Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
https://lrr.modares.ac.ir
https://doi.org/10.29252/LRR.13.3.19
http://dorl.net/dor/ 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1

Tarbiat Modares University

Vol. 13, No. 3, Tome 69
pp. 501-529
July & August 2022

Received: 23 September 2021
Received in revised form: 18 November 2021
Accepted: 26 November 2021

La pandémie de Covid-19 et l'apprentissage en ligne du français dans les établissements d'enseignement supérieur: L'université de Jordanie en tant qu'étude de cas

Nisreen Abu Hanak[1] & *Bassel Al Zboun*[2]

Résumé

La pandémie de Covid-19 s'est propagée dans le monde entier, envoyant des millions de personnes en quarantaine. Parmi les mesures décidées par le gouvernement jordanien pour endiguer l'avancée de cette pandémie se trouve la suspension des cours dans toutes les universités et le passage à l'enseignement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique. Cet article vise à proposer, à travers l'expérience vécue par les étudiants, une analyse de l'impact du nouveau contexte sur l'apprentissage de la langue française en milieu universitaire durant la période de confinement liée à la pandémie de Covid-19. D'après les résultats de l'enquête, il est clair que ce modèle d'apprentissage présente des avantages tels que le facteur de temps gagné, la prise en charge de l'apprentissage et la diminution de la barrière de peur concernant la compétence de l'expression orale, mais le manque d'interaction, la baisse de motivation et le progrès minime réalisé en compétence d'expression écrite sont les défis les plus identifiés.

Mots clés : Covid-19, Apprentissage en ligne, Enseignement supérieur, Français langue étrangère, Compétences langagières

1. Corresponding author: Associate professor of Language Sciences, The Uiversity of Jordan, Jordan; *Email:* n.abuhanak@ju.edu.jo, https://orcid.org/0000-0001-9302-6565
2. Associate professor of Linguistics, The Uiversity of Jordan, Jordan; *Email:* b.alzboun@ju.edu.jo, https://orcid.org/0000-0002-9431-4611

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

1. Introduction

L'année 2020 a apporté des changements cruciaux dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements universitaires en raison de la pandémie de Covid-19 contraignant à la fois enseignants et étudiants à s'adapter à une méthode nouvelle et à mener ce processus dans une autre perspective sous la forme de l'apprentissage en ligne. Ainsi, d'un moyen supplémentaire utilisé occasionnellement, l'apprentissage en ligne est devenu une entité essentielle de l'enseignement en général y compris celui des langues étrangères.

Les changements qu'a subi le milieu universitaire ont été profonds pour le corps enseignant aussi bien que pour les étudiants. De ce fait, l'apprentissage en présentiel avec ses interactions naturelles a été remplacé par un mode d'apprentissage virtuel. Bien que l'apprentissage en ligne ait apporté ses propres avantages, il n'a pas été sans défis auxquels les deux acteurs du processus ont été confrontés.

Dans le but de ralentir la propagation du virus, la Jordanie est confinée depuis le mois de mars entraînant ainsi la suspension des cours dans toutes les universités et le passage à l'enseignement à distance. En effet, cette transition n'a été ni préparée ni programmée préalablement et la reprise des cours (cette fois à distance) n'a pris qu'une semaine à peine.

D'un autre côté, une grande partie des étudiants a été confrontée à des problèmes d'ordre technique comme le manque d'ordinateurs ou de tablettes, et encore ceux qui disposaient de ces moyens n'étaient pas épargnés des problèmes de connexion d'internet dans certaines régions. A tout ceci, vient s'ajouter le coût de la facture numérique qui posait de gros problèmes à beaucoup de familles.

Dans ce contexte, le but de cette contribution est de proposer, à travers l'expérience vécue par les étudiants, une analyse de l'impact de l'enseignement à distance sur l'apprentissage de la langue française dans un contexte universitaire durant la période de confinement liée à la pandémie de Covid-19.

Le présent article envisage, donc, de vérifier à quel point l'enseignement à

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

distance, en temps de confinement, a été adapté et efficace dans le développement des compétences des étudiants de français de l'université de Jordanie, comparé à l'état habituel de l'enseignement en présentiel. Ainsi, face à cette situation et pour répondre à la problématique de la recherche, il serait nécessaire de préciser les avantages et les inconvénients de l'apprentissage en ligne des étudiants jordaniens du français, à quels types de restrictions les enseignants et les étudiants seraient confrontés dans ce contexte inhabituel et enfin vérifier si l'apprentissage en ligne est un obstacle ou un appui pour progresser et développer les compétences des étudiants de français à l'université de Jordanie.

L'article est structuré en plusieurs parties. Après une brève introduction, sera présenté le cadre théorique dans lequel cette recherche a été effectuée. Ensuite, dans la troisième partie seront exposés les méthodes de collecte des données et les échantillons utilisés. Enfin, dans la quatrième partie, nous présenterons l'analyse des résultats suivie d'une discussion.

2. Les théories alimentant la recherche

La modalité de la formation à distance a existé, depuis longtemps sous l'impulsion de différents facteurs dont la seconde guerre mondiale ou simplement la demande et la volonté de « développer une autre forme d'enseignement poussées par le développement technologique de la télécommunication des dernières décennies » (Jacquinot, 1993, p. 55) et ceci continue aujourd'hui sous l'effet de la pandémie de Covid-19 en 2020.

Henri et Kaye (1985) ont distingué cette forme d'apprentissage qui se caractérise par la distance comme fondement de la relation pédagogique en opposition à la forme traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage dite présentielle.

Jacquinot distingue plusieurs formes de distances : « la distance est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale et socio-économique » (1993, p. 57).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

- La distance spatiale est celle qui épargne l'apprenant de se déplacer physiquement pour se rendre à l'institution. Ainsi, selon Deschênes et Maltais, ce mode est mis en place pour « résoudre ce type de problème visant principalement les clientèles éloignées des grands centres urbains où les services éducatifs sont plus nombreux et plus variés » (2006, p. 47).

- La distance temporelle offre, d'une part à l'apprenant, la liberté du moment et du rythme de son apprentissage et d'autre part, elle renvoie à la gestion de l'encadrement et du suivi des apprenants de la part de l'institution (Jacquinot, 1993, p. 57).

- La distance technologique se manifeste par l'accès aux matériels et est « reliée à l'utilisation des moyens de communication que l'on privilégie pour rendre disponible une formation et particulièrement pour soutenir la stratégie d'encadrement mise en place. » (Deschênes et Martin, 2006, p. 58). Néanmoins, dans une formation à distance, deux contraintes à l'accessibilité peuvent être engendrées par la technologie. La première est liée aux compétences à utiliser la technologie et la deuxième relève des ressources financières des personnes n'ayant pas les moyens de se procurer les technologies exigées par un cours. (Deschênes et Maltais, 2006, p. 60)

- La distance socio-culturelle ou socio-économique permet aux « exclus du système scolaire pour des raisons d'âge, d'emploi, d'échecs antérieurs et de rejet de la situation classique d'enseignement, de reprendre un cursus de formation » (Jacquinot, 1993, p. 58)

- La distance pédagogique considérée par Jacquinot (1993, p.60) comme : « la plus difficile à apprivoiser […] dans un système d'enseignement à distance, c'est bien la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner ». Selon Deschênes et Maltais (2006, p. 80), pour qu'une activité de formation soit accessible pédagogiquement, elle doit offrir à l'étudiant la possibilité de réaliser ses apprentissages en suivant une démarche où il se sent bien et en confiance pour étudier et qui lui assure un résultat conforme à ses attentes et à ses efforts.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

En se référant aux distances susmentionnées, nous placerons les avantages et les inconvénients de notre passage obligatoire en raison de la Covid-19 à cette modalité de formation. Ce passage accompagné d'une évolution technologique sera le déclencheur d'un changement décisif pour l'enseignement supérieur.

Cette fusion entre technologie et enseignement nécessite une nouvelle ingénierie pédagogique définie comme : « l'ensemble de la démarche de conception et de développement d'un système d'apprentissage » (Basque, 2017, p. 10). Cette nouvelle ingénierie définit « l'apprentissage comme une activité inclusive, sociale, participative et créative, sans limites spatio-temporelles » (Charlier et Henri, 2013, p. 39).

Cette situation « exige un solide savoir-faire informationnel et maîtrise d'opération cognitives pour repérer, expliquer, départager, choisir, lire, croiser, analyser et traiter le foisonnement des contenus. Il résulte une construction personnelle, plus ou moins utile selon les compétences de l'apprenant et l'orientation qu'il souhaite donner à son apprentissage » (Henri, 2019, p. 227).

Cette ingénierie devrait s'adapter et répondre à cette transition en incarnant l'autonomie de l'apprenant considérée comme une capacité incontournable pour qu'il devienne un acteur de son apprentissage et autonome à travers une utilisation efficace de la technologie et de « prendre en charge une bonne partie de la responsabilité de son apprentissage » (Dessus, 2010, p. 234). Henri (2019) cité dans Peraya et Peltier (2020, p.3) appelle « à la nécessité d'un nouveau compte tenu notamment de la surabondance d'informations à l'ère de numérique et de la nécessité de former des apprenants capables de maîtriser ce foisonnement informationnel ».

Cette ingénierie doit répondre à une ère nouvelle de l'enseignement et ne pas instrumenter le système éducatif : « une réingénierie qui remet en cause tant la fin que les moyens de formation. Il ne s'agit surtout pas d'instrumenter les systèmes éducatifs avec les nouveaux outils de l'ère numérique tout en conservant le modèle dominant. » (Henri, 2019, p. 229).

Le recours aux nouvelles technologies a largement contribué à complexifier

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

les dispositifs d'apprentissage : « Dès lors, leur conception et leur mise en œuvre nécessite des méthodes plus systémiques et plus rigoureuses que celles, intuitives et artisanales, qu'utilisent classiquement les enseignants. » (Peraya et Peltier, 2020, p. 10).

Les enseignants qui n'ont pas toutes les compétences nécessaires d'un tel processus d'apprentissage « tentent de projeter sur les nouveaux dispositifs d'instrumentation de la formation des comportements et des pratiques liées à l'enseignement présentiel frontal » (Peraya et Peltier, 2020, p. 10). Ce processus nécessite « l'intervention des équipes pluridisciplinaires même si l'enseignant doit demeurer le maître d'œuvre et le responsable de son cours. » (Peraya et Peltier, 2020, p. 10).

Il est à noter que le contexte actuel de l'enseignement à distance dans le cas étudié ne correspond pas à cette méthode mais est plutôt un enseignement présentiel par le biais de vidéoconférences et de plateformes destinées à mettre des documents écrits à la disposition des étudiants tout en gardant les mêmes démarches pédagogiques d'enseignement en présentiel.

3. L'enseignement et l'apprentissage à distance en milieu universitaire jordanien

Dans l'enseignement supérieur jordanien, de nombreuses universités offrent des outils d'apprentissage en ligne. En ce qui concerne l'université de Jordanie où notre enquête s'est déroulée, celle-ci utilise le système Open Source Moodle depuis 2012 à partir duquel l'enseignant peut déposer la description et les actualités du cours et les étudiants peuvent consulter des annonces, télécharger les devoirs, les résoudre et les télécharger à nouveau.

A ce stade, ce n'est que mettre à disposition des étudiants des éléments complémentaires afin de les aider à assimiler et approfondir les connaissances transmises lors du cours dispensé en présentiel. Cette démarche est appelée additive par Crétin et Bouzidi (2004, p.4) et se décline en trois phases : « la dispense du cours, le choix des éléments à mettre à distance et enfin la

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

consultation des sites par la communauté d'apprenants ».

En 2020, le confinement soudain a contraint les universités jordaniennes à basculer vers le télé-enseignement. Donc du jour au lendemain, les universités ont demandé aux enseignants et aux étudiants de démarrer un enseignement entièrement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique.

Au début de cet état d'urgence, les enseignants et les étudiants n'étaient pas préparés à affronter cette situation imprévisible et ils ont dû faire face à certaines difficultés de mise en route des cours en ligne. Ainsi, les enseignants se sont mis à travailler de manière spontanée en créant, digitalisant et partageant leurs cours. Parmi les moyens de communication utilisés pour assurer les cours à distance, ils ont eu recours à plusieurs plateformes et applications tels que Microsoft Teams, Zoom, Facebook, Messenger, Moodle et WhatsApp.

Mais, parmi les défis majeurs durant cette période sont apparues des contraintes technologiques liées à la médiocre qualité du réseau qui nuit à la vitesse de connexion Internet ce qui gêne le bon suivi des cours. Ce problème a été soulevé dans un rapport de l'UNESCO (2020) concernant l'impact de la pandémie sur les universités. Cette situation a affecté les étudiants qui sont en situation économique difficile car ils ne peuvent pas se permettre le coût d'un ordinateur portable ou d'une connexion Internet.

Progressivement, les professeurs et les étudiants commencent à s'habituer à cette méthode d'enseignement. Effectivement, les universités ont préparé des matériels pédagogiques électroniques expliquant aux étudiants et au corps professoral comment gérer l'apprentissage en ligne et utiliser les diverses plateformes.

Le modèle d'enseignement appliqué durant cette période de Covid-19 est loin d'être un enseignement à distance mais une forme d'enseignement traditionnel en ligne qui s'approche par certaines démarches de l'enseignement hybride bien qu'il ne puisse pas l'être.

Notre préférence de l'appeler un enseignement traditionnel en ligne est motivée par le fait que la seule distanciation appliquée est la distanciation spatiale étant

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

donné que les étudiants suivent les cours chez eux. La distanciation temporelle est absente car les cours se déroulent selon un emploi du temps fixé par l'université et subi par les deux acteurs. En plus, l'autonomie n'est pas considérée comme un des piliers de cette forme d'apprentissage puisque l'étudiant n'est pas le maître de son apprentissage pour plusieurs raisons :

1. Les apprenants doivent suivre les cours à des heures fixes.

2. L'enseignant doit assumer plus de 70% de ses cours d'une façon virtuelle via un logiciel de vidéoconférence.

3. Le contenu des cours est, en règle générale, mis à la disposition des étudiants après les cours.

4. La pédagogie de l'enseignement est celle de l'enseignement en présentiel.

Cela est contraire à un enseignement à distance où : « l'apprenant doit avoir accès à toutes les informations relatives aux cours qui composent sa formation » (Crétin et Bouzidi, 2004, p. 7). Néanmoins, ce mode d'enseignement en ligne a conduit enseignants et étudiants à avoir recours à des plateformes de discussion et les forums et réseaux sociaux ont parfois aboli la distance temporelle du fait que les apprenants peuvent souvent avec l'accord de l'enseignant poser des questions ou demander des éclaircissements lors de la révision de leurs cours.

4. Méthodologie de la recherche

Comme l'indique l'intitulé de cette partie, nous allons décrire le~~s~~ démarche~~s~~ et la méthode employées dans le cadre de cette recherche en particulier la méthodologie de l'entretien collectif appelé le « *focus group* ».

4.1. La méthode du « focus group »

Nous avons employé une méthode qualitative de recueil de données appelée le « focus group ». Il s'agit d'« une technique d'entretien de groupe, un « Groupe d'expression », qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. »

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

(Moreau *et al*, 2004, p. 382). Cette méthode « mise sur la dynamique de groupe pour favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés. » (Leclerc *et al*, 2011, p. 146).

Cette méthode produit des données qui résultent des interactions issues d'une discussion entre les participants. Ainsi, elle présente comme avantage l'augmentation de la profondeur du contenu des idées individuelles et du groupe et elle décèle des aspects du phénomène qui seraient moins accessibles.

Cette méthode met en exergue l'expérience vécue par l'ensemble des étudiants car ces derniers sont engagés dans une situation particulière et concrète qui est l'apprentissage en ligne du français en période de confinement. Ainsi, cette méthode répond à plusieurs objectifs :

1. collecter des opinions, des idées, des ressentis et des préoccupations par rapport au sujet en question,

2. permettre de faire des échanges favorisant l'émergence des opinions et des arguments et ce en confrontant les points de vue des enquêtés,

3. générer de nouvelles idées auxquelles le chercheur ne pouvait pas s'attendre,

4. évaluer les besoins et les satisfactions des étudiants à propos du sujet traité.

Les personnes ayant participé à nos deux groupes de discussion étaient des étudiants de français à l'université de Jordanie à Aqaba (un campus au sud de la Jordanie). L'intérêt d'étudier cette population était d'identifier les préoccupations, les satisfactions et les limitations liées au processus d'apprentissage en ligne du français en période de pandémie.

Nous notons que les étudiants qui intègrent le département de français sont en majorité des débutants et n'ont pas eu de contact avec cette langue avant leur entrée à l'université. Ils sont issus des écoles publiques où l'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère, reste facultatif dans quelques-unes et n'arrive pas à rivaliser avec l'anglais, la principale langue étrangère obligatoire.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

4.2. Déroulement de chaque « focus group »

4.2.1. L'échantillon

Etant donné le contexte sanitaire lié à l'épidémie, nous avons effectué les entretiens collectifs en ligne via la plateforme Microsoft Teams. En effet, pour chaque « *focus groupe* », nous avons créé une classe en ligne et y avons invité les participants.

Le premier était constitué de 10 étudiants de troisième année (2 étudiants et 8 étudiantes) et a duré 50 minutes. Quant au deuxième, il était composé de 7 étudiants de quatrième année (6 étudiantes et un seul étudiant) et a duré également 50 minutes.

Chaque groupe interrogé est représentatif de la population étudiée et homogène dans sa situation (âge, année d'étude, statut social…) et cela pour faciliter les discussions libres car les participants s'expriment aisément lorsqu'ils se trouvent dans un groupe constitué de personnes avec lesquelles ils partagent la même expérience vécue.

Les entretiens étaient semi-dirigés, reposant sur des questions ouvertes élaborées dans un guide d'entretien.

4.2.2. L'animateur

Le chercheur avait un rôle spécifique d'animateur, d'action et d'observation. Il avait comme mission de poser oralement des questions tout en veillant sur le bon déroulement de l'expérience. Il était également chargé d'animer les groupes et de créer une dynamique en encourageant les participants à s'exprimer, à clarifier ou à enrichir leurs idées et opinions. Mais en même temps, il devait réaliser ces tâches tout en gardant en mémoire qu'il devait rester neutre et à l'écoute, sans prendre la place des participants et sans révéler son opinion sur la question traitée.

4.2.3. L'analyse des données

Les données ont été recueillies sous forme d'enregistrement sonore et retranscrites intégralement sans correction ni reformulation des propos des étudiants (retranscription verbatim) afin d'assurer la validité et la richesse des résultats.

Avant de faire une transcription intégrale, nous avons procédé à une écoute et réécoute des enregistrements dans le but de nous approprier le contenu. Selon Baribeau (2009, p.139) cette étape est nécessaire parce que : « Le chercheur fait alors un retour sur le corpus et laisse flotter son imagination, son intuition tout en demeurant attentif aux flashs qui lui traversent l'esprit. Il ordonne alors les documents et retient ceux qu'il estime les plus riches ».

Après la phase de l'écoute, l'analyse des données s'est faite à l'instar des analyses qualitatives en procédant au codage, à la catégorisation et à la comparaison des thèmes similaires et en confrontant les variables obtenues à l'échantillon étudié.

5. Résultats de l'enquête

Cette partie se focalise sur les résultats des données obtenues des deux « focus groups » tout en les comparant dans le but de montrer les idées semblables ou dissemblables du même thème discuté.

Nous signalons que les avis des étudiants sont précédés de l'abréviation « E4 » pour désigner les étudiants de quatrième année et « E3 » pour ceux de troisième année.

5.1. Avantages et contraintes associés à l'apprentissage en ligne du français au temps de la Covid-19

Les étudiants de troisième année soulignent une moindre satisfaction générale de l'apprentissage en ligne, mais pour ceux de quatrième année, ils sont plutôt satisfaits des cours dispensés en ligne.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

Nous indiquons ci-dessous les avantages et les limites relatifs à ce mode d'apprentissage selon les participants.

5.1.1. Optimisation de l'usage du temps

Le facteur du temps est considéré comme un point positif en faveur de l'apprentissage en ligne par 58% des étudiants comme en témoignent les réponses suivantes :

- E4 « Avec l'apprentissage en ligne, nous avons plus de temps pour améliorer notre langue »

- E4 « On travaille plus à la maison parce qu'aller à l'université nous laisse peu de temps »

- E4 et E3 « Je suis chez mes parents, donc j'ai plus de temps à travailler. Avant je devais m'occuper de tout parce que j'habitais dans une résidence universitaire. »

- E3 « C'est vrai que l'un des avantages de l'apprentissage en ligne est que l'étudiant a plus de temps pour travailler mais l'esprit et l'ambiance de l'apprentissage diminue. Pendant les cours en présentiel, on était plus actifs et motivés. On devient paresseux. »

L'optimisation de l'usage du temps est soulignée comme étant un avantage de ce mode d'apprentissage. En effet, les étudiants mentionnent qu'en dehors des cours en non présentiel, ils mettent en place des stratégies pour mieux gérer leur temps à la maison et en profiter pour travailler et améliorer leurs compétences en langue où chacun y va avec son propre rythme et avec sa propre vitesse de compréhension et d'assimilation. Néanmoins, certains étudiants ont validé cet avantage, mais ont insisté sur l'ambiance de la classe et la vie universitaire qui leur procurent motivation et envie d'apprendre.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

5.1.2. Prise en charge de l'apprentissage (l'auto-apprentissage)

La prise en charge de l'apprentissage est apparue comme un bienfait de ce mode pour tous les étudiants de quatrième année. En revanche, ce point a obtenu une satisfaction moindre de la part des étudiants de troisième année (30%) comme les réponses citées ci-dessous :

- E4 « Nous avons appris à s'auto-développer pour améliorer notre niveau et consolider nos acquis en ayant accès à des ressources diverses, en particulier des vidéos. »

- E4 « Je peux travailler à mon rythme et me concentrer sur les compétences que je veux développer. »

- E4 « Nous avons pris les matières de base en présentiel, donc pour nous c'est plus facile de travailler en ligne et de s'auto-développer. »

- E3 « C'est difficile de travailler seule, surtout l'expression orale et écrite. Je m'ennuie. Je télécharge des applications mais ce n'est pas suffisant. »

- E3 « L'auto-apprentissage est une compétence qui ne se construit pas rapidement. Nous ne sommes pas prêts à dépendre de nous-mêmes. L'auto-apprentissage devrait commencer à l'école ou au moins au début de la vie universitaire. »

Nous constatons des points de vue divergents entre les étudiants de troisième et de quatrième année en ce qui concerne le point susmentionné. Pour ceux de la 4ème année, l'apprentissage en ligne est avantageux car il leur permet de travailler à leur propre rythme sans contrainte temporelle ou spatiale et ce en ayant recours aux ressources en lien à leurs besoins, autrement il a favorisé leur capacité à prendre en charge de leur propre apprentissage. Néanmoins, s'auto-diriger et agir d'une façon autonome est lié étroitement au contenu de la matière enseignée car le fait d'avoir appris les matières d'initiation en présentiel a contribué à renforcer leurs compétences et les a rendus plus capables et responsables de leur apprentissage.

En revanche, pour une partie des étudiants de troisième année, il semble qu'il

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

est difficile de s'améliorer en travaillant d'une manière autonome les compétences langagières, notamment l'expression écrite et orale et de conserver une motivation à un long terme. Ils soulignent en particulier que la prise en charge de l'apprentissage est un processus qui s'apprend progressivement et qui requiert la mise en place des dispositifs de la part de l'enseignant et de l'institution pour former un étudiant autonome.

5.1.3. Perte de motivation chez les étudiants

La majorité des participants (82 %) ont montré une baisse de motivation. En effet, maintenir une motivation pour l'apprentissage du français tout en étant confiné semble difficile comme le montrent les réponses suivantes :

- E3 « Le confinement, le stress, la pandémie et l'ambiance générale mènent à la démotivation pour apprendre le français. »

- E4 et E3 « Avant on allait à l'université, assistait au cours, rencontrait nos camarades et travaillait ensemble. A la maison, on s'ennuie, parfois nous n'avons plus envie d'étudier.»

- E3 « Nos compétences langagières ont régressé en particulier en écrit, une catastrophe. Nous essayons de travailler mais on a l'impression qu'on ne progresse pas et c'est démotivant »

- E3 et E4 « Toute la journée devant un écran pour assister aux cours ou à faire les devoirs, c'est ennuyant. La plupart des étudiants assistent aux cours tout en restant au lit. »

- E3 « Il y a de l'injustice en ce qui concerne les notes. Moi, je travaille beaucoup mais mes notes sont basses et cela est démotivant. Mais, des étudiants qui ne font pas beaucoup d'efforts ont de bonnes notes parce qu'ils trichent »

Les réponses mettent en évidence les facteurs qui influencent la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français. Tels sont :

1. La situation liée à la crise sanitaire considérée comme une source de stress et

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

d'angoisse. Les étudiants peinent à être motivés tout en restant enfermés à longueur de journée ce qui génère une baisse de motivation et d'engagement dans les études.

2. Le sentiment de fatigue et d'ennui lié à la lourdeur du travail statique et cela en restant constamment devant un écran soit pour assister aux cours soit pour faire les nombreux devoirs.

3. Le sentiment d'injustice lié à l'évaluation. En effet, l'un des problèmes de ce mode est le risque accru de tricherie et de plagiat qui a connu un regain de popularité depuis le début de la crise sanitaire. Cette situation a créé une ambiance de démotivation parce que les étudiants qui ne trichent pas ressentent de l'injustice en se voyant attribuer des notes semblables ou plus faibles que leurs camarades qui fournissent un moins grand effort.

4. Des sentiments de démotivation envers leur niveau en compétences langagières, notamment en écrit. Les étudiants de troisième année suivant les cours d'expression écrite ont souligné la difficulté de se voir progresser en cette compétence.

5.1.4. Baisse d'interaction

La totalité des interrogés soulignent un manque d'interaction entre les professeurs et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes comme en témoignent les réponses suivantes :

- E4 « Il y a un manque d'interaction entre les professeurs et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Avec l'apprentissage en ligne, la communication a diminué »

- E4 et E3 « Il n'y a pas de motivation pour participer parce que nous sommes devant un écran avec seulement la liste des noms et des micros fermés »

- E3 « Avec ce mode d'apprentissage 4 ou 5 étudiants participent. »

- E4 et E3 « A l'université, nous faisions des ateliers de conversation qui nous

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

a aidé à progresser à l'oral. En ligne c'était difficile de faire des groupes car les étudiants se plaignaient du manque de temps à cause du nombre important des devoirs. On s'envoie des sms pour s'interroger sur des points abordés en cours. »

- E3 « A l'université, si je ne comprenais pas quelque chose je vous posais des questions et vous corrigiez, immédiatement, nos erreurs. Maintenant, je cherche sur Internet, corrige mes fautes et vous envoie les réponses. »

Les étudiants mettent l'accent sur plusieurs points qui altèrent l'interaction avec le basculement vers un apprentissage en ligne.

1. Les éléments non-verbaux comme le langage du corps, le gestuel et les expressions faciales ne sont pas présents. En effet, le professeur comme les étudiants ne sont pas tenus d'activer les caméras de leurs appareils pendant les cours afin de respecter leur intimité et de ne pas saturer les réseaux. Cette situation rend difficile la concentration des étudiants ce qui constitue un élément défavorable à la participation et à la motivation des étudiants.

2. Les interactions verbales sont peu fréquentes. En effet, à l'université, les échanges conversationnels et les interventions entre les professeurs et les étudiants sont plus nombreux. On peut poser des questions, corriger, donner une précision en cas de non-compréhension, inciter les étudiants à parler, etc. L'Internet a facilité la recherche ainsi que l'accès à l'information au détriment de contacts avec les professeurs pendant le cours.

3. Le manque d'interactions entre pairs. En effet, les interactions entre les étudiants en présentiel constituaient une source favorable aux interventions et aux échanges d'idées et ce grâce, en partie, aux ateliers de conversation. Ces derniers étaient bien bénéfiques sur le plan linguistique, notamment pour l'expression orale et les étudiants ont vu leur niveau progresser entraînant un sentiment de confiance en soi. Mais, en ligne, les étudiants séparés dans l'espace deviennent moins engagés à poursuivre ces ateliers en mode virtuel et les échanges se limitent à l'envoi des messages entre eux pour s'interroger sur un point précis relatif aux matières enseignées.

La raison principale de cette cession revient aux surcharges des cours. En effet,

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

en dehors du temps consacré aux cours entièrement en ligne, la charge du travail s'est accrue parce que les notes attribuées à la participation et aux contrôles se transforment en devoirs additionnels.

5.2. Impact de l'apprentissage en ligne sur l'expression orale et écrite des étudiants de français

Un des points évoqués concernaient la corrélation entre les compétences de l'expression orale et écrite des étudiants et l'impact de l'apprentissage en ligne sur la progression de celles-ci.

En ce qui concerne l'expression orale, tous les étudiants de la 4ème année ont manifesté une satisfaction quant au progrès réalisé via des cours dispensés sur des plateformes d'apprentissage comme en témoignent les réponses suivantes :

- E4 « la barrière de la peur de parler français s'est brisée. En présentiel, si le professeur abordait un sujet à discuter et qu'on n'avait pas assez de mots, on s'arrêtait mais en ligne si on ne connaît pas un mot, on le cherche sur Internet ce qui nous donne le courage de nous exprimer aisément »

- E4 « En présentiel, j'ai le stress en parlant devant le professeur et les autres étudiants et j'ai peur de commettre des erreurs, mais en ligne, j'ai plus de temps pour préparer mes idées et les exprimer »

Pour ceux de la 3ème année, 40% d'entre eux trouvent que ce mode d'apprentissage a un impact positif sur cette compétence alors que les autres témoignent d'une baisse de niveau.

- E3 « En quelque sorte la peur a disparu et je me sens capable de construire des phrases parce je cherche le sens des mots inconnus sur Internet et cela a augmenté ma confiance en moi »

- E3 « On s'exprime mieux en ligne car on ne se soucie plus des expressions faciles du professeur si nos phrases ne sont pas correctes. En présentiel si le professeur montre que la phrase est fausse, on est bloqués et on oublie le reste »

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

- E3 « Le niveau de la plupart des étudiants a baissé. Avant, l'ambiance de la classe nous encourageait à parler et à participer mais en ligne on devient paresseux et démotivés »

- E3« C'était mieux en présentiel parce qu'on parlait avec le professeur et avec les autres étudiants à travers les ateliers de conversation »

Les étudiants jugeant bénéfique l'apprentissage en ligne pour le développement de leur compétence en expression orale évoquent deux raisons principales : d'une part, les sentiments relatifs à la peur de s'exprimer oralement ont diminué conduisant ainsi à une augmentation de confiance en soi et à une diminution de l'anxiété lors de la prise de parole. Cela est lié aux avantages de l'Internet qui leur permet d'accéder facilement et simultanément à l'information ; ceci contribue à l'élimination du stress qui perdure en mode présentiel.

D'autre part, bien que les expressions du visage et les gestes soient considérés comme un moyen de communication qui véhicule le message, facilite la compréhension et établit une relation d'empathie entre enseignants et enseignés, certains enquêtés les considèrent comme un facteur négatif qui, en cas d'erreurs, reflète le jugement négatif de l'entourage et par conséquent, engendre le stress. Ainsi, selon ce groupe, l'absence des gestes et des mimiques minimise la tension et l'anxiété et encourage les apprenants à s'exprimer.

Pour un groupe d'étudiants dont l'expression orale s'est dégradée dans les classes virtuelles, l'absence de l'ambiance de la classe en est la cause principale parce que pour eux, la classe est un lieu propice aux interactions entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes et ceci influence positivement leur motivation.

Pour la compétence de l'expression écrite, les avis divergent entre les étudiants de 4ème et 3ème année. En effet, pour ceux de 4ème, se tourner vers l'apprentissage en ligne ne pose pas de grandes difficultés étant donné qu'ils ont déjà une base solide en grammaire et en expression écrite en mode présentiel.

- E4 « il est préférable de dispenser les matières de base à l'université. En expression écrite, l'étudiant doit tenir un stylo et une feuille pour écrire et non pas

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

un clavier. »

- E4 « Puisque j'ai pris les cours d'expression écrite et de grammaire à l'université, la situation est plus facile en ligne. »

- E4 « Les cours d'expression écrite et de grammaire devraient être dispensés en présentiel car en ligne le professeur ne peut pas voir toutes les erreurs pour les corriger. »

Quant aux étudiants de 3ème année qui suivent les cours d'expression écrite en ligne, ils ont tous révélé leur insatisfaction de leur niveau comme en témoignent les réponses suivantes :

- E3 « Notre compétence en écrit s'est beaucoup dégradée parce que quand on écrit on a recours aux corrections orthographiques des smartphones et on ignore si on commet des erreurs. »

- E3 « Lorsque nous écrivons sur le clavier virtuel, nos appareils tentent de prédire et de proposer le reste des phrases. »

- E3 « Avec l'Internet, il suffit de chercher des informations sur le sujet que le professeur nous propose et de les lui envoyer. »

- E3 « En classe, on était obligés de faire un effort intellectuel pour trouver les idées et de les écrire avec les mots qu'on connaissait. Maintenant, on utilise les applications de traduction pour traduire les mots et même les phrases entières. »

Les étudiants de la troisième année semblent démotivés quant à leur progrès en matière d'expression écrite. Ils avouent que l'accessibilité à l'information par le biais de nombreux sites d'internet n'a que peu d'effets positifs sur le développement de cette compétence. Ils ne profitent pas de façon efficace de l'Internet en tant que moyen d'aide et de soutien à l'amélioration et à l'approfondissement de l'écrit. En effet, l'usage de l'Internet se limite à la recherche des informations sur les sujets que l'enseignant demande sans que les élèves fassent aucun effort supplémentaire pour utiliser pertinemment ces informations dans le texte qu'ils sont censés produire.

Selon les étudiants, la faiblesse de leur compétence orthographique et lexicale

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

est due, en partie, aux opérations automatiques effectuées, par l'ordinateur ou le smartphone, pour corriger leurs erreurs lexicales et grammaticales. En effet, ils affirment que ces correcteurs leur permettent de détecter les erreurs. Selon eux, cette correction n'a pas l'efficacité nécessaire et ne contribue, en aucune manière, à l'amélioration de leur compétence orthographique, parce qu'elle se fait de façon mécanique et non consciente si bien que les apprenants ne prêtent, majoritairement, aucune attention à leurs erreurs et n'accordent pas le temps nécessaire à l'examen et à la révision des corrections proposées.

Les étudiants de la quatrième année révèlent que les conséquences de l'apprentissage en ligne n'a pas été aussi néfastes quant à leur compétence écrite, car les matières destinées à développer cette dernière leur avaient déjà été dispensées en mode présentiel. Cependant, selon eux, en classe, il est plus facile pour le professeur de repérer les erreurs des étudiants et d'en identifier les causes principales, ce qui produit chez eux une réflexion consciencieuse sur les difficultés repérées et les corrections dans leur texte suscitant ainsi des interventions riches sur les textes.

6. Discussion

Au terme de ce travail, nous souhaitons discuter de quelques résultats essentiels apparus lors de notre enquête sur l'expérience des étudiants qui apprennent le français à l'université de Jordanie avec le mode d'apprentissage en ligne au cours de la crise sanitaire liée à la Covid-19.

Un des points soulevés est la question de la prise en charge de l'apprentissage. Effectivement, cette situation est perçue, par une partie des étudiants, comme une expérience positive parce qu'elle les a exposés à « une prise en charge d'eux-mêmes, une acceptation de leur responsabilité dans l'apprentissage et la mobilisation de processus et de compétences psycho et sociocognitives auxquelles ils ne sont pas accoutumés. » (Alberto, 2011, p. 12). Mais cette question reste également l'une des difficultés à résoudre parce que les étudiants, en arrivant à l'université, se trouvent face à un système qui ne favorise guère l'auto-

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

apprentissage. Barbot et Camatarri (1999, p.56) confirment que : « s'engager dans une démarche d'auto-apprentissage requiert une compétence d'apprentissage que les apprenants ont rarement acquise dans leur expérience scolaire et sociale. Seuls « les bons apprenants » ou les apprenants qui trouvent un appui en milieu institutionnel sont susceptibles d'apprendre en autoformation ».

Nous estimons que cette crise a le rôle d'inciter les enseignants à encourager leurs étudiants et à leur conseiller de prendre en main leur apprentissage. Ainsi, développer l'auto-apprentissage peut être avantageux car l'apprenant de la langue serait plus à l'aise et ce en allant à son propre rythme, en se concentrant sur les compétences qui lui apparaissent nécessaires à développer et en se focalisant sur les lacunes d'ordre phonétique ou grammatical.

Un autre avantage mentionné est le facteur du temps gagné. Le temps perdu dans les déplacements peut être investi dans les activités de l'apprentissage.

Nous signalons que la gestion du temps et la planification des activités est une aptitude qui « met principalement en jeu la capacité de l'élève à respecter, pour son travail personnel, les échéances fixées, voire même à se fixer, de manière autonome, ses propres échéances. » (Département Education et Technologie, 1997, p. 2). Pourtant cette compétence ne se développe pas en un jour et l'enseignant joue un rôle important pour que les apprenants deviennent de plus en plus responsables de leurs actes.

L'enquête a mis également en évidence un manque d'interactions entre les étudiants qui constituent un aspect essentiel de l'enseignement de la langue car ils apprennent l'habileté à communiquer entre eux, à s'interroger et à chercher des informations et tout ceci contribue à l'augmentation de leur motivation. Or, ils ont marqué une nette diminution des interactions. D'après leur dire, ils sont souvent à court de temps, en raison des charges de travail à fournir pour les cours. C'est pourquoi, il est de la responsabilité de l'université d'attirer l'attention des professeurs sur ce problème en les incitant à doser la charge du travail de façon à ne pas surcharger les étudiants, au risque de les démotiver.

Les interactions entre professeurs et étudiants sont également affectées par le

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

passage au virtuel. Les participants ont souligné le manque de contact et la difficulté d'interagir où chacun chemine seul devant un écran noir même si les cours sont donnés en mode synchrone. Même si la question d'utiliser les caméras a été proposée par certains étudiants, elle n'a pas été bien accueillie par la majorité des étudiants, en particulier les étudiantes. Plusieurs raisons font l'objet de ce refus :

1. Le droit à la vie privée : Activer la caméra signifie permettre aux autres d'entrer dans leur maison et d'envahir leur intimité et vie familiale, une chose à laquelle ils ne souhaitent pas être exposés.

2. Le manque d'espace privé consacré à l'étude : des conditions d'apprentissage convenables, comme avoir une pièce calme, ne sont pas toujours envisageables pour tous les étudiants, en particulier ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

3. Le fait de devoir s'occuper de leur apparence physique ainsi qu'au rangement de l'espace locale qui risque d'être exposé à la caméra, contrarie les étudiants qui subissent un stress supplémentaire pour cette intrusion et qui devient un élément déstabilisant, car ils doivent se concentrer sur la façon dont ils peuvent apparaître devant les autres au détriment de l'objet de l'étude.

L'enquête a identifié plusieurs variables ayant un impact sur la motivation des étudiants en virtuel. Tels sont l'absence de relations interpersonnelles et l'état psychologique des étudiants. Les études ont montré que la pandémie de la Covid-19 a eu des répercussions négatives sur la santé mentale des étudiants (Brook et al, 2020, Holmes et al, 2020).

Les résultats de notre recherche montrent les raisons pour lesquelles l'enseignement à distance a eu un impact négatif sur la motivation des étudiants :

1. La durée prolongée du confinement, due à la crainte de contamination.

2. Le stress et l'ennui causés par l'isolement et les mesures d'éloignement physique.

3. L'insécurité financière pour certains étudiants qui, d'habitude, exerçaient un

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

métier. Cette insécurité a transformé la crise sanitaire en une crise économique les empêchant de subvenir aux besoins vitaux que nécessitait leur éducation.

4. L'évaluation, en particulier l'évaluation sommative laisse à désirer dans ce type d'enseignement et touche directement à la motivation des étudiants qui, alors, ne fournissent plus l'effort nécessaire dans l'apprentissage du français. Là encore, plusieurs facteurs donnent à réfléchir :

a. La tricherie et le plagiat : L'enseignant cherche par tous les moyens d'empêcher la tricherie afin de mesurer, équitablement, les résultats du travail fourni par les étudiants. Pour ce faire, il recourt à plusieurs moyens dont : la délimitation du temps maximal pour répondre à chaque item, l'impossibilité de revenir sur une réponse déjà validée, donc l'étudiant ne peut plus vérifier ni modifier sa réponse une fois qu'il aura passé à un autre item. Malgré ces mesures, il y a des étudiants qui trouvent d'autres moyens pour tricher et obtenir de bonnes notes ; face à ce groupe d'étudiants, il y en a d'autres, plus sérieux, qui ne comptent que sur leur propre effort et qui, par conséquent, sont rongés par un sentiment d'injustice ce qui constitue une source de stress et par conséquent, une baisse de motivation.

b. Les problèmes de connexion à l'Internet et le risque de perte du temps précieux dont les étudiants devraient profiter pour soumettre les réponses à temps, constitue un facteur de stress. Dans certain cas, l'attention des enseignants et des étudiants est détournée de l'évaluation elle-même vers un problème technique qui pourrait les perturber.

c. Les conditions familiales des étudiants sont des facteurs d'engendrement du stress et d'angoisse. Dans les familles nombreuses et défavorisées, les étudiants n'ont pas leur espace privé surtout au moment de l'évaluation directe.

Les résultats de cette recherche montrent également des effets positifs. En ce qui concerne les compétences de l'expression orale et écrite en français, l'enseignement à distance semble présenter plutôt un avantage qu'un handicap notamment pour l'expression orale. Cette distance est considérée comme un des facteurs qui favorise la situation et encourage les étudiants à s'exprimer plus facilement en français sans se soucier des expressions faciales de leurs professeurs

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

ou de leurs camarades. La distance physique a aussi un impact positif sur leur comportement psychologique puisqu'ils sont moins intimidés en s'exprimant en français. En effet, s'exprimer oralement devant un groupe donne l'impression de se dévoiler devant les autres et s'exposer à leurs jugements de valeur ; c'est, alors, l'image de soi qui est en jeu. En s'exprimant, l'étudiant doit gérer tous les facteurs qui pourraient le déstabiliser et le déconcentrer de son objectif principal qui est l'expression de ses idées en français ; ceci est déjà une tâche complexe mais, grâce à la distanciation physique, l'étudiant est épargné de cette confrontation paralysante. L'étudiant se sent plus en sécurité sur le plan affectif et social lorsqu'il s'exprime devant son ordinateur et en l'absence du regard de son interlocuteur. Cette distanciation physique peut aussi mettre l'étudiant en sécurité lexicale car il arrive facilement à trouver le mot qui lui manque grâce à l'Internet et ceci améliore forcément son bagage lexical.

Quant à l'expression écrite, la classe virtuelle s'avère moins avantageuse. La difficulté n'est pas dans la méthode de l'enseignement à distance avec les outils informatiques mais plutôt dans leur emploi. D'une part, les étudiants recourent souvent à l'Internet pour chercher un texte adapté au sujet de rédaction qu'ils sont censés écrire ; ensuite, ils procèdent à un simple copie/collage sans fournir aucun effort supplémentaire dans le sens de l'appropriation de l'information téléchargée ni de sa reformulation. D'autre part, ils se servent des logiciels de traduction afin de traduire leurs phrases de l'arabe vers le français sans prêter attention aux différences syntaxiques entre les deux langues ce qui mène à la production des structures erronées. De même, certaines phrases ainsi bien formulées, risquent de tromper l'enseignant sur le niveau de l'étudiant lors de l'évaluation.

Un autre point concerne les logiciels de traitement de texte tel que Word qui intègre un correcteur automatique permettant de souligner et de corriger des fautes d'orthographe et de grammaire. Cette correction se fait automatiquement sans aucune explication qui puisse aider l'étudiant à prendre conscience de ses erreurs.

Un autre problème surgi de cette distanciation est que l'enseignant n'est pas toujours disponible pour répondre aux interrogations. En présentiel, il est sur place, circule entre les rangs, juge d'un coup d'œil la production de ses étudiants

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

ce qui lui permet de corriger et de donner des consignes utiles pour la rédaction.

En somme, le mode distanciel semble être moins avantageux dans l'apprentissage de la compétence écrite et ceci parce que les outils informatiques ne sont pas utilisés d'une manière constructive. Les étudiants réemploient et reformulent rarement les informations trouvées sur Internet et n'en profitent pas autant que nécessaire pour développer leurs compétences car ils ne sont pas suffisamment informés ni formés quant à l'utilisation pédagogique et méthodologique de l'Internet et des logiciels informatiques dont ils disposent.

7. Conclusion

Le passage forcé à l'enseignement à distance, causé par la crise sanitaire de la Covid-19, a totalement modifié les techniques d'enseignement et montré le rôle prépondérant des nouvelles technologies pour assurer la continuité de l'instruction des étudiants à travers des cours à distance. Par ailleurs, cette crise a accéléré le processus d'un apprentissage hybride timidement déclenché par les universités, il y a quelques années notamment dans l'apprentissage des langues étrangères en l'occurrence le français.

Un an après, un nouvel horizon s'ouvre aux étudiants aussi bien qu'aux enseignants. Des étudiants témoignent des avantages de l'enseignement à distance (le temps gagné, la prise en charge de l'apprentissage et la diminution de la barrière de la peur concernant la compétence de l'expression orale).

Quant aux inconvénients de ce mode d'enseignement, ils ne sont pas tous d'ordre méthodique mais semblent plutôt relever des pratiques relatives aux outils technologiques. En effet, ces pratiques inadéquates relèvent de la quête d'informations le plus facilement possible, sans se donner la peine d'y apporter aucune modification tout comme c'était le cas pour l'expression écrite où les étudiants avaient tendance à copier/coller, au lieu de s'informer sur le sujet traité afin de rédiger un texte personnel. En plus, ils optent directement pour une correction automatique au lieu d'effectuer eux-mêmes cette tâche pour arriver à la forme correcte et d'analyser leurs erreurs afin d'apprendre à appliquer la règle

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]
[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

grammaticale convenable ou assimiler la forme orthographique correcte.

Ces comportements pourraient s'expliquer par le manque de motivation lié en grande partie, à la situation sanitaire et le passage non prévu et non programmé à l'enseignement à distance, en tant que système éducatif qui n'a guère favorisé l'autonomie et la responsabilité des étudiants à l'égard de leur apprentissage.

Ainsi, face à cette situation et aux quantités importantes d'informations diffusées et généralisées par les différents environnements numériques d'apprentissage, il est du rôle de l'enseignant d'orienter et de conseiller ses étudiants et de les doter de techniques et de stratégies efficaces pour les rendre capables de s'approprier et d'assimiler les informations en les transformant en connaissances personnelles.

S'agissant du corps enseignant, il faut qu'il soit mieux préparé et davantage soutenu. En effet, il importe certes de former les enseignants et de les familiariser aux outils numériques. Les institutions universitaires devraient veiller à munir les enseignants des compétences en ingénierie pédagogique leur permettant de mener un processus d'enseignement adapté au mode d'apprentissage en ligne.

Au niveau de la promotion du français, il semble nécessaire de procéder à une coopération et une coordination continues, entre les universités locales et celles de la France dans le but de mettre en place des cours communs en ligne afin de favoriser l'interaction avec les natifs et l'échange culturel nécessaire à l'apprentissage du français.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

Références

Albero, B. (2010). De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, 67-94.

Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage*. PUF.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives, 28*, 133-148.

Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique*. [Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives]. Université TÉLUQ.

Brooks, E-S. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet, 395*, 912–920. https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8

Charlier, B. et Henri, F. (2013). La distance dans le processus de formation : nouveau paradigme d'apprentissage et transformation de la pratique de l'enseignant [diaporama]. *Colloque international e-éducation*. https://docplayer.fr/15884175-La-distance-dans-le-processus-de-formation-nouveau-paradigme-d-apprentissage-et-transformation-de-la-pratique-de-l-enseignant.html

Crétin, R. et Bouzidi, L. (2004). L'enseignement à distance : proposition de trois démarches. *Colloque TICE Méditerranée*, 26-27.

Département Education et Technologie F.U.N.D.P. (1997). *Développer des compétences transversales, gérer son temps*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

https://www.poleacabruxelles.be/wp-content/uploads/Gerer_son_temps.pdf

Deschênes A.J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

Dessus, P. (2010). Des théories psychologiques pour guider le design pédagogique. *Apprendre avec les technologies*, 95-107.

Henri, F. (2019). Quel changement à l'ère numérique ? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre ? *Médiations Et médiatisations, 2*, 227-235.

Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec, Presses de l'Université du Québec, Télé-université.

Holmes, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry, 7*, 547-560. https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2215-0366%2820%2930168-1

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.

Leclerc, C. Picard, F., Bourassa, B. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives, 29,3*,145-167.

Moreau, A., Dedianne, M.C., Le Goaziou, M.F. et Letrilliart, L. (2004). Méthode de recherche. S'approprier la méthode de focus group. *La revue du praticien. Médecine générale, 18,645*, 382-384. https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/focus_group.pdf

Peraya, D. et Peltier C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage. *Distances et médiations des savoirs, 29*. https://journals.openedition.org/dms/4817

UNESCO. (2020). *Les universités s'attaquent à l'impact du COVID-19 sur les étudiant.e.s défavorisé.e.s.* https://fr.unesco.org/news/universites-sattaquent-limpact-du-covid-19-etudiantes-defavorisees

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]

About the Authors

Nisreen Abu Hanak is Associate professor at the University of Jordan. She has started her work at the University of Jordan in 2010 and she is currently the head of the Department of English and French. She holds a PhD in language science and language teaching from the Sorbonne Nouvelle in Paris. The main focus of her PhD thesis is on training program for future teachers of French at the university level in Jordan. Her areas of research include teaching French as a foreign language, contact through languages and language science.

Bassel Al Zboun (PhD) is Associate Professor at the University of Jordan since 2010. Al Zboun is currently holding the position of Dean of the Faculty of Languages at JU and teaching French linguistics at the Department of English and French. His principal research interests are contemporary French and Arabic linguistic studies, phonetics and phonology. He has a particular interest in the evolutionary Jordanian dialectics and languages varieties. His papers on phonological and morphological issue of Arabic and French have been published in several national and international journals.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-17]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.59.1]

[DOI: 10.52547/LRR.13.3.20]