

LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE A L'ÈRE DU COVID-19

Hajar BENHADDA
Université Ibn Tofail, Maroc
hajar.benhadda@uit.ac.ma

Résumé : Force est de constater que la pandémie Covid-19 a bouleversé le monde de l'enseignement apprentissage. Le système éducatif a été quasiment perturbé à cause des circonstances qui ont accompagné la propagation du virus dans l'univers. En effet, la clôture des écoles et des universités est un événement marquant auquel personne ne s'attendait et qui a exigé en contrepartie de la part des professeurs le recours au monde digital, le seul moyen qui pourrait les mettre en contact avec les étudiants. Notre problématique réside dans le passage imprévu de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance en raison des complications engendrées par la Covid-19. Notre article interrogera la manière et les conditions liées à notre pratique enseignante pendant la première phase pandémique en 2020. Il s'agit d'un retour d'expérience divisé sur deux périodes majeures avant et après la fermeture de l'université, révélant non seulement les contraintes relatives à l'enseignement du français, notamment le cours de langue et communication pendant la crise sanitaire, mais aussi le rôle important qu'a joué la créativité et l'improvisation de l'enseignant via l'exploitation des TICE pour la continuité pédagogique.

Mots-clés : Covid 19, le monde digital, FLE, un dispositif didactique, créativité.

DIGITAL TECHNOLOGY AT THE SERVICE OF FRENCH LANGUAGE TEACHING IN THE ERA OF COVID-19

Abstract: It is clear that the Covid-19 pandemic has turned the world of teaching and learning upside down. The education system has been virtually disrupted due to the circumstances that have accompanied the spread of the virus around the world. Indeed, the closure of schools and universities is a significant event that no one expected and which in return required teachers to resort to the digital world, the only means that could put them in contact with students. . Our problem lies in the unforeseen transition from face-to-face teaching to distance learning due to the complications caused by Covid-19. Our article will question the way and the conditions related to our teaching practice during the first pandemic phase in 2020. It is feedback divided into two major periods before and after the closure of the university, revealing not only the constraints relating to the teaching of French, in particular the language and communication course during the health crisis, but also the important role played by the teacher's creativity and improvisation through the use of ICTE for continuity pedagogic.

Keywords: Keywords: Covid-19, the digital world, FLE, a didactic device, creativity.

Introduction

Le Maroc accorde une grande importance à l'acquisition des langues, perçue comme un moyen de développement économique du pays et d'insertion sociale des individus. En effet, l'accès au progrès technologique, au savoir et au savoir-faire constituant les trois éléments majeurs pour le développement d'un pays ne peut se réaliser qu'à travers l'appropriation des langues étrangères. En application des recommandations de la Constitution nationale, de la Charte nationale de l'Enseignement et de l'Éducation et du Conseil Supérieur de l'Enseignement, les

différentes réformes pédagogiques universitaires¹ placent parmi leurs priorités la mise à niveau linguistique des étudiants. À cet effet, toutes les filières des établissements à accès ouvert (Facultés des Sciences/FS, Facultés des Sciences juridiques et économiques et sociales/FSJES, Facultés des Lettres et des Sciences humaines/FLSH) ont intégré à leur cursus des modules transversaux de langue et de communication (LC) pour favoriser l'intégration et la réussite universitaires des étudiants et pour les préparer à l'insertion socioprofessionnelle. Au début de l'année 2020, étant une doctorante en première année du cycle doctoral inscrite au sein du laboratoire langage et société, nous nous sommes engagée dans le cadre d'une vacation à la faculté des Sciences humaines et sociales à assurer l'enseignement d'un module intitulé Langue et Communication auprès de 50 étudiants en licence professionnelle intitulée Système d'Information géographique (SIG) et la Gestion de l'Espace en semestre². En effet, le volume horaire consacré au module LC est de 45 heures par semestre. Il est divisé en 22 heures de cours, 20 heures de travaux encadrés et 3 heures d'évaluation. Au cours de cette expérience menée en présentiel, nous avons soudainement basculé à un enseignement distanciel pour la continuité pédagogique. Face à cette situation inédite, il était urgent de remplacer le mode traditionnel d'enseignement apprentissage du français par d'autres méthodes pédagogiques intégrant les Technologies d'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) comme un seul moyen qui pourrait garder le lien pédagogique, affectif et social avec les étudiants pendant la première période du confinement. Nul ne peut nier que nous étions face aux multiples défis rencontrés, notamment la limite des ressources en ligne, le manque d'infrastructure et l'adaptation des étudiants aux nouveaux modes d'apprentissage. Sachant que l'apprentissage des langues en général et du FLE en particulier demande et exige des interactions sociales vivantes. Et puisque la crise sanitaire nous a isolés les uns des autres, nous étions dans l'obligation d'intervenir immédiatement pour garder la continuité pédagogique. La raison pour laquelle, notre article interrogera la manière et les conditions liées à notre pratique enseignante pendant la première phase pandémique en 2020. Que faire quand les cours de français à cause d'une crise sanitaire sans précédent ne peuvent plus avoir lieu en cours présentiel ? Comment trouver une autre modalité de travail adéquate et digitale pour transposer les cours du FLE ? Quels sont les défis à relever d'un point de vue pédagogique didactique et technique ? Comment prévoir un nouveau dispositif didactique pour un groupe séparé et isolé les uns des autres ?

À travers cette expérimentation menée, nous avons essayé de vérifier l'hypothèse suivante : si l'intégration des TICE en l'occurrence la plateforme Google Classroom² comme dispositif didactique pourrait amener les étudiants à développer des compétences langagières à l'oral. Les plateformes permettent de concevoir des apprentissages situés qui offrent aux apprenants, par la réalisation de tâches concrètes, significatives et sociales (Narcy-Combes, 2009) plusieurs possibilités de développer leurs compétences, de co-construire des connaissances et d'acquérir la culture de la communauté constituée par leurs pairs qui les considèrent, par conséquent, comme membres. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons procédé par un modèle pragmatique d'apprentissage qui s'inspire de la théorie socioconstructiviste. Cette dernière qui souligne le rôle des interactions sociales dans l'acquisition des langues

¹ Réforme LMD (Licence/Master/Doctorat) de 2003, le Programme d'Urgence 2009 - 2012, le Programme de Développement 2012-2016.

² Google Classroom est une plate-forme éducative de Google, conçue pour permettre aux professionnels de l'éducation de dispenser plus facilement des cours virtuels.

(Vygotski, 1934-1997). Ce choix nous conduit à adopter l'approche par les tâches (Narcy-Combes, 2009) qui met l'accent sur l'implication des apprenants et leur participation à la co-construction des connaissances. Et cela se traduit via l'adoption de cette plateforme qui favoriserait le travail en collaboration pour essayer de maintenir les étudiants dans le même cadre de travail malgré le passage inattendu à un enseignement à distance. Nous vous présenterons ce que nous avons expérimenté et observé pendant un semestre des cours de français alternant un enseignement hybride dans le cadre d'un module intitulé Langue et Communication auprès des étudiants en Licence professionnelle. Nous vous présenterons en premier lieu comment nous avons pu gérer notre pratique enseignante avant et après la fermeture de l'université et nous vous montrerons par la suite ce qui nous a semblé positif dans cette expérience unique.

I. Méthodologie

1.1 L'expérience de l'enseignement apprentissage du FLE avant la fermeture de l'université

Au début du mois février en 2020, nous avons assuré un cours de langue et techniques de communication auprès d'un groupe d'étudiants en licence professionnelle SIG et gestion de l'espace. Au début, les cours étaient en présentiel et exigeaient la présence obligatoire des étudiants. Étant donné qu'il s'agit d'un module de Langue et Communication, la première séance était d'abord consacrée à la prise de contact visant à faire connaissance ; ce premier contact nous a révélé la timidité et le trac chez ces étudiants quant à la prise de parole. Ensuite, nous avons prévu une évaluation diagnostique par écrit dont les résultats ont témoigné de multiples difficultés rédactionnelles notamment le manque de vocabulaire et l'absence de la maîtrise des règles fondamentales de la langue française. Cela dit que la plupart de ces étudiants trouvaient d'énormes difficultés quand il s'agit de prendre la parole ou bien lors de la rédaction d'un texte. La raison pour laquelle, nous avons fixé comme premier objectif de prévoir une panoplie d'activités langagières susceptibles de répondre aux besoins spécifiques de ce groupe. En ce qui concerne le développement d'une compétence orale, nous avons fixé l'objectif suivant : Il s'agit de développer chez ces étudiants, des attitudes ou des comportements à trait relationnels. Ce sont des qualités orientées vers les interactions humaines. Elles peuvent s'exprimer à travers des qualités personnelles comme interpersonnelles ; à titre d'exemple la prise de parole, la gestion du stress, la gestion des conflits au sein du groupe, la bonne écoute, l'empathie, etc. Pour réaliser cet objectif et pour une mise en œuvre des cours de communication en classe universitaires, nous avons préconisé une démarche qui s'inscrit dans la théorie du socioconstructivisme combinée à une approche par la réalisation des tâches concrètes au sein des ateliers de travail collaboratif. Marie-Anne-Hugon avance que le travail de groupe interactif est :

Le travail fait en commun dans des groupes de trois ou cinq élèves aux performances inégales, qui ont été rassemblés avec l'aide d'un sociogramme, en tenant compte des souhaits des élèves, et d'après des critères de thérapie sociale (2011 : p. 31).

En effet, former des ateliers et travailler en équipe au sein d'une classe universitaire est une démarche efficace dans la mesure où elle permet aux étudiants de réaliser des tâches, de communiquer entre eux et de co-construire un savoir, savoir-être et savoir-faire, chose qui n'est pas envisageable en cours magistral. On est à même de promouvoir le relai du socioconstructivisme moderne et ses vertus synergiques.

Ensuite, le travail de groupe favorisera la maîtrise de plusieurs compétences à savoir la confrontation des opinions différentes, en d'autres termes, les étudiants sortent de leur zone de confort quand ils sont obligés de faire face à d'autres opinions et d'autres styles et personnalités. Cela leur permet de s'enrichir intellectuellement en essayant de trouver des points en commun sur lesquels ils se basent pour mener en bon sens leur projet de travail collectif. Le travail en équipe est un exercice idéal pour parfaire ses Soft Skills³, d'ailleurs avec le développement technologique, le savoir est devenu accessible à tout le monde, mais ce savoir théorique ne permet pas à l'étudiant de renforcer ses qualités relationnelles comme l'empathie, la bonne écoute, la communication non verbale, gestion de crise et de conflit au sein d'un groupe, etc. Enfin, le travail en groupe sous forme d'ateliers présente plusieurs avantages. Pour mieux concrétiser ces prérogatives, nous avons appliqué dans le cadre des cours de langue et communication pendant cinq séances hebdomadaires imparties sur deux heures le scénario didactique et pédagogique suivant auprès des étudiants.

Au début, chaque semaine, la salle était préparée pour que les étudiants puissent travailler en groupe et afin de favoriser la collaboration et la coopération. Nous avons expliqué et rappelé à chaque séance l'objectif que nous avons visé pour ce module à savoir le développement de certaines habiletés à traits relationnels. Nous avons expliqué les activités en termes de tâches envisageables afin d'atteindre notre objectif. Nous avons expliqué la tâche à réaliser qui consiste à amener chaque groupe à choisir entre une panoplie de sujets d'actualité proposée par l'enseignant sous forme de questions à débattre en groupe. On peut citer à titre d'exemple : « préférez-vous l'enseignement en présentiel ou l'enseignement à distance ? ». « Êtes-vous pour ou contre l'usage de l'internet en classe de langue ? ». « Souhaiteriez-vous travailler dans une entreprise en secteur privé ou public ? ». L'explicitation et la clarification des modalités du travail et la charte à respecter sont une nécessité pour la bonne réussite de cette activité. Il s'agit de la répartition des groupes, et de la division des tâches au sein du groupe (le leader, le rédacteur, les rapporteurs). Plusieurs tâches ont été accordées aux étudiants à savoir : échanger les rôles ou les tâches des étudiants pour chaque nouvelle séance, travailler en collaboration, répartir les étapes de l'activité et le temps consacré pour chaque étape lors d'une séance de 2h. Cette dernière est organisée comme suit : 15 min pour définir les rôles au sein du groupe, 15 min pour choisir les sujets à débattre, 1h de négociation collective et 30min de présentation orale du résultat de la confrontation.⁴ Cette activité permettait aux équipes de travail de présenter un thème et le définir pour le débattre par la suite. Les étudiants sont amenés à la fin de la séance à présenter le fruit de leur débat oralement en prenant en compte la présentation du thème et de leur point de vue reflétant la synthèse de leur confrontation.

Dans le travail collaboratif, chaque membre doit assumer la responsabilité de son apprentissage, laquelle responsabilité se fait lorsque la contribution de chaque apprenant est possible dans la tâche donnée pour atteindre le même but. Dans cette optique, Baudrit (2007 : 256) affirme que « la responsabilité individuelle est présente lorsque les apprenants se sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent

³ Les Soft Skills représentent un ensemble de compétences, des attitudes ou de comportements à trait relationnels. Ce sont des qualités orientées vers les interactions humaines. Elles peuvent s'exprimer à travers des qualités personnelles comme interpersonnelles. (Il s'agit d'une reformulation de la définition originale des Softs Skills trouvée sur un site internet « cornak.com »).

⁴ Nous avons confectionné cette partie à partir de notre retour d'expérience de vacation en matière d'enseignement du Module « Langue et Communication » ; au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Kenitra en 2020.

que leurs propres efforts, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe.» Les élèves se sentent responsables de leur apprentissage en y attribuant à chaque membre un rôle précis. Pour motiver les étudiants à participer davantage et à donner de l'intérêt à ce travail collaboratif et interactif, nous avancerions que cette activité se manifeste comme une méthode efficace, un outil important, au développement des compétences langagières à l'oral, vu que la quasi-totalité de ce groupe était réticente quant à la prise de parole devant leurs pairs. C'est pourquoi nous avons opté par un regroupement par champ d'intérêt : ce type offre aux apprenants la liberté de choisir le groupe adéquat selon les sujets proposés qui les intéressent et dont ils souhaitent travailler afin d'avoir une motivation et une implication des élèves. Dans cette perspective, Berra (2014 : 32), affirme qu'« on peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (ex. : travailler avec des amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes.» L'autorisation de l'usage des outils numériques pour des fins d'apprentissage était parmi nos priorités. Dotés de smartphones intelligents, les apprenants avaient la possibilité de se connecter en adoptant cette machine comme un moyen d'information en cas de recherche des mots ou d'explication des mots difficiles. Le rôle de l'enseignant est non seulement le guidage individualisé pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation des apprenants, mais aussi de fournir des ressources en termes d'explication de règles fondamentales de vocabulaire de grammaire et conjugaison en vue d'un renforcement linguistique.

En ce qui concerne la première expérience en cours présentiels qui comptent cinq séances, elle était enrichissante puisqu'elle s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste dans laquelle l'étudiant est un être social qui apprend en interagissant et en coopérant avec ses pairs (Vygotsky, L. S. : 1985). Tandis que la deuxième période de ce module, elle a été fracturée par la pandémie qui nous a fait basculer vers un autre mode d'enseignement inédit où le monde digital a pris le relai, puisqu'il était la seule passerelle pour garantir le lien avec nos étudiants.

1.1 L'expérience de l'enseignement du FLE après la fermeture des universités

Au Maroc, la fermeture des universités a été annoncée le 13 mars 2020. Dès le lendemain, le ministre de l'Éducation nationale et la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation annonçaient des mesures pour assurer une « continuité pédagogique » pendant cette période de fermeture dans le but d'accompagner les apprenants sur les plans non seulement cognitif, mais aussi socio affectif, motivationnel et métacognitif. En dépit de la dispersion spatiale qui nous est imposée par le confinement, les enseignants que nous sommes peuvent éviter d'ajouter la distanciation sociale. Au contraire, nous pouvons assurer avant tout un travail de maintien des liens avec celles et ceux auprès desquels nous nous sommes engagés. (Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gérald Schlemminge, 2020). Face à cette situation, nous avons eu recours immédiatement aux TICE comme une bouée de sauvetage permettant la continuité pédagogique. Voici les moyens numériques qui nous ont permis de garder le lien avec les étudiants tout en essayant non seulement de maintenir la suite des cours envisager pour développer des compétences langagières chez ce groupe d'étudiants, mais aussi pour contrôler et gérer leurs stress, angoisse et incertitude liée aux circonstances pandémiques. De prime abord, grâce à l'application WhatsApp nous avons pu rester en contact permanent avec les étudiants via un groupe

que nous avons créé même avant la crise sanitaire. Ainsi, la correspondance par courriel a joué un rôle primordial comme une boîte de partage des ressources numériques ou pour répondre aux différentes interrogations des étudiants concernant la nouvelle méthode du travail après la fermeture des établissements. De surcroît, après une semaine de réflexion et de planification, nous avons cherché à utiliser une plateforme d'apprentissage Google Classroom. Cet outil digitalisé était un support et lieu pédagogique qui avait remplacé la classe universitaire réelle par une classe virtuelle. En réalité, nous avons rencontré d'énormes difficultés techniques qui ont entravé le fonctionnement efficient de la création d'une classe virtuelle. Nous cherchions à garder le même objectif du cours et les mêmes activités déjà entamées. La raison pour laquelle, nous avons pris une semaine pour nous familiariser avec la manipulation réussie de tel dispositif. Donc, nous avons profité des fonctionnalités de ce dispositif pendant le confinement pour mettre en groupe les étudiants au sein des équipes virtuelles afin de leur permettre de réaliser l'activité du projet, en dépit de leur isolement les uns des autres. Durant, les trois premières séances, nous avons gardé la même répartition temporelle pour arriver à réaliser une synthèse présentée oralement. Quelques groupes qui arrivaient finalement à présenter la synthèse de leur travail collaboratif. Les autres groupes n'y aboutissaient pas soit à cause de la non-maitrise du fonctionnement de la plateforme ou bien pour des raisons sociales psychologiques liées aux circonstances du confinement. D'autres apprenants ne rejoignaient même pas la plateforme alléguant plusieurs excuses (un débit faible de connexion, souffrant des troubles psychiques, un manque d'adaptation avec le nouveau mode d'apprentissage). Pendant cette phase d'e-learning, nous n'avons pas cessé d'alimenter les étudiants par des ressources électroniques en matière d'exercices pratiques visant le renforcement de l'appropriation des règles fondamentales de langue française à savoir : exercice de lecture, de prononciation, de vocabulaire, d'orthographe, de conjugaison, de planification textuels. Le rôle de l'enseignant est la motivation des étudiants en se détachant parfois de la démarche de l'activité pour créer un climat de confiance auprès des étudiants en proposant des discussions sur leurs attitudes, leurs besoins, leurs sentiments, leurs inquiétudes, etc.

En ce qui concerne le traitement évaluatif du module : les étudiants ressentaient une inquiétude quant au type de l'évaluation prévue puisque la validation du module LC est fondamentale pour l'obtention de la Licence. Au terme de cette formation et en concertation avec son coordinateur, nous leur avons expliqué que nous allons procéder par une évaluation formative orale portant sur les travaux encadrés en présentiel et à distance (les activités orales réalisées par les groupes interactifs en termes de tâches) et une évaluation sommative écrite à la fin du module sous la forme d'un QCM numérique portant sur des questions d'ordres thématiques et d'autres d'ordres linguistiques. Nous avons rassuré les étudiants que les notes reflètent leur intégration et participation aux différentes activités dans le cadre du module LC et prennent en compte les circonstances pandémiques exceptionnelles qui nous ont mises exclusivement dans un mode d'enseignement virtuel.

2. Résultats et discussion

Au terme de cet engagement vacataire, nous pouvons invalider notre hypothèse de départ en avançant que l'approche digitale au milieu des circonstances pandémiques n'était pas en mesure de développer des compétences langagières à l'oral auprès des apprenants pour des raisons diverses. D'une part, le manque d'expérience en l'enseignement universitaire et l'usage unique de la plateforme Google Classroom

comme modalité de travail a empêché la prise en compte des différentes composantes du Français sur objectif universitaire (FOU) à savoir les compétences langagières, les compétences culturelles et les compétences pragmatiques. Nous l'avons réduit à sa dimension langagière, ce qui risquerait de faire du FOU une version revisitée des cours de techniques d'expression orale et écrite. D'autre part, le volume horaire consacré au module langue et communication (45 h) n'est pas suffisant pour pallier les lacunes langagières rencontrées chez les étudiants. Le sentiment d'isolement, de solitude et d'inquiétude chez l'enseignant et les étudiants d'un côté, et d'autres côtés le manque de compétences lié à l'usage technique des logiciels d'évaluation entravent le bon déroulement d'un cours de langue et communication à distance par la plateforme. En outre, nous avons constaté chez les apprenants une mauvaise appréhension du travail collaboratif à distance renforcée par une attitude plus individualiste (refus de collaborer, de communiquer, crainte d'être sous-évalué...) Toutefois, l'usage des TICE par notre expérience a pu développer chez nos étudiants les compétences d'accès autonome, le sens de responsabilisation, la valeur de l'interdépendance positive et les habiletés coopératives. À cet effet, le regroupement sur plateforme permet cet investissement de la part de l'étudiant. L'enseignement à distance à travers les TIC a modifié les modalités d'accès aux connaissances et aux savoirs ainsi que leur transmission. Le rôle de l'enseignant devient important et plus complexe : il n'est plus uniquement le concepteur des cours et des supports pédagogiques, mais aussi il est un accompagnateur et un animateur par excellence qui participe dans la motivation et l'acquisition des compétences chez les étudiants. La technologie dans l'apprentissage ne remplace en aucun cas l'enseignant, mais elle enrichit et complète sa façon de réagir face aux différentes situations problèmes empêchant une bonne transposition didactique. Selon Lebrun :

Les technologies sont certes porteuses de potentiels pour le développement pédagogique, mais, afin d'en retirer les valeurs pédagogiques espérées, elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs.

Lebrun (2011 : 2)

À cet effet, l'enseignant doit accroître des compétences techniques et apprendre à utiliser les technologies actuelles afin qu'il puisse communiquer et interagir avec ses étudiants avec efficacité. Donc, il revient à l'enseignant tuteur à réfléchir sur ses méthodes et ses stratégies d'enseignement afin d'améliorer la qualité de son interaction et pour éviter l'isolement et le découragement chez l'apprenant. Jacquinet (1993, p.65), mentionne dans ce sens le fait que « pour être efficaces, les nouvelles technologies, loin de remplacer l'homme, exigent de lui de plus en plus de compétences non seulement techniques, mais aussi humaines et sociales ». En somme, l'urgence, l'improvisation, l'adaptation et la contextualisation imposées par le bouleversement pandémique ont prouvé que la didactique des langues serait toujours en évolution perpétuelle puisqu'elle est tributaire des mutations planétaires.

Conclusion

Certes, les approches digitalisées sont au service de l'amélioration de l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Or, le cours de FLE se nourrit avant tout des rencontres et des échanges sociaux entre les participants ; rien ne remplace les interactions humaines. La raison pour laquelle nous nous permettons de

proposer des suggestions susceptibles d'améliorer l'enseignement apprentissage du FLE en l'occurrence la compétence orale via les TICE : l'instauration des politiques solides et des plans d'action concrets par les composantes institutionnelles visant l'utilisation quotidienne et effective des TICE ; l'intégration des TICE dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants de la communication est fondamentale pour une maîtrise techno pédagogique ; la programmation des stages et des mises en situation axée sur l'utilisation des TICE afin d'encourager les enseignants à innover dans leurs dispositifs pédagogiques ; la mise en place d'une salle multimédia à la disposition des enseignants et des apprenants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage ; l'institutionnalisation des moyens de stimulation en faveur des enseignants stagiaires et des formateurs ; l'encouragement de la collaboration et la mutualisation des expériences avec les universités pionnières.

Références bibliographiques

- Arnaud, D. & Patrick G. (2022). Gérald Schlemminger : Présentation du texte Pédagogie et confinement : entre continuité et discontinuité. [En ligne], consultable sur URL : <https://www.cairn.info/publications-de-Gérald-Schlemminger--716052.htm>
- Baudrit, A. (2007) L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ? Bruxelles, de Boeck
- Berra, E. (2014). Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire : techniques et enjeux, Mémoire de master, Université d'El-Oued.
- Bonnéry, S. & Douat, E. (2020). L'éducation au temps du coronavirus. Paris : La Dispute.
- Bogaards, P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris, Crédif-Hatier, collection LAL
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Brudermann, C. (2010). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire : analyse didactique d'une recherche-action*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). Cours de Didactique du Français Langue étrangère et Seconde, Grenoble, PUG
- Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102 : 55-67
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique, *Rubrique de la Revue STICEF*, 18 : 1-20
- Manqiant, J-M. & Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire, Grenoble, PUG.
- Marie-Anne-Hugon. (2011). Travail de groupe interactif dans l'enseignement des langues étrangères, Presses universitaires de Paris Nanterre
- Narcy-Combes, J-P. (2009). Le tutorat, les micro-tâches et les macro-tâches dans l'enseignement des langues, *Séminaire à l'Université Ibn — Tofail*
- Narcy-Combes, M-F, 2013, « Contexte(s) et apprentissage des langues à l'université : considérations théoriques et applications pratiques »,
- Renner, H., Klimek-Kowalska, R. 2018 *Guide d'enseignement efficient des compétences orales. Apprentissage des langues étrangères chez les jeunes adultes et adultes en Europe.*
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Coll. Terrains. Paris : Éditions sociales.