance un cours de langue étrangère à l'université. Récit d'une expérience personnelle : la classe virtuelle... inversée »	247