

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Les enjeux de l'enseignement à distance

Coordonné par Füsün Saraç



Synergies Turquie

Numéro 14 / Année 2021

Les enjeux de l'enseignement à distance

Coordonné par Füsün Saraç



REVUE DU GERFLINT
2021

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Turquie est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux de langue, de littérature, de culture, de traduction et de didactique qui réunit les chercheurs universitaires de Turquie publiant essentiellement leurs recherches en français.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Turquie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Turquie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Turquie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1961-9472 / ISSN de l'édition en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Füsun Saraç, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkân Yücelsin Taş, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Turquie

Institut français de Turquie-Istanbul

Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

Tél : (0212) 393 81 11 / www.ifturquie.org

Contact de la Rédaction :

synergies.turquie@gmail.com

Comité scientifique

Ayşe Eziler Kiran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Fabrice Barthélémy (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France), Füsün Bilir Ataseven (Université Bilkent), Hüseyin Gümüş (Université de Marmara), Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul), Nedret Öztokak Kılıçeri (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa), Sündüz Öztürk Kasar (Université Technique de Yıldız).

Comité de lecture

Betül Ertek (Université de Marmara), Can Denizci (Université Dokuz Eylül), Fatma Kazanoğlu (Université Uludağ), Françoise Le Lièvre (Université Galatasaray), Gülnihal Gülmez (Université Anadolu), Havva Özçeşlebi (Université Uludağ), İlhami Sığırıcı (Université de Sciences Sociales Ankara), İrem Onursal Ayırır (Université Hacettepe), Melek Alpar (Université Gazi), Nurten Sarıca (Université Pamukkale), Rifat Günday (Université Ondokuz Mayıs), Tilda Saydı (Université Adnan Menderes).

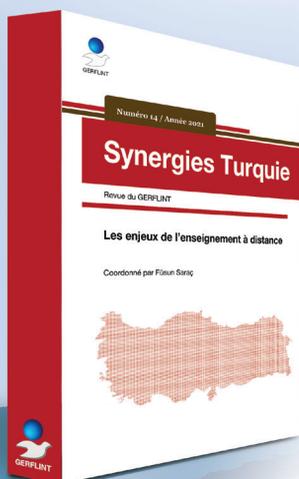
Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing, ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 14 / 2021
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
Scopus, Scopus Sources
SHERPA/RoMEO
SJR, SCImago (Scopus)
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Les enjeux de l'enseignement à distance

Coordonné par Füsün Saraç

Sommaire

Vincent Brousse	7
Avant-Propos	
Füsün Saraç	11
Présentation	
Beata Gañan	15
La formation linguistique à distance : réflexions de la population étudiante	
Betül Ertek, Murat Demirkan	29
L'enseignement à distance aujourd'hui : renouveau numérique et transmutation du rôle de l'enseignant	
Huri Özeydin, Füsün Saraç	47
Problèmes rencontrés en compréhension orale dans l'enseignement à distance : Cas de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal	
Sonia Benamsili	63
L'enseignement à distance pendant la crise sanitaire du coronavirus : perception des étudiants de l'Université de Bejaia (Algérie)	
<i>Printemps Numérique</i>	
Guillaume Jeanmaire, Arnaud Duval	75
Saynètes multimédia et réalisations collaboratives en classe de français langue étrangère	
Marjorie Pégourié-Khellef	89
Les propositions méthodologiques de la didactique bi-plurilingue à l'épreuve du contexte de trois établissements à dispositif d'enseignement franco-arabe en Egypte	
Sébastien Combéfis	103
Conception d'un cours entièrement dispensé à distance combinant les concepts de micro-cours et d'évaluations par compétences	

Annexes

Profils des contributeurs	121
Projet pour le n° 15, Année 2022	125
Consignes aux auteurs	127
Publications du GERFLINT.....	131



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-propos

Vincent Brousse

Attaché de coopération pour le français
Ambassade de France en Turquie

Pour cette nouvelle édition de la revue *Synergie Turquie*, deux constats semblent indéniables. D'un côté, le fait que le thème « Les enjeux de l'enseignement à distance », s'est logiquement imposé aux différents contributeurs en 2021. De l'autre, la portée internationale de cette revue comme le soulignent les différents articles provenant de Turquie mais aussi de Pologne, de France, d'Algérie, de Corée du Sud, de Belgique ou encore d'une ancienne collègue de France Éducation international, dorénavant en poste en Ethiopie.

Une fois de plus, cette publication s'inscrit dans l'actualité et contribue largement à la recherche scientifique en didactique des langues. Elle s'insère aussi dans un projet de formation initiale et continue des professionnels de l'enseignement du et en français en Turquie et dans le monde.

Aussi, nous nous réjouissons de constater l'importance accordée aux projets portés par le réseau des établissements bilingues en Turquie parmi ses articles. En effet, le Printemps Numérique International est devenu un rendez-vous phare de l'enseignement des langues, et rayonne lui aussi bien au-delà des frontières.

Avec un réseau francophone scolaire solide et grandissant, constitué dorénavant de quatre établissements de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) dont deux récemment homologués, de treize établissements bilingues disposant du « Label France Éducation¹ de l'AEFE et de deux écoles maternelles accréditées francophones, représentant un total de plus de 12 000 élèves en 2021, le français rayonne en Turquie.

À ce réseau scolaire, s'ajoutent près de 70 sections et départements universitaires francophones, principalement centrés sur la didactique du FLE, la langue et littérature française ou encore la traduction et l'interprétariat mais aussi la philosophie, les sciences politiques, l'économie, etc.

La revue dispose ainsi d'un lectorat conséquent au sein de la communauté éducative pour laquelle il nous apparaît essentiel et logique de mettre en perspective les nombreuses interrogations concernant ces longs mois passés à enseigner en distanciel.

En effet, il s'agissait, avec l'irruption du numérique dans l'ensemble des établissements, de tourner cette situation particulière en notre faveur. Nous nous interrogeons ainsi sur cette mise en œuvre, à marche forcée, de l'enseignement totalement à distance, hybride, ou encore comodal. Comme le soulignent les articles que vous allez découvrir, cela implique une réflexion sur de nombreux niveaux tels que la création de parcours d'apprentissage, la continuité pédagogique, l'évaluation, l'animation de classe, la didactique de l'oral ou encore la formation pédagogique et technique des enseignants.

Dans cette logique, bien que la pandémie ait bouleversé nos pratiques, il s'est rapidement imposé la volonté d'en prendre le contre-pied avec la mise en œuvre de nouveaux projets, en ligne, plus inclusifs géographiquement. Le service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France en Turquie et l'Institut français de Turquie (IFT) ont par exemple organisé, en collaboration avec les trois associations des professeurs de français de Turquie, « un rendez-vous des profs » mensuel, visant à valoriser les pratiques locales. Cette volonté de développer les usages collaboratifs entre professeurs et de favoriser l'accès à la formation continue a marqué l'année 2021 avec de nombreuses formations en ligne, notamment au format de classe inversée.

Il importe aussi de souligner la mise œuvre d'un projet de coopération entre le SCAC-IFT et le ministère de l'Éducation nationale turc (Millî Eğitim Bakanlığı). Destiné à former de manière continue les enseignants des établissements publics, ce dernier a pris la forme de sept webinaires, organisés par la coopération linguistique française, sur des thématiques issues de l'analyse des besoins de ces enseignants. Parmi ces thématiques nous retrouvons ainsi l'utilisation des ressources et outils en ligne pour l'enseignement du FLE, les méthodes et techniques destinées à accroître la motivation ou encore l'apprentissage-enseignement de la grammaire, de la prononciation, etc.

Ces différentes actions ont permis de toucher un public très varié, dont une grande partie se situait hors de nos cercles habituels d'intervention. S'est ainsi imposé un sujet, qui est devenu une véritable priorité du poste diplomatique : la nécessité d'obtenir une vision globale de l'enseignement du et en français en Turquie. En effet, alors que nous disposons d'un premier cercle conséquent, évoqué précédemment, il existe toutefois un manque de lisibilité concernant l'enseignement du et en français, cela notamment dans les établissements scolaires privés et publics. Afin de palier cela et de consolider nos actions, un projet de cartographie du français a été lancé en 2021 par le SCAC. Il porte aujourd'hui ses fruits et nous a permis d'identifier de nouveaux établissements, notamment en Anatolie, dont certains positionnent le français comme première langue étrangère.

La première version de cette cartographie sera dévoilée durant les célébrations de la Francophonie 2022 en Turquie auxquelles je vous invite à prendre part.

Dans ce quatorzième numéro, *Synergie Turquie* se consacre ainsi à des problématiques d'enseignement-apprentissage conséquentes, ayant des ramifications complexes à niveaux différents. Je suis persuadé que les étudiants, professeurs et professionnels de l'enseignement des langues s'y retrouveront une fois de plus et qu'elle contribuera à élargir leurs pratiques et horizons professionnels.

Note

1. <https://www.labelfranceducation.fr>



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Présentation

Füsün Saraç

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

fsavli@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1354-0239>

La pandémie Covid-19, dès le mois de mars 2020, a touché profondément l'éducation dont les responsables ont dû se réorganiser et trouver des alternatives dans l'urgence afin d'assurer et de maintenir une éducation de qualité. Selon les données de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), dans le monde entier, des milliards d'élèves ont été affectés par la crise de Covid-19.

Synergies Turquie, avec ce nouveau numéro, souligne l'impact de la pandémie Covid-19 sur l'enseignement des langues au niveau de la conception des modalités d'enseignement ainsi qu'à celui de l'utilisation des technologies numériques.

Nous avons également l'honneur de vous présenter une partie qui contient trois articles issus des communications de la 7^e édition du *Printemps Numérique International* (PNI) sur « FLE-DNL et enseignement hybride » tenu les 26 et 27 février 2021 en ligne, en partenariat avec l'Ambassade de France en Turquie, France Education International (FEI-CIEP), le réseau d'accompagnement et de création pédagogique (CANOPE) et l'Université Bahçeşehir (BAU).

Beata Gałan, dans son travail, réfléchit à l'implantation de l'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 et les enjeux qui en résultent pour la formation linguistique au niveau de l'enseignement supérieur. Après avoir fait un rappel sur différents modèles de l'enseignement soutenu par des technologies de l'information et de la communication (TIC), elle analyse la perception des apprenants-étudiants vis-à-vis de la formation linguistique délivrée à distance.

Dans leur article, **Betül Ertek** et **Murat Demirkan** s'interrogent sur des innovations dans l'enseignement du numérique et les nombreuses transformations qui en découlent. Ce travail donne lieu à une réflexion sur les évolutions de l'enseignement du numérique en simultanéité avec les transmutations du rôle de l'enseignant.

La compétence orale est l'une des compétences qui jouent un rôle important dans la communication. **Huri Özyaydin** et **Füsün Saraç**, dans leur travail, analysent les problèmes rencontrés en compréhension orale dans l'enseignement à distance.

À la suite d'un entretien semi-directif mené auprès des étudiants de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal, la plupart des apprenants précisent que le problème principal qu'ils rencontrent dans la compréhension orale est la qualité du son et la coupure de connexion d'Internet au moment de l'écoute. Ils ajoutent également qu'ils souffrent des problèmes de concentration et qu'ils se sentent stressés.

Sonia Benamsili, par l'intermédiaire d'une enquête qu'elle a entreprise au sein de l'Université de Bejaia (Algérie), présente les conditions dont les étudiants ont bénéficié pendant la pandémie, et met en lumière leurs perceptions de l'usage des nouvelles technologies de la communication et de l'information afin d'en dégager les avantages et limites.

Guillaume Jeanmaire et **Arnaud Duval**, dans leur article, nous parlent d'un projet réalisé entre deux départements universitaires de Corée du Sud, celui de didactique du français de l'université Hankuk (HUFS) et celui de langue et littérature françaises de l'université Korea (KU), au sujet des activités théâtrales dont les vertus linguistiques ont été reconnues dans l'enseignement des langues étrangères.

Marjorie Pégourié-Khellef, avec ce travail, étudie les pratiques professionnelles et les représentations des enseignants francophones de disciplines dites non-linguistiques (DdNL), exerçant dans trois établissements bilingues franco-arabes en Egypte.

Ce volume, se terminera avec l'article de **Sébastien Combéfis** sur la conception d'un cours entièrement dispensé à distance, combinant les concepts de micro-cours et d'évaluations par compétences. Après avoir présenté le contexte de l'établissement, le profil des étudiants, il présente le dispositif et la manière avec laquelle il a été conçu. Enfin il présente l'enquête qui a été conduite auprès des étudiants et les résultats récoltés.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à l'élaboration du 14^e numéro de *Synergies Turquie*. La publication de la revue a pu être réalisée grâce au soutien du Gerflint et de l'Ambassade de France en Turquie.

Nous exprimons également nos remerciements à M. Jean-Jacques Victor, conseiller de coopération et d'action culturelle, M. Bruno Delvallée, attaché de coopération éducative pour le français à Ankara, et M. Vincent Brousse, attaché de coopération pour le français à Istanbul qui ne cessent d'encourager ce projet.

Nous souhaitons également remercier nos collègues Mme Nedret Öztokat Kılıçeri et Mme Yaprak Türkân Yücelsin Taş pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro.

Nous adressons tous nos remerciements aux membres du comité de lecture qui nous ont toujours soutenus dans notre travail et qui ont examiné avec soin et bienveillance les articles proposés. Et finalement, nous voudrions exprimer nos remerciements chaleureux à M. Jacques Cortès et Mme Sophie Aubin pour leur aide précieuse.

Bonne lecture !



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La formation linguistique à distance : réflexions de la population étudiante

Beata Galan

Université de Silésie, Pologne

beata.galan@us.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>

Reçu le 27-10-2021 / Évalué le 12-12-2021 / Accepté le 30-12-2021

Résumé

Le présent article s'inscrit dans une réflexion sur l'implantation de l'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 et les enjeux qui en résultent pour la formation linguistique au niveau de l'enseignement supérieur. Après avoir distingué différentes formes et divers modèles de l'enseignement soutenu par les (nouvelles) technologies de l'information et de la communication (TIC), nous nous concentrerons sur la perception que la population étudiante se fait de la formation linguistique effectuée entièrement en mode distanciel. En nous référant aux résultats de notre recherche, nous discuterons la possibilité de développer les compétences communicatives et langagières dans le milieu virtuel, les opportunités et les limites du processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères réalisé à distance ainsi que l'utilité de ce format d'enseignement pour la formation linguistique et universitaire.

Mots-clés : formation linguistique, enseignement supérieur, distanciel, TIC, population étudiante

Uzaktan dil eğitimi: Öğrenci düşünceleri

Özet

Bu makale Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ve bunun yükseköğretimde eğitim açısından barındırdığı riskler üzerine düşüncelerden hareketle kaleme alınmıştır. Makale, (yeni) bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) için belirlenen farklı eğitim biçim ve modelleri arasındaki farklar üzerinde durmakta, ardından da uzaktan eğitime geçilmesinden etkilenen öğrencilerin dil eğitimi hakkındaki algıları konusuna yoğunlaşmaktadır. Makale araştırma sonuçlarımızı ele alarak, sanal ortamda iletişim yeterliliklerini geliştirmenin olanaklarını, uzaktan yabancı dil eğitim/öğrenme sürecinin ve aynı zamanda bu formatın dil ve üniversite eğitimine sunduğu fırsatları ve sınırları ele almaktadır.

Anahtar sözcükler: dil eğitimi, yükseköğretim, uzaktan eğitim, BİT, öğrenci

Distance language learning: Reflections of the student population

Abstract

This article is part of the reflection on the use of the distance learning method used during the Covid-19 pandemic and on the challenges resulting from its implementation in language education at the university level. Based on the description of various forms and models of teaching supported by (new) information and communication technologies, the article analyzes students' personal opinions on the conditions of the process of distance teaching/learning of foreign languages. Referring to the results of the conducted research, we discuss the possibility of developing communicative and linguistic competences in a virtual environment, the benefits and limitations of the process of distance teaching/learning of foreign languages and the usefulness of this teaching format for language and academic education.

Keywords: language education, university level teaching, ICT, student population

Introduction

La crise sanitaire provoquée par l'épidémie Covid-19 (qualifiée de pandémie le 11 mars 2020 par l'Organisation mondiale de la Santé¹) a profondément bouleversé le milieu éducatif dans tous ses états. Indépendamment des zones géographiques et spécificités des systèmes éducatifs, la fermeture prolongée des établissements scolaires et universitaires s'est vite imposée comme une des mesures barrières pour limiter la propagation du virus. Face à cette situation d'urgence, l'enseignement à distance est apparu comme une solution permettant d'assurer la continuité pédagogique malgré la distanciation physique imposée aux apprenants et enseignants. Implanté massivement dans tous les types d'établissements, le distanciel a suscité de nombreux questionnements sur la finalité, les pratiques et les enjeux de l'éducation contemporaine. Bien que la mise en place de l'enseignement à distance ait démontré ses potentialités, certaines limites se sont également montrées. Mentionnons entre autres la fracture numérique, les ruptures dans l'accompagnement socio-affectif des apprenants, le manque de compétences numériques ou encore l'ergonomie didactique. Outre ces défis éducatifs globaux, l'application de l'enseignement à distance a soulevé la prise en compte des spécificités disciplinaires. Dans cette optique, la formation linguistique réalisée à distance nécessite des adaptations supplémentaires, en l'occurrence celles relatives au développement de la compétence communicative dans le milieu virtuel. Considérant cette spécificité, le présent article vise à mettre en lumière les enjeux de la formation linguistique délivrée à distance et dans le contexte universitaire. La première partie de l'article rappellera différents modèles et formes de l'enseignement soutenu par

les technologies de l'information et de la communication (TIC). La deuxième partie, étant une description de notre recherche, se concentrera sur l'appréciation de la formation linguistique à distance par la population étudiante. Afin de clore notre propos, les réflexions finales soulèveront quelques questions relatives à l'optimisation du processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères en ligne.

L'enseignement soutenu par les TIC

Dans le contexte actuel, l'enseignement soutenu par les TIC peut prendre différents formes et modèles en fonction des technologies adoptées et du degré de distance-absence établie entre l'enseignant et les apprenants. Le premier paramètre permet de distinguer entre autres :

- le *digital learning* - englobant toutes les modalités de l'apprentissage numérique,
- l'*e-learning* - correspondant aux activités s'effectuant à l'aide d'un réseau (en l'occurrence Internet),
- le MOOC (*Massive Open Online Courses*) - le cours en ligne ouvert et massif proposant la formation par le biais des ressources numérisées (vidéo, exercices interactifs, activités de collaboration),
- le *m-learning* (*mobile learning*) - désignant un apprentissage faisant appel à la technologie mobile,
- le *v-learning* - proposant la consultation des ressources éducatives en forme de vidéos,
- le *game-based learning* - intégrant les jeux (par exemple : les jeux en réalités virtuelles) dans les activités d'apprentissage.

Face au développement dynamique et aux nouveaux usages des TIC, ces tendances en matière d'enseignement évoluent en permanence. Recourant aux ressources numériques, multimédias interactifs et collaboratifs ou environnements d'apprentissage virtuels, elles se combinent avec trois modèles proposant différents niveaux de distance-absence : l'enseignement à distance, l'enseignement hybride et l'enseignement comodal. L'enseignement à distance se caractérise par une activité didactique réalisée entièrement à distance, quelle que soit sa nature (déroulement du cours, communication, évaluation et suivi pédagogique). Pour ce faire, deux modes de communication peuvent être mis en place : le mode synchrone et asynchrone. Ce premier implique un environnement numérique qui permet l'animation du cours en temps réel et les regroupements simultanés de l'enseignant et

des apprenants. À l’opposé, le mode asynchrone propose la consultation du contenu didactique en temps différé - de manière individuelle et au moment le plus opportun pour l’apprenant (Gravelle, 2019). En fonction des spécificités de la formation, l’enseignant peut donc alterner deux modes de communication en établissant aussi bien l’accompagnement que l’autonomie et la flexibilité. L’enseignement hybride, répandu également sous la notion de *blended learning*, repose sur la combinaison du présentiel et du distanciel. Il s’agira donc soit de l’enseignement en présentiel enrichi par des activités se déroulant à distance et dans le milieu virtuel soit de l’enseignement à distance offrant des dispositifs de proximité (Glikman, 2002). Dans le modèle hybride (ou mixte) « si la présence permet aux apprenants de se connaître et développer des relations socio-affectives, l’appropriation des savoirs et le développement des compétences par les apprenants s’effectuent lors des activités d’apprentissage à distance » (Simonian, Manderscheid, 2011 : 123). Ainsi, la formation hybride ne repose-t-elle pas sur un simple additionnement des modes d’enseignement, mais une articulation réfléchie tout en visant à faciliter l’apprentissage (Nissen, 2019). Tout comme dans l’enseignement à distance et en fonction des proportions accordées aux activités en dehors de la classe, deux modes de communication (synchrone, asynchrone) peuvent être utilisés, en sollicitant aussi bien le travail collectif qu’individuel. Le troisième modèle, l’enseignement comodal (*Hyflex*), même s’il repose sur l’alternance entre le présentiel et le distanciel, comme l’enseignement hybride, propose une approche différente. Privilégiant l’échange en mode synchrone, l’enseignement comodal repose sur la gestion simultanée d’une classe physique et d’une classe virtuelle (Gobeil-Proulx, 2019). Faisant appel aux dispositifs technologiques adaptés (le vidéoprojecteur, le système son, les caméras, la plateforme d’enseignement), le cours se déroule donc de manière interactive entre deux groupes séparés dans l’espace.

Du point de vue didactique, ces différentes formules proposent des exploitations intéressantes pour la formation en langues étrangères. Mentionnons entre autres l’usage de la visioconférence pour construire et faciliter les interactions en ligne (Guichon, Tellier, 2017), des plateformes numériques dans le but d’établir la reliance et la confiance dans les pratiques d’apprentissage autonome (Bailly et al., 2018) ou encore des dispositifs hybrides afin de mettre en place la pédagogie inversée et l’approche différenciée (Jeanmaire, Kim, 2019). Néanmoins, afin de mieux profiter de ces possibilités, l’examen des opinions exprimées par les acteurs du processus d’enseignement/d’apprentissage peut fournir des informations précieuses. La partie suivante de notre article s’inscrit dans cette optique en analysant la perception des apprenants-étudiants vis-à-vis la formation linguistique délivrée à distance.

L'appréciation de la formation linguistique à distance en contexte universitaire

Dans le but d'estimer l'appréciation de la formation linguistique à distance, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès des étudiants en licence de « philologie romane » de notre établissement (Université de Silésie). Cette population a suivi des cours de différentes langues étrangères entièrement à distance durant au moins deux semestres d'études. 54 étudiants (48 femmes, 6 hommes) ont répondu à notre enquête : 14 personnes en première année (spécialité : français langue étrangère, niveau débutant) et 40 personnes en troisième année (spécialité : les langues appliquées, niveau intermédiaire). L'enquête par questionnaire s'est déroulée en mode distanciel à la fin de l'année universitaire 2020/2021. Le questionnaire, composé de 25 questions de type fermé et ouvert², a permis de récolter les opinions des étudiants sur différents aspects du processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères ayant lieu dans le milieu virtuel. Cette partie se limitera à évoquer quelques tendances les plus saisissantes qui résultent de notre recherche. Nos observations, illustrées des résultats de l'enquête, porteront sur la possibilité de développer différentes compétences communicatives et langagières à distance, les opportunités et les limites de la formation linguistique se tenant à distance ainsi que la perception générale de l'utilité de ce format d'enseignement dans le contexte universitaire.

Du point de vue didactique, le milieu virtuel propose un cadre spécifique pour la réalisation du processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères (Gałan, 2017). Considérant ce paramètre, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer la possibilité d'apprendre une langue étrangère dans ce contexte. Pour 53% des répondants, l'enseignement à distance offre des conditions comparables au développement des compétences communicatives et langagières. Néanmoins, 44% des répondants partagent l'opinion opposée (2% n'ont pas pris de position). Cette première observation de la disparité, mettant en évidence les préférences individuelles vis-à-vis du modèle d'enseignement, doit être toutefois confrontée aux données à même d'apporter des informations plus nuancées. Les deux figures suivantes résument les opinions des étudiants sur le développement de différentes compétences communicatives et langagières dans le milieu virtuel. La première figure met l'accent sur les compétences dont le développement à distance constitue un défi pour les étudiants. À l'opposé, la deuxième figure permet de constater quelles compétences peuvent être développées de manière comparable en présentiel et en distanciel.

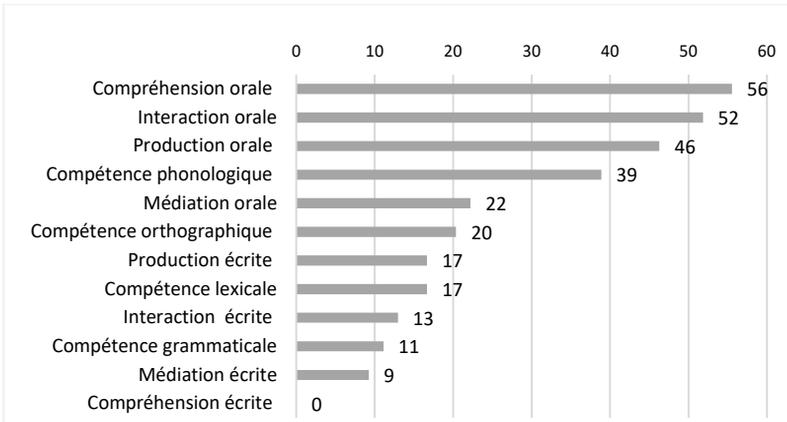


Figure 1 : La distribution des réponses à la question : *Quelles compétences communicatives et langagières sont-elles difficiles à développer à distance ?*

Les données présentées sur la figure 1 font constater que les compétences orales sont jugées difficiles à perfectionner dans le cadre de la formation linguistique à distance. Cette orientation est observée au niveau des compétences réceptives (compréhension orale - 56%), productives (interaction orale - 52% ; production orale - 46%), de médiation (médiation orale - 22%) mais aussi phonologique (39%). Étant donné que la mise en œuvre de la capacité à communiquer dépend des conditions physiques (CECRL, 2000 : 42), l'enseignement à distance crée un cadre spécifique aux situations de communication. Soulignons entre autres la distanciation psychoaffective (surtout lorsque la formation se déroule en mode asynchrone) ou les ruptures communicationnelles dues aux problèmes techniques (en mode synchrone). Contrairement aux compétences orales, les compétences qui recourent au code écrit ont été jugées moins sensibles à exercer en ligne.

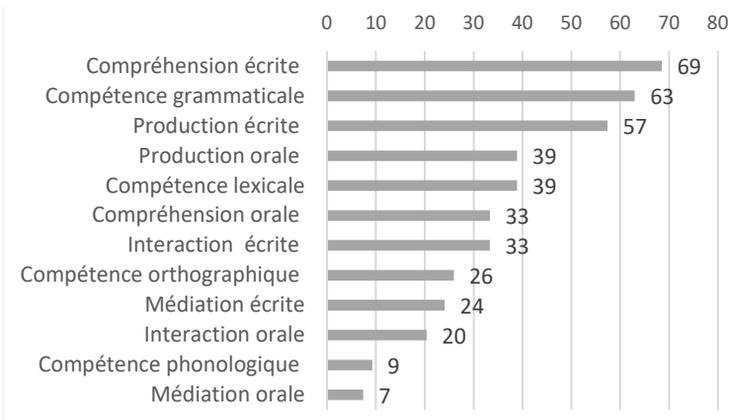


Figure 2 : La distribution des réponses à la question : *Quelles compétences communicatives et langagières peuvent être développées de manière comparable en distanciel et en présentiel ?*

La majorité des répondants considère que l'enseignement à distance fournit le cadre aussi opportun au développement de certaines compétences que dans le contexte des cours en présentiel. Il s'agit surtout de la compréhension écrite (69%), la compétence grammaticale (63%) et la production écrite (57%). Malgré les tendances déjà observées, certains étudiants trouvent que le milieu virtuel offre des conditions similaires aux pratiques de la production orale (39%) et de la compréhension orale (33%). Du point de vue technique, l'environnement numérique permet de mettre en place différentes activités langagières (de réception, production et médiation) proposant le cadre pertinent pour leur exécution. Même si les étudiants participant à l'enquête signalent certaines subtilités, notamment dans le perfectionnement des compétences orales, 74% d'entre eux trouvent que les outils de communication mis en place en formation à distance garantissent la communication en langue étrangère. On peut donc supposer que le choix et le degré de l'adoption des dispositifs numériques sollicitant l'interaction jouent un rôle important dans la planification du processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères réalisé à distance.

Outre les questions relatives au développement de différentes compétences communicatives et langagières dans le milieu virtuel, notre intérêt a porté également sur les opportunités et les limites de l'enseignement à distance³. En matière des avantages (figure 3), les étudiants apprécient surtout la flexibilité (70%) qui peut être comprise en termes de possibilité d'organiser son propre apprentissage. Environ la moitié des répondants soulignent l'opportunité d'apprendre dans des conditions confortables de son domicile (52%) et l'accès à la formation malgré différentes contraintes (50%). Dans les réponses libres (catégorie « autres »), les étudiants précisent que l'enseignement à distance permet d'éviter les déplacements, de gagner du temps ainsi que de mieux gérer et organiser son apprentissage en fonction d'autres occupations.

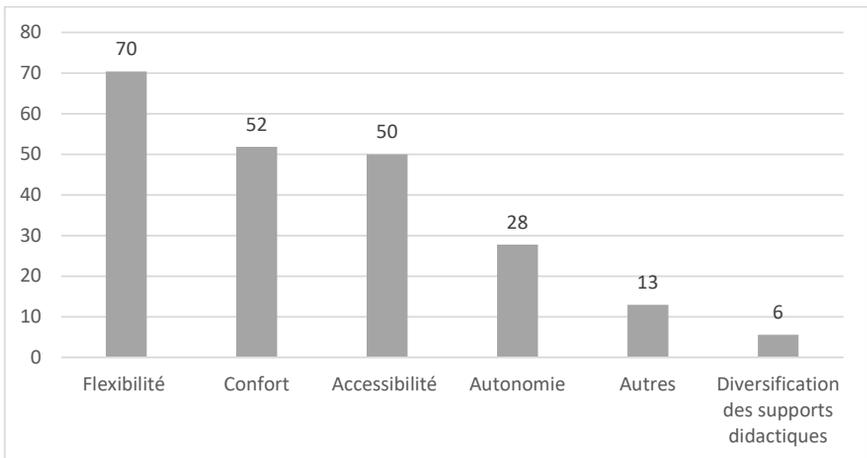


Figure 3 : La distribution à la question : *Quels sont les principaux avantages de l'enseignement à distance ?*

Parmi les principaux inconvénients de la formation linguistique effectuée à distance, les étudiants signalent surtout les limites et problèmes techniques (70%) provoquant les ruptures communicationnelles. En second lieu, les répondants évoquent les difficultés liées à la surcharge scolaire et cognitive (54%). Bien que la distanciation physique entre l'apprenant et l'enseignant constitue une limite de l'enseignement à distance souvent mentionnée, c'est surtout le manque de contact direct avec d'autres apprenants (48%) qui a été mis en exergue. Quant aux réponses libres (catégorie « autres »), les enquêtés ont noté les contraintes qui les empêchent de mener la vie étudiante dans leur domicile ainsi que les modalités contraignantes d'évaluation surtout en situation d'examen (p.ex. la limite de temps accordée).

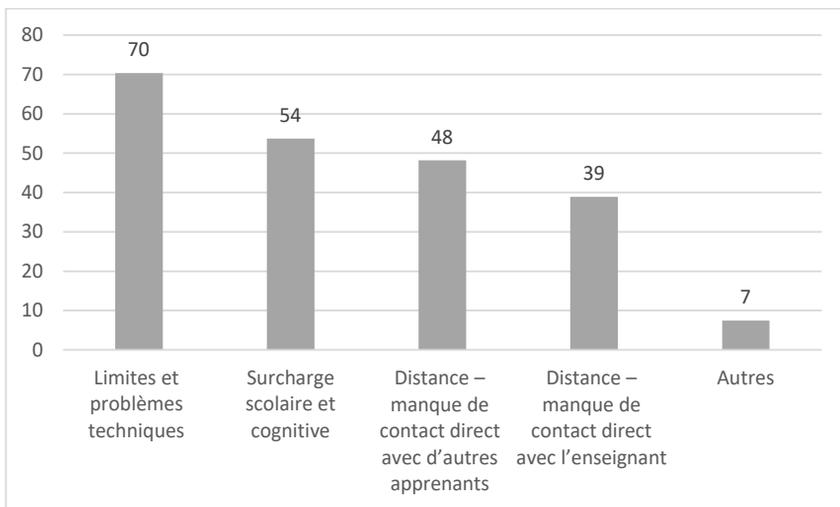


Figure 4 : La distribution à la question : *Quels sont les principaux inconvénients de l'enseignement à distance ?*

Pour ce qui est du niveau général de satisfaction des étudiants, 78% affirment que la participation aux cours de langue se déroulant à distance a été une expérience enrichissante. Des informations plus détaillées sont fournies dans les réponses libres portant sur le vécu personnel des étudiants. En guise de résumé, le tableau ci-dessous⁴ regroupe la distribution des commentaires (40 réponses obtenues) en fonction des thèmes évoqués.

Thèmes évoqués	Nombre de commentaires/ pourcentage	Exemples
Problèmes techniques	7/17,5 %	[E23] <i>Les cours à distance étaient une expérience intéressante, mais les problèmes techniques [...] étaient souvent démotivants et rendaient difficile l'apprentissage.</i>

Thèmes évoqués	Nombre de commentaires/ pourcentage	Exemples
Surcharge scolaire	7/17,5%	[E27] <i>Trop de travail individuel, je me sens dépassé par le nombre d'activités universitaires.</i>
Distance	6/15%	[E5] <i>Ce qui est fatiguant, c'est le manque de contact direct avec les enseignants et les étudiants.</i>
Flexibilité	5/12,5%	[E20] <i>Cela m'a permis d'avoir une vie professionnelle plus significative.</i>
Modalités de l'évaluation	5/12,5%	[E34] <i>Le plus stressant c'était l'évaluation parce que certains enseignants, pour éviter la tricherie, proposaient beaucoup de questions et peu de temps pour y répondre.</i>
Difficultés liées à la motivation et l'autodiscipline	5/12,5%	[E44] <i>Malheureusement, je pense que ce type de formation ne m'a pas permis de me développer. Je suis une personne qui a des problèmes avec l'autodiscipline et le manque de contrôle a eu un impact négatif sur mon apprentissage.</i>
Autonomie	4/10%	[E6] <i>Les cours à distance sont une bonne alternative pour la situation actuelle [...] L'apprentissage des langues étrangères par le biais d'Internet est une bonne chose pour moi. Grâce à cela, je suis mieux organisée et minutieuse en apprentissage.</i>
Confort de l'apprentissage	4/10%	[E15] <i>Pour moi c'est plus confortable, je me sens plus rassuré(e) quand je participe aux cours de mon domicile.</i>
Réduction du stress	4/10%	[E3] <i>Il me semble que c'était une expérience intéressante et que j'étais moins stressée que pendant les cours en présentiel. De plus, avant j'ai eu affaire à ce type de cours [...] et cela m'a assurée que l'apprentissage des langues étrangères en ligne est possible mais beaucoup plus difficile.</i>
Rôle de l'enseignant	4/10%	[E19] <i>Tout dépend de l'engagement et de la personnalité des enseignants. Dans certains cas, l'enseignement à distance était vraiment intéressant, les enseignants profitaient des possibilités offertes par la technologie.</i>
Ergonomie	4/10%	[E24] <i>La forme d'apprentissage est intéressante, mais fatigante. Le travail devant l'ordinateur toute la journée nuit aux yeux et au dos.</i>
Difficulté à maintenir la communication à l'oral	3/7,5%	[E49] <i>L'apprentissage des langues à distance est difficile, particulièrement s'il s'agit de l'usage oral de la langue.</i>

Thèmes évoqués	Nombre de commentaires/ pourcentage	Exemples
Rôle de l'apprenant	3/7,5%	[E10] <i>[Ce type d'apprentissage] aide sûrement à développer les stratégies relatives au travail individuel.</i>
Efficacité	3/7,5%	[E47] <i>Je préfère décidément l'apprentissage en présentiel. Les cours à distance ne donnent pas les mêmes résultats que les cours en présentiel.</i> [E41] <i>Je pense que l'apprentissage des langues à distance est efficace, souvent plus flexible et plus agréable même s'il y a plus de travail.</i>
Travail collaboratif	2/5%	[E28] <i>Ce qui était positif, c'était le nombre d'activités en groupes dans les chambres [virtuelles] séparées où on pouvait nous concentrer sur la tâche.</i>
Diversité des ressources éducatives	2/5%	[E42] <i>L'apprentissage est plus intéressant, on utilise plus de ressources audiovisuelles qui sont très importantes dans l'apprentissage des langues étrangères.</i>
Uniformité des cours	1/2,5%	[E28] <i>Ce qui était négatif c'est la monotonie de certains cours liée au fait que l'on ne pouvait pas transmettre les informations autrement que par le partage d'écran ou les documents écrits.</i>

Tableau 1 : La distribution des réponses à la question : *Décrivez votre vécu personnel concernant la formation linguistique se déroulant à distance*

Les données présentées rappellent que les commentaires des étudiants mettent en évidence surtout les aspects positifs et négatifs de l'enseignement à distance. Outre les éléments relevés à l'étape précédente, les répondants notent entre autres les difficultés liées à la motivation et à l'autodiscipline, les difficultés à maintenir la communication à l'oral ou les questions relatives à l'ergonomie (les problèmes de concentration, la sédentarité). En dépit de ces inconvénients, certains trouvent que l'enseignement à distance semble propice à la réduction du stress (surtout en situation de communication en langue étrangère) et au travail collaboratif en petits groupes. Concernant l'efficacité des cours à distance, les opinions des étudiants restent très partagées - les uns remarquent l'efficacité au même niveau qu'en présentiel, les autres ont un avis opposé. D'après quelques étudiants, ce qui peut contribuer aussi bien à l'efficacité qu'à la réussite globale de la formation délivrée à distance, c'est surtout l'engagement de l'enseignant et de l'apprenant.

En dernier lieu, nous avons interrogé les étudiants sur l'éventualité d'intégrer, de manière continue, certains éléments de l'enseignement à distance dans la formation linguistique et universitaire. D'après les réponses fournies à la question *Est-ce que certains éléments de l'enseignement à distance peuvent être intégrés de*

manière continue dans le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères ? environ la moitié des étudiants restent favorables à l'exploitation de certaines pratiques durant le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères (33% - Oui, décidément ; 22 % - Plutôt oui). Toutefois, une partie des étudiants se manifestent plus réticents (13% - Non, décidément ; 13% - Plutôt non) ou indécis (19% - Je ne sais pas).

En ce qui concerne l'implantation de l'enseignement à distance dans la formation universitaire, la distribution des réponses à la question *Est-ce que certains éléments de l'enseignement à distance peuvent intégrer de manière continue la formation universitaire ?* est très comparable, ce qui accentue un avis plutôt mitigé par rapport à ce format de cours, quelle que soit leur spécificité : (33% - Oui, décidément ; 26 % - Plutôt oui ; 9 % - Non, décidément ; 11% - Plutôt non ; 19% - Je ne sais pas).

Afin d'obtenir des opinions plus détaillées, nous avons demandé aux étudiants de préciser comment les démarches entreprises durant les cours à distance pourraient intégrer de manière continue la formation linguistique et la formation universitaire. Le tableau 2 présente les principales solutions fondées sur l'usage des TIC, évoquées par les étudiants dans les commentaires libres et dont la mise en place s'avérerait bénéfique au processus d'enseignement.

Solutions recourant aux TIC			
		dans la formation linguistique	dans la formation universitaire
didactiques	types d'activité ou de cours utilisant les TIC (en l'occurrence l'enseignement à distance)	les activités de communication orale (en binômes, en petits groupes) et écrite (p.ex. sur le forum de discussion) les commentaires et les exercices de grammaire les activités de production écrite les activités collaboratives les activités de compréhension orale certaines activités de phonétique	les cours magistraux les cours nécessitant l'usage de l'ordinateur (p.ex. de traduction) les activités collaboratives régulières les activités créatives
	types de supports et ressources didactiques utilisant les TIC	les applications et logiciels dédiés à l'apprentissage des langues étrangères les supports multimédias les quiz et les exercices interactifs les documents authentiques et didactisés disponibles en ligne	l'enregistrement des cours magistraux les appareils numériques

Solutions recourant aux TIC		
organisationnelles	le rattrapage de cours le dépôt des devoirs le partage des supports écrits en format numérique sur la plateforme d'apprentissage en ligne	le rattrapage de cours les cours en mode asynchrone l'enseignement hybride les événements en ligne la communication <i>via</i> les outils numériques le partage des supports écrits en format numérique sur la plateforme d'apprentissage en ligne la bibliothèque universitaire virtuelle (consultation des ressources à distance)

Tableau 2 : Proposition des solutions basées sur l'usage des TIC dans la formation linguistique et universitaire

D'une manière générale, les commentaires libres des étudiants ont évoqué deux principales catégories de solutions reposant sur l'usage des TIC - les solutions didactiques que nous avons regroupées en fonction des types d'activités/de cours et des supports/ressources ainsi que les solutions organisationnelles. En ce qui concerne la formation linguistique, la plupart des commentaires s'inscrivent dans la première catégorie. Les étudiants signalent systématiquement l'importance des outils et ressources numériques en cours de langue, notamment ceux qui se caractérisent par la multicanalité, la multimodalité et l'interactivité (Ollivier, Puren, 2011). À l'instar des réponses fournies, ce type de supports pourrait intégrer de manière plus régulière la formation linguistique. Même si les étudiants participant à l'enquête sont conscients des contraintes de l'enseignement à distance, ils aperçoivent son utilité dans certaines activités langagières (réceptive ou productive, réalisées individuellement ou collectivement) qui pourraient enrichir et compléter l'enseignement délivré en mode présentiel. Quant à la formation universitaire, les étudiants insistent notamment sur les solutions organisationnelles dont la mise en place optimiserait le processus d'enseignement/d'apprentissage au niveau supérieur. Citons-en entre autres le recours à l'hybridation alternant le présentiel et le distanciel, l'utilisation des plateformes virtuelles pour archiver les ressources de cours ou encore l'adaptation des services de la bibliothèque universitaire à distance. Concernant les types de cours, les étudiants suggèrent que les cours magistraux délivrés normalement en amphithéâtre, se tiennent uniquement à distance. D'après les étudiants participant à l'enquête, le cours magistral, ayant un caractère transmissif, s'adapte facilement aux conditions de l'enseignement à distance, aussi bien au mode synchrone (faisant

appel aux logiciels de visioconférence) qu'asynchrone (nécessitant l'enregistrement des cours en format vidéo).

Quelques réflexions finales

Les résultats de recherche présentés nous amènent à formuler quelques réflexions relatives à l'intégration des dispositifs de l'enseignement à distance dans la formation linguistique et au niveau supérieur. D'une manière générale, les technologies numériques actuelles permettent d'instaurer l'enseignement des langues étrangères à distance, en gardant son caractère interactif et communicatif. Selon la perspective des étudiants, le contexte de l'enseignement à distance favorise la continuité dans le développement de certaines compétences communicatives et langagières (surtout celles engageant le code écrit). Néanmoins, même si les outils numériques (la visioconférence) soutiennent la mise en place des activités de production et d'interaction orales, les cours à distance paraissent moins propices à perfectionner la communication à l'oral que les cours en présentiel. Cet aspect semble influencer la perception générale des étudiants par rapport à la formation linguistique ayant lieu à distance. En dépit des opinions plutôt mitigées, la population étudiante aperçoit l'utilité et la pertinence des TIC hors contexte de crise sanitaire. À l'instar des résultats fournis dans le cadre de notre recherche, on peut constater que certaines pratiques mises en place dans l'enseignement à distance pourraient s'implanter de manière continue aussi bien dans la formation linguistique qu'universitaire en rendant la formation plus flexible et ouverte.

Tout bien considéré, le recours à l'enseignement à distance dans le processus d'enseignement/d'apprentissage nécessite de nombreux ajustements de nature pédagogique, didactique et organisationnelle. Afin de combler la distance qui rend la communication et l'interaction moins fluides qu'en présentiel, il nous paraît essentiel de rétablir la proximité encourageant les échanges malgré la distanciation spatiale. Le modèle de présence en e-learning (Jézégou, 2012, 2014) fondé sur la complémentarité de trois dimensions de la présence (sociocognitive, socio-affective et pédagogique) peut à nos yeux relever ce défi. Or, le milieu virtuel ne constitue pas uniquement un espace de transmission des connaissances, mais aussi, et surtout, un espace d'interactions sociales.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris : Les Éditions de Didier.

Gačan, B. 2017. *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Glikman, V. 2002. *Des cours par correspondance au «e-learning»*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gobeil-Proulx, J. 2019. « La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, n°16 (1), p. 56-67.

Gravelle, F. 2019 : La gestion de la transformation de son enseignement en format mixte/hybride. In : *Formation et apprentissage en ligne*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guichon, N., Tellier, M. (dir.) 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.

Jeanmaire, G., Kim, D. 2019. « Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Turquie*, n° 12, p. 253-267.

Jézégou, A. 2014. Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire ». In : *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Jézégou, A. 2012. « La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche ». *Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 26, n°1.

Nissen, E. 2019. *Formation hybride en langues - Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Ollivier, C., Puren, L. 2011. *Le Web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Bailly, S. et al. 2018. « Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 37, n° 1.

Simonian, S., Manderscheid, J.-C. 2011. « Formation à distance et hybridation ». Entretien avec Jean-Claude Manderscheid réalisé par Stéphane Simonian. *Recherche et formation*, n° 68, p. 121-124.

Notes

1. <https://www.who.int/fr/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

2. Dans le questionnaire nous avons privilégié les questions : à choix unique (construites selon l'échelle Likert), à choix multiple avec une réponse textuelle (permettant de choisir plusieurs propositions et d'insérer, selon le choix des enquêtés, sa propre réponse) et ouvertes (donnant aux étudiants plus de liberté dans la formulation des opinions).

3 Les questions de l'enquête ont été formulées à la base des résultats de nos recherches antérieures portant sur l'efficacité et la spécificité des dispositifs numériques dans le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues étrangères (Gatan, 2017).

4 L'abréviation « [E] » correspond à « étudiant ».



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

L'enseignement à distance aujourd'hui : renouveau numérique et transmutation du rôle de l'enseignant

Betül Ertek

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

betul.ertek@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0693-9783>

Murat Demirkan

Ambassade de Turquie, France

demirkan2002@gmail.com

Reçu le 30-08-2021 / Évalué le 15-09-2021 / Accepté le 03-10-2021

Résumé

L'enseignement du numérique intègre nécessairement les technologies de l'information et de la communication pour proposer des moyens d'apprentissage novateurs. L'ajout de nouveaux moyens durant le confinement nous pousse à nous interroger sur la question des innovations dans l'enseignement du numérique et des nombreuses transformations qui en découlent. Un constat peut être établi : le rôle et les tâches traditionnelles de l'enseignant ne sont plus vraiment les mêmes. Plusieurs questions ont été soulevées. Les nouveaux modèles d'apprentissage ont-ils un impact sur le rôle de l'enseignant ? En quoi ces nouveaux modèles d'apprentissage influent sur le travail enseignant ? Quelles sont les nouvelles compétences à mettre en œuvre et à maîtriser afin de répondre aux perspectives éducatives en constante évolution ? Émanera de ce travail une réflexion sur les évolutions de l'enseignement du numérique simultanément aux transmutations du rôle de l'enseignant. Il sera question de mettre en lumière les changements survenus pendant le confinement et d'explicitier les modèles proposés dans le champ de l'éducation avec une volonté d'attirer l'attention sur les évolutions marquantes, notamment dans le rôle des enseignants ainsi que le suivi des dispositifs par la nouvelle technologie numérique au 21^e siècle. Cette recherche s'intéresse au développement des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) qui sous-tendent une pédagogie connectiviste en favorisant la naissance d'un nouveau profil d'enseignant ainsi que des transmutations dans son attribution. Pour ce faire, il a été relevé quatre rôles qui identifient l'enseignant d'aujourd'hui ainsi nommés : bricoleur ; collaborateur ; chercheur ; modélisateur. L'interprétation des recherches nous laisse penser que chacun des enseignants peut se situer dans plusieurs rôles : tantôt bricoleur et/ou collaborateur, tantôt chercheur et/ou modélisateur et inversement. Loin du modèle classique d'antan, il est question de mutations mais surtout de transmutations considérables et accélérées du rôle de l'enseignant avec un glissement progressif vers une spécification pédagogico-numérique.

Mots-clés : enseignement à distance, enseignement numérique, enseignement des TIC, rôle de l'enseignant, renouveau/transmutation

Günümüzde uzaktan eğitim: dijital yenilenme ile öğretmenin rolünün dönüşümü

Özet

Dijital eğitim, yenilikçi öğrenme yöntemlerini sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerini bütünleştirmektedir. Pandemiye kapandı sırasında yeni araçların eklenmesi, dijital eğitimdeki yenilikler sorusunu ve bundan kaynaklanan birçok değişimi sorgulamamıza neden oluyor. Artık öğretmenin rolünün ve geleneksel görevlerinin aynı olmadığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle bazı sorular gündeme gelmiştir: Yeni uzaktan eğitim modelleri öğretmenin rolü üzerinde bir etkiye sahip mi? İlgili yeni uzaktan eğitim modelleri öğretimi nasıl etkiliyor? Sürekli gelişen eğitsel yöntemlere cevap verebilmek için uygulanması ve bilinmesi gereken yeni beceriler nelerdir? Bu çalışma, öğretmenin rolünün dönüşümleriyle eş zamanlı olarak dijital eğitimdeki gelişmelere yönelik bir incelemeyi içerecektir. Karantina sırasında meydana gelen değişiklikleri vurgulama ve özellikle öğretmenlerin rolü ve izleme gibi önemli gelişmelere dikkat çekme amacıyla 21. yüzyılda teknoloji kullanımı ile eğitim alanında önerilen modeller çalışmamızda açıklanmaya çalışılacaktır. Söz konusu araştırma, yeni bir öğretmen profilinin doğuşunu teşvik ederek bağlantıcı bir pedagojiyi destekleyen BİT (Bilişim ve İletişim Teknolojileri)'lerin geliştirilmesinin yanı sıra rolündeki dönüşümlerle de ilgilenmektedir. Bunu yapmak için günümüzün öğretmeni tanımlayan dört rol tanımlanmıştır: düzenleyici; işbirlikçi; arayıcı; modelleyici. Araştırmadan hareketle, öğretmenlerin her birinin çeşitli rollerde olabileceğine söylememiz mümkündür: bazen düzenleyici ve/veya işbirlikçi, bazen araştırmacı ve/veya modelleyici ve tam tersi. Geçmişin klasik modelinden uzak olmakla birlikte söz konusu durum bir dönüşüm/değişim sorunsalıdır, ancak hepsinden öte, öğretmenin rolünün pedagojik-dijital niteliğe doğru kademeli bir kayma ile önemli ve hızlandırılmış dönüşümlerin beraberinde getirdiği meseleyi de içermektedir.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim, dijital eğitim, BİT, öğretmenin rolü, yenileme/dönüşüm

Distance education today: digital renovation and transformation of the teacher's role

Abstract

Digital education integrates information and communication technologies to provide innovative learning methods. Introduction of new tools during the pandemic lockdown makes us inquire the question of innovations in digital education and the many resulting changes. We can now express that the teachers' role and their traditional duties are no longer the same. From this point of view, some questions have been raised: Do new distance education models have an impact on the role of the teacher? How do relevant new distance education models affect teaching? What are the new skills that need to be known and applied in order to respond to the ever-evolving educational methods? This study will include a review of developments in digital education together with the transformations in the teacher's role.

In order to emphasize the changes that occurred during the quarantine and to draw attention to important developments such as the role of teachers and monitoring, the use of technology in the 21st century and the models proposed in the field of education will be explained in our study. The research is concerned with the development of ICT (Information and Communication Technologies) that supports the connectionist pedagogy by encouraging the emergence of a new teacher profile as well as the transformations in its role. To do so, four roles that define today's teacher are described: organizer; collaborator; researcher; modeler. Based on the research, it is possible to say that each of the teachers can assume multiple roles: sometimes an organizer and/or a collaborator, sometimes a researcher and/or a modeler and vice versa. Unlike the classic model of past, it is a question of transformation/change but above all, it also includes the concern arising from significant and accelerated transformations with the gradual shifting of the teacher's role towards pedagogical-digital qualification.

Keywords: distance education, digital education, ICT education, role of the teacher, renovation/transformation

Introduction¹

Présente depuis le premier cas signalé en Chine le 8 décembre 2019, la crise sanitaire a poussé le monde entier à reconsidérer la question de l'enseignement. Dans la note de synthèse publiée par les Nations Unies (2020 : 2), il est mentionné que :

La pandémie de COVID-19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents. Les fermetures d'écoles et d'autres lieux d'apprentissage ont concerné 94 % de la population scolarisée mondiale, et jusqu'à 99% dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur.

Le passage de l'enseignement dit « classique » à l'enseignement en ligne s'est fait d'une manière accélérée, sans préparation ni formation. Aujourd'hui, l'accès aux ressources en ligne est devenu plus qu'une nécessité. Comme le précise Ertek (2020 : 46) « Actuellement, le métier d'enseignant suppose avant tout une vision plus dynamique et davantage novatrice qui associe la compréhension et la maîtrise des supports pédagogiques, tout en prenant en compte le cours des évolutions dans les divers champs disciplinaires ». Souvent remis en question, l'usage du numérique est marqué par « un manque de maîtrise du Numérique éducatif et une indisponibilité des outils et équipements nécessaires, malgré une injonction de nos institutions à innover » (Céci, 2020 : 9). De plus en plus de dispositifs éducatifs variés intègrent les TIC pour proposer des modalités d'enseignement-apprentissage novateurs. L'entrée de ces nouvelles modalités dans nos vies nous pousse à nous interroger sur la question des évolutions liées au rôle de l'enseignant. En partant

d'un constat qui semble relever d'une évidence dans la société actuelle, cette étude s'est fixée comme objectif d'établir un état des lieux sur les innovations liées à l'enseignement numérique ainsi que les nombreuses évolutions qui en découlent. Ainsi, au 21^e siècle, le rôle de l'enseignant et les tâches traditionnelles ne relèvent plus des mêmes attentes, ni des mêmes conditions. Un besoin urgent de renouvellement et d'adaptation à ce nouveau système d'enseignement-apprentissage se fait ressentir. La note de synthèse des Nations Unies (2020 : 3) pointe l'importance d'une éducation universelle : « Mais ces innovations ont également fait apparaître que les perspectives prometteuses ouvertes à la pédagogie et les changements rapides apportés aux modes d'enseignement ne pourront être pérennes qu'à condition de ne laisser personne de côté ».

Dans cette recherche, plusieurs questions sont apparues. Dans un premier temps, nous nous sommes demandé dans quelle mesure ces nouveaux modèles d'apprentissage influent sur le rôle de l'enseignant. Cela nous a permis de nous interroger sur la question des nouveaux modèles qui tendent à influencer le travail enseignant. Puis, il a semblé important de s'intéresser aux nouvelles compétences que les enseignants doivent maîtriser afin de répondre aux besoins des actuelles perspectives éducatives en évolution. La question centrale de cette recherche est la suivante : le développement des TIC, qui sous-tend une pédagogie connectiviste, favorise-t-il la naissance d'un nouveau rôle de l'enseignant et en modifie-t-il sa perception de l'enseignement-apprentissage ? Indirectement, nous tenterons de dégager les changements vécus pendant la période de la pandémie de Covid-19 surtout dans le domaine de l'enseignement et nous proposerons quatre rôles de l'enseignant (ne prétendant aucunement à l'exhaustivité) aujourd'hui. À travers cette étude, nous avons la volonté d'attirer l'attention sur les évolutions notables liées aux rôles de l'enseignant, notamment dans la mise au point et l'amélioration de nouveaux moyens en lien avec le numérique, ainsi que le suivi de dispositifs par les nouvelles technologies.

L'enseignement à distance et les évolutions du numérique

En France comme dans le monde entier, la pandémie de Covid-19 a poussé la quasi-totalité des enseignants à prendre de nouvelles mesures et à réaliser des réadaptations quant à l'utilisation des outils informatiques et numériques. Cette situation qui en a fait sortir plus d'un de sa zone de confort a poussé même les plus réfractaires à participer aux réunions de concertation en visioconférence par le biais des logiciels tels que « Zoom Cloud Meetings » ou « Microsoft Teams » afin d'échanger sur les modalités des nouveaux modes d'enseignement à distance. Le bousculement soudain et accéléré à l'usage des outils numériques a permis à

certains enseignants de prendre conscience de leur retard, en comparaison avec d'autres collègues ayant déjà introduit l'usage du numérique dans leurs pratiques professionnelles. Le confinement a permis d'entrevoir les failles bien présentes dans le système mondial sur plusieurs plans : sanitaire, économique, écologique, communicatif et surtout éducatif. Malgré la volonté et l'investissement des États vis-à-vis de la diffusion de l'enseignement digital et virtuel, une forte résistance s'est manifestée quant à l'adoption de la nouvelle technologie numérique. Lietart (2015) dans son étude explique les évolutions sur le plan des TIC et accentue le concept de « social learning » qui est l'application des technologies sociales telles que les réseaux sociaux, les forums, les plateformes communautaires, etc. dans un objectif éducatif et de formation. La Commission européenne, dans son rapport intitulé *Digital Education at School in Europe* (2019), indique que plus de 15 pays ou régions autonomes réforment leurs programmes en introduisant des cours qui servent au développement des compétences numériques des élèves. Depuis le début de la pandémie de Covid-19, toutes ces innovations se sont retrouvées face à un développement vertigineux. En dehors des établissements et des entreprises privés, l'adoption de ce nouveau système n'est pas encore aboutie et semble être complexe. Chez certains, cela peut relever d'une phobie, chez d'autres, d'un rejet face à la nouveauté et à l'inconnu. La Covid-19 a démontré un besoin urgent de réaménagement du système éducatif actuel dans l'objectif d'assurer la continuité pédagogique dans les conditions actuelles. Il semble que ce virus a eu un effet déclencheur, tel un résonnement tonitruant qui est venu influencer les mentalités pour adopter et exploiter les avantages des TIC. Le rapport de synthèse rédigé par le conseil scientifique de l'Éducation nationale en décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation, pointe l'importance d'adopter de nouvelles modalités d'enseignement, au même titre que les compétences « cœurs ». En effet,

Si “lire, écrire et compter”, dites “compétence cœurs”, constituent les compétences clés devant être apportées par l'institution et les professeurs, d'autres compétences sont désormais également exigées et renforcent l'acquisition des compétences académiques cœurs. Il s'agit en particulier des compétences cognitives avancées telles que l'esprit critique, les nouvelles aptitudes comportementales et sociales, et les compétences numériques (2020 : 31).

Ainsi, il n'est plus concevable de penser à un enseignement uniquement en présentiel et de le limiter entre les murs d'un établissement. Pachod (2019) explique le passage de l'école-sanctuaire à l'école sans murs et se questionne sur l'évolution ou la disparition de l'école entre les murs : « L'histoire de l'école tend à le confirmer, puisqu'elle s'écrit en changements anticipés, inopinés, progressifs et brutaux. L'école sans les murs est annoncée par des chercheurs, les espaces numériques de travail la construisent déjà » (p. 23). Penser à l'école de l'avenir,

[...] c'est prendre acte d'un changement d'une forme scolaire située dans un temps et un espace, modifier les finalités et les modalités pour enseigner et apprendre en contexte numérique et hypermoderne, connaître et inscrire les intuitions et les réalités de l'école hors les murs dans une identité et une professionnalité enseignantes toujours en évolution (ibid. p. 23).

Par ailleurs, les modalités d'enseignement-apprentissage sont assez diverses pour ne pas les enfermer dans un lieu physique et clos. Ce renouveau numérique devrait permettre de réussir à se libérer des obstacles de distance physique par les bénéfices de la technologie numérique. Celle-ci montre qu'il est tout à fait envisageable de garantir une présence tant socio-affective qu'éducative, tant pédagogique qu'interactionnelle, sans se limiter à la présence physique des uns et des autres. Il ne s'agit que d'un exemple parmi tant de possibilités existantes. C'est ainsi que nous nous sommes penchés sur l'existence de divers types de proximités virtuelles toutes aussi performantes voire plus en comparaison avec la proximité des cours en présentiel. Nous pouvons en déduire que l'apprentissage n'est aucunement tributaire de la présence physique et le confinement ne peut constituer une entrave à l'organisation des espaces pédagogiques virtuels. Il est question de maintenir et de déployer les échanges par le biais des plateformes en ligne et les outils de communication à distance. L'une des principales transformations a été de repenser les nouveaux modèles, les moyens novateurs, et ce, très rapidement. Les enseignants, confinés pendant plus d'un an et demi en Turquie se sont auto-formés dans l'utilisation des réseaux, à ce moment entièrement inconnu pour la plupart, afin de poursuivre leur enseignement à distance. Aujourd'hui, nous constatons un nouveau profil d'enseignant qui ressort : les enseignants favorables à l'intégration de l'enseignement à distance dans le système éducatif.

Le seul moyen de communication et la poursuite de la continuité pédagogique n'ont pu se réaliser qu'à travers le système numérique. En effet, les nouvelles technologies multimédias ont offert à tous les enseignants la possibilité d'utiliser de multiples supports : textes, audio, vidéo, multimédias, etc. Elles permettent aussi l'organisation de débats, des exercices d'écoute, des activités de production, etc., favorisant ainsi la continuité d'un enseignement de qualité, efficace et varié. Un constat peut être établi : nous vivons une mutation mais surtout une transmutation réelle du triangle pédagogique classique de Houssaye (1988) en direction du tétraèdre pédagogique des TIC mis en avant par Faerber (2002) qui nécessite d'être repensé et réfléchi surtout quant à la question des pôles et des rapports entre les enseignants, les apprenants, le groupe, le contexte, le savoir, les outils. Il s'agit d'une période transitoire avec un passage d'un enseignement-apprentissage tridimensionnel qui représente les trois pôles Savoir, Enseignant, Apprenant vers

un quatrième pôle Groupe plaçant l'environnement virtuel au centre du tétraèdre pédagogique.

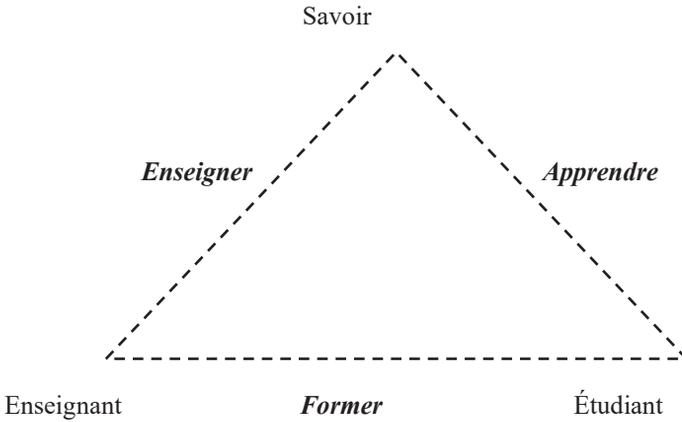


Figure 1. Le triangle pédagogique selon Houssaye (1988)

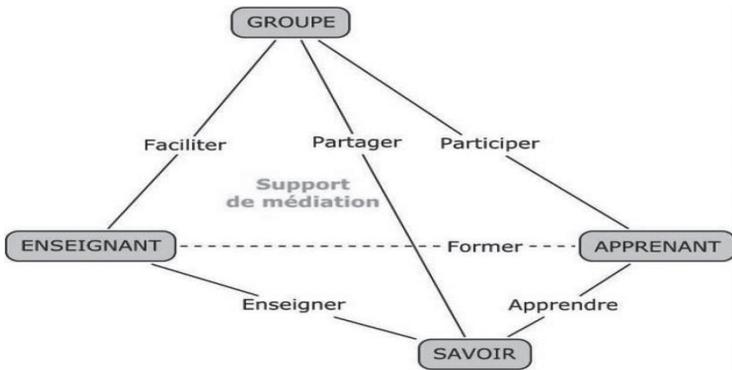


Figure 2. Le tétraèdre pédagogique selon Faerber (2002)
(Hermann-Schlichter, H., Coulibaly, B. 2017)

L'enseignant d'aujourd'hui

L'enseignant d'aujourd'hui doit être capable d'intégrer toutes les compétences primaires et secondaires propres à son métier, en plus des compétences numériques indispensables apparues brusquement. Il doit savoir évoluer avec le temps et développer ses connaissances et son savoir-faire. Les méthodes depuis la crise sanitaire ne sont plus similaires. Le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports précise sur son site ce qu'« être enseignant aujourd'hui ». Il s'agit de celui qui intègre aussi le numérique dans sa formation et dans son enseignement :

L'outil numérique est désormais indispensable. La maîtrise de son usage transforme la façon d'enseigner en permettant de travailler autrement des compétences et des savoirs - et d'en développer de nouveaux -, ainsi que d'adopter une pédagogie différenciée au plus près des besoins des élèves. Comment intégrer le numérique dans une classe ? Quelle est son influence sur l'apprentissage ? Autant de questions et de défis excitants à relever au quotidien pour explorer de nouvelles façons de travailler et pour construire un projet pédagogique moderne, toujours plus en phase avec ses élèves.

L'innovation et l'acquisition de nouvelles compétences sont indispensables. Ainsi, l'outil numérique et sa maîtrise viennent bouleverser la manière d'enseigner pour ouvrir la porte à d'autres modalités d'enseignement-apprentissage. Ces bouleversements mettent en lumière une possible adoption d'un tout autre modèle de pédagogie différenciée qui se doit d'être au plus près des besoins des apprenants. Pour cela, il est important de redéfinir l'enseignement et le métier d'enseignant. L'enseignement est indubitablement un métier qui s'apprend tout au long de la vie et qui n'a pas de fin. Il est nourri par plusieurs éléments : l'apprentissage théorique, la mise en pratique, les compétences, l'interaction, l'expérience, la formation, etc. mais aussi par la relation et le rapport entretenus aux nouveautés dans le domaine éducatif. Si les besoins des apprenants sont au centre de l'enseignement-apprentissage, il est nécessaire d'actualiser les compétences, les savoirs et savoir-faire, ainsi que les matières qui figurent au programme de l'Éducation nationale. Des formations continues, des séminaires de langue, des webinaires de rencontre en interaction, des réunions d'informations, des rencontres pédagogiques peuvent avoir lieu chaque année à une cadence plus ou moins rythmée. Une mise en contact régulière du corps enseignant semble inévitable pour un travail collaboratif et instructif. Les enseignants éprouvent le besoin d'un passage d'une formation solitaire à une formation solidaire. Meirieu (2019 : 89-90) réalise une liste des nouveaux défis à relever dans l'enseignement ainsi que les compétences nécessaires pour assumer les défis d'enseigner aujourd'hui. Afin d'enseigner efficacement aujourd'hui, l'enseignant doit pouvoir :

- « *Concevoir et organiser des situations d'apprentissage (identifier l'objectif, la tâche, l'obstacle, les contraintes et les ressources en fonction de l'opération mentale à effectuer) ;*
- *Animer les situations d'apprentissage et intervenir pour soutenir l'engagement de chaque élève ;*
- *Aider à formaliser les apprentissages effectués : permettre à chaque élève de repérer ce qu'il a appris à travers ce qu'il a fait ;*
- *Articuler les situations d'apprentissage pour qu'elles constituent une*

progression cohérente et perceptible par le sujet ;

- *Se servir des ressources matérielles, documentaires et technologiques nécessaires ;*
- *Se documenter ;*
- *Participer à la gestion de l'école ;*
- *Informé et impliquer les parents » (Meirieu, 2019 : 89-90).*

En plus des éléments qui viennent d'être listés, l'enseignant doit être capable d'enseigner avec les nouvelles technologies et les outils numériques. Il doit pouvoir établir ses séances d'enseignement selon différentes modalités et méthodes d'enseignement à distance telles que l'enseignement synchrone, l'enseignement asynchrone ou encore l'enseignement hybride ou mixte. Au regard des éléments susmentionnés, il ressort clairement que l'enseignant d'aujourd'hui fait face à un renouveau numérique accéléré, ainsi qu'à de profondes transmutations dans son rôle.

Les différents rôles de l'enseignant

1. Le « bricoleur »

Ce premier rôle met en avant la maîtrise d'un ensemble d'outils technologiques permettant à l'enseignant d'adapter son enseignement dans l'objectif de contribuer aux évolutions. Toutes ces initiatives visent en réalité la question de la formation des enseignants, afin d'élargir leur savoir-faire lié aux différentes plateformes en ligne telles que « Zoom », « Teamline », « Classe virtuelle », etc. Ces logiciels essentiellement de communication viennent simplifier la tâche de l'enseignant bricoleur qui en « manipulant » en apprend l'usage. Toutefois, ce rôle a des limites et l'enseignant peut rencontrer plusieurs obstacles. Cette approche qui reste non professionnelle peut démontrer dans un premier temps une absence de culture informatique préalable qui risque de devenir problématique lors de l'utilisation des outils. En effet, la simple manipulation cohérente d'un système informatique admet une connaissance et une aisance de manipulation du simple traitement numérique. Ensuite, la programmation et la création de supports informatiques et numériques demandent des compétences de maniement qui ne peuvent être secondées sans une connaissance et une formation spécialisée en TIC. Enfin, l'iconographie est souvent de qualité médiocre : photocopies noir et blanc d'articles, de livres ou de revues d'une part, la question des sources et du respect des droits d'auteur d'autre part. Les enseignants sont ainsi confrontés à de nombreux problèmes techniques en raison du manque de formation qui peut être source de lassitude et d'ennui. Il est pertinent d'évoquer qu'il est tout à fait possible de mettre au point des formations

à distance pour initier et spécialiser les enseignants dans l'utilisation des outils de base en TIC. Un logiciel pratique et facile d'utilisation peut être mis à la disposition des enseignants afin de leur permettre d'élaborer des cours plus interactifs, ludiques et pratiques.

Une seconde possibilité consiste en l'optimisation de la mise au point des ressources et supports numériques avec l'aide des enseignants qui ont un rôle de collaborateur. Pour ce faire, il semble essentiel de mettre sur pied des bases de normalisation et d'homogénéisation des matières pédagogiques. Pour terminer, une autre problématique qui revient très souvent est celle qui recoupe la quantité d'informations dans l'enseignement à distance. En effet, lorsqu'un enseignant ne possède plus de contrainte temporelle, il a pour habitude de fournir un document qui présente en détail le contenu de sa présentation. Cela favorise une disproportion entre le temps théorique et la réalité de la durée du travail de l'apprenant. L'expérience de ce confinement a mis en évidence des dysfonctionnements informatiques, des pannes internet, des problèmes de connexion, la saturation des réseaux, les plateformes surchargées, etc., rendant la continuité pédagogique chaotique. Ainsi, les enseignants concernés doivent pouvoir scénariser leurs séquences pédagogiques en considérant l'importance de guider les apprenants, ainsi que la nécessité de proposer des ressources variées autour d'activités engageantes en cas de dysfonctionnements.

2. Le « collaborateur »

Ce second rôle plus élaboré et plus professionnel que le premier permet aux enseignants, comme son nom l'indique, d'être davantage dans la collaboration et l'échange. Ce rôle de collaborateur offre aux enseignants la responsabilité organisationnelle des ressources pédagogiques. Ils sont dans une démarche d'élaboration et de mise au point, grâce à leurs expériences et leur connaissance des contenus numériques au profit de l'enseignement-apprentissage. Ce rôle permet aux enseignants de devenir des prescripteurs, des référenceurs de contenus quant à la prise de nouvelles initiatives lors de la continuité des cours à distance. Ils se sont organisés différemment afin d'éviter l'éparpillement pédagogique et la réalisation d'efforts surabondants. L'objectif de ces enseignants est d'assurer une cohérence dans le choix et l'utilisation des outils. Pour ce faire, il semble judicieux de constituer une équipe d'enseignants collaborateurs qui sont des fins connaisseurs de la nouvelle technologie numérique. Cette équipe pédagogique formée d'enseignants experts aura pour mission de mutualiser les compétences numériques pour former des contenus de qualité optimale, puis de mettre ces

ressources collectivement préparées à disposition des collègues enseignants et des apprenants. Ce rôle de collaborateur pousse les enseignants à la coopération dans la conception de contenus pédagogiques plus adaptés et scénarisés. Leur tâche principale est de fabriquer, souvent de façon conjointe, des matériaux numériques encore plus didactisés et structurés. Dans une logique de rationalisation, ces tâches techniques sont confiées à des enseignants spécialistes en TIC. Bien qu'une nette consolidation de la qualité technique et de la crédibilité des ressources pédagogiques soit observée, les enseignants se retrouvent contraints de respecter une cohérence d'apprentissage précise. Il s'agit avant tout d'apprendre puis de s'exercer et enfin de s'évaluer. Ces ressources pédagogiques numériques modérément professionnelles sont surtout conçues dans l'objectif d'une exploitation dans une logique d'auto-apprentissage et d'auto-formation. L'idéal serait sans doute de réaliser un résumé des cours pour mettre en évidence les notions clés d'un cours théorique complexe. Un recours possible aux cartes heuristiques en ligne peut permettre de schématiser visuellement le cheminement de la pensée et de mémoriser l'essentiel des cours. La question de l'autonomie permet aux apprenants d'établir eux-mêmes leur choix sur le contenu, la procédure, le temps, l'espace, le matériel, les stratégies et les méthodes de travail, et leur laisse ainsi l'opportunité d'apprendre seuls ou accompagnés d'autres apprenants/pairs. L'enseignant n'est plus le seul responsable de l'aménagement et de l'organisation de l'apprentissage. Les apprenants deviennent des acteurs de leur apprentissage, libres de leur choix de stratégies d'apprentissage. Il semble plus important de parler d'apprentissage plutôt que d'enseignement institutionnel et scolaire.

Par ailleurs, une certaine insuffisance des modalités d'autoévaluation ressort telles que les questions à choix multiples, les questions à trous, les quiz, etc. Pour chaque cours, il est important d'élaborer un test de validation. Ces évaluations démontrent qu'un enrichissement de la démarche pédagogique par les quiz peut avoir lieu et qu'il est possible de stopper la simple diffusion de documents en ligne. En raison d'un déploiement d'énergie trop important lors des cours et des contenus à mettre en ligne, les enseignants ne parviennent pas/plus à concevoir des quiz pour les autoévaluations. Toutefois, les erreurs fréquentes permettent de guider les enseignants et les apprenants dans leur démarche d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif principal du rôle de collaborateur est de soumettre à un public bien particulier un support identique qui regroupe les savoirs sur des sujets déterminés et en fonction de méthodes annexes. La question de la transversalité reste aussi un sujet important qui nécessite de l'attention. L'enseignant-collaborateur doit porter un intérêt particulier à la question de la médiatisation des ressources numériques pour en garantir l'adéquation et l'emploi. L'intérêt

d'introduire des vidéos dans l'enseignement à distance est double : d'une part, il est possible de présenter des contenus complexes avec plus de clarté dans un style ludique, d'autre part, ceci pourrait permettre de mieux visualiser et d'exposer la problématique. Toutefois, les réactions des enseignants sont intéressantes à souligner : la quantité de travail colossale nécessaire pour réécrire et repenser le contenu des cours favorise le découragement. Il est nécessaire de penser à une modification fondamentale des corrélations entre les ressources numériques, les connaissances transmissibles et les apprenants. Ce rôle autonome est indispensable pour assurer la continuité pédagogique durant cette période de confinement qui limite fortement la mobilité de tous. Or, le rôle de l'enseignement se retrouve fortement affecté puisque la tâche de l'enseignant se réduit alors à un rôle de concepteur de ressources « consommées » et utilisées comme le supplément des cours en présentiel.

3. Le « chercheur »

Ce troisième rôle est celui joué par les enseignants enclins à faire de la recherche. Ils sont des collecteurs de ressources pédagogiques et mettent en place tout un système de « rangement ». En Turquie, le projet EBA² (*“Eğitim Bilişim Ağı”* : le réseau d'information de l'éducation) s'inscrit dans l'esprit d'une continuité pédagogique de formation en ligne. Ces projets tout particulièrement novateurs ont comme objectifs d'établir un canevas favorisant l'exploitation cohérente des ressources disponibles par les enseignants et/ou les formateurs dans une réserve nationale et internationale. L'objectif est aussi de rendre accessible à tous ces ressources à des fins pédagogico-numériques. Le rôle de l'enseignant est de repérer ces ressources, de les sélectionner et de les partager à son tour. Tout l'intérêt réside dans l'idée d'utilisation et de partage. Les banques de données qui existent sur la toile sont très riches en ressources éducatives. Pour l'équipe pédagogique responsable de l'adoption de la nouvelle technologie numérique, le rôle est basé sur la collection des ressources pédagogiques les plus pertinentes parmi les informations qui sont regroupées dans une banque de données pédagogiques. Ces contenus sont professionnellement conçus par des spécialistes pour un usage exclusif et un besoin particulier. Le ministère de l'Éducation nationale turque a mis ces ressources en ligne pour que les équipes pédagogiques et les enseignants puissent en bénéficier. Le but est de partager ces métabases pédagogiques dans le souci de garantir et d'assurer la continuité des cours durant le confinement. Cette formation à distance tient à favoriser et à encourager l'autonomie des élèves en mettant à la disposition de tous des contenus ludiques et nouveaux qui s'appuient sur les études et les résultats les plus actuels sur le plan international. Des émissions de

télévision sont entièrement dédiées à l'enseignement à distance et sont produites et diffusées en ligne. Les vidéos, les enregistrements et les rediffusions sont accessibles gratuitement. Cet enseignement vise tous les apprenants sur le plan national et international en réduisant toute distance physique. L'objectif est aussi de permettre une continuité dans les cours pour ceux qui ne le peuvent pas depuis leur propre pays. Pour garantir le succès de l'enseignement à distance, le ministère de l'Éducation nationale turque a formé une équipe pédagogique comprenant un haut responsable d'équipe, des enseignants spécialistes du domaine en question, des spécialistes de l'audio-visuel pédagogique qui sont chargés d'assurer la réalisation des vidéos. La question de l'importance des enseignants tuteurs peut se poser : pourquoi leur présence devient-elle légitime avec l'enseignement à distance ? Sans un contact direct avec un enseignant, les apprenants ressentent le besoin d'un tuteur pour surmonter les difficultés de compréhension de contenus présentés dans les documents médiatisés.

Par ailleurs, la formation à distance exige de la part des apprenants des efforts particuliers dans la gestion du temps d'apprentissage ainsi que dans l'organisation de leurs activités. C'est exactement à ce moment opportun que les enseignants-tuteurs viennent contrebalancer les lacunes des apprenants en assurant leur suivi individuel. La plateforme d'apprentissage EBA veut ainsi favoriser l'autoformation en mettant à la disposition des apprenants, à la fois des contenus actuels et actualisés créés par des spécialistes, des exercices d'évaluation en autonomie favorisant la vérification et le contrôle des acquis, un système de tutorat par lequel les enseignants personnalisent l'apprentissage grâce aux devoirs envoyés via messagerie interne ou encore à des réunions en visioconférence avec le groupe-classe. L'efficacité de ce mode de fonctionnement est directement liée au moins à quatre fonctionnalités. La première relève de la classification. Elle consiste en une description riche et précise de chaque matériel quant à son usage et son fonctionnement. La seconde est l'accès technique omniprésent, simple et rapide au matériel pédagogique. La troisième consiste en la possible incorporation et utilisation du matériel pédagogique dans les cours, les séminaires, les modules, les formations, etc. La quatrième fonctionnalité relève du partage mutuel des supports pédagogiques qui seront regroupés dans des espaces accessibles à tous. Chaque institution utilisatrice de plateformes limite l'usage pour une utilisation propre à son établissement. À titre d'exemple, les enseignants turcs ne peuvent pas encore bénéficier d'un système comparable au « M@gistère »³ français, qui pourrait grandement contribuer à leur formation personnelle, professionnelle, linguistique et technologique. Les lycéens ayant choisi le turc comme langue vivante étrangère en option au baccalauréat sont les seuls à pouvoir bénéficier de l'enseignement du CNED, qui est limité à un

enseignement par correspondance dépourvu jusque-là d'interaction avec les enseignants. En 2021, le CNED renouvelle sa plateforme en ligne et insère un nouveau dispositif, « Ma classe à la maison », constitué de classes virtuelles. Cela renforce l'idée de partages réciproques qui restent encore relativement limités. En conséquence, il est nécessaire de constituer un comité d'experts à la disposition des enseignants, dans l'objectif d'encourager leur formation dans l'utilisation des TIC. Il est essentiel d'appuyer la conception et l'aménagement de nouveaux supports et dispositifs éducatifs en établissant un regard rétrospectif sur ce qui a déjà été établi et sur ce qui devrait l'être.

4. Le « modélisateur »

Dans ce quatrième rôle, proche de celui de l'animateur ou encore du metteur en scène, l'objectif est de surmonter les insuffisances d'interaction. Par opposition à l'enseignant bricoleur, collaborateur et chercheur, le modélisateur va tenter de mettre au point et de proposer des pratiques novatrices. Selon l'approche interactionniste, ce sont les échanges entre les individus qui sont au centre de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'importance n'est pas directement placée sur le contenu des savoirs mais bien dans le milieu qui nous environne et les motivations à interagir les uns avec les autres. Le rôle de modélisateur prévoit pertinemment ces stratégies de modélisations diverses pour garantir et favoriser les interactivités pédagogiques. Il serait intéressant que nous ayons et que nous possédions un espace d'apprentissage qui privilégie la connaissance pragmatique, qui ne doit pas se limiter à de simples contenus globaux, universels. Par ailleurs, cet espace qui permet le partage de la connaissance et l'apprentissage ne doit pas se limiter à une plateforme d'exercices et d'activités anodine. Ensuite, il semble opportun de personnaliser et d'individualiser l'apprentissage selon le profil des apprenants pour conserver et garantir « la différenciation pédagogique » (Eduscol, 2016 : 24) qui :

consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'aptitudes et de besoins différents d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.

Pour renforcer l'apprentissage, le suivi spécifique de chaque apprenant par un enseignant-tuteur devient essentiel. Dans l'idée d'une présentation optimale des objectifs de chaque cours, il est indispensable de rédiger les objectifs des cours. L'idée serait une homogénéisation de tous les objectifs par un commun accord entre l'institution et les enseignants. Enfin, une modélisation pédagogique devient un élément incontournable non seulement pour apporter plus de précision aux différentes situations d'apprentissage mais également aux types d'interactions possibles

pour les apprenants, dans un cadre où les possibilités d'échange sont extrêmement variées. Cette modélisation doit être fondée sur des approches collaboratives qui scénarisent les tâches d'un projet et les contenus préalables secondaires. C'est très exactement pour cette raison que les rôles des différents acteurs tels que les enseignants, les tuteurs, les accompagnateurs, les apprenants, etc. doivent être clairement définis. La scénarisation pédagogique sert indubitablement à diviser les savoirs en petites séquences, puis à les assembler pour créer une médiation visant à faciliter l'acquisition des savoirs et des activités d'enseignement. Par conséquent, un environnement d'apprentissage ne peut être réduit ou limité à un cours ou à un programme de cours puisque cette modélisation privilégie davantage les activités que les ressources pédagogiques. Ces dernières étant approximatives et discutables, il est essentiel de garantir les interactivités entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant. Pour ce faire, il est urgent de modifier notre concept pédagogique et d'envisager une modélisation susceptible d'organiser un ensemble d'activités pédagogiques telle que le travail de la mise en scène théâtrale. Il s'ensuit qu'il faut adopter le concept d'apprentissage qui privilégie la méthode active au détriment d'un enseignement passif avec un enseignant qui se limite au seul rôle de transmetteur de contenus. En conséquence, d'après ces précisions apportées sur la modélisation des activités pédagogiques, il semble important d'affirmer que le rôle de l'enseignant est en constante mutation et même transmutation. Le rôle de modélisateur met en avant l'image d'un enseignant animateur ou metteur en scène qui prend part aux différentes situations et s'éloigne davantage des autres rôles. L'enseignant doit faire l'effort de cadrer ses savoirs et ses savoir-faire qu'il souhaite transmettre aux apprenants. Il en est de même pour la création de scénarios d'apprentissage et de scénarios d'encadrement (Quintin *et al.*, 2005), très répandue dans le monde de l'éducation. Ainsi, les scénarios pédagogiques relèvent de la répartition précise des rôles et activités mais aussi des ressources et outils pour la réalisation des activités.

Le scénario a un triple rôle : il définit précisément l'activité proposée aux apprenants sur l'OPI (Objet Pédagogique Interactif) ; il spécifie également le contrôle qui sera fait de la progression de l'apprenant durant cette activité ; il détermine enfin l'assistance pédagogique qui lui sera fournie automatiquement en fonction de sa progression. Notre concept de scénario est (a priori) distinct du concept de «scénario d'enchaînement pédagogique» souvent présent dans les plates-formes de Formation Ouverte et à Distance. Un scénario d'enchaînement permet de spécifier comment vont s'enchaîner les différentes activités pédagogiques alors que notre scénario concerne une activité (exploitant un OPI) et permet de suivre la progression d'un apprenant vers l'objectif fixé par celle-ci (Guéraud, 2005 : 57).

Les recherches montrent un grand intérêt pour la modélisation pédagogique, de plus en plus en vogue dans les pratiques pédagogiques enseignantes.

Conclusion et propositions

Le constat qui peut être fait est le suivant : chaque enseignant peut se situer selon ses compétences numériques dans l'enseignement, dans chacun des rôles présentés tout au long de cette recherche. Il peut se retrouver tantôt dans un rôle d'enseignant-bricoleur et/ou d'enseignant-collaborateur, tantôt dans un rôle d'enseignant-chercheur et/ou d'enseignant-modélisateur. De par l'étude que nous venons de présenter, nous constatons une réviviscence importante de l'enseignement à distance, de l'engouement pour le numérique aujourd'hui ainsi que de profondes transmutations dans le rôle de l'enseignant. Le concept de transmutation symbolise le changement fondamental et conséquent traversé depuis la période de confinement. Pour cela, l'enseignement du numérique tend davantage à un glissement progressif et significatif en faveur d'une spécification pédagogico-numérique qui est devenue un incontournable dans le domaine de l'enseignement. De nombreuses universités ont rapidement inclus l'enseignement à distance dans leurs cursus et le monde s'est ouvert comme jamais à un nouveau modèle d'enseignement : l'enseignement hybride. Bien qu'il y ait une focalisation centrale sur le pôle « pédagogique » du tétraèdre, cela apparaît comme certainement profitable actuellement. Ajoutons à cela que le monde de l'enseignement subira probablement d'importantes métamorphoses sur plusieurs plans : les stratégies d'enseignements, les méthodes utilisées, la place accordée aux nouvelles technologies et au numérique, la prise en compte des neuf variétés d'interactions entre « étudiant-enseignant », « enseignant-contenu », « enseignant-contexte », « étudiant-étudiant », « apprenant-contenu », « apprenant-contexte », « enseignant-enseignant », « contenu-contenu » et « apprenant-interface ». Le confinement traversé pendant près d'un an et demi aura apporté d'innombrables nouveautés qui méritent d'être étudiées et d'être partagées grâce à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, d'activités éducatives en ligne ainsi qu'au renouvellement de l'enseignement à distance.

Bibliographie

Céci, J.-F. 2020. « La pré-disponibilité numérique des supports de cours ». La revue APEMu. Repenser le collectif, p.9-13. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03161451/document> [consulté le 22 novembre 2021].

Conseil scientifique de l'Éducation nationale. 2020. *Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique « Quels professeurs au XXI^e siècle ? »* organisé le 1^{er} décembre dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Rédigé par Algan, Y. avec les contributions de Dehaene,

S., Huillery, É., Pasquinelli, E., Ramus, F. [En ligne] : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_education.pdf [consulté le 14 juillet 2021].

Ertek, B. 2020. « Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du Français Langue Étrangère ». *Synergies Turquie*, n° 13, p. 45-66. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie13/ertek.pdf> [consulté le 24 juillet 2021].

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. [En ligne] : https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/en_digital_education_n.pdf [consulté le 12 juillet 2021].

Faerber, R. 2002. « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel ». In : F. Larose, T. Karsenti (Ed.), *La place des TIC en formation initiale et continue*. Montréal : Editions du CRP, p. 99-128.

Guéraud, V. 2005. *Approche auteur pour les Situations Actives d'Apprentissage : Scénarios, Suivi et Ingénierie*. Grenoble : Université Joseph Fourier.

Hermann-Schlichter, H., Coulibaly, B. 2017. « Learning Centre et pédagogie universitaire : quel soutien aux pratiques d'enseignement-apprentissage ? » *Éducation & Formation - e-307-02*, Décembre, p. 54. [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/322926666_Education_Formation_e-307-02_-_Varia [consulté le 24 août 2021].

Lietart, A. 2015. *Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ? Sciences de l'information et de la communication*. Thèse de doctorat en ligne. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

Lombard, F. 2003. « Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche ». In : *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Éducation*. Chap 8.

Nations Unies. 2020. Note de synthèse : *L'éducation en temps de COVID-19 et après*. Août. [En ligne] : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf [consulté le 10 juillet 2021].

Meirieu, P. 2019. « Richesses et limites de l'approche par « compétences » de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui ». *Pedagogia y Saberes*, 50, p. 85-96.

Pachod, A. 2019. « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs ». *Recherches en éducation*, 36. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ree/946> [consulté le 22 juillet 2021].

Techno sans frontière. 2016. *La différenciation pédagogique*. Technologie 204, Septembre-Octobre. [En ligne] : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/11272/11272-204-p24.pdf> [consulté le 15 août 2021].

Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. 2005. « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet ». Mai.

Sitographie

Eğitim Bilişim Ağı : <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa> [consulté le 24 août 2021].

Centre national d'enseignement à distance : <https://www.cned.fr/> [consulté le 25 août 2021].

Compétice : <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php> [consulté le 16 juillet 2021].

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98754/etre-enseignant-aujourd-hui.html> [consulté le 26 août 2021].

Ma classe à la maison : <https://www.cned.fr/decouvrir-le-cned/espace-presse/ma-classe-a-la-maison> [consulté le 25 août 2021].

Magistère : <https://magistere.education.fr/> [consulté le 24 août 2021].

Notes

1. Le présent article a été rédigé à partir de la communication intitulée « Renouveau dans l'enseignement du numérique et transmutations du rôle de l'enseignant » et présentée le 30 juin 2021 lors du « 1^{er} Symposium International de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères » - YABDILSEM organisé par l'Université Gazi à Ankara (Turquie) les 28-30 juin 2021 [En ligne].

2. Eğitim Bilişim Ağı : EBA est un réseau de contenu éducatif mis au point par le ministère de l'Éducation nationale turque et conçu et animé par la Direction générale de l'innovation et des technologies éducatives ("Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü"). L'objectif principal de ce réseau consiste à rattacher technologie et éducation. Le site permet un accès en ligne aux supports de cours.

3. Magistère : M@gistère est la plateforme de formation continue nationale proposant des parcours hybrides ou à distance à destination unique des enseignants contrairement aux plateformes d'e-éducation développées par certaines académies à destination des élèves (à titre d'exemple, la plateforme Eléa développée par l'Académie de Versailles).



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Problèmes rencontrés en compréhension orale dans l'enseignement à distance : Cas de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal

Huri Özaydın

Université de Tekirdağ Namık Kemal, Turquie

hozaydin@nku.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8781-0342>

Füsün Saraç

Université de Marmara, Turquie

fsavli@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1354-0239>

Reçu le 19-10-2021 / Évalué le 30-10-2021 / Accepté le 09-12-2021

Résumé

L'enseignement d'une langue étrangère a plusieurs objectifs dont l'un est d'apprendre aux apprenants à communiquer efficacement dans la langue cible en développant leurs diverses compétences langagières. L'une de ces compétences est la compréhension orale. Nous pensons que cette compétence forme la base du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, nous rencontrons souvent que les apprenants ont des difficultés en compréhension orale en classe de FLE. Surtout, dans la période de l'enseignement à distance imposée par la pandémie de Covid-19, les problèmes de compréhension se sont multipliés. Donc, l'objectif de ce travail est de constater et d'analyser les problèmes rencontrés en compréhension orale dans l'enseignement à distance. Ainsi, nous avons utilisé la méthode qualitative afin d'obtenir des données plus détaillées. En tant qu'outil de collecte des données, nous avons fait un entretien semi-directif auprès de dix apprenants de niveau A2.1 en classe préparatoire de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal au deuxième semestre de l'année académique 2020-2021. L'entretien semi-directif est constitué de six questions ouvertes. Pour réaliser cet entretien, nous avons utilisé la plateforme Google meet à cause de la crise sanitaire. Les données recueillies ont été analysées et évaluées avec le procédé de codage. Selon les données obtenues, la plupart des apprenants ont précisé que le problème principal qu'ils avaient rencontré était la qualité de son et la coupure de connexion d'Internet au moment de l'écoute. Ils ont ajouté également qu'ils souffraient de problèmes de concentration et qu'ils se sentaient stressés. Surtout si nous tenons compte de cette situation anxiogène, nous pourrions dire que le manque de concentration due à l'absence de l'interactivité diminue l'efficacité de la compétence de compréhension orale. À la fin de notre recherche, nous avons constaté que tous les apprenants écoutent de la musique, des podcasts, regardent des films et des séries français pour développer leur compréhension orale. Nous avons également remarqué que certains d'entre eux suivent des réseaux sociaux français pour pouvoir enrichir leur français.

Mots-clés : enseignement à distance, compréhension orale, manque de concentration, absence de l'interactivité

**Uzaktan eğitimde dinlediğini anlamada karşılaşılan sorunlar:
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi örneği**

Özet

Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenenlere çeşitli dil becerilerini geliştirerek hedef dilde etkili iletişim kurmayı öğretmektir. Avrupa ortak başvuru metninde (AOBM) tanımlanan bu becerilerden biri de dinlediğini anlamadır. Bu becerinin yabancı dil öğrenim sürecinin temelini oluşturduğunu düşünüyoruz. Bununla birlikte, öğrenenlerin sıklıkla dinlediğini anlamada zorlandığını görüyoruz. Özellikle de Covid-19 salgınına bağlı olarak gelişen uzaktan eğitim sürecinde dinlediğini anlama sorunları artmıştır. Bu sebeple, çalışmanın amacı uzaktan eğitimde dinlediğini anlamada karşılaşılan sorunları saptamak ve analiz etmektir. Çalışmada daha derinlikli veriler toplamak için nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fransızca Hazırlık sınıflarından A2.1 seviyesinde 10 gönüllü öğrencinin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Görüşme salgın nedeniyle Google Meet platformu üzerinden yapılmış, toplanan veriler kodlama yöntemiyle analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrenenlerin çoğu en önemli sorunun dinleme esnasındaki ses kalitesi ve internet kesintisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca konsantrasyon sıkıntısı çektiklerini ve bu durumun onlarda stres oluşturduğunu da eklemişlerdir. Özellikle bu kaygı veren durumu düşündüğümüzde, etkileşim olmamasından kaynaklı konsantrasyon eksikliğinin dinlediğini anlama becerisinin verimliliğini düşürdüğünü söyleyebiliriz. Çalışmamızın sonunda, tüm öğrenenlerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için müzik ve podcast dinlediklerini, Fransızca film ve diziler izlediklerini tespit ettik. Aralarından bazılarının da Fransızcalarını zenginleştirmek için Fransız sosyal medya sayfalarını takip ettiklerini gördük.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim, dinlediğini anlama, konsantrasyon eksikliği, etkileşim eksikliği

**Problems encountered in listening comprehension in distance education:
case of Tekirdağ Namık Kemal University**

Abstract

The objective of teaching a foreign language is to teach learners to communicate effectively in the target language by developing their various language skills. One of these skills defined in the CEFR is listening comprehension. We believe that this skill extends to the basis of the process of learning a foreign language. Nevertheless, we often find that learners have difficulty in listening comprehension. Especially, in the period of distance education due to the Covid-19 pandemic, the problems of listening comprehension have multiplied. So, the objective of this study is to observe and analyze the problems encountered in listening comprehension in distance education. Thus, we used the qualitative method in order to obtain more detailed data. As a data collection tool, we conducted a semi-structured interview with ten volunteer A2.1 level learners in the preparatory class of Tekirdağ

Namik Kemal University in the second semester of the 2020-2021 academic year. The semi-structured interview consists of six open-ended questions. To carry out this interview, we used the Google meet platform because of the health crisis. The collected data was analyzed and evaluated with the coding method. According to the data obtained, most of the learners indicated that the main problem they encounter is the quality of the sound and the loss of Internet connection when listening. They also added that they suffer from concentration problems and feel stressed. Especially if we consider this anxiety-provoking situation, we can say that the lack of concentration due to the lack of interactivity decreases the effectiveness of the listening comprehension skill. At the end of our research, we found that all learners listen to music, podcasts, watch French films and series to develop their listening skills. We also noticed that some of them follow French social networks to be able to enrich their French.

Keywords: distance education, listening skill, lack of concentration, lack of interactivity

Introduction

Tous les domaines de la vie humaine sont touchés par la pandémie de Covid-19. Selon un rapport des Nations Unies, l'un de ces domaines le plus affecté est l'enseignement : « La pandémie de Covid-19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents. » (Nations Unies, 2020 : 2). En tant qu'enseignants, nous avons été les témoins d'une transition rapide et obligatoire dans le modèle éducatif pour assurer la continuité pédagogique. La majorité des enseignants ont expérimenté cette nouvelle pratique, l'enseignement à distance, qui était déjà en vigueur pour certaines matières. Ce nouveau modèle devenu obligatoire a apporté des difficultés tant pour les enseignants que pour les apprenants.

La compréhension orale est souvent considérée comme une étape difficile à franchir. Surtout, dans cette période de pandémie Covid-19 dont l'enseignement à distance est le fruit, nous témoignons que les apprenants souffrent encore plus pour comprendre les documents sonores. Dans ce cas-là, ils se démotivent et ont un sentiment d'échec. Certes, ceci influence leurs processus d'apprentissage de manière négative. Nous nous interrogeons donc quels sont les problèmes rencontrés en compréhension orale par les apprenants dans l'enseignement à distance ; c'est pour cette raison que nous tentons de faire cette recherche. En tenant compte de ces problèmes, nous visons à proposer des solutions pour une amélioration de l'enseignement de la compréhension orale.

Importance de la recherche

La compréhension orale est l'un des éléments majeurs de la communication interactive, il est indispensable de la traiter dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Donc, cette modeste recherche pourrait apporter un atout à l'enseignement de la compréhension orale pour franchir les obstacles constatés lors de l'enseignement à distance issue de la crise sanitaire Covid-19. Une autre particularité pour nous c'est que les apprenants de classe préparatoire ne sont jamais venus au campus, ils n'ont pas réalisé un contact réel avec la vie universitaire.

Qu'est-ce que c'est la compréhension orale ?

La compréhension orale est un processus où il y a un auditeur et un locuteur. Ce locuteur peut être une personne (l'interlocuteur), une émission ou un audio en bref. Donc la compréhension naît de cet échange. « Elle est définie comme la capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore » (Gacemi, 2017: 7). Cuq définit cette notion dans *Le Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Étrangère et Seconde* comme étant « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » (Cuq (dir), 2003 : 49).

Processus de compréhension orale

On distingue ce processus en trois parties. La première partie que l'on nomme « avant l'écoute » ou « pré-écoute » est le moment où l'auditeur se prépare à écouter. La deuxième partie est le moment de l'écoute que l'on appelle « pendant l'écoute » et la dernière partie appelée « après l'écoute » ou « post-écoute » pendant laquelle l'auditeur révèle sa compréhension. D'après Cornaire :

La pré-écoute est le premier pas vers la compréhension du message pour l'apprenant. Il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler les hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter (1998 : 159).

Dans cette partie, l'enseignant prépare les apprenants à écouter. Par exemple, il / elle les stimule en montrant des images ou tout simplement en leur posant des questions simples qui pourraient être en relation avec le contenu du document.

« Pendant l'écoute » est le moment où les apprenants se retrouvent avec le document sonore. Dans cette partie, il est important que l'apprenant se concentre bien à l'écoute. Selon le cas, l'enseignant peut proposer deux ou trois écoutes pour

que les apprenants captent les points recherchés. Pour ce faire, l'enseignant peut guider la classe en leur posant certaines questions telles que : « Où se passe la scène ? Qui sont les intervenants ? Combien de personnes entendez-vous ? Quel est son but ? etc. ».

Dans la partie « **après l'écoute** », l'apprenant est invité à donner les réponses aux questions de compréhension. Celles-ci devraient être déclarées dans la partie pré-écoute. « Les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute. C'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir » (Gürcan, 2013 : 41).

Types d'écoute

Il y a quatre types d'écoute selon Cuq et Gruca (2005 : 162) :

- **Écoute globale** grâce à laquelle on découvre la signification générale « du texte ».
- **Écoute sélective** : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'ils cherchent et n'écoute quasiment que ces passages.
- **Écoute détaillée** qui consiste à reconstituer mot à mot le document.
- **Écoute de veille**, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention.

Modèle de la recherche et échantillonnage

Vu que nous souhaitons collecter des données détaillées, nous préférons faire une recherche qualitative. Selon Taylor et Bogdan « la recherche qualitative produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observé des personnes » (1984 : 7). Notre échantillonnage consiste en 10 apprenants de niveau A2.1. de la classe préparatoire de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal au deuxième semestre de l'année académique 2020-2021. Nous avons choisi ce public car ce sont nos étudiants qui sont en début de leur apprentissage du français langue étrangère et que nous souhaitons dès maintenant révéler leurs problèmes en compréhension orale pour y trouver des solutions en tant que professeur du FLE.

Outils de collecte des données

Pour notre recherche, nous avons profité de l'entretien semi-directif pour collecter des données plus profondes. « L'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Il est semi-directif en ce sens

qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé » (Campenhoudt et al., 2011 : 171). Nous avons préparé un questionnaire qui se compose de six questions ouvertes : 1. Comment vous sentez-vous avant l'écoute ? 2. Que faites-vous pour répondre aux questions d'un document sonore pour lequel vous avez le droit d'écouter plusieurs fois ? 3. Quels sont les problèmes que vous rencontrez pendant l'écoute dans l'enseignement à distance ? 4. Que faites-vous pour mémoriser et donner du sens à ce que vous entendez ? 5. Quelles sont les influences du sujet du document sonore sur votre performance ? 6. Que faites-vous pour développer votre compétence de compréhension orale ? La fiabilité des questions a été vérifiée en prenant l'opinion des spécialistes. Comme nous sommes dans la période de pandémie de Covid-19, nous nous sommes retrouvés avec les participants sur la plateforme Google Meet. Notre entretien s'est tenu en turc car les apprenants pourraient mieux s'exprimer dans leurs langues maternelles. Nous avons ensuite traduit leurs réponses en français. Tous les apprenants ont participé à l'entretien ont donné leurs consentements.

Analyse des données

Pour analyser les données recueillies par le moyen de l'entretien semi-directif, nous avons profité du procédé de codage. Premièrement, nous avons fait des tableaux en catégorisant les questions de l'entretien. Nous avons créé des thèmes selon les réponses citées par les participants et nous les avons mis dans l'ordre selon leurs récurrences. Le thème le plus récurrent se positionne en haut de colonne. Nous avons également précisé la fréquence des thèmes dans ces tableaux. Ensuite, nous avons commenté les données en faisant une analyse descriptive et analyse de contenu. Nous avons analysé les données en six catégories, créées à partir de nos questions.

Codes, se sentir...	Participants	F
nerveux / stressé	P 1, P 4, P 6, P 7, P 8, P 10	6
anxieux / inquiet	P 1, P 2, P 4, P 5, P 7	5
à l'aise	P 3, P 9	2

Tableau 1. État d'âme à la pré-écoute

Quand nous observons le Tableau 1, nous remarquons que la plupart des participants affirment qu'ils se sentent nerveux à l'étape pré-écoute du document. Ils expliquent que leur nervosité est due au débit des locuteurs qui provoque chez eux une crainte de l'incompréhension. L'anxiété est le sentiment prononcé au deuxième rang par les participants. Selon le Tableau 1, il est évident que les participants P 1, P 4 et P 7 se sentent à la fois nerveux et anxieux. Seulement, deux participants déclarent être à l'aise au début de l'écoute. Voici quelques réponses des participants concernant la première question :

- « Nerveuse. Je crois que je ne comprendrai pas puisqu'ils parlent trop vite. » P 1
- « Nerveux et stressé. Je m'inquiète de ne pas comprendre. » P 4
- « Nerveuse. Parce que je m'inquiète de ne pas comprendre à cause de la prononciation. » P 7
- « Je me sens un peu nerveuse. Les Français parlent vite. » P 8
- « Je me sens à l'aise. » P 3
- « Je me sens ensommeillé puisque les cours commencent le matin. Mais normalement, je me sens à l'aise. » P 9

Codes	Participants	F
1. Lire les questions 2. Prendre des notes au moment de l'écoute 3. Répondre aux questions	P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 8, P 9	8
1. Faire attention aux détails tels que les heures, les noms etc. 2. Essayer de comprendre globalement le document 3. Répondre aux questions	P 7	1
1. Écouter et trouver les mots connus 2. Répondre aux questions	P 10	1

Tableau 2. Méthodes suivies pour répondre aux questions de compréhension

Nous avons posé cette question pour avoir une idée sur les stratégies des apprenants au moment de l'écoute. Il est évident que la majorité des participants lit d'abord les questions de compréhension, ensuite prend des notes en écoutant et enfin répond aux questions selon les notes. P 3, P 5, P 7 et P 9 déclarent également que dans la dernière écoute, ils contrôlent leurs réponses. Un participant pense que les bonnes réponses pourraient être cachées dans les détails et c'est pour cette raison qu'il y prête l'oreille premièrement. Un autre participant révèle qu'il commence par trouver les mots connus pour pouvoir ensuite répondre aux questions.

« Je lis les questions avant d’écouter. Je prends des notes au moment de l’écoute et je réponds après l’écoute. » P1

« D’abord, je jette un coup d’œil aux questions et j’essaie de comprendre le sujet. Ensuite, je note ce que j’entends. Dans la deuxième écoute, je contrôle mes notes et mes réponses. Si j’ai le droit d’une troisième écoute, j’essaie d’être sûre de mes réponses. » P 3

« D’abord, je lis les questions. J’essaie de les comprendre. Quand j’écoute, j’écris les détails que je capte concernant les questions et je cherche à trouver les réponses dans ces détails. » P 4

« D’abord je lis les questions et j’essaie de les comprendre. Ensuite j’écoute le document en prenant des notes pour trouver les réponses. » P 6

« D’abord je lis les questions. Dans la première écoute, j’écris ce que je peux capter. En général, je réponds aux questions dans la deuxième écoute. Je contrôle mes réponses dans la dernière. » P 9

Codes	Participants	F
Coupages / qualité d’Internet	P 1, P 2, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10	7
Coupages de son	P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8	7
Manque d’attention / de concentration	P 2, P 3, P 5, P 7	4

Tableau 3. Problèmes rencontrés pendant l’écoute

Suite à l’analyse des données obtenues, nous avons constaté que la majorité des participants se plaint des problèmes de coupure et de qualité d’Internet. Ils révèlent que ces problèmes proviennent parfois de la connexion de l’enseignant ou parfois de leurs propres connexions. L’un des participants dit qu’il habite dans un endroit où l’infrastructure d’Internet n’est pas assez solide. La coupure de son est un autre problème majeur prononcé par les participants. Certains d’entre eux disent que ces coupures sont liées à la qualité de connexion ainsi qu’aux appareils technologiques utilisés. Presque la moitié des participants affirment souffrir du manque d’attention à cause de leur environnement à la maison. Ils ajoutent aussi qu’être en dehors du milieu scolaire et assister aux cours sous les yeux de la famille provoquent le manque de concentration chez eux.

- « Le problème le plus grave est la coupure d'Internet et la coupure de son. » P 1
- « En général, j'ai des problèmes de manque d'attention et de coupure d'Internet. Quand la qualité de connexion est mauvaise, je rate les mots pendant l'écoute et cela me fait penser que je ne comprendrai plus le document. » P2
- « Le problème de connexion. Il y a parfois des échos, le niveau sonore est parfois très élevé ou très bas. En outre, il est difficile de se concentrer dans la maison. » P 5
- « Les problèmes de son et le manque d'attention. » P 7
- « Les coupures d'Internet et de son. » P 8
- « La coupure d'Internet et la qualité des outils. » P 9
- « À mon avis, le plus grand problème est la coupure d'Internet. » P 10

Codes	Participants	F
Prise des notes	P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7	6
Établir des liens avec le connu	P 3, P 8, P 9, P 10	4

Tableau 4. Stratégies utilisées pour la mémorisation

Dans cette catégorie, la plupart des participants déclarent qu'ils prennent des notes pour retenir et comprendre ce qu'ils entendent. L'un d'entre eux nous raconte qu'il note surtout des mots inconnus puisqu'il estime que ce seraient des mots-clés pour répondre aux questions. Quatre participants nous disent qu'ils essaient de créer un lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils connaissent déjà. Parmi eux, un participant affirme qu'il incarne la scène du dialogue dans sa tête au moment où il l'écoute. Celui-ci ajoute que de cette manière, il peut se souvenir du document. Un autre précise que par exemple s'il s'agit d'un livre dans le document, il vérifie ses connaissances sur ce livre.

- « Je prends des notes. » P 1
- « J'essaie de capter les phrases et les mots que je connais. Je prends des notes. » P 4
- « J'écris tout de suite sur un bout de papier. Surtout, je prends des notes pendant les enregistrements longs ou je répète silencieusement les phrases. Je peux les mémoriser de cette manière. » P 5
- « J'écris tout de suite ce que j'entends et à partir de mes notes, j'essaie de saisir le sens. » P 6
- « Quand j'écoute, j'incarne la scène et je crée des liens avec mes connaissances antérieures. » P 10

Codes	Participants	F
Influences négatives	P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9	7
Pas d'influence	P 1, P 8, P 10	3

Tableau 5. Influence des sujets sur la performance des apprenants

Nous avons demandé aux participants si le sujet du document influence leurs performances quand celui-ci ne correspond pas à leurs centres d'intérêt. Nous avons constaté que la majorité des participants est influencée de manière négative quand ils sont confrontés à un sujet « étranger ». La plupart d'entre eux se plaignent principalement des mots inconnus quand le sujet du document ne leur convient pas. P 6 dit que lorsque le sujet ne l'intéresse pas, cela crée un sentiment d'échec chez lui puisque ce serait difficile de saisir le sens et ainsi ceci devient une situation démotivante pour lui. Peu de participants affirment que le sujet de document n'a pas d'impact négatif sur leurs performances. Voire, deux d'entre eux trouvent cela positif car un document avec un sujet inhabituel pour eux ferait un atout à leurs connaissances lexicales ainsi qu'à leurs connaissances générales.

« C'est bien pour moi car grâce aux sujets différents, nous apprenons de nouveaux mots. » P 1

« Si c'est sur un sujet que j'aime, j'écouterai plus attentivement pour pouvoir comprendre ce qui se passe à ce sujet. Dans le cas où le sujet ne m'intéresse pas beaucoup, j'écoute juste pour avoir des idées. » P 2

« Je n'écoute pas si le sujet n'attire pas mon attention. S'il s'agit d'un examen, je l'écouterai obligatoirement. Mais, pendant les cours, je n'écouterai pas. » P 3

« J'ai des difficultés à comprendre. J'ai des difficultés à écouter un document en dehors de mes centres d'intérêt. Ça m'ennuie. » P 5

« Ma connaissance lexicale ne suffit pas pour répondre et en majorité je ne réponds pas aux questions. » P 7

« Je n'arrive pas à me focaliser. Comme je crée des liens avec mes propres connaissances pendant l'écoute, je n'arrive pas à faire cette association pour un sujet qui ne m'intéresse pas. Dans ce cas-là, ça devient difficile pour moi de comprendre. » P 9

Codes	Participants	F
Regarder des films/ séries/ vidéos français	P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 10	10

Codes	Participants	F
Écouter de la musique française	P 1, P 2, P 5, P 8, P 9, P 10	6
Écouter des podcasts	P 6, P 7, P 9	3
Suivre des pages des réseaux sociaux français	P 1, P 6	2

Tableau 6. Activités pour le développement de compréhension orale

Lorsque nous observons le Tableau 6, nous remarquons une unanimité pour l'activité de regarder des films/ séries/ vidéos français. Tous les participants profitent de ces documents audiovisuels pour améliorer leurs compétences de compréhension orale. Surtout, regarder les films français prend le premier rang aux pratiques des participants. Deux participants déclarent qu'ils regardent les émissions sur TV5 Monde. Ces participants pensent que cette activité leur permet de développer leurs perceptions en français même s'ils ne comprennent pas tout. Selon le tableau, il est possible de dire que la musique française est un autre moyen d'activité qui fascine les participants. Plus de la moitié affirme écouter de la musique pour améliorer leurs compétences. L'écoute des podcasts vient en troisième lieu. Trois participants affirment écouter des podcasts selon leurs centres d'intérêt. L'un d'eux raconte qu'il l'écoute en faisant des tâches quotidiennes. Seulement deux participants nous révèlent qu'ils suivent des pages français sur les réseaux sociaux. Un participant ajoute même que grâce à ces pages, il améliore non seulement sa compétence de compréhension orale mais aussi il s'enrichit sur la culture de la langue cible.

« J'écoute de la musique française, je regarde des séries. Je suis des pages françaises sur les réseaux sociaux. Je lis des livres. » P 1

« Je regarde TV5 Monde tous les soirs pendant deux heures. Je tâche de capter des mots en écoutant. Je regarde des séries françaises sur Netflix. Quand je marche, j'écoute les enregistrements des cours virtuels via mon téléphone portable. » P 4

« J'écoute beaucoup de la musique. Je regarde des films français. Je fais des activités de compréhension orale sur TV5 Monde ou sur les sites internet. » P 5

« J'écoute des podcasts et je réécoute les enregistrements des cours virtuels. » P 7

« J'écoute les chansons françaises. Je regarde des séries, des films et des vidéos. » P 8

« J'écoute en général des podcasts. J'écoute des livres sonores. Je regarde beaucoup de films. J'écoute de la musique. » P 9

Conclusion et suggestions

Dans ce travail, nous avons essayé de constater les problèmes rencontrés en compréhension orale durant la période de l'enseignement à distance issue de la pandémie de Covid-19 en revisitant les notions de compétence de compréhension orale et l'enseignement à distance. Au fur et à mesure de notre recherche, nous avons observé que les apprenants ont du mal à suivre les cours en ligne puisqu'il y manque une interaction complète.

Pour la catégorie d'état d'âme des participants, nous avons obtenu deux résultats frappants. La majorité se sent nerveux et anxieux. Pour empêcher ou réduire le taux de ce sentiment, il est possible de recommander aux enseignants d'éveiller les connaissances antérieures des apprenants en leur posant des questions telles que le sujet du document, les opinions qu'ils ont à ce sujet, la nature du document, etc. Dans son travail sur les problèmes de compréhension orale, Hasan (2000 : 148-149) a obtenu le résultat qui confirme notre proposition. Les apprenants citent en tête de la liste les activités pré-écoutes comme un facteur d'aide important pour faciliter la compréhension. En outre, durant notre entretien, certains participants ont indiqué que leur stress et anxiété proviennent majoritairement de la vitesse du document. Dans d'autres recherches, les apprenants affirment la vitesse des locuteurs dans l'enregistrement à la tête des problèmes pour la compréhension orale (Hasan, 2000 : 148-149 ; Saeed, 2019 : 15). Donc, nous pourrions dire que le débit du document traité devrait être compatible au niveau langagier des apprenants. Car selon l'hypothèse de filtre affectif de Krashen, l'anxiété de l'apprenant s'élèvera au moment où il subit un blocage mental. « Plus le niveau d'anxiété est faible, mieux on apprend. Un groupe qui permet à ses membres de ne pas se sentir « sur la défensive » leur offre de meilleures conditions d'apprentissage » (Dufeu, 1996 : 99).

Pour les méthodes suivies par les apprenants, il s'agit des étapes dans le processus de compréhension. C'est pour cette raison que nous avons numéroté ces étapes pour indiquer l'ordre des actions. Presque tous les participants affirment d'abord lire les questions à l'étape pré-écoute, prendre des notes pendant l'écoute et répondre aux questions dans l'étape post-écoute. En tenant compte de ces réponses, il est possible de dire que ces participants aient une certaine stratégie pour la compréhension orale. Selon Stern, « le bon apprenant essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable » (Cyr, 1988 : 16). En tant que professeur, nous pouvons proposer aux enseignants de guider les apprenants dans ces stratégies d'apprentissage. Car, au cours de notre entretien, nous avons observé que certains ne manifestent pas de bonnes techniques d'apprentissage. Sinon, « il sera démuni ou même traumatisé par des approches ou des méthodes qui ne lui conviennent

pas » (Cyr, 1988 : 16). Certains participants essaient de faire une écoute détaillée à la première séquence. Donc, cela les empêche évidemment de saisir le sens global du document.

Les problèmes rencontrés en compréhension orale sont démontrés dans le tableau 3. La majorité des participants se plaint de coupures ou de qualité de connexion d'Internet. Notre résultat correspond à ceux qui ont été déjà obtenus par les autres chercheurs (Altun Yalçın et al., 2021; El Marhum et al., 2020; Kırmacı, Acar, 2018; Sari, Nayır, 2020; Yücelisin-Taş, 2021). La coupure de son est un autre obstacle que prononcent les participants. Ces coupures sont soit liées à la connexion soit aux outils technologiques. Nous pourrions premièrement suggérer une amélioration de l'infrastructure d'Internet. Il serait intéressant également d'accorder une place à la classe inversée pour au moins réduire les problèmes rencontrés. En outre, un mélange de l'enseignement synchrone et asynchrone pourrait être considéré comme une solution. Les participants affirment perdre la concentration une fois que le son est coupé au moment de l'écoute. Ils ajoutent qu'ils ont des difficultés à rétablir l'attention dans ce cas-là. Pour éviter des problèmes concernant les matériels technologiques, l'administration pourrait fournir des appareils d'une meilleure qualité aux enseignants. Un autre problème cité par les participants est le manque d'attention ou de concentration. Ce problème a été constaté également dans d'autres recherches (Elcil, Şahiner, 2013; Yücelisin-Taş, 2021). Dans ce cas-là, nous pouvons dire que c'est aux enseignants de motiver les apprenants en leur proposant par exemple des activités ludiques, des sujets intéressants etc. selon leurs niveaux.

Nous avons constaté que les sujets en dehors de centres d'intérêt des apprenants influencent négativement leurs performances. Ils se trouvent étrangers face à un sujet inconnu. Nous pouvons dire que cette étrangeté leur apporterait une confusion et une anxiété. Car, dans la catégorie précédente, on a remarqué que presque la moitié des participants a recours à des inférences pour pouvoir comprendre le document. Si l'apprenant a des lacunes sur le sujet traité, il aurait des difficultés à saisir le sens. Par contre, certains participants ont affirmé qu'ils trouvaient avantageux de traiter des documents dont le sujet ne leur intéresse pas vraiment puisqu'ils pensent que ce serait enrichissant au niveau lexical. C'est vrai que pour se développer en langue étrangère, il faut avancer en y mettant de nouvelles briques. « Il faut donc proposer aux étudiants des énoncés qui se situent légèrement au-delà de leur niveau de connaissance, ce que Krashen appelle *i+1*, sachant que pour comprendre, nous ne faisons pas seulement appel à nos connaissances linguistiques mais également à nos connaissances encyclopédiques » (Dufeu, 1996 : 100).

Suite à notre dernière question, nous avons constaté que presque tous les participants sont conscients à propos des activités pour se développer. Quand nous pensons aux problèmes rencontrés, il ne serait pas faux de dire que pour s'en sortir sain et sauf, il faut que l'apprenant ait une autonomie pour gérer tout le processus d'apprentissage que ça soit en présentiel ou en distanciel.

En conclusion, la coupure et la qualité de connexion d'Internet, le manque de concentration, le fait que les apprenants ne soient jamais venus au campus, les conditions défavorables dans leurs propres environnements constituent les problèmes principaux qui rendent plus difficile le processus d'enseignement à distance.

Bibliographie

- Altun Yalçın, S., Özturan Sağırlı, M., Akar, M., S. 2021. « University Students' Attitudes Towards Distance Education and Perceptions of Good Lecturers in Distance Covid-19 Period ». *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), p. 520-568.
- Campenhoudt, L.V., Quivy, R., Marquet, J. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLÉ International.
- Cuq, J. P. 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE, Paris : Clé International.
- Cuq, J. P., Gruca, I. 2002. *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Dufeu, B. 1996. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Elcil, Ş., Şahiner, D. S. 2013. « Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller ». *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), p. 21-33.
- El Marhum, A., Ezzahid, E., Zouiri, L. 2020. « L'enseignement à distance au Maroc : perceptions des étudiants en période du confinement Covid-19 à partir d'une enquête nationale ». [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/343404368_L'enseignement_a_distance_au_Maroc_perceptions_des_etudiants_en_période_du_confinement_Covid19_a_partir_d'une_enquete_nationale_1 [consulté le 18 Mai 2021].
- Gacemi, Y. 2017. *Le Rôle du support audio dans la compréhension orale du conte*. Mémoire de master. Université Mohamed Boudiaf - M'Sila.
- Gürcan, M. 2013. *L'Utilisation De Vidéo Pédagogique En Classe Du Fle Et Ses Effets Sur La Compétence De Compréhension Orale Des Futurs Enseignants*. Mémoire de master. Gazi Üniversitesi.
- Hasan, A. S. 2000. « Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems ». *Language Culture and Curriculum*, 13(2), p. 137-153.
- Kirmacı, Ö., Acar, S. 2018. « Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar [The problems of campus students in simultaneous online distance education] ». *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138
- Saeed, K. A. 2019. *Iraqi University Students' Listening Comprehension Problems In Learning English As A Foreign Language*. Mémoire de master. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sari, T., Nayir, F. 2020. « Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period ». *Qualitative Research in Education*, 9(3), p. 328-360.

Taylor, S., Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. New York: Wiley.

Yücelsin-Taş, Y. T. 2021. « Difficulties encountered by students during distance education in times of confinement in Turkey ». *Educational Research and Reviews*, 16(3), p. 87-92.

Nations Unies, 2020. « Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après ». [En ligne] : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf [consulté le 25 Novembre 2021].



L'enseignement à distance pendant la crise sanitaire du coronavirus : perception des étudiants de l'université de Bejaia (Algérie)

Sonia Benamsili

Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie
benamsili86@gmail.com

Reçu le 13-05-2021 / Évalué le 26-05-2021 / Accepté le 08-06-2021

Résumé

Dès l'apparition des premiers cas contaminés par le coronavirus, le Président algérien Abdelmadjid Tebboune a ordonné la suspension immédiate des cours dans les écoles et universités pour empêcher la propagation du virus et a lancé le système d'enseignement à distance. Une enquête, que nous avons entreprise au sein de l'Université de Bejaia (Algérie), nous permettra de présenter les conditions dans lesquelles les étudiants ont bénéficié, pendant cette période de crise sanitaire, d'un enseignement hybride alternant entre le présentiel et l'apprentissage en ligne et de recueillir leurs perceptions de l'usage des nouvelles technologies de la communication et de l'information, plus précisément de la plateforme de leur établissement, dans le cadre d'un enseignement à distance afin d'en dégager les avantages et limites.

Mots-clés : enseignement à distance, pandémie, étudiants, Université de Bejaia, questionnaire

Koronavirüs sađlık krizi sırasında uzaktan eđitim: Bejaia Üniversitesi'ndeki (Cezayir) öđrencilerin algısı

Özet

İlk koronavirüs vakalarının ardından Cezayir Cumhurbaşkanı Abdelmadjid Tebboune, virüsün yayılmasını önlemek için okullarda ve üniversitelerde yüz yüze sürdürülen eđitimin derhal askıya kararını aldı ve uzaktan eđitim sistemini başlattı. Bejaia Üniversitesi (Cezayir) bünyesinde gerçekleştirdiđimiz bu araştırma, öđrencilere bu sađlık krizi döneminde yüz yüze ve " çevrimiçi " arasında deđişen melez bir eđitimden yararlanabilecekleri koşulları sunmamızı; uzaktan eđitim bağlamında öđrencilerin yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin, daha doğrusu kurumun kendilerine sunduđu sistemin kullanımına ilişkin algılarından hareketle söz konusu sistemin avantajlarını ve sınırlarını belirlememizi sađlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eđitim, pandemi, üniversite öđrencileri, Bejaia Üniversitesi, anket

Distance learning in time of the crisis of the coronavirus : Bejaia's students perception

Abstract

From the apparition of the first cases of coronavirus, the Algerian president Abdelmadjid Tebboune ordered to suspend immediately schools and universities to avoid propagation of the virus. He lanced distance learning system. This investigation that we'd initiate at Bejaia's University (Algeria), will make us able to present the conditions which Algerian students had benefit at time of this sanitary crisis, an hybrid learning as an alternative between face-to-face and distancing learnings, and collect their perceptions of using these new technologies of communication and information, and more precisely about the platform of their educational institution, As part of a distance learning, in the aim to define its advantages and limits.

Keywords: distance learning, pandemic, students, University of Bejaia, survey

Introduction

Afin de lutter contre la propagation de la COVID-191, le gouvernement algérien a pris la décision de suspendre, à partir du 12 mars 2020, les cours dans tous les établissements scolaires et universitaires et a proposé le système de l'enseignement à distance comme alternative permettant d'assurer la continuité pédagogique et la clôture de l'année universitaire 2019/2020. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), à travers des outils de diffusions tels que les plateformes d'enseignement à distance, ont donc remplacé provisoirement l'enseignement en présentiel. Les chefs d'établissements, en concertation avec les instances pédagogiques, ont par la suite affiné le dispositif de reprise afin de permettre le respect des normes sanitaires : il était notamment question d'organiser l'enseignement en présentiel par vagues d'étudiants et par périodes bloquées de deux semaines à partir de septembre 2020.

Avec la crise sanitaire qui perdure, un changement dans l'organisation de l'acte pédagogique de l'année universitaire 2020/2021 s'est également imposé. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, en collaboration avec le Ministère de la Santé, de la Population et de la Réforme Hospitalière, a ainsi élaboré un protocole pour la rentrée universitaire 2020/2021 et a instruit tous les directeurs des universités algériennes d'opter pour un enseignement hybride alternant système d'enseignement en présentiel par vagues et enseignement à distance. Face à cette situation de crise inédite et aux mesures prises par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, plusieurs interrogations se posent : les étudiants de l'Université de Bejaia disposent-ils de moyens, de conditions environnementales

et de connaissances nécessaires et suffisantes leur permettant de suivre des études à distance ? Quel est leur point de vue vis-à-vis de ce mode d'apprentissage ? Quelle place occupe l'enseignement en ligne dans l'université de Bejaia ? Permet-il de répondre aux besoins des étudiants ? Quels sont ses avantages et ses limites ?

Définition de l'enseignement à distance

L'enseignement à distance repose sur l'utilisation d'un ou de plusieurs canaux de transmission du savoir : du support papier jusqu'au numérique. C'est une formation qui n'implique pas la présence physique de l'enseignant et des apprenants, elle se caractérise par la délocalisation spatio-temporelle : les apprenants ne sont pas obligés d'être présents dans les mêmes lieux et en même temps que les enseignants, ils peuvent suivre une formation n'importe où, n'importe quand et à leur rythme. Ce mode d'enseignement assure en effet une « utilisation très souple, tant dans l'espace que dans le temps » et « offre des degrés de liberté » qui visent à conduire l'apprenant vers l'autonomie (Perriault, 1996). Ce dernier est au cœur du dispositif, il construit activement son savoir en interagissant avec son environnement.

Par ailleurs, les échanges entre enseignants et étudiants peuvent se faire soit par des messages asynchrones, comme dans les forums de discussion, soit en temps réel (mode synchrone), comme dans les chats, les visioconférences ou les classes virtuelles :

Le e - learning² peut aussi reposer sur une plate-forme de formation mise à la disposition des participants et permettant la mise en place de groupes de discussion synchrones ou asynchrones tout en mettant à la disposition des apprenants des ressources pédagogiques (Kalika, 2005: 211).

Aussi, la formation à distance « parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée » (Peraya, 2005 : 01). Le système e-learning repose en effet sur l'utilisation des TIC, qui englobent toutes les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Il vise à offrir un accès facile et permanent aux ressources pédagogiques mises en ligne. Il s'agit, selon la Commission européenne, l' « utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance », mais c'est également, selon la définition proposée par AWT3, un « apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs » (Atsou, Balancier, 2009 : 30-31).

Les TIC facilitent donc la tâche à l'enseignant et à l'étudiant en offrant « une panoplie d'outils qui vont servir à personnaliser, à « humaniser », à créer du contact dans les modules e-learning » que l'enseignant propose à ses apprenants (Prat, 2008 : 98). Le processus d'apprentissage repose essentiellement sur l'interaction apprenant/tuteur et apprenant/apprenant, permettant ainsi à l'étudiant d'améliorer ses performances et connaissances. En effet, le tuteur a pour rôle « *d'accompagner les apprenants selon les scénarios pédagogiques définis* » (Ibid : 54), ce qui leur permet de définir leur parcours d'apprentissage et donc d'apprendre par eux-mêmes : « Le professeur doit être capable de créer des dispositifs pédagogiques dans lesquels les étudiants pourront apprendre car on ne peut pas apprendre à leur place. Ce sont les étudiants qui doivent apprendre » (Lebrun, 2002).

La plateforme d'enseignement à distance de l'Université de Bejaia

L'Université de Bejaia, créée en 1983, regroupe 08 facultés⁴, 33 départements et compte aujourd'hui plus de 45 700 étudiants, 1714 enseignants et 1227 personnels techniques et administratifs. Elle représente ainsi un lieu d'observation et d'analyse particulièrement dynamique.

Cet établissement dispose d'une plateforme d'enseignement à distance, conçue avec le LMS5 Moodle⁶, qui permet de créer un environnement d'apprentissage en ligne favorisant les échanges et les interactions entre les étudiants et les enseignants autour de contenus pédagogiques. Elle permet ainsi aux étudiants de consulter ou de télécharger des contenus, de transmettre en ligne des travaux à corriger, de consulter leurs notes, de travailler à leur rythme, de perfectionner leurs connaissances avec des informations complémentaires, etc. et aux enseignants de déposer des ressources et des activités pédagogiques incluant des activités d'évaluation, de communication (quiz, devoirs, forums, etc.).

Démarche méthodologique

Afin d'apporter des réponses aux questions soulevées dans cette étude, nous avons réalisé, au cours du mois de mars 2021 (du 15 au 30 mars), une enquête par questionnaire en ligne, conçu grâce à l'application Google Forms⁷, auprès des étudiants de l'Université de Bejaia.

Pour équilibrer entre les domaines et niveaux d'études, nous avons interrogé des étudiants inscrits en licence (1, 2 et 3) et en master (1^{ère} et 2^{ème} années) au sein des facultés : Sciences Humaines et Sociales, Sciences de la Nature et de la Vie et Sciences Exactes.

400 étudiants ont renseigné le questionnaire qui contient 9 questions et qui se répartit en trois axes : le profil des étudiants interrogés, permettant de relever d'éventuelles différences dans les données obtenues, le déroulement de la formation en ligne, qui contient quatre questions sur l'utilisation de la plateforme de leur université, et les appréciations des étudiants, regroupant cinq questions permettant de connaître leur réaction et de relever les aspects positifs et négatifs de l'enseignement à distance.

Dans cette étude, nous n'avons pas fixé pour objectif d'avoir un échantillon représentatif, généralisable de la perception de cette forme d'étude. Le but était de connaître l'opinion des étudiants de l'Université de Bejaia sur l'enseignement à distance pendant la pandémie de la COVID-19.

Résultats de l'étude

Axe 01 : Profil des étudiants interrogés

62 % des étudiants ayant répondu à notre enquête sont des femmes et 38% des hommes. 62.5% sont inscrits en licence et 37.5% en master. 46% suivent des études dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, 27.5% dans celui des Sciences Exactes et 26.5% dans le domaine des Sciences de la Nature et de la Vie.

Axe 02 : Déroulement de la formation en ligne

La plateforme de l'Université de Bejaia, destinée à accompagner les étudiants durant leur formation, a plus au moins eu les rendements souhaités : à la première question posée, un étudiant sur deux a répondu avoir déjà utilisé la plateforme de l'établissement avant la crise de la COVID-19. Ces derniers semblent s'être appropriés les outils technologiques. D'ailleurs, à la deuxième question « Comment avez-vous appris à utiliser la plateforme d'apprentissage en ligne ? » 80% d'entre eux ont déclaré avoir appris à l'utiliser seuls, ce qui indique sa facilité de manipulation. Toutefois, une formation sur l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et la recherche, notamment pour les étudiants inscrits en cursus licence, et qui sont 13.5% à avoir appris à utiliser la plateforme d'apprentissage en ligne en consultant le guide d'utilisation posté sur le site de l'université et 6.5% à ne pas savoir tout à fait utilisé la plateforme e-learning, leur permettrait de profiter pleinement des possibilités offertes par ce mode d'enseignement/apprentissage.

Nous avons interrogé ensuite les enquêtés sur leur manipulation de la plateforme de l'Université de Bejaia : 81.5% et 71.5%, niveaux et domaines d'études confondus, l'utilisent respectivement pour consulter l'espace d'affichage et/ou des supports de cours mis en ligne et 42% pour déposer des travaux ou des devoirs en ligne.

Le e-learning facilite en effet certaines tâches pédagogiques : examens ou exercices d'évaluation, distribution des ressources, etc. D'ailleurs, 40% des étudiants ont répondu avoir déjà subi des tests d'évaluation et d'auto-évaluation en ligne, ce qui leur permet de vérifier leur rythme de progression, de personnaliser leur parcours d'apprentissage et de maintenir leur motivation et performance.

Toutefois, seuls 15% des enquêtés utilisent la plateforme pour communiquer en mode synchrone et 7% en mode asynchrone, avec leurs enseignants ou les autres apprenants et ce sont tous des étudiants en sciences exactes. Résultat qui pourrait s'expliquer par une plus grande maîtrise des technologies numériques au sein de cette faculté. Ils ne sont également que 15.5% à avoir déjà suivi des cours en ligne par visioconférence, des pourcentages qui restent très faibles, surtout que le e-learning offre des ressources qui facilitent la diversification des méthodes et des stratégies d'apprentissage et des outils pédagogiques multimédias qui permettent aux apprenants de communiquer facilement avec les enseignants ou les autres apprenants et qui les stimulent afin d'éviter leur perte de motivation. Une réelle utilisation de ces outils de l'interactivité paraît nécessaire pour la réussite de ce mode d'enseignement et afin d'éviter une simple transposition à distance d'un apprentissage classique. D'ailleurs, les réponses à la quatrième question, sur l'articulation de l'enseignement en présentiel et à distance, montrent que dans 49% des cas, les supports de cours mis en ligne sur la plateforme Moodle sont identiques à ceux qui leur sont proposés en présentiel. L'objectif étant sans doute de permettre aux étudiants de disposer de la même information et ainsi pouvoir mieux organiser, voire compléter leur prise de notes.

Aussi, avec un présentiel extrêmement réduit pour cause de pandémie, les enseignants ont dû fixer des priorités, effectuer des choix et exclure certains cours : pour 40.5% des enquêtés, les supports mis en ligne sur la plateforme remplacent les formations non dispensées en présentiel. Ainsi, l'enseignement à distance apparaît plus comme alternatif à l'enseignement traditionnel que complémentaire. En effet, la plateforme Moodle n'est utilisée qu'à 18% pour enrichir l'enseignement en présentiel, ce qui permettrait pourtant à l'apprenant de perfectionner ses connaissances avec des informations supplémentaires, d'aller plus loin en approfondissant les notions abordées en classe.

D'autre part, sur les 162 étudiants ayant répondu que les supports de cours remplacent l'enseignement non dispensé à l'université, 138 sont inscrits en master et sur les 196 étudiants ayant répondu que les supports de cours sur la plateforme sont identiques à ceux proposés en classe, 153 sont inscrits en première et deuxième années licence : les étudiants en licence, peu habitués aux prises de notes, peuvent ainsi revoir, à distance, les notions abordées et les savoirs transmis lors des séances

de cours, quant aux étudiants inscrits en master, plus autonomes, ils vont pouvoir construire seuls leurs savoirs en choisissant leurs stratégies d'apprentissage et les informations pertinentes parmi les ressources offertes.

Axe 3 : Appréciations des étudiants de l'enseignement à distance via la plateforme numérique

Dans la cinquième et sixième question, nous avons voulu connaître le degré de satisfaction des étudiants de l'Université de Bejaia de la plateforme d'enseignement de leur établissement et de la décision prise par le Ministère d'instaurer un enseignement à distance durant la pandémie de la COVID-19.

Plus de la moitié des étudiants interrogés se disent peu satisfaits (46.5%) ou très insatisfaits (16.5%) de la plateforme d'enseignement de leur université. Elle ne répond pas suffisamment à leurs attentes et besoins. Tandis que 32% ont répondu être satisfaits et 5% extrêmement satisfaits. Quant à la mesure prise par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, elle est considérée par 39% d'étudiants comme inefficace : elle n'est pas, selon eux, le meilleur moyen pour terminer l'année universitaire, et par 27% comme inutile : la formation en ligne proposée n'est qu'une transposition du présentiel (absence de contact direct avec les enseignants, supports mis en ligne identiques à ceux proposés en classe et absence d'usage de ressources spécifiquement conçues). Mais cette mesure reste pour certains la seule solution, au regard de la situation sanitaire : c'est une mesure provisoire qui s'impose pour valider l'année pour 29% d'étudiants.

Toutefois, ils sont 29% à considérer cette directive comme utile, 5% comme efficace, tandis que 13.5% estiment que c'est une mesure satisfaisante, qui pourrait être adoptée et s'imposer définitivement dans les années à venir. Nous notons ici une différence d'appréciation des étudiants par domaine d'étude : 28.5% des étudiants en sciences humaines et sociales trouvent la mesure prise inefficace, contre 10.5% pour les étudiants en sciences de la nature et de la vie et en sciences exactes, et 22% la trouvent inutile, contre seulement 5% pour ceux en sciences de la nature et de la vie et en sciences exactes. Ces derniers sont donc plus optimistes quant à l'adoption de ce mode d'apprentissage.

Nous avons interrogé ensuite les étudiants sur les types de contenus qui leur semblent plus adaptés pour un enseignement à distance : 41% ont répondu que les matières relevant des unités transversales et de découvertes du système LMD8 sont plus adaptées que celles relevant des unités méthodologiques et fondamentales (24%). Ils sont également très peu à penser que ce mode d'enseignement est plus efficace pour des travaux dirigés ou pratiques (11%), qui nécessitent, selon eux, une

formation en présentiel et l'échange direct avec l'enseignant, que pour des cours magistraux (37%). Ce mode d'enseignement offre donc la possibilité de concevoir autrement les cours magistraux, en les diffusant par exemple en temps réel ou en permettant à l'apprenant de les visionner à son rythme.

À noter que sur les 32% des étudiants ayant déclaré que l'enseignement à distance convient à tous types de contenus, 27.5% sont inscrits au sein des facultés Sciences Exactes et Sciences de la Nature et de la Vie et 19.5% en master.

Ce mode d'enseignement présente d'autres aspects positifs : il a permis notamment à 25.5% d'étudiants, interrogés sur les avantages que peut présenter un enseignement à distance (question 08), d'améliorer leurs performances, à 24% d'entre eux d'apprendre plus facilement en assurant un libre accès à l'information, à 20.5% de communiquer et d'échanger avec les enseignants et autres apprenants et à 17.5% d'être plus autonomes. Le e-learning est en effet le meilleur moyen pour l'apprenant de prendre confiance en lui et de se libérer de certaines contraintes (apprentissage plus accessible et plus souple), il permet de « réduire les distances, gagner du temps, favoriser l'interactivité et la collaboration, l'autonomie de l'apprentissage et du savoir » (Moeglin, 2005 : 185). Toutefois, à la neuvième question sur les difficultés rencontrées en matière d'apprentissage à distance, ils sont 47.5% à avoir répondu n'avoir tiré aucun avantage de l'utilisation des TIC, sans doute à cause des différents obstacles rencontrés : des problèmes de connexion (67.5%), une charge de travail imposée trop lourde (59%), l'absence physique de l'enseignant (51.5%), qui provoque une perte de motivation et des difficultés de concentration, l'isolement (49%), à cause du manque d'interaction avec les enseignants ou les autres étudiants, un environnement d'étude familial non adapté (42.5%) et l'absence de matériel informatique personnel (29%). La non maîtrise de la technologie vient en dernier avec un pourcentage de 14%.

Conclusion

Les résultats de cette étude, dont l'objectif est de connaître l'appréciation des étudiants de l'Université de Bejaia dans l'usage des nouvelles technologies de la communication et de l'information, montrent une perception globalement peu enthousiaste. En effet, malgré les efforts fournis par les acteurs de l'enseignement supérieur, au regard de l'urgence de la situation, plus de la moitié des étudiants interrogés considèrent la mesure prise par le Ministère de l'Enseignement Supérieur en vue de surmonter la crise sanitaire comme inefficace et inutile : l'absence de contact entre l'enseignant et l'étudiant constitue une difficulté majeure et l'utilisation des réseaux sociaux dans l'enseignement à distance représente, selon eux, la meilleure solution.

Les étudiants du domaine des sciences humaines et sociales sont les plus pessimistes. Ceux en sciences exactes et en sciences de la nature et de la vie se sont plus adaptés à ce mode d'enseignement et se sont mieux appropriés ces technologies en se servant des différentes expériences qu'ils ont cumulées lors de leur parcours universitaire. Par ailleurs, beaucoup de problèmes ont été soulevés par les étudiants, notamment des problèmes d'Internet, la charge de travail imposée et le manque d'engagement des enseignants qui n'intègrent pas suffisamment les TIC dans leurs pratiques d'enseignement, ce qui engendre une perte de motivation et de concentration. Des efforts restent donc à être déployés par les étudiants et les enseignants pour faire des TIC un composant important dans l'enseignement supérieur facilitant l'apprentissage et la communication : en effet, « il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises technologies mais de plus ou moins bonnes pédagogies utilisant les technologies » (Lameul, 2008 : 80). Ainsi, renforcer la communication et les interactions, alléger la charge de travail ou encore personnaliser la formation avec un contenu adapté au besoin de chaque niveau et domaine d'étude garantiront une meilleure exploitation de la plateforme d'enseignement. S'appuyer sur les outils spécifiques à ce mode d'enseignement permettra également d'éviter la simple virtualisation de l'enseignement traditionnel, ce qui assurera un enseignement/apprentissage de qualité. Mais pour cela, les responsables universitaires vont devoir avant tout pallier les difficultés techniques : les accès à une connexion Internet suffisante et à un outil informatique sont des éléments indispensables pour mener à bien une formation à distance.

Bibliographie

- Atsou, S., Balancier, E. 2009. *L'e-learning, une solution pour votre entreprise !* Belgique : Edipro.
- Kalika, M. 2005. *E-RH : réalités managériales*. Paris : Vuibert.
- Lameul, G. 2008. « Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles ». In *Savoirs*, n°17, p.71-94.
- Lebrun, M. 2002. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Moeglin, P. 2005. *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Peraya, D. 2005. La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. In *Technologies Développement Recherche*, n°0a. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17647> [consulté le 01 avril 2021].
- Perriault, J. 1996. Formation à distance et culture scientifique et technique. In *Alliage*, n°29-30. [En ligne] : <http://www.tribunes.com/tribune/alliage/29-30/perr.htm> [consulté le 31 mars 2021].
- Prat, M. 2008. *E-learning, réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation*. France : ENI.

Notes

1. Corona virus disease.
2. « electronic learning » en anglais, qu'on peut traduire par « apprentissage ou formation en ligne ».
3. Agence Wallonne des Télécommunications.
4. Technologie, Sciences Exactes, Droit et Sciences Juridiques et Administratives, Sciences de la Nature et de la Vie, Lettres et Langues, Sciences Humaines et Sociales, Sciences Economiques, Sciences de Gestion et Sciences Commerciales, Sciences Médicales.
5. LMS : en anglais *Learning Management System*, est un outil de travail collaboratif qui inclut des outils de communication synchrone et asynchrone.
6. Moodle est une plateforme d'enseignement en ligne créée par Martin Dougiamas, c'est l'abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire).
7. Google Forms est un outil édité par Google, il permet de créer gratuitement des formulaires et tout type de questionnaire, de collecter des données, puis de les organiser et de les analyser.
8. Les universités algériennes ont harmonisé leurs cursus de formation en adoptant le système LMD en 2004 (Licence-Master-Doctorat). Les études supérieures sont ainsi organisées en trois cycles : un cycle de 6 semestres conduisant au diplôme de Licence ; un second cycle organisé en 4 semestres conduisant au diplôme de Master et un dernier cycle de trois ans conduisant au diplôme de Doctorat.

Synergies Turquie
n° 14 / 2021



Printemps Numérique





ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Saynètes multimédia et réalisations collaboratives en classe de français langue étrangère

Guillaume Jeanmaire (premier auteur)

Université Korea, Corée du Sud

gjeanmaire@korea.ac.kr

<https://orcid.org/0000-0001-5963-7100>

Arnaud Duval (auteur de correspondance)

Université Hankuk des études étrangères, Corée du Sud

duval.arnaud@gmail.com

Reçu le 14-05-2021 / Évalué le 28-05-2021 / Accepté le 14-06-2021

Résumé

Les vertus linguistiques des activités théâtrales ont été reconnues dans l'enseignement des langues étrangères. Lorsque les performances scéniques sont filmées, les enregistrements fournissent aux apprenants un miroir de leurs compétences. Avec l'aide d'étudiants d'échange francophones, nos classes ont transcrit, analysé, imité et inventé des situations similaires à des sketches de sitcom. Elles ont pu, avec talent, finaliser des projets où chacun a pu prendre conscience de ses compétences et de ses lacunes et garder le souvenir d'interactions amusantes avec des étudiants francophones. Conscients de la primauté du jeu scénique sur le montage multimédia, nous revenons par quelques exemples sur les apports et limites de cette expérience pédagogique.

Mots-clés : jeux scéniques, écriture collaborative, compétences pragmatiques, étudiants-tuteurs francophones, rétroaction multimédia

Multimedya Skeçleri ve Fransızca Sınıflarında Ortak Çalışmalar

Özet

Teatral etkinliklerin dil üzerindeki olumlu etkileri, yabancı dil eğitiminde kabul edilmiş bir gerçektir. Performanslar kayıt altına alındığında, bu videolar, öğrencilerin becerileri üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Sınıfta, Fransızca sohbet eden öğrencileri kayıt altına alıp, konuşmaları yazıya döktük, inceledik, taklit ettik ve sitcom skeçlerine benzer durumlar elde ettik. Öğrencilerimizin hem becerilerinin hem de eksiklerinin farkına vardıkları ve Frankofon öğrencilerle iyi etkileşimler yakalayarak, güzel bir hatıra olarak hatırlayacakları projeleri sonlandırmak için kendi yeteneklerinden yararlanma fırsatına eriştiler. Sahne oyunlarının video düzenlemesi üzerindeki önceliğinin bilincinde olarak bu tür bir pedagojik etkinliğin getirilerini ve limitlerini birkaç örnek üzerinden ele alacağız.

Anahtar Sözcükler: sahne oyunları, ortak yazı, söylemsel beceriler, Frankofon öğrenciler-öğitmenler, multimedya geri bildirim

Theatrical Games and Multimedia Recordings in French Language Education Projects

Abstract

The linguistic virtues of theatrical activities have been recognized in foreign language education. When performances are recorded, videos provide learners with reflections on their skills. In class, enrolling francophone exchange-students, we have transcribed on shared text editors, analyzed, imitated and invented situations similar to sitcom skits. Our learners were able to use their talents to finalize projects where everyone could become aware of their skills, and shortcomings, and to keep memories of fond interactions with French-speaking students. Fully aware of the primacy of scenic play over multimedia editing, along a few examples we feedback on the contributions and limits of such a pedagogical experience.

Keywords: theatrical Games, Collaborative Writing, Pragmatic Competencies, French-Speaking Tutors, Multimedia Feedback

Introduction

Le confinement sanitaire a confirmé l'intérêt des réseaux sociaux et des supports multimédias pour la formation en langues étrangères (Ollivier et al., 2016). Notre observation s'appuie sur une collaboration de deux départements universitaires de Corée du Sud, celui de didactique du français de l'université Hankuk (HUF5) et celui de langue et littérature françaises de l'université Korea (KU). Dans le cadre de deux cours, de production écrite (KU) et de conversation (HUF5), lors du deuxième semestre 2020, en un peu plus de 37 heures (30 cours de 75 minutes), ce projet s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire supérieur (B1, B2 du CECRL).

En revisitant l'archétype des comédies de situation, de celles qui mettent en scène le quotidien de couples et de familles françaises (*Un gars, une fille, Fais pas ci fais pas ça, Scènes de ménages, Parents, mode d'emploi*, etc.), l'objectif consistait à réaliser en français des capsules au format très court des clips Instagram ou Tik-Tok. Chaque saynète d'environ deux à trois minutes s'articulait autour d'une même thématique, l'écriture de l'histoire et des dialogues était ouverte aux suggestions de tous les groupes. Pour se faire une idée non pas tant du produit fini que des étapes de leurs réalisations, le lecteur trouvera en note¹ un lien vers quelques extraits.

Ainsi, après avoir présenté les différentes étapes et détaillé les vertus de cette initiative, en tenant compte des progrès observés à l'oral, de ce que nos étudiants disent avoir apprécié et des points d'achoppement signalés par leurs retours², nous proposons à l'issue de cette analyse de possibles améliorations.

Objectifs et intérêts de ce projet

Lors du semestre d'automne 2020, en un peu plus de 37 heures (30 cours de 75 minutes), ce projet s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire supérieur (B1, B2 du CECRL). L'effectif de travail se composait de 38 étudiants à KU et de 9 à HUF5 (une quarantaine de Coréens, six sinophones et une Indienne), de deux enseignants natifs et de trois étudiants d'échange (2 à KU, 1 à HUF5). Lorsque, au début du semestre, nous avons formé des groupes de 5 à 7 étudiants, nous avons délibérément pris soin d'y équilibrer les niveaux de langue, les nationalités et les cultures en présence (niveau hétérogène au sein de chaque groupe, un ou deux avancés, 4 à 6 intermédiaires) afin que les plus avancés aident les moins confiants.

Une pédagogie revisitée

En didactique des langues, le jeu de rôle est depuis longtemps défini comme suit :

Un événement de communication interactif [...], simulé par les apprenants pour développer leur compétence. Cet événement de communication peut être préparé par les apprenants, mais doit laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu (Care, Debyser, 1995 : 2).

Un enfant apprend en effet par l'imitation et la simulation (Kolb, 2015 ; Pastré, 1999). Les modalités les plus couramment utilisées en didactique scolaire pour développer la prise de parole sont le jeu, le chant, la poésie et le théâtre qui contribue à renforcer la confiance en soi, l'expressivité et la cohésion, à fluidifier l'élocution (Branellec-Sorensen, Chalaron, 2017 ; Silva, 2008 ; Treffandier, 2012).

Le théâtre est un outil particulièrement adapté pour établir le lien entre expression orale et corporelle. [...] Clarifier sa gestuelle optimise la communication en langue étrangère. Dans une conversation, lorsque le lexique vient à manquer, on se sert de manière quasi instinctive du langage corporel pour se faire comprendre. La communication non verbale véhicule de nombreux messages que les mots ne peuvent dire (Payet, 2010 : 16).

En didactique du français, Lafontaine et Fortier établissent « 15 bonnes raisons d'enseigner l'oral », car dit-elle nous parlons certes plus que nous écrivons et l'oral est tout à la fois le véhicule de notre pensée, de notre communication, de nos apprentissages, de la socialisation, du développement personnel et professionnel. L'oral demeure pour toutes ces raisons un défi pour l'enseignant comme pour

l'élève (Lafontaine, Fortier, 2006). Malgré ces avantages, Ruffo observe que nombre d'enseignants préfèrent un enseignement de l'oralité calquée sur la grammaire de l'écrit et n'évaluent pas ou peu les progrès en langue parlée (Ruffo, 2016). L'expérience montre en effet que le temps manque souvent pour laisser chaque apprenant prendre la parole en classe. Quant aux contextes authentiques, ils ne sont guère « vécus » et l'approche actionnelle « n'engage, au fond, qu'à des fictions de projets » (Ruffo, 2016 : 15). En contexte académique, comment donc concilier les contraintes de programme, de progression, d'évaluation critériée et objective, avec toutes les formes d'oralité mentionnées ci-dessus ?

Ruffo (2016) propose pour sa part une typologie de « performances » intéressantes et novatrices qui semblent de nature à stimuler une forme d'authenticité pragmatique : il demande à ses classes de réaliser des lectures préparées et vivantes (de contes ou de passages romanesques), des simulations d'entretiens professionnels, des discours politiques (comme sur une tribune), des bénédictions nuptiales ou des éloges funèbres, des simulations de visite guidée (d'un quartier ou d'une exposition), des doublages de documentaires ou d'extraits cinématographiques. Pour lui, « la lecture avec texte en main, script par mots-clés ou mémorisation intégrale » sont des performances qui « obéissent à des contraintes formelles et à des conditions d'exécution pragmatiques spécifiques. » (2016 : 16). Puren (2013 ; 2021) confirme à propos de ce qu'il nomme « l'expérientiel » que cette approche quoique scolaire regroupe cependant des techniques, démarches et méthodologies [...] authentiques, spontanées, affectives, émotionnelles, conviviales et créatives. Nous avons donc cherché à recréer un peu d'authenticité dans ces échanges fictifs, notamment en sollicitant l'aide d'étudiants natifs.

Étudiants d'échanges et interculturalité

Selon les semestres, la disponibilité d'étudiants d'échange francophones a permis des entraînements plus ludiques entre jeunes gens du même âge, partageant un ensemble de références culturelles. Lorsque cela était possible, la présence de ces natifs bénévoles a permis à l'enseignant(e) d'accorder plus de temps aux productions et échanges, oraux comme écrits, et d'attention dans les groupes en difficultés, mais aussi d'aborder les différences relatives à la gestuelle, aux rapports familiaux, aux usages et convenances en présence des étudiants étrangers. Ces derniers ont pu par exemple contribuer à guider les apprenants et ajouter une dimension pragmatique, particulièrement en insistant sur les gestes « emblématiques » (Denizci, 2017). Tellier (2013), Tellier, Cadet (2014) ont signalé les mésinterprétations probables que ces emblèmes pouvaient engendrer, et la nécessité d'un enseignement explicite de leur caractère conventionnel et non arbitraire.

« Mon œil », « t'es fou ! », « il est ivre ! », lever son verre et boire à la « Santé ! » de quelqu'un, appeler d'une flexion des doigts paume vers le haut, et non vers le bas, sont des gestes interprétés très différemment aux quatre coins du monde (Calbris, Porcher, 1989 : 70). Chaque communauté dispose en effet de gestes qui lui sont propres, d'emblèmes compris et partagés de façon implicite qui accompagnent la communication et qu'il est pour cette raison important de pratiquer.

Pour sensibiliser nos classes à l'expression corporelle, Payet propose de jouer sans paroles la rencontre de deux étrangers, auxquels seuls les gestes permettent une communication *a minima* (2010 : 17) et demande ensuite à la classe de formuler oralement le dialogue observé. Pour lui, la gestuelle favorise la mémorisation et la confiance en soi, et le jeu rassure les apprenants les moins avancés ou les plus timorés (2010 : 18-19).

Rédaction de saynètes de sitcoms

Au début du semestre, après leur avoir présenté l'objectif et les principes de ce projet, nous formons donc des groupes de cinq à sept étudiants, les plus homogènes possibles.

Consignes et différentes étapes

En groupe, avant de laisser les apprenants composer leurs situations et dialogues, il convient de leur proposer des modèles qui les initient aux singularités de l'oralité standard. La première semaine, nous commençons donc par présenter quelques extraits dont ils pourraient s'inspirer, en insistant sur les caractéristiques bien connues des sitcoms : situations stéréotypiques, exagérations des émotions, sobriété de moyens, importance de la chute, sens de la réplique, de la répartie, usage de l'aparté, spécificités de l'humour français (Collès, Poulain, 2013). Nous leur demandons avant tout de transcrire les dialogues d'une saynète de leur choix, puis seulement d'y apporter leur fantaisie personnelle.

Pour l'étape créative suivante, après consultation avec les autres groupes, pour éviter les doublons, nous leur demandons de choisir des thématiques bien distinctes. Un groupe principalement constitué d'apprenants sinophones a ainsi décidé de réaliser un épisode qui « se passe » en Chine ; d'autres ont préféré des situations plus conventionnelles : à la maison en famille », « en vacances », « dans les grands magasins » ou « au restaurant ».

Les consignes adressées aux étudiants leur demandaient de prendre connaissance des dialogues proposés par les autres groupes (de ne pas hésiter à les amender).

Grâce à un éditeur de textes collaboratifs (*Google docs*), chaque équipe a ainsi rédigé scénarios, dialogues et didascalies, pour la situation qu'il avait choisie, et contribué à celles des autres.

Remarques culturelles

Nous avons laissé chaque équipe apporter sa contribution à l'ensemble des situations et conseillé aux apprenants de négocier leur scénario autant que possible en français, en veillant à sa cohérence pragmatique en contexte francophone. Nous avons souligné quelques contrastes culturels dans les salutations, us et coutumes et relations familiales. Ces remarques utiles à la mise en scène signalaient, par exemple, des différences dans les rapports entre les membres d'une même famille : la très française rivalité « beau-fils/belle-mère » est inexistante dans nombre de pays³, du moins telle que présentée dans cette proposition imaginée par apprenants, corrigée par les enseignants et les étudiants d'échange bénévoles natifs francophones :

Extrait 1

- *Coucou Belle-maman !! Je ne pouvais pas rater un évènement pareil !*

Il lui tend un seau avec un poisson qu'il vient de pêcher et ajoute :

- Votre dernier anniversaire. J'ai même apporté un p(e)tit cadeau, un t-shirt XXL, pour être à l'aise, et une bouteille de champagne.

Usages et fonctions d'une voix Off

Pour préciser les différentes indications scéniques et offrir un rôle aux plus hésitants, beaucoup ont ajouté un narrateur extérieur à l'action (*Alexandra est en train de regarder un feuilleton qu'elle adore, lorsque Jean vient regarder les nouvelles*). Ce procédé narratif substitue aux didascalies une « voix off », hors champ, non diégétique, qui crée une distance avec l'action et qui appelle une interprétation du spectateur. La complémentarité entre ce qui se dit et ce qui est donné à voir (ex. une voix en écho sur un flash-back), joue un rôle crucial dans la précision du sens (Gambier, 2021). Performative, la voix-off fait progresser l'intrigue ; allocative, elle précise le rôle ou le caractère d'un personnage (s'agit-il d'un souvenir, de l'expression d'un sentiment, de la voix d'une personne absente ?).

Les dialogues étaient au fur et à mesure complétés de didascalies et d'indications scéniques, comme dans cet autre exemple :

Extrait 2

Jean fait la vaisselle, lorsqu'il reçoit un appel vidéo. Il enlève ses gants de caoutchouc rose.

- Alex : *Jean, tu peux me passer maman, s'te plait ?*

- Jean : *Une seconde.*

- Alex : *Maman, je... C'est quoi cet écran noir ?*

Jean reprend l'appareil.

- Jean : *Eh bien, c'est la caméra dans l'oreille de ta maman.*

Il montre alors à belle-maman ce qu'est un appel vidéo.

Des groupes composés d'étudiants de Chine, de Singapour et d'Inde, ont d'abord imaginé la trame dans leur langue, puis rédigé dans leur L1 ou en anglais, avant de tout traduire en français. Chaque équipe pouvait suggérer des éléments à un autre groupe, signaler des points similaires dans les scénarios, faire un clin d'œil aux réalisations de leurs camarades (en reprenant l'archétype d'un personnage macho, campeur et pêcheur). Tous les dialogues étaient mutualisés, les écrits partagés dans un éditeur commun⁴, afin que chacun des groupes puisse les lire et y laisser des commentaires de faisabilité, ou émettre des suggestions. Chaque groupe a veillé à rester concis, à simplifier ses passages. Les enseignants ont apporté commentaires et corrigé des écarts au français standard, plus encore lors de l'oralisation.

Oralisation

a. Aspects langagiers

Les enseignants eux-mêmes, aidés des étudiants francophones d'échange ou des apprenants ayant séjourné en France ont été sollicités pour enregistrer une version audio des dialogues⁵. Ces modèles prosodiques ont servi aux étudiants acteurs qui, à leur tour, ont pu rejouer leurs histoires. D'un point de vue phonologique et morpho-syntaxique, les apprenants ont pris conscience des écarts entre les formes écrites et les registres de la conversation courante. Nous avons en particulier insisté sur :

- l'élision, le *e* muet à l'oral (*J'te l'demande ?*), les formes contractées (*Y'a pas. C'est pas c'que j'ai dit!* ; *J't'ai dit qu'i fallait pas !*), la sobriété de la syntaxe de phrases courtes (*T'as pris un p'tit déj ?*)
- l'usage fréquent à l'oral de l'interrogation directe, sans inversion (*Tu prends quoi l'matin ?*)
- la suppression du *ne* de la négation (*j'suis pas, j'veux pas !*)
- l'emploi de la particule interrogative « *Qu'est-ce que* » : *Qu'est-ce qu'y dit ?* ou l'interrogation *C'est qui qui... ?* (pronom interrogatif suivi d'un pronom relatif)

- l'usage du pronom *on* au lieu du *nous* (*On y va ?*)
- l'emploi de *ça* au lieu de *cela* (*Ça semble pas mal !*)

Le lexique familier est très présent à l'oral. Les étudiants d'échange ont suggéré des formes plus argotiques encore (*J'crève de chaud. / Ça a l'air rudement sympa ! Tu bosses trop, mec !*). Inversement, pour décrire une situation plus formelle, voire soutenue, les registres idiomatiques courants s'imposaient (*avoir hâte de + inf., c'est pas ma tasse de thé, ça ne vous ressemble pas, depuis la nuit des temps*). La rédaction de dialogues sollicite une variété de situations illustrées dans les inventaires du CERCL⁶ (North, 2015)⁷.

b. Entraînement phonologique et discursifs

Les apprenants ont pris connaissance des enregistrements de leurs dialogues (fournis par les étudiants d'échange français ou leurs enseignants respectifs). Ces fichiers mettaient en lumière les particularités phonologiques du français (comme l'égalité syllabique et l'absence d'accent tonique). Dans un premier temps, ils ont repris leurs textes, attentifs au rôle de la ponctuation, en surlignant les virgules, puis dans un deuxième temps les points-virgules, les deux-points, puis les points finaux. Ces traces de couleur les ont aidés à rythmer leur lecture et leur intonation⁸.

Lors de ces entraînements prosodiques, en vue de l'enregistrement vidéo, nous passions⁹ de groupe en groupe pour corriger la prosodie et les liaisons hésitantes. Nous nous efforcions de théâtraliser le texte, de le faire vivre devant leurs camarades, de lui donner une emphase de circonstance. Cet effort d'accentuation permettait de renforcer le contexte, de caractériser plus ostensiblement les sentiments exprimés.

Extrait de dialogue

Elle : Mais (/), tu vois (\) ! J'te l'avais dit (/), ta valise est trop lourde (\) !

Ces entraînements prosodiques préparatoires ont souligné l'importance de soigner l'élocution (intensité, diction, prononciation, liaisons), indispensable pour des enregistrements sur de simples microphones intégrés. Ainsi,

l'apprenant prend également conscience de sa voix en langue étrangère. Il s'entend lui-même parler. Le timbre est modifié, le rythme est différent, mais c'est toujours sa voix. [...] Lorsqu'il joue en français, il est déjà un personnage qui est caractérisé par cette voix en langue étrangère (Payet, 2010 : 20).

Les élèves les plus timides préféraient assumer le rôle du narrateur ou d'un personnage secondaire qui apparaît peu à l'écran. Beaucoup ont reconnu qu'ils « n'appréciaient pas entendre leur voix » (목소리보다 더 어색하고 어색해하는 게 느껴졌습니다), qu'ils se sentaient maladroits, que si l'activité était amusante et intéressante, leurs compétences en français leur paraissaient insuffisantes (« 불어 말하기 실력이 부족하다는 걸 깨달았으나, 신기하고 재밌었다 »).

Chaque groupe a soumis des liens vers ses enregistrements et profité des remarques des deux enseignants. Chaque équipe était libre d'adapter son texte original en fonction des difficultés d'oralisation rencontrées. Les lectures préparatoires ont permis de signaler les écueils récurrents de certaines prononciations (/ply/ ou /plys/, de /pasjôte/, /ʃosyɪ/, /ɔvɛʒe/, /vazi zaviv/), ou de liaisons avec le mot « euro » (20 €, 200 €) dont la liaison varie en fonction du montant.

Réalisation des enregistrements vidéo

a. Mise en scène, artifices et accessoires

Après les entraînements préparatoires de l'oralisation en classe, il a fallu se procurer quelques accessoires, collecter différentes illustrations ou photographies qui, en arrière-plan, ont contribué à préciser l'action (ex. intérieur centre commercial en grand-angle pour éviter les incohérences de perspective). Il a fallu aussi sélectionner les documents sonores qui renforçaient la description du contexte (lieux publics, transports, café jazzy), et les interludes musicaux (jingle) qui serviraient de fil rouge et d'enchaînements entre chaque scène¹⁰.

Les apprenants ont réfléchi aux différents gestes, expression faciale ou corporelle, mouvements et attitudes pour exprimer l'affection, la peine, ou la consternation d'une « chute ». Dialogues et déplacements ont été négociés pour mesurer leur adéquation pragmatique aux dialogues. Malgré le port du masque et les distances sanitaires, quelques photos préalables ont permis de négocier quelle place prendre, l'attitude que chacun devrait adopter et d'une manière générale l'aspect que tous auraient à l'image.

b. Prise de vues

Les tournages ont permis aux apprenants d'abandonner la traditionnelle station assise et de réaliser que la verticalité et la gestuelle (Antes, 1996) modifiaient la diction et l'expression orale (Payet, 2010). Trop soucieux de respecter les répliques mémorisées, beaucoup paraissaient déboussolés au moment des prises de vues et peinaient à moduler leur expression. Ils avaient du mal à parler devant la caméra

(«카메라 앞에서 말하는 게 어색했습니다»). Dans un premier temps, beaucoup ont dû recourir à des astuces pour présenter le script à hauteur des yeux. Là encore, des étudiants d'échange se sont volontiers prêtés au jeu pour nous seconder, et leur assistance s'est montrée précieuse. Le fait de valoriser l'action a finalement contribué à la mémorisation des répliques (Tellier, 2013 : 63).

Lors des premières prises de vues, l'usage d'un fond vert qui cherche à donner l'illusion que les protagonistes sont ailleurs a inspiré quelques initiatives plus audacieuses (surjouant la colère, une étudiante a lancé d'elle-même sa canette de soda, détail absent du scénario). Chaque enseignant pour son effectif a de nouveau veillé à la prononciation, à l'intonation et à la cohérence des raccords d'images (cf. fous rires, objets déplacés). Enfin, les étudiants ont assuré seuls les prises de vues extérieures (campus, cafétéria).

c. Montage et édition multimédia

Les campagnes de sensibilisation et d'éducation aux « pouvoirs des images »¹¹ portent leur fruit ; désormais, références, conventions et implicites semblent mieux pris en compte (cadrage, transitions, plans) et traités à raison de l'importance qu'ils ont sur la narration. Il y a encore une dizaine d'années, il était fastidieux d'éditer sur un ordinateur personnel une vidéo d'une résolution satisfaisante, d'y incruster des effets sonores, des transitions, des légendes, et de modifier contraste ou saturation¹². Ceci se résout désormais beaucoup plus simplement grâce à un simple smartphone et quelques applications « tout public », gratuites ou modiques. Le recours aux fonds verts a par ailleurs permis des effets suffisamment convaincants et tous ont voulu croire un instant aux jeux de caméos et d'apparitions fugaces, qu'ils n'étaient plus en classe mais ailleurs (dans une boutique de luxe ou à un comptoir d'embarquement). Le montage des séquences est une excellente opportunité de commenter des choix qui sont tout sauf anodins.

Observations méthodologiques

Notre projet pédagogique partait de l'imitation de scénarios et de dialogues. Il comportait une phase de rédaction et d'entraînement prosodique (avec des natifs), puis d'enregistrement et de tournage de séquences vidéo. Consultés à l'issue d'un bilan sur table, nos étudiants se montraient satisfaits de la méthode de travail retenue, en particulier des phases de rédaction, de transcription en langue française et d'enregistrements audio : *J'ai pu apprendre à prononcer et à parler avec plus de précision* («발음 방법 배우고 더 정확하게 말을 할 수 있다») ;

avant d'écrire mon histoire, je me suis référé au script de la classe précédente et appris à mieux lire («대본 쓰기 전에 예전 수업 때 했던 대본 참고해서 감 익히기»); d'autres se sont révélés en revanche moins à l'aise à l'écran. Leurs suggestions pour améliorer la formule n'ont pas manqué. Ils disaient vouloir

insister plus sur les expressions idiomatiques sur la traduction préalable, ou le sous-titrage d'exemples, équilibrer la charge de travail entre traduction, prise de vue et sous-titrage («맨 처음 대본을 쓸때 관용어를 더 많이 배울수 있도록 상황에 적절한 관용어를 가르쳐 주셨으면 좋겠습니다; 촬영시간 분배방식을 바꾼다»)

vouloir réduire le nombre de scènes et se concentrer davantage sur une situation en particulier («장면 수를 줄이고 한 장면에 더 집중할 수 있었으면 좋겠습니다!»)

en faire moins mais mieux («대사를 외우는 대신 촬영하는 영상 수를 적게해서 비디오의 퀄리티를 높이도록 해야할 것 같아요»)

Ils ont apprécié la présence des étudiants francophones et même suggéré d'autres façons de mettre à profit leur engagement, en sollicitant leur intervention en d'autres circonstances (sur des sujets d'actualité) : *Nous pourrions augmenter la proportion de francophones pendant les cours !* («수업 시간 중 불어로 말하는 비중을 늘리면 될 것 같아요!»), *parler avec eux parler d'un sujet spécifique chaque semaine* («그들에게 매주 특정 주제에 대해 이야기하고 이야기하게하십시오»).

Les prises manquées ont bien sûr été l'occasion de fous rires, de bons souvenirs à conserver précieusement pour plus tard («나중에 보면 추억이라고 느낄 것 같습니다»). Ces jeux scéniques ont donc eu le mérite de renforcer la cohésion et progressivement d'instaurer un esprit de groupe, car les apprenants s'encourageaient, se conseillaient, entretenaient une forme d'émulation. Certes, plusieurs auraient préféré économiser le temps passé à éditer la vidéo pour le réinvestir dans la théâtralisation : « *Nous pourrions valoriser la performance théâtrale plutôt que la production vidéo. Il me semble qu'il serait profitable de se concentrer sur l'apprentissage à travers des scripts et la pratique de la langue pendant le jeu d'acteur, sans détourner l'attention vers la production vidéo.* » («영상물 제작보다는 연극식 공연의 개념으로 접근하기. 영상 연출의 부수적인 요소에 주의를 분산하지 않고 대본을 통한 언어 학습, 연기 시의 언어 실습에 집중하여 외국어 학습이라는 목적 달성에 더욱 용이할 것 같음»). Mais si l'édition multimédia a pu paraître superflue ; elle a permis aux plus faibles d'apporter leur contribution au projet de réalisations vidéo. D'autre part, la vertu non négligeable des vidéos est de renseigner les locuteurs sur leurs performances, en particulier chez les débutants. En cela, l'apport formateur des captures et des remédiations langagières n'est pas contesté. Par ailleurs, les élèves les plus avancés ont permis aux plus faibles d'enrichir leur lexique et de consolider leurs compétences grammaticales.

Conclusion

L'oral théâtralisé reste un défi stimulant et un atout pour favoriser la mémorisation, comme pour développer des compétences durables et utiles à d'autres disciplines. Par ailleurs, le temps d'un projet pédagogique, la relation académique et les rôles de chacun ont pu s'assouplir, changer de nature sous le masque de l'interprétation et de l'improvisation. L'engagement de tous a permis d'aboutir à des résultats valorisants, à un sentiment d'accomplissement, à une forme de cohésion.

Nos observations confirment celles de Payet (2010 : 113), « le moment le plus fort pour les apprenants est, sans nul doute, celui où ils passent du statut d'élève à celui de comédien ». Pour l'apprenti/élève-acteur, interpréter un personnage en français langue étrangère constitue une grande fierté. « Lorsqu'un apprenant sort de son rôle, il présente un aspect de lui que les autres ne connaissaient pas. Cette redécouverte des individus et de leurs capacités d'expression ou de communication permet un réel échange humain » (Payet, 2010 : 20).

Nous ne pouvons donc qu'encourager nos collègues à faire confiance à leurs apprenants pour produire et mettre en scène des situations qui reflètent leurs aspirations et leur inventivité.

Bibliographie

- Antes, T. A. 1996. "Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom". *Foreign Language Annals*, n° 29(3), p. 439-448.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris: Hatier.
- Care, J.-M., Debyser, F. 1995. *Simulations globales*. Sèvres : CIEP.
- Chalaron, M.-L., Branellec-Sorensen, M. 2017. *Jeux de rôles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. Site compagnon en ligne : <https://jeux-de-roles.jimdofree.com/> [consulté le 10 mai 2021].
- Collès, L., Poulain, M. 2013. « L'humour en classe de FLE ». In : *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Ed. Collès. L. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 205-214.
- Denizci, C. 2017. « Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère ». *Synergies Turquie*, n° 10, p. 69-83. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie10/denizci.pdf> [consulté le 10 mai 2021].
- Gambier, Y. 2021. « Multimodalité, traduction et traduction audiovisuelle ». Colloque international « École internationale de Traduction ». Université Allameh Tabataba'i, 29 mars 2021.
- Kolb, D. 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.
- Lafontaine, L., Fortier, G. 2006. *Enseigner l'oral au secondaire - Séquences didactiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- North, B. (dir.), 2015. *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Sèvres : CIEP.

Ollivier, C., Gaillat, T., Puren, L. (dir.). (2016). Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires. Paris : Archives contemporaines.

Puren, C. 2013. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives ». Conférence lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, 31 mai 2013. [En ligne] : christianpuren.com/mes-travaux/2013h [consulté le 15 janvier 2021].

Puren, C. 2021. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel ». [En ligne] :

https://www.christianpuren.com/app/download/12104098927/052_Enjeux_education_multilingue-culturelle_schema_general.pdf?t=1470060108 [consulté le 08 mai 2021].

Pastré, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, 139, p. 13-35.

Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de FLE*. Paris : Clé international.

Ruffo, S. 2016. « L'oralité seconde comme principe de didactique du français oral ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n° 9, p. 1-11.

Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. Paris : Clé International.

Tellier, M. 2013. « Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue ». *Québec français*, n° 170, p. 62-63.

Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions des Maisons des Langues.

Treffandier, F. 2012. *Jeux de théâtre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Notes

1. Liens de quelques extraits vidéo : <https://youtu.be/NTWQllyuEcg>
2. Enquête réalisée en classe, sur table, à l'issue d'un bilan semestriel.
3. En Corée, il peut être, par exemple, impoli de boire face à son hôte et les relations « gendres/belles-mères » sont beaucoup plus sereines qu'en France, belles-mères et belles-sœurs peuvent en revanche se montrer tyranniques avec la belle-fille.
4. Dans un éditeur mutualisé Google Doc.
5. Vocaroo.com permet d'enregistrer des fichiers sons et d'échanger leur URL, sans avoir à télécharger de volumineux fichiers.
6. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf.
7. Ils fournissent de nombreux modèles pour exprimer une intention, des ambitions, des espoirs, raconter un souvenir, une anecdote, faire une biographie, un portrait, la présentation détaillée d'un projet, parler de ses goûts, de son environnement de travail, rapporter des propos passés, décrire des relations, un fait de société, s'informer, mettre en garde ou interagir.
8. Montante ou descendante selon que le groupe rythmique était en début, milieu ou fin de phrase, dans une phrase affirmative, déclarative, impérative ou exclamative, dans une question fermée, ouverte ou présentant une alternative.
9. Selon les contraintes sanitaires, de groupe en groupe, en présentiel ou en salles virtuelles.
10. Des effets simples sont possibles avec Audacity : Distorsion, écho, réverbération (ex. superposition de pistes, souffle du vent).
11. <https://www.lefilidesimages.fr/histoire-et-enjeux-de-leducation-limage>
12. Passage au noir et blanc pour accompagner les voix intérieures ou lorsque l'un des personnages s'adresse au narrateur, interagit avec lui.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 14 - 2021 p. 89-101

Les propositions méthodologiques de la didactique bi-plurilingue à l'épreuve du contexte de trois établissements à dispositif d'enseignement franco-arabe en Égypte

Marjorie Pégourie-Khellef

Université Rennes 2, France

PREFICS EA 7469

marjopegourie@gmail.com

Reçu le 15-05-2021 / Évalué le 23-09-2021 / Accepté le 16-10-2021

Résumé

Cette contribution met en perspective des propositions issues de la didactique de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue (intégration, alternance codique, immersion) et les pratiques professionnelles et représentations des enseignants francophones de disciplines dites non-linguistiques (DdNL), exerçant dans trois établissements bilingues franco-arabes en Égypte.

Mots-clés : CLIL/EMILE, gestes professionnels, compétence discursive, immersion, alternance codique

Mısır'da Fransızca-Arapça eğitim veren üç kurumdan yola çıkarak iki-çok dilli öğretim yöntemleri için metodolojik öneriler

Özet

Bu çalışmada, öğretim yöntemleri kapsamında iki-çok dilli eğitim/öğretim önerilerini (entegrasyon, kod değişimi, daldırma metodu) ve Mısır'da Fransızca-Arapça olmak üzere iki dilli eğitim veren üç kurumda dil eğitimi dışındaki derslerde görev alan Fransızca konuşan öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile gözlemlerini inceleyeceğiz.

Anahtar Sözcükler: CLIC/EMILE, mesleki jestler, söylemsel beceri, daldırma metodu, dil değiştirme

The methodological propositions of the multilingual didactic in the context of three Franco-Arabic bilingual schools in Egypt

Abstract

This study will examine methodological propositions from bi-multilingual teaching/learning (integrated approach, code-switching, immersion) put into perspectives with professional practices and perceptions of teachers of non-linguistic subjects from three Egyptian schools with bilingual French-Arabic programs.

Keywords: CLIL/EMILE, professional gestures, discursive skill, immersion, code-switching

Introduction

Quels sont les rapports entre des propositions méthodologiques concernant les dispositifs d'enseignement bi-plurilingues (intégration, immersion et alternance codique) et les pratiques et représentations des enseignants de discipline dite non-linguistique (désormais DdNL) du contexte égyptien ? La première partie de notre réflexion sera consacrée aux pratiques professionnelles des enseignants égyptiens de DdNL au regard de l'intégration langue/contenu. Dans un second temps, seront proposés des témoignages des enseignants concernant leurs pratiques professionnelles, les injonctions institutionnelles et les représentations autour de la langue comme objet, de l'alternance codique et de l'immersion.

Nous nous appuyerons sur des observations de classe réalisées dans des établissements scolaires confessionnels établis depuis la fin du XIX^e siècle à dispositif d'enseignement bilingue franco-arabe en Egypte. Notre étude s'appuie sur l'observation de pratiques d'enseignants issus de trois établissements de congrégations francophones bilingues : l'École des Carmélites, le Collège de la Salle et le Collège Saint Marc, choisis parmi les cinquante-trois établissements enseignant des disciplines en français en Égypte. Ce réseau, essentiellement implanté au Caire et à Alexandrie, regroupe quatre catégories d'établissements : les écoles de congrégations bilingues francophones, les lycées semi-publics, les établissements privés d'investissement ou associatifs et des établissements publics expérimentaux. Au total, il scolarise environ 45 000 élèves, depuis la maternelle jusqu'au baccalauréat. Ces établissements scolarisent une minorité d'élèves au regard des 30 millions d'élèves en Egypte. Elles assurent un rôle de premier plan dans la formation et la reproduction des élites en Égypte et ce rôle leur assure une relative autonomie vis-à-vis de l'administration égyptienne. De plus, via le français, langue de « distinction » mais surtout établissement scolaire de « distinction », ces écoles permettent à leurs élèves issus de classe moyenne (frais d'écolage raisonnables) de « sortir du lot », face à une massification du système scolaire.

Ces établissements enseignent en français les mathématiques et les sciences. Les autres enseignements de discipline sont dispensés en arabe, avec un enseignement soutenu de l'anglais, faisant de ces établissements des creusets de plurilinguisme. Les observations ont été réalisées en 2016, lors des cours de mathématiques en 5^e primaire (élèves de 10 ans), des cours de sciences en 5^e primaire et de mathématiques en 4^e primaire (élèves de 9 ans). Des entretiens guidés avec les enseignants, les responsables pédagogiques et une coordinatrice pédagogique ont également été réalisés. En outre, notre contribution est nourrie par des échanges qui ont eu lieu lors de sessions de formation continue destinées aux enseignants de DdNL en 2018 au Caire.

1. Pratiques professionnelles des enseignants de DdNL et principes méthodologiques en section bi-plurilingue

Cette première partie sera consacrée à la notion d'intégration en contrepoint du modèle immersif favorisant l'usage exclusif de la L2 et une didactique strictement disciplinaire. Après un bref ancrage théorique, nous examinerons les gestes professionnels d'enseignants de DdNL.

1.1. Retour sur la notion d'intégration en didactique des langues

La notion d'intégration se manifeste à deux niveaux : a) intégration entre contenus langagiers et disciplinaires, c'est-à-dire le fait d'articuler un apprentissage de contenu langagier en L2¹ à un apprentissage de contenu disciplinaire ; b) intégration entre langues (L1, L2, L3, etc.), c'est-à-dire le fait d'enseigner une langue en faisant des liens avec les autres langues apprises ou parlées par les élèves. Ce double niveau d'intégration fait partie des recommandations actuelles destinées aux dispositifs bi-plurilingues. Pour cette contribution, seul le 1^{er} niveau d'intégration sera abordé.

Ce niveau a été formalisé par la méthodologie *Content and Language Integrated Learning* ou Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, CLIL/EMILE, (Marsh, 2002). Cette méthodologie s'appuie sur l'approche de l'« Enseignement d'une langue basée sur le contenu », *Content based language teaching* (Met, 1999 ; Lyster, 2010) et sur les notions de communication quotidienne versus langue académique (soit disciplinaire), ce que Cummins (1999) nomme *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) et *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). L'intégration de la L2 et du contenu disciplinaire en L2 implique un travail en classe de discipline sur des compétences langagières spécifiques aux contenus disciplinaires ; la langue est alors un vecteur pour la transmission/acquisition des connaissances/compétences disciplinaires, réciproquement les contenus disciplinaires donnent un sens à l'acquisition des compétences langagières en L2. De nombreux travaux décrivent les pratiques des enseignants de DdNL orientées sur la dimension langagière en cours de discipline (Gajo, Berthoud, 2008 ; Lyster, 2010 ; Serra, Steffen, 2010 ; Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2011 ; Grobet, Vuksanovic, 2017). Ces pratiques métalinguistiques observées en cours de discipline dans des contextes très variés ont donné lieu à la théorisation de la compétence discursive mise en évidence par Roulet (1999) et enrichie par Causa (2014) pour les DdNL. Cette compétence permet d'acquérir les spécificités formelles des discours disciplinaires et considère ces dernières comme objet d'enseignement qui doivent être pris en charge, soit par l'enseignant de discipline, soit par un enseignant de

L2 dédié à ces discours disciplinaires selon une approche de français sur objectifs spécifiques (Mangiante, Parpette, 2004). En termes de recommandations institutionnelles, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe préconise ainsi l'approche CLIL/EMILE (voir le projet Matrix, 2015), tout en lançant des travaux sur la dimension langagière des matières (Beacco, Coste, Van de Ven & Vollmer, 2010). En France, depuis les années 90, la didactique des disciplines promeut également une double approche d'enseignement langue et contenu y compris en L1 (Bessonnat, 1998). L'association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue (ADEB) formule des préconisations similaires. Ainsi les points d'ancrage méthodologique de l'intégration langue/contenu se multiplient aussi bien en didactique des langues, qu'en didactique des disciplines, en L1 et en L2.

1.2. Les gestes professionnels des enseignants de DdNL

Le CLIL/EMILE proposé en Europe et en Amérique du Nord reste valide dans le contexte égyptien de notre étude, démontrant ainsi sa pertinence méthodologique. Pour ce faire, nous présenterons un ensemble de pratiques de classes d'enseignants n'ayant pas été formés au CLIL/EMILE. Nous nous appuyerons sur les « gestes professionnels » (Jorro, 2016 ; Bucheton, Soulé, 2009) pratiques adressées, contextualisées et incarnées que Bucheton (2008) « ensemble de ce qui est identifiable, descriptible, et objectivable et donc transmissible », le terme « geste » ici est symbolique. Les gestes ci-dessous manifestent le travail des enseignants égyptiens de mathématiques et de sciences sur la compétence discursive. Les exemples proposés ci-dessous sont illustratifs de pratiques partagées par plusieurs enseignants observés (voir thèse de doctorat, Pégourié-Khellef, 2019).

- Cours de mathématiques, 5^e, Le Caire :

- Signe diacritique :

Extrait 1² :

P : [...] accent aigu-pas grave / aigu/ associa/ associa/associa (il corrige) +

Extrait 2

P : [...] très bien, (il fait un signe pour l'élève qui a écrit « stabilité », P change le sens de l'accent sur le e final, puis il reprend le stylo et écrit l'accent correct, puis il dessine un smiley)

À l'articulation de la phonétique et de la graphie, cet enseignant de mathématiques met en place des gestes de correction concernant les signes diacritiques. Il insiste sur l'accentuation et l'orthographe de deux termes essentiels pour la leçon, « associativité » et « stabilité ». Cette initiative métalinguistique manifeste la prise en charge de la L2.

- Dérivation

Extrait 1

P : [...] c'est quoi l'adjectif de stabilité ?

E : estable

P : pas « estable » / stable (il écrit)

Extrait 2

P : [...] donc quel est l'adjectif de commutativité ? Au féminin ! Au féminin !

C : comm/iti/ve

P : CO/MU (+ la classe) /TA/TIVE, au féminin (il écrit) commu/ta (...)

Associa ?

C : TI/VI/TE

Dans les extraits ci-dessus, l'enseignant de mathématiques s'appuie sur les connaissances métalinguistiques des élèves pour clarifier le contenu disciplinaire. Il utilise le terme « adjectif » pour indiquer aux élèves comment qualifier une propriété de l'addition, « la stabilité ». De même, il utilise la désinence du genre de l'adjectif pour amener les élèves à formuler correctement une réponse sur le contenu disciplinaire.

- Cours de biologie, 5^e, Le Caire :

- Etymologie

Extrait 1 : P : [...] (à propos de ventricule) parce que ça vient du mot ventre.

L'enseignante mobilise le champ dérivationnel du lexème ventr- et son étymologie pour décrire une partie du cœur, le ventricule. Ce geste peut optimiser la compréhension des élèves de la forme de cet organe et faciliter la mémorisation de ce terme. L'enseignant de discipline utilise l'étymologie comme un outil de compréhension de notion disciplinaire.

- Orthographe lexicale et homophonie

Extrait 1

P : [...] P-O-I-N-G, attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) «poing» et «point» ? Hein/ quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX

E : le poing

P : quel [point]?

E : G/ la lettre G

P : la lettre G

E : la boxe (il montre un poing)... yani / une force

P : une force/ voilà/

Extrait 2

P : [...] Et non pas, notre point (elle montre «point»). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du cœur/ ou le volume du cœur est du même volume du point (elle montre «point») ce sera correct ?

C : non

P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème aux fautes d'orthographe ! les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot.

L'homophonie est un facteur de confusion pour tout élève en L2. Dans la séquence suivante, l'enseignante de sciences s'attache à lever l'ambiguïté existante autour de [pwɛ̃] en l'épelant. Puis, en s'appuyant sur la graphie, elle écrit au tableau les homophones. Un élève relève la différence graphique, il utilise la mimogestualité afin de signifier sa compréhension. L'enseignant estime cet aparté métalinguistique nécessaire, car outre la correction de l'orthographe, c'est la notion elle-même qui pourrait être mise à mal par une confusion lexicale.

- Cours de sciences, classe de 6^e, Le Caire et cours de biologie, classe de 4^e, Alexandrie :

Ci-dessous, l'enseignant anticipe une correction phonétique des phonèmes /ã/ et /ɔ/. Ces phonèmes n'existent pas en arabe et les phonèmes /g/ et /ʒ/ en variété dite « dialectale » égyptienne ne forment qu'un son [g].

- Correction phonétique

Extrait 1 :

P : pas l'argent, argon [...]

Extrait 2 :

P : pas né-one/ [...]

L'enseignant ci-dessus anticipe une interférence possible qui peut être d'ordre culturel et linguistique. « Néon » est effectivement un calque.

- Correspondance graphie/phonie

Par ailleurs, une mention sur le « s » muet du mot « pancréas » est apportée par cet autre enseignant.

Extrait 1 :

P : le pancréas et on écrit « s » ici et on ne le prononce pas, n'est-ce pas ? [...]

Extrait 2 :

P : Et on écrit le « s » et on ne le prononce pas / [...]

- Cours de mathématiques, 4^e. Alexandrie :

- Forme infinitive dans un syntagme verbal

Extrait 1 : P : [...] se met à l'infinitif [...]

E8 : [inaudible...] il peut soit un nombre

P : être

E8 : il peut être comme un nombre de chiffre/

L'orthographe grammaticale est prise en charge par l'enseignant. Ce dernier rappelle une construction du syntagme verbal, soit l'emploi de la forme infinitive après le semi-auxiliaire « pouvoir ». La reprise de l'élève de la forme correcte indique une première étape d'acquisition.

- Attirer l'attention sur la syntaxe

Extrait 1

E : [inaudible] 4 c'est 1 zéro et 7 et un autre 7 [inaudible]

P : tu peux me répéter avec une bonne phrase ? tu as dit juste mais je voudrais une bonne phrase. Car... [interruption d'autres élèves]

E : le 10 a 1 zéro et le 7 est zéro

P : le 10 a 1 zéro et le 7 qui est / qui est ? [Réponse E : inaudible] bon je vais la dire parce que/ Dis HXXX si tu sais une phrase plus correcte/

L'enseignante incite l'élève à reformuler en L2, « répéter avec une bonne phrase », « si tu sais une phrase plus correcte ». L'enseignante va au-delà de la transmission du contenu disciplinaire, elle exige également une expression correcte en L2 de ce contenu disciplinaire.

Les gestes professionnels ici confirment l'intérêt pédagogique de l'intégration entre langue et contenu, que les enseignants réalisent empiriquement sans pour autant connaître l'approche CLIL/EMILE. Ces différentes séquences montrent comment les enseignants de sciences et de mathématiques développent la compétence discursive de leurs élèves en intégrant un travail sur la langue du contenu. Ces enseignants prennent en charge la situation exolingue des classes de DdNL et confirment le fait qu'une discipline n'est pas enseignée de manière identique en L2 et en L1. Ces derniers rejettent le modèle immersif où une discipline en L2 est enseignée comme en L1. Les gestes des enseignants de DdNL réputés « naturellement » focalisés sur le contenu disciplinaire³, s'inscrivent dans un continuum langue(s)/contenu. En effet, la clarification du discours disciplinaire en L2 et la

facilitation de l'accès au contenu disciplinaire des élèves en situation exolingue sont les préoccupations centrales des enseignants, favorisant les gestes de traitement du discours en L2. Toutefois, bien que l'intérêt d'une approche intégrative soit établi, elle demeure éloignée institutionnellement du contexte éducatif égyptien.

2. Représentations des enseignants de DdNL et propositions méthodologiques de l'enseignement bi-plurilingue

Cette seconde partie se base sur des témoignages d'enseignants et de responsables pédagogiques attestant certaines ruptures entre pratiques, injonctions institutionnelles et représentations autour de la langue comme objet, de l'alternance codique et de l'immersion.

2.1. La langue comme objet en cours de DdNL

La compétence discursive évoquée ci-dessus pourrait apporter un ancrage méthodologique à des pratiques enseignantes jusqu'alors non institutionnalisées, parfois même rejetées par des acteurs éducatifs (directions, coordinations, parents, etc.) et pourtant observées en classe. Un responsable de sciences partage sa récente prise de conscience, confortée par des travaux canadiens et français :

RS⁴ : les anciens [cours] que je faisais, c'était tout juste science, puis à un moment donné [...] je suis rentré sur le net, et j'ai vu que dans certaines écoles, parce que je suis sur le net, les sites qui sont au Canada, en France [...] j'avais justement remarqué cette histoire de mettre la langue avec les choses importantes, c'était pour un autre sujet qui n'avait rien de voir avec les sciences, et puis alors de prendre cela et puis de le mettre avec les sciences, qu'ils sachent au moins le verbe, le nom et le sens/ et à partir de là, je le mets à Mme X (professeur de français) depuis l'année dernière déjà, je lui fais une photocopie des différents cela qu'elle puisse travailler les faire travailler alors avec les professeurs de langue française de classe [...]

RS : /.../ maintenant que je lui ai donné avec la forme pronominale

RF : il y a beaucoup /.../

RS : il y a (des progrès), il y a pas mal, surtout dans l'appareil respiratoire /.../ s'étire, se rétracte/ donc là il faut que les professeurs essaient de donner des phrases/ c'est très important /.../

Ce témoignage souligne le besoin pédagogique d'intégration d'éléments linguistiques au contenu disciplinaire, ici la forme pronominale pour travailler le discours de biologie. Néanmoins, le responsable délègue à l'enseignant de français ces gestes

et ne semble pas les proposer aux enseignants de DdNL alors que ces derniers y ont recours. Le point de vue institutionnel que représente ici ce responsable témoigne d'une représentation de la dimension linguistique réservée aux enseignants de français.

2.2. Alternance codique

La didactisation de l'alternance codique (2^e niveau d'intégration, situé entre L1, L2, etc.) en DdNL est largement encouragée (Causa, 1996 ; Candelier, 2007 ; Duverger, 2007). Bien que cette proposition méthodologique soit validée par la recherche, elle n'a pas permis de légitimer le recours à l'arabe en cours de DdNL en Egypte⁵ alors que la pratique existe. Une coordinatrice pour les sciences témoigne d'une prise de conscience concernant la L1 :

C : [...] quand les professeurs de sciences ou de français parlent franco-arabe avec les enfants, [...] c'était mal vu. On leur tapait sur les doigts. Et puis une fois que j'ai essayé de faire un petit cours avec les 1ère « primaire » (équivalent CP), elles ne me suivaient pas. Donc je m'obligeais à passer à l'arabe et de l'arabe passer au français. Et c'est là que j'ai senti que, il y avait un problème, je ne peux pas pénaliser les profs en leur disant ne parlez pas arabe, c'est pas possible. Je me suis sentie dans cette / coincée comme ça. [...] mais je te dis avant, tout le monde ah il parle arabe, oh là là, [...] donc pénaliser en disant c'est un mauvais prof, il parle arabe alors qu'il doit parler que français [...] le jour où je me suis confrontée à ce problème, je me suis dit / je veux avancer, on va faire une activité, on est déconnectée, [...] Alors là je me suis posé le problème et je me suis dit : qu'est-ce que je fais ? Je maintiens mon français, je coincide comme ça et celles qui ont un petit peu de vocabulaire vont me suivre et les autres vont rester à la traine, qu'est-ce que je fais ? Comment j'embarque tout le monde avec moi ? Alors j'ai commencé à dire en français, puis j'ai dit, je vais vous dire en arabe ce que j'ai dit en français et on répète en français. Et j'ai commencé donc, et là, petit à petit...

Ces pratiques de micro-alternance sont largement décriées par l'encadrement institutionnel des établissements, comme le relate la coordinatrice au début de l'extrait. En effet, la plus-value de ces établissements privés sur le marché scolaire est leur capacité à proposer un « bain linguistique », soit une approche immersive, aux élèves, laquelle est perçue très positivement par les parents.

2.3. Modèle immersif

Le témoignage d'un enseignant de DdNL, évoque une certaine violence du modèle immersif, revendiqué par les établissements de notre corpus, et qui n'a sans doute pas été suffisamment soulignée :

P : bon n'oublions pas que c'est pas elles qui ont choisi la langue, ça c'est important. En général c'est les parents/ [...] il y a des filles qu'on accuse d'être contre, mais elles ne le sont pas, c'est qu'elles rencontrent des obstacles linguistiques, c'est pour cela qu'elles n'arrivent pas à être bien en math ou en sciences, ou logiquement aussi en français / [...] parce qu'ils ont un rêve que leur fille [...] apprenne une autre langue. Si ils ont choisi le français c'est parce qu'ils préfèrent que leur fille soit admise dans des écoles confessionnelles/ ils trouvent que les religieuses sont plus tenaces que d'autres écoles d'investissement. Il y a toujours cette tendance religieuse, elles trouvent que les sœurs peuvent élever les enfants dans la morale/ Si ils veulent que les enfants soient acceptés non seulement dans des écoles bilingues, que ce soit en français en particulier/ ils veulent une autre langue/ parce qu'ils ont toujours cette idée qu'une école bilingue, c'est toujours le top/ c'est le mieux. [...] là c'est surtout un obstacle que/ moi si je me mets à leur place/ mes parents ne causent pas le français alors où ils essayent de forger/ d'améliorer et ils doivent aussi l'aider [...] ils l'inscrivent dans des cours de français à l'Institut français [...] à part cela ils ne peuvent pas aider parce qu'ils ne sont pas francophones. [...] la plupart des dames en Egypte, elles ne sont pas, pas analphabètes mais elles ne sont pas trop éduquées [...].

En outre, la langue française est perçue comme un capital culturel, un patrimoine linguistique favorisant la réussite, excluant potentiellement les enfants issus de familles non-francophones :

P : [...] il y a des élèves qui sont très braves parce que leurs parents savent le français, les élèves sont bien en français, ils comprennent bien. D'autres, ils ne peuvent pas suivre/.

Conclusion

La première partie de notre contribution visait à valider l'intégration entre langue et contenu comme approche méthodologique pour le contexte des écoles bilingues franco-arabe en Egypte. La seconde partie donnait la parole aux enseignants de DdNL en ce qui concerne l'intégration, l'alternance codique, l'immersion et la place de la L1. Ainsi, les pratiques observées et les témoignages d'enseignants

confirment certaines propositions méthodologiques (la langue comme objet en DdNL, alternance codique, rejet de l'immersion) qui restent néanmoins non institutionnalisées bien que la recherche dans le domaine plaide en leur faveur. Il y a là sans doute une question fondamentale de diffusion et d'adaptation de la recherche aux contextes.

Toutefois, toutes les recommandations de la recherche ne sont pas toujours valides selon les contextes. Par exemple, la L1 est considérée comme ressource pour l'enseignement de/en L2 conformément à l'un des principes⁶ de la didactique intégrée entre les langues. Le témoignage suivant d'une enseignante d'une des écoles du corpus lors d'une formation en 2018 contredit cette proposition. Lors d'une sortie scolaire à la bibliothèque d'Alexandrie, un animateur proposait une activité en arabe portant sur le nom des planètes du système solaire. Ses élèves n'ont pu répondre car ils ignoraient les noms de planètes en arabe, leurs enseignants, dans la même situation, n'ont pu les aider. Dans le contexte des écoles bilingues, les noms des planètes du système scolaire sont connus en L2 uniquement. L'enseignante concluait son récit en soulignant l'étrangeté de ne pas pouvoir tout dire dans sa propre langue. Un autre témoignage vient d'un enseignant de mathématiques qui a étudié en français et en anglais et qui admet ne pouvoir enseigner en L1 :

D : et en arabe, est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en arabe ?

P : [...] Je peux lire un livre en arabe, mais [pas] l'enseigner [...] lorsque je lis un exercice d'algèbre en arabe, moi je le traduis au fur et à mesure. Je ne suis pas habitué à écrire en arabe, qui sont les chiffres hindous d'origine. Je ne suis pas habitué à écrire même une simple addition en arabe.

La L1, la L2 et les registres constituent le répertoire langagier des locuteurs. Ce répertoire⁷ se caractérise par sa pluralité et par l'hétérogénéité de ses niveaux de maîtrise. Le répertoire semble alors renvoyer à une boîte à outils où les langues et les registres sont mobilisés en fonction des besoins des situations de communication. Mais suite aux témoignages précédents, que dire d'une compétence plurilingue qui limite les interactions à l'instar des élèves à la bibliothèque d'Alexandrie ou d'un enseignant de discipline au sein d'une communauté linguistique ? N'y aurait-il pas ici un angle mort de la compétence plurilingue ?

Bibliographie

Beacco, J-C., Coste, D., Van de Ven, P-H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

- Bessonnat, D. 1998. « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 19, p. 41-45.
- Bucheton, D. 2008. Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In : Bucheton, D., Dezutter, O., (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D., Soule, Y., 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, vol 3 - n° 3, p. 29-48.
- Candelier, M., (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castelloti, V., De Pietro, J-F., Lorincz, I., Meissner, F-J., Schroder-Sura, A., Noguerol, A., Molinie, M. 2007. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes. Graz : Conseil de l'Europe.
- Causa, M. 2014. « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 12, p. 115-137.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 1997, version révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. 1999. BICS/CALP Clarifying the Distinction. In : U.S. Department of education, Office of Educational Research and Improvement, Educational resources information center, (ERIC) non paginé. [En ligne] : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [consulté le 15 décembre 2020].
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma*, n° 28, p. 1-8.
- Gajo, L., Berthoud, A-C. 2008. Rapport final, Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse, programme national de recherche PNR 56.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Graz : CELV.
- Grobet, A., Vuksanovic, I., 2017. « L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 13, p. 103-114.
- Jorro, A. 2016. « Agir en tension ». In : *Journée d'étude de la Chaire Unesco sur les gestes professionnels* - 5 février 2016. Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle », IFE de Lyon.
- Lyster, R. 2010. Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contreponds entre forme et contenu. In : CAROL, R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts, quelle théorie ?* Paris : l'Harmattan, p. 101-127.
- Mangiante, J-P., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifiques : de l'analyse de besoin à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE, *The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potentia CLIL*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland.
- Met, M. 1999. "Content-based instruction: Defining terms, making decisions", NFLC Reports, Washington, DC: The National Foreign Language Center. [En ligne] : <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html> [consulté le 17 décembre 2020].
- Pégourié-Khellef, M. 2019. *Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte*. Thèse de doctorat, sous la direction de Blanchet, P., Université de Rennes 2.
- Roulet, E. 1999. Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. In: *Actas do 4^a Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto : Faculdade de letras da Universidade do Porto, p. 19-27.
- Serra, C., Steffen, G. 2010. Acquisition des concepts et intégration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue. In : Carol, R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts ? Quelle théorie ?* Paris : L'Harmattan, p. 151-152.

Notes

1. L1 : langue principale de scolarisation, ici l'arabe ; L2 : seconde langue de scolarisation, ici le français.
2. P : professeur ; C : classe ; E : élève ; MAJUSCULE : prononciation appuyée ; / : coupure, rupture de l'énonciation ; en gras : souligné pas nos soins.
3. Seul le modèle immersif est revendiqué par l'encadrement éducatif de ces écoles, les pratiques « intégrées » des enseignants ne sont pas validées par l'autorité éducative *a priori*.
4. RS : Responsable de Sciences ; RF : Responsable de Français
5. Ces établissements, via la coopération française et les services de coopération intercongrégation, sont très au fait des références didactiques européennes, canadiennes, américaines, libanaises, etc.
6. CARAP (2007 : 3) : *La didactique intégrée des langues, qui est vraisemblablement la plus connue des trois [approches plurielles], vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).*
7. Coste, Moore, Zarate (1997 : 12) : *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.*



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Conception d'un cours entièrement dispensé à distance combinant les concepts de micro-cours et d'évaluations par compétences

Sébastien Combéfis

Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier, Belgique

sebastien@combefis.be

<https://orcid.org/0000-0002-8987-9589>

Reçu le 21-05-2021 / Évalué le 13-10-2021 / Accepté le 26-10-2021

Résumé

En Belgique, les cours ont dû basculer du présentiel au distanciel en mars 2020, du jour au lendemain, à cause de la pandémie de Covid-19. Cette expérience fut difficile, tant pour les étudiants que pour les enseignants, notamment parce que les cours n'étaient pas prévus pour être donnés à distance. Cet article présente comment un cours a été conçu dès le départ pour être dispensé de manière efficace à distance, dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale, en combinant deux dispositifs : structuration du cours en micro-cours et utilisation d'une approche suivant des évaluations par compétences. Il présente également une première évaluation du dispositif, au terme d'une première édition dispensée en 2020-2021, qui a permis de tirer des premières conclusions quant à l'adhésion des étudiants et à l'efficacité de l'approche proposée au vu de ses modalités.

Mots-clés : micro-cours, compétences, distanciel

Mikro ders ve becerilere göre değerlendirme konseptlerini bir araya getiren, tamamen uzaktan gerçekleştirilecek bir dersin tasarlanması

Özet

Belçika'da, 2020 yılının mart ayında, Covid-19 salgını dolayısıyla, bir gecede, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildi. Bu deneyim, öğrenciler için olduğu kadar, öğretmenler için de zordu, çünkü dersler, uzaktan eğitime göre tasarlanmamıştı. Bu makale, bir dersin, nasıl, en başından beri, sosyal ilerlemeye yönelik bir eğitim kapsamında, mikro ders ve becerilere göre değerlendirme yöntemlerini birleştirerek, etkili bir biçimde uzaktan eğitime göre tasarlandığını açıklamakta, aynı zamanda da, uzaktan eğitimin uygulandığı ilk ders yılı olan 2020-2021 ders yılındaki deneyimlerden yola çıkarak, şartları da göz önünde bulundurup, sunulan yaklaşımın etkisi ve öğrencilerin katılımıyla ilgili ilk sonuçlara dair bir ön değerlendirme de sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mikro ders, beceriler, uzaktan eğitim

Designing an entirely remote course combining micro-course and competency-based assessment

Abstract

In Belgium, classes had to switch from an on-site face-to-face to a remote setting in March 2020, overnight, because of the Covid-19 pandemic. This experience was difficult, both for students and teachers, in particular because courses were not intended to be taught remotely. This article presents how a course has been designed from the beginning to be efficiently and effectively taught remotely, as part of social advancement education, by combining two pedagogical devices: structuring the course with micro-courses and using a competency-based assessment approach. The paper also presents a first evaluation of the proposed approach, at the end of a first edition given in 2020-2021, which made it possible to draw initial conclusions as to the adhesion of the students and the effectiveness of the proposed approach in view of its terms.

Keywords: micro-course, competencies, distance education

Introduction

En mars 2020, alors que la pandémie de Covid-19 démarrait en Belgique, les établissements d'enseignement supérieur se sont retrouvés fermés du jour au lendemain, suite à un confinement généralisé. Les cours, qui se déroulaient en présentiel dans les locaux des établissements ont subitement dû basculer vers un enseignement complètement à distance, en un seul week-end. Rien n'ayant été prévu, ni anticipé, ce basculement fut plutôt difficile à vivre, tant pour les étudiants que pour les enseignants.

En mai 2020, alors que la pandémie sévissait toujours en Belgique, le directeur de l'Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier, un établissement d'enseignement de promotion sociale, a décidé que, à partir de l'année académique 2020-2021, un cours d'un programme serait dorénavant toujours dispensé en ligne. Le cours choisi, destiné à des étudiants en troisième année de bachelier en électronique et en télécom, devait donc être pensé et conçu dès le départ pour être dispensé à distance. La principale motivation qui sous-tend cette décision est que d'être capable de suivre un cours en ligne, avec les outils numériques associés, est une compétence que les étudiants d'aujourd'hui, employés de demain, doivent acquérir au cours de leur cursus.

Cet article présente comment le cours de transmission numérique a été conçu pour répondre à la demande du directeur, en combinant les deux concepts existants que le micro-cours et l'évaluation par compétences. Le nouveau dispositif pédagogique ainsi créé, et supporté par une combinaison d'outils numériques

permettant d'animer et d'interagir avec une classe à distance, a été déployé et testé depuis septembre 2020. Une première évaluation a également été réalisée en fin d'année auprès des étudiants, pour avoir une première idée quant à leur adhésion par rapport au dispositif et à leur perception de son impact sur leur apprentissage.

La suite de cet article s'organise comme suit. La première partie présente le contexte de l'établissement, le profil de ses étudiants et les motivations de cette recherche. Ensuite, la deuxième partie présente le dispositif en tant que tel et la manière avec laquelle il a été conçu. La troisième partie enchaîne en présentant l'enquête qui a été conduite auprès des étudiants et les résultats récoltés. Enfin, pour terminer, la quatrième partie discute des résultats, dresse un premier bilan et fournit des pistes de développements futurs.

1. Contexte

L'Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier, situé à Bruxelles en Belgique, est un établissement d'enseignement supérieur en promotion sociale. Ce type d'enseignement, qui s'inscrit dans la dynamique de l'éducation tout au long de la vie en Fédération Wallonie-Bruxelles, est principalement destiné à des adultes aux parcours diversifiés, leur permettant d'obtenir des titres reconnus et leur permettant de cumuler études et emploi, dans un but d'initiation, de qualification, de perfectionnement, de recyclage, de reconversion, etc. (Pirson, 2021).

Le cours de transmission numérique, qui est le sujet du dispositif pédagogique présenté dans cet article, est enseigné aux étudiants en troisième année en électronique et en télécom. Il se compose d'un volet théorique, qui doit être intégralement dispensé à distance, et d'un volet pratique de type laboratoire, qui reste en présentiel. Ce cours est suivi chaque année par 20-30 étudiants et il est pris en charge par une équipe de deux enseignants. Concernant le volet théorique, il se répartit sur seize séances de 3h30 qui ont lieu les samedis en matinée entre la mi-septembre et la mi-mars. Le volet pratique se déroule, quant à lui, après le volet théorique et s'étend sur cinq samedis complets, entre la mi-mars et la fin juin.

1.1. Motivation

La principale motivation à concevoir un cours à distance, au sein d'une formation « traditionnelle » se déroulant dans les locaux de l'établissement, est la volonté de confronter les étudiants à une telle modalité de cours, au moins une fois durant leur cursus. Suite à la pandémie de Covid-19, les étudiants seront certainement beaucoup plus souvent confrontés à des formations en ligne dans le cadre de

leur activité professionnelle, une fois diplômés. En effet, des investissements ayant été faits par les entreprises et des sociétés de formation en ligne ayant vu le jour, on peut imaginer que ces nouvelles activités vont se poursuivre après la pandémie. C'est dès lors un devoir de l'établissement de préparer ses étudiants à suivre efficacement ces activités en ligne, et à être capables de manipuler les outils numériques associés. Marchand (2003) notait déjà en 2003 que le domaine de l'e-learning est en expansion et qu'il devait s'étendre aux formations dans les entreprises pour répartir plus équitablement le champ d'apprentissage dans le milieu du travail. Cisel *et al.* (2018) relèvent également que les MOOC ont désormais largement pénétré le monde de l'entreprise.

Une deuxième motivation concerne l'apprentissage de l'utilisation d'outils numérique dans un cadre scolaire et de formation. Proposer un tel cours à distance aux étudiants leur permettra de développer des compétences numériques transversales en lien avec l'apprentissage à distance. Le besoin d'enseigner aux étudiants ces compétences numériques est bien présent. Comme le soulève Dauphin (2012), ce n'est pas parce que les plus jeunes peuvent être perçus comme des experts de la technologie qu'ils ont nécessairement les compétences pour les utiliser dans un cadre scolaire et de formation. Fluckiger (2014) analyse d'ailleurs également bien les continuités et ruptures qui existent entre les pratiques personnelles et scolaires des outils numériques, concluant que les élèves doivent moins être considérés comme des « natifs numériques » lorsqu'ils sont aux prises avec des outils numériques dans un cadre scolaire.

Enfin, une troisième motivation, qui relève plutôt d'une stratégie au niveau de l'établissement, consiste à permettre aux étudiants de ne pas avoir à se déplacer pour un cours qui peut se donner à distance. Cela peut contribuer à réduire un éventuel frein à participer au cours pour les étudiants qui habitent loin de l'établissement.

1.2. Défis

Étant donné le contexte spécifique pour lequel le dispositif pédagogique a dû être mis en place et le public spécifique de la promotion sociale, plusieurs défis importants se sont présentés lors de sa conception. Ces défis ont fait l'objet d'une attention particulière dans le dispositif pédagogique développé. L'objectif de cette recherche est d'obtenir des premiers résultats quant au fait que la combinaison des deux concepts de micro-cours et d'évaluations par compétences a permis ou non de répondre aux défis identifiés.

Le premier défi est que le dispositif doit convenir à des étudiants de l'enseignement de promotion sociale. Les étudiants qui suivent ce type d'enseignement ne savent pas toujours être présents à toutes les séances de cours, étant donné des contraintes imposées par leur profession et leur vie familiale. Pour les mêmes raisons, ils n'ont pas forcément beaucoup de temps à consacrer à leurs études en dehors des séances encadrées. Enfin, on peut observer une difficulté pour ces étudiants à rester motivés et impliqués de la même manière tout au long de l'année. D'un autre côté, ce sont généralement des étudiants très intéressés et motivés de réussir.

Un second défi est que le dispositif proposé doit rentrer dans le cadre de l'établissement et respecter ses contraintes. Le volet théorique, couvert par le nouveau dispositif, doit être mis en œuvre dans les séances de 3h30 des samedis en matinée. Il doit également éviter de longues séances magistrales épuisantes et prendre en compte la difficulté d'organiser des séances pratiques ou d'exercices de manières suffisamment interactives et participatives dans un mode distanciel. Enfin, à la fin de l'année, une note numérique doit être remise pour chaque étudiant.

2. Dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique proposé a donc été construit en combinant deux idées indépendantes, les faisant fonctionner en synergie pour offrir un cours entièrement à distance et efficace pour le public visé. Tout d'abord, le volet théorique du cours a été structuré en plusieurs micro-cours, en fonction des différentes thématiques qui devaient y être abordées selon le dossier pédagogique de cours officiel imposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, l'évaluation des étudiants a été organisée de manière continue en se basant sur une approche de type évaluation par compétences.

2.1. Micro-cours

Le premier concept utilisé dans le dispositif proposé est celui de micro-cours, pour lequel il n'y a pas de définition universellement reconnue. Néanmoins, les points communs des différentes définitions ont trait à la réduction de certains attributs tels que la durée et la quantité de contenu du cours. Major et Calandrino (2018) définissent le micro-apprentissage comme un terme utilisé pour faire référence à toute pédagogie qui encourage l'apprentissage en segments courts. Redondo *et al.* (2021) présentent, quant à eux, une proposition de méthode pour concevoir un micro-cours, similaire à ce qui a été fait pour le cours présenté dans cet article,

qui se base sur cinq aspects : le format, le focus, l'autonomie, la structure et l'accès simple. Dans notre cas, on entend par micro-cours un cours qui s'étend sur une période de 3 à 7 semaines, avec des séances magistrales limitées à entre 1 et 3 heures et du temps de travail personnel, pour atteindre un total d'une dizaine d'heures de travail étudiant.

Structurer un cours en plusieurs micro-cours a plusieurs avantages dans notre contexte. Tout d'abord, la limitation des durées des séances magistrales permet d'avoir un cours adapté à un enseignement à distance en visioconférence, où le niveau d'attention et d'alerte des étudiants est plus faible qu'en présentiel. Cela permet également de moins fatiguer l'enseignant. Un deuxième avantage est la possibilité pour les étudiants d'avoir une plus grande maîtrise sur leur progrès. Ils peuvent en effet avancer dans le cours, en validant successivement les micro-cours. Cela leur permet également de se rattraper plus facilement suite à un éventuel retard ou à un décrochage au cours de l'année. Redondo *et al.* (2021) rajoutent d'ailleurs qu'il n'est pas toujours évident pour les employés de combiner leur travail et des études, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, et que le micro-apprentissage est une solution pouvant leur convenir, découpant des nouveaux concepts en fragments de contenu pouvant être consommés sur des périodes de temps plus courtes.

Il y a également des difficultés liées à la mise en place d'une structure en micro-cours. Tout d'abord, il est essentiel, mais difficile, de bien définir et délimiter le contenu et les objectifs d'un micro-cours. Il est, en effet, risqué de définir un micro-cours par chapitre de cours, les rendant ainsi interdépendants et plus forcément autonomes. Une seconde difficulté concerne les périodes de travail personnel entre les séances magistrales. Pour ces dernières, il est important de préparer et fournir toutes les ressources nécessaires pour l'auto-apprentissage que les étudiants doivent faire et il faut s'assurer qu'ils restent motivés entre les séances magistrales.

2.2. Évaluation par compétences

Le second concept utilisé est celui d'évaluation par les compétences (Beaupied, 2009 ; De Ketele, Gerard, 2005 ; Jones et Voorhees, 2002). Avec ce type d'évaluation, l'objectif d'un cours est de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences définies par l'enseignant. Les évaluations permettent aux étudiants de prouver à l'enseignant qu'ils ont atteint un certain degré de maîtrise de ces compétences. Ce type d'évaluation permet d'établir un contrat entre l'enseignant et ses étudiants et offre à ces derniers une plus grande transparence et un meilleur contrôle sur

le processus d'évaluation. Aussi, l'alignement entre les évaluations et le contenu présenté au cours est bien meilleur, dans la mesure où tant les évaluations que le contenu du cours doivent être définis à partir de la liste des compétences associées au cours, qui doit être établie dès le départ.

La méthode concrète qui a été utilisée pour le cours présenté dans cet article fait suite à de précédents travaux de l'auteur (Combéfis, de Moffarts, 2020). Dans cette méthode, deux types de compétences sont définis : les basiques sont celles qui doivent être acquises pour valider le cours et les avancées sont celles sur lesquelles les étudiants ont l'opportunité de pouvoir travailler dans le cadre du cours. Pour chaque compétence, le degré de maîtrise est mesuré par une échelle allant de zéro à cinq étoiles de compétence, proposant ainsi une touche ludique à l'acquisition de compétences. Concernant l'évaluation en tant que telle, plusieurs types d'évaluations sont mis à disposition, permettant ainsi à chaque étudiant de sélectionner ceux qui correspondent le mieux à leur manière d'apprendre. On retrouve, par exemple, des quiz, des exercices, des missions, des projets, des interviews et des études de cas. Chaque type de travail permet de prouver l'acquisition d'une série de compétences du cours. Les étudiants passent un entretien oral avec l'enseignant, en visioconférence, pour présenter chaque travail réalisé. Cela leur permet, s'ils passent l'évaluation avec succès, d'augmenter leur degré de maîtrise des compétences concernées, en obtenant de nouvelles étoiles. Dans le cas contraire, ils reçoivent immédiatement un retour et sont invités à repasser l'évaluation après avoir pris en compte les retours et s'être préparé au nouvel entretien. Une plateforme en ligne dédiée a été mise au point, leur permettant de suivre leur progrès.

La principale force de cette méthode d'évaluation par compétences est qu'elle permet aux étudiants de progresser à leur propre rythme tout en ayant un contrôle sur leur apprentissage. Ils peuvent ainsi sélectionner les travaux qu'ils souhaitent réaliser, de sorte qu'ils correspondent à leur façon de travailler. Cet enseignement plus personnalisé et individualisé favorise leur motivation à s'impliquer dans le cours et à progresser de manière continue. La deuxième force est le retour immédiat reçu de l'enseignant, permettant aux étudiants de se situer par rapport à leur apprentissage. Enfin, l'évaluation continue par compétences utilisée avec le système d'étoiles de compétence, à la place d'une note chiffrée, retire le stress de l'échec. En effet, un entretien oral ne peut plus être raté dans l'absolu, l'étudiant aura juste manqué une opportunité d'augmenter son niveau de maîtrise à ce moment-là, mais il pourra repasser plus tard.

Les difficultés de l'évaluation par compétences sont liées à la définition même des compétences visées par le cours. Il faut en effet déterminer le bon nombre de compétences et procéder à la bonne découpe en compétences basiques et

avancées. Une deuxième difficulté est l'alignement entre les travaux proposés et les compétences du cours et le fait qu'il faut proposer suffisamment de travaux de différents types pour couvrir toutes les compétences. Enfin, une dernière difficulté est la gestion et l'organisation du temps prévu pour les entretiens oraux, pour éviter que tous les étudiants ne prennent leurs rendez-vous qu'à la toute fin de l'année.

2.3. Micro-cours évalués par compétences

La combinaison des micro-cours et de l'évaluation par compétences permet d'atténuer les difficultés individuelles des deux concepts pris indépendamment. En effet, la définition du contour des micro-cours se fait en identifiant un ensemble cohérent de compétences et les périodes d'auto-apprentissage des étudiants entre les séances magistrales s'organisent autour des travaux qu'ils ont à faire pour progresser. Concernant le nombre de compétences, il est mécaniquement limité de par la taille d'un micro-cours. Enfin, en structurant le cours en plusieurs micro-cours, il est plus facile de fixer des échéances intermédiaires permettant aux étudiants de segmenter leur travail tout au long de l'année, ainsi que les entretiens avec les enseignants.

3. Évaluation

Le dispositif pédagogique présenté dans cet article a été testé en 2020-2021, année académique durant laquelle 28 étudiants étaient inscrits au cours et parmi lesquels huit ont abandonné en début d'année. Le volet théorique a été structuré en cinq micro-cours, chacun visant deux compétences basiques et deux avancées. Un sixième micro-cours, de type projet, a été défini pour couvrir le volet pratique du cours. Seule la partie théorique a été dispensée entièrement à distance et a fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de cet article.

Plusieurs outils numériques ont été utilisés pour faciliter les interactions à distance entre les étudiants et les enseignants. La plateforme institutionnelle de l'école, à savoir Canvas, a été utilisée pour le dépôt des ressources liées au cours (transparents, énoncés de travaux, etc.) et pour faire passer des quiz. L'outil de discussions Discord a été utilisé pour organiser les séances de questions/réponses et pour permettre aux étudiants et aux enseignants d'échanger de manière asynchrone, tout en voyant les questions posées par tout le monde, et les réactions et réponses associées. Concernant les séances de cours magistrales et les entretiens oraux, elles étaient organisées en visioconférence avec Microsoft Teams. Les prises de rendez-vous pour les présentations de travaux s'effectuaient, quant à elles,

grâce à l'outil Calendly. Enfin, concernant l'évaluation par compétences, un suivi complet du progrès, pour les étudiants et les enseignants, était disponible sur une plateforme spécifique exclusivement dédiée à ce dispositif (Combéfis, de Moffarts, 2020).

Afin d'évaluer comment l'approche présentée dans cet article a été perçue par les étudiants, une enquête a été réalisée à la fin de l'année. Cette dernière a permis de collecter des données, tant quantitatives que qualitatives, en lien avec la perception des étudiants par rapport au dispositif. En tout, douze étudiants sur les 20 ayant suivi le cours jusqu'au bout ont répondu à l'enquête (soit 60% de la classe). La suite de cette section présente les résultats de cette enquête.

4. Résultats quantitatifs

La première partie de l'enquête est composée d'une série d'affirmations, reprises dans le tableau 1, et classées en trois groupes : groupe A sur la découpe en micro-cours, groupe B sur l'évaluation par compétences et groupe C sur le dispositif de manière générale. Chaque affirmation est évaluée par les étudiants sur une échelle de Likert à 5 niveaux. On constate tout d'abord que le dispositif a été globalement apprécié par la majorité des étudiants (C3), le trouvant adapté à un enseignement à distance (C2). On constate néanmoins que les étudiants sont partagés quant à leur charge de travail (C1), certains estimant avoir passé plus de temps sur le cours.

La découpe de l'unité d'enseignement en micro-cours a été globalement appréciée par les étudiants (A1), les aidant à mieux suivre les séances magistrales (A2), à plus facilement rattraper d'éventuels retards (A3), à mieux se concentrer sur un micro-cours à la fois (A4) et enfin à améliorer leur motivation (A5). Les étudiants sont néanmoins plus partagés par rapport au contrôle qu'ils avaient sur leur progression globale, perdant sans doute une vue globale de par la découpe en micro-cours.

L'évaluation par compétences a également été globalement appréciée des étudiants (B1), trouvant cette méthode d'évaluation plus juste (B3), en offrant un meilleur accompagnement (B4) et en permettant de mieux assimiler la matière (B2). Les étudiants ont eu l'impression d'avoir un meilleur contrôle sur leur apprentissage (B6) et consultaient d'ailleurs régulièrement la plateforme TLCA pour suivre leur progrès (B5). Au niveau de l'organisation de leur travail, les étudiants ont apprécié de pouvoir progresser à leur propre rythme (B7) en pouvant choisir les travaux à réaliser (B8).

Code	Affirmation	Pas du tout d'accord				Totalement d'accord
A1	J'ai globalement apprécié la découpe du cours théorique en micros-cours.	0%	8,3%	8,3%	33,3%	50%
A2	J'ai l'impression d'avoir mieux suivi les séances de présentation magistrales car elles étaient limitées à environ une heure.	0%	0%	8,3%	41,7%	50%
A3	J'ai l'impression que la découpe en micro-cours me permet de plus facilement rattraper graduellement un éventuel retard.	8,3%	8,3%	8,3%	41,7%	33,3%
A4	J'ai l'impression que la découpe en micro-cours me permet de plus facilement me concentrer sur un seul micro-cours à la fois.	8,3%	0%	25%	8,3%	58,3%
A5	J'ai l'impression que la découpe en micro-cours m'a permis d'être plus motivé à suivre le cours.	8,3%	8,3%	16,7%	41,7%	25%
A6	J'ai l'impression que la découpe en micro-cours me permet de mieux contrôler ma progression dans le cours.	0%	0%	41,7%	33,3%	25%
B1	J'ai globalement apprécié le dispositif d'évaluation par compétences.	0%	0%	33,3%	25%	41,7%
B2	J'ai l'impression d'avoir mieux assimilé/compris la matière grâce à ce dispositif.	0%	8,3%	25%	41,7%	25%
B3	J'ai l'impression que les évaluations faites dans le cadre de ce dispositif sont plus justes, laissant moins de place au hasard.	0%	0%	25%	41,7%	33,3%
B4	J'ai l'impression d'avoir été mieux accompagné dans mon apprentissage grâce à ce dispositif.	16,7%	0%	25%	41,7%	16,7%

B5	Je consultais régulièrement mon progrès sur la plateforme TLCA pour savoir où j'en étais.	8,3%	8,3%	25%	16,7%	41,7%
B6	J'ai l'impression d'avoir eu un meilleur contrôle sur mon apprentissage grâce à ce dispositif.	8,3%	8,3%	16,7%	33,3%	33,3%
B7	J'ai apprécié pouvoir progresser à mon propre rythme dans les cours utilisant ce dispositif.	0%	0%	25%	33,3%	41,7%
B8	J'ai apprécié d'avoir pu choisir les travaux à réaliser pour prouver les compétences que je devais atteindre pour ce cours.	0%	0%	8,3%	33,3%	58,3%
C1	J'ai l'impression d'avoir passé plus de temps (durant l'année, le blocus et la session d'examens) à travailler pour ce cours.	0%	16,7%	41,7%	8,3%	33,3%
C2	Je trouve que ce dispositif est adapté à une situation de cours à 100% en ligne comme celle que nous vivons depuis la crise COVID-19.	0%	0%	16,7%	25%	58,3%
C3	J'ai globalement apprécié le dispositif (micro-cours + évaluation par compétences).	8,3%	0%	8,3%	41,7%	41,7%

Tableau 1 - Résultats quantitatifs de l'enquête réalisée en fin d'année académique concernant la perception des étudiants sur une série d'affirmations liées au dispositif déployé dans le cadre du cours de transmission numérique.

5. Résultats qualitatifs

La seconde partie de l'enquête demandait aux étudiants de s'exprimer sur les forces et faiblesses perçues du dispositif proposé. Les douze participants ont tous apporté une réponse sur ces deux aspects.

Tout d'abord, du côté des forces du dispositif, l'enquête relève qu'il permet bien aux étudiants de mieux gérer leur temps et de répartir leur charge de travail tout au long de l'année :

«La charge de travail est plus espacée sur l'année », « La possibilité de gérer son temps », « La possibilité de pouvoir avancer à son rythme », « Pouvoir travailler à son rythme » et « L'évaluation continue et la possibilité de progresser à son rythme sont pour moi les points positifs de cette méthode. »

Certains répondants vont même encore plus loin en identifiant comme une force le fait que le dispositif motive et pousse les étudiants à travailler : « *Cela nous pousse à travailler tout au long de l'année* » et « *Oblige l'élève à travailler en autonomie et le pousse à se documenter* ». Enfin, deux commentaires sont en lien avec l'apprentissage tout au long de l'année et sur le fait que les étudiants se sont retrouvés actifs avec cette méthode :

Pour ma part, j'ai apprécié les évaluations permanentes sous forme de quiz et les missions qui permettent une bien meilleure intégration des concepts que le système «traditionnel». » et « *Cette manière de donner cours nous permet de nous former à distance en faisant des recherches personnelles et de poser des questions via Discord pour un bon apprentissage. La grille (des étoiles) nous permet de nous auto-évaluer, à progresser à notre rythme et à trouver des solutions afin de se remettre à niveau.*

Concernant les faiblesses du dispositif, et donc les éléments qui peuvent être améliorés, on retrouve d'abord des difficultés logistiques en lien avec la prise de rendez-vous avec les enseignants, pour la présentation des travaux :

Difficile de communiquer avec le prof à distance, trop de missions et interview à présenter » et « *Le suivi avec l'enseignant est malgré tout un peu compliqué du fait de la pandémie.*

Ensuite, plusieurs étudiants ont soulevé la difficulté de comprendre le sens de l'acquisition de compétences sous forme d'étoiles : « *Apporter une meilleure représentation de la correspondance des étoiles par rapport à une évaluation concrète* » et « *Le côté abstrait de l'évaluation par des étoiles* », et la difficulté d'avoir une vue globale de la progression au niveau de l'unité d'enseignement : « *Pas assez clair pour visualiser l'organisation du cours dans son ensemble* » et « *Il serait meilleur que le prof commente plus souvent la progression de l'élève sur TLCA et l'interpelle sur la matière pour laquelle il est en difficulté* ».

Enfin, l'autonomie et la gestion du temps qui ressortent comme une force sont également renseignés comme une faiblesse, pour les étudiants qui auraient du mal à s'auto-organiser : « *Avoir des échéances par module où il faut avoir passé un minimum de missions/exercices, de manière à ne pas accumuler trop de retard (le fait de pouvoir gérer son temps peut aussi être dangereux)* »,

« *Les missions prennent beaucoup de temps quand même* » et « L'évaluation de chaque compétence pour chaque élève peut prendre du temps selon la taille de la classe. »

6. Discussions

Les premiers retours obtenus par l'enquête montrent donc que le dispositif a été globalement apprécié par la majorité des étudiants. Ces derniers semblent également avoir eu l'impression d'avoir un meilleur contrôle sur leur apprentissage grâce au dispositif. Parmi les points d'attention, les étudiants ont relevé la difficulté de faire le lien entre les étoiles de compétence et les points et le fait que ce type d'évaluations semble nécessiter plus de temps aux élèves et enseignants. On relèvera également que l'autonomie et la gestion du temps sont à la fois identifiés comme une force et une faiblesse du dispositif. Ce dernier devrait certainement évoluer pour mieux accompagner les étudiants sur la gestion de leur temps.

Aussi, outre le fait que le dispositif pédagogique proposé semble être adapté à un enseignement à distance dans le cadre de l'enseignement supérieur en promotion sociale, des adaptations sont encore à imaginer pour motiver les étudiants à s'impliquer davantage, à travailler régulièrement et à rester motivés tout au long de l'année. Des pistes exploitant des éléments de ludification pourraient être étudiées. Une deuxième piste à explorer serait l'ajout de balises temporelles indicatives quant au progrès espéré des étudiants, leur permettant ainsi de se raccrocher à une référence pour pouvoir auto-évaluer leur avance ou retard. Une autre difficulté à relever concerne les étudiants qui ont peu d'autonomie et d'initiatives, attendant que l'enseignant leur dise quoi faire. Pour ces derniers, une piste envisagée consiste à définir des « parcours-types » avec une liste de travaux à faire et qui permet de valider toutes les compétences visées.

Comme le rappelle Metzger (2005), un aspect important à prendre en compte pour le succès d'un cours en ligne est les dimensions relationnelles et communicationnelles. Avec le dispositif proposé, de par les outils numériques utilisés et les entretiens oraux réguliers pour valider des compétences, ces deux dimensions sont bel et bien présentes. Cela explique sans doute en partie que très peu de décrochage en cours d'année a été observé, la grande majorité des étudiants étant présents à chaque séance magistrale. Néanmoins, une difficulté pour l'enseignant est qu'il doit être à l'aise avec un rôle de gestionnaire de communauté, et s'en sortir avec les différents canaux de communication ainsi établis avec les étudiants.

Concernant les compétences non-techniques mobilisées par les étudiants, de par l'utilisation du dispositif présenté, elles sont plurielles. Outre les compétences

numériques travaillées par l'utilisation des différents outils et plateformes proposés, les étudiants ont également pu travailler sur la communication orale lors des entretiens, sur l'autonomie et la gestion du temps lors des phases d'auto-apprentissage et pour préparer les travaux. Enfin, grâce à ce dispositif, les étudiants ont pu avoir une expérience de cours en ligne. L'acquisition de ces compétences non-techniques n'a pas été mesurée et fera l'objet de futures recherches.

Conclusion

Pour conclure, le dispositif pédagogique présenté dans cet article a pour vocation à être adapté à un enseignement à distance pour des étudiants en promotion sociale. Pour permettre d'atteindre un enseignement de qualité, le dispositif proposé a été conçu à partir de deux concepts : le cours a été structuré en micro-cours, chacun d'eux utilisant une évaluation par compétences. L'utilisation de micro-cours permet d'être plus adapté à des étudiants en promotion sociale qui ont, pour la plupart, une vie professionnelle et familiale en plus de leurs études. Aussi, cela leur permet d'avoir un meilleur contrôle sur leur progression et de pouvoir plus facilement rattraper en cas d'absences durant l'année. Concernant l'évaluation par compétences, elle permet de mieux individualiser et personnaliser le cours, en permettant à chacun de réaliser des travaux correspondants à sa façon d'apprendre, ce qui s'adapte mieux à une classe aux profils très variés. Elle permet également d'inciter les étudiants à travailler plus régulièrement et leur permet de suivre leur progression tout au long de l'année et d'avoir des retours réguliers sur leurs travaux. Enfin, la combinaison de ces deux concepts amène à un dispositif adapté pour un cours intégralement en ligne, comme l'attestent les premiers retours des étudiants.

Concernant les futurs travaux en lien avec la conception et la mise en place de ce dispositif, une évaluation précise et rigoureuse est évidemment prévue, pour confirmer les premiers résultats encourageants qui sont ressortis de la première enquête. Aussi, le dispositif en tant que tel devra être amélioré pour pallier les faiblesses identifiées tant par les étudiants que les enseignants. Des outils permettant de motiver les étudiants devront être imaginés, sans doute à base d'éléments de ludification et en prévoyant des parcours-types pour les étudiants qui ont moins d'autonomie et préfèrent se laisser guider. Des adaptations, tant sur la méthode que sur la plateforme TLCA seront réalisées.

Bibliographie

Beaupied, A. 2009. « L'évaluation par les compétences ». *Idées économiques et sociales*, n°1, p. 71-77.

Cisel, M., Huguenin, S., Conde, J., Lafaye, R. 2018. De la formation des salariés à la conception pour le grand public, regards sur les modes d'appropriation des MOOC dans le monde de l'entreprise. In : *Colloque eFormation des adultes et des jeunes adultes 2018*.

Combéfis, S., de Moffarts, G. 2020. Reinventing evaluations with competency based assessments: a practical experiment with future computer science engineers. In : *2020 IEEE Frontiers in Education Conference*, IEEE.

Dauphin, F. 2012. « Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences?. Questions vives. » *Recherches en éducation*, n° 7:17, p. 37-52.

Fluckiger, C. 2014. « Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. » *Recherches*, n° 60, p. 57-68.

Jones, E. A., Voorhees, R. A. 2002. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education.

Major, A., Calandrino, T. 2018. « Beyond chunking: Micro-learning secrets for effective online design ». *FDLA Journal*, n° 3:1, p. 13.

Marchand, L. 2003. « e-learning en entreprise ». *Distances et savoirs*, n°1:4, p. 501-516.

Metzger, J. L. 2005. « De L'importance des collectifs dans la formation en ligne » *Formation emploi*, n°90:1, p. 5-19.

Pirson, J. 2021. « L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins. » *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n°123.

Redondo, R. P. D., Rodríguez, M. C., Escobar, J. J. L., Vilas, A. F. 2021. « Integrating micro-learning content in traditional e-learning platforms. » *Multimedia Tools and Applications*, n°80:2, p. 3121-3151.

De Ketele, J. M., Gerard, F. M. 2005. « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 28:3, p. 1-26.

Synergies Turquie
n° 14 / 2021



Annexes





Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique et auteur •

Füsün Saraç est diplômée de l'Université d'Istanbul, Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991. Auteur d'un mémoire de master sur la linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement Professeur des universités et chef du département de didactique du FLE à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle a publié plusieurs articles sur l'enseignement des langues, spécialement sur le français comme langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel. Elle est actuellement rédactrice en chef de la revue *Synergies Turquie*.

• Auteurs des articles •

Beata Gałań est maître de conférences à l'Institut de Linguistique de l'université de Silésie en Pologne. Ses activités de recherches portent essentiellement sur la didactique des langues étrangères et l'enseignement/l'apprentissage soutenu par les technologies de l'information et de la communication. Dans ses travaux, elle s'intéresse à l'efficacité et l'utilité des dispositifs de l'enseignement à distance, au rôle des compétences numériques en classe de langue et aux innovations pédagogiques. Elle est auteur d'une monographie sur *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère* (2017).

Betül Ertek est maître de conférences associée à l'Université de Marmara (Istanbul), au département de didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle est titulaire d'une Licence Arts, Lettres et Langues mention « Lettres Modernes » (Université Lumière Lyon 2) ainsi que d'un Master Enseignement spécialité « Éducation et Diversité » (Université Lumière Lyon 2). Elle a continué ses études à l'Université de Rouen Normandie où elle a fait sa thèse de doctorat en Sciences du langage sur le : « Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 à 10 ans ». Elle poursuit ses recherches sur la question du bilinguisme franco-turc et le développement lexical chez les enfants bilingues. Ses activités de recherches

portent aussi sur l'enseignement et la didactique du FLE et la linguistique. Elle est co-auteur du manuel « Nouveau Bien sûr ! » qui est une méthode de français langue étrangère et seconde.

Murat Demirkan, conseiller pour l'éducation depuis 2018 à l'Ambassade de Turquie de Paris est titulaire d'une Licence (Université d'Ankara) et d'un Master (Université Hacettepe) de Philologie Française. Il est l'auteur d'une thèse de doctorat intitulée « Le simultanésisme et le langage cinématographique dans l'œuvre de Jules Romains » (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) en 1994. Il a longtemps travaillé à l'Université de Marmara (Istanbul – Turquie) au sein de la Faculté de Pédagogie Atatürk dans le département de didactique du FLE en tant qu'enseignant et chef de département. Il est à l'origine de nombreux travaux sur la langue et la littérature françaises ainsi que la traduction littéraire. Il est l'auteur de deux livres : *La problématique de l'ironie gidienne dans la symphonie pastorale* (1998) ; *La théâtralité dans la recherche du temps perdu de Marcel Proust* (2004) et a publié de nombreux travaux : *Enquête d'expérimentation sur l'impact de l'humour* (2014) ; *L'étudiant face au message humoristique* (2014) ; *Pourquoi et comment l'interculturel peut-il devenir l'un des moyens d'intégration et de co-existence ?* (2016) ; *Pour une nouvelle didactique de l'erreur* (2018), etc. En parallèle à ses fonctions à l'Ambassade de Turquie, il œuvre pour la valorisation de la recherche et l'enseignement du Turc en France.

Huri Özyaydin a obtenu son diplôme de licence de l'Université d'Ondokuz Mayıs en 2011 et elle a fait son master dans la même université dans le domaine du FLE. Elle est enseignante à l'Université de Tekirdağ Namık Kemal depuis 2012. Actuellement, elle fait son doctorat dans le département de Didactique du FLE à l'Université de Marmara.

Sonia Benamsili, maître de conférences au département de langue et littérature françaises à l'Université de Bejaia (Algérie). Ses travaux portent sur la sémiotique, la linguistique et l'analyse du discours. Elle a participé à des colloques internationaux et elle a mené des recherches à l'Université de Bejaia, à l'Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3 et à l'Université Paris 8.

Guillaume Jeanmaire, docteur en sciences du langage, a une triple formation en coréen, japonais et linguistique. Il est traducteur et professeur à l'Université Korea à Séoul depuis 2000 où il enseigne la langue française et la traduction littéraire et audiovisuelle. Il est membre de plusieurs associations de didactique du français et de traductologie en Corée du Sud, ainsi qu'au Japon et au Canada (SJDF, Société japonaise de Didactique du Français, ACT Association Canadienne de Traductologie). Ses travaux portent sur la didactique du FLE et sur la traduction littéraire et audiovisuelle. Il s'intéresse également à la francophonie, aux littératures québécoise et acadienne notamment.

Arnaud Duval enseigne le français langue étrangère à l'Université Dangguuk. Il a soutenu une thèse sur l'usage des environnements numériques dans l'enseignement du français en

Corée du Sud. Depuis 2012, il est administrateur de la plateforme Moodle SeoulParis.net. Elle met à disposition de collègues enseignants d'université, de lycée et de leurs élèves, des activités semi-autonomes en complément des enseignements dispensés. Il s'est particulièrement impliqué dans la promotion d'événements culturels (concours de poésie, éloquence, etc.), ainsi que dans l'organisation de festival interculturel franco-coréen. Il participe enfin à la publication de méthodes de français et à la traduction de nouvelles et de romans coréens.

Actuellement attachée de coopération éducative auprès de l'Ambassade de France en Ethiopie et auprès de l'Union africaine, **Marjorie Pégourié-Khellef** a soutenu une thèse en sociodidactique intitulée «Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques de trois établissements bilingues français-arabe en Egypte» sous la direction de Philippe Blanchet en 2019. Formatrice à la didactique du plurilinguisme et plus particulièrement à la didactique intégrée pendant 6 ans à France Education international (ex-CIEP), elle a pu échanger avec des enseignants de discipline et de français d'établissements bilingues dans de nombreux pays.

Sébastien Combéfis est diplômé de l'Université Catholique de Louvain et y a obtenu un master ingénieur civil informaticien, un doctorat en sciences de l'ingénieur et un master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur. Il travaille aujourd'hui comme analyste métier et processus à la Fédération Wallonie-Bruxelles et est également chargé de cours au sein de plusieurs établissements d'enseignement supérieur (ITSCM, EPHEC et HEPH-Condorcet). En parallèle à cela, il poursuit des recherches, notamment technopédagogiques, développant des dispositifs d'apprentissage supportés par les technologies numériques. Passionné d'enseignement, il est l'un des « Top 100 Leaders in Education », prix décerné en reconnaissance de sa contribution au domaine de l'éducation lors de la conférence GFEL en 2019.

Projet pour le n° 15, Année 2022



**Molière 400 ans après.
Réflexions sur la culture, le théâtre, le langage, la littérature
et les pratiques d'enseignement**

Coordonné par Füsün Saraç et Yaprak Türkân Yücelsin-Taş
(Université de Marmara, Istanbul, Turquie)

Ce numéro invite les chercheurs francophones de Turquie et de tout pays à relire et à redécouvrir l'œuvre de Molière, l'auteur dramatique le plus traduit, le plus lu et le plus joué en Turquie. *Synergies Turquie* souhaite en effet célébrer le 400^e anniversaire de Molière en offrant à ses lecteurs une série d'études sur le grand dramaturge. Les propositions devront être soumises à la Rédaction de *Synergies Turquie* selon les consignes énoncées dans ce numéro et sur le site de la revue. Elles pourront s'inscrire dans les axes suivants :

- > Études littéraires de / sur l'œuvre de Molière hier et aujourd'hui ;
- > Arts du spectacle ;
- > Molière et l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française en Turquie et dans le monde ;
- > Traductions et interprétations de sa vie et de son œuvre.

Un appel à contributions a été lancé en janvier 2022.

La date limite de remise des articles complets est le **30 octobre 2022**.

Contact : synergies.turquie@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon *le copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Turquie, n° 14 / 2021

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

[HTTPS://CATALOGUE.BNF.FR/ARK:/12148/CB14524060T](https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/CB14524060T)

ISNI 0000 0001 1956 5800

IDREF : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Turquie, n° 14 / 2021

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2021

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Synergies Turquie, avec ce nouveau numéro, souligne l'impact de la pandémie Covid-19 sur l'enseignement des langues au niveau de la conception des modalités d'enseignement ainsi qu'à celui de l'utilisation des technologies numériques. En effet, il s'agissait, avec l'irruption du numérique dans l'ensemble des établissements, de tourner cette situation particulière en notre faveur. Nous nous interrogeons ainsi sur cette mise en œuvre, à marche forcée, de l'enseignement totalement à distance, hybride, ou encore comodal. Comme le soulignent les articles que vous allez découvrir, cela implique une réflexion sur de nombreux niveaux tels que la création de parcours d'apprentissage, la continuité pédagogique, l'évaluation, l'animation de classe, la didactique de l'oral ou encore la formation pédagogique et technique des enseignants.