



HAL
open science

Incertitudes pédagogiques dans l'enseignement en ligne des langues étrangères

Aurélie Zannier-Wahengo

► **To cite this version:**

Aurélie Zannier-Wahengo. Incertitudes pédagogiques dans l'enseignement en ligne des langues étrangères. *Etudes en didactique des langues*, 2021, L'incertitude / Uncertainty, 37, pp.81-91. hal-04009238

HAL Id: hal-04009238

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04009238>

Submitted on 1 Mar 2023

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

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

Incertitudes pédagogiques dans l'enseignement en ligne des langues étrangères

Aurélie ZANNIER-WAHENGO

Senior lecturer

Responsable de l'unité de FLE et de la Section de Langues et Littérature
Université de Namibie – Faculté d'Éducation et Sciences Humaines
Département de Sciences Humaines et Arts



Introduction

La propagation de la Covid-19 dans le monde a pris de court et mis à l'épreuve tous nos systèmes de fonctionnement et d'interaction, qu'ils soient sociaux, économiques, médicaux, éducatifs ou diplomatiques. Face à l'expansion rapide du virus, la plupart des pays ont imposé des confinements et fermé les établissements scolaires. Dans le meilleur des cas, les écoles sont passées à un enseignement en ligne – complet ou partiel – pour remplacer les cours en présentiel dits “traditionnels”.

Dans l'introduction du livre *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe* (1996), Perrenoud interroge:

Qui oserait encore prétendre qu'il suffit de maîtriser des savoirs pour les enseigner? Les transformations et les crises du système éducatif, ses ambitions accrues, l'élargissement et le renouvellement des publics scolaires, la dégradation des conditions d'enseignement dans certaines zones à hauts risques exigent des enseignants, plus que jamais, de véritables *compétences professionnelles*.

Avec l'arrivée de la pandémie de Covid-19, les propos de Perrenoud prennent tout leur sens. Les compétences professionnelles et l'adaptabilité du personnel enseignant ont été drastiquement testées. Selon Naffi (2020: 138), “En période d'incertitudes, il faut faire preuve d'une grande flexibilité et d'une adaptation rapide”¹. L'accompagnement et les interventions des institutions éducatives, le développement des TICE au sein des établissements, les connaissances techniques et pédagogiques des enseignants en enseignement en ligne, l'adaptation des apprenants, la capacité numérique du pays, son accès, son coût, les moyens et stratégies de chaque pays sont autant de facteurs qui ont influencé le bon déroulement de ce transfert vers l'enseignement en ligne.

¹ [...] Times of uncertainty require high flexibility and rapid adaptability.

Le 17 mars 2020, le président de la Namibie, Dr. Hage G. Geingob, déclare l'état d'urgence et la fermeture de tous les établissements, du primaire au supérieur. Quelques jours plus tard, le 30 mars 2020, l'université de Namibie (UNAM) annonce la fermeture de ses 13 campus et transfère l'ensemble de ses programmes en ligne jusqu'à la fin du premier semestre (selon le calendrier de l'hémisphère sud en mai 2020).

Ce retour des élèves dans leur famille a eu des répercussions très négatives à travers le continent africain. En effet, le nombre d'abandons scolaires, de jeunes mineures enceintes et de maltraitements sur mineurs a considérablement augmenté. Le World Vision International (Unesco, 2020) – membre de la Coalition mondiale pour l'éducation de l'Unesco en réponse à la Covid-19 – estime qu'un million d'adolescentes pourraient ne pas retourner à l'école en raison d'une grossesse. Selon la ministre de l'Éducation namibienne, 30 665 élèves ont abandonné l'école et plus de 3 600 filles mineures sont tombées enceintes durant l'année 2020 (*The Namibian*, 2021). La population scolaire totale étant de 1 042 168 élèves (Tableau 1), le ministère de l'Éducation estime qu'il y aurait eu deux fois plus de décrochages scolaires lors de l'épidémie de 2020.

<i>Pre-primary</i>	131,006
<i>Primary</i>	416,136
<i>Secondary</i>	249,366
<i>Tertiary</i>	245,660

Tableau 1 – Population d'élèves en Namibie par niveau scolaire (source: Unesco Namibia)

L'enseignement numérique s'est révélé irréalisable dans la plupart des écoles publiques de zone rurale namibiennes, les écoles et la majorité des élèves n'ayant ni les moyens techniques, ni les connaissances pour suivre un enseignement numérique. La réouverture des écoles primaires et secondaires en présentiel s'est donc opérée dès septembre 2020. Cependant, la direction de l'UNAM a décidé de garder le mode d'enseignement à distance en introduisant pour la première fois des partiels en ligne.

Le service d'enseignement en ligne de l'université existe depuis 2014. Il a été développé en même temps que la mise en place de certains programmes à distance. En 2015, le Centre for Open, Distance and e-Learning (CODEL) est créé. Il a pour mission de:

[...] faciliter le développement et la mise en œuvre de cours et de programmes d'apprentissage à distance grâce aux sections respectives suivantes: Enseignement Ouvert et à Distance, Enseignement en ligne et Administration au CODEL.²

Dans un projet de recherche mené par Massing (2017: 40) sur les facteurs de réussite et les défis des TICE dans l'apprentissage en ligne à l'UNAM, le chercheur avait déjà identifié certaines faiblesses.

- Accès: bande passante; connectivité; dispositifs; ressources téléchargeables; connexion de données mobiles; campus satellites.

² [...] facilitating the development and implementation of distance, online, as well as blended learning courses and programmes through its three respective sections, Open and Distance Learning, eLearning and Administration in CODEL (<https://www.unam.edu.na/codel>).

- Motivation, attitude et sensibilité des utilisateurs: changer le comportement du personnel; motivation à participer à des activités liées à l'apprentissage en ligne; raconter les réussites; sensibilisation à l'enseignement à distance.
- Approche systémique: structure de décision fonctionnelle; plan établi, accepté suivant des objectifs et une stratégie de déploiement; création d'une politique d'apprentissage en ligne.
- Transformer l'éducation: inégalités; faibles compétences en informatique; points de vue contradictoires sur les TICE à l'UNAM.³

Pourtant, depuis sa création, le CODEL organise des sessions de formation technique sur Moodle – plateforme d'apprentissage sélectionnée par l'université. Mais ces outils digitaux n'ont jamais été rendus obligatoires dans les cours en présentiel. Même si certains collègues se sont aventurés dans l'enseignement à distance ou l'enseignement hybride⁴ avant la pandémie, leur nombre est resté marginal. Nous pouvons donc dire que, lors du passage à l'enseignement en ligne, les enseignants de langues étaient techniquement et surtout pédagogiquement assez démunis. Sans support pédagogique et devant la soudaineté de la pandémie, ils ont individuellement agi au plus pressé pour tenter de remédier à l'ensemble des défis rencontrés.

Les incertitudes pédagogiques de l'enseignement des LE en ligne

Les interactions orales

Dans les années 70-80, méthodologues et enseignants reconnaissent les bénéfices de l'approche communicative pour enseigner les LE. Pour définir l'approche communicative, Debyser (1985: 30) expliquait que

[l]es méthodes communicatives ont remis à une place plus raisonnable les exercices formels et répétitifs pour développer dans les classes des exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.

Dix ans plus tard, Debyser réitérait sa position (1996: 40):

L'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui les parlent.

³ 1. Access: Bandwidth; Connectivity; Devices; Downloadable resources; Mobile data connection; Satellite campuses. 2. User motivation, -attitude and -awareness: Change the staff's behavior; Motivation to participate in e-learning related activities; Success stories from similar contexts; Awareness of open and distance learning; E-learning champions. 3. Systematic approach: Functional decision structure; Established and accepted plan with goals and rollout strategy; e-learning policy; Centre for Open, Distance and eLearning. 4. Evaluation and analytical challenges: Lack of data; lack of time to analyze the data; unreliable quantified data, Reliable qualified data. 5. Transforming the education: Inequality; Low computer literacy; Conflicting views of the situation for ICTs in the context; Conflicting views of focus.

⁴ L'enseignement hybride (ou formation mixte) est un dispositif qui combine deux modalités d'apprentissage: l'apprentissage en ligne et les cours en présentiel (<https://www.kapitec.com/e-learning/quest-blended-learning/>).

L'approche communicative a effectivement apporté une vision de la langue comme un outil fonctionnel, un instrument de communication. Elle est envisagée comme authentique, porteuse de sens et doit être considérée dans le contexte d'interactions sociales, reprenant ainsi la théorie de Vygotsky selon laquelle le développement cognitif est guidé par les interactions sociales. L'approche communicative porte sur l'apprenant, ses besoins, ses intérêts, sa manière d'apprendre. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) enrichira la définition de cette approche par l'intégration des notions de tâche et d'approche actionnelle.

La perspective [...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001: 15).

Authenticité, interaction, tâche, centration sur l'apprenant, auto-apprentissage, autonomisation, acteur social, évaluation formative, autoévaluation sont des notions aujourd'hui intégrées dans nos pratiques d'enseignement des LE. L'apprentissage en ligne a donc suscité de nombreux ajustements pour que les enseignants du Département d'Études en Langues et Littérature puissent adapter ces techniques pédagogiques à l'enseignement en ligne. Cités par Compton (2009: 73), Hampel & Stickler – experts en pédagogie numérique – nous rappellent que

[l]e contexte de l'apprentissage des langues en ligne a créé un besoin de nouvelles approches et compétences pédagogiques différentes de celles utilisées dans les cours de langues en présentiel [...] Ces nouvelles compétences pédagogiques sont cruciales pour l'enseignement des cours de langues en ligne "dont le sujet est la communication" et en particulier au niveau inférieur où il y a "un besoin de concentrer sur la forme de l'interaction ainsi que sur le contenu".⁵

Le premier réflexe des enseignants de l'UNAM pour adapter rapidement leurs cours en ligne a été d'utiliser les vidéoconférences sur Zoom ou BigBlueButton (BBB) en remplacement des cours en présentiel. Malheureusement, après les premières semaines d'enseignement en ligne, il a été porté à notre attention que de nombreux étudiants avaient des difficultés d'accès à Internet en raison du coût trop élevé et malgré les forfaits de données distribués par l'UNAM. Seulement 15% des étudiants ont bénéficié des forfaits gratuits contre 78% qui ont utilisé des connexions wifi privées. 67% des étudiants ont aussi déclaré que leur lieu de

⁵ The online context of language learning has prompted the need for new teaching approaches and teaching skills that are different from those used in teaching face-to-face language courses [...] These new teaching skills are crucial for teaching online language courses "whose subject matter is communication" and especially at the lower level where there is a 'need to focus on the form of interaction as well as the content'.

résidence n'était pas couvert par le réseau et qu'ils devaient se déplacer pour accéder aux cours en ligne. Par souci d'équité, nous avons donc dû limiter ces vidéoconférences à une heure par semaine et poster le contenu principal des cours sur Moodle. Les longues vidéos ont également été remplacées par l'utilisation de Panopto (une plateforme de partage de capsules vidéo installée sur Moodle). La majorité des enseignants a donc utilisé comme moyens de communication: Moodle (85,7 % des réponses), WhatsApp (86%), Zoom/BBB (71%) et courriels (43%). Les étudiants, dans leur majorité (67%), déclarent avoir préféré l'utilisation de WhatsApp pour la transmission des informations générales et des annonces. Une faible proportion d'enseignants a cependant refusé d'utiliser cette application, invoquant leur droit à la séparation de leur vie professionnelle et privée. Par conséquent, les cours en ligne asynchrones ont été la solution la plus viable et les interactions synchrones malheureusement limitées.

Pour 73% des étudiants, la communication générale avec les enseignants a été jugée satisfaisante. Cependant, ce point de vue ne corrobore pas celui des enseignants qui ont estimé à 29% que cette communication était trop souvent "à sens unique" et parfois ressentie comme "intrusive". En créant les groupes WhatsApp, les enseignants ont ouvert aux étudiants une communication directe et continue, ce qui n'est pas une pratique très courante à l'UNAM. Les numéros de téléphone portable ne sont transmis que dans le cadre d'une supervision de thèse ou de participation à des groupes de mentorat. Certains enseignants ont ainsi rapporté plusieurs situations où les étudiants les contactaient très tard le soir, durant le weekend ou pendant les vacances. D'autres expliquent que leurs étudiants manquaient de sérieux dans l'image et le comportement qu'ils transmettaient en vidéoconférence. L'un d'entre eux s'étonne: "Ils semblent ne pas réaliser qu'ils participent à une classe", habillés en pyjama, au milieu d'un lieu public bruyant ou encore entourés d'enfants ou d'amis. L'écran fait filtre et de nombreux étudiants n'adoptent pas du tout la même attitude sur Zoom qu'en classe. Ceci est aussi observable dans le registre de langue familier que certains emploient avec leurs enseignants par textos ou courriels.

De manière générale, la classe virtuelle et le manque de proximité physique changent les rapports entre enseignants et apprenants, surtout au niveau de la discipline, de l'écoute et de la motivation. Lors des vidéoconférences, par exemple, il est plus difficile de stimuler la participation des étudiants. Un enseignant explique qu'en classe, lorsqu'un apprenant timide ou introverti est interrogé, l'enseignant a tendance à s'approcher physiquement de lui pour l'encourager et éventuellement l'aider à répondre. Dans la classe virtuelle, certains étudiants ont catégoriquement refusé de participer, bien qu'ils aient été présents. Les enseignants ont soit ignoré ces situations soit contacté directement les participants pour leur rappeler les règles de l'enseignement en ligne. Mais les enseignants admettent que certains étudiants n'ont jamais réellement participé activement et systématiquement aux activités synchrones.

L'enseignement en ligne a aussi déstabilisé la dynamique de groupe qui a été plus difficile à créer et gérer virtuellement. 73% des étudiants déclarent que les interactions et échanges en classe leur ont manqué et que la classe virtuelle marquait une désocialisation au sein de classe (67% des étudiants). 60% se sont sentis

particulièrement isolés. Pour multiplier les interactions entre étudiants sur Moodle, certains enseignants ont ajouté des activités optionnelles comme des forums de discussion, des jeux, des documents supplémentaires. Elles ont été partiellement suivies ou consultées (en moyenne la moitié des classes a régulièrement effectué ces activités). Hauck & Stickler (2006: 465) soulignent le rôle moteur des enseignants qui doivent créer autant d'opportunités d'interactions que possible car elles favorisent le sentiment d'appartenir au groupe classe. Il est donc inquiétant que 59% des étudiants ont qualifié l'enseignement en ligne d'impersonnel.

Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants ont souligné que la création de groupes WhatsApp pour la classe a été un moyen réussi pour engager les étudiants à entrer en interaction avec la classe et les pousser à s'entre-aider. Ceci confirme les conclusions de Tellier (2020: 4) qui considère le clavardage comme extrêmement pertinent pour créer une dynamique de groupe. Au vu des résultats de la recherche, il semble donc que les enseignants ont vite pris conscience que l'enseignement en ligne nécessitait une présence constante sur les plateformes digitales. Les étudiants ont d'ailleurs confirmé la disponibilité des professeurs, ce qui est un indicateur positif, mais la recherche n'a pas pu définir précisément la fréquence de ces interactions en ligne. Par contre, le peu de participation aux activités non obligatoires et collectives sur Moodle laisse penser que nous n'avons pas encore réussi à créer une vraie communauté en ligne.

L'évaluation

La notion de "retour" en didactique des LE fait partie intégrante des techniques utilisées dans le processus d'apprentissage. Selon Poltorak (2011: 33),

[e]n didactique des langues étrangères, le feedback peut être [...] défini comme un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, principalement des activités langagières et communicatives dans le cas de l'apprenant ainsi que des activités didactiques et pédagogiques dans le cas de l'enseignant.

Les résultats de cette recherche ont montré que 73 % des étudiants estiment que les enseignants ont répondu aux courriels et aux messages dans un temps raisonnable. Par contre, seulement 57% d'entre eux ont trouvé les commentaires et corrections clairs et 59% les instructions faciles à suivre. Dans une étude menée en Uruguay, Aguerrebere *et al.* (2019) confirment que la formulation des commentaires en ligne a une incidence sur la participation et la motivation des étudiants. Ils ont notamment démontré que les enseignants devaient adapter le niveau de difficulté de leurs consignes et commentaires en fonction du niveau de langue des élèves et de la complexité de leurs questions ou commentaires. Cette recherche n'a pas analysé la fréquence ni le contenu des commentaires des enseignants et ne peut donc pas déterminer en quoi les étudiants ont estimé que les commentaires et consignes n'étaient pas clairs. En dehors d'une évaluation sommative, ces retours doivent aussi être utiles, comme l'explique Sharoff (2019).

Non seulement il est important que les étudiants reçoivent les commentaires de leur instructeur, mais en tant que facilitateur en ligne, il est essentiel pour lui d'apprendre ce qui entrave et/ou améliore le plus le processus d'apprentissage pour continuer d'améliorer la collaboration dans l'enseignement-apprentissage. Cela vaut la peine de demander aux étudiants de faire des commentaires, non seulement comme évaluation sommative mais aussi comme une évaluation formative dans un souci d'amélioration.⁶

Le *Dictionnaire de didactique du français langue et étrangère et seconde* (Cuq, 2003: 9) définit l'évaluation formative comme

un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace.

Il s'agit, pour les enseignants, d'évaluer en continu les progrès d'apprentissage des apprenants en collectant différentes informations principalement à travers l'observation, l'appréciation, la discussion et l'analyse. Or, comme le souligne Cosnefroy (2012: 113),

[...] les interactions entre l'enseignant et les étudiants au moment du cours donnent également l'occasion, pour l'enseignant, de prélever des informations sur les méthodes de travail des étudiants et, pour les étudiants, de mieux discerner les attentes des enseignants. C'est pourquoi Dabbagh et Kitsantas (2010) soulignent que la formation en présentiel autorise un contrôle plus élevé de l'enseignant sur les activités d'apprentissage des étudiants.

Dans le cas de la présente recherche, 57% des étudiants disent avoir eu des difficultés pour élaborer ces stratégies d'apprentissage.

De plus, l'enseignement en ligne demande plus d'autonomie de la part des apprenants puisque les cours en présentiel ne structurent plus le temps de travail. Cosnefroy (2012: 115) précise d'ailleurs que

[ê]tre conscient de la charge de travail à accomplir ne suffit pas pour structurer son temps efficacement; le problème est de parvenir à se doter de procédures efficaces de hiérarchisation, de planification et de passage à l'action.

Auvergne & Carrey (2004: 3) ajoutent que l'enseignant-tuteur "est celui qui va guider et faciliter la construction des compétences nécessaires à l'autonomie de l'apprenant". Pour eux, cette tâche consiste à "poser les principes et les principaux outils d'aide à l'organisation, être le recours méthodologique en cas de difficultés, fournir les outils d'analyse des situations [...] voire remettre sur/baliser les chemins".

Dans notre cas d'étude, les étudiants ont donné des réponses contradictoires sur l'autonomie temporelle de l'enseignement en ligne. En effet, seulement 46% d'entre eux ont apprécié la flexibilité temporelle de l'enseignement en ligne mais 67% disent avoir

⁶ Not only is it important for students to receive instructor feedback, but as the online facilitator, it is essential to learn what most hinders and/or enhances the learning process to be able to continue to improve the teaching-learning collaboration. Asking students to provide feedback, not just in the basic summative teacher evaluation but in a formative suggestion for enhancement and improvement, is worthwhile.

apprécié d'apprendre à leur rythme. En revanche, 53% ont reconnu que l'accès libre et constant au contenu du cours était un avantage. 60% des étudiants ont confirmé que l'enseignement en ligne avait développé leurs compétences en autonomie. Le fait de n'avoir aucune contrainte géographique a été vu comme un inconvénient à 49% et 60% le justifient à cause d'un environnement de travail trop distrayant.

Au vu des réponses des enseignants, les étudiants ont eu besoin de beaucoup de soutien, de directives et parfois de rappels à l'ordre pour optimiser cette liberté.

Une fois la transition pédagogique en distanciel effectuée, les incertitudes des enseignants en matière d'évaluation finale sont demeurées un défi didactique majeur et non résolu. Tout comme l'exprime un enseignant interviewé par Vilches *et al.* (2020: 13-14) sur l'évaluation en ligne, les examens en ligne sont moins "contrôlables" qu'en présentiel, créent beaucoup d'incertitudes pour les étudiants et enseignants et nécessitent des alternatives de secours. Les enseignants de l'UNAM ont tous exprimé les mêmes inquiétudes sur les partiels en ligne, remettant en question leur pertinence. Cet aspect demeure une lourde source d'anxiété pour tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage et une forte charge supplémentaire de travail. À ce jour, les enseignants de langues de l'UNAM n'ont malheureusement pas trouvé de solution et attendent avec impatience le retour des examens en présentiel. À ceci s'ajoute le problème du plagiat ou du risque de fraudes. Comme nous le rappellent Béland *et al.* (2020: 36), le plagiat n'est pas un phénomène nouveau dans nos systèmes universitaires. Cependant, la pandémie et les cours en ligne ont, selon les auteurs de cette étude, augmenté le risque de changement de perception de la valeur du plagiat chez les étudiants.

Des étudiants qui n'auraient habituellement pas plagié pourraient, une fois assignés à l'apprentissage à distance, reconsidérer la possibilité de plagier pour terminer rapidement leurs travaux. Cette décision pourrait découler à la fois d'un manque de motivation à bien compléter ces travaux que d'une nécessité d'en finir avec ces derniers pour réduire l'anxiété liée à l'investissement d'effort dans les études en contexte de pandémie. (*ibid.*: 44).

À l'UNAM, le retour de la majorité des enseignants de langues confirme une telle tendance à la fraude. De nombreux étudiants utilisent Google Translate pour faire leurs exercices, leurs devoirs, même leurs examens en ligne. Les réseaux sociaux ont aussi mis en lumière un réseau de fraude à large échelle où certains étudiants proposent leur expertise dans certaines matières contre rémunération. Les enseignants ne peuvent que tenter de limiter ces agissements en transmettant aux étudiants les principes de promotion de l'intégrité et de l'intérêt d'apprendre.

Conclusion

L'état des lieux de l'intégration des TICE comme moyen d'enseignement à l'université de Namibie lors de l'arrivée de la pandémie de la Covid-19 montre que le corps académique n'était pas prêt à enseigner les langues en ligne. Il n'avait ni la formation technique sur les outils utilisés à l'UNAM, ni la formation pédagogique pour l'enseignement en ligne. Ce constat montre que l'UNAM aurait dû mettre en place un plan de formation au digital intensif et continu pour tous ses enseignants-chercheurs dès la création du CODEL. Il faut cependant reconnaître que le corps

enseignant n'a pas été très réactif aux quelques offres de formation techniques offertes par l'université avant la Covid-19.

Dans notre cas d'étude, au sein du Département d'Études en Langues et Littérature, la plupart des enseignants ont rencontré des obstacles d'ordre didactique, comme la gestion de la dynamique de groupe, la création d'une communauté en ligne, l'évaluation en ligne, qu'ils ont généralement solutionnés par eux-mêmes. Il a fallu imaginer de nouveaux modes d'échange et d'interaction et élaborer d'autres stratégies pour assurer la formation formative.

Un an après la fermeture physique de l'UNAM, la situation de la Covid-19 a tellement empiré que les cours en présentiel n'ont jamais repris. Les étudiants entament une deuxième année d'enseignement en ligne mais ils semblent s'adapter plus rapidement. L'université de Namibie a également tiré certaines leçons de cette expérience et la direction a décidé d'adopter plusieurs mesures pour améliorer notre utilisation du numérique. Tout d'abord, l'enseignement hybride sera systématique dès le lancement des nouvelles qualifications offertes à la rentrée 2022. De plus, le temps de formation des étudiants en TICE sera allongé. Enfin, les compétences digitales seront intégrées comme compétence transversale dans tous les sujets, comme le stipule l'UNAM:

Les nouvelles révolutions industrielles [...] entraînent des changements radicaux et perturbants dans l'enseignement supérieur. La Covid-19 nous a appris des leçons douloureuses. [...] Nos programmes doivent inclure des outils numériques très puissants, des aptitudes et des compétences telles que la recherche, l'innovation, l'adaptation qui stimulent les capacités de nos diplômés à créer des solutions aux menaces mondiales actuelles et futures (University of Namibia: 2020).⁷

Après cette année passée à enseigner en ligne, l'UNAM a offert de courtes formations pédagogiques aux enseignants au premier semestre 2021. Nous pouvons donc être optimistes sur l'évolution de la qualité de l'enseignement en ligne des LE à l'UNAM. Le changement a été abrupt et radical mais le résultat permettra aux enseignants et étudiants d'être plus en confiance et plus productifs avec l'enseignement hybride lorsque les cours en présentiel reprendront.

Au vu de ces résultats, il est recommandé de continuer d'analyser et d'améliorer nos pratiques pédagogiques en enseignement en ligne, notamment en étant vraiment attentifs aux retours des étudiants et en saisissant toutes les opportunités de formation continue en enseignement en ligne proposées par l'UNAM – qu'elles soient techniques ou pédagogiques. Cette recherche confirme d'ailleurs certaines recommandations de Naffi (2020: 141-142) qui conseille aux enseignants d'admettre que la technologie n'est pas fiable et donc d'avoir systématiquement "un plan B", de créer des cours asynchrones pour limiter l'impact des incertitudes techniques, de se donner le temps d'expérimenter ses cours pour les adapter et, surtout, d'écouter leurs

⁷ The new Industrial Revolutions [...] are bringing radical, disruptive change to Higher Education. Covid-19 has taught us hard lessons. [...] Our curricula should include highly potent digital tools, skills and competences such as research and innovation, adaptation which harness our graduates' capabilities to be able create solutions to current and future global threats (University of Namibia: 2020).

étudiants, leurs attentes et leurs besoins. Elle explique que les commentaires des étudiants sont formatifs et qu'ils renseignent sur ce qui fonctionne et ce qu'il faut éviter "surtout en période d'incertitude".

Les résultats ont également démontré que nous manquions de connaissances et de soutien pédagogiques en enseignement en ligne et que la création d'une communauté virtuelle de partage sur les pratiques pédagogiques en ligne des enseignants de langues étrangères serait une solution bénéfique et productive. Il faudrait élaborer une formation en enseignement digital pour les professeurs des écoles secondaires, de langues en général et de LE en particulier, et créer un réseau de partage de ressources pédagogiques.

Références bibliographiques

- AGUERREBERE, Cecilia, Monica BULGER, Cristobal COBO, Sofia GARCIA, Gabriela KAPLAN & Jacob WHITEHILL. 2019. *How should teachers of English as a Foreign Language write feedback to students?* Proceedings of the 12th International Conference on Educational Data Mining, 234-239. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED599233>.
- AUVERGNE, Jean-François & Jean-Christophe CARREY. 2004. Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par internet? Conférence TICE Méditerranée, 1-12. URL: <https://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m18/10-carrey-auvergne.pdf>.
- BÉLAND, Sébastien, Julien BUREAU & Martine PETERS. 2020. Plagier en temps de pandémie. *Évaluer en temps de pandémie. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, Numéro Hors-série: 1, 35-40. Suisse: ADMEE-Europe. URL: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/216/119>.
- COMPTON, Lily. 2009. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* 22: 1, 73-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- COSNEFROY, Laurent. 2012. Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation* 69, 111-118. URL: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>.
- CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- DEBYSER, Francis. 1985. De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. Où en est l'enseignement des langues vivantes? *Le français dans le monde* 196, 28-31.
- DEBYSER, Francis. 1996. Éloge du savoir-vivre... Et tordre le cou au "savoir-être". *Le français dans le monde* 282, 40-41.
- HAUCK, Markus & Ursula STICKLER. 2006. What does it take to teach online? *CALICO Journal* 23: 3, 463-475. URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php.CALICO/article/view/23153>.

- MASSING, Christoffer. 2017. Success factors and challenges for e-learning technologies in the Namibian higher education system: a case study of the University of Namibia. Project in Information Systems, 1-45. Suède: University of Skövde, School of Informatics. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1111480/FULLTEXT01.pdf>.
- NAFFI, Nadia. 2020. The hyber-flexible course design model (HyFlex): a pedagogical strategy for uncertain times. *International Journal of Technologies in Higher Education* 17: 2, 136-143. Canada: Laval University. URL: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-14>.
- PERRENOUD, Philippe. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- POLTORAK, Ewa. 2011. Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica* 25: 3. Adam Mickiewicz University Press Poznań.
- SHAROFF, Leighsa. 2019. Creative and innovative online teaching strategies: facilitation for active participation. *Journal of Educators Online* 16: 2. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223934>.
- TELLIER, Marion. 2020. Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), 28 (4 hors-série), 1-15.
- UNIVERSITY OF NAMIBIA. 2020. *Curriculum transformation framework: towards increased access with success*, 1-16. Document interne à l'université de Namibie. Windhoek, Namibie.
- VILCHES, Alonso, Pascal DETROZ, Matthieu HAUSMAN & Dominique VERPOORTEN. 2020. Réception de la prescription à “basculer vers l'eLearning” en période d'urgence sanitaire – Une étude de cas. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, Numéro Hors-série: 1, 1-16. Suisse: ADMEE-Europe. URL: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/231>.

Sitographie

- THE NAMIBIAN. 14/01/2021. Petersen, Shelleygan. URL: <http://www.namibian.com.na/207804.archive-read/30-000-drop-out-of-school>.
- UNESCO NAMIBIA. 2021. Education and literacy. URL: <http://uis.unesco.org/en/country/na?theme=education-and-literacy>.
- UNESCO. WORLD VISION INTERNATIONAL. 2020. Covid-19 aftershocks: access denied. URL: <https://www.wvi.org/publications/report/coronavirus-health-crisis/covid-19-aftershocks-access-denied>.