



# Les Cahiers de l'AREFLE

**Enseigner le FLE depuis  
la COVID-19: défis et  
enjeux**

**Sous la direction de Liliane Koecher et  
Nathalie Gettliffe**

# 2021



# Les Cahiers de l'AREFLE

**Enseigner le FLE depuis la COVID-19:  
défis et enjeux**  
sous la direction de Liliane Koecher et Nathalie  
Gettliffe

**© Association rhénane des enseignants de  
Français Langue Etrangère (AREFLE)**

**14 rue René Descartes**

**67000 Strasbourg**

Dépôt légal Mai 2021

ISSN 2728-5332





## Sommaire

**Liliane Koecher et Nathalie Gettliffe** ..... p.3

Editorial

## Pratique et recherche

**Odile Blanvillain, Anne Prunet, Nelly Foucher Stenkløv et Carmen Avram**.....p.7

Analyses de stratégies d'adaptation aux situations d'enseignement imposées par le contexte sanitaire de la covid-19

**Gérald Schlemminger** .....p.31

« L'Atelier de français » - un dispositif d'enseignement et de formation en FLE au défi la crise sanitaire : un retour d'expérience en visioconférence

## Retours d'expérience

**Manal Hosny, Carine Zanchi et Driss Louiz**..... p.55

La continuité pédagogique au Koweït et au Maroc : état des lieux et mesures prises

**Sabrina Fecchio, Julie Mainguet et Jonathan Szajman** ..... p.73

Former à distance dans Bruxelles confinée

**Mireille Essono Ebang**..... p.87

Expérience pratique de l'enseignement en ligne : cas des étudiants d'une structure privée au Gabon

## Comptes-rendus

**Simona Ruggia**.....p.103

DeepFLE : l'intelligence artificielle pour prédire et décrire le(s) niveau(x) du CECRL d'un texte

**Nathalie Gettliffe**.....p.111

Le français pour adultes migrants : contextes et propositions didactiques





## **ENSEIGNER LE FLE DEPUIS LA COVID-19: DEFIS ET ENJEUX**

Liliane Koecher, Institut international d'études françaises, Strasbourg

Nathalie Gettliffe, Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC), Université de Strasbourg, Université de Lorraine et Université de Haute-Alsace

L'année 2020 aura été un marqueur dans nos pratiques pédagogiques. Nous avons tous été bousculés par une pandémie qui nous aura fait basculer dans le tout numérique. Eloignés soudainement de nos publics, il nous aura fallu réinventer des dispositifs de formation dans l'urgence. Cette rupture du lien nous a fait réfléchir sur notre métier et sur ce que nous souhaitions en conserver. Rapidement, ce n'est plus la continuité pédagogique qui a été au centre de nos réflexions mais le lien pédagogique. Alors que les apprenants décrochaient pour de multiples raisons : techniques, psychologiques, pédagogiques, financières..., les enseignants s'organisaient pour choisir les outils qui pourraient pérenniser ce lien pédagogique. Et de nouveau, il était question de lien : le lien entre les équipes enseignantes par le biais de réunions de collaborations et de partage d'expérience afin de s'entraider. Puis, il aura fallu parler de toutes nos expériences et de ce que nous avons appris. Le numéro spécial *Quelle éducation avec la Covid-19 ?* proposé par *Recherches et Education* dès juillet 2020 montrait bien avec ces 40 contributions, que malgré les difficultés à recueillir des données de manière classique, nous avons tous besoin d'échanger sur ce qui nous avait traversé.

Concernant l'enseignement du FLE et des langues en général, l'épreuve aura été difficile. En effet, notre discipline ne s'appuie pas simplement sur la transmission de connaissances mais sur le développement d'une compétence communicative construite au fil des séances et minutieusement accompagné par des activités scénarisées. On avait déjà bien réfléchi sur l'hybridation de cours de langues (Nissen, 2019), sur l'enseignement de l'oral en ligne (Guichon et Tellier, 2017) mais gérer toutes les compétences et les évaluations en ligne était un nouveau défi surtout dans des contextes où le numérique n'était pas encore complètement déployé (manque de matériel et de connexion).

Le numéro que nous présentons a la particularité de balayer un large champ d'initiative dans des contextes très divers (Allemagne, Belgique, France, Gabon, Koweït, Maroc, Norvège) et auprès de différents publics (migrants, étudiants, étudiants en formation à la didactique du FLE). De nombreuses collaborations ont permis de contraster les expériences et de faire émerger des notions et des pratiques-clés.

Dans un premier article, Odile Blanvillain, Anne Prunet, Nelly Foucher Stenkløv et Carmen Avram ont choisi de se centrer sur l'accompagnement tutorial de deux formations de l'Université de Caen mises à distance pendant la pandémie. Les modalités pédagogique, organisationnel et socioaffectif de Quintin (2008) sont reprises afin de faire émerger le point de vue des enseignants et des étudiants. Il en ressort que pour les cours de didactique du FLE, le passage en ligne en septembre 2020, sans rencontre physique au préalable, bien que scénarisé, a pu porter préjudice à la dynamique de groupe. Malgré l'investissement en temps de la part des enseignants, les étudiants ont eu quelques difficultés à s'investir dans la modalité asynchrone. Il aurait peut-être fallu, selon les auteurs, ajouter quelques séances en synchronie afin de mieux rythmer le cours. Pour ce qui est des cours de FLE proposés par l'université de Caen pour des étudiants norvégiens, le passage en ligne a particulièrement impacté le développement de compétences interculturelles qui se réalisait de manière informelle sur le campus. C'est ainsi que des malentendus se sont développés et des ajustements ont été nécessaires afin que les étudiants norvégiens puissent s'acculturer au modèle universitaire français et poursuivre leur scolarité avec sérénité.

Gerald Schlemminger rend compte du passage en ligne d'un Atelier de français animé par des étudiants en didactique du FLE dans une Ecole supérieure de pédagogie en Allemagne. Alors que les ateliers avaient été conçus pour mobiliser des principes pédagogiques issus de Freinet, Montessori, Vasquez et Oury afin de favoriser les échanges entre pairs, les étudiants en formation ont dû assurer ces derniers par le biais de visioconférence. Gérald Schlemminger décrit avec minutie l'impact de cette nouvelle modalité sur les temps d'apprentissage, sur la scénarisation des activités mais aussi pour la formation à la didactique du FLE. En effet, si les aspects tactiles et kinésiques sont fortement impactés, comme la manipulation de cartes de vocabulaire, le traçage vidéo par le biais d'enregistrements permet aux enseignants-formateurs de mieux accompagner les enseignants-étudiants en proposant des séances réflexives plus riches.

La contribution de Manal Hosny, Carine Zanchi et Driss Louiz nous plonge dans des considérations politiques nationales (Koweït ; Maroc) où l'enseignement à distance était fortement dénigré avant la pandémie. En effet, il était alors impensable d'obtenir un diplôme en ne se rendant pas physiquement en cours. On assiste alors par le biais de décisions parfois contradictoires aux changements des représentations d'une nation et de son système universitaire. On peut alors imaginer la difficulté de choisir des outils et de mettre en place des dispositifs de formation en FLE alors que le dénigrement est de mise. Finalement, on comprend que la pandémie aura fait tomber de nombreuses barrières et que l'enseignement en ligne fera partie intégrante des nouvelles maquettes de formations en FLE.

Sabrina Fecchio, Julie Mainguet et Jonathan Szajman partagent leur expérience concernant la mise en place de dispositifs de formation auprès de migrants pendant plusieurs phases de la pandémie à Bruxelles. Dans un milieu associatif qui s'appuie

beaucoup sur des bénévoles et qui œuvrent auprès d'une population avec peu de moyens, ils nous relatent la difficulté à maintenir du lien pédagogique. Ce sont parfois des outils simples et partagés par tous, comme WhatsApp, qui permettent de se rencontrer à distance et d'attendre les prochaines rencontres en présentiel. Au-delà du lien pédagogique, ce sont aussi les littéracies numériques qui se sont développées chez les apprenants.

Au Gabon, la continuité pédagogique a pu se mettre en place rapidement dans les universités privées. Mireille Essono Ebang a profité de cette occasion pour développer une activité d'écriture collaborative avec Google Docs. L'asynchronicité de ce dispositif a permis aux étudiants d'échanger entre eux et de construire un texte commun avec fluidité malgré le manque de portables à disposition des étudiants et le coût élevé des connexions Internet. Mireille Essono Ebang nous rappelle aussi l'importance d'accompagner les étudiants d'un point de vue technique en restant à disposition via des applications comme WhatsApp.

Le numéro se termine par deux comptes-rendus. On appréciera tout d'abord la contribution de Simona Ruggia qui présente un outil capable de détecter le niveau de langues de textes oraux grâce à l'intelligence artificielle. Ses illustrations permettent de visualiser les parties d'un texte qui peuvent appartenir à plusieurs niveaux laissant ainsi la possibilité à l'enseignant de simplifier ou de complexifier ses extraits. Finalement, Nathalie Gettliffe propose un résumé du dernier ouvrage d'Hervé Adami pour la formation des migrants au français. On y retrouvera les notions-clés développées par l'auteur ainsi que les principes pédagogiques qui sous-tendent une didactique contextualisée.

Nous remercions encore tous les auteurs de ce numéro et les évaluateurs qui ont permis l'enrichissement des textes. Malgré les campagnes de vaccination en cours, la pandémie reste encore d'actualité. Chaque enseignant et chaque apprenant a su développer de nouveaux usages pour l'apprentissage des langues qui perdureront en partie dans l'après COVID. Pour certaines parties du monde, c'est tout une nouvelle économie numérique qui a démarré. Gageons que ce sursaut continuera à mettre l'humain au cœur de nos pratiques en maintenant ces liens qui nous rendent plus forts.

## REFERENCES

- Descarpentries, J. et Andrieu, B. (2020). *Quelle éducation avec la Covid-19 ? Recherches et Education*. Hors-série.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8757>
- Nissen, Elke (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Didier
- Guichon, N. et Tellier, M. (dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Didier.

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal].<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>

## ANALYSES DE STRATÉGIES D'ADAPTATION AUX SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT IMPOSÉES PAR LE CONTEXTE SANITAIRE DE LA COVID-19

Odile Blanvillain, Université de Caen Normandie, CRISCO

Anne Prunet, Université de Caen Normandie, CRISCO

Nelly Foucher Stenklov, Université de sciences et technologies de Norvège,  
département de langues et littérature

Carmen Avram, Université de Caen Normandie, CRISCO

### Résumé

*Cet article présente les expériences de deux cours en ligne à l'Université de Caen, l'un portant sur la didactique du FLE pour des étudiants francophones de 2<sup>ème</sup> année de Licence, l'autre étant un cours de FLE pour des étudiants norvégiens de première année.*

*En suivant les catégories d'interventions tutorales identifiées par Quintin (2008), nous analysons les différentes stratégies et le vécu des enseignants et des étudiants d'un point de vue pédagogique, organisationnel et socioaffectif. Nous essayons ainsi d'identifier les points forts et les points faibles des deux cours à distance proposés dans le contexte de la crise sanitaire, en perspective d'un enrichissement progressif des modalités pédagogiques.*

### Mots-clés

*Confinement, enseignement numérique, accompagnement tutorial, didactique du FLE, FLE*

### Abstract

*This article focuses on two experiments that were conducted with newly constructed online courses at the University of Caen, one on French Applied Linguistics for 2<sup>nd</sup> year French students, the other being a French as a second language course for first year Norwegian students.*

*Following the categories of tutorial interventions identified by Quintin (2008), we analyzed the different strategies and the experiences of teachers and students from a pedagogical, organizational and socio-emotional point of view. We tried to*

*identify the strengths and weaknesses of the two distance courses offered in the context of the health crisis, with a view to gradually enrich our teaching methods.*

## **Keywords**

*Lock-down, Teaching on-line, Tutoring, French Applied Linguistics, French as a Foreign language*

## **1. INTRODUCTION**

L'enseignement à distance, imposé par la crise de la COVID-19 en France et à l'Université de Caen, a représenté un changement des pratiques et des routines pour les enseignants et pour les étudiants à la fois. En continuité pédagogique tout d'abord et en distanciel intégral par la suite, l'enseignement en distanciel a concerné l'ensemble des cours et a marqué la communauté universitaire à la fois par une surcharge de travail inhérente à la diversité et la multiplicité des tâches (Descamps et al., 2020) et par la découverte de nouvelles ressources techniques, éducatives et humaines.

La pédagogie universitaire et l'utilisation des ressources numériques, ainsi que le développement des cours à distance et celui des plateformes permettant de les accueillir, questionnent depuis plusieurs années l'enseignement supérieur, sur les plans scientifique, institutionnel et politique (Massou et al., 2017). Selon Endrizzi : « Avec les technologies numériques, ce sont les opportunités d'apprendre qui se démultiplient » (2012, p.11), le numérique étant un vecteur innovateur d'enseignement et d'apprentissage. Malgré différents projets d'enseignement à distance développés au niveau institutionnel et national depuis les années 2000 (Endrizzi, 2012), la crise de la COVID-19 et le passage massif à distance dans les universités françaises depuis mars 2020 ont constitué un grand défi pour la communauté universitaire.

Cet article présente les expériences de deux cours en ligne, l'un portant sur la didactique du FLE pour des étudiants francophones de 2ème année de Licence, l'autre étant un cours de FLE pour des étudiants norvégiens de première année.

Notre réflexion portera, sur les différences constatées, d'une part dans les stratégies mises en place et les ressentis des enseignantes/coordinatrices de ces cours lors du passage à distance dû à la COVID-19, et d'autre part, dans les réactions de la part des étudiants, saisies à travers divers moyens d'expression.

Nous organiserons l'analyse de ces expériences en suivant trois catégories d'interventions tutorales principales repérées par Quintin (2008) : la catégorie pédagogique (essentiellement en termes de scénarisation du contenu pédagogique), la catégorie organisationnelle (qui concerne les modalités de suivi et de planification des tâches, la gestion du temps) et la catégorie socioaffective (autour de la dynamique motivationnelle et des liens enseignant/étudiants ou entre pairs). Dans sa thèse de doctorat, l'auteur distingue cinq modalités d'intervention tutorale

(des MiT) sur l'apprentissage en groupes restreints : socioaffective, pédagogique, organisationnelle, réactive et proactive. Les deux dernières envisagent le soutien apporté de manière classique et sont considérées comme étant secondaires pour l'enseignement à distance. En revanche, trois fonctions principales ont été retenues par l'auteur et construisent « des modalités d'interventions ciblées : socioaffective, pédagogique et organisationnelle » (Quintin, 2008, p.200-201). La MiT socioaffective envisage le maintien d'un climat relationnel qui favorise le travail en équipe, la valorisation du travail individuel et collectif ainsi que le soutien des étudiants dans l'effort. La MiT organisationnelle relève du travail à réaliser en équipe et de la répartition des tâches ainsi que de leur planification. Elle concerne également l'utilisation efficace des moyens d'échange, la structuration des discussions et les réflexions sur l'organisation de l'équipe d'apprenants. Enfin, la MiT pédagogique est relative aux objectifs d'apprentissage. Elle intervient par étayage et suscite des rétroactions pédagogiques. Relevant d'un soutien méthodologique, elle implique une réflexion métacognitive et explicite les critères d'évaluation.

Dans cet article, nous tenterons ainsi d'identifier les leviers et les freins à la réussite d'un cours en ligne en comparant nos expériences selon les trois catégories d'interventions tutorales retenues.

## **2. ANALYSE DES DEUX EXPERIENCES DU COURS DE DIDACTIQUE DU FLE**

Ce cours de didactique du FLE est un cours optionnel à destination des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence LLCER de l'Université de Caen. Nous rapportons ici l'expérience de son passage intégral à distance dû aux conditions sanitaires du 1<sup>er</sup> semestre 2020-2021, du point de vue de deux de ses enseignantes (responsables de deux groupes d'étudiants chacune), et dans la mesure du possible, du point de vue des étudiants de ces groupes, tous initialement inscrits en présentiel. Chacune des deux enseignantes a vécu différemment cette situation et nous avons distingué deux cas : celui de l'adaptation anticipée de l'une des enseignantes et celui où l'adaptation a dû s'effectuer de façon simultanée au passage à distance.

### **Le point de vue des enseignantes**

#### *Une adaptation anticipée*

Le choix de l'enseignante a été d'organiser d'avance son cours pour qu'il puisse être donné à distance dès la rentrée. L'objectif était de ne pas introduire de rupture en cours de semestre (que ce soit pour l'enseignante ou pour ses étudiants), d'avoir le temps (durant les vacances d'été) de préparer des documents spécifiquement adaptés à l'enseignement à distance et de mettre en œuvre un ensemble d'éléments d'étayage pour l'accompagnement des étudiants, que nous présentons ici selon les trois principales catégories tutorales identifiées par Quintin (2008). Restera à voir ce qui a pu fonctionner et ce qui s'est avéré constituer un frein à la réussite.

### *Point de vue pédagogique*

Du point de vue pédagogique, les aménagements spécifiques pour le caractère à distance du cours se sont centrés sur la scénarisation du contenu (Nissen, 2004 ; Mangenot, 2008).

Le déroulement du cours (dans la chronologie de présentation des différents documents de travail, des activités demandées et des échanges) a été conçu d'avance par l'enseignante (cf. aussi la catégorie organisationnelle). La quantité importante d'informations présentes sur l'espace-cours de la plateforme Moodle dès le début du semestre (même si la mise à disposition effective des documents suivait un calendrier progressif) rendait nécessaire la mise en place de différentes aides pour permettre aux étudiants de s'approprier cet espace :

- une aide visuelle à la structuration par l'utilisation des éléments de présentation proposés par Moodle, comme le choix du format « vue en images » (avec une image cliquable renvoyant à chacune des sections du cours), ou l'utilisation d'étiquettes signalant le type de documents (telles que « Textes pour introduire ce chapitre », « Document de cours », « Pour aller plus loin »...),
- une aide didactique par le biais d'un syllabus détaillé annonçant les contenus et les objectifs du cours,
- un séquençement marqué de chaque chapitre, chacun étant finalisé par un quiz devant permettre de faire ressortir les points importants.

Nous aimerions signaler, à la suite de Soubrié (2020, 15, paragr. 43-44 et tableau 3 paragr. 63), que la matérialité elle-même du numérique est à prendre en compte et que les propriétés spécifiques des outils utilisés (outils de la plateforme Moodle : format visuel du cours, jalons, tests ; quiz du site Quizizz.com, outil H5P pour didactiser des vidéos, etherpad, etc.) ont naturellement influé sur les interactions au sein de l'environnement numérique proposé. Les outils ne sont pas neutres, mais la position de l'enseignante a ici été de tester ces outils numériques dans le but d'« enrichir, faciliter, soutenir les apprentissages et diversifier les pratiques d'enseignement ».

Nous mettrons de ce fait également dans la catégorie pédagogique l'effort dans la mise à disposition de types de documents plus adaptés à un apprentissage en autonomie :

- des diaporamas commentés (avec commentaires oraux),
- des vidéos avec diverses questions interactives en cours de visionnage et signets pour permettre de mieux s'y retrouver,
- un surlignage des documents pdf déposés pour mieux mettre en valeur les éléments importants (comme cela aurait pu être fait oralement en présentiel),



- des activités collaboratives pour tenter de créer/maintenir le lien entre pairs,
- deux moments synchrones pour nourrir le lien entre pairs et avec l'enseignante.

C'est le mode (majoritairement) asynchrone qui a été choisi ici comme mode d'enseignement/apprentissage car la pédagogie mise en œuvre en présentiel était déjà de type « classe inversée » et pédagogie active. Ce mode asynchrone a été mis en place avec une échelle de temps hebdomadaire.

Selon Mangenot (2008, p.19) : « La modalité asynchrone présente bien sûr l'avantage qu'elle laisse les apprenants travailler au moment qui leur convient et qu'elle leur donne tout loisir d'approfondir leurs idées avant de les exprimer ; mais elle exige en retour une plus grande discipline (il faut se connecter régulièrement) et par là une plus grande autonomie. ». Nissen (2019, p.99, p.214) note par ailleurs que l'imposition d'un rythme de travail reste largement appréciée par les apprenants. Il faudra donc s'interroger sur la façon dont les étudiants se sont saisis ici de ce cadrage hebdomadaire.

#### *Point de vue organisationnel*

Du point de vue organisationnel, les aménagements spécifiques pour le caractère à distance du cours se sont centrés sur un cadrage étoffé :

- un calendrier prévisionnel du contenu global de chaque semaine, disponible dès la rentrée,
- une structure globale du cours visible sur l'espace-cours Moodle (documents, activités avec dates de remise/de disponibilité) dès le début du semestre,
- des précisions fournies dans le syllabus concernant la méthodologie de travail à distance proposée,
- des activités régulières à effectuer pour les étudiants de façon à aider leur progression, et éviter le décrochage,
- un appareillage technique spécifique (lié à la plateforme Moodle) :
  - la barre de progression dans les divers documents/activités de l'espace-cours pour chaque étudiant
  - des « jalons » Moodle (documents/activités, repérés par un petit logo spécifique, correspondant à des étapes pédagogiques importantes de la formation. Ces jalons constituent une aide pour les étudiants pour repérer clairement les éléments faisant l'objet d'une évaluation (sous forme de note ou simplement d'un suivi particulier de la part de l'enseignante), et une aide visuelle pour tout le monde pour structurer l'espace-cours.). Cet effort de clarification rejoint les remarques de Nissen (2019, p.48, p.60, p.112-115) sur l'importance d'indiquer aux apprenants ce qui est obligatoire ou optionnel.

- un forum « Travail Maison » où les consignes de travail étaient déposées chaque semaine.

#### *Point de vue socioaffectif*

Un autre forum (« Forum pour vos questions ») a également été mis à disposition des étudiants pour qu'ils puissent poser des questions de tout ordre (de contenu, sur les consignes, problèmes techniques, etc.), auxquelles chacun avait la possibilité de répondre (dont l'enseignante, mais pas seulement). L'idée était que ce forum participe à la création du lien socioaffectif, à la fois entre pairs et entre l'enseignante et les étudiants.

Le syllabus était associé à une courte présentation vidéo de la part de l'enseignante pour compenser dans une certaine mesure l'absence de séance synchrone en début de semestre.

Le reste de cet aspect a consisté à fournir un retour individualisé pour chaque activité proposée, une réponse rapide à chaque courriel envoyé individuellement par les étudiants, et des messages sur le forum « Travail Maison » (en plus des messages hebdomadaires) pour rappeler, encourager et féliciter la participation aux diverses activités (ce qui participe également aux catégories pédagogique et organisationnelle).

#### *Ressenti personnel de l'enseignante*

Le ressenti de l'enseignante face à ce passage à distance anticipé présente une double facette : la satisfaction d'avoir eu l'occasion de repenser l'aspect pédagogique du cours et une certaine déception (au vu du temps passé à l'adaptation de ces modalités) face à un démarrage difficile (les étudiants ne semblant pas beaucoup consulter l'espace-cours dédié durant les premières semaines).

#### *Une adaptation simultanée au passage à distance*

En ce qui concerne le deuxième cas (concernant la deuxième enseignante et ses deux groupes d'étudiants), le passage intégral à distance et aux modalités asynchrones décidé en début de l'année universitaire a imposé une adaptation rapide et progressive du cours. Des questions inévitables ont ressurgi et il a été nécessaire d'y répondre dans l'urgence : comment attirer ce nouveau public (car début d'année universitaire), comment adapter le contenu alors que le cours de didactique était conçu comme un cours interactif et collaboratif (TD et non pas CM) ? Quelles modalités de travail et quel format de cours prévoir d'une semaine à l'autre afin d'atteindre les objectifs du cours et ne pas alourdir le programme déjà chargé des étudiants ? Comment faire face aux questions de l'inégalité sociale et numérique des étudiants (Wagnon, 2020), des problèmes que l'on ne connaît pas de façon directe mais que l'on suppose ?

### *Point de vue pédagogique*

Afin d'assurer une organisation et une adaptation rapide, l'enseignante a ainsi choisi de rédiger les parties théoriques du cours et de transformer les activités pratiques. Initialement, ce cours était prévu comme un travail pratique et il s'organisait sous la forme d'échanges à partir de documents authentiques. Il y avait ainsi une réelle co-construction du cours, autour des thématiques concernant l'évolution de la discipline et ses liens avec d'autres disciplines, les outils de référence en FLE, le CECRL, l'approche communicative et la perspective actionnelle. Pour ce premier semestre intégralement asynchrone, l'option a donc été de réorganiser le contenu théorique et de rédiger les cours plutôt que de déposer sur la plateforme Moodle les diaporamas plus succincts utilisés auparavant. Au niveau du contenu, l'enseignante a essayé de présenter ce qu'elle a considéré comme étant nécessaire pour une meilleure compréhension de l'objet et des objectifs de la didactique du FLE, dans une perspective d'efficacité : transmettre et expliquer l'essentiel, de façon synthétique et adaptée au contexte et en ciblant les besoins de formation des étudiants. À titre d'exemple, la partie de cours dédiée à l'historique de la discipline en rapport avec la pédagogie a été réduite pour mieux expliquer la typologie des publics FLE et les différents contextes et perspectives d'enseignement-apprentissage permettant ainsi aux étudiants de transposer dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage (pour l'anglais langue étrangère par exemple) les informations reçues. Tout cela dans un souci de précision et d'efficacité du contenu transmis, que la modalité asynchrone a induit dès la première semaine de cours. L'absence de feed-back direct, tel que vécu habituellement dans la salle de cours, a été l'un des éléments les plus difficiles à intégrer, d'où le besoin constant d'anticipation que l'enseignante a ressenti ainsi qu'une organisation transparente et bien explicitée, d'une semaine à l'autre.

### *Point de vue organisationnel*

Les aménagements spécifiques du cours pour ces deux groupes recouvrent dans les grandes lignes les modalités déjà décrites pour les deux groupes d'étudiants dans le cas de l'adaptation anticipée : un calendrier et une organisation du semestre présentés aux étudiants dès la première semaine de cours ; des forums et des chats hebdomadaires (hébergés par la plateforme Moodle de l'université) ; des activités hebdomadaires ; un cadrage des activités facultatives et des activités obligatoires ; des consignes de travail précises.

### *Point de vue socioaffectif*

Le passage intégral à distance et en modalité asynchrone implique pour les étudiants une brusque « perturbation des repères » (Denny, 2020) et un changement quasi intégral des routines, pour l'enseignant et les étudiants à la fois. La prise en compte de la dimension socioaffective a été ressentie comme étant extrêmement importante. Par conséquent des forums, des chats, des réponses personnelles par

courriel ont été organisés de façon hebdomadaire ainsi qu'un feed-back individuel pour les différentes activités ou devoirs.

### **Le point de vue des étudiants**

L'impression (forcément parcellaire) qu'il a été possible de se faire sur l'investissement ou le ressenti des étudiants s'est construite tout-au-long du semestre par le biais du suivi possible sur la plateforme Moodle, par les courriels échangés et en fin de semestre, grâce au questionnaire anonyme proposé sur l'espace-cours.

Du fait de son caractère quantitatif limité, nous mentionnons ici certains résultats du questionnaire d'un point de vue essentiellement qualitatif-interprétatif, en ce qu'ils peuvent aider à mieux comprendre ce qui semble avoir marché ou non pour ceux qui ont répondu (28 étudiants sur 39 pour deux groupes). Ce questionnaire proposait 28 items (portant sur le caractère à distance du cours, mais également sur d'autres aspects) : 4 items correspondaient à des questions facultatives ouvertes, 2 à des estimations de leur part (durée du travail investi de façon hebdomadaire, et qualité du cours dans son ensemble), les 22 autres (obligatoires pour avancer dans le questionnaire) se présentaient sous forme d'une échelle de Likert (affirmations qui devaient être qualifiées sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), avec une case NSP<sup>1</sup> possible).

#### *Point de vue pédagogique*

L'effort de structuration du cours et le document de présentation (objectifs, contenus, méthodologie) ont été assez bien perçus (86% de « tout-à-fait d'accord » et « plutôt d'accord » pour ces deux aspects, avec un commentaire négatif dans une question ouverte : « la division de la page e campus de votre cours en sous dossiers reste pour moi une source de confusion, je m'y perd [sic]<sup>2</sup> régulièrement » et un autre positif : « Les cours étaient bien organisés et structurés. Très agréable d'un point de vue visuel pour retrouver les cours sur ecampus. »).

Les quiz en ligne de fin de chapitre ont été particulièrement bien accueillis (90% de « tout-à-fait d'accord » et « plutôt d'accord »). On peut également citer ce commentaire : « J'ai particulièrement apprécié les quiz à chaque fin de chapitre car cela m'a permis de faire un point entre ce que j'ai réussi, pas réussi et de ce que j'ai vraiment compris. »).

L'effort d'adaptation des supports a été très apprécié (96% de « tout-à-fait d'accord » et « plutôt d'accord », et des commentaires, tels que : « J'ai trouvé que vous aviez fait beaucoup d'effort pour nous proposer des activités différentes

---

<sup>1</sup> « ne se prononce pas », « ne sait pas »

<sup>2</sup> L'ensemble des témoignages authentiques des étudiants présentés ici sont reproduits sans aucune intervention sur la forme.

[...]. », « j'ai trouvé que le cours était très bien organisé, avec plusieurs types de documents, plusieurs manières d'être évalué, c'était très agréable. ».

En ce qui concerne le choix synchrone/asynchrone, deux étudiants ont exprimé leur regret de ne pas avoir eu cours en visioconférence de temps en temps.

La séance synchrone qui devait initialement se tenir en visioconférence (activité en petits groupes sur une analyse de méthode de FLE) s'est faite à l'écrit de façon synchrone (par le biais d'un etherpad intégré dans l'espace-cours), mais sans visio car l'enseignante ne se sentait pas prête techniquement à gérer de petits groupes de travail avec cet outil. L'impact de cette décision a été clairement négatif, à la fois pour l'enseignante (du fait de la difficulté à intervenir en direct à l'écrit dans la zone de clavardage), comme pour les étudiants, au vu du peu d'enthousiasme suscité (57% de « pas vraiment d'accord » et « pas du tout d'accord » concernant l'affirmation « J'ai apprécié l'activité synchrone sur l'analyse d'une méthode de FLE »).

Il ressort ici clairement pour l'enseignante qu'il aurait été profitable d'intégrer quelques séances synchrones, en particulier en début de semestre.

#### *Point de vue organisationnel*

Si l'on revient sur le choix de la modalité asynchrone par rapport aux deux aspects qui lui semblent liés : liberté d'organisation d'une part, et nécessité d'une plus grande autonomie d'autre part, les commentaires recueillis semblent souligner tout particulièrement le premier point (quatre commentaires soulignent en effet l'avantage organisationnel).

Mais la nécessaire autonomisation dans son organisation de travail reste une pierre d'achoppement pour certains étudiants : « C'était parfois difficile de se souvenir qu'il y avait cours. » et « Juste parfois on ne pensais pas trop au FLE, du coup on se retrouve à tout faire au dernier moment [...] ». ».

En ce qui concerne plus précisément les outils organisationnels disponibles, le fait de disposer d'un calendrier prévisionnel et que la structure du cours soit visible dès le début du semestre (avec les dates de mises à disposition des documents et activités) a obtenu 100% d'accord de la part des étudiants (71% « tout-à-fait d'accord » et 29% « plutôt d'accord »), et s'est retrouvé dans les commentaires des questions ouvertes (cf. par exemple : « Le fait que [...] vous nous ayez clairement donné le planning dès le début du semestre était très très important et je vous remercie de l'avoir fait [...] »).

#### *Point de vue socioaffectif*

De ce point de vue, la perception de la disponibilité enseignante a bien fonctionné puisque 100% des réponses sont positives (79% « tout-à-fait d'accord » et 21% « plutôt d'accord » et 4 NSP). On peut également citer le commentaire suivant (formulé en réponse à la question facultative ouverte portant sur ce qui avait été particulièrement apprécié) : « La disponibilité de l'enseignante. Le caractère

"humain", j'entends par là que je n'avais pas l'impression de n'être qu'un résultat de quizz, mais une vraie personne ». Les échanges par courriel individuel ont également révélé l'aspect plutôt positif du point de vue socioaffectif car certains étudiants n'ont pas hésité à exprimer leurs remerciements.

Cependant, cet aspect positif ne peut être assimilé au fait de se sentir bien encadré (37% « tout-à-fait d'accord », 48% « plutôt d'accord », 11% « pas vraiment d'accord », et 4% « pas du tout d'accord » + 1 NSP).

Ce dernier point peut être mis en relation avec l'appréciation du fait que le cours soit à distance dès le début du semestre, où les avis étaient partagés (contrairement aux prévisions de l'enseignante) : 57% « tout-à-fait d'accord », 14% « plutôt d'accord », 14% « pas vraiment d'accord », et 14% « pas du tout d'accord »<sup>3</sup>. Voici également quelques commentaires : « nouveau cours, difficile d'être directement tout seul pour cela », « [...] Les cours à distance à mes yeux sont démotivants et ne permettent pas de recevoir un enseignement complet. Rien ne nous pousse à l'effort et se retrouver seul face à son écran », « le fait qu'au début du semestre c'était déjà à distance ma complètement pénalisé et je n'arrivait déjà plus à suivre étant donné que je n'avait pas de présence physique en cours, à aucun moment. » et « Pour ce qui est des points négatifs, je dirais que j'ai eu du mal à accrocher au tout début du semestre ».

Le sentiment d'un manque qui apparaît à ce niveau aurait sans doute pu être évité par la mise en place d'une ou deux séances synchrones en début de semestre, demande qui a été soulignée précédemment.

On pourra remarquer, pour conclure sur l'aspect socioaffectif, que les étudiants n'ont pas saisi la disponibilité du « Forum pour vos questions » pour solliciter l'enseignante, s'entraider et créer du lien. Ceci peut peut-être être compris à la lumière de l'un des commentaires formulés : « je trouve que les cours à distance sont beaucoup moins bien par rapport aux cours en présentiel, cela motive moins, incite moins à poser des questions ».

### **Bilan des deux expériences**

La continuité pédagogique pour ce cours universitaire ne s'est pas toujours révélée facile pour les étudiants, comme le soulignent certains de leurs commentaires déjà mentionnés et les premiers courriels reçus en début de semestre qui portaient sur le fait qu'ils avaient eu du mal à s'y mettre et demandaient un délai pour certaines activités à effectuer. Cependant, certains commentaires en fin de semestre présentaient un aspect positif du point de vue organisationnel.

On peut s'interroger sur l'estimation que ces étudiants ont faite du temps passé à travailler pour ce cours (qui leur aurait déjà pris 2h de leur temps en présentiel) : 4% seulement ont estimé avoir travaillé plus de 90 min. par semaine. Cette donnée

---

<sup>3</sup> Le 1% manquant correspond à l'arrondi inférieur qui a été fait automatiquement.

ne me semble cependant pas pouvoir être analysée dans le cadre restreint de ce cours et devrait sans doute être mise en regard avec des cours proposés en synchrone<sup>4</sup>, en termes non seulement de temps effectif de travail, mais également en termes de (sur)charge cognitive.

Pour les enseignantes, c'est essentiellement l'investissement en temps et l'inquiétude face à des débuts difficiles qui ont marqué négativement ce semestre. Du point de vue étudiant, nous reviendrons ici sur l'aspect collaboratif de ce cours. L'appropriation plus avancée des outils proposés par la plateforme d'apprentissage qu'a permis cette période a été en partie investie pour maintenir la pédagogie active et les principes constructivistes mis en œuvre précédemment lors des séances de cours en présentiel (co-construction des connaissances et travail collaboratif). Malgré l'existence des outils numériques nécessaires, la collaboration étudiante a connu des débuts difficiles. Le fait que les étudiants ne se connaissent généralement pas avant le début des cours a en effet créé une certaine réticence face à la demande de travail en groupes. Notons toutefois que les difficultés initiales surmontées, la collaboration semble ensuite s'être globalement bien passée. Nous ajouterons que le présentiel, s'il facilite l'établissement des relations entre pairs et renforce dans une certaine mesure la motivation individuelle, ne résout pas tous les problèmes liés au travail collaboratif ou à l'investissement personnel nécessaire.

Notons simplement pour finir que le second semestre<sup>5</sup> semble montrer que les étudiants ont acquis une certaine expérience du travail à distance qui leur permet maintenant de mieux s'organiser et de mieux collaborer qu'au début du premier semestre.

### **3. ANALYSE DES DEUX EXPERIENCES DU COURS DE FRANÇAIS POUR LES ETUDIANTS NORVEGIENS**

#### **Présentation du cours Årskurs**

La formation annuelle en français et didactique s'adresse aux étudiants en première année de licence qui se destinent à l'enseignement du FLE dans les collèges et lycées norvégiens. La propriété de ce cours revient à l'Université de Trondheim, en Norvège, et la formation est délivrée à l'Université de Caen en France. Une enseignante-chercheuse employée par le département de langue et littérature de l'Université de Trondheim occupe les fonctions de coordinatrice de la formation et gère l'équipe enseignante issue de l'Université de Caen, suit la promotion d'étudiants et garantit les contenus du programme selon les standards universitaires définis par l'Université de Trondheim.

---

<sup>4</sup> ou en présentiel, d'ailleurs.

<sup>5</sup> en cours au moment de la rédaction de cet article

La plus-value du dispositif est de proposer un diplôme norvégien encadré par les institutions de tutelles nationales, dans lequel interviennent des enseignants natifs de la langue cible en contexte homoglotte. Ce cours a donc traditionnellement lieu à Caen et s'étend sur les deux semestres de l'année de formation.

Lors de la mise en place de ce programme d'enseignement initialement défini pour des cours en présentiel, nous souhaitons relever deux défis principaux :

- Faire accéder en dix mois (de septembre à juin) une promotion d'étudiants de niveaux initiaux variables (A1 à B1) au niveau B2 requis pour l'enseignement en collège ou lycée en Norvège. Ces niveaux définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues incluent des évaluations de compétences de compréhension et d'expression orales et écrites.
- Enseigner les contenus disciplinaires inhérents au programme de licence 1 de français en Norvège : histoire de la littérature française, analyse littéraire, initiation à l'histoire et aux institutions de la France, enseignement des rudiments de l'analyse syntaxique, de la morphologie et de la phonologie. Enfin, puisqu'il s'agit d'une formation de futurs enseignants, la compétence en langue française doit être doublée d'une compétence en didactique du FLE pour un public norvégien.

En raison des lourdes ambitions du programme et du temps restreint imparti aux enseignements – 28 semaines à raison de 20 heures de cours par semaine – sans perdre de vue les difficultés de parcours et les potentiels écueils qu'elles impliquent, nous avons, dans une période pré-COVID, dégagé des stratégies prioritaires d'enseignement.

En pratique, notre orientation relève des trois dimensions de Quintin (2008) et suppose des chassés-croisés permettant de conserver l'identité de chaque module mais invitant à définir leurs objets d'études comme des points de rencontres des disciplines, de leurs théories et de leurs méthodes. Au-delà de la porosité des disciplines, nous avons défendu une autre forme d'ouverture : celle qui consiste à prendre en compte le bagage culturel et linguistique de l'apprenant pour accéder enfin à une forme de dialogisme interculturel où l'identité de l'apprenant devient un atout au cours de son propre apprentissage mais également dans la situation de classe (Ferreira da Silva, 2013, p.99). Une telle forme d'enseignement suppose la mise en place de dispositifs favorisant la rencontre des cultures sources et cibles. Dans le contexte pré-COVID, l'équipe enseignante pouvait se contenter de faire état des situations d'input ou de provoquer des occasions de rencontres avec la société française. En outre, le cours en présentiel est un contexte où l'input dépasse l'enseignement prodigué. En est-il de même dans un contexte d'enseignement en distanciel ?

De 2015 à 2019, le programme a été assuré en présentiel par une équipe d'enseignants dédiés et équipés d'outils pédagogiques (supports correspondant aux



objets du programme, que les enseignants sélectionnent et transmettent aux étudiants) et organisationnels (la plateforme blackboard diversement utilisée selon les enseignants, la boîte mail des étudiants) considérés alors appropriés tant à la transmission des compétences et contenus qu'aux paramètres sociopédagogiques de la formation. La crise sanitaire survenue en 2020 a bouleversé les processus mis en place. Plus précisément, en interdisant la simple présence physique en cours, elle a altéré les valeurs de calibrage des dimensions pédagogique, organisationnelle et socioaffective des dispositifs d'enseignement établis.

La présente étude s'attachera ainsi à identifier ces bouleversements en décrivant deux expériences en ligne de cours de ce même programme, inscrites dans des contextes significativement différents.

## **Analyse des deux expériences**

### **Contexte et hypothèses**

Dans le premier cas (mars-juin 2020) [dispositif 1], le confinement a imposé un brusque passage de l'intégralité des cours en ligne sans aucune planification organisationnelle, ni aucune préparation psychologique. Les étudiants et les enseignants se connaissaient depuis septembre 2019 et avaient été en présence physiquement à l'université. Les étudiants ont été brutalement contraints de rester chez eux et incités par leur université de tutelle à rentrer en Norvège. Dans le second cas, la situation sanitaire incertaine n'a pas permis d'organiser un enseignement en présentiel et les étudiants ont été avisés dès le dépôt des candidatures que le 1<sup>er</sup> semestre serait en ligne dans tous les cas. Ils ont donc fait le choix de suivre les cours de Norvège espérant pouvoir commencer le second semestre à Caen. Les enseignants ont conçu leur cours en sachant qu'il aurait lieu en ligne [dispositif 2].

Selon les trois principales catégories identifiées par Quintin (2008), les deux dispositifs présentent des points favorables à un enseignement à distance et des freins à sa réussite. Nous nous proposons d'examiner tour à tour les catégories pédagogique, organisationnelle et affective du point de vue de l'équipe enseignante sur la base d'un questionnaire et formulons déjà deux hypothèses :

- Le dispositif 1 a favorisé le développement de la dimension socioaffective
- Le dispositif 2 a permis une meilleure visibilité du plan organisationnel

La méthode d'analyse à laquelle nous soumettons nos résultats demeure exclusivement qualitative. L'examen des retours d'enquête de cinq enseignants (grammaire, didactique, littérature et pratique de la langue) s'étayera en deux temps. À un résumé des réponses correspondant à chacune des dimensions de Quintin et portant sur chacun des deux dispositifs succédera une première synthèse.

## Analyse des données

Pour chacun des dispositifs étudiés l'impact de l'impératif des cours en distanciel sur la scénarisation des contenus pédagogiques n'est pas décrit en termes négatifs. Quand certains commentaires suggèrent une relative simplicité du processus – « un transfert », « un mode de planification similaire au présentiel » - d'autres évoquent le caractère complexe du travail, en soulignant le temps passé à créer des séquences de cours asynchrones et le besoin de suppléer l'enseignement par des activités de réinvestissement. Globalement, on perçoit un besoin des enseignants d'en faire plus que dans l'enseignement en présentiel. Il est question pour l'une de « davantage varier les activités » ; une autre partage ses questionnements : « il serait nécessaire d'alterner davantage encore les modalités synchrones/asynchrones ». On retient en bref que les enseignants ont tâtonné à la recherche de scénarios efficaces. Enfin, une enseignante du premier dispositif qualifie d'« épreuve » la mise en place des cours en ligne dans un climat d'urgence assorti de stress et de défis de connexion internet, un pis-aller contraignant à une révision à la baisse des ambitions pédagogiques. Par contraste, les enseignants du dispositif 2 disent avoir bénéficié des expériences du premier confinement en termes de conception. À ce niveau, la maîtrise acquise des outils (vidéos, quiz...) est exprimée comme une réelle satisfaction.

La dimension organisationnelle de l'enseignement à distance est retenue par chacun comme la plus chronophage. En dépit de quelques atouts mis en exergue – les échanges avec les étudiants peuvent être facilités par les différents outils de communication, la trace physique des enseignements accroît l'accès aux contenus pour les étudiants – et bien que les intervenants du dispositif 2 soulignent à nouveau bénéficier des expériences passées, avec leurs « succès » et leurs « erreurs », les mêmes commentaires reviennent, empreints d'insatisfaction. Tous convergent vers l'idée qu'un accompagnement étroit de l'étudiant s'impose. Un tel suivi se double de frustrations – « le pilotage des tâches » est décrit comme « problématique », de même que la « gestion du temps de cours ». On note toutefois ici une différence entre le ressenti des enseignantes en littérature et en grammaire. Si toutes admettent que le rythme de transmission est ralenti, seules les enseignantes en littérature évoquent la « difficulté de prise d'indices » des étudiants lors des exercices. Ceci pourrait tenir de la nature, de la forme et de la consistance des réponses attendues dans chacune des matières concernées.

Malgré quelques constantes, la dimension socioaffective a affecté de façon assez différente les enseignements des dispositifs 1 et 2. Faisant référence à l'urgence d'une délocalisation des enseignements de la salle de classe physique à la salle de classe virtuelle, les intervenantes du dispositif 2 laissent entendre qu'elles ont alors tablé sur les acquis et sur une relation socioaffective déjà bien installée afin de mener les étudiants jusqu'au terme de leur année d'études. Il est question de « stress », d'« angoisse », de « frustration » et de « volonté d'abandon ». Dans ce premier plan d'urgence, les enseignantes se définissaient déjà comme

accompagnatrices et interlocutrices de leurs étudiants. On note avec intérêt que les enseignantes du dispositif 2 s'attardent moins sur cette dimension en privilégiant des commentaires d'ordre pédagogique et organisationnel. Il apparaît toutefois qu'elles ont mesuré l'importance d'un « accompagnement » : comment « continuer à motiver les étudiants pour que personne n'abandonne » et pallier leur « manque d'autonomie » ? L'une d'entre elles résume son ressenti en parlant d'« impossibilité d'établir le même relationnel avec les étudiants que lors des cours en présence » ; une autre pointe la difficulté accrue de l'acculturation, puisque les étudiants ne connaissant pas le contexte universitaire français « ont naturellement projeté leur représentation d'une culture éducative norvégienne sur les enseignants français, ce qui a créé quelques malentendus ».

### Bilan des deux expériences

Nous tirons trois constats de cette courte analyse des résultats d'enquête :

#### *L'exigence d'autonomie*

Le dispositif en ligne favorise les traces physiques et oblige l'enseignant à être plus clair, plus précis, à expliciter toutes les intentions pédagogiques et à être transparent dans les consignes. On pourrait imaginer qu'une telle pratique va au bénéfice des étudiants 'faibles'. Paradoxalement, s'ils ne sont pas brimés, ils doivent surtout faire preuve d'autonomie et de motivation interne pour tirer profit de l'enseignement. L'étudiant qui prend en charge son propre apprentissage s'inscrit idéalement dans le modèle constructiviste prescrit par Biggs (1996) avisé par les enseignants du dispositif 2 mais mis à l'épreuve dans la réalité des enseignements de ce dispositif.

#### *L'interculturel mis en danger*

Contrairement au dispositif 1, le dispositif 2 n'est pas un transfert pur et simple du physique vers le virtuel. Bénéficiant de leur expérience passée, de temps supplémentaire et de formations aux ressources digitales, les enseignants peuvent planifier les séquences de cours, mettre au point les séances d'évaluation et établir les garde-fous pour des enseignements appropriés aux objectifs de contenus et de compétences fixés par le programme. Dans le contrat du programme, les critères organisationnels et pédagogiques sur lesquels ils s'attardent dans leurs commentaires semblent alors remplis.

En revanche, ce même dispositif ne profite pas d'un terrain favorable à l'interculturel. Les étudiants ne connaissent pas la France. L'enseignement des contenus et compétences est mené sans que les étudiants aient le moindre point d'ancrage physique avec la société française. Tout en freinant l'acquisition de la langue, la difficulté à établir un dialogue interculturel ralentit la compréhension des contenus et risque de réduire la relation aux étudiants à un service aux clients. Une piste sur laquelle l'équipe FLE du département est en train de travailler réside en une alternative à l'immersion par l'acculturation à la langue-culture cible par le

biais du cinéma contemporain. Le vecteur cinématographique est ici perçu comme un document authentique permettant d'acculturer l'étudiant contraint de rester en milieu hétéroglotte par une familiarisation à différents parlers, registres, situation et contextes participant de ce qu'est la France d'aujourd'hui.

#### *La compartimentation des catégories*

Parallèlement à la dimension interculturelle, le décloisonnement des disciplines et des pratiques a constitué un fer de lance idéologique du programme. Néanmoins, le passage à un enseignement en ligne pose question : tous les savoirs sont-ils également transmissibles en ligne ? Selon les disciplines, les sous-disciplines ? Il semblerait que les exigences en littérature soient plus difficiles à maintenir dans un enseignement en ligne qu'un enseignement de grammaire ; à l'intérieur-même des sous catégories grammaticales, la syntaxe semble plus aisée à enseigner en ligne que la sémantique. Ceci nous conduit à nous questionner sur la manière de repenser les savoirs transdisciplinaires et leur acquisition dans le cadre d'une formation intégralement en ligne.

## **4. CONCLUSION**

Les trois points récapitulatifs de nos analyses soulignent tour à tour les forces et les failles de dispositifs en ligne contraints, dans le cadre d'un programme qui n'avait pas été initialement conçu pour ce format. On notera en priorité que les réticences originales des enseignants étaient associées aux défis technologiques. Ces défis sont finalement largement maîtrisés. Ils laissent place à des considérations plus fondamentales quant à la pratique enseignante devenue tributaire du degré d'autonomie et d'implication personnelle de l'étudiant. Comment combattre l'éloignement et le cloisonnement engendrés par l'enseignement à distance ?

Un ancrage méthodologique déjà brièvement mentionné et un retour sur nos expériences répertoriées dans cet article, nous permettront d'esquisser des pistes de réponses à ces questionnements.

Dans la lignée du positivisme, l'enseignant recherche traditionnellement à transmettre puis à mesurer une certaine quantité de connaissances acquises, indépendamment de la nature de ces connaissances et des publics impliqués. Dans une proposition inspirée du constructivisme de Piaget, Biggs (1996) préconise un « alignement constructif » de l'enseignement qui définit l'apprenant non plus comme récepteur de savoir, mais comme acteur de la pratique d'acquisition du savoir.

Nous avons ainsi pu remarquer, qu'au niveau pédagogique, l'enseignement à distance demande de nombreux aménagements pour soutenir les apprenants dans cette situation d'apprentissage spécifique. Nous en avons cité un certain nombre au fil de l'article : structuration visuelle des contenus sur la plateforme d'enseignement, présence d'un syllabus détaillé, mise à disposition de documents plus adaptés à un apprentissage en autonomie (diaporamas avec commentaires

oraux, vidéos didactisées et rendues interactives, quiz, etc.). Il nous semble également important de souligner qu'enseignement/apprentissage à distance ne signifie pas automatiquement cours synchrones en visioconférence chaque semaine. Le choix du synchrone ou de l'asynchrone semble en effet une décision importante et dépend sans doute du type de cours proposés. Dans notre expérience, le caractère asynchrone des cours – qui permet aux étudiants de s'organiser – a été bien perçu, mais a sans doute favorisé ceux qui disposaient déjà d'une certaine autonomie dans leur travail. Cela a tout de même sans doute aussi permis de développer cette autonomisation dans la mesure où une progression a pu être observée à ce niveau (dans leur présence sur la plateforme en ligne, leur participation au fil du semestre, ainsi que dans leur réactivité améliorée au début du second semestre).

Au niveau organisationnel, un calendrier prévisionnel pour l'ensemble du semestre et une structure de cours visible dès le début du semestre semblent être très importants et appréciés des étudiants. Des activités suivies régulières sont importantes pour les aider dans leur progression. Des éléments sur la méthodologie du travail à distance seraient sans doute un point à développer au départ.

Au niveau socioaffectif, les étayages doivent également être nombreux et la disponibilité enseignante comptera beaucoup dans ce cadre.

Certains aspects du caractère à distance des cours peuvent être vus de façon transversale par rapport aux catégories de Quintin comme l'aspect collaboratif des cours, qui touche à la fois l'encadrement pédagogique, mais aussi le renforcement des liens socioaffectifs, en particulier entre pairs. On peut également ajouter, dans une stratégie majoritairement asynchrone, la présence de quelques séances synchrones en visioconférence, permettant de varier les types d'activités proposées, mais également, là aussi, d'aider à créer et maintenir le contact entre pairs et avec l'équipe enseignante.

Notre analyse a pu également mettre en évidence que les enseignants s'éloignaient consciemment du cours magistral foncièrement positiviste et mettaient en place des pratiques plus constructivistes référencées dans le modèle de Biggs. Le succès de telles modalités repose toutefois – comme on l'a dit - sur la capacité réelle d'engagement des étudiants, sur leur maturité académique et sur leur motivation, mise à l'épreuve par l'isolement physique du confinement. D'un point de vue socioaffectif, le rôle central de l'étudiant suggère qu'on optimise le dialogue interculturel en « [réorientant] la formation vers l'humain, le social, le changement, le pluriel, renonçant ainsi à un enseignement mythique, produit d'une série d'habitudes éducatives déterminées par un ancrage culturel fort. [...] » (Ferreira da Silva, 2013, p.87). Ce positionnement de l'apprenant semble aussi devenir un atout quand la technologie est mise au service des dispositifs d'enseignement. Le numérique peut en effet servir de « vecteur d'évolution des pratiques pédagogiques » (Grosbois, 2018).

Finalement, au-delà des considérations psychopédagogiques qu'elle a générées, notre étude comparative d'expériences de cours en ligne nous a permis d'identifier les difficultés propres au distanciel afin de mieux y faire face.

Le 100% numérique dans un contexte contraint entraîne bien entendu son lot de difficultés (aussi bien du côté enseignant (« tous les enseignants ne sont pas égaux face aux tâches numériques proposées » comme le rappelle Descamps *et al.*, 2020) qu'étudiant), mais certains étayages peuvent être mis en place, en fonction des formations. On pourrait, entre autres, considérer le bien-fondé d'une concertation de l'ensemble de l'équipe enseignante en amont du semestre, de même qu'un webinaire inaugural réunissant toute l'équipe enseignante. Ceci permettrait la présentation d'objectifs et de modalités communs à tous les enseignements favorisant la création d'une communauté de pratiques (COP) dont les effets bénéfiques ont fait leur preuve (Wenger, 2003).

## REFERENCES

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Recherches et éducations*, Hors série. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252>
- Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M., Dragone, L., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2020). Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches et éducations*, Hors série. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10562>
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Veille et Analyses*, 78. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>
- Ferreira da Silva, B.T. (2013). Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre. *Synergies Chili*, 9, 87-101.
- Grosbois, M. (2017, 28 mars). *Numérique et enseignement-apprentissage des langues. Quelle valeur ajoutée ?* [Conférence]. Journée d'étude webinaire Environnements numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues, Université de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/alsic.3025>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Actes du colloque Jocair 2008* (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau), 13-26.
- Massou, L. et Lavielle-Gutnik, N. (2017). *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*. De Boeck Supérieur.

- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 4, 14-24. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446/document>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Soubrié, T. (2020). Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>
- Wagon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et éducatons*. Hors Série. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

## ANNEXES

### Annexe 1

#### QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS DU COURS DE DIDACTIQUE DU FLE

SEPTEMBRE-DÉCEMBRE 2020

#### À propos de ce cours

NB : Ce questionnaire ayant été proposé sur la plateforme d'enseignement en ligne, la présentation graphique différait. Le questionnaire était introduit par le message suivant : « Merci de répondre à ce petit questionnaire de retour d'expérience par rapport à l'aspect à *distance* de ce cours. N'ayez crainte de donner librement votre opinion personnelle : ce questionnaire est **anonyme**. ».

1. J'ai apprécié le **document de présentation du cours** (objectifs, contenus, conception méthodologique, etc.)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
2. J'ai apprécié la présence d'une courte **vidéo de présentation** de la part de mon enseignante  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout

- d'accord  NSP
3. J'ai apprécié de disposer d'un **calendrier prévisionnel** et que la **structure du cours** soit **visible** dès le début du semestre (avec les dates de mises à disposition des documents et activités)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  4. L'ensemble du cours était bien **structuré** (ordre des documents, étiquettes de présentation, descriptions)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  5. Les **contenus** du cours étaient **quantitativement suffisants**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  6. Les **contenus** du cours étaient **intéressants**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  7. Les **contenus** du cours étaient **suffisamment clairs et bien expliqués**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  8. J'ai apprécié la **variété des supports** (pdf, diaporamas commentés, vidéos, quiz, etc.)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  9. Les **consignes d'utilisation** des documents étaient suffisantes  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  10. Le **rythme** de dépôt des nouveaux documents et activités était adéquat  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  11. J'ai apprécié les sections **Pour aller plus loin...** (articles et vidéos supplémentaires)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  12. J'ai apprécié la **didactisation** effectuée par mon enseignante des **vidéos** de Ph. Blanchet et Ch. Ollivier  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  13. J'ai apprécié le format du devoir de type "**dossier**"  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  14. J'ai apprécié l'**activité synchrone sur l'analyse d'une méthode de FLE**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
  15. J'ai apprécié que l'on me propose une **séance visio** pour pouvoir "rencontrer" l'enseignante et faire un bilan du semestre avec elle  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout



- d'accord  NSP
16. J'ai apprécié d'avoir de **nombreuses notes tout au long du semestre** pour ne pas tout miser sur un seul contrôle  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
17. J'ai apprécié la **variété des types d'évaluation** (quiz en ligne et sur e-campus, pad collaboratif, dossier, suivi des jalons sur e-campus, etc.)  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
18. J'ai apprécié les **quizizz** comme évaluation de mes connaissances au fur et à mesure des chapitres du cours  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
19. **Disponibilité enseignante** : L'enseignante était facilement joignable et répondait suffisamment rapidement à mes éventuelles questions  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
20. **Encadrement** : Je me suis senti.e bien encadré.e durant tout le semestre  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
21. J'estime la **durée moyenne hebdomadaire** que j'ai passé à étudier ce cours à:  
0  30 min.  60 min.  90 min.  plus
22. J'ai apprécié que le **cours soit à distance dès le début du semestre**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP
23. (facultatif) Qu'avez-vous trouvé de **difficile/désagréable/négatif** dans le caractère **à distance** de ce cours ?
24. (facultatif) Qu'avez-vous trouvé de **positif/agréable/confortable** dans le caractère **à distance** de ce cours ?
25. **Dans l'ensemble**, j'estime que ce cours est :  
Très bien  Bien  Assez bien  Moyen
26. (facultatif) Selon vous, dans l'ensemble (en dehors du caractère à distance du cours), quels sont les **points faibles** de ce cours ? Quelles **améliorations** pourriez-vous suggérer ?
27. (facultatif) Selon vous, dans l'ensemble (en dehors du caractère à distance du cours), quels sont les **points forts** de ce cours ? Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?
28. J'ai apprécié que l'enseignante me propose ce **questionnaire**  
tout-à-fait d'accord  plutôt d'accord  pas vraiment d'accord  pas du tout d'accord  NSP

## **Annexe 2**

# **QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS : COMPARATIF DES DEUX EXPÉRIENCES DE COURS EN LIGNE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DU ÅRSKURS**

**MARS-JUIN 2020 ; SEPTEMBRE-DÉCEMBRE 2020**

### **Information préalable**

La période de cours en ligne de mars à juin sera appelée « Dispositif 1 » et la période de cours de septembre à décembre « Dispositif 2 ».

### **Question 1**

Pouvez-vous en quelques lignes faire état de votre expérience du cours que vous avez pris en charge dans le cadre du dispositif n°1.

### **Question 2**

Pouvez-vous en quelques lignes faire état de votre expérience du cours pris en charge dans le cadre du dispositif n°2.

### **Question 3**

Dans le cadre de chacun des deux dispositifs, qu'est-ce qui vous a semblé le plus chronophage ? le plus difficile à mettre en place ?

### **Question 4**

Quelle(s) plus-value(s) la modalité « en ligne » apporte-t-elle au cours ? Si possible, donnez des exemples.

*Merci infiniment d'avoir pris le temps de répondre à nos questions.*

### **Les auteures**

***Odile Blanvillain** est maître de conférences à l'Université de Caen Normandie (laboratoire de recherche CRISCO). Elle a une formation et une expérience de l'enseignement en sciences du langage, FLE, anglais et environnements numériques pour l'enseignement/apprentissage des langues. Elle s'intéresse particulièrement à la didactique des langues et à l'enseignement à distance.*

***Anne Prunet** est professeure agrégée à l'Université de Caen Normandie, docteure en sciences du langage qualifiée en 7<sup>ème</sup> section. Elle enseigne le Français langue étrangère au Carré international et la didactique du FLE dans le département des sciences du langage. Elle s'intéresse particulièrement aux littéracies en français sur objectifs universitaires, à la co-construction des compétences et à la dimension interculturelle en didactique des langues.*

**Nelly Foucher Stenklov** est maître de conférences à l'Université de sciences et technologies de Norvège (Trondheim). Elle enseigne le français langue étrangère, la linguistique et la traduction dans le département de langues et littérature. Ses intérêts de recherche portent sur l'acquisition du français, la linguistique contrastive (norvégien/français, anglais/français), la linguistique textuelle et la didactique des langues étrangères.

**Carmen Avram** est enseignante de français langue étrangère, docteure en psycholinguistique, qualifiée en 7<sup>ème</sup> section (sciences du langage). Elle enseigne le français langue étrangère, la didactique du FLE et la sémantique. Ses intérêts de recherche portent sur la psycholinguistique textuelle, l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE et les littéracies universitaires.

### **Courriels**

*odile.blanvillain@unicaen.fr*

*anne.prunet@unicaen.fr*

*nelly.stenklov@ntnu.no*

*elena.avram@unicaen.fr*



## L'ATELIER DE FRANÇAIS - UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION EN FLE AU DEFI LA CRISE SANITAIRE : UN RETOUR D'EXPERIENCE EN VISIOCONFERENCE

Gérald Schlemminger, École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, Allemagne

### Résumé

*Que faire quand les cours de formation FLE, à cause d'une crise sanitaire sans précédent, ne peuvent plus avoir lieu en présentiel ? Comment trouver des alternatives d'enseignement en ligne appropriées ? Quels sont les défis à relever d'un point de vue pédagogique, didactique et technique ? Comment garder un semblant d'unité de groupe lorsque nous faisons cours à des participants isolés les uns des autres ?*

*Nous présenterons dans cet article notre expérience de plus d'une année d'un dispositif d'enseignement de français auprès d'enfants, l'Atelier de français » à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe. Ces cours d'atelier sont dispensés par nos étudiants. Ils sont accompagnés de deux séminaires de didactique. Nous partons d'enregistrements vidéo des séances de l'Atelier de français en présentiel et en visioconférence. Nous aborderons plus particulièrement les sujets suivants : le changement de cadre du dispositif, les déroulements différents des cours (atelier et séminaire) et les stratégies d'enseignement et de formation modifiées.*

### Mots-clés :

*visioconférence, stratégies d'enseignant, stratégies d'apprentissage, didactique du FLE, formation d'enseignants en FLE*

### Abstract

*What should we do when the FLE training courses, due to an unprecedented health crisis, can no longer take place in person? How do we find suitable online education alternatives? What are the challenges from a pedagogical, didactic and technical point of view? How do we maintain a semblance of group unity when we teach participants who are isolated from each other?*

*In this article, we will report on our one year-experience at the Karlsruhe Higher School of Pedagogy with in-service teachers delivering French classes to children through a special workshop (l'Atelier français). This Workshop was accompanied by two didactic seminars. We will use video recordings of the face-to-face workshop*

*sessions in person as well as recordings of videoconference sessions to stress. We will deal more particularly with the following topics: the description of the new mode of class delivery, the characterization of the Workshop and seminars, and the modified teaching and training strategies that were implemented.*

**Keywords:**

*videoconferencing, teacher strategies, learning strategies, French as a Foreign Language didactics, teacher training in French as a Foreign Language*

**1. NOTRE DEMARCHE**

Nous présenterons d'abord l'Atelier de français, son organisation générale, nos hypothèses d'apprentissage de langue pour débutants et notre concept didactique. Ensuite, nous exposerons quelques particularités du mode de communication et d'interaction de la visioconférence en synchrone. Cette description nous aidera à mieux comprendre le fonctionnement de l'*Atelier de français* en ligne dont l'enseignement est assuré par des étudiants. Par la suite, nous comparerons comment nos présupposés théoriques et didactiques se sont mis en place dans l'enseignement en présentiel et en visioconférence. Nous aborderons les différents moments de parole et de socialisation de l'*Atelier de français*. Nous discuterons de l'évolution du cadre didactique de notre approche systématique de la langue et des changements des procédés d'enseignement. Nous montrerons comment l'enseignement d'une discipline en langue 2 et ses expérimentations se réalisent en visioconférence. Nous relaterons également comment nous organisons la formation des étudiants-enseignants et de leur supervision. Enfin, nous esquisserons quelques pistes concernant l'avenir de l'enseignement en ligne.

**2. LES FINALITES DE L'ATELIER DE FRANÇAIS<sup>1</sup>**

Le Département de français de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe a comme vocation de former les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire pour le land du Bade-Wurtemberg. À ce titre, les étudiants suivent, entre autres, un stage de pratique accompagnée semestriel dans un établissement scolaire. L'enseignant titulaire de la classe, qui est également le tuteur du stagiaire, aide l'étudiant à acquérir ses premières compétences d'enseignement du FLE. Cet apprentissage par l'expérience vécue et sa réflexion avec le tuteur a ses avantages : il met l'étudiant en situation d'acteur pédagogique dans le cadre de la classe d'accueil et lui permet de découvrir des méthodes que le tuteur sait utiliser. Il y a aussi des limites à cette pratique, plus particulièrement à l'école primaire. L'étudiant stagiaire reste cantonné aux méthodes, aux techniques d'apprentissage et aux rituels que l'enseignant tuteur maîtrise et a établi dans sa classe de FLE.

---

<sup>1</sup> Cf. aussi notre présentation dans : Schlemminger et Bichon (2020).

C'est la raison pour laquelle le Département de français de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe a mis en place l'*Atelier de français*, lieu où les étudiants et les formateurs se confrontent aux nouveaux concepts didactiques, expérimentent et développent de nouvelles techniques d'apprentissage de langue en y intégrant des approches inspirées de la pédagogie de Montessori, de Freinet, de la pédagogie institutionnelle ainsi que les concepts d'immersion et de Discipline Enseignée en Langue 2 (DEL2). Ce lieu encadré et expérimental amène une plus-value aussi bien au niveau de l'expérience pédagogique que sur le plan théorique. Sous le regard des formateurs et formatrices, les étudiants assurent l'enseignement auprès des enfants. Ils sont amenés à gérer l'hétérogénéité du groupe d'apprenants (niveau de langue et diversité des langues), leur plurilittératie et doivent lier l'apprentissage formel du français à l'acquisition de contenus (disciplinaires) correspondant à leur niveau intellectuel. L'*Atelier de français* est accompagné de deux séminaires de didactique où nous mettons en perspective les vécus professionnels et les observations en les confrontant aux théories didactiques et pédagogiques actuelles.

L'Atelier de français s'adresse à des élèves âgés de 5 à 12 ans, qui y assistent une fois par semaine pendant toute une après-midi (3 heures). Il s'agit d'une activité extra-scolaire, à laquelle les parents de la ville de Karlsruhe peuvent inscrire leurs enfants pour les faire profiter d'une offre supplémentaire en langue française. Celle-ci s'effectue dans le cadre administratif de la fondation Hector (Hector Stiftung) et du service de l'Éducation, enfance et jeunesse de la ville de Karlsruhe. Le groupe, très hétérogène, comporte généralement une quinzaine d'enfants.

Au niveau du déroulement d'une après-midi d'atelier, nous disposons de deux grandes parties d'apprentissage : d'un côté, les activités d'imitation et d'automatisation de l'apprentissage systématique de la langue où nous recourons à la technique de la visualisation picturo-graphique et lexico-syntaxique simultanée (VPS) et, de l'autre côté, les activités en situation immersive, c'est-à-dire celles consacrées à des thèmes issus de la disciplines enseignées en langue 2 (DEL2).

Pour la démarche systématique d'entraînement des aptitudes langagières, nous favorisons une approche ludique et contextualisée. Le jeu présente un atout de motivation grâce au côté agréable de l'activité : il donne un contexte dans lequel le langage trouve son sens. Il permet également une interaction des joueurs qui se fait le plus souvent par l'oralisation et qui facilite alors la prise de parole de l'enfant pour établir des contacts sociaux. Du côté de l'acquisition d'autres contenus, notre démarche consiste à mettre en place l'immersion et le tâtonnement expérimental.

En acquisition de langue, nous partons des hypothèses suivantes :

- L'exposition biaisée à la langue (*skewed input*, Nakamura 2012) favorise l'ancrage et la mémorisation des nouveaux faits de langues. Il s'agit de la prise en compte de la fréquence d'occurrence (*token frequency*), c'est-à-dire de l'apparition répétée d'une seule et même structure linguistique au sein d'un schéma fixe. La répétition forte de cette occurrence permet à

l'apprenant de l'enregistrer dans sa mémoire de travail et de la rendre plus disponible pour une utilisation ultérieure, d'abord sur le plan de la réception puis sur celui de la production (Henk 2019; Kusyk 2017).

- Une exposition à langue et une assimilation compréhensibles de la langue favorise la progression de la maîtrise de la langue si elles se réalisent à travers des interactions socialisées et contextualisées et lorsque ces dernières se situent dans la zone proximale de développement langagier (Vygotski 1985, p.207). C'est l'hypothèse d'interaction développée par Krashen (1985), Long (1981), Pica (1987) et Ellis (1991).
- Des **séquences de réparation et d'étayage, l'auto- et l'hétérostructuration** (par des pairs) ainsi que la mise en place de routines langagières soutiennent favorablement l'acquisition de la langue. Il s'agit **l'hypothèse de la production linguistique guidée** (Edmondson et House 2006, p.271 ; Aguado Padilla 2002).
- La participation active et réelle de l'apprenant à la décision de ce qui va être l'objet d'apprentissage favorise également l'acquisition de la langue. Dans une conversation, plus l'apprenant prend la parole de façon auto-initiée plus il soutient son processus d'apprentissage. C'est **l'hypothèse de la prise de parole auto-initiée** par l'apprenant et de la participation au choix des contenus (Slimani 1987).

Les principes guidant l'enseignement-apprentissage linguistique de *l'Atelier de français* se définissent comme suit :

- L'apprentissage de la langue se focalise prioritairement sur le contenu et les concepts disciplinaires à apprendre dans une autre langue. Le contenu prime sur les aspects formels de la langue.
- L'utilisation de la langue s'insère toujours dans des interactions sociales et langagières. Ces activités prouvent leur efficacité lorsqu'elles font du sens pour les apprenants et lorsqu'elles établissent et renforcent le lien social. Elles sont toujours contextualisées.
- Les élèves assimilent avec curiosité de nouveaux mots ; ils sont ouverts et si le contenu les intéresse, ils s'approprient facilement de nouveaux concepts dans l'autre langue.
- Les élèves sont déjà en contact avec d'autres langues dont ils se servent avec profit à l'acquisition du français en le comparant à leur première langue ou à d'autres langues.
- Pour favoriser l'implication de l'élève dans une interaction communicative, la classe de langue doit disposer de moments et de lieux qui permettent de :
  - faire circuler librement de la parole,
  - échanger à propos de sujets qui partent des centres d'intérêt et de besoins de l'élève, où il trouve un sens à interagir et à communiquer en langue étrangère (Boulouh et Schlemminger 2021, p.48).



L'apprentissage guidé de la langue est spiralaire et se fait en quatre phases distinctes. Il commence par la classe inversée (phase 1). Chaque élève reçoit une piste audio et une liste de vocabulaire correspondant au champ lexical à étudier. Les apprenants écoutent les structures et les mots nouveaux à la maison en amont de la prochaine leçon tout en travaillant à des tâches correspondantes sur des fiches de vocabulaire ou d'exercices. Contrairement aux trois autres phases, seul l'apprenant est moteur de son apprentissage dans cette phase. L'apprentissage guidé de la langue avec la technique VPS est en effet spiralaire car l'apprentissage d'un nouveau thème inclut systématiquement la reprise des thèmes précédents. Le travail se fait d'abord sur l'apprentissage du nouveau vocabulaire (phase 2) où l'accent est mis sur la fixation visualisée du genre des mots grâce à un système de couleur (bleu pour le masculin, rouge pour le féminin). Ensuite, les apprenants construisent des phrases simples (Sujet + Verbe + Complément) propres au thème permettant d'utiliser le vocabulaire fraîchement appris (phase 3). Enfin, les apprenants construisent des phrases complexes, dans lesquelles ils utilisent en plus les phrases liées aux thèmes précédents (phase 4). Nous parlerons d'une progression spiralaire à travers une extension lexicale et syntaxique, d'abord sur l'axe paradigmatique puis sur l'axe syntagmatique (Schlemminger et Bichon 2020).

### 3. LES PARTICULARITES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE PAR VISIOCONFERENCE<sup>2</sup>

Afin de mieux comprendre l'enjeu l'enseignement et de l'apprentissage par visioconférence en synchrone, nous exposerons quelques particularités de ce mode de communication et d'interaction. Ce développement nous servira de grille d'analyse pour comprendre ce qui s'est passé dans l'*Atelier de français* en ligne.

En visioconférence, de longues périodes de regard direct et des visages vus de près sont soudainement devenu la façon dont nous interagissons avec les autres. La distance spatiale envers l'écran vidéo est (très) souvent inférieure à 60 cm quel que soit la vue des vignettes de caméra choisie. Dans une situation de grande proximité imposée, on essaie de maintenir la distance en réduisant le plus possible l'échange de regards tandis qu'en visioconférence, le contraire se produit. En vue 'grille', quelle que soit la personne qui parle, chaque personne regarde directement dans la caméra et vise les yeux des autres personnes sans que les regards ne puissent jamais se croiser. D'un point de vue relationnel, la visioconférence crée une proximité d'ordre intime avec plusieurs interlocuteurs qui sont toutefois à une très grande **distance spatio-géographique**.

---

<sup>2</sup> Schlemminger (sous presse a), mais aussi l'excellent ouvrage collectif de Guichon et Tellier (2017). Les différentes contributions se basent sur le corpus ISMAEL. L'ensemble des 6 « conversations pédagogiques » en visioconférence entre 7 apprentis-enseignants et, à chaque fois, une ou deux apprenantes en FLE a été transcrit et analysé, en focalisant sur les stratégies d'enseignement de l'oral.

Un autre aspect non-négligeable de la distance spatio-géographique est le fait qu'en visioconférence, il n'y a plus de temps perdu. Une fois la caméra coupée, tout lien physique et social est interrompu immédiatement. Cet effet d'**écrasement spatio-temporel** agit à la fois sur le lieu, le lien social et la notions du temps. Cet effet est supportable lorsqu'il s'agit d'événements singuliers. Lorsqu'il devient la routine quotidienne et pendant longtemps, on peut se poser la question de savoir quelles vont être les répercussions sur les apprentissages.

La **distance temporelle** joue également un rôle dans la communication, en l'occurrence le facteur 'silence'. Dans la conversation en face à face, il a une fonction interactionnelle importante : elle crée un rythme naturel d'échange, organise les prises de parole, etc. En revanche, en visioconférence, le silence rend plutôt anxiogène. Ce phénomène induit, entre autres, des prises de parole simultanées multiples et peut mener à une cacophonie. Dans l'enseignement à distance, la conséquence en est un déroulement beaucoup plus cadencé, sans espace de temps 'vides', pourtant productif, en face à face, à l'émergence de nouvelles contributions ou d'idées intéressantes.

En visioconférence, la **distance technologique** est provoquée par des conditions contextuelles particulières, comme trop de bruit dus aux aléas techniques ordinaires ou le comportement des participants. Il y a des participants qui allument et éteignent leurs microphones, il y a des connexions retardées, le bruit de fond, etc. La réunion se déroule rarement aussi bien que technologiquement possible.

La **distance interactionnelle** et **interpersonnelle** montre que la part de la dimension non-verbale est importante et que le langage de notre corps participe activement à notre façon de communiquer. Or, sans que nous en soyons toujours conscients, l'outil de visioconférence altère cette dimension. Il n'est techniquement pas possible de regarder l'autre dans les yeux. Regarder d'une façon déterminée dans l'œil de la caméra signifie qu'on *ne* rencontre *pas* le regard de l'autre. La rencontre des regards n'est que factice. Bien que la prise de vue de la caméra amplifie les effets des expressions faciales, du regard et de la taille des têtes, nous recevons globalement moins d'indices que dans une conversation en face à face. En général, lorsqu'il y a moins d'indices de communication présents, ceux-ci ont un impact plus important que lorsqu'il y a de nombreux indices disponibles.

Par ailleurs, la multiplication des interlocuteurs dans un même écran réduit la taille de son visage à celle d'un timbre-poste. Les expressions du visage qui confirment ou invalident les intentions les forces illocutoires et performatives d'un acte de paroles sont plus difficilement identifiables. Il en est de même pour le langage du corps entier. Les gros plans et les plans poitrine réduise l'autre à 'l'homme tronc'. Les éléments non-verbaux moins nombreux ont donc un impact plus important et peuvent mener plus facilement à une interprétation erronée du code non-verbal. En somme, les corps sont présents (même s'ils ne sont pas entièrement visibles) comme une image bidimensionnelle. Mais comme nous ne partageons pas réellement le même espace physique, nous ne pouvons pas tout à fait atteindre

l'adhérence optimale que nous sommes habitués à obtenir dans la conversation en face à face.

L'ensemble de ses facteurs crée un dispositif communicationnel complexe qui mène à une dissonance sensorielle entre un vécu réel et le virtuel entre l'intimité et la distance. Ce dispositif peut être ressenti comme déroutant et épuisant. Il induit une surcharge cognitive qui est l'un des facteurs de ce qu'on appelle la 'zoom-fatigue' (Bailenson 2021).

Nous discuterons par la suite de quelle manière ces phénomènes se manifestent dans l'*Atelier de français* en visioconférence par rapport au présentiel.

#### 4. LE CADRE DE L'ATELIER DE FRANÇAIS

L'*Atelier de français* en visioconférence mène à un rétrécissement radical du cadre spatio-géographique et à une réduction essentielle des liens socioculturels et sociaux que les enseignants et le groupe d'enfants ont su tisser progressivement (voir fig. 1). La salle de séminaire est spécialement aménagée pour accueillir les enfants : les enfants ne sont pas assis devant les tables austères de la salle de cours, mais travaillent par terre, assis sur des coussins. Pour la pause-goûter, il est possible de se déplacer dans la cour du bâtiment ; pour des expériences, nous utilisons des salles spécialisées comme celle en arts plastiques. En visioconférence, le lieu unique d'apprentissage et d'échange est l'écran de l'ordinateur par caméra interposée. Il n'y a plus de rencontres avec la classe partenaire en Alsace.

Fig. 1 : Le cadre de l'Atelier de français

		en présentiel	en visioconférence
1	<b>Lieu</b>	l'université	plateforme vidéo de l'université
2	<b>Aménagement du lieu</b>	salle de cours aménagée, cour, jardin...	mur virtuel Padlet, plateforme d'exercices <i>LearningApps</i>
	<b>Contexte social</b>	classe de correspondance à Strasbourg, sortie au théâtre, à l'opéra à Strasbourg	--
3	<b>Durée</b>	3h	1,5h
4	<b>Nombre de participants</b>	10 à 15 enfants CP au CM2	3 – 10 enfants CE1 au CM2
5	<b>Niveaux</b>	pré-A1 à B1	A1 à A2
6	<b>Temps de trajet</b>	30 min.	--

Vu les conditions sanitaires et d'enseignement des deux côtés des frontières, la correspondance épistolaire n'a pas été reconduite à la rentrée des classes ; les

rencontres avec la classe partenaire pour la kermesse scolaire en Alsace, les sorties culturelles communes à l'opéra et au théâtre à Strasbourg n'ont plus été possibles. Une grande partie des relations qui unissent des individus faisant partie de ce groupe social « élèves » se sont estompées. Une correspondance par « vidéo-express » (une vidéo d'une minute) a peine à se mettre en place. Elle ne peut guère se substituer à la rencontre directe, aux expériences et aux échanges communs.

Comme il est plus difficile de maintenir l'attention en visioconférence, nous avons dû réduire la durée de l'atelier d'un tiers. Les élèves de CP, maîtrisant moins le maniement de l'outil technologique de visioconférence, ne se sont plus inscrits à l'atelier en ligne. Sans en pouvoir expliquer exactement les raisons, nous avons constaté que le groupe d'élèves était moins hétérogène dans le cours en visioconférence (A1 à A2) qu'en présentiel (pré-A1 à B1<sup>+</sup>). Lorsque nous travaillons à l'université, les enfants habitent plutôt en centre-ville, pas trop loin de notre établissement ; le travail à distance a permis aux élèves qui habitaient loin de s'inscrire à l'Atelier.

*Fig. 2 : Les lieux physiques de l'Atelier de français en présentiel et en visioconférence © Atelier de français.*

Cependant, l'enseignement par visioconférence nous a fait découvrir de nouveaux outils didactiques comme le logiciel de création d'exercices interactifs en ligne

(gratuit) *LearningApps* (<https://learningapps.org/>), développé par la Haute École Pédagogique de Berne (accessible en cinq langues). Notre tableau noir et la photocopieuse ont été remplacés avantageusement par le tableau en ligne collaboratif qui permet de créer et de partager des documents sur le mur virtuel Padlet ([padlet.com](http://padlet.com)). Les élèves téléchargent, par exemple, les fiches de travail de l'atelier.

## **5. LES DIFFERENTS MOMENTS DE PAROLE ET DE SOCIALISATION DE L'ATELIER**

Au-delà des deux moments d'apprentissage – les activités d'imitation, d'automatisation et l'immersion à l'aide de la DEL2 – nous avons mis en place d'autres – ce que nous appelons en pédagogie institutionnelle – « institutions ». Il s'agit d'un ensemble complexe d'éléments, des activités, des lieux, de moments, de l'organisation, où « nous sommes agis par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non pas nous agiter. Lieu de l'angoisse peut-être, mais aussi lieu de l'action : lieu de vie » (Vasquez et Oury 1967, p.105-106). Nous comptons les institutions suivantes : le Quoi de neuf ?, la Vie d'Atelier, la Correspondance, la Pause-goûter, la Relaxation et les Critiques et Félicitations (voir fig. 3). Il s'agit de lieu de parole et d'échanges, de socialisation et de travail coopératif.

### **5.1 Le Quoi de neuf ?**

Les enfants qui arrivent avant l'heure dans la salle de cours ont à leur disposition des jeux, des coloriages, un baby-foot... Ils sont accueillis et accompagnés par l'ensemble des étudiants. Chaque atelier commence par le Quoi de neuf ?. Il constitue l'accueil, un moment de transition qui permet à chacun de renouer avec le groupe, de retrouver sa place parmi leurs pairs. Les enfants s'expriment librement, en langue cible ou en langue maternelle (langue de scolarisation) pour parler ce qu'ils ont vécu de particulier depuis le dernier atelier ou tout simplement pour dire comment ils vont. L'enfant s'adresse au groupe parce qu'il a quelque chose à lui communiquer. L'étudiant-enseignant résume les paroles des élèves en une phrase en français et la note au tableau. À la fin de semestre, ces phrases seront imprimées et distribuées à chacun sous forme de recueil. Il sera lu. Chacun reconnaîtra alors ses phrases.

En visioconférence, il n'y a plus de lieu d'accueil avant le début de l'atelier. Les enfants se connectent au fur à mesure et les étudiants-enseignants leur souhaitent la bienvenue. Des chansons françaises font passer le temps jusqu'à ce que chacun soit connecté. Il suit le Quoi de neuf ?. Les enfants parlent après avoir été invités à le faire. Mais étant seuls devant leur écran, ils manquent de spontanéité. Il y a moins la perception d'appartenir à un groupe, comme en présentiel, où une personne peut en interpeller une autre, où l'échange est de mise. La dynamique de groupe est amoindrie.

	en présentiel : 180'	durée	fonction	en visioconférence : 90'	durée
1	Accueil	10'	lieu de bienvenue : les enfants ont à leur disposition des jeux, des coloriages, un baby-foot...	Accueil	5'
2	Quoi de neuf ?	15'	lieu de transition de l'extérieur vers l'atelier : les enfants se retrouvent dans le groupe et partagent leur vécu.	Quoi de neuf ?	10'
3	Vie d'Atelier / correspondance	20'	le Conseil : les règles de vie sont discutées et arrêtées, nous fixons les tâches et discutons d'éventuels conflits ;  correspondance : les lettres de la classe de correspondance en France sont lues une fois ; nous préparons les réponses.	Vie d'Atelier réduite	
4	VPS	45'	travail systématique de la langue	VPS	30'
5	Pause-jeu / goûter	20'	moment de détente, petite collation	--	--
6	Relaxation	10'	Moment de relaxation pour préparer la prochaine phase d'apprentissage	Relaxation	10'
7	Immersion - expérimentation	50'		Immersion - expérimentation	30'
8	Critiques - félicitations	10'		Critiques - félicitations	5'

*Fig. 3 : Le déroulement de l'Atelier de français.*

## **5.2 La Vie d'Atelier**

La Vie d'Atelier est le lieu de régulation du groupe :

Il joue en effet un rôle essentiel dans la mise en relation des différentes institutions comme dans l'articulation des registres de parole sollicités par la dimension coopérative et groupale. Il est à la fois un espace de parole, une aire de régulation et un lieu de décision. [...] C'est un lieu de pouvoir, réel parce que limité. En effet, si les décisions qui y sont prises sont susceptibles de produire des effets dans les activités ou les relations du groupe, cette institution conduit aussi à repérer les limites dans lesquelles il peut agir. (Geffard sous presse, chapitre 6)

Ici, les règles de vie sont discutées et fixées ; les tâches des élèves, appelées Métiers, comme ranger le matériel, ramasser les coussins, balayer... sont répartis ; d'éventuels conflits sont discutés. Lorsqu'il a du courrier des correspondants

français, à la place de la Vie de l'Atelier, le groupe lit les lettres de France et écrit les réponses. En vidéoconférence, il n'y a pas de lieu à investir, pas d'espace à organiser, pas de projet à réaliser. Les quelques règles de vie en visioconférence sont vite rappelées et sont surtout d'ordre technologique : éteindre son microphone lorsqu'on ne parle pas, etc. Nous avons du mal à mettre en place un échange avec des correspondants français. Le sentiment d'appartenir au groupe de l'*Atelier de français* est moins fort.

### 5.3 Critiques et félicitations

Autant le « Le Quoi de neuf ? » permet à chacun de se retrouver dans le groupe, autant le bilan court et régulier comme Critiques et Félicitations est un moment où le groupe se défait. Il a une perspective évaluative et prospective : évaluative puisqu'il fait référence de manière plus ou moins explicite à la subjectivité de chacun, au lien établi entre les membres du groupe et aux objectifs que celui-ci s'est fixé ; prospective puisqu'il est question de manque ou d'écart constaté entre le désir initial, manifeste dans les attentes, la fin (momentanée) de la vie du groupe et le degré de réalisations de ses objectifs. L'échange permet une projection dans l'avenir et d'élaborer un travail, voire une évolution du projet initial (Schlemminger sous presse b, chapitre 6).

Au moment des Critiques et Félicitations, les enfants donnent une appréciation du travail de l'après-midi pour dire ce qui s'est bien passé ou ce qui doit être amélioré. Les demandes de parole sont notées au tableau et peuvent, le cas échéant, être traitées plus en profondeur au prochain atelier dans la Vie d'Atelier. Nous avons constaté qu'en visioconférence, l'effet d'écrasement spatio-temporel et la distance interactionnelle mènent à une dislocation du lien social et affectif et de la dynamique du groupe. Dans l'atelier en ligne, cet effet est encore renforcé par l'annulation pure et simple de la pause-jeu et du goûter, impossibles à réaliser à distance. Le moment de relaxation qui, en visioconférence, articule les moments d'apprentissage permet néanmoins d'introduire un moment de détente dans le déroulement de l'après-midi.

Toutefois, il y a des possibilités technologiques pour améliorer le maintien des liens sociaux et groupaux. Il s'agit de progiciels comme *gather.town* (<https://gather.town>) ou *wonder.me* (<https://www.wonder.me>) qui associent des outils de la visioconférence et de déplacement dans un univers virtuel en 2D, aménageable par les organisateurs. Les utilisateurs peuvent se déplacer sur l'écran à l'aide de leur avatar et choisir à qui ils veulent parler. Lorsque l'avatar rencontre deux ou plusieurs participants proches, ceux-ci peuvent entamer un échange audio pour discuter. Lorsque les avatars s'éloignent, la communication audio s'estompe progressivement jusqu'à disparition. Nous sommes en train d'explorer son utilisation dans l'*Atelier de français*.

Quant à notre orientation pédagogique, la pédagogie institutionnelle, et quel que soit le mode d'enseignement, en présentiel ou à distance, il est important de rappeler l'invariant suivant :

[t]oute la difficulté de la [pédagogie institutionnelle] vient de là : il ne s'agit pas, ici, d'organiser des dispositifs variés d'échanges, dans une optique purement organisationnelle, en vue d'améliorer, de mettre au goût du jour son management... Les enjeux sont d'une toute autre nature et, tout particulièrement, impliquent le maître dans son désir, sa façon de se situer par rapport à la Loi. Tout cela, renvoie à une formation des enseignants qui prenne en compte ces dimensions. (Imbert 1995, p.264)

Il est donc important de savoir par quelles motivations nous sommes amenées à enseigner d'une manière ou d'autre et d'en prendre conscience. La formation initiale des futurs enseignants est également un lieu pour mener cette réflexion.

## **6. LE CADRE DIDACTIQUE DE L'APPROCHE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE (VPS)**

Bien que la conception de l'*Atelier de français* et de ses objectifs d'apprentissage, présentés plus haut, restent les mêmes, les actes pédagogiques et les techniques et procédés d'enseignement diffèrent entre un cours en présentiel ou en cours à distance (voir fig. 4). En présentiel, nous disposons d'un boîtier d'environ 400 cartes-mot et cartes-image (voir fig. 5). En vidéoconférence, le matériel pédagogique est dématérialisé.



		<b>en présentiel</b>	<b>en visioconférence</b>
1	<b>Matériel</b>	carte-image, carte-mot <sup>3</sup> plateau de cartes-mot plateau de cartes-image	présentation PowerPoint mur virtuel, logiciel de création d'exercices
2	<b>Technique Visualisation picturo-graphique (VPS)</b>	4 phases	4 phases
	<b>Approche ludique</b>	plateaux de cartes-mot et de cartes-image ; de nombreux jeux à jouer en équipe	jeux non collectifs
3	<b>Langage du corps, mobilisation des sens</b>	gestes, mimiques, kinésique, sens du toucher	gestes, mimiques
4	<b>Consignes</b>	verbale, iconographique, langage du corps	iconographique, verbal, messagerie instantanée ( <i>chat</i> )
5	<b>Pédagogie différenciée</b>	différenciation pédagogique ouverte	différenciation pédagogique fermée
6	<b>Progression spiralaire</b>	outils mnémotechniques en salle de classe	pas de supports permanents

Fig. 4 : Le cadre didactique de l'approche systématique de la langue (VPS).

Fig. 5 : Cartes-mot et cartes-image en format A6 et A7, pour le tableau magnétique ; les cartes en format A6 sont complétées du genre : barre bleue pour le masculin, barre rouge pour le féminin, barre jaune pour le pluriel. © Verlag l'Océan.

<sup>3</sup> Rappelons que la présentation de la graphie du mot n'a pas comme objectif premier de faire apprendre le code écrit du mot ou les relations grapho-phonologiques, parfois complexes, du système alphabétique de la langue française. Il s'agit seulement de susciter une identification globale du mot, créant un lien entre les unités graphiques de l'écrit et les unités phoniques de l'oral.

En présentiel, pour la phase 1 (la classe inversée), les élèves ont un cahier de vocabulaire et un CD. Les étudiants-enseignants leur indiquent quel nouveau champ lexical est à préparer. Nous avons constaté qu'il n'est pas évident de demander aux enfants d'effectuer des tâches à la maison pour une activité qui se situe en dehors de la structure scolaire officielle. Cependant, en visioconférence, le principe de la classe inversée fonctionne très bien : les élèves reçoivent le lien de notre mur Padlet et téléchargent la liste de vocabulaire (voir fig. 6). À l'aide de Google Traduction, ils peuvent écouter les mots nouveaux. Les cartes-mot et les cartes-image n'étant pas disponible matériellement, les élèves sont amenés à les télécharger et à les imprimer s'ils veulent participer aux activités pédagogiques de l'atelier en ligne.

En phase 2, la visualisation picturo-graphique simultanée constitue un premier ancrage permettant à l'apprenant de bâtir progressivement un dictionnaire mental de la langue à apprendre. Celle-ci présente simultanément cinq démarches cognitives :

1. la représentation iconographique de l'objet (le signifié) sous forme de carte- image : 'je vois l'image';
2. la représentation graphique (le signifiant visuel) sous forme de carte-mot : 'je vois la graphie du mot';
3. la perception haptique (le signifiant haptique) sous forme d'activité tactilo- kinesthésique : 'je touche et je bouge en rapport avec le mot';
4. la représentation phonique (le signifiant auditif, l'image acoustique) en écoutant la prononciation du mot : 'j'entends le mot';
5. puis la réitération orale du mot : 'je dis le mot'.

*Fig. 6 : En visioconférence :: 3 cartes-mot / cartes-image sur une feuille A4, à découpe. © : Schubi / Atelier de français.*

Avec la maîtrise des liens entre le signifié, le signifiant visuel et auditif, l'élève peut – au niveau de la compréhension – identifier l'image phonique du mot, interroger son dictionnaire mental et accéder au sens de la chaîne phonique qu'il entend. Au niveau de l'expression, la reconstitution de ses liens lui permet de les encoder afin d'énoncer une phrase sensée. Un deuxième ancrage, corporel (plus particulièrement kinesthésique) s'effectue au travers de nombreux jeux, pour fixer les nouveaux mots avec leur genre (pour plus de détails, voir Schlemminger 2019). Pour cette

phase de fixation du nouveau vocabulaire, les plateaux de cartes-mot et de cartes-image (voir fig. 7) sont d'un grand soutien, car ils permettent d'organiser différents types de jeux.

*Fig. 7 : Plateau de cartes-mots et de cartes-images © Verlag l'Océan.*

En visioconférence, ces mêmes plateaux sont inopérants. De plus, la vision de l'autre par écran interposé et la multiplication des interlocuteurs dans un même écran réduit la taille de son visage. Les expressions du visage qui confirment ou invalident les intentions les forces illocutoires et performatives d'un acte de paroles sont plus difficilement identifiables. Il est de même pour le langage du corps entier. Les gros plans et les plans poitrine réduisent l'autre à 'l'homme tronçonné'. Les éléments non-verbales moins nombreux ont donc un impact plus important et peuvent mener plus facilement à une interprétation erronée du code non-verbal. Ces restrictions dues à l'outil de la visioconférence et à la distance spatio-géographique rendent l'activation des fonctions à la fois cognitives et sensibles des élèves plus difficile. L'ancrage et la mémorisation des nouvelles structures de la langue sont entravées. L'outil PowerPoint, la présentation de cartes-mot et de cartes-image plus grandes (que le format A6 ou A7) ou d'objets réels (lorsque c'est possible), ne sont qu'un médiocre ersatz car ils ne peuvent mobiliser les sens comme en présentiel.

Les phases 3 et 4 ont pour objectif de faire construire des phrases, selon le modèle spiralaire et l'extension syntaxique et lexicale. Les jeux y ont leur place. En visioconférence, il est très difficile d'organiser des jeux d'équipes ; ils sont individualisés. La progression spiralaire est plus difficile à mettre en place car les nombreux outils mnémotechniques, présents en salle de classe, manquent dans l'enseignement en ligne. Quant à la pédagogie différenciée, en présentiel, la différenciation est ouverte, c'est-à-dire l'étudiant-enseignant peut guider l'apprenant individuellement pour l'aider à développer son propre parcours d'apprentissage. En visioconférence, nous appliquons davantage une différenciation fermée où des chemins et des objectifs sont donnés d'avance.

Somme toute, on pourrait dire que l'outil de la visioconférence limite les procédés d'enseignement et les activités pédagogiques. Cependant, les logiciels de création

d'exercices comme LearningApps permettent, en partie, de palier à ces déficits. Nous utilisons également davantage de supports écrits (fiches d'exercices). Même s'il est plus difficile de donner des consignes en ayant recours au langage du corps, aux gestes et mimiques, la messagerie instantanée (chat) peut être d'une certaine aide, pour expliquer un jeu en langue de scolarisation tout en restant à l'oral en immersion dans la langue cible.

## 7. LE CADRE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE DISCIPLINE EN LANGUE 2

La formation en DEL2, également appelée « Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère » est l'une des spécialités de la formation des enseignants des universités de la région métropolitaine du Rhin supérieur (Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine 2016) avec des diplômes nationaux propres à cette formation. Nous disposons d'une certaine compétence dans ce domaine. L'enseignement à distance nous met devant de nouveaux défis à savoir comment dispenser un cours en DEL2 en ligne (voir fig. 8). Cette question se posa dans toute sa banalité matérielle : comment faire une charlotte aux fraises en ligne ? comment expérimenter avec l'eau (le cycle de l'eau, par exemple) lorsque nous n'avons pas de salle de cours à notre disposition.

		en présentiel	en visioconférence
1	<b>Matériel</b>	physique	virtuel, devant écran, utilisation individuelle
2	<b>Groupe - individu</b>	expérimentation en groupe	expérimentation individuelle
	<b>Rôle de l'enseignant</b>	actif	ne peut pas intervenir auprès d'un élève
3	<b>Rallye lecture</b>	lectures individualisées	--

Fig. 8 : Le cadre didactique de DEL2.

Il s'est avéré que cet enseignement est plus simple à réaliser que nous le pensions. Certains sujets nous paraissent toujours impossible à mettre en place, par exemple notre Rallye de lecture (Chapelet 2017). Pour d'autre sujet, tout ce qui relève du travail en équipe se fait individuellement. Certaines expérimentations se font à la maison, en famille. Les résultats sont présentés sous forme de photos pendant la visioconférence, par exemple la fondue au chocolat (voir fig. 9). Pour d'autres expériences, les enfants trouvent une fiche d'expérimentation sur le mur Padlet avec l'indication des outils dont ils ont besoin.

*Fig. 9 : En haut : Rallye Lecture : lecture commune ; fiche de lecture © Atelier de français. En bas : en visioconférence, la fondue au chocolat est réalisée à maison, la charlotte aux fraises est réalisée dans la salle de cours. © Atelier de français.*

Dans le cours dont le sujet porte, par exemple, sur les formes de sucre cachées dans les aliments il s'agit de mesurer la quantité d'amidon que contient une pomme de terre. Les élèves font cette expérience, chacun chez soi, en direct devant la caméra : ils montent une petite expérience, observent ce qui se passe et émettent des hypothèses qu'ils notent sur une fiche de travail. Ensuite, les différentes hypothèses sont discutées, certaines rejetées, d'autres validées. Le vocabulaire technique est très limité (max. 5 mots). Dans le cas présent, il s'agit des mots *amidon* et *fructose* ; le mot *pomme de terre* est connu car le groupe vient de travailler sur les fruits et les légumes en VPS. L'essentiel de cette partie immersive de l'atelier est de comprendre l'expérience et de la faire. Si, pendant la discussion, les élèves ont recours à la langue de scolarisation, l'étudiant-enseignant résume le propos en français. L'outil de la visioconférence, dans cette partie de l'atelier, apporte, certes, des contraintes, mais il n'entrave pas trop le travail et le processus d'apprentissage disciplinaire.

## **8. LA FORMATION DES ETUDIANTS, LEUR SUPERVISION**

Dans la formation didactique et pédagogique aussi, la visioconférence a un apport bénéfique. Les étudiants ne viennent plus en permanence pour discuter de leurs préparations. Celles-ci se font en ligne. En visioconférence, les étudiants discutent leur plan de cours, les fiches, etc. avec des documents à l'appui, téléchargés sur le service de stockage et de partage de fichiers Drive. Une intervention et une correction en direct sont faciles à réaliser.

Pendant les *Ateliers de français*, les enseignants des deux séminaires didactiques (*Didactique du FLE* et *Didactique de Discipline Enseignée en Langue 2*) notent leurs observations sur le Drive. Les étudiants qui ne font pas cours assistent à l'Atelier, la caméra et le microphone éteints et prennent également des notes. Pendant les deux séminaires d'accompagnement ces observations servent de base pour discuter et évaluer le cours de VPS et celui de DEL2. Ces séminaires sont aussi le lieu des apports théoriques. Ces enseignements ont lieu en visioconférence. Ils subissent les aléas et les contraintes habituels de l'enseignement en ligne (Schlemminger, à paraître b), mais correspondent, quant aux contenus, à un cours universitaire habituel.

## **9. LA REACTION DES ELEVES ET DES ETUDIANTS-ENSEIGNANTS FACE A L'ENSEIGNEMENT PAR VISIOCONFERENCE**

Il est tout à fait opportun de se poser la question de savoir comment les élèves perçoivent le changement du présentiel au distanciel. Nous n'avons pas fait une enquête auprès des enfants. Cependant, le moment Critiques et Félicitations est l'endroit le plus propice pour recueillir leurs avis. En salle de cours, la dynamique du groupe favorise une prise de parole libre comme le montre le tableau (voir fig. 10). Il permet d'entendre la subjectivité de chaque participant de l'atelier puis, au groupe, aux enseignants d'apporter d'éventuels changements.

12 juin 2018		
Critiques	Félicitations	Propositions
Céline, (responsable de l'Atelier) : Il y a trop de sucrerie pour la pause	Matthias : La fabrication des pompons [dans la partie DEL2].	Faire des pompons plus souvent.
Cosima : Les enfants étaient trop bruyants	Annabelle est contente que les pompons existent.	[Re-] Faire des crêpes [faites au dernier Atelier].
Annabelle M. S. [co-responsable de l'Atelier] est parti [sans rien dire].		Les pompons devraient apprendre le français.
Les poussins [= les pompons] n'ont pas pu rencontrer M. S.		Offrir un pompon aux élèves de Strasbourg [les correspondants].
Sara : Le carton des pompons s'est cassé.		
Friedrich (étudiant-enseignant) Trop de bruit.		

Fig. 10 : Prise de note des « Critiques et Félicitations ».

En visioconférence, la dynamique de groupe est différente ; l'individualisation de l'écran est importante. Les enfants répondent la plupart du temps qu'ils ont apprécié le déroulement de l'atelier. L'esprit critique s'est perdu. C'est la raison pour laquelle nous allons modifier notre moment Critiques et félicitations en introduisant des questions plus précises. Nous espérons un meilleur retour sur l'Atelier en ligne :

J'ai une nouvelle idée pour l'Atelier :

Pour la prochaine fois, je propose de faire...

Ce qui m'a plu :...

Avec les étudiants(-enseignants), la situation est différente. Tant dans les séminaires en présentiel qu'en visioconférence, ils ne manquent pas d'intervenir au moment Critiques et félicitations. Lors des Conseils, leurs remarques donnent lieu à des changements dans le choix et la mise en place des stratégies d'enseignement, dans l'organisations de l'atelier et des séminaires. Les étudiants, de jeunes adultes, sont certainement plus familiers avec l'utilisation des nouvelles technologies de communication et d'information, comme la visioconférence. Nous n'avons pas trouvé de changement quant à leur engagement, comme les extraits des Critiques et Félicitations du semestre d'été 2021 en ligne le montrent (voir fig. 11).

### **Critiques et félicitations**

---

Al. : très intéressant à découvrir, chaos technique du début ; les deux étudiantes ont bien fait leur cours. J'aimerais avoir les réponses à mes problèmes d'organisation.

---

An. : D'accord. intéressant de voir le déroulement [de l'Atelier de français] et les enfants. Soulagée de savoir que chacun aura sa place.

---

Au. : intéressant ; le retour [des enseignants observateurs] paraît stricte mais bien pour apprendre et évoluer.

---

Gi. : j'aurais aimé savoir comment marche la contextualisation avant de faire le cours. Je me critique moi-même parce que je n'ai pas bien fait le cours. Bien de savoir maintenant comment préparer [un cours d'Atelier] pour s'améliorer.

---

Lu. : plus d'une heure pour l'organisation [dans le séminaire de FLE], c'est un peu dommage. Mettre nos apprentissages [didactiques] en premier et après l'organisation, ce serait mieux.

---

Ja. : Jacqueline : L'atelier me plaît parce que les enfants sont motivés.

---

Op. [étudiante ERASMUS de France] : c'était stressant et beaucoup à cause de l'organisation, tout est nouveau. Très intéressant de voir une autre manière de travailler. Hâte de découvrir.

---

Mo. : j'ai l'impression que vous, les enseignants [il y a deux enseignants-observateurs] n'êtes pas toujours du même avis. Il y a des fois des retours très différemment. Ça me donne des soucis.

---

Em. [présidente de la séance] : je partage l'avis de Mo. [= bon exposé didactique de l'enseignant]. Bravo à Ta, la secrétaire du séminaire. Merci à tous pour la participation.

---

*Fig. 11 : Extraits des comptes rendus du secrétariat des premiers séminaires didactiques du semestre d'été 2021.*

Ces Critiques et félicitations montrent les préoccupations des étudiants en début du semestre. Elles sont amplifiées par la distance spatio-géographique et interactionnelle. Lors des Conseils, elles peuvent donner lieu, après discussion et délibération, à des changements, parfois importants. Ainsi, le Plan de travail, le document qui évalue les séminaires et confère la note semestrielle, a pu être modifié ; le déroulement du séminaire de didactique du FLE a été réorganisé.

Notre expérience montre que face au même outil technologique, les deux publics, enfant et étudiants, s'emparent différemment des espaces et lieux qui sont à leur disposition.

## **10.L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE**

Quant à l'avenir de la visioconférence comme outil d'échange et de communication, Cranford, éditeur de la revue scientifique *Matter*, pense que, pour l'université et la recherche, le bénéfice de cet outil est incontestable:

[a]vec des frais de déplacement nuls et une capacité de s'adapter facilement au nombre des participants, les



avantages [de l'utilisation de la visioconférence] sont évidents. Dans le passé lointain des conférences physiques, un chercheur principal pouvait peut-être y assister et amener un étudiant postdoctoral ou un étudiant diplômé senior. En ligne, des groupes de recherche entiers peuvent organiser des soirées de visionnage autour d'un symposium. Chaque présentation peut être enregistrée et potentiellement visualisée infiniment. Je vote pour une version académique de Netflix - un référentiel en ligne de présentations. (Cranford 2020, p.587, notre traduction)

Ce point de vue écologique n'est pas partagé unanimement. Dans son rapport *Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique*, Efoui-Hess (2019, p.1) écrit que :

[l]e numérique émet aujourd'hui 4% des gaz à effet de serre du monde, soit davantage que le transport aérien civil. Cette part pourrait doubler d'ici 2025 pour atteindre 8 % du total – soit la part actuelle des émissions des voitures. (notre traduction)

Quelle conclusion pouvons-nous tirer de notre expérience ? Elle est singulière. Il est certain que nous reviendrons à l'enseignement en présentiel dès que la situation sanitaire le permettra. Cependant, nous aurons davantage recours à la visioconférence quant à la préparation des cours dans l'*Atelier de français*.

En ce qui concerne nos conceptions didactiques et pédagogiques face au défi à ce nouvel outil technologique, nous pourrions tirer les premiers résultats suivants :

- L'apprentissage systématique de la langue, faisant appel aux différents sens (tactile, kinésique...) pour ancrer les nouvelles structures de langue résiste mal aux nouvelles technologies à distance.
- Une adaptation forte et appropriée aux exigences de la visioconférence permet de maintenir l'ensemble des lieux de parole et d'apprentissage. Mais la distance spatio-géographique et interactionnelle diminue la dynamique de groupe, en l'occurrence son effet de socialisation et de cohésion du groupe d'*Atelier du français*.
- Les étudiants-enseignants ont acquis indéniablement ce que Guichon et Tellier (2017, p.16) appellent une compétence sémiopédagogique, c'est-à-dire « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage en ligne ». Nous nous posons néanmoins la question de comment ces étudiants, futurs enseignants, vont pouvoir réinvestir cette compétence dans l'enseignement en présentiel, car jusqu'à présent, ils n'ont jamais fait cours devant une classe 'en réel'.

- La supervision des étudiants est incontestable la grande gagnante : l'enregistrement des ateliers et le suivi par trace écrite sur Drive en simultané avec l'enseignement permet aux enseignants-observateurs d'apporter une aide et un soutien plus approfondis que lorsque l'atelier a lieu en présentiel.
- Pour les mêmes raisons, les préparations des cours de l'atelier sont plus minutieuses et détaillées.

Notre enseignement des langues et la supervision des étudiants en ligne sont une expérience très enrichissante tant sur le plan technologique qu'au niveau pédagogique et groupal. Nous pourrions utiliser la métaphore suivante : la pandémie actuelle sert d'accélérateur d'incendie. L'utilisation massive des nouvelles technologies laissera des traces dans l'enseignement. Elle aura des répercussions fortes sur l'organisation et la conception des cours, sur notre pédagogie et sur nos stratégies d'enseignement. On peut supposer que l'outil de la visioconférence aura certainement une place plus importante dans l'enseignement (des langues) secondaire et supérieur sans pour autant remplacer les cours en présentiel.

Comme nous sommes nombreux à travailler en visioconférence, nous disposons d'un terrain de recherche empirique riche. Des travaux permettront d'approfondir, de confirmer ou d'infirmer les premières observations et résultats esquissés dans cet article.

## RÉFÉRENCES

- Aguado Padilla, K. (2002). *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. Bielefeld* [Habilitation à diriger les recherches]. Universität Bielefeld.
- Bailenson, J. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-6. <https://vhil.stanford.edu/mm/2021/02/bailenson-apa-nonverbal-overload.pdf>
- Boulouh, F. et Schlemminger, G. (2021). L'hypnose peut-elle soutenir l'apprentissage des langues ? Dans D. Michael Ikonou, A. Kyi-Drago, G. Schlemminger, et B. Delli Castelli (dir.), *Mehrsprachigkeit und Zugänge zur Vermittlung von interkultureller und intersprachlicher Sensibilität. Plurilinguisme et sensibilité interculturelle et interlangue : de nouvelles approches* (p.35-54). Peter Lang.
- Chapelet, E. (2017). *Un rallye lecture : une expérimentation de pédagogie différenciée pour améliorer les compétences en lecture et écriture en DEL2 en primaire de cursus bilingue* [mémoire de fin d'études]. Ecole supérieure de pédagogie de Karlsruhe.

- Cranford, S. (2020, 2 septembre). Zoom Fatigue, Hyperfocus, and Entropy of Thought, *Matter* 3, 587–589. <https://doi.org/10.1016/j.matt.2020.08.004>
- Edmondson, W. et House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke (3<sup>e</sup> édition).
- Efoui-Hess, M. (2019). *Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique*. <https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/07/2019-01.pdf>
- Ellis, R. (1991). *The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*. [conférence]. Regional Language Centre Seminar, Singapour, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf>
- Geffard, Patrick. (Sous presse). Le Conseil. Dans A. Dubois, P. Geffard et G. Schlemminger (dir.), *Pratiques professionnelles à l'université et pédagogie institutionnelle* (chapitre 6). Champ social.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. et Le Pape Racine, Ch. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Peter Lang (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée).
- Guichon, N. et Tellier, M. (dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Henk Katrin M. (2019). *Strukturerwerb im Französischunterricht : Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Imbert, F. (1995). La parole alternative à la violence. Dans F. Imbert (dir.), *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (p.271-280). Champ social.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis. Issues and implications. Longman.
- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne: une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands*. [Thèse de doctorat]. Ecole supérieure de pédagogie de Karlsruhe.
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- Nakamura, D. (2012). Input skewedness, consistency, and order of frequent verbs in frequency-driven second language construction learning: A replication and extension of Casenhiser and Goldberg (2005) to adult second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50, 1-37.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics*, 8 (1), 3-21.

- Schlemminger, G. (2019). Neue Wege im Frühsprachenunterricht Französisch: 'Die Sprachwerkstatt Französisch'. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 61, 5-26.
- Schlemminger, G. (sous presse a). La vidéoconférence comme outil au temps du Coronavirus : une nouvelle manière de travailler à l'université. *Synergies des pays germanophones*, 14.
- Schlemminger, G. (sous presse b). Bilan et évaluation formative. Dans A. Dubois, P. Geffard et G. Schlemminger (dir.), *Pratiques professionnelles à l'université et pédagogie institutionnelle* (chapitre 6). Champ social.
- Schlemminger, G. et Bichon, C. (2020). Acquisition de la littératie en contexte plurilingue chez des élèves du primaire apprenant le français dans un groupe hétérogène à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Printemps, 223-242.
- Slimani, A. (1987). *The Teaching/Learning Relationship : Learning Opportunities and the Problems of Uptake - an Algerian Case*. [Thèse de doctorat]. University of Lancaster.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967/1982). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Éditions Sociales.

## **L'auteur**

*Gérald Schlemminger est professeur des universités émérite de la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne). Il continue à assurer des cours dans son établissement. Il est co-directeur du Collège doctoral trinational « Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel » et encadre actuellement huit thèses (en cotutelle ou en co-direction).*

*Ses disciplines de référence sont : Sciences du langage : acquisition des langues, bilinguisme scolaire. Didactique des langues et de l'enseignement bilingue (DEL2). Sciences de l'éducation : Éducation nouvelle. Sciences et technologies de l'information : réalités virtuelles et apprentissages, enseignement via vidéoconférence.*

**Courriel :** *schlemminger.gerald@gmail.com*

## RETOUR D'EXPERIENCE

# LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE AU KOWEÏT ET AU MAROC : ÉTAT DES LIEUX ET MESURES PRISES

Manal Hosny, Gulf University for Science and Technology, Koweït

Carine Zanchi, Gulf University for Science and Technology, Koweït

Driss Louiz, Université d'Ibn Tofail, Maroc

## Résumé

*Cet article se veut être un état des lieux de l'implémentation des cours en ligne dans deux pays arabes à savoir le Koweït et le Maroc qui jusqu'à l'apparition de la pandémie ne reconnaissaient pas ce type d'enseignement. En nous basant sur nos expériences respectives, en tant qu'enseignants universitaires de français langue étrangère (FLE) dans ces deux pays, nous avons voulu montrer les spécificités des contextes dans lesquels nous travaillons pour ensuite expliquer comment ces contextes ont influencé les mesures prises pour assurer la continuité pédagogique. Cette analyse contrastée nous permet aussi de recenser les barrières rencontrées pour assurer la continuité pédagogique : barrières institutionnelles, technologiques, pédagogiques, mais aussi surtout, les barrières mentales. Les convictions et les préjugés de l'opinion publique arabe, des enseignants et des étudiants, ont dans les faits joué un rôle déterminant dans la mise en place du dispositif en ligne. Ces barrières ont eu un impact sur l'implémentation de l'enseignement en ligne et ont même provoqué l'échec de certaines démarches institutionnelles et pédagogiques. Cet écart entre ce qui a été décidé et ce qui a été accompli marque la limite de cette expérience inédite. Finalement, un an après, nous cherchons à faire le point sur l'enseignement en ligne dans nos deux pays pour mettre en relief les pratiques pédagogiques implantées dans les classes de FLE et pour tirer les leçons de cette expérience inédite mais aussi pour conjecturer ce à quoi ressemblera l'après-crise de la COVID 19 dans nos universités respectives.*

## Mots-clés

*Obstacles, continuité pédagogique, enseignement en ligne, Français langue étrangère (FLE), pays arabophones*

## Abstract

*This article proposes a description of the two national Arab teaching contexts (Kuwait and Morocco) where online classes were proposed for the very first time to maintain pedagogical continuity during the pandemic health crisis. As French*

*as a foreign language teachers, we witnessed certain parameters in each context that influenced the decisions taken locally to maintain the delivery of course material. This comparative study pinpoints several obstacles that were recurrent such as institutional, technical, pedagogical but most importantly mental barriers. Convictions and negative thinking from Arab public opinion, teachers and students were key elements for the set-up of online classes bringing some pedagogical projects to a failure. A gap between what was decided and how it was implemented shows the limits of this unconventional experiment. Finally, a year later, we are starting to reflect on our new pedagogical practices to adapt to post-Covid conditions.*

## **Keywords**

*Barriers, pedagogical continuity, on-line teaching, French as a Foreign Language*

## **INTRODUCTION**

L'apparition soudaine de la pandémie début 2020 et la gravité de la situation ont contribué à créer un climat anxieux au sein de la population et plus précisément chez les étudiants et les enseignants. Il s'est avéré que cette crise sanitaire a été aggravée par le manque d'informations disponibles sur cette nouvelle maladie. L'isolement et l'absence d'un lien social ont eu un impact sur la santé mentale des étudiants comme des enseignants :

Concomitamment, la désinformation apparaît à être répandue, soulignant un décalage entre la communauté scientifique médicale et le public lié à la COVID-19 (Mian & Khan 2020). De plus, les effets psychologiques de la quarantaine due au coronavirus incluent la peur de l'infection, la confusion, la frustration, l'absence de fournitures et d'informations adéquates (Brooks et al., 2020). L'isolement et le manque de contact social peuvent être accentués par les ordres de rester à domicile pendant la COVID-19, ce qui peut entraîner l'anxiété et la dépression. (Hiremath et al., 2020, cité par Unger et Meiran, 2020, p. 257).

Au Koweït comme au Maroc, les témoignages recueillis lors des entretiens abondent dans le même sens. Pour répondre à cette urgence sanitaire, chaque pays a essayé d'apporter des réponses adéquates en tenant compte de ses propres caractéristiques et de sa propre culture éducative.

Ces réponses, fortement influencées par la perception de l'enseignement en ligne et de sa validité, ont été divergentes d'un pays à l'autre. En raison de la gravité de la crise, une réponse unanime a été trouvée pour assurer la continuité pédagogique, mais la pierre d'achoppement a été de comment y parvenir. Par ailleurs,

l'implémentation de ces mesures a été souvent entravée par les réalités du terrain qui ont souvent nui au bon déroulement du passage en ligne. Comme le rappellent Octaberlina et Ikhwanul Muslimin (2020), l'intégration du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage est un phénomène complexe dans la mesure où enseignants voire étudiants peuvent rencontrer des difficultés ou des problèmes qui sont de facto considérés comme des « barrières » :

A barrier is defined as “any condition that makes it difficult to make progress or to achieve an objective” (WordNet, 1997). The objective under scrutiny in this study is increased technology integration. The understood and yet unspoken connotation of a barrier is that its removal acts as an aid towards the achievement of the objective. (Schoepp, 2005, p. 2)

Cette notion d'obstacle n'est pas nouvelle. En fait, déjà en 1999, Ertmer faisait état de difficultés ou barrières dans l'implémentation des technologies dans le processus d'enseignement / apprentissage (E/A). Pour lui, si les enseignants étaient conscients de l'existence de ces barrières, ils seraient plus aptes à les surmonter.

Le présent travail dressera un état des lieux du passage en ligne et des mesures institutionnelles prises dans nos pays respectifs. Partant de l'expérience contrastée du Koweït et du Maroc qui, malgré leur appartenance au monde arabe, ont des contextes socio-culturels et universitaires assez différents, l'article cherchera à dresser un tableau de l'E/A du français en ligne, tout en recensant les barrières existantes.

## **1. LE CONTEXTE KOWEÏTIEN**

Quand les premiers cas de la COVID 19 se sont manifestés au Koweït, les universités étaient en congé à l'occasion des fêtes nationales de l'indépendance et de la libération du pays. Vu le rythme accéléré de la contagion, les classes qui devaient reprendre le premier mars ont été reportées de deux semaines par un décret ministériel pour freiner la contamination et pour évaluer la situation. Depuis, le retour au campus se fait toujours attendre. Cette expérience inédite rencontre plusieurs barrières que le présent article va détailler.

### **1.1 Barrières institutionnelles**

Face à cette situation alarmante, l'université Gulf University for Science and Technology (GUST), la première université privée du Koweït, a décidé de prendre l'initiative d'assurer une certaine continuité pédagogique en ligne. Enseignants et étudiants ont été notifiés de la reprise des cours, mais en prenant soin de souligner que c'était à titre provisoire, car l'enseignement en ligne n'était pas reconnu au Koweït. Les enseignants devaient rester en contact avec leurs étudiants pendant deux semaines et entamer des révisions. En même temps, les différentes facultés avaient contacté les départements pour leur demander de se préparer à l'éventualité d'un passage en ligne, au cas où le ministère de l'éducation accepterait la demande de l'université d'assurer la continuité pédagogique. L'exemple de GUST a été vite

suivi par les deux autres grandes universités du pays : American University of Kuwait (AUK) et American University of the Middle East (AUM).

Cependant, cette décision des universités privées a suscité un tollé médiatique (Alqabas 23 octobre 2020). Parlementaires et journalistes ont dénoncé l'irresponsabilité des institutions qui, selon eux, mettaient en danger l'avenir des étudiants en se lançant dans ce qu'ils appelaient une aventure douteuse. Les détracteurs de l'enseignement en ligne ont également rappelé qu'il était inconstitutionnel au Koweït ; ses partisans, par contre, ont avancé qu'un fléau comme la pandémie de la COVID 19 nécessitait des mesures exceptionnelles. Dans un premier temps, le ministère de l'éducation avait rejeté la demande des universités privées et avait décidé de reprendre les cours en présentiel en août. Devant la détérioration rapide de la situation sanitaire du pays, l'espoir d'une reprise en présentiel des cours en août devenant improbable, l'opinion publique qui avait initialement rejeté l'idée d'un enseignement en ligne, a changé d'avis et a demandé au ministère de reconsidérer sa décision, surtout que tous les pays de la région avaient décidé d'instaurer l'enseignement en ligne. Le 14 avril 2020, le ministère de l'éducation, a annoncé enfin qu'il acceptait d'accorder aux universités privées la possibilité d'assurer la continuité pédagogique en ligne, sous condition de donner aux étudiants le choix d'accepter de suivre ces cours synchrones ou de déférer pour reprendre en présentiel en août. Cette hésitation institutionnelle n'a pas aidé à bâtir la confiance publique dans l'enseignement en ligne. Celui-ci est toujours décrié par une grande partie de la population qui l'accepte actuellement faute de mieux.

## **1.2 Barrières technologiques**

Dès le départ, le clivage enseignement public / enseignement privé s'est fait sentir. L'université de Koweït, faisant face à une massification, n'était pas aussi bien équipée que les universités privées, plus modernes et ayant surtout un nombre plus restreint d'étudiants et des enseignants plus habitués à se servir de la technologie. Elle a commencé à sensibiliser ses enseignants à l'utilisation des plateformes et à activer les comptes institutionnels fin juillet. GUST pour sa part, utilisait depuis sa fondation en 2002 les courriels institutionnels pour les communications entre professeurs et étudiants, et avait commencé depuis 2012 à introduire une politique d'administration électronique : celle-ci est devenue obligatoire en 2017. Depuis cette date, toutes les démarches administratives se font de façon électronique, ce qui implique une certaine familiarisation avec l'outil informatique.

Cependant, si cette utilisation presque quotidienne de l'informatique au sein de l'université était une aubaine en ce qui concerne la gestion administrative de la situation au début de la COVID 19, son impact sur la continuité pédagogique était mitigé. En fait, la barrière technologique a existé même dans les universités qui jouissaient d'une infrastructure moderne, car c'est l'intégration de cette technologie dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui posait problème. Si GUST utilisait depuis 2010 la plateforme Moodle, cette utilisation ne se faisait pas de



façon uniforme. Certains enseignants l'utilisaient uniquement pour afficher les résultats de leurs examens, d'autres pour mettre leurs PowerPoints et autres matériels de classe à la disposition des apprenants. Peu d'entre eux se servaient pleinement des fonctionnalités de la plateforme. Au début du passage en ligne, personne n'était vraiment technologiquement préparé pour assurer la continuité pédagogique.

Dès l'annonce de la reprise des classes, l'université a commencé une formation intensive en ligne tout public, complétée par l'envoi de manuels d'utilisation et de vidéos concernant l'utilisation de l'application de visioconférences (Big Blue Button) pour enseigner, mais également l'utilisation des fonctionnalités de Moodle pour créer des tests et des ressources pédagogiques. Cependant, un examen des données récoltées auprès du Soutien Technologique de l'université montre que tout au long du semestre de la continuité pédagogique, la préoccupation majeure des enseignants et des étudiants était d'ordre technologique (l'informatisation des quizz et du carnet de notes, les problèmes de connexion etc.).

Pour leur part, les enseignants de langue, notamment ceux du FLE étaient en quelque sorte mieux préparés à l'utilisation de l'outil numérique, puisqu'ils avaient l'habitude de recourir à des documents audios et vidéos dans leurs classes et à intégrer des ressources en ligne. Pourtant, l'utilisation du tableau blanc pour expliquer la grammaire et celle des salles de discussion (breakout rooms) pour les examens oraux s'est avérée très compliquée, surtout que ces fonctionnalités elles-mêmes étaient en phase expérimentale et qu'elles se sont perfectionnées depuis.

### **1.3 Barrières chez les étudiants :**

Les étudiants, qui étaient, au début, récalcitrants aux cours en ligne, sont devenus assez vite majoritairement favorables à la décision d'assurer la continuité pédagogique. On a assisté alors à une inscription massive aux cours en ligne pour la reprise en avril. Le succès de cet enseignement a été tel que les associations étudiantes des universités privées ont demandé l'instauration d'un semestre d'été en ligne afin de ne pas pénaliser les étudiants qui avaient planifié de terminer leurs études en été. Cette demande a été soutenue par les universités qui ont lancé un semestre d'été optionnel en ligne.

Cependant, cet engouement a été basé, dès le départ, sur un malentendu. Dans un entretien avec le représentant de l'association étudiante, diffusé sur le compte Instagram de GUST, le Président avait annoncé deux mesures cruciales : les examens à livres ouverts et l'arrêt de faire l'appel des étudiants. Ces mesures reflétaient le désir d'empathie de l'administration de l'université qui voulait tenir compte de la situation difficile de certains étudiants et qui cherchait à alléger leurs fardeaux, tout en voulant sauvegarder l'intégrité des examens. Ces mesures ont été mal interprétées par les étudiants qui les ont perçues comme un signal que l'enseignement en ligne n'allait pas obéir aux règlements traditionnels jusque-là en vigueur. Certains étudiants y ont vu même un renforcement des idées préconçues

de la société koweïtienne, idées selon lesquelles, l'enseignement en ligne est plus facile que l'enseignement en présentiel et ne doit pas être pris au sérieux.

De fait, les étudiants n'étaient pas mentalement préparés à suivre les cours, le taux d'absentéisme était assez élevé et entravait l'apprentissage des étudiants, et ceci à plusieurs niveaux. En premier lieu, les étudiants, issus d'un système éducatif très traditionnel, étaient jusque-là très encadrés et n'étaient pas habitués à prendre en charge leur apprentissage. Ce manque d'autonomie s'est en effet fait sentir lors du semestre d'été plus que pendant le semestre de la continuité pédagogique.

Lors de la reprise des cours en avril, les étudiants inscrits dans les classes de langues avaient eu le temps de s'initier à la démarche de la méthode actionnelle qui demande l'implication des apprenants dans leur apprentissage, le travail par compétences et la nécessité de participer en classe. Ils se connaissaient déjà et connaissaient leur professeur qui avait eu le temps de créer en classe un environnement propice à l'échange. Ce facteur était absent lors du semestre d'été où les étudiants arrivaient pour la première fois en classe et étaient confrontés à des impératifs qui les rebutaient : la nécessité de prendre la parole, l'importance de la participation et de la présence en classe. Pour mieux comprendre les réactions des étudiants, les auteures se sont servies des évaluations des cours au milieu du semestre. L'analyse des commentaires des étudiants ont laissé entrevoir leur mécontentement, ils n'acceptaient pas la démarche pédagogique de leurs enseignants et voulaient avoir un livre et des notes « à étudier ». Un étudiant a déclaré qu'on aurait dû « donner des listes pour mémoriser le vocabulaire » au lieu de leur demander de prendre des notes et de construire leur propre glossaire. Un autre a considéré le portfolio comme une perte de temps. Les étudiants se sont insurgés contre l'effort personnel à fournir, surtout quand ils n'arrivaient pas à comprendre sa finalité.

Par ailleurs, l'utilisation du microphone a changé la dynamique de classe pour les étudiants. Certains étudiants qui participaient régulièrement avant la pandémie se sont retrouvés intimidés par le microphone et ne prenaient plus la parole, ce qui a affecté leurs notes ; tandis que d'autres ont commencé à mieux participer, encouragés par la distance procurée par les cours en ligne.

D'autre part, les projets de classe ont été une autre tâche pour laquelle les étudiants n'étaient pas préparés. En présentiel, les projets se passaient sans encombre. La nature des projets en ligne, plus complexes, nécessitait un savoir-faire que les étudiants ne possédaient pas. Cette absence de soft skills était un obstacle à la bonne réalisation des projets. Ceci pointe encore une manifestation du manque d'autonomie des étudiants qui, contrairement aux idées reçues, éprouvent des difficultés à utiliser l'outil informatique.

On pense généralement que les jeunes, hyperconnectés, sont très à l'aise avec les nouvelles technologies. On parle même d'une rupture générationnelle depuis l'arrivée des réseaux sociaux. Certes, les jeunes utilisent les outils technologiques

pour communiquer, jouer et se divertir, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils possèdent les capacités d'analyse et de réflexion qui devraient accompagner l'utilisation de ces outils. (Caza, 2020, paragr. 1)

Finalement, la barrière la plus compliquée a été le nouveau système d'évaluation. Les étudiants qui, durant tout leur parcours, étaient habitués à des examens sur papier, plutôt axés sur la mémorisation, avaient l'idée erronée que les examens à livres ouverts étaient plus faciles. Partant de ce postulat, un grand nombre d'étudiants ne s'était pas préparé pour le premier test après la reprise des cours. Dans leurs évaluations des cours, les étudiants ont souvent souligné que l'évaluation était trop difficile « pour des cours en ligne » sous-entendant que celle-ci devait être facile. De même, pensant que les examens à livres ouverts et l'accès à Internet pendant les tests leur donnaient la possibilité de plagier, certains étudiants copiaient des phrases toutes faites, utilisaient des applications pour traduire ou formaient des groupes WhatsApp pour communiquer entre eux.

#### **1.4 Barrières chez les enseignants**

Comme l'ont montré nos entretiens conduits auprès des enseignants, avant l'apparition de la pandémie, peu d'entre eux utilisaient les ressources numériques mises à leur disposition par l'université. Leur utilisation se résumait à télécharger des PowerPoints, poster les devoirs des étudiants pour les corriger en ligne, poster les notes des étudiants et télécharger des documents annexes au cours (vidéo, audio etc.). Le passage inopiné aux cours en ligne a plongé les professeurs dans l'enseignement numérique sans réelle préparation. Dans un premier temps, les enseignants ont maintenu leur pratique enseignante comme elle se faisait en présentiel en téléchargeant leurs PowerPoints en ligne et en s'appuyant sur les manuels de langue tout en mettant des ressources complémentaires à la disposition des étudiants. La nouveauté a été de concevoir des évaluations en ligne avec Moodle, ce qui a été problématique pour de nombreux enseignants.

Avec la prolongation de la pandémie et la poursuite des cours en ligne, les enseignants ont dû de facto changer leur pratique enseignante pour s'adapter à leur nouvel environnement numérique et pour mieux se mettre à la portée des étudiants afin de pallier l'absence de motivation en fin de semestre. En fait, malgré les efforts institutionnels pour codifier les pratiques enseignantes, comme le prouve le manuel des enseignants et celui des étudiants que l'université a fait circuler au début de la continuité pédagogique, l'enseignement numérique a été perçu comme un « bricolage enseignant » pour reprendre l'expression de Caron (2007).

Pour les enseignants, ce changement de pratique signifiait sortir de sa zone de confort et se mettre en zone d'apprentissage. Pour Barth (2020), sortir de la zone de confort, c'est se mettre en danger face à soi-même et face au jugement des autres. Mais, c'est surtout perdre du pouvoir sur l'autre. Avec la pandémie, l'enseignant est passé d'une stratégie d'évitement du risque à une stratégie d'exposition au risque.

En raison de barrières mentales, certains enseignants ont eu du mal à sortir de leur zone de confort et à surmonter toutes les barrières technologiques qui les mettaient en difficulté auprès de leurs étudiants. Le refus de cette situation qui remettait en cause leur position d'experts a été aggravé par leurs attitudes et leurs représentations négatives envers l'enseignement en ligne.

La résistance aux cours en ligne a pu s'observer chez des enseignants convaincus de la non-efficacité de ces cours et qui ont eu tendance à se transformer en policiers. Ainsi, ils traquaient les absents pendant le cours et compliquaient les questions et le déroulement des examens pour s'assurer de l'investissement des étudiants. Cependant, cette attitude a produit l'effet inverse et est devenu un repoussoir pour les étudiants. Ces enseignants détracteurs ont été également très critiques envers les examens en ligne qui facilitaient, selon eux, le plagiat. En un mot, pour eux, l'enseignement en ligne était synonyme d'absence de qualité !

*Figure 1. Zones de confort et découvertes d'opportunité (Farnier, 2017)*

### **1.5 Les cours de FLE à GUST et les changements de pratique**

L'université de GUST propose des cours de FLE à un public débutant. Ce sont des cours optionnels étalés sur un semestre de 45 heures, visant le niveau A1.

Le passage en ligne a poussé les professeurs à repenser leur pratique enseignante et à mettre l'accent sur une nouvelle manière d'interagir avec les étudiants. Cela s'est traduit par la création d'activités interactives comme H5p (outil de création

d'activité disponible sur Moodle) ou l'utilisation de logiciels tels que Powtoon pour remplacer l'emploi du manuel de langue difficilement utilisable en ligne.



Figure 2. Captures d'écran d'une séquence réalisée avec Powtoon

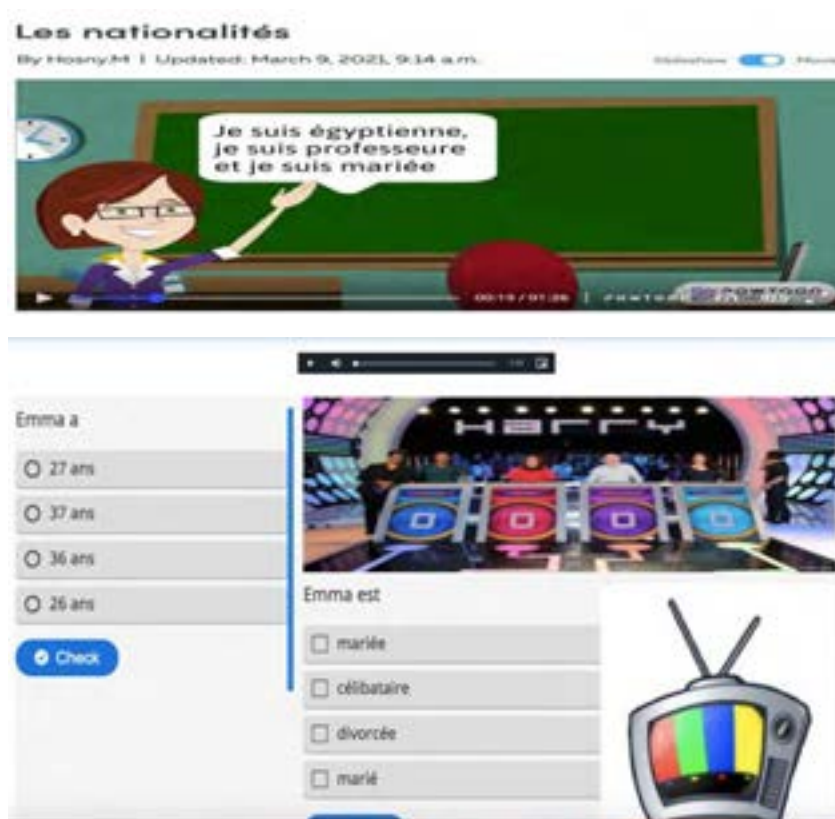


Figure 3. Captures d'écran d'un exercice d'écoute avec H5P

Ce changement de pratiques enseignantes a nécessité un travail de pédagogie auprès des étudiants dans la mesure où c'était une nouvelle démarche et un nouvel environnement d'apprentissage avec l'intégration de ressources numériques interactives qui exposaient les étudiants à une nouvelle littératie numérique et multimodale.

Par ailleurs, les changements opérés dans la conceptualisation de pratique du cours ont été accompagnés par une modification des grilles d'évaluation. Tous les tests ont été informatisés pour le FLE et cela a permis de mieux faire travailler les quatre compétences. L'évaluation de l'expression orale a pu être réalisée, soit par

l'intermédiaire du téléchargement des enregistrements audios, soit par l'intermédiaire des breakout rooms qui proposent la fonction enregistrement. Le travail de groupe difficilement réalisable en présentiel en raison du nombre d'inscrits et de la superficie des salles de classe a pu être renforcé grâce la plateforme Moodle qui permet à l'enseignant de créer des salles de discussion. De même, les projets de classe ont été téléchargés sur une page d'accueil où tout le monde a pu les visualiser.



Figure 4. Projet de création de cartes de visite

La correction des examens a été facilitée en favorisant l'autocorrection et un gain de temps a été observé également dans la mesure où il n'y avait plus de notes à entrer dans Moodle.

Le plagiat reste cependant un problème en particulier pour l'expression écrite dans la mesure où les étudiants recourent à des logiciels ou des applications (Google Translate) pour traduire mot à mot. Un phénomène similaire s'observe lors des épreuves d'expression orale qui sont des situations de communication de type DELF. Les étudiants, placés en binôme dans des salles de discussion pour préparer un jeu de rôle se connectent en ligne pour copier des phrases toutes faites ou ont recours à des aides extérieures.

## 2. CONTEXTE MAROCAIN

Au temps de la COVID19 et après l'état d'urgence sanitaire déclaré par le royaume du Maroc, le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a pris la décision de suspendre les cours dans les différents établissements scolaires et universitaires des secteurs publics et privés à partir du 16 mars afin de lutter contre la propagation de la pandémie du coronavirus. Il a été décidé de passer de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique pour l'année 2019/2020. Cette décision, prise à temps, selon certains experts dans le domaine de l'éducation, a été applaudie par les différents acteurs de la société

marocaine. Les cours en présentiel ont été remplacés par un enseignement à distance.

## 2.1 Barrières institutionnelles

L'université Ibn Tofail de Kénitra à l'instar des autres universités marocaines, durant la pandémie du coronavirus, a pris la décision de passer à l'enseignement en ligne. Ce dernier n'était pas reconnu institutionnellement même si l'université disposait de sa propre plateforme Moodle, espace de partage et de diffusion d'informations. Les étudiants ont été contraints de suivre un enseignement à distance, même si les examens ont été maintenus en présentiel.

Il faut rappeler également qu'une bonne partie des enseignants ne manipulaient pas très bien les technologies de l'information et de la communication. Pour résoudre ce problème, le ministère de l'Éducation Nationale a commencé dans un premier temps par diffuser les cours sur les chaînes de télévision nationales.

Selon le Centre Universitaire des Ressources Informatiques (CURI), qui relève de l'université, plusieurs classes virtuelles ont été créées sur la plateforme de Google Classroom. Le tableau ci-joint regroupe les statistiques relatives à ces classes virtuelles depuis la mise en place de ces dernières jusqu'à la première semaine d'avril 2020. Nous rappelons que ces statistiques n'incluent pas les autres cours déposés dans la plateforme Moodle de l'université :

Établissements	Classes virtuelles
Ecole de Chimie	2
Ecole Supérieure de l'Éducation et de la Formation	69
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion	39
Ecole Nationale des Sciences Appliquées	65
Ecole Supérieure de Technologie	35
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines	94
Faculté des Sciences	296
Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales	222
<b>TOTAL</b>	<b>822</b>

## 2.2 Barrières technologiques

L'un des obstacles majeurs rencontré par les étudiants a été les barrières d'infrastructures technologiques. En effet, suite au questionnaire (voir Annexe, question 2) que nous avons adressé aux étudiants du département de français de la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra : « Avez-vous les moyens pour vous connecter facilement? », 77.4% de ces étudiants ont affirmé qu'ils avaient les moyens pour se connecter facilement aux différentes plateformes

mises à leur disposition contre 22.6% qui ont rencontré des difficultés pour se connecter soit parce qu'ils n'avaient pas les moyens financiers pour acquérir un smartphone ou un ordinateur, soit parce qu'ils habitaient dans des régions enclavées sans bonne couverture internet pour participer aux visioconférences. D'autres n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec ces technologies, ce qui pouvait engendrer chez eux une sorte d'appréhension et une certaine réticence vis-à-vis des cours en ligne.

Nous rappelons que les résultats de l'analyse du questionnaire concernent les étudiants du département « Etudes françaises ».

### **2.3 Barrières chez les étudiants**

Par ailleurs, un autre objectif de notre questionnaire a été d'essayer de comprendre le degré d'utilisation des TICE par la population cible (étudiants universitaires) au cours de ses apprentissages et leur niveau d'implication dans l'enseignement à distance pendant cette crise. Il est nécessaire de rappeler que l'université avait mis en place la plateforme Moodle au profit des étudiants afin d'assurer la continuité pédagogique et leur avait créé des comptes institutionnels pour accéder à la plateforme. Nous avons recueilli 93 questionnaires. Concernant la question n°3 autour de l'accès à la plateforme de l'université « Avez-vous eu facilement accès à la plateforme Moodle ? » 27% des étudiants indiquent qu'ils n'avaient pas réussi à accéder à Moodle, soit parce qu'ils ne maîtrisaient pas correctement les technologies et n'arrivaient pas à activer leur compte institutionnel, soit parce qu'ils n'avaient pas les moyens financiers de se connecter durant la pandémie de la COVID 19.

A la question n°4 « Quel l-e-s logiciels ou applications, utilisez-vous lors de ces visioconférences ? » 89% des étudiants indiquent qu'ils préfèrent l'application Google Meet pour participer aux différentes visioconférences organisées par leurs professeurs parce qu'elle est gratuite, 7% des étudiants recourent à l'application Zoom et seuls 4% utilisent l'application Teams.

A la question n°5 « Laquelle de ces deux plateformes préférez-vous ? », 63.4% de ces étudiants sont contre l'utilisation de Moodle et 35.6% préfèrent la plateforme Google Classroom. Peut-être qu'ils trouvent cette dernière moins compliquée et plus conviviale que la plateforme Moodle.

A la question ouverte n°6 adressée aux étudiants interrogés : « Que pensez-vous de l'enseignement à distance durant cette crise pandémique ? », nous avons obtenu les avis suivants sur un continuum de négatif à positif :

- « Difficile »,
- « Pas très satisfait »,
- « Bien, même si que rien ne remplace les cours en présentiel »,
- « Pratique, mais dans des conditions favorables »,



- « Une solution pour dépasser l'épidémie »,
- « La seule solution pour l'instant »,
- « C'est pratique »
- « Très bonne expérience, mais l'enseignement en présentiel est la meilleure solution pour continuer à étudier ».

Il est utile de rappeler que la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra avait aussi mis à la disposition de ses étudiants la plateforme Google Classroom où ils pouvaient aussi trouver des ressources numériques sous forme de fichiers Word, PDF ou des présentations PowerPoint.

Nous avons interrogé les étudiants sur le contenu déposé dans les deux plateformes utilisées Moodle et Google Classroom. Pour répondre à la question n°7, « Le contenu déposé dans les plateformes a-t-il été : Riche, Suffisant, Plutôt suffisant ou Insuffisant ? », nous avons obtenu les réponses suivantes : 74% des étudiants trouvaient les ressources numériques déposées dans les plateformes suffisantes, 21% les considéraient riches alors que 5% les trouvaient plutôt suffisantes.

Enfin, concernant la question n°8 autour de l'évaluation : « Avez-vous fait des tests en ligne ? », il a été constaté qu'aucune activité dans la filière « Études françaises » n'a fait l'objet d'un test en ligne contrairement aux étudiants du Master, qui sont au nombre de 40, et qui ont tous passé leur examen à distance.

#### **2.4 Barrières chez les enseignants**

Cette pandémie a mobilisé tous les responsables de l'éducation voire les acteurs de la société civile afin de trouver des solutions et assurer la continuité pédagogique. L'université d'Ibn Tofail s'était dotée de Moodle pour les enseignants afin qu'ils déposent leurs cours ; elle avait également mis à leur disposition un studio d'enregistrement. Aucune note administrative ou ministérielle n'imposait aux enseignants d'utiliser cette plateforme : certains y ont eu recours et l'ont exploitée en déposant leurs cours sous forme de PDF ou de capsules vidéos ; d'autres ont rencontré de sérieuses difficultés faute d'une bonne manipulation de l'outil informatique. Pour résoudre ce problème, les enseignants réticents étaient contraints d'entrer en contact avec leurs collègues expérimentés afin de les aider à rester en contact avec leurs étudiants.

#### **2.5 Les cours « Études françaises à la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra »**

À la faculté des langues, des lettres et des arts, les cours dispensés aux étudiants de la filière « Études françaises » ont dû se poursuivre en distanciel. L'effectif dépassait 150 étudiants par groupe. La majorité des enseignants organisait des visioconférences via Google Meet ou l'application Zoom. La durée de chaque séance durait une heure. Sur un groupe de 150 étudiants, 50% d'entre eux étaient connectés en mode synchrone ; l'autre moitié en mode asynchrone. En temps

normal, la séance de cours octroyée aux étudiants durait deux heures pendant treize semaines.

De plus, 50% des étudiants participaient directement aux visioconférences programmées sur le site de la faculté ; les autres étudiants préféraient visionner les enregistrements des visioconférences déposés par les enseignants sur Google Classroom ou Moodle. Il est nécessaire d'ajouter que les étudiants ont eu l'opportunité d'interagir avec leurs enseignants via la plateforme Moodle ou Google Classroom. Ils pouvaient également poser des questions afin de demander plus d'informations ou d'explications via l'option « Chat » offerte par le numérique.



Figure 5 Liste de cours en ligne proposés par la Faculté des Langues, Lettres et des Arts d'Ibn Tofail

## CONCLUSION

Malgré un contexte initialement défavorable, l'enseignement en ligne s'est imposé tant bien que mal au Koweït et au Maroc. Un an après le début de la pandémie, même si l'expérience se poursuit, les polémiques continuent d'alimenter le débat public comme en témoignent les nombreux articles dans la presse locale. Les problèmes rencontrés tels que le plagiat, la qualité de l'enseignement, la surcharge de travail pour les enseignants etc. sont toujours présents d'un semestre à l'autre et restent sans solution.

L'autre difficulté non évoquée pour l'enseignant est de créer un sentiment d'appartenance à sa classe en ligne chez ses étudiants virtuels comme démontré par les travaux de Peacock et ses collaborateurs (2020) qui ont examiné l'importance du sentiment d'appartenance dans la formation à distance. Comme le rappelle Jolicoeur (2020), quand le sentiment d'appartenance est peu développé, la capacité des étudiants à pleinement réaliser leurs tâches est entravée.

Bien que le passage aux cours en ligne ait permis aux enseignants et aux étudiants d'acquérir de nouveaux savoir-faire et savoir-être (soft skills) et a été source d'émotions positives comme le sentiment d'accomplissement personnel et professionnel, il n'empêche qu'il génère des émotions négatives telles que le stress, l'anxiété, la lassitude et la démotivation auprès des étudiants comme des enseignants. Ces émotions, si elles ne sont pas prises en compte par les institutions

universitaires, peuvent remettre en cause tout maintien futur de l'enseignement en ligne lors de l'après COVID.

Nombreux pensent que le retour en présentiel tel qu'il existait avant la pandémie s'apparenterait à un retour en arrière, difficilement envisageable, en raison de la nouvelle expérience acquise par les enseignants et les étudiants. Le débat reste cependant ouvert et l'avenir de l'enseignement en ligne reste incertain. Il n'empêche que les pratiques enseignantes et étudiantes ont changé avec l'intégration du numérique. Dans le cas des cours de FLE, on assiste à la création de matériel numérique (ebooks, fiches pédagogiques, capsules pédagogiques, quizz etc.) qui seront réutilisés quel que soit la forme d'enseignement dispensé, ce qui laisse entrouverte la possibilité de la mise en place de cours hybrides lors de l'après COVID.

Même si l'expérience actuelle montre que l'autoformation est possible tout en étant source de déconfort, enseigner en ligne s'apprend. Tout en reconnaissant que le milieu universitaire au Koweït et au Maroc a fait d'énormes progrès en matière d'enseignement en ligne, beaucoup de travail reste cependant à faire pour le maîtriser de façon « professionnelle » loin du « bricolage » actuel.

Enfin, le constat qui s'impose est que cette pandémie a révélé une fracture numérique qui en reflète une autre qui est de type socio-économique.

## REFERENCES

- Barth, I. (2016, March 25). *Sortir de sa zone de confort : si ce n'est pas pour moi, pour les autres !* <https://www.linkedin.com/pulse/sortir-de-sa-zone-confort-si-ce-nest-pas-pour-moi-les-isabelle-barth/?originalSubdomain=fr>
- Caron, P. A. (2007). *Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation*. [Thèse de doctorat, Université de Lille]. <http://www.theses.fr/2007LIL10016>
- Caza, P. E. (2020, May). *Littératie numérique : ça s'enseigne !* <https://www.actualites.uqam.ca/2020/litteratie-numerique-apprendre-a-utiliser-les-outils%20>
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61. <https://doi.org/10.1007/bf02299597>
- Farnier, J. (2017). Zone de confort et découverte d'opportunités. *Psychologie Entrepreneuriale*. <https://www.psychologie-entrepreneuriale.fr>
- Hamadi, H. (2020, 24 octobre). *التقاسم لك فيهم عن بعد بعد عن التعليم* <https://alqabas.com/article/5810789-التعليم-عرب-ع-ب-ع-عن-ك-فيهم>

- Jolicoeur, P. L. (2020). Favoriser le sentiment d'appartenance dans la formation à distance. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/03/sentiment-appartenance-fad/>
- Octaberlina, L.R. et Muslimin, A. I. (2020). Students Perspective towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 1-9.
- Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L. et Williams, J. (2020). An Exploration into the Importance of a Sense of Belonging for Online Learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18-35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- Schoepp, K. (2005). Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment, Learning and Teaching in Higher Education. *Gulf Perspectives*, 2. [http://www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02\\_05.pdf](http://www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02_05.pdf).
- Unger, S. et Meiran, W. R. (2020). Student Attitudes Towards Online Education during the COVID-19 Viral Outbreak of 2020 : Distance Learning in a Time of Social Distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, Fall, 256-266.

## ANNEXES

### Questionnaire (Maroc)

1. Vous êtes étudiant en :
  - Semestre 2
  - Semestre 4
  - Semestre 6
  - Master
2. Avez-vous les moyens pour vous connecter facilement ?
3. Avez-vous eu facilement accès à la plateforme Moodle ? Oui Non
4. Quel l-e-s logiciels ou applications, utilisez-vous lors de ces visioconférences ?
  - Meet
  - Zoom
  - Webex
  - Teams
  - Hangout
  - Skype
  - Autres

5. Laquelle des plateformes préférez-vous?

- Moodle
- Classroom

6. Que pensez-vous de l'enseignement à distance durant cette crise pandémique ?

7. Le contenu déposé dans les plateformes a-t-il été :

- Riche
- Suffisant
- Plutôt suffisant
- Insuffisant

8. Avez-vous fait des tests en ligne? Oui Non

### **Les auteurs**

***Manal Hosny** est maître de conférences au Département des Sciences Humaines et Sociales à Gulf University for Science and Technology (GUST) au Koweït où elle enseigne le français. Dans ses recherches, elle s'intéresse à la contextualisation de l'enseignement du français en milieu arabophone et à l'évolution des manuels scolaires au XIXe siècle en France.*

***Carine Zanchi** est maître de conférences au Département des Sciences Humaines et Sociales à Gulf University for Science and Technology (GUST) au Koweït où elle enseigne le français. Elle est également chercheure associée au CRREF (Université de Guadeloupe). Elle s'intéresse à la problématique de la contextualisation didactique et aux technologies éducatives dans l'acquisition du FLE, aux discours des manuels de FLE ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants.*

***Driss Louiz** est actuellement professeur des universités à l'université Ibn Tofail (Kénitra au Maroc). En plus de son intérêt pour la littérature, il s'intéresse aux TICE.*

### **Courriels**

*hosny.m@gust.edu.kw*

*zanchi.c@gust.edu.kw*

*driss.louiz@uit.ac.ma*



## RETOUR D'EXPERIENCE

# FORMER À DISTANCE DANS BRUXELLES CONFINÉE

Sabrina Fecchio, Julie Mainguet, Jonathan Szajman, Bruxelles FLE, Belgique

## Résumé

*Ce présent retour d'expérience se nourrit de nombreux témoignages de formatrices bruxelloises ainsi que de membres de l'équipe Bruxelles FLE. Notre réflexion se donne pour but de faire le point sur les pratiques développées depuis l'éclatement de la crise sanitaire en 2020. La situation, aussi inédite qu'inattendue, est la cause du développement de nouvelles pratiques de formation et d'une diversification des compétences numériques des formatrices. Elle a joué en même temps un rôle de révélateur des limites de la formation à distance, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, face à un public inégalement outillé et disponible pour continuer à bénéficier réellement des apports d'une formation guidée.*

## Mots-clés

*Formation à distance, COVID, confinement, Bruxelles, FLE*

## Abstract

*This article is intended to provide a feed-back regarding the various teaching strategies that emerged following the COVID 19 health crisis. Relying on a variety of testimonies from the teachers as well as from the trainers of Bruxelles FLE, we intend to outline the new digital literacies that were developed for teaching French as a second language. We will also stress the challenge of teaching a foreign language on-line with synchronous or asynchronous tools as some students struggled to have access to digital technology and stable Internet connections.*

## Keywords

*On-line teaching, COVID 19, lock-down, Brussel, French as a foreign language*

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

En Belgique, on peut distinguer trois phases dans la gestion de l'épidémie de COVID-19 par les autorités fédérales et communautaires, qui ont toutes eu un impact sur la formation linguistique pour adultes.

---

<sup>1</sup> Ce texte privilégie la forme féminine pour désigner les intervenantes pédagogiques afin de refléter l'importance de leur représentation constatée dans notre réalité bruxelloise.

Les centres de formation bruxellois proposant une offre en FLE relèvent de secteurs variés et agissent dans divers dispositifs<sup>2</sup>. Au-delà de leurs particularités, ils sont soumis depuis plus d'un an à des contraintes liées à la situation sanitaire qui ont des effets sur leurs pratiques pédagogiques.

Voici les trois phases principales de gestion de COVID-19 identifiées depuis mars 2020 :

- Le premier confinement décrété le 17 mars 2020 provoque la suspension des activités réunissant formatrices et apprenants.
- La deuxième phase concerne un progressif déconfinement lancé au mois de mai 2020 et comprend la reprise des activités de formation, avec un nombre restreint de participants par groupe ainsi qu'un certain nombre de mesures de protection sanitaire (port du masque, mise à disposition de gel désinfectant, distance à respecter entre les participants ...).
- Depuis le mois d'octobre 2020, de nouvelles restrictions ont été décidées par les autorités, les formations en présentiel sont de nouveau interdites mais il reste possible de proposer des rendez-vous individuels aux apprenants<sup>3</sup>.

Notre réflexion se donne pour but de faire le point sur les pratiques développées depuis l'éclatement de la crise sanitaire en 2020. La situation, aussi inédite qu'inattendue, est la cause du développement de nouvelles pratiques de formation et d'une diversification des compétences numériques des formatrices. Elle a joué en même temps un rôle de révélateur des limites de la formation à distance, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, face à un public inégalement outillé et disponible pour continuer à bénéficier réellement des apports d'une formation guidée.

Nous explorons donc ici les activités mises en œuvre par notre service d'appui pédagogique, les obstacles rencontrés et les leviers utilisés pour maintenir des formations adaptées, avant de faire le point sur les stratégies développées actuellement par les formatrices sur le terrain tandis que les mesures d'urgence pour limiter la propagation du coronavirus (dont le télétravail généralisé et l'impossibilité d'organiser des formations pour des groupes d'adultes) sont toujours en vigueur sur notre territoire (voir note 3).

---

<sup>2</sup> Voir le document « Cartographie des organismes de FLE à Bruxelles subventionnés répartis par agréments » : <https://www.bruxellesfle.be/carte-des-lieux-de-formation/>

<sup>3</sup> Mise à jour à l'heure de publier ce texte : le 29 avril 2021, une circulaire de la Commission communautaire française annonçait une possible reprise des cours en présentiel pour certains opérateurs de formation.



## 1. CONTINUITÉ DE L'APPUI PÉDAGOGIQUE

Bruxelles FLE est un centre d'appui pédagogique au service du réseau associatif qui anime l'offre de formation destinée aux adultes allophones en Région de Bruxelles-Capitale<sup>4</sup>.

Cet appui s'adresse à plusieurs dizaines de centres de formation pour adultes actifs dans différents dispositifs soutenus par les pouvoirs publics communautaires. Il existe environ 60 opérateurs de formation animant une offre de formation en FLE. Ils ont le statut d'association pour la plupart mais leur taille varie fortement, tout comme leur nombre de formatrices ou d'apprenants. Leur public et le type de formation suivie dépendent des dispositifs dans lesquels ils sont actifs : parcours d'accueil (primo-arrivants, modules intensifs ou extensifs), Insertion Socio-Professionnelle (demandeurs d'emploi, modules intensifs), Cohésion sociale et Education permanente (apprenants aux profils hétérogènes, visées de participation citoyenne et d'émancipation, cours extensifs).

Notre appui pédagogique consiste à animer des groupes de travail réunissant des formatrices autour de problématiques rencontrées sur le terrain, permettant de mutualiser leurs ressources, de confronter leurs points de vue et leurs expériences pratiques. Ces rencontres sont articulées avec un programme de formation continue constitué d'intervenants experts qui proposent des réponses à ces problématiques (méthodologies, connaissance des publics, réflexion sur les dispositifs de soutien public à la formation...). Cette offre complète les missions poursuivies par l'association Lire et Écrire, mouvement associatif belge francophone pour le droit à l'alphabétisation pour tous.

Ce travail commun a pu être poursuivi depuis mars 2020, dans un contexte nouveau d'isolement des apprenants, bien sûr, mais aussi des travailleuses et des bénévoles. Nos échanges ont été maintenus avec certaines d'entre elles qui nous ont confié leurs questionnements : comment garder contact avec son groupe ? Quels contenus d'apprentissage proposer ? Comment démarrer avec un groupe débutant en distanciel ? etc.

### 1.1. Premier confinement : contacts individuels et échanges de pratiques

Pris par surprise par la crise qui a éclaté, nous nous sommes prioritairement concentrés sur le fonctionnement de l'équipe en interne. Nous avons ensuite contacté les formatrices d'autres associations (qui participent fréquemment à nos actions d'appui pédagogique) quand ce ne sont pas elles qui s'adressaient à nous pour savoir comment chaque centre de formation répondait aux problèmes posés par l'isolement. Au fil de ces échanges, nous avons ainsi recueilli les témoignages (voir annexe) décrivant leurs expériences à distance.

---

<sup>4</sup> Bruxelles FLE est géré par le centre de formation Proforal asbl.

Lors de cette première phase de la crise sanitaire, nous avons surtout participé à la réflexion sur les outils collaboratifs à distance en testant d'abord les solutions informatiques en interne. Les échanges avec les formatrices du réseau associatif ont surtout eu lieu sous forme de rencontres virtuelles individuelles, pour mutualiser les expérimentations (voir annexe) mais aussi, plus simplement, pour maintenir un lien avec des personnes que nous sommes habitués à croiser régulièrement dans notre programme d'appui pédagogique.

## **1.2. Déconfinement : apprendre hors du centre de formation**

La période de déconfinement a notamment été l'occasion de réunir un groupe de travail pour réfléchir à l'animation des formations avec le retour en présentiel dans un contexte contraint du fait des nombreuses mesures de protection sanitaire évolutives (par exemple, l'évolution du nombre de mètres carrés minimum obligatoire par participant dans une salle de formation).

Dès lors, il nous a semblé opportun de proposer une activité à l'extérieur, en profitant des mesures moins contraignantes imposées à ce moment. L'objectif de la rencontre était d'envisager l'exploitation d'un espace social hors lieu de formation. Nous avons réalisé cette rencontre dans un musée où le groupe de formatrices présentes se sont retrouvées pour y observer et recenser les situations de communication et les supports écrits disponibles avant d'échanger sur les usages pédagogiques possibles de l'observation et des fruits de ce recueil<sup>5</sup>.

## **1.3. Confinement partiel : créer des ressources en ligne**

Depuis la reprise des mesures de confinement, nous avons adapté notre appui pédagogique afin de répondre à certains besoins précis de formatrices désormais mieux outillées pour affronter les situations d'enseignement à distance. Si les outils de collaboration avec leurs groupes étaient maintenant mieux définis et exploités, la difficulté et le temps nécessaire à la création de supports en ligne continuait à représenter un écueil.

Si nous avons pu créer en interne des activités interactives pour les publics en formation, le maniement de certains outils complexes (Active Presenter, Genially) n'était pas à la portée de tout le monde et vu le temps nécessaire à leur appropriation, ce type de solutions n'a été conservé que par les plus à l'aise avec l'outil informatique.

Le constat généralisé fait par les participantes de nos ateliers de création de supports en ligne était que les apprenants passaient en général par un outil de communication

---

<sup>5</sup> Tout au long de la crise, bien d'autres formatrices ont exploité la possibilité de réunion en extérieur dès lors que cela était légal, révélant selon nous l'impossibilité fondamentale pour la plupart des apprenants et des formatrices de substituer la présence physique dans l'apprentissage par des techniques d'enseignement à distance, quel que soit leur qualité.

qu'ils connaissaient déjà, à savoir WhatsApp. Nous avons donc imaginé ensemble quelques activités adaptées à cette application.

Les recommandations émises lors de ces ateliers de création de supports ont été les suivantes :

- Proposer des séances courtes
- Alléger les contenus abordés lors des séances
- Prendre le temps de familiariser le groupe aux outils de travail à distance
- Mutualiser les préparations et supports au sein et entre centres de formation
- Différencier l'offre à distance selon les publics et les apprenants
- Réaliser un suivi individuel des apprenants

Certaines formatrices ont développé des activités en ligne via le site Learning Apps, probablement le plus facile d'accès, le plus complet et le mieux adapté aux apprenants disposant uniquement de GSM, les activités pouvant être transmises sous forme d'un simple lien puis affichées en plein écran. À noter qu'un des intérêts de Learning Apps est sans doute de pouvoir adapter une activité déjà créée et de la rendre pertinente pour son propre groupe (en réduisant le nombre d'items d'un quizz, en simplifiant une consigne trop complexe, en ajoutant des items, etc.).

En outre, pour répondre à la recherche d'outils numériques utiles pour l'enseignement à distance, nous proposons depuis novembre 2020 des formations courtes centrées sur des applications accessibles (Quizizz, Quizlet, PDFescape...).

Suite à ce témoignage sur notre propre activité de seconde ligne au profit des formatrices, le présent retour d'expérience vise à mettre en valeur l'émergence progressive de leurs pratiques avec les apprenants qui ont continué à participer à de nouveaux dispositifs d'apprentissage, malgré des conditions personnelles et souvent matérielles peu favorables à un dispositif d'apprentissage formel.

## **2. MISE EN PLACE DE DIFFÉRENTES PRATIQUES FACE À LA SITUATION SANITAIRE**

Dès le 17 mars 2020, les mesures prises pour gérer l'épidémie de COVID-19 ont amené tous les organismes associatifs de formation linguistique à basculer de cours exclusivement présentiel synchrone à des modalités respectant les mesures sanitaires imposées par la situation. Le secteur a dû s'adapter en réorganisant ses activités afin d'assurer une continuité pédagogique. Sous l'effet de la sidération, les différentes associations ont dû rapidement choisir l'une ou l'autre plateforme dans leur version gratuite, sans avoir véritablement le temps de les tester.

D'après les retours de formatrices que nous avons rassemblés, quatre grandes modalités de formation se dessinent :

- Les cours de groupe à distance en synchrone : sur des plateformes de visioconférence (Zoom, Meet, Skype, Jitsi...) avec ou sans outil complémentaire (type Google Classroom).
- Les cours individuels à distance en synchrone : via Whatsapp.
- Le suivi à distance en asynchrone : via Whatsapp.
- Les cours individuels en présentiel aménagé ou en effectif réduit.

Comme mentionné précédemment, c'est au départ Whatsapp qui a été le plus largement utilisé. Cela répondait d'un côté à la demande de la majorité des apprenants (application déjà connue, facilité et confort d'utilisation, absence d'alternative au GSM) et de l'autre côté, cela rassurait aussi les formatrices (peur d'utiliser un autre outil numérique mal connu et de le faire manipuler par les apprenants).

Par la suite et en raison de la prolongation des mesures sanitaires, les associations ont dû mener une réflexion plus aboutie concernant les plateformes testées auparavant et qu'elles pourraient conserver. Bien évidemment, les versions gratuites de plateformes telles que Zoom ont montré leurs limites avec des répercussions sur la qualité de l'enseignement à distance en synchrone. Certaines associations ayant des moyens plus conséquents ont eu l'opportunité d'obtenir des versions payantes et donc plus performantes, alors que d'autres ont dû se résoudre à garder les versions gratuites – il a pu s'agir d'un choix politique pour certains organismes favorisant les logiciels libres. Dans un premier temps, cela a possiblement renforcé la fracture numérique au sein du réseau associatif bruxellois et a généré des disparités pédagogiques selon les organismes de formation, bien que dans un second temps, des fonds spéciaux aient été accordés par les pouvoirs publics, proposés par des soutiens privés ou encore mis à disposition par des associations spécialisées dans le domaine informatique.

Cela étant dit, la volonté était la même : choisir des outils numériques plus « performants » afin de proposer une formation linguistique plus cohérente. Les associations se sont à la fois mieux préparées dans l'organisation des formations et dans la prise en main des différents outils (tant par les formatrices que par les apprenants).

Le tableau ci-dessous reprend des exemples concernant l'organisation des formations dans quelques associations bruxelloises lors de la deuxième phase du confinement (avec la possibilité de rencontre individuelle avec les apprenants), et la manière dont :

1. les formations ont pu démarrer dans de bonnes conditions (comment contacter les apprenants du groupe pour les informer sur les outils et les modalités de la formation à distance, comment tester leurs compétences au niveau numérique, leur équipement).

2. les formatrices ont réussi à articuler la formation à distance avec des retours aménagés en présence, créant ainsi un accompagnement plus personnalisé pour les apprenants.
3. les outils numériques ont été utilisés pendant la formation à distance.

Tableau 1 : organisation générale des formations (confinement phase 2)

Démarrage de la formation à distance (en amont de la formation)	Modalités de suivi et d'accompagnement de la formation à distance (pendant la formation)	Outils utilisés pour la formation à distance (pendant la formation)
Rencontre(s) individuelle(s)	Rendez-vous individuels périodiques en présentiel pour transmettre un dossier, pour maintenir un contact, pour créer du lien	Classes virtuelles : Zoom, Teams, Meet, Skype, Whatsapp
En présentiel ou à distance	Rendez-vous individuels périodiques pour suivi de l'apprentissage, en présentiel ou à distance	Dépôts d'activités sur des espaces de stockage partagés : Google Classroom, Google Drive
Tests des outils à distance pour s'assurer de la possibilité de suivre la formation	Cours particuliers sur besoin et/ou sur demande	
	Permanence de la formatrice sur Whatsapp qui propose des activités (sans cours) en ligne	
	Alternance de période de travail synchrones et asynchrones	

La prolongation des mesures sanitaires a pérennisé l'utilisation des divers outils numériques déjà mentionnés, ce qui n'est pas sans conséquence sur le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant.

### 3. QUESTIONNER L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE EN FORMATION

#### 3.1. Leviers et freins

Après quelques mois de recul, l'expérience vécue par les formatrices de terrain de l'équipe Bruxelles FLE nous a donné envie d'objectiver nos pratiques. Nous tenions donc à approfondir la réflexion et pouvoir proposer une analyse de ce que l'intégration du numérique a apporté en formation dans le secteur associatif.

Dans ce but, nous avons rencontré d'autres formatrices du réseau associatif afin de mutualiser nos retours d'expérience, en incluant le point de vue de nos apprenants, et voici ce que nous en avons retiré :

Tableau 2 : Cours collectif à distance synchrone

Leviers	Freins
<p><i>Apprenants</i></p> <p>confort lié à l'absence de déplacements à gérer pour suivre le cours « à l'autre bout de Bruxelles »</p> <p>maintien de la continuité pédagogique</p> <p>maintien d'une forme de lien social malgré la distance</p> <p>maintien de la motivation par le fait d'avoir un cours à heures fixes, au sein d'un groupe</p> <p>possibilité d'apprendre à (mieux) manipuler les outils informatiques</p> <p><i>effet d'autovalorisation : l'apprenant constate qu'il est capable de « faire » avec des outils numériques, qu'il développe des savoir-faire qui ne sont pas uniquement linguistiques (cf. CECRL, p.16-17)</i></p>	<p><i>Apprenants</i></p> <p>difficultés matérielles liées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à une mauvaise connexion internet,</li> <li>au manque d'outils tels qu'un ordinateur ou une tablette pour suivre le cours,</li> <li>à la présence de personnes dans l'environnement de l'apprenant</li> </ul> <p><i>environnement peu propice à la concentration et à l'apprentissage</i></p> <p><i>risque de démotivation</i></p> <p>risque de ne pas se sentir intégré à un groupe à cause de la distance</p> <p>compréhension-acquisition du non-verbal rendue plus difficile</p> <p>démotivation plus probable liée à la distance, aux difficultés techniques et « environnementales » de l'apprenant</p> <p>fatigue et problèmes physiques liés à l'utilisation intensive du numérique</p>
<p><i>Formatrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- constat de la motivation des apprenants</li> <li>- curiosité de développer de nouvelles compétences</li> </ul>	<p><i>Formatrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- difficulté de faire travailler l'écrit, notamment la production écrite</li> <li>- questionnement sur la plateforme à choisir pour donner cours : quelles sont les potentialités offertes par chaque plateforme/réseau social ? Quelles sont les meilleures en fonction du profil du groupe ?</li> <li>- temps passé à repenser une grande partie de sa pédagogie, adapter tous ses supports au distanciel, adapter toutes les modalités à une interaction rendue plus lente par le distanciel</li> <li>- nécessité de segmenter plus les séances afin de ne pas trop fatiguer les apprenants</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fatigue liée à l'utilisation du numérique en synchrone (jongler entre les onglets, partage d'écrans, etc.) et aux plus grands efforts faits pour maintenir une dynamique de classe</li> <li>- sentiment d'isolement professionnel accru : interactions avec les pairs plus complexes</li> </ul>
--	--

Tableau 3 : Cours individuel à distance synchrone

Leviers	Freins
<i>Apprenants</i>	<i>Apprenants</i>
maintien de la continuité pédagogique maintien du lien social malgré la distance maintien de la motivation par le fait d'avoir un cours à heures fixes	lien avec une formatrice uniquement absence de sentiment d'appartenance au groupe absence d'émulation de groupe
<i>Formatrices</i>	<i>Formatrices</i>
possibilité de systématisation orale ou écrite plus grande et de travail centré sur les besoins et les difficultés de l'apprenant	impossibilité de faire de la mise en page sur Whatsapp, donc difficile d'écrire en faisant ressortir un élément important autrement que par l'utilisation de majuscules.

Tableau 4 : Cours / suivi à distance asynchrone

Leviers	Freins
<i>Apprenants</i>	<i>Apprenants</i>
maintien de la continuité pédagogique maintien du lien malgré la distance peut faire à son rythme des devoirs (exercices, PE, CE/CO) sans être connecté à une réunion de groupe <i>pas de pression pour réaliser l'activité</i> <i>gain de confiance en soi</i>	risque de perte de sens et de motivation si le suivi est trop distendu
<i>Formatrices</i>	<i>Formatrices</i>
peut proposer des activités articulées avec les séances synchrones possibilité de mettre en place plus facilement la pédagogie différenciée	difficulté de maintien d'une cohérence pédagogique, notamment si le suivi est trop distendu en termes de fréquence

Tableau 5 : Suivi ponctuel en présentiel avec masque

Leviers	Freins
<i>Apprenants</i>	<i>Apprenants</i>
maintien de la continuité pédagogique maintien du lien maintien de la motivation par le fait d'avoir un cours	le non-verbal est peu/mal perçu à cause du masque et de la distanciation les sons du français sont mal perçus pour les mêmes causes
<i>Formatrices</i>	<i>Formatrices</i>
utilisation de la gestuelle	difficulté pour organiser des activités de groupes, notamment une production écrite collective à cause de la distanciation et des mesures sanitaires

Il est vrai que lorsque le confinement strict de mars 2020 a été annoncé, la plupart des formatrices ont majoritairement vu des obstacles à l'intégration du numérique dans le suivi des apprenants. Toutefois, les tableaux précédents tentent de démontrer que, s'il existe bien des freins au numérique, il est également possible de considérer les points d'appui positifs permettant de tirer au mieux profit de la situation. De plus, il nous semble important d'attirer l'attention sur la démythification du numérique, non seulement vis-à-vis des peurs des formatrices face à ces outils, mais également vis-à-vis de celles des apprenants. Une formatrice qui prend progressivement en main un nouvel outil peut alors mieux l'expliquer aux apprenants, les engager à l'utiliser sans crainte et, finalement, leur permettre de développer une nouvelle compétence.

### 3.2. Un effet non-négligeable des cours distanciels en synchrone : « l'effet distance »

Lors de ces rencontres de retours d'expériences, plusieurs formatrices ont fait part d'observations communes sur base de leur vécu en classe à distance en mode synchrone. Elles convergent toutes vers les mêmes conclusions : elles se sentent « loin » de leurs apprenants et n'ont pas l'impression de pouvoir créer une vraie dynamique de groupe. Notre équipe pédagogique à Bruxelles FLE a souhaité pousser plus loin la réflexion sur ce qui pourrait être appelé « l'effet distance ».

Nos deux formatrices de terrain à Bruxelles FLE le confirment : cette distanciation n'est pas seulement une conséquence de l'éloignement physique : pendant les cours en ligne (mode synchrone), chacun est isolé chez soi. Cela amoindrit la sensation de groupe. Le non verbal est moins important, ce qui entrave voire bloque la communication.

Elle met aussi en lumière le manque d'autonomie manifeste des apprenants face au numérique. Il y a une "médiatisation" qui n'existe pas en présence, c'est-à-dire que chacun doit recourir à des outils pour pouvoir interagir, ce qui requiert davantage



d'autonomie de la part des apprenants. Or, cette autonomie sur les plans technique, méthodologique et métacognitif n'est pas un acquis.

La distance, la médiatisation et le manque d'autonomie entraînent un ralentissement du rythme du cours et le rendent beaucoup moins participatif qu'en présence, ce qui accroît le risque de décrochage, de perte d'attention, d'abandon...

C'est en travaillant sur l'appropriation des outils de communication et sur l'autonomisation des apprenants que l'on pourra réduire "la distance". Autrement dit, en permettant aux apprenants de devenir plus acteurs que spectateurs, la sensation de distance et d'isolement s'estompera.

## **CONCLUSION**

À l'heure d'écrire ces lignes, la campagne massive de vaccination décrétée par les pouvoirs publics au mois de décembre 2020 est toujours d'actualité. L'avancement de cette campagne ainsi que l'évolution de la situation sanitaire viennent de déterminer les pouvoirs publics à ouvrir la voie à un possible retour à la formation en présentiel, sous réserve du respect d'un nouveau protocole de protection sanitaire similaire aux mesures prises à l'issue du premier déconfinement.

Le bouleversement imposé des pratiques dans le domaine de la formation linguistique des adultes allophones a provoqué une prise de conscience de la nécessité d'intégrer le numérique comme outil pédagogique sur le long terme, bien que dans le secteur associatif, comme par ailleurs dans la société soumise à cette situation d'exception, la lassitude face aux contacts virtuels s'exprime du côté des formatrices et des apprenants.

Il est encore difficile de généraliser quant aux pratiques de formation à distance à Bruxelles, tant celles-ci sont multiples, même si, en tant que service d'appui pédagogique, notre volonté est d'amorcer la transition entre le distanciel et le présentiel : il s'agit en effet de tirer parti de tous les atouts numériques expérimentés pendant les divers confinements, de les réexploiter lors du retour en présentiel, de s'appuyer sur les nouvelles compétences acquises (par les formatrices et les apprenants) pour pouvoir se projeter dans de nouvelles modalités de formations hybrides (bimodale, comodale...) et, ainsi, envisager sereinement un retour en présentiel « aménagé ». L'objectif principal est de réfléchir à des dispositifs qui restent flexibles afin d'anticiper toute nouvelle mesure de distanciation sociale dans un futur proche.

Depuis des mois, les débats politiques - mais aussi pédagogiques - sont nombreux sur les limites de l'expérience d'enseignement/apprentissage à distance. Cependant, il nous paraît envisageable de retenir des points positifs de cette expérience. En premier lieu, le développement « forcé » des outils numériques en classe de langue a permis à notre public spécifique d'apprenants allophones de se découvrir de nouvelles compétences numériques, utiles bien au-delà des compétences nécessaires à la participation à un dispositif de formation formel.

Les formatrices, plus ou moins aguerries au numérique, continuent de tenir un rôle de première ligne dans ce contexte, en accompagnant et en motivant leurs apprenants sur le chemin de la numérisation de l'apprentissage. Ceci leur aura aussi permis de développer leurs propres compétences numériques et d'endosser un nouveau rôle de techno-pédagogue.

La réduction des effectifs à distance aura également eu l'avantage de rendre les formatrices plus attentives aux besoins et aux attentes individuelles et de favoriser ainsi l'usage de la pédagogie différenciée en classe à distance.

De plus, ce retour d'expérience nous fait prendre conscience que cette crise sanitaire est sans doute en train d'influencer notre manière d'envisager l'enseignement à plus long terme, notamment par la diffusion et la banalisation des formations hybrides ou des formations plus ciblées. Nous réalisons aussi que nous sommes beaucoup mieux préparés à différentes éventualités : nous pouvons prendre les devants sur la prochaine étape de gestion de la pandémie par les autorités - tout en espérant que la sortie de crise soit définitive -, et anticiper sur le retour en formation d'apprenants aux expériences d'apprentissage diverses lors de l'année écoulée ainsi que sur la probable progressivité de la reprise en présentiel.

## REFERENCES

- <https://www.bruxellesfle.be/>
- <https://www.bruxellesfle.be/apprentissage-en-ligne/>

## ANNEXE

Sitographie non exhaustive de projets menés avec des groupes en formation dans Bruxelles confinée

- <https://www.bruxellesfle.be/e-learning-temoignages/>
- <https://lepiment.org/2020/06/22/precarite-numerique/>
- [https://www.youtube.com/watch?v=1msZ52llx9k&list=PLHAhGE3k9CsP0aThz5hxnEAKUMAI8PBH&index=4&ab\\_channel=LaV%C3%A9nerie](https://www.youtube.com/watch?v=1msZ52llx9k&list=PLHAhGE3k9CsP0aThz5hxnEAKUMAI8PBH&index=4&ab_channel=LaV%C3%A9nerie)
- <https://inforfemmes.be/2020/03/27/journal-de-nos-confinements/>
- <https://www.radiopanik.org/emissions/emissions-speciales/pas-a-pas/>

## Les auteurs

*Bruxelles FLE est un centre régional d'expertise et d'appui pédagogique aux opérateurs de formation en français langue étrangère. Il est géré par l'asbl Proforal.*

*Sabrina Fecchio est formatrice FLE dans le cadre du parcours d'accueil des primo-arrivants à Bruxelles et chargée du projet Ateliers SocioLinguistiques (ASL). Elle est également autrice pour EMDL-Edition Maison des Langues et conceptrice*

*de supports pédagogiques de l'enseignement-apprentissage du FLE pour TV5MONDE Langue française.*

**Julie Mainguet**, formatrice FLE dans le cadre du parcours d'accueil des primo-arrivants à Bruxelles, formatrice de formateurs et futurs formateurs au sein du Certificat en didactique du FLE de l'UCL (en co-gestion avec Proforal/BruxellesFLE) et dans le cadre de la formation continue des formateurs FLE de Bruxelles-Capitale en Méthode Verbo-Tonale de remédiation/correction phonétique. Elle est également autrice pour la maison d'édition Didier (Edito B1) et conceptrice de supports pédagogiques de l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Jonathan Szajman** est coordinateur de Bruxelles FLE. Il est également doctorant, membre de l'équipe CRAPEL (Laboratoire ATILF - Université de Lorraine).

## **Courriels**

*info@bruxellesfle.be*

*s.fecchio@proforal.be*

*j.mainguet@proforal.be*

*j.szajman@proforal.be*



# EXPERIENCE PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE : CAS DES ETUDIANTS D'UNE STRUCTURE PRIVEE AU GABON

Mireille Essono Ebang, École Normale Supérieure du Gabon

## Résumé

*Aujourd'hui, les technologies de l'information sont incontournables dans le domaine de l'enseignement et de la formation, entraînant un nouveau rapport à l'apprendre et au faire apprendre. C'est pourquoi les directives pédagogiques accordent désormais une place particulière aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Dans cette contribution, nous faisons état d'une expérience d'enseignement en ligne au Gabon que nous avons réalisée avec un outil numérique, à savoir, Google docs pour un projet d'écriture collaborative avec des étudiants inscrits en 1<sup>re</sup> année de Licence, option professeur de français. Les résultats de cette expérience en ligne montrent l'impact positif du travail collaboratif sur la construction individuelle de l'argumentation.*

## Mots-clés

*Technologies de l'information, enseignement en ligne, Google docs, écriture collaborative, argumentation.*

## Abstract

*Today, information technologies are essential in the field of education and training, bringing about a new relationship to learning and to teaching. For this reason, educational guidelines now give special attention to information and communication technologies for education (ICT). In this contribution, we report on an online teaching experience that we carried out in Gabon with a digital tool, namely, Google docs for a collaborative writing project with freshmen students enrolled in a Teaching French elective. The results of this online experiment show the positive impact of collaborative work for the development of written argumentation.*

## Keywords

*Information technology, Online education, Google docs, Collaborative writing.*

## INTRODUCTION

Depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), tous les gouvernements tentent d'intégrer le numérique dans les systèmes éducatifs pour cadrer avec les critères de modernité des établissements (MINEDUC, 2012 ; Moualou Nzigou, 2014). Au Gabon, avec la crise sanitaire

résultant de la covid-19, le passage effectif à l'enseignement en ligne de la maternelle à l'université est devenu une question de la plus haute importance pour éviter une année blanche. S'il apparaît que le secteur de l'enseignement public a rencontré des difficultés structurelles, le secteur de l'enseignement privé, notamment au supérieur, a pu mieux s'organiser. Ainsi, des plateformes ont été créées pour assurer la continuité des apprentissages. C'est dans une université privée du Gabon (UP)<sup>1</sup> que nous avons été invitée à donner des cours en ligne à une dizaine d'apprenants. Nous y intervenons dans la section Licence « Métiers de l'Éducation et de l'Enseignement » (MEE) qui propose des cours magistraux et des travaux dirigés pour les différentes options ouvertes, dont celle de professeur de français. Il s'agit d'une formation initiale qui prépare à une formation professionnelle dans l'enseignement<sup>2</sup>. Elle est ouverte aux bacheliers ayant de bonnes bases dans les matières fondamentales conditionnant leur inscription en première année. Du fait de son ouverture récente, les effectifs par classe dans les MEE varient de 10 à 20 étudiants. Dans notre classe, nous avons 12 étudiants.

À travers cette contribution, nous présentons une situation pratique d'enseignement en ligne conduite sur l'utilisation d'une application pour la création d'un document collaboratif. Il s'agit de Google docs que nous avons expérimenté pour créer un texte argumentatif de façon collaborative. Plusieurs recherches montrent qu'en situation d'enseignement en ligne, les activités collaboratives permettent une meilleure appropriation des dispositifs numériques (Paquelin, 2009) et que les activités d'apprentissage collaboratif sont des pratiques intéressantes où chaque participant peut tirer le meilleur parti de cette dynamique d'interaction. Comment cette expérience s'est-elle déroulée ? Considérant le travail collaboratif comme un levier d'apprentissage, quelles sont les retombées de cette expérience ?

Nous présenterons d'abord le contexte de ce travail et la méthodologie choisie. Puis, nous verrons la mise en place du dispositif d'enseignement en ligne à l'UP. Ensuite, nous analyserons l'articulation entre les propositions théoriques et les pratiques vis-à-vis des outils du numérique et de leur utilisation effective. Ce travail s'inscrit dans une perspective qualitative à travers l'analyse des écrits des apprenants de cette structure privée. Nous espérons que les résultats de cette expérience participeront à une meilleure intégration de l'enseignement en ligne dans nos systèmes éducatifs.

---

<sup>1</sup> Nous désignerons cette université par les lettres UP.

<sup>2</sup> Cette Licence forme à l'exercice du métier d'enseignant de français au premier cycle du second degré. Elle donne aussi accès à la préparation d'un Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ou aux concours d'entrée dans les écoles professionnelles.

## 1. CONTEXTE ET METHODOLOGIE

### 1.1. Contexte

#### 1.1.1. La continuité pédagogique

Dès mars 2020, une communication officielle a été diffusée sur les chaînes de radio et de télévision gabonaises annonçant l'entrée sans délai en confinement total du pays. Encore inconnu du lexique populaire, le mot « confinement » a d'abord suscité des interrogations. Pour un grand nombre, il s'agissait de vacances gratuites et payées permettant de faire une pause. Mais au fil des jours, cette pause a fait place à la psychose résultant de l'augmentation fulgurante des contaminations et des décès dus à l'épidémie de covid-19 dans le monde. Dans le système éducatif, le terme « confinement » renvoie à la fermeture totale ou partielle des établissements scolaires et universitaires publics et privés. Cette fermeture a été l'une des conséquences de cette pandémie. Désormais, les gouvernements invitaient à passer du présentiel à un enseignement en ligne. Et comme les autres pays du monde, le Gabon a dû assurer la continuité pédagogique en s'arrimant à ce mode d'enseignement imposé. Mais qu'entend-on par continuité pédagogique ?

Notion ayant émergé à la suite de la décision de confinement des systèmes éducatifs dans le monde, la continuité pédagogique est le fait de maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves et de poursuivre les apprentissages à distance hors de la salle de classe. Cependant, cette réalité de l'école à distance a pu déstabiliser les enseignants, les apprenants et les parents, car cette décision était sans précédent. En effet, dans le monde moderne, c'était la première fois que les systèmes éducatifs étaient contraints au confinement et par conséquent à la continuité pédagogique. Wagnon (2020) souligne qu'en France, le système éducatif a été pris de court, car la continuité pédagogique n'avait pas encore de contenus. De plus, il fallait passer à l'enseignement à distance dans l'impréparation totale du côté des enseignants et des apprenants. Il en a été de même au Gabon où les responsables d'établissements ont été invités à passer à l'enseignement à distance. C'était la panique, car même si ce mode d'enseignement était connu, dans la pratique c'était la grande inconnue.

Bien qu'il y ait une absence de consensus sur la définition de l'enseignement et de la formation à distance, nous parlerons maintenant de l'enseignement en ligne. Nous considérons l'enseignement en ligne comme un processus d'apprentissage au moyen des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (Essonno Ebang, 2020). Selon Deschênes et Maltais (2006), l'enseignement en ligne ou formation à distance est une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. Autrement dit, quelle que soit la crise, la démarche d'apprentissage par ce canal reste envisageable en tout lieu et à tout moment. Toutefois, comment répondre à la demande d'enseignement en ligne alors que les enseignants et les apprenants ne disposent pas d'un accès à une connexion stable et à un équipement adéquat ?

### 1.1.2. L'enseignement en ligne à l'UP

Initié en Afrique avec le bogue de l'an 2000, l'enseignement en ligne est présent dans les maquettes de formation des universités et des grandes écoles du Gabon. D'ailleurs, dans les données mondiales de l'éducation pour le Gabon, il est mentionné que l'une des finalités du système éducatif est de «développer l'accessibilité et l'emploi des technologies nouvelles dans les établissements» (UNESCO, 2010, p. 2). Pourtant, nous avons observé qu'une grande partie des enseignants en milieu universitaire ne maîtrisaient pas le concept de l'enseignement en ligne souvent vécu comme une dépossession du savoir et du savoir-faire (Philippart, 2021) privant l'enseignant et l'apprenant de la relation sociale qu'offre la classe réelle. C'est ce qui a conduit plusieurs enseignants à adopter une posture de rejet face à ce mode d'enseignement (Moussavou et Essono, 2020). La généralisation de cette posture dans le milieu académique a conduit les responsables de l'UP à trouver des stratégies pour assurer la continuité pédagogique dans un climat serein. Voici un aperçu de ces actions.

Tableau 1 : Actions menées par l'UP

	Actions	Outils	Résultats
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Création d'un groupe WhatsApp pour chaque classe</li> <li>*Connexion au site de UP</li> <li>*Création d'identifiants sur le site</li> <li>*Cours en mode hybride</li> <li>*Envoi de syllabus de cours</li> <li>*Travaux collaboratifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Site internet UP</li> <li>*WhatsApp</li> <li>*Moodle</li> <li>*Zoom</li> <li>*Google docs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Difficultés pour la majorité des enseignants à passer à l'enseignement en ligne</li> <li>*Continuité partielle des cours en ligne</li> <li>*Problèmes de fiabilité et de disponibilité de la connexion internet dans plusieurs zones</li> </ul>
<b>Étudiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Connexion au site de UP</li> <li>*Cours en mode hybride</li> <li>*Travaux collaboratifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Site internet</li> <li>*WhatsApp</li> <li>*Zoom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Communication asynchrone/synchrone</li> <li>*Cours partiels en ligne</li> <li>*Absence ou utilisation d'appareils inadaptés</li> <li>*Coûts de connexion élevés pour les étudiants</li> </ul>



			*Difficultés de prise en main de certains outils
<b>Administration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Création d'un site internet pour l'université</li> <li>* Création des groupes WhatsApp spécifiques : Administration, enseignants, étudiants à chaque niveau</li> <li>*Achat de trois (3) connexions internet permanentes</li> <li>*Test de plusieurs outils de télétravail avec les enseignants, les étudiants et les administratifs</li> <li>*Expérimentation d'une plateforme de cours en ligne (Moodle)</li> <li>*Réunions en ligne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Site internet</li> <li>*WhatsApp</li> <li>*Zoom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Création d'identifiants sur le site</li> <li>*Communication asynchrone</li> <li>*Visioconférences</li> </ul>

Dans le tableau ci-dessus, nous résumons les actions menées par l'UP à la suite de l'entrée en confinement du pays et de la décision d'assurer la continuité pédagogique. Pour commencer, l'université a créé un site internet permettant aux enseignants et aux étudiants d'avoir des identifiants et de se familiariser à cette plateforme. Puis, elle a initié la création de groupes WhatsApp pour les étudiants, les enseignants et les administratifs. Ces groupes ont d'abord permis la transmission d'informations pédagogiques relatives à la reprise progressive des cours et à l'instauration d'un enseignement hybride. Certains enseignants s'en sont servis pour envoyer des supports de cours numérisés. Comme l'enseignement en ligne ne se résume pas à l'envoi de documents numérisés aux apprenants, mais qu'il s'agit de scénariser les cours, la direction de UP a choisi de former des enseignants volontaires pour la mise en ligne des cours sur la plateforme Moodle. En parallèle, les étudiants ont été formés à l'utilisation du site internet et de l'application Zoom. C'est finalement Zoom qui a été retenue par les enseignants choisissant de faire les cours en ligne, car l'application offrait certaines facilités techniques. Initialement, nous devions travailler sur la plateforme de l'établissement, mais pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous nous sommes retrouvés à travailler sur l'application Zoom qui offrait une quarantaine de minutes de connexion gratuite

renouvelable. Cette application nous a permis d'organiser des cours en visioconférence en laissant les étudiants interagir virtuellement avec les pairs et l'enseignant. Pour une meilleure utilisation de cette application, nous avons réalisé une capsule formative sur l'utilisation de Zoom (<https://youtu.be/BeOG0lhNMzM>). Le lien de la capsule a été envoyé sur le groupe WhatsApp avant le début des séances de cours virtuelles afin de prendre connaissance de l'application Zoom et de voir toutes les possibilités qui s'offraient à eux. Nous avons conçu des cours de 1 h 30 (au minimum) organisés sous forme de classe virtuelle sur Zoom avec des étudiants volontaires, n'ayant pas souvent de forfaits suffisants, et pour la plupart, n'ayant ni téléphone androïde, ni ordinateur, ni tablette. Il leur fallait emprunter les appareils des parents ou amis. Par-dessus tout, plusieurs étudiants découvraient la plateforme Zoom et les aléas de la connexion instable en fonction du lieu.

À l'UP, les enseignants ont eu le choix de faire les cours en ligne ou de poursuivre l'enseignement en classe avec un effectif de 30 étudiants au maximum. Pour notre part, nous avons choisi l'enseignement en ligne à travers l'utilisation de divers outils numériques parmi lesquelles Google docs.

## **1.2. Méthodologie**

L'expérience que nous avons réalisée avec Google docs est une initiative personnelle que nous avons soumise à l'appréciation de la direction de l'UP qui a donné son accord et a permis aux étudiants de se connecter quand ils le pouvaient sur le site internet de l'UP.

### **1.2.1. Mise en œuvre de l'activité**

Ce travail a été mené avec un échantillon de 12 étudiants inscrits en première année en formation à l'enseignement du français. Dans le cadre du cours de techniques d'expression de 30 heures réparties en 15 séances de 2 heures chacune, nous avons déjà réalisé neuf séances en présentiel. Nous précisons que lorsque vous avez 2 heures de cours en présentiel il ne faut pas s'attendre à faire la même la chose que dans une classe virtuelle. En effet, nous avons observé qu'une heure en classe virtuelle équivaut à deux heures en présentiel. La charge de travail est bien plus importante en mode virtuel où l'enseignant joue plusieurs rôles à la fois. Nous rappelons aussi que nous avons déjà un groupe WhatsApp. Ce groupe nous a été d'un très grand apport, car nous pouvions échanger en continu sur différents supports quand certains rencontraient des difficultés de compréhension de la consigne ou pour d'autres raisons. D'ailleurs, les textes illustratifs et explicatifs sur le texte argumentatif ont été envoyés aux étudiants par ce canal. Afin de nous assurer que les étudiants possédaient au moins un appareil informatique pour suivre l'activité, nous avons réalisé un sondage avec l'application Wooclap. Les douze étudiants avaient un smartphone et trois avaient en plus un ordinateur portable. Nous pouvions donc travailler à distance.

### 1.2.2. Justification de la démarche collaborative

Étant donné que plusieurs étudiants rencontraient des difficultés pour se connecter au moment des séances de classe virtuelle, nous avons dû faire preuve d'innovation et d'imagination pour assurer les cours et maintenir l'attention des étudiants. Ce cours de techniques d'expression en mode virtuel m'a paru l'occasion d'intégrer les outils du numérique jusqu'à lors peu connus des étudiants. Cette innovation avait un triple avantage : proposer une activité d'apprentissage nouvelle avec une application que découvraient les étudiants ; enseigner l'écriture d'un texte argumentatif à de potentiels futurs enseignants du secondaire ; mutualiser les connaissances.

C'est pourquoi nous leur avons proposé de réaliser un travail d'écriture collaborative en mode asynchrone, afin que chacun y participe selon sa disponibilité. Les recherches dans le domaine font ressortir plusieurs avantages à l'apprentissage collaboratif, notamment sur les plans pédagogique, social et psychologique. La dynamique du travail collaboratif fait appel à la notion de communication et aux concepts qui la sous-tendent : écoute, expression de soi, partage, rétroaction. Elle intègre une démarche individuelle et une démarche collective. Chaque membre du groupe a une responsabilité envers le groupe et la tâche d'un membre est fonction de celle des autres. On parle ainsi d'interdépendance positive entre les coéquipiers, ce qui peut contribuer à la cohésion du groupe en favorisant la stabilité, la satisfaction et une communication efficace (TELUQ, 2020). La consigne était la suivante : *rédiger un texte argumentatif ayant pour thème « l'enseignement à distance en milieu universitaire. »* Ce travail devra respecter les caractéristiques d'un texte argumentatif et son organisation.

À travers cette activité nous voulions amener les étudiants à :

- Réfléchir à la problématique de l'enseignement à distance ;
- Soutenir clairement leurs idées ;
- Interagir avec les pairs pour écouter et s'enrichir mutuellement ;
- Travailler en ligne de manière collaborative et développer l'esprit d'équipe.

Pour atteindre ces objectifs de formation, notre choix s'est porté sur l'application Google docs qui nous paraissait l'outil idéal sur les plans technologique et didactique.

### 1.2.3. Outil de collecte : Google docs

L'expérience de l'enseignement en ligne à travers la classe virtuelle a été une première pour l'ensemble des étudiants du cours de techniques d'expression que nous avons mené sur neuf séances en mode synchrone. Aussi, pour réaliser l'activité d'écriture collaborative, il a fallu leur expliquer l'intérêt de cet exercice et choisir ensemble l'outil qui convenait le mieux. Il était important de donner

l'occasion aux étudiants de choisir les outils de travail afin de plus les impliquer. C'est ainsi que nous avons opté pour Google docs que certains connaissaient sans toutefois l'avoir utilisé dans le cadre académique.

Google doc est une application web présente dans le drive de la plateforme Google. Il s'agit d'un outil de travail collaboratif qui permet de travailler à plusieurs, en même temps, sur un même document, de façon synchrone ou asynchrone. Il laisse la possibilité de travailler à partir d'un téléphone, d'une tablette ou d'un ordinateur même sans la connexion internet. En mode asynchrone, les interventions des étudiants et de l'enseignant dans les canaux de communication du cours sont révélatrices du sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage développé dans le groupe (TELUQ, 2020).

Dans le cadre de ce cours, donner aux étudiants la possibilité de travailler de façon asynchrone sur une production collective est une manière de leur laisser la liberté de travail au moment souhaité et de les inciter à développer leur capacité à argumenter : ceci cadrerait parfaitement avec le sujet les invitant à produire un texte argumentatif. Aussi, afin que tout le monde ait le même niveau d'information sur l'utilisation de Google docs, nous leur avons partagé un tutoriel détaillant les usages de cet outil. Ensuite, nous avons créé un document sur Google docs que nous avons envoyé par lien sur WhatsApp en accès libre de modifications aux étudiants<sup>3</sup>. Celles-ci étaient enregistrées en temps réel et nous suivions les ajouts des uns et des autres, le développement de ce travail collaboratif. Voici un récapitulatif de cette collaboration :

*Tableau 2 : Interventions des étudiants*

Participants	Fréquence		Type d'interventions
	Jour 1	Jour 2	
Étudiant 1	5	1	Ouverture des discussions Propositions de thèses Relance/ Questionnement Mise au point finale
Étudiant 2	2	3	Propositions de thèses Relance/Questionnement Argumentation
Étudiant 3	2	0	Choix d'une orientation pour le sujet

---

<sup>3</sup> Google docs permet à l'enseignant d'être propriétaire du document et de donner l'accès en écriture à d'autres sans qu'ils aient besoin d'un compte Google.

			Appel à choisir collaborativement une thèse
Étudiant 4	5	1	Explication du sujet Argumentation
Étudiant 5	2	1	Rappel de la consigne de l'enseignant
Étudiant 6	4	1	Orientations pour le développement du sujet Argumentation Recadrage et questionnement Rappel pour finaliser la rédaction en ligne
Étudiant 7	1	2	Propositions de thèses Choix d'une orientation à défendre
Étudiant 8	1	0	Argumentation

Dans le tableau ci-dessus, nous observons que cette activité s'est étendue sur deux journées. Sur les 12 étudiants que nous avons en Licence 1 durant les cours en présentiel, seuls huit ont pu faire l'activité d'écriture collaborative<sup>4</sup>. Pour ces derniers, la fréquence des interventions varie d'un étudiant à un autre, mais nous voyons que l'étudiant 1 s'est positionné comme un meneur en ouvrant la discussion, en suscitant le questionnement et en suggérant la synthèse des échanges. L'intérêt de cet exercice étant d'amener les étudiants à travailler de manière collaborative en ligne, nous avons fait la synthèse des échanges entre pairs pour montrer les étapes de cette collaboration et l'implication des uns et des autres.

## 2. LES RESULTATS DE CETTE EXPERIENCE

Comme nous l'avons mentionné, la durée des interactions entre pairs pour cette activité d'écriture collaborative en ligne a requis deux jours. Les étudiants ont échangé entre eux durant les séances de classe virtuelle et en dehors, selon leur disponibilité. Cette option de travail asynchrone a d'ailleurs été très appréciée, car nous avons pu observer que certains travaillaient tard dans la nuit, tandis que d'autres participaient pendant la journée. Nous relevons que les interactions entre pairs se sont bien déroulées, car chacun a contribué selon sa posture argumentative,

---

<sup>4</sup> Les absents ont avancé des problèmes de connexion internet et l'absence de forfaits mobiles pour travailler en ligne.

même si certains semblaient s'être plus engagés que d'autres. Ensuite, en fonction de la consigne du sujet, certains étudiants ont recadré les formulations des pairs. Étant donné que nous suivions ces échanges et que la collaboration de tous était essentielle, nous avons assuré notre présence virtuelle pour maintenir la dynamique de ces interactions asynchroniques. Cette posture d'observateur nous a permis de vivre tout le processus de construction du texte argumentatif par les étudiants. Nous ne sommes pas intervenue sur Google docs, mais, uniquement sur WhatsApp pour répondre aux questions que se posaient les étudiants sur Google docs et mieux les orienter. Le groupe WhatsApp nous a permis d'envoyer aux étudiants les modèles et les canevas des textes argumentatifs afin qu'ils aient tous une bonne compréhension de cet exercice.

Nous notons qu'il n'a pas été nécessaire de désigner un coordinateur afin de réaliser la synthèse de ces interactions en vue de la production du texte final. En fait, il a vraiment été question d'un travail d'écriture collaborative où chacun venait compléter le texte initial d'un des membres dans un élan de va-et-vient scriptural, avec pour seul objectif le respect de la consigne. Durant ces échanges, nous ne sommes pas intervenue sur Google docs, car nous voulions véritablement donner la possibilité aux étudiants d'organiser leur travail comme les futurs enseignants qu'ils étaient. C'est uniquement sur le groupe WhatsApp que nous avons répondu aux interrogations de certains concernant la compréhension du sujet. Nous précisons que Google docs et WhatsApp ont été des outils complémentaires dans cette expérience d'enseignement en ligne.

## **2.1. Analyse des données**

Nous avons procédé à une analyse de contenu, méthode consistant à traiter les données textuelles. Nous avons retranscrit les échanges des étudiants sur un support Word pour une meilleure utilisation des données. Puis, nous avons fait une typologie des interventions, ce qui nous a permis de voir les apports et les postures de chacun. De cette typologie il ressort les principales interventions suivantes :

- Propositions de thèses
- Relance/questionnement
- Argumentation/orientation
- Rappel de la consigne
- Synthèse

Pendant les échanges, l'étudiant 1 s'est porté volontaire pour réunir les propositions des pairs dans le document en ligne. Ainsi, tous suivaient la construction du texte et pouvaient ajouter ou retirer des formulations. À ce stade, nous observons que les interactions entre pairs ont contribué au développement des qualités rédactionnelles et méthodiques de travail. Le texte argumentatif produit a été le résultat d'un travail collectif structuré comportant une vingtaine de lignes. Quels en sont les apports didactiques ?

## **2.2. Les apports didactiques**

Tout au long de ce travail collaboratif, nous n'avons pas été contactés par les étudiants au sujet de l'évaluation. En effet, dans les exercices traditionnels, les étudiants sont préoccupés par les notes. Celles-ci influencent souvent leur implication par la suite. Mais dans ce cas de figure, cette activité semble avoir été intégrée comme une séance découverte, une nouvelle vision de l'enseignement surtout que cette expérience de coécriture en ligne était une première pour les étudiants de l'UP. Nous n'avons donc pas mis l'accent sur la note, car ce n'était pas ce que nous cherchions à atteindre. Nous visions plutôt la consolidation des apprentissages et la dynamique de collaboration, puisque le rôle des pairs s'avère important dans le développement des compétences argumentatives.

Enfin, cette activité a révélé le rôle des pairs dans le développement d'une posture réflexive. En effet, nous avons observé que les étudiants prenaient en compte les propositions et orientations des pairs. À travers les relances et les questionnements, ils sont parvenus à réfléchir aux actions à mener pour bien traiter le sujet et ainsi, rédiger un texte argumentatif sur l'enseignement à distance. Ils sont non seulement arrivés à la reprise compréhensive des éléments de définition de l'enseignement en ligne, mais de plus, ils ont pu apprécier cet enseignement durant les échanges. Puisque les étudiants ont pu effectuer des retours sur leurs interactions, nous pouvons affirmer que les discours des pairs sont non seulement complémentaires, mais qu'ils ont en plus contribué au développement des compétences argumentatives et de la réflexivité des étudiants.

## **2.3. Évaluation de l'activité**

### **2.3.1. Dispositif d'évaluation**

Nous avons expérimenté l'écriture du texte argumentatif en ligne avec Google docs. Au terme de cette activité collaborative, une évaluation de cette expérience s'imposait. Nous avons donc réalisé un questionnaire avec Microsoft forms comportant huit questions, à savoir :

- Q.1 Au terme de ce cours de Techniques d'expression, quel mode d'enseignement avez-vous préféré ?
- Q.2 Quels types de difficultés avez-vous rencontrées durant ce cours ?
- Q.3 Concernant l'enseignement en présentiel, que faut-il améliorer ?
- Q.4 Quel a été votre apport en présentiel (l'apport maximal étant 5 étoiles) ?
- Q.5 Concernant l'enseignement en ligne, que faut-il améliorer ?
- Q.6 Quel a été votre apport durant l'enseignement en ligne (l'apport maximal étant de 5 étoiles) ?
- Q.7 Êtes-vous pour le travail collaboratif ?
- Q.8 Qu'avez-vous pensé du travail d'écriture collaborative sur Google docs ?

### 2.3.2. Appréciations des étudiants

Ce dispositif d'évaluation nous a permis de connaître l'appréciation globale des étudiants de Licence 1 de l'UP du mode d'enseignement préféré à l'utilisation de Google docs. Concernant le mode d'enseignement (Q.1), il apparaît dans la figure ci-dessous que la majorité préfère les cours en présentiel. Cela est la conséquence des difficultés mentionnées à la question 2.



Figure 1 Préférences des étudiants et difficultés

En effet, plusieurs parmi eux ont rencontré des difficultés d'ordre financières<sup>5</sup> et techniques<sup>6</sup>. C'est pourquoi à la question 4, la moyenne de leur apport en classe (3.44/5) est supérieure à leur apport en ligne (2.33/5). D'ailleurs, à la question 3, l'un des étudiants avance qu'il n'y a pas grand-chose à améliorer en présentiel, car « tout y est ». En revanche, plusieurs éléments sont à améliorer en ligne, parmi lesquelles l'accessibilité aux outils numériques, la qualité et le coût de la connexion. Un des étudiants répond : « je ne suis pas vraiment d'accord avec l'enseignement en ligne, car un bon nombre d'étudiants n'ont pas des Iphones ou encore des téléphones androïdes. Ce qui est le résultat de plusieurs cours manqués ». Ce rejet traduit l'impréparation dont parle Meirieu (2020) face à la décision d'instaurer l'école à distance. En effet, au lieu de laisser les enseignants et les apprenants trouver des stratégies pour assurer la continuité pédagogique, il aurait mieux valu les préparer à ces différents dispositifs. Il n'est donc pas surprenant qu'au Gabon moins de 40% des apprenants aient pu suivre les programmes jusqu'à la fin (Moussavou et Essono Ebang, 2020). Nous analysons ces différentes réponses

<sup>5</sup> Il leur fallait acheter des forfaits mobiles trop onéreux dans leur situation.

<sup>6</sup> Nous avons signalé les problèmes de connexion internet dans plusieurs zones du pays. Il y avait aussi les problèmes liés à la méconnaissance des outils utilisés malgré les tutoriels. Il leur fallait un accompagnement à l'utilisation des TICE en classe.



comme étant un appel à l'accompagnement des apprenants en contexte d'enseignement en ligne.

Concernant le travail collaboratif, les réponses sont partagées.

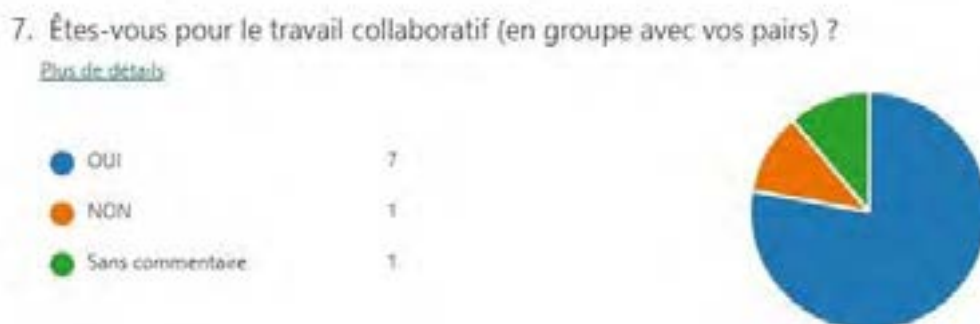


Figure 2 Évaluation du travail collaboratif

Dans le schéma ci-dessus, le travail avec les pairs de manière collaborative a majoritairement été apprécié (78 % des étudiants sont pour). En effet, ils le décrivent comme étant une source d'enrichissement et de recadrage lorsqu'on ne comprend pas ce qui est demandé. Pour d'autres, c'est en fonction de la dynamique du groupe : plus les gens s'impliquent, plus le travail en groupe sera intéressant. Ils précisent qu'il faut mettre à leur disposition toutes les modalités requises. Voici quelques réponses :

Ce travail était très enrichissant, car il nous a permis d'apprendre à mieux utiliser nos appareils (Étudiant 3) ;

Je pense que ce travail collaboratif est très intéressant, car nous avons l'occasion de partager, de discuter sur les idées que chacun de nous apporte. Il permet un échange des idées qui nous emmène toutefois à réfléchir et à tomber parfois sur un accord commun. (Étudiant 7).

Ce travail offre plus de liberté et d'assurance aux étudiants éprouvant des difficultés à la prise de parole (Étudiant 4).

Très intéressant et surtout très actif. Savoir que l'enseignant suivait notre progression a permis à la majorité de se mobiliser et d'interagir. La rigueur, le sérieux et l'entente étaient au rendez-vous (Étudiant 8).

Les réponses des étudiants sont assez encourageantes pour innover dans les pratiques enseignantes avec les outils technologiques actuels. À travers leurs échanges nous observons que cette expérience s'est bien déroulée, car tous les participants ont contribué à l'écriture collaborative du texte argumentatif. Les réponses des quatre étudiants ci-dessus traduisent l'impact positif de cet apprentissage sur leur formation. Les retombées sont donc :

- La formation à l'utilisation des outils numériques (Étudiant 3) ;
- L'apport des pairs dans la construction de l'argumentation (Étudiant 7 et 8)
- L'engagement des étudiants (Étudiant 8) ;

- L'estime de soi (Étudiant 4).

Toutefois, des efforts sont encore à faire pour enseigner en ligne dans des conditions optimales : en effet, d'après les résultats du rapport PASEC 2019, il faut « renforcer les politiques en matière de répartition des ressources éducatives selon les besoins des différentes localités, des écoles et des groupes spécifiques » (CONFEMEN, 2020 : 170).

## CONCLUSION

À travers cette expérience, nous observons que, quel que soit le dispositif utilisé (présentiel ou en ligne), la scénarisation préalable du cours est importante. Nous avons expérimenté l'écriture collaborative avec Google docs dans une classe virtuelle de 12 étudiants. Cette première expérience nous a montré l'importance des interactions dans la classe (en ligne et à distance) pour compréhension et la réalisation des activités du cours. Toutefois pour garantir le succès d'une telle expérience, il faut faciliter l'accès au numérique à tous si l'on veut véritablement réduire les inégalités sociales que peuvent créer ces dispositifs et éviter la fracture numérique. En situation d'enseignement en ligne, nous relevons que la place de l'enseignant est encore plus importante à distance qu'en présentiel, car les apprenants ont toujours besoin de cet encadrement pédagogique qui maintient la dynamique du groupe et le suivi des apprentissages. Aussi, il ne s'agit plus de se demander si les TICE doivent ou non figurer dans les dispositifs d'enseignement à venir : il est plutôt question désormais de proposer des initiatives institutionnelles et individuelles pour s'arrimer à l'évolution du monde.

## REFERENCES

- CONFEMEN (2020). *PASEC2019. Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. TÉLUQ.
- Essono Ebang, M. (2020). *Comment utiliser Zoom de façon optimale ?* [Vidéo]. <https://youtu.be/BeOG0lhNMzM>
- Meirieu, Ph. (2020, 15 mars). Écoles fermées aux élèves : les leçons du virus (et quelques pistes pour les parents). *The conversation*. <https://theconversation.com/ecoles-fermees-aux-eleves-les-lecons-du-virus-et-quelques-pistes-pour-les-parents-133680>
- MINEDUC. (2012). *Décret n° 103/PR Portant promulgation de la loi n° 21/2011 portant orientation, de la Formation et de la Recherche*. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/251c92fb4e1547672c1b59748392e6daf2b1ce50.pdf>

- Moualou Nzigou, C.- A. (2014). *Développement de l'usage des TICE dans le système éducatif gabonais*. [Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille]. <http://www.theses.fr/2014AIXM3044>
- Moussavou, R. et Essono Ebang, M. (2020). *Le numérique : quels enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage au Gabon ?* [Vidéo]. <https://youtu.be/2iF-kx3vspU>
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Phillipart, J.-S. (2021). De l'école comme instrument de reproduction à l'émancipation. *Appel pour une école démocratique*. <https://www.skolo.org/2021/04/03/de-lecole-comme-instrument-de-reproduction-a-lemancipation/>
- TELUQ. (2020). *J'enseigne à distance*. <https://jenseigneadistance.telug.ca/mod/page/view.php?id=101>
- UNESCO (2010). *Données mondiales de l'éducation*. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherche et éducations*. Hors-série. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

## L'auteure

Mireille Essono Ebang est détentricice d'un Ph.D. en didactique du français de l'Université Laval (Canada). Elle est chercheure à l'Institut pédagogique national (IPN) et enseigne simultanément à l'École normale supérieure du Gabon et à l'Université Omar Bongo du Gabon. Présidente de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG) et de la zone Afrique centrale de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan-Indien (APFA-OI), son domaine d'activités s'étend de la didactique du français aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Elle est membre du Centre de recherche appliquée aux arts et aux langues (CRAAL) de l'École normale supérieure du Gabon, du Centre de recherches en esthétiques langagières africaines (CRELAF) de l'Université Omar Bongo, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval, du Collectif Clé de l'Université de Sherbrooke et de l'Association française des enseignants de français (AFEF). Elle est co-administrateur de la chaîne YouTube TICE Afrique où elle propose régulièrement des capsules formatrices pour les enseignants et les apprenants.

## Courriel

[mimesso@yahoo.fr](mailto:mimesso@yahoo.fr)



# DeepFLE : L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE POUR PREDIRE ET DECRIRE LE(S) NIVEAU(X) DU CECRL D'UN TEXTE

Simona Ruggia, Université Côte d'Azur, CNRS, Bases Corpus Langage  
(UMR 7320)

## Résumé

*Cette contribution se penche sur les atouts de l'Intelligence Artificielle en didactique du FLE en présentant les fonctionnalités de DeepFLE : une plateforme capable d'évaluer et de décrire le(s) niveau(x) d'un texte en français.*

## Mots-clés

*Didactique du FLE, intelligence artificielle, deep learning, niveaux de langue, CECRL*

## Abstract

*This contribution examines the strengths of Artificial Intelligence in teaching French as a foreign language by presenting the features of DeepFLE: a platform capable of evaluating and describing the level (s) of a text in French.*

## Keywords

*Didactics of French as a foreign language, Artificial intelligence, Deep learning, language levels, CEFR*

## INTRODUCTION

L'intelligence artificielle<sup>1</sup> (I.A.), nouvel atout de nombreuses disciplines, offre :

aux chercheurs en analyse de corpus [des possibilités nouvelles] en donnant à voir des représentations du texte originales, en objectivant des parcours de lecture heuristiques, en faisant émerger de nouveaux observables linguistiques. (Mayaffre et Vanni, 2021, p.10)

Les potentialités de l'I.A. nous ont permis d'envisager de nouvelles pistes de recherche en didactique du français langue étrangère (FLE) qui ont mené à la

---

<sup>1</sup> L'Intelligence artificielle est une branche de l'informatique fondamentale.

création d'un outil d'analyse de textes innovant et performant : la plateforme DeepFLE<sup>2</sup> qui est capable de prédire et de décrire les spécificités du ou des niveau(x) d'un texte<sup>3</sup> oral en français selon les échelles du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018). Dans cette contribution, nous présenterons la méthodologie adoptée ainsi que les fonctionnalités de la plateforme DeepFLE.

## UNE METHODOLOGIE INTERDISCIPLINAIRE

Le caractère innovant et interdisciplinaire de nos recherches<sup>4</sup> réside dans la méthodologie adoptée qui fait dialoguer la didactique du FLE, l'Intelligence Artificielle (IA) et l'analyse des données textuelles (ADT). Pour ce qui est de l'ADT, la méthode exploitée est la lecture contrôlée et assistée par l'analyse statistique des données textuelles, que nous appelons à l'instar de Mayaffre, la *logométrie*, une méthode qui prend « une valeur heuristique plus que probatoire : interroger plutôt que prouver, interpréter autant qu'établir » (2010, p.12).

Ainsi, la didactique du FLE et notamment les ouvrages de référence tels que le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), les *Référentiels pour le français* (Beacco et al., 2004, 2008, 2011 ; Beacco, Porquier, 2007 ; Riba, 2016) et les manuels de FLE constituent le point de départ pour l'étude de la description des caractéristiques des textes en fonction des six niveaux de langue, allant de A1 à C2. Le *deep learning* et plus particulièrement le modèle de *deep learning : Text Deconvolution Saliency* (Vanni et al., 2018 ; 2020) et la logométrie enrichissent et complètent la description des niveaux des textes, mais surtout en permettent l'évaluation. D'une part, le modèle TDS « implémente l'analyse prédictive du *deep learning* à l'analyse descriptive grâce à une extraction des passages-clés » (Ruggia 2019, p.83) en fournissant « une évaluation de leur pertinence interprétative » (Vanni et al., 2018, p.460). D'autre part, la logométrie grâce à l'analyse statistique met au jour des observables linguistiques complexes susceptibles de caractériser un locuteur ou un discours.

Cette méthodologie a permis de vérifier notre hypothèse de recherche, à savoir « le TDS est capable d'extraire les caractéristiques de textes en français et, plus précisément, il est capable d'extraire les saillances qui marquent un changement de niveau selon le CECRL » (Ruggia, 2019, p.82). Pour ce faire, nous avons d'abord

---

<sup>2</sup> <http://deeptext.unice.fr/FLE>. Cette plateforme est en libre accès.

<sup>3</sup> A l'instar du CECRL, nous considérons un texte comme une « séquence discursive (orale et/ou écrite) » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Actuellement, la plateforme reconnaît le niveau des textes oraux, prochainement elle reconnaîtra aussi celui des textes écrits.

<sup>4</sup> Ce travail a bénéficié d'une aide du gouvernement français, gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du projet Investissements d'Avenir UCAJEDI portant la référence n° ANR-15-IDEX-01.

constitué un corpus d'entraînement<sup>5</sup> indispensable pour l'apprentissage profond. Ce corpus constitué de six classes<sup>6</sup>, soit 100 000 occurrences<sup>7</sup> minimum pour chaque classe, correspondant aux six niveaux du CECRL, comprend des textes oraux (monologues et interactions) extraits de nombreux manuels de FLE qui s'inscrivent dans l'approche actionnelle<sup>8</sup>. Ensuite, nous avons analysé la véridicité des résultats du TDS, en comparant les passages-clés<sup>9</sup> détectés pour la reconnaissance d'un ou des niveaux d'un texte, avec les inventaires des *Référentiels pour le français* (Beacco et al., 2004, 2008, 2011 ; Beacco, Porquier, 2007 ; Riba, 2016). Enfin, grâce à la logométrie nous avons cherché la distribution statistique de ces passages-clés, ce qui a permis non seulement de prouver les résultats du TDS mais aussi d'attribuer des observables linguistiques aux diverses classes de niveau (Ruggia, 2020).

## LA PLATEFORME DEEPFLE

DeepFLE, premier résultat d'une recherche en cours dont nous avons brièvement illustré supra le protocole méthodologique, a été créée pour tous les acteurs du FLE, aussi bien pour les chercheurs en didactique que pour les enseignants, évaluateurs, concepteurs de manuels et apprenants. L'utilisateur peut obtenir en quelques secondes la prédiction et la description du ou des niveau(x) d'un texte oral en français.

Concrètement, il suffit de copier-coller dans la fenêtre « entrez votre texte » le texte que l'on souhaite faire analyser et de cliquer sur « détection du niveau », comme l'illustre la figure 1.

---

<sup>5</sup> Le corpus nécessaire pour le *deep learning* se nomme corpus d'entraînement ou d'apprentissage.

<sup>6</sup> En *deep learning*, on appelle « classes » les différentes parties du corpus à identifier.

<sup>7</sup> Les occurrences correspondent aux formes graphiques (mots) et aux ponctèmes (signes de ponctuation).

<sup>8</sup> Ces ouvrages ont été publiés entre 2005 et 2018. Pour une description détaillée du corpus, voir Ruggia et Vanni (Sous presse) et Ruggia (2020).

<sup>9</sup> Un passage-clé est « une unité de surcroît textométrique ; c'est-à-dire une unité dont la pertinence est calculable et l'extraction automatique » (Vanni et al. 2018, p.461).



Figure 1 : Prédiction et description des niveaux d'un texte avec DeepFLE

Grâce au modèle de *deep learning* intégré, la plateforme détecte les passages-clés du texte soumis qui correspondent à un ou plusieurs niveaux. Les résultats de la prédiction s'affichent aussi bien sous forme de diagramme type radar que de score attribué. Dans le cas de la figure 1, le texte soumis est reconnu à 88.89% de niveau A2 et à 11.11% de niveau B1<sup>10</sup>. La description des spécificités lexicales, grammaticales et morphosyntaxiques est visible grâce aux couleurs attribuées à certains marqueurs des passages-clés :



Figure 2 : Prédiction et description d'un passage-clé de niveau A1 avec DeepFLE

<sup>10</sup> Ces résultats montrent la finesse de l'analyse. Un texte a un niveau global mais sauf pour les textes de niveau A1 il comporte toujours un ou plusieurs passages d'un niveau inférieur ou supérieur.



Cette analyse descriptive<sup>11</sup> (figure 2) met en évidence la nature des marqueurs qui ont fortement contribué à la prédiction du niveau. Dans cet exemple, « et » (en bleu) a été détecté en tant que mot, donc pour sa forme graphique, et « il » (en vert) en tant que lemme. En orange sont indiquées les catégories grammaticales sous forme de codes, ici « VER :pper »<sup>12</sup> correspondant au verbe au participié passé « été ». En cliquant sur « précédent » et « suivant », on peut naviguer dans le texte, en visualisant les autres passages-clés analysés.

DeepFLE exploite la dernière version du TDS, à savoir le TDS pondéré qui « attribue un score à chaque mot (chaque *token*) pour chaque classe » (Vanni et al. 2020, p.7). Ainsi, le TDS de chaque mot ou *token* « peut être soit positif soit négatif selon la classe observée en sortie et en fonction du fait que le *token* a servi ou au contraire desservi cette classe » (*ibid.*).

Cette fonctionnalité, accessible en cliquant sur le lien « plus d'infos » au-dessous de chaque passage-clé, comme le montre l'exemple de la figure 3,

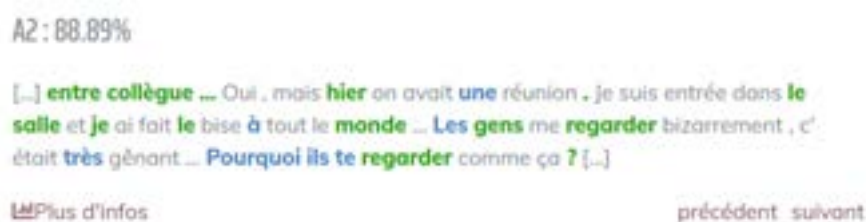


Figure 3 : Prédiction et description d'un passage-clé de niveau A2

est illustrée par un tableau (figure 4) du taux d'activation des marqueurs du passage sélectionné.

---

<sup>11</sup> L'analyse descriptive est possible grâce à la lemmatisation préalable des textes qui a été effectuée avec TREE TAGGER.

<sup>12</sup> La liste des codes grammaticaux utilisés est consultable sur la plateforme.

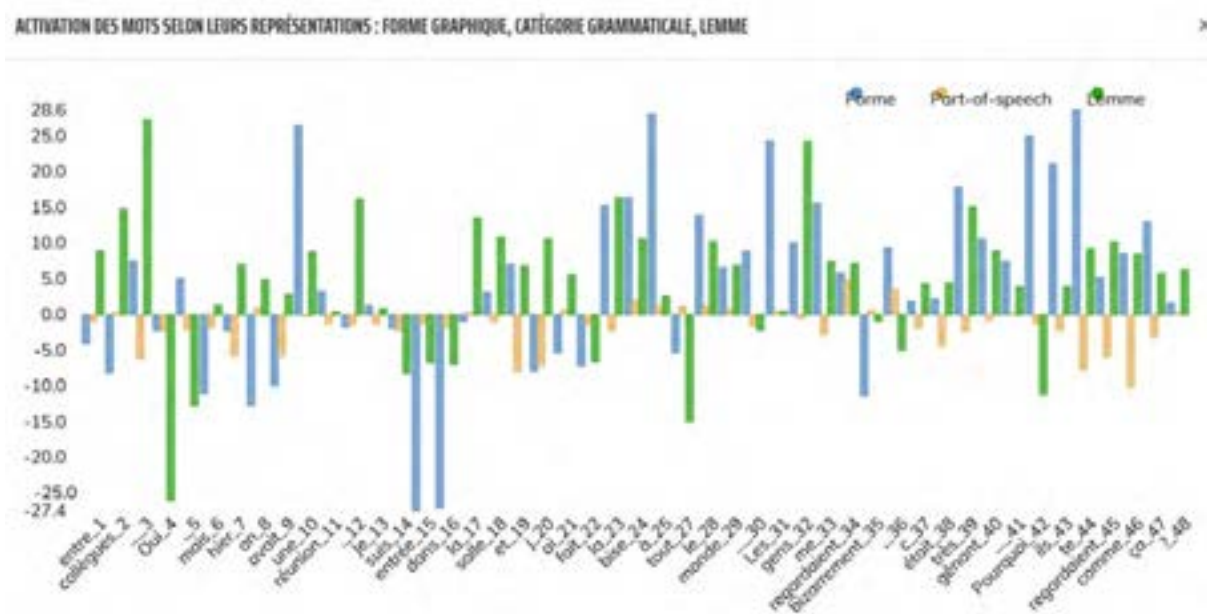


Figure 4 : Tableau du taux d'activation des marqueurs d'un passage-clé de niveau A2

## BILAN ET PERSPECTIVES

La puissance de l'Intelligence Artificielle ainsi que les nombreuses recherches sur ses exploitations possibles sont aujourd'hui un atout incontournable. En didactique du FLE, son utilisation pour la prédiction et la description automatique de(s) niveau(x) d'un texte selon les échelles du CECRL a déjà fourni des résultats très satisfaisants, comme le prouve la plateforme DeepFLE, dont nous souhaitons développer les fonctionnalités et optimiser l'analyse en poursuivant nos recherches et en constituant de nouveaux corpus d'entraînement.

## REFERENCES

- Beacco, J.C. et al. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Didier.
- Beacco, J.C. et al. (dir.). (2008). *Niveau A2 pour le français, un référentiel*. Didier.
- Beacco, J.C. et al. (dir.). (2011). *Niveau B1 pour le français, un référentiel*. Didier.
- Beacco, J.C. et Porquier R. (2007). *Niveau A1 pour le français, un référentiel*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

- Mayaffre, D. (2010). *Vers une herméneutique matérielle numérique. Corpus textuels, logométrie et langage politique*, [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Nice Sophia Antipolis.
- Mayaffre, D. et Vanni, L. (2021). (dir.). *L'intelligence artificielle des textes. Des algorithmes à l'interprétation*. Honoré Champion.
- Riba, P. (2016). *Niveaux C1 / C2 pour le français. Eléments pour un référentiel*. Didier.
- Ruggia, S. (2019). Le deep learning : un outil pour la didactique du FLE ?. *Dialettica pedagogica*. 1, 79-106.
- Ruggia, S. (2020). Caractériser un texte en français : les passages-clés des niveaux A1 et A2 du CECRL. *Actes des 15<sup>èmes</sup> Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 1-11. [http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020\\_pdf/RUGGIA\\_JADT2020.pdf](http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020_pdf/RUGGIA_JADT2020.pdf).
- Ruggia, S. et Vanni, L. (Sous presse). DeepFLE : la plateforme pour évaluer le niveau d'un texte selon le CECRL. *Dialogues et Cultures*.
- Vanni, L. et al. (2018). Text Deconvolution Saliency (TDS): a deep tool box for linguistic analysis. *Actes du 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 548–557. <https://doi.org/10.18653/v1/P18-1051>
- Vanni, L. et al. (2020). Hyperdeep : deep learning descriptif pour l'analyse de données textuelles. *Actes des 15<sup>èmes</sup> Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 1-12. [http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020\\_pdf/VANNI\\_CORNELI\\_LONGREE\\_MAYAFFRE\\_PRECIOSO\\_JADT2020.pdf](http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020_pdf/VANNI_CORNELI_LONGREE_MAYAFFRE_PRECIOSO_JADT2020.pdf).

## L'auteure

*Simona Ruggia est maître de conférences / HDR en didactique du FLE à l'Université Côte d'Azur. Elle est responsable de l'axe 3 : « Corpus et didactique des langues » de l'équipe « Logométrie. Corpus, traitements, modèles » au sein du laboratoire « Bases, Corpus, Langage » UMR 7320/CNRS/UCA. Ses travaux de recherche portent sur la didactique du FLE en l'adossant à l'étude outillée de corpus numériques et en faisant appel aux atouts de l'Intelligence Artificielle.*

## Courriel

*[simona.ruggia@univ-cotedazur.fr](mailto:simona.ruggia@univ-cotedazur.fr)*



## COMPTE-RENDU

# LE FRANÇAIS POUR ADULTES MIGRANTS : CONTEXTES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Nathalie Gettliffe, UR 2310 LISEC, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace et Université de Lorraine

## Référence

Hervé Adami (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.

Cet ouvrage destiné aux formateurs intervenant dans le champ de l'enseignement du français aux adultes migrants propose d'ancrer la réflexion scientifique et les propositions didactiques de ce domaine de formation dans les contextes multiformes qui le caractérisent. La salle de classe est entrevue comme un microcosme où se rencontrent idéologies politiques, problématiques sociales, incertitudes économiques, parcours migratoires, etc. qui impactent fortement les choix pédagogiques du formateur.

Hervé Adami a choisi de diviser sa réflexion en 5 chapitres : 1) Les contextes, 2) Quels principes pour quelles démarches?, 3) Les interventions, les contenus et les outils, 4) Vers une démarche didactique en alphabétisation, 5) La formation linguistique à visée professionnelle pour les migrants.

## 1) LES CONTEXTES

Selon l'auteur, la formation aux adultes migrants s'inscrit dans un premier contexte politique alimenté par toutes les questions qui se posent autour de l'immigration : faut-il encourager ou réduire les flux migratoires ? seul ou en accord avec l'Union Européenne ? faut-il encourager le maintien des cultures et les langues d'origine ou faut-il unifier par assimilationnisme républicain ? comment peut-on réduire les discriminations envers des populations nées sur le sol français mais de parents nés à l'étranger ?

Le deuxième contexte prégnant se situe au niveau de l'histoire propre du français : « Le français a autant fait la France que la France a fait le français » (p.14). Le français n'avait pas vocation première à se propager sur l'ensemble du territoire français car, selon Hervé Adami, la Cour Royale souhaitait garder l'exclusivité de ce marqueur de distinction sociale. Cependant, les révolutionnaires se sont rapidement heurtés à un problème de diffusion de leurs idées face au foisonnement des dialectes sur le territoire national. Ils ont donc choisi de s'appuyer sur la langue française qui deviendrait, selon eux, vectrice d'émancipation en permettant de partager et de débattre de leurs idées (notamment la laïcité et l'égalité) dans les institutions scolaires.

Hervé Adami continue en analysant l'histoire de la langue française dans les pays de la Francophonie du Nord, terres d'immigration. Le Québec, pour sa part, s'appuie sur la langue française afin de revendiquer son identité face à un environnement canadien et étasunien

anglophones. Ses politiques linguistiques locales visent à renforcer le français auprès des populations migrantes. La Suisse utilise le français afin d'harmoniser certaines règles communautaires propres aux cantons de la Romandie et pour se différencier des cantons germaniques. En Belgique, la fédération Wallonie-Bruxelles s'oppose aussi à la territorialité des Flandres par sa réglementation locale. Finalement, au Luxembourg, le français est devenu une langue officielle sur tout le territoire en 1984 au même titre que le luxembourgeois et l'allemand afin de conserver une certaine diglossie d'usage (le luxembourgeois étant maintenu pour les échanges de la vie courante). Aucun formateur en Francophonie du Nord ne peut ignorer ces contextes politiques et historiques qui peuvent resurgir, selon l'auteur, souvent de manière inopinée dans des discussions pseudo-scientifiques qui reflètent cependant plutôt des positions idéologiques.

Une autre partie de ce chapitre concerne des précisions terminologiques apportées par l'auteur. On retrouvera le triptyque migrant/immigré/émigré. Dans la loi française, seul le terme d'*étranger* à une valeur juridique puisqu'il désigne une personne qui n'a pas la nationalité française. La notion de *migrant* est utilisée à des fins statistiques afin de répertorier les personnes installées sur le sol français (avec ou sans nationalité) mais nées à l'étranger. L'immigré a souvent été réduit aux travailleurs immigrés. La figure d'*émigré* est relativement peu problématisée alors que les retours au pays peuvent provoquer un sentiment d'anomie. A cet état de migration, s'ajoute la problématique des compétences linguistiques du migrant qui peut posséder le français comme langue première, seconde ou étrangère. Il est évident que seuls les migrants allophones (cas 2 et 3) seront considérés dans cet ouvrage.

Hervé Adami précise aussi ce qu'il entend par intégration linguistique. Il se positionne sur le terrain des études sociologiques qui mobilisent depuis un certain temps le concept d'intégration, terme qu'il considère plutôt neutre au vu de ses homologues *assimilation* (négarion de la culture d'origine) et *insertion* (valorisation de cette dernière). L'intégration linguistique est imaginée comme un processus non-linéaire qui dépend des besoins des migrants : il n'y a donc pas d'absolu.

S'ensuit une présentation des dispositifs de formation en France. Historiquement, ces dernières étaient destinées aux travailleurs immigrés qui arrivaient avec en sus des problématiques de littéracies. C'est ainsi que l'apprentissage du français se faisait de pair avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Depuis les années 80, le répertoire des migrations s'est enrichi (regroupement familial, réfugiés...) et les formations sont moins centrées sur le public avec des besoins en alphabétisation. La mise en place du Contrat d'intégration républicaine (CIR) dans les années 2000 a permis une professionnalisation du domaine de formation avec l'Etat qui joue le chef d'orchestre en matière de subventions, laissant de moins en moins de place aux propositions locales spontanées. Les acteurs sont aussi soumis à une mise en concurrence de plus en plus acerbée qui les oblige à respecter le référentiel Français langue d'intégration (FLI) pour pouvoir décrocher les marchés de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) ou les projets proposés par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et par les Directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS).

L'apprenant adulte migrant allophone possède ses propres particularités que l'auteur détaille dans une section dédiée à l'hétérogénéité de la salle de classe. Tout d'abord, le niveau de scolarisation impacte le plus directement les apprentissages. Plus la scolarisation est importante, plus il sera facile pour le migrant d'apprendre le français : en effet, il pourra surtout s'appuyer sur des habitus scolaires qui lui permettront de prendre pleinement part au cours. De plus, une bonne maîtrise de la langue première lui sera utile pour assimiler une nouvelle langue seconde. Au contraire, les apprenants analphabètes avec peu de temps de scolarisation nécessitent un accompagnement plus soutenu. L'appartenance à une classe sociale a également des conséquences certaines quant aux contenus à présenter aux apprenants. Les parcours socio-langagiers seront plus ou moins facilitateurs selon que l'apprenant possède un répertoire de langues plus étendu ou qu'il a traversé des aires linguistiques proches du français. Les motivations finales (rester en France, partir vers d'autres lieux, apprendre à communiquer avec ses petits-enfants, ...) conditionnent aussi les apprentissages. Finalement, le formateur doit se rappeler que ce sont des adultes avec des préoccupations autres que le seul apprentissage du français qui se trouvent dans sa salle de classe : une didactique centrée sur des principes d'andragogie doit être mobilisée dans ce contexte.

## 2) QUELS PRINCIPES POUR QUELLES DEMARCHES ?

Dans cette partie, Hervé Adami revient sur les caractéristiques du public migrant et les conditions de formations afin d'esquisser quelques axes forts qui devraient orienter les formations linguistiques. Tout d'abord, il faut comprendre que l'apprentissage du français va se réaliser en situation d'immersion, c'est-à-dire que les migrants vont découvrir la langue par le truchement d'interactions sociales plus ou moins réussies. Il n'y a donc pas de faire semblant possible et les propositions didactiques doivent s'appuyer sur des réalités sociales concrètes qui émanent d'interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs, tout en gardant en tête que les apprenants ont déjà appris des structures par le biais d'interactions orales et qu'ils continueront à enrichir leur répertoire par ce même processus. L'oral doit donc tenir une place importante dans les cours puisque c'est par l'oral que se crée majoritairement les contacts avec la population locale. Hervé Adami continue en indiquant que les migrants sont régulièrement réduits dans la salle de classe à leur culture d'origine qui les empêcherait, selon les formateurs, de s'acculturer à la culture cible. Toutefois, en présentant les travaux de Bernard Lahire (2019), on comprend que la culture peut être abordée sous l'angle individuel de l'*habitus*, à savoir, une manière particulière d'anticiper de façon automatique le monde réel. C'est cet aspect-là des interactions quotidiennes langagières qu'il faudrait travailler en salle de cours (les mimiques, le vouvoiement, les gestes...) plutôt que l'idéologie (le système de valeurs de référence revendiqué par le pays d'accueil).

La séparation des aptitudes (oral/écrit ; réception/production) est présentée de plus comme un élément structurant des formations. En effet, l'interaction orale spontanée est le plus souvent la situation qui met en difficulté les apprenants dans leur quotidien: elle doit donc faire l'objet d'attention particulière. En sus, séparer les aptitudes permet de ne pas mettre en difficulté le public ne maîtrisant pas le code écrit français, comme lorsque l'on demande de répondre par des questions écrites à un document sonore. Le casse-tête de la progression est aussi abordé par Hervé Adami qui rappelle l'hétérogénéité extrême des publics. La thématique doit être

l'élément conducteur des séquences. Les situations de communications doivent être accompagnées d'actes de langage à découvrir selon les disponibilités et le niveau de chacun. Hervé Adami propose notamment de réduire les temps de groupe afin de s'assurer des progressions individuelles. Pour cela, il faut veiller à ce que les consignes soient claires, qu'elles soient modulables en fonction des niveaux et que les apprenants puissent bénéficier de temps spécifiques en sous-groupes en décentrant parfois une partie des apprentissages sur des outils numériques. Comme nous pouvons l'anticiper, la grammaire n'est pas au centre des formations mais la compétence métalinguistique reste nécessaire pour découvrir les régularités de la langue : quelques exemples d'exercices inductifs sont d'ailleurs proposés. La phonétique doit finalement faire partie intégrante des programmes de formation afin de parfaire l'intelligibilité du locuteur au même titre que la proxémique et la kinésique. En ce qui concerne les tests de positionnement, Hervé Adami déplore qu'ils se centrent sur les seules compétences linguistiques. Il serait plus intéressant de prendre en compte l'intégralité du profil sociolinguistique de l'apprenant (durée de scolarisation, langues premières, langues de scolarisation, temps de présence en France...) afin d'avoir une compréhension plus fine de ses acquis.

### **3) LES INTERVENTIONS, LES CONTENUS ET LES OUTILS**

Hervé Adami s'attarde ici sur les supports à mobiliser dans les cours de français pour migrants en insistant sur les documents authentiques qui doivent avoir été produits dans un cadre d'authenticité sociale, qu'importe sa complexité puisqu'il est possible de ne traiter qu'une partie du document. Ces documents doivent être en phase avec les besoins sociaux des migrants et peuvent être plus ou moins iconographiques (noms de rue, photos des écrans d'un automate bancaire...). Le recueil de documents authentiques oraux s'avèrent plus compliqués, notamment pour les interactions verbales, mais on pourra s'appuyer sur des productions en continu (messages téléphoniques, annonces de gare, ...). Les productions écrites devront aussi être le plus proches des situations de communication du quotidien, comme le SMS, de même que les productions orales (messages vocaux). Finalement, Hervé Adami propose des séquences thématiques avec les actes de langage qui leur sont associés (10 pages) afin de répertorier les situations de communications auxquelles sont confrontées les migrants dans leur quotidien. Un déroulé d'une séquence située (ancrée dans la réalité sociale) et finalisée (cohérence de l'enchaînement des actes sociolinguistiques) est présentée de manière détaillée (un enfant malade le matin) afin d'illustrer comment s'articule les différentes phases de compréhension et de productions orale et écrite. Cette approche n'empêche pas l'enseignant de s'appuyer sur des exercices qui reprendront des documents authentiques et permettront une répétition et systématisation des acquis linguistiques. Il s'agit avant tout de mobiliser les apprenants pour dépasser le « mur linguistique » en proposant des consignes simples qui pourront être réalisées facilement. Le numérique a toute sa place en permettant de projeter des ressources riches, colorées et contextualisées, de même que les concordanciers numériques pour le repérage des régularités. Le site [fli.atilf.fr](http://fli.atilf.fr) est finalement un lieu proposé pour dénicher des séquences contextualisées et finalisées dans le cadre des recherches du groupe *Langage, Travail et Formation*.



#### **4) VERS UNE DEMARCHE DIDACTIQUE EN ALPHABETISATION**

Ce chapitre a pour ambition de soulever les problématiques propres à l'enseignement du français à des personnes n'ayant jamais été ou peu alphabétisées dans leur pays d'origine. Hervé Adami apporte aussi quelques propositions pédagogiques pour ce public particulier. Tout d'abord, une définition du mot *alphabétisation* s'impose et l'auteur retiendra qu'il s'agit surtout d'un processus individuel socio-cognitif alors qu'il réservera le terme de littéracie aux aspects historique et anthropologique. La spécificité du public analphabète allophone tient au fait qu'il doit apprendre à lire et à écrire une langue qu'il ne maîtrise pas et qui est surtout perçue de manière déformée par le biais du crible phonologique de la langue maternelle. Il n'en reste que dans notre société inondée par l'écrit, les analphabètes sont souvent assez habiles pour s'appuyer sur des compétences partielles développées de manière informelle pour réaliser des tâches de la vie quotidienne (retirer de l'argent au distributeur automatique). Hervé Adami précise ensuite les contours de l'écrit qui s'inscrit dans un champ sémiotique riche comprenant le contexte général de l'écrit (une affiche sur un mur), la disposition du texte, les caractères...qui devront aussi être déchiffrés par l'apprenant. S'ensuit une brève présentation des querelles théoriques concernant l'enseignement de la lecture (méthodes globale ou phonétique) qui permet à l'auteur de proposer un enseignement qui serait plutôt centré sur le développement d'habiletés graphème par graphème tout en s'appuyant sur des reconnaissances de mots déjà déchiffrés en situation. Pour ce qui est de l'écriture, des compétences partielles peuvent être développées dans un premier temps avec la scription (formulaire à compléter) et la rédaction de messages courts (SMS, liste de courses...).

Pour finir, Hervé Adami propose un modèle d'entrée dans la littéracie qui repose sur quelques principes déroulées dans la littérature scientifique: tout d'abord, tous les écrits sont sociaux et ont une visée fonctionnelle qu'il faudra faire découvrir aux apprenants ; le développement de l'écrit influence le développement de compétences métalinguistiques qui influencent de nouveau le développement de l'écrit ; l'écrit n'est pas dissocié de l'oral qu'il transcrit mais il émerge dans un contexte nouveau où l'interaction est différée. La lecture est ainsi abordée de manière synthétique selon quatre phases : « reconnaître et situer les écrits ; mémoriser ; décoder ; réfléchir sur l'écrit » (p.158). Pour l'écriture, les trois phases se résument à : « adapter le message à la situation de communication et au lecteur ; maîtriser la graphie manuscrite et digitale ; encoder et mettre en mots pour construire un sens » (p.158).

#### **5) LA FORMATION LINGUISTIQUE A VISEE PROFESSIONNELLE POUR LES MIGRANTS**

Comme le rappelle Hervé Adami, l'insertion professionnelle reste un enjeu majeur dans le processus d'intégration. Plusieurs phases sont identifiables et elles demandent toutes de s'attarder sur des fonctions de communications particulières. Tout d'abord, les séquences thématiques liées aux démarches d'accès à l'emploi reprendront les nomenclatures des métiers, les structures de l'aide à l'emploi, les droits et les devoirs du salarié, la recherche d'emploi et les règles de base de la vie au travail. Il sera aussi question d'aborder les compétences langagières professionnelles transversales comme l'organisation du travail, les relations interpersonnelles entre salariés, entre les salariés et l'encadrement, avec les partenaires

extérieurs à l'entreprise, les codes sociolangagiers propres à l'entreprise et, finalement, la sécurité et l'hygiène dans l'entreprise.

Pour ce qui est des compétences langagières liées au poste de travail, une méthodologie du français langue professionnelle paraît particulièrement appropriée afin de faire émerger les profils des travailleurs et les particularités discursives de leur environnement de travail.

## **6) CONCLUSIONS ET COMMENTAIRES**

Au travers de ces différents chapitres, Hervé Adami nous propose une contextualisation forte de l'enseignement du français aux migrants qui se nourrit de considérations politique et historique. Il sera donc important pour le formateur de suivre les débats en cours dans chacun des pays de la Francophonie du Nord afin de ne pas se faire emporter par des opinions qui ne reflètent en aucun cas les débats scientifiques actuels, qu'ils soient linguistiques, politiques ou sociologiques. On notera plus particulièrement la valeur que donne Hervé Adami à la langue française, vectrice d'émancipation pour les révolutionnaires mais aussi pour les formations didactiques d'aujourd'hui (notion d'*empowerment*).

Confrontés à des publics très hétérogènes et avec des moyens mouvants (logique de l'appel d'offre), les propositions didactiques d'Hervé Adami se centrent sur les besoins premiers des apprenants en calant les séquences didactiques sur des documents oraux et écrits socialement contextualisés. Les fiches proposées sur [fli.atilf.fr](http://fli.atilf.fr) mais aussi dans le cadre du projet FOCAALE (Bruxellesfle.be) seront d'une grande aide pour les formateurs confrontés à des apprenants avec de petits niveaux en lecture et en écriture. On remarquera qu'Hervé Adami centre ses propositions didactiques sur le contexte des interactions quotidiennes tout en le déchargeant de ses valeurs idéologiques, comme la culture. Le formateur appréciera de nouveau de ne pas être pris à parti dans des considérations politiques où il se voit parfois contraint d'« acculturer » les apprenants à la laïcité, aux symboles de la République, à l'Histoire de France...

L'auteur propose dans cet ouvrage une réflexion de fond qui permet à chacun de comprendre les particularités de l'enseignement du français aux migrants et de s'approprier les principes de base afin de créer des séquences didactiques pertinentes. Les deux derniers chapitres détaillent les caractéristiques du public analphabète et des apprenants en situation (pré) professionnelle : de nouveau, les objectifs de formation sont suffisamment détaillés pour pouvoir enrichir sa pratique professionnelle. Les renvois bibliographiques en fin de chapitre permettent à chacun de prolonger sa réflexion et d'affiner le large répertoire de techniques proposées.

## **REFERENCES**

Lahire, B. (2019). *Dans les plis singuliers du social*. La découverte.

France Education International, Radya, Bruxelles FLE, Proforal, CLAE (2021). *Fiches FOCAALE*. Projet Erasmus+ Commission européenne.

## **L'auteure**

*Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'Université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC). Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).*

## **Courriel**

*ngettliffe@unistra.fr*

---

**Les cahiers de l'AREFLE** est une revue publiée par l'Association rhénane des enseignants de FLE (AREFLE) à raison de 2 numéros par an. Elle accepte des articles en français concernant toutes les thématiques qui touchent à l'enseignement et à l'acquisition du Français Langue Etrangère. Revue d'interface entre la recherche et les pratiques professionnelles, elle classe les contributions dans 8 rubriques (Article de recherche, Pratique et recherche, Retour d'expériences, Pratiques de classe, Points de vue, Entretien, Notes de lecture, Débats) et encourage les premiers écrits des jeunes chercheurs. Toute proposition peut être envoyée à [asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com](mailto:asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com) pour une évaluation en double aveugle

#### Directeur de publication

Dr. Gettliffe Nathalie, Ph.D., Université de Strasbourg

#### Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

#### Comité scientifique

Pr. Abendroth-Timmer Dagmar, Université de Seigen

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gerald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe

Dr. Stratilaki Sofia, Université Sorbonne Nouvelle et Université du Luxembourg

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Prix du numéro : 20 euros (France) 25 euros (Etranger)

Abonnement annuel : 30 euros (France) 40 euros (Etranger)