

*Jolanta Sujecka-Zajac*

Université de Varsovie

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)

*Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie :  
comment passer de l'autre côté de l'écran ?*

Improving university teaching during the pandemic: how to switch  
to the other side of the screen?

The 2020/2021 pandemic year has been difficult for teachers at all levels of education including higher education. There was a need to switch quickly to another type of education that would achieve the same objectives as before. How did the university teachers face this challenge? What consequences have been drawn for university teaching in general? We propose to take a global perspective of the state of current university pedagogy to highlight the need to renovate its approaches and to put the learner at the center of the process so to provide pedagogical support in his learning. We will analyze the results of three surveys concerning remote teaching and learning in Poland and in Europe. Finally, we will show what tools can be used to better monitor students' learning in virtual classes.

Keywords: university teaching, monitoring student learning, learner-centered pedagogy, education in the pandemic

Mots-clés: pédagogie universitaire, accompagnement pédagogique des apprenants, enseignement pédo-centré, enseignement pendant la pandémie

## 1. Introduction

La pédagogie universitaire est un domaine de réflexion plutôt récent, âgé d'une trentaine d'années à peine<sup>1</sup>, mais présentant déjà des résultats très inspirants et encourageants en vue de répondre à la question-clé de toute éducation : comment faire réussir tous les étudiants ? Cependant l'écart entre la réflexion théorique et sa mise en pratique reste, comme c'est souvent le cas, un défi de taille pour les universitaires préoccupés beaucoup plus par la recherche et les publications dans des revues de calibre international et à fort facteur d'impact que par la mise à jour de leurs démarches didactiques occupant l'arrière-plan de l'activité académique (De Ketele, 2010 ; Gérard, 2013 ; Rege Colet, Berthiaume, 2009 ; Romainville, 2000). Un bon chercheur est-il automatiquement un bon enseignant ? (Rege Colet, Berthiaume, 2009). Nous sommes loin d'y croire, car les résultats des recherches en sciences de l'éducation, y compris l'éducation supérieure, prouvent qu'enseigner à l'université demande une formation spécifique et adéquate à la matière enseignée qui est, hélas, quasi inexistante dans la plupart des établissements européens sous une forme systématique et structurée (Gérard, 2013). Les défis à affronter par la pédagogie universitaire – et pas seulement – ont été particulièrement visibles lors des cours à distance imposés partout par la pandémie de COVID-19 en 2020/2021. Nous sommes d'avis que cette année peut devenir un tournant important dans le domaine qui nous intéresse ici et, comme pour beaucoup d'autres sujets, il ne faut surtout pas gaspiller le potentiel à la fois intellectuel et applicatif qui pourrait en découler. Notre réflexion sera organisée en trois volets complémentaires : tout d'abord nous nous proposons d'analyser les éléments constitutifs de la pédagogie universitaire et le besoin d'une pédagogie universitaire centrée sur l'étudiant. Elle devrait plus amplement profiter de la recherche sur l'éducation et y contribuer en même temps. Le point qui nous intéresse particulièrement ici est d'analyser l'importance de l'accompagnement pédagogique des étudiants en nous basant sur les diagnostics qui ont été avancés pour l'enseignement en ligne en général. Pour terminer, nous proposons trois outils numériques qui facilitent la mise en place de l'accompagnement pédagogique des étudiants en cours à distance : *Mentimeter*, *Actively Learn* et *Edpuzzle* que nous avons pu tester pendant nos cours en ligne.

---

<sup>1</sup> La notion même de la pédagogie universitaire est apparue dans les années 1990 (Alava, Langevin, 2001 : 244) et en France à partir de 2004 (Kiffer, 2016 : 27). Le métier d'enseignant-chercheur émerge en 1984 (*ibidem*).

## 2. La pédagogie universitaire – besoin vital d'innover

Nous l'avons dit plus haut, mais le répétons à nouveau : le volet pédagogique à l'université reste souvent marginalisé au profit du volet 'recherche' voire du volet 'gestion administrative' du poste. Seule - ou presque - la qualité de la recherche compte pour une évaluation positive de l'enseignant-chercheur. Une formation pédagogique spécifique et dédiée aux candidats au poste d'enseignant-chercheur est quasi absente, du moins en Pologne<sup>2</sup>, excepté une courte formation offerte aux doctorants dans leur cursus doctoral. Comme le constate Laetitia Gérard (2013, en ligne) en rappelant l'avis d'autres chercheurs à cette occasion : « Enseigner à l'université s'apprend donc de manière expérientielle et souvent de manière isolée ». Il s'ensuit une pratique d'enseignement basée sur ses propres représentations, observations, convictions... Certes, si on a pu observer des exemples inspirants d'une bonne pédagogie cela peut avoir un résultat positif, mais comment faire dans le cas contraire ? Qui plus est, la pédagogie universitaire aujourd'hui se compose de tout un réseau d'éléments interdépendants qui la constituent (De Ketele, 2010 : 6) et dont il faut tenir compte. En amont il y a le curriculum qui dépasse largement un simple programme d'études et contient à la fois le profil de sortie de l'étudiant, ses compétences déclinées en savoirs, savoir-faire et savoir-être, les ressources pédagogiques et les dispositifs d'évaluation. Au centre de l'intérêt de la pédagogie universitaire figurent les activités pédagogiques qui sont le plus souvent objet de recherche et de publications diverses. Il est intéressant de noter à cette occasion que presque dès le début de son apparition en tant que champ de recherche, ce sont les technologies informatiques qui ont intéressé les chercheurs<sup>3</sup> (Lebrun, 1999, 2005 ; Marchand, 2001). Ces derniers insistent sur la nécessité d'allier pédagogie et technologie et d'analyser conjointement l'enseignement et l'apprentissage<sup>4</sup>. Les résultats et leurs origines ont

---

<sup>2</sup> Par exemple en Norvège et en Grande Bretagne les cours de pédagogie universitaire sont obligatoires pour les enseignants-chercheurs (Postareff *et al.*, 2007 : 558). Les nouveaux enseignants-chercheurs en France doivent suivre 64 heures de formations pédagogiques lors de leur première année.

<sup>3</sup> Jusqu'à 50% des communications dans les colloques portant sur les activités pédagogiques dans le contexte académique (De Ketele, 2010 : 6).

<sup>4</sup> Dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990 fonctionne le concept de *Scholarship of Learning and Teaching* (Boyer, 1990) qui cible le processus de professionnalisation des universitaires sous une double perspective : travailler d'une part sur les savoirs pédagogiques disciplinaires et, de l'autre, sur les contributions de la recherche éducative sur les pratiques d'enseignement universitaire. Une très bonne synthèse de ces questions se trouve dans l'article de Reget Colet *et al.*, 2011.

aussi occupé le devant de la scène dans la recherche pour mieux comprendre les succès ou les échecs des étudiants, surtout en 1<sup>er</sup> cycle d'études. Ces trois volets : curriculum – activités pédagogiques – résultats évoluent dans un contexte académique et celui d'étudiant qui, à leur tour, sont exposés à des facteurs externes (politiques, sociaux, culturels, économiques). Suite à cette analyse de l'idée même de la pédagogie universitaire, il est plus facile de comprendre pourquoi la formation pédagogique à l'université est incontournable si l'on est d'accord avec Séraphine Alava et Louise Langevin (2001) quand elles clament la nécessité d'innover à l'université. Pourquoi ? La réponse des auteures est convaincante : « Simplement pour jouer son rôle, mais aussi pour survivre ou mieux vivre, pour apporter des changements et s'adapter à des changements, bref, pour évoluer en même temps que la société dont l'université reste une des institutions les plus stables » (Alava, Langevin, 2001 : 247). Innover reste en profonde relation avec la centration sur l'apprenant, ce qui n'est pas du tout nouveau en didactique des langues depuis l'approche communicative mais reste un véritable défi dans le contexte universitaire.

## 2.1. De l'enseignement magistro-centré à l'enseignement pédo-centré

Il a été dit plus haut que le savoir-enseigner des enseignants-chercheurs est le plus souvent construit « sur le tas », de façon expérientielle, en observant les autres. Il s'ensuit un modèle magistro-centré où l'enseignant est le seul pourvoyeur de connaissances, celui qui les produit et qui les distribue, les structure à sa guise ou encore les sélectionne selon ses critères personnels de choix. Il arrive que l'enseignant-chercheur n'aime pas son métier d'enseignant lui préférant son activité de chercheur comme dans l'exemple ci-dessous (Postareff *et al.*, 2007 : 559, notre traduction)<sup>5</sup> :

Je ne suis pas une enseignante très expérimentée. De ce fait, il est difficile de m'évaluer en tant qu'enseignant. Je préfère donner des cours à de grands groupes de personnes qu'à de petits groupes. J'ai réalisé qu'il m'est difficile de motiver les étudiants à participer à des discussions. Je pense que je suis plus forte dans la transmission du savoir que dans l'activation d'un petit groupe d'étudiants. Je n'ai pas d'outils

---

<sup>5</sup> I'm not a very experienced teacher. Therefore, it is difficult to evaluate myself as a teacher. I prefer giving mass lectures instead of small groups. I have clearly noticed that activating students to participate in discussions is difficult for me. I think I'm better in transmitting knowledge than activating a small group of students. I don't have tools to activate students. I don't like teaching very much either. It is a thing one must do if one wants to work at the university. You could say that I'm a reluctant teacher. Of course, I try not to show this to my students.

pour activer les étudiants. Par ailleurs, je n'aime pas beaucoup enseigner. C'est une chose à faire si l'on veut travailler à l'université. On pourrait dire que je suis un enseignant réticent. Certes, j'essaie de ne pas le montrer à mes étudiants.

Il nous semble que cette attitude n'est pas aussi rare que l'on pourrait croire dans les établissements universitaires, mais c'est justement une raison de plus pour clamer le besoin d'innover et de changer le parcours pédagogique des enseignants-chercheurs pour qu'ils puissent envisager une autre modalité pédagogique, beaucoup plus centrée sur l'apprenant comme dans l'exemple ci-dessous (*ibidem*, notre traduction)<sup>6</sup> :

J'ai compris que les apprenants doivent être au centre du processus d'apprentissage. Mon point de départ est de voir comment les étudiants ressentent et voient la situation d'apprentissage. À partir de cela, je commence à réfléchir sur comment enseigner le mieux à ces étudiants. J'ai abandonné l'idée selon laquelle l'enseignant se place en face des étudiants et leur transmet des informations. En tant qu'enseignant, mon travail consiste à faciliter l'apprentissage. Je soutiens mes étudiants à bien apprendre.

Ce modèle correspond mieux aux avancées des sciences de l'éducation et des théories d'apprentissage en vigueur aujourd'hui, il est donc important d'entraîner les enseignants-chercheurs à le connaître et le mettre en place dans leurs cours. Plusieurs recherches ont démontré qu'après avoir suivi une formation pédagogique qui permettait de prendre connaissance du modèle pédo-centré ainsi que de ses démarches et après avoir réfléchi sur ses propres pratiques pédagogiques, les enseignants sont prêts à mettre à profit le modèle pédo-centré dans leurs cours (Postareff *et al.*, 2007). Le point essentiel de cette orientation sur les apprenants est celui de savoir les accompagner pédagogiquement (ang. *monitoring student learning*) qui nous intéresse plus particulièrement dans la section suivante.

## 2.2. Accompagner pédagogiquement les étudiants en présentiel et en distanciel

Louise Marchand nous rappelle une chose très importante, à savoir que « l'adulte entreprend des études avec une forte motivation et une détermination pour

---

<sup>6</sup> I have realised that the students have to be in the centre of the learning process. My starting point is how the students experience and see the learning situation. From this I start thinking how to best teach these students. I have given up the idea that the teacher stands in front of the students and delivers information. As teacher, my job is to facilitate learning. I support students to learn well.

apprendre à la condition que le climat d'apprentissage respecte ce qu'il est comme individu et comme apprenant » (2001 : 412).

Cela nous amène au cœur même de notre réflexion ici : respecter l'individu-apprenant exige des démarches d'accompagnement, d'orientation, d'information qui sont si bien incluses dans le terme anglais de « monitoring » difficilement traduisible en français. Comment s'explique son énorme impact, maintes fois documenté, sur la réussite en apprentissage ? Tout d'abord, il faut bien voir dans ce type de démarches ce qui décide de son plein sens en classe : « Activités poursuivies par les enseignants pour garder la trace de l'apprentissage des apprenants dans le but de prendre des décisions relatives à l'enseignement et fournir le feedback aux apprenants sur leurs progrès » (Cotton, 1988, en ligne, notre traduction)<sup>7</sup>. De quelles démarches est-il question ? En voilà une courte liste de départ, non exhaustive sans aucun doute<sup>8</sup> (*ibidem*) :

- poser des questions aux apprenants pendant la classe pour vérifier leur degré de compréhension du matériel présenté ;
- circuler dans la classe, parmi les étudiants lorsqu'ils réalisent leurs tâches et entreprendre des contacts « *one-to-one* » pour discuter à propos de ce qu'ils sont en train de faire ;
- évaluer, collecter les données, corriger les devoirs à la maison ;
- organiser des sessions de révision régulières avec les étudiants pour les rassurer sur les acquis et identifier les éléments non-acquis ou en cours d'acquisition ;
- proposer des tests, des bilans partiels, collecter les résultats ;
- revoir systématiquement les résultats des étudiants en analysant les données collectées et s'en servir pour ajuster la suite des démarches pédagogiques en classe.

Il est clair que pour les cours virtuels certaines pratiques ne peuvent pas être mises en place (*circuler dans la classe*)<sup>9</sup>, en revanche d'autres semblent bien adaptées aux possibilités des classes à distance (*bilans partiels, collecter et analyser les données, surveiller le degré de compréhension du matériel*). Une chose est certaine : ces activités d'accompagnement pédagogique

---

<sup>7</sup> Activities pursued by teachers to keep track of student learning for purposes of making instructional decisions and providing feedback to students on their progress.

<sup>8</sup> Ces pratiques sont, certes, envisageables surtout dans le cadre des travaux dirigés ou pratiques et des séminaires qui permettent aux étudiants de participer de façon active à la construction des connaissances.

<sup>9</sup> Une certaine présence de l'enseignant est tout de même possible même lors du travail en groupe par exemple avec les outils disponibles sur Zoom, Teams ou Google Meet.

des étudiants assurent la possibilité d'adapter l'enseignement à l'apprentissage, de répondre aux besoins des étudiants et de respecter leur profil d'individu-apprenant, comme on l'a stipulé plus haut. Les résultats des recherches empiriques indiquent un très fort impact positif de chaque démarche d'accompagnement sur les succès des apprenants à la fin du cursus, et permettent de faire la distinction entre les écoles et les enseignants efficaces et inefficaces<sup>10</sup>. Étant donné ces constats, il semble crucial de mettre en action l'accompagnement pédagogique non seulement au niveau primaire ou secondaire mais aussi au niveau universitaire d'autant plus que les cours à distance, comme nous allons le voir plus loin, semblent accentuer l'écart entre les bons étudiants et les étudiants en difficulté. Cela ne demande pas d'investissements énormes en matériel ou connaissances très spécifiques en la matière, juste une certaine prise de conscience de ce qui soutient l'apprentissage. Prenons l'exemple des questions qui sont certainement omniprésentes dans nos cours. Il suffirait de repenser leur forme, leur fréquence ou leurs liens avec ce qui précède ou suit dans le cours. Les experts rappellent que la première chose à retenir est de bien situer le niveau de difficulté de la question pour que la plupart des étudiants puissent tenter d'y répondre avec succès. La démarche suivante est celle de repérer qui répond le plus souvent, qui ne prend jamais de parole et se proposer d'encourager la prise de parole la plus large possible sinon en séance plénière du moins lors du travail en petits groupes<sup>11</sup>. Enfin une fois la réponse donnée, l'enseignant est trop souvent le seul qui l'évalue, confirme ou infirme alors qu'il est fortement recommandé de demander aux étudiants d'apporter leurs commentaires sur la/les réponses(s), de proposer d'autres réponses ou de poser d'autres questions en lien avec les réponses données. Ces activités fournissent d'excellentes données sur le niveau de compréhension des étudiants et permettent à tous de compléter, si besoin est, les éléments qui manquent. Il nous semble que les cours virtuels auxquels il fallait s'adapter<sup>12</sup> rapidement se prêtent de manière particulière à stimuler l'accompagnement pédagogique des étudiants car nous savons aujourd'hui

---

<sup>10</sup> The careful monitoring of student progress is shown in the literature to be one of the major factors differentiating effective schools and teachers from ineffective ones (Cotton, 1988, en ligne). This monitoring of student learning has been shown to have a significant positive impact on student success and is noted as one of the key differences between effective and ineffective teachers (Fulton, 2019, en ligne).

<sup>11</sup> Cela n'est pas applicable aux cours magistraux qui se basent sur une transmission et non pas construction des connaissances.

<sup>12</sup> Sans oublier cependant que les outils de TICE ou e-learning ne sont pas une nouveauté dans l'enseignement, il s'agit cependant d'un passage obligatoire pour tous au mode d'enseignement qui n'a pas été pratiqué par la majorité des enseignants auparavant.

à quel point ils ont accentué les manques et faiblesses de la pédagogie universitaire en général, ce que nous allons présenter brièvement dans la suite.

### 3. L'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 – quelles leçons sont à tirer ?

Les rapports et les bilans de cette année 2020/2021 mémorable commencent à affluer et c'est très important de ne pas tarder à discuter de leur contenu et rapidement tirer des conclusions en vue de changer, d'améliorer et d'ajuster les enseignements à tous les niveaux de la scolarité<sup>13</sup>. Nous allons nous référer à trois rapports :

- Buchner A., Wierzbicka M., *Nauczanie zdalne w czasie pandemii (Enseignement à distance à l'époque de la pandémie)*, seconde édition, Centrum Cyfrowe, novembre 2020 (en ligne).
- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., *Rapport : Nauczanie zdalne w czasie pandemii i perspektywa powrotu do normalności (Rapport : Enseignement à distance à l'époque de la pandémie et la perspective du retour à la normalité)*, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, février 2021.
- le webinaire *Avenir de l'enseignement des langues – les leçons à tirer de la pandémie*, le 27 avril 2021, Centre européen pour les langues vivantes, rapport sur les résultats d'une enquête pan-européenne, 1700 réponses recueillies émanant de 40 pays.

Le premier rapport cité, celui réalisé par le Centre numérique polonais (pl. Centrum Cyfrowe), nous met dans un contexte large de conclusions venant de leur recherche auprès de 687 enseignantes et enseignants au niveau primaire et secondaire :

- les compétences numériques des enseignantes et enseignants ont été insuffisantes au départ : cela découle d'un manque de soutien systémique, d'un manque de formation adéquate, cependant ces compétences se sont rapidement développées grâce à l'effort personnel ;
- il a été surprenant de constater le niveau bas de compétences numériques chez les élèves qui sont certes habitués à manipuler leurs

---

<sup>13</sup> Nous n'analysons pas ici l'ouvrage publié sous la direction de Jacek Pyżalski, 2020, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, étant donné une autre orientation de ce texte, pourtant il faut le mentionner comme l'un des premiers bilans didactiques proposés aux éducateurs en Pologne.



smartphones, mais ne savent pas profiter de programmes informatiques à but éducatif, de plateformes numériques où l'on dépose des matériaux etc. :

- la technologie aide à rester en contact et ne pas se perdre de vue (groupes sur Facebook, Messenger ou WhatsApp) ;
- le virtuel a mis en valeur l'innovation didactique que l'on aime ou pas : la classe inversée, le travail par projet, l'enseignement par problèmes ;
- une approche diversifiée envers l'évaluation, moins de tests, bilans écrits vs plus d'évaluation formative basée sur le travail régulier et autonome ;
- des matériaux variés puisés sur Internet plus ajustés aux besoins éducatifs.

Tout cela semble encourageant, voire optimiste, mais n'oublions pas ce qui contrebalance cette image positive de l'enseignement à distance : le manque d'équipement aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, le temps excessivement long investi dans la préparation du cours, le stress et la fatigue chez tout le monde, les problèmes d'organisation de l'espace (manque de place au domicile pour chaque membre de la famille), les relations interpersonnelles plus superficielles et moins fréquentes.

Le deuxième rapport, élaboré par l'Université de Varsovie, nous situe directement dans l'enseignement universitaire<sup>14</sup>. Les enseignants-chercheurs ont été plutôt satisfaits de leur équipement et conditions de travail à distance, nombreux sont ceux qui n'avaient pas d'expérience dans l'enseignement à distance avant la pandémie et devaient tout ou presque apprendre « sur le tas » et immédiatement. Généralement, même les personnes qui se sentent compétentes en cours virtuels les évaluent moins bien que les cours en salle. Une chose nous semble très importante : comme le constate le rapport en question, les enseignants-chercheurs mettent l'accent sur le fait que le niveau d'engagement des étudiants a beaucoup baissé ainsi que leur activité pendant les cours, de plus, les relations personnelles en ont également beaucoup souffert.

Le dernier rapport est très inspirant pour nous, car il concerne uniquement l'enseignement des langues en Europe<sup>15</sup>. La particularité de cette enquête, comme le soulignent les auteurs, est d'inclure des questions ouvertes dont les répondants ont souvent profité pour exprimer leurs avis personnels. Parmi les résultats les plus importants, on peut citer :

- 27% des répondants avançaient les difficultés à planifier les cours de langues ;

---

<sup>14</sup> L'enquête en ligne a été remplie par 1199 enseignants-chercheurs de l'Université de Varsovie.

<sup>15</sup> Plus de 1700 réponses venant d'environ 40 pays d'Europe.

- 24% des répondants constatent que les techniques de classe ont considérablement changé ;
- 22% trouvent leurs leçons beaucoup plus variées et motivantes ;
- 62% constatent une baisse significative de la fiabilité des examens ;
- 20,6% pensent que les acquis et les progrès des apprenants ont été fortement réduits, et presque 41% - partiellement réduits.

Ce bref passage en revue des résultats des premières enquêtes nationales et européennes avant d'en voir arriver d'autres confirment les mêmes préoccupations, mais aussi les points forts de l'enseignement à distance : d'un côté les cours peuvent devenir plus riches, variés, s'appuyant sur des matériaux authentiques et de qualité, de l'autre – les apprenants se sentent stressés, fatigués, s'engagent moins et s'enferment dans leur bulle, ce qui rend plus difficile l'accompagnement pédagogique dont nous avons parlé dans la section précédente. Pour terminer cette réflexion, nous voulons partager un petit fragment de notre expérience dans l'enseignement à distance, lié à trois outils qui nous ont beaucoup aidé à accompagner l'apprentissage des étudiants : *Mentimeter*, *Edpuzzle* et *Actively Learn*.

#### 4. Trois outils permettant l'accompagnement pédagogique individualisé des étudiants en cours à distance

Puisque le travail en classe virtuelle reste inaccessible pour un accompagnement pédagogique individualisé dans sa forme traditionnelle, étant donné que l'enseignant ne circule plus en classe, n'assiste pas au travail *in statu nascendi*, ne lance pas de pistes à suivre, nous étions très intéressée dès le départ à trouver d'autres possibilités techniques qui pourraient remplacer les démarches pratiquées en salle. Nous avons ainsi trouvé trois outils dont voici une présentation très succincte en lien avec les cours que nous avons menés en 2020/2021 à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie<sup>16</sup>.

##### 4.1. *Mentimeter*

Comme le présente le site spécialisé : « Mentimeter est une application en ligne gratuite qui permet de sortir des présentations classiques et ainsi faire

---

<sup>16</sup> Il s'agit d'un cours pour la première année de licence : « Introduction à l'acquisition des langues étrangères » auquel ont participé 17 étudiants et d'un cours pour la première année en master I didactique portant sur la méthodologie de la recherche en DLE avec 13 étudiants.

interagir son audience. Une fois connecté, l'utilisateur peut choisir les types de présentations (et donc les types de questions/réponses attendues). Parmi ces options figurent : questions à choix multiples, choix d'images, nuage de mots, réponse sur échelle, réponse ouverte, un pourcentage, une matrice, et une compétition »<sup>17</sup>. Nous nous sommes servie de cet outil principalement pour diagnostiquer au début ou à la fin du cours les acquis de nos étudiants. Les réponses sont anonymisées, ainsi les étudiants sont rassurés en cas de mauvaise réponse qui n'entraîne pas de conséquences négatives, et en même temps nous pouvons reprendre les points qui nécessitent un éclaircissement comme dans le cas visible sur la capture d'écran ci-dessous concernant le classement de la mémoire sémantique et épisodique :



Image 1 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants en cours à distance avec *Mentimeter*.

Les étudiants peuvent tout de suite évaluer si leur réponse est correcte (la mémoire sémantique et épisodique font partie de la mémoire déclarative) ou non (les détracteurs indiquent la mémoire procédurale ou à long terme). Par la suite, nous proposons de revoir les écrits théoriques pour rappeler les caractéristiques des deux types de mémoire et de bien distinguer leur ancrage typologique. Cela permet un premier accompagnement de soutien pour ceux qui ont choisi la mauvaise réponse. *Mentimeter* pourrait être utilisé avec de grandes cohortes d'étudiants selon les objectifs du cours.

<sup>17</sup> Pour plus d'informations voir [https://carrefour-education.qc.ca/site\\_web\\_commentes/mentimeter](https://carrefour-education.qc.ca/site_web_commentes/mentimeter), consulté le 2 mai 2021. Le site principal : <https://www.mentimeter.com/>

## 4.2. Edpuzzle

Nous citons à nouveau la description du site dédié à cet outil : « Edpuzzle est une application Web entièrement gratuite qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'intégrer du contenu à une vidéo existante en la mettant automatiquement sur pause. Elle permet ainsi à l'élève d'interagir avec le contenu de la vidéo »<sup>18</sup>. L'outil permet cette fois un accompagnement personnalisé car nous pouvons suivre les réponses données par chaque étudiant aux questions qui apparaissent lors du visionnement de la vidéo. L'exemple ci-dessous vient de notre cours « Introduction à l'acquisition des langues », destiné aux étudiants de première année de licence (N=17). En même temps, il y a la possibilité de rédiger un feedback écrit pour indiquer à quel moment la réponse n'est pas complète, demander un retour vers le film ou encore la révision du matériel vu auparavant. Dans l'exemple ci-dessous, les étudiants répondent à une question ouverte (Comment argumenter l'absence de la L1 en classe de langue étrangère ?) en fonction de leur compréhension du document visionné.



Image 2 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants lors du travail avec *Edpuzzle*.

Cette manière interactive de regarder les documents vidéo permet de renforcer la compréhension des points importants ainsi que de susciter une analyse personnelle des propos discutés. L'outil ne limite pas le nombre de participants, cependant il est évident que le travail de l'enseignant devient considérable avec des groupes très nombreux.

---

<sup>18</sup> Pour plus d'informations voir [https://carrefourdeeducation.qc.ca/sites\\_web\\_commentes/edpuzzle\\_cr\\_er\\_des\\_le\\_ons\\_interactives\\_avec\\_des\\_vid\\_os](https://carrefourdeeducation.qc.ca/sites_web_commentes/edpuzzle_cr_er_des_le_ons_interactives_avec_des_vid_os) consulté le 2 mai 2021. L'adresse du site : <https://edpuzzle.com/>

### 4.3. *Actively Learn*

La dernière application<sup>19</sup> permettant d'accompagner l'apprentissage des étudiants s'applique particulièrement à la lecture des textes, aussi bien ceux qui sont déjà dans la bibliothèque virtuelle du programme que d'autres que nous sommes libres de télécharger. La lecture interactive avec *Actively Learn* permet de « dialoguer » avec le texte : l'annoter, insérer des questions ou des QCM, ajouter des explications ou des hyperliens pour des explications nécessaires. En outre, des options de lecture à haute voix, l'accès à des dictionnaires ou traductions en différentes langues sont offertes. Cet outil nous a permis de suivre individuellement les progrès en lecture d'un texte scientifique pendant le cours au niveau du master I portant sur la méthodologie de la recherche en DLE (14 participants). En voilà un exemple :

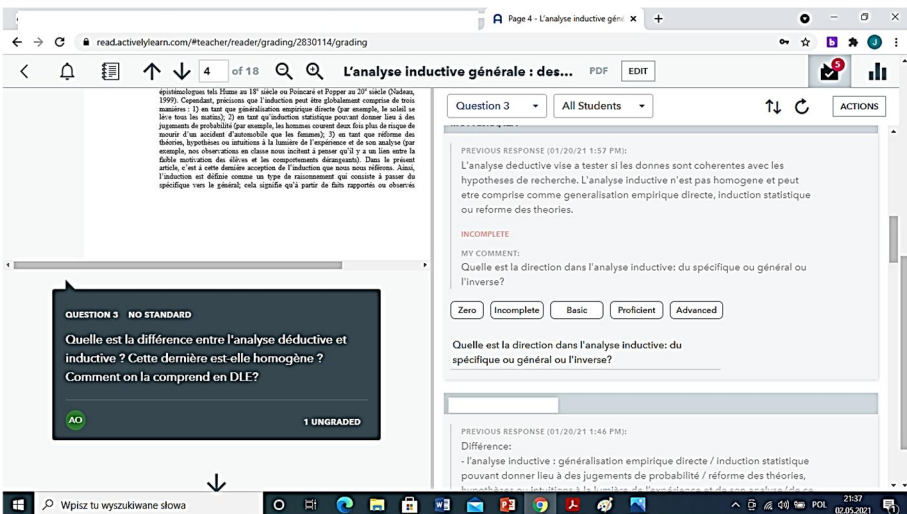


Image 3 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants lors du travail avec *Actively Learn*.

Le texte proposé ici pour une lecture d'approfondissement pouvait ainsi être « pré-programmé » non seulement avec des questions, mais aussi avec des commentaires terminologiques ou des hyperliens permettant de consulter d'autres textes ou leurs extraits.

Les trois outils susmentionnés ne demandent pas beaucoup d'investissement en temps d'apprentissage ni pour l'enseignant ni pour les étudiants qui, une fois connectés sur le site, sont guidés par des consignes simples et facilement

<sup>19</sup> <https://www.activelylearn.com/>

compréhensibles. *Mentimeter* s'applique facilement en classe et la durée ne dépend que de la décision de l'enseignant, dans notre cas cela a pris au maximum 20 minutes. *Edpuzzle* marche avec le visionnement du document vidéo, il faut donc prévoir le temps en fonction de ce critère. Nous avons proposé ce type de travail à faire en dehors du cours et de revenir juste aux éléments essentiels lors du cours. Pour ce qui est d'*Actively Learn*, il s'agit surtout de poser des questions pertinentes pour la compréhension du sujet travaillé et de prévoir les difficultés à la fois linguistiques et conceptuelles qui peuvent en découler. Certes, les trois outils nécessitent une démarche d'analyse et de réflexion de la part de l'enseignant : quelles questions poser par rapport au contenu du texte et à la meilleure forme de la réponse ? à choix multiple, de type vrai /faux, ouvertes ? quelles sont les idées clés que nous voulons faire passer aux étudiants ? comment organiser le feedback ? Tout cela montre clairement que pour proposer un accompagnement efficace il n'est pas question, le plus souvent, ni de grandes cohortes ni de cours de type magistral qui, à priori, exclut tout accompagnement pédagogique étant donné que la transmission du savoir ne s'y prête pas. Il est à souligner que les outils et les démarches présentés ci-dessus ne sont pas uniquement liés aux cours à distance, ils enrichissent le bagage didactique de l'enseignant aussi bien en présentiel qu'en distanciel et lui permettent de varier son mode d'action en classe tout en ciblant de mieux en mieux l'accompagnement de chaque apprenant.

## 5. En guise de conclusion

Il va sans dire que la pandémie est un mal dont nous avons tous souffert, à la fois au niveau de notre santé physique et psychique. Des voix s'élèvent tout de même, à juste titre, pour ne pas uniquement insister sur les aspects négatifs mais aussi pour en tirer des leçons pour l'avenir. Nous sommes d'avis que cette année pandémique a permis de faire émerger les points essentiels de l'éducation indépendamment de son niveau : les relations interpersonnelles, l'autonomie des enseignants et des apprenants, la motivation, les formes variées de l'évaluation, la nécessité d'un accompagnement pédagogique des apprentissages et, plus que jamais, d'une pédagogie différenciée qui tient compte des besoins et des potentiels individuels. Notre objectif ici était de réfléchir sur une pédagogie universitaire qui demande un renouveau profond visant à atteindre un équilibre entre la partie recherche et la partie enseignement, à se tourner vers l'apprenant et le mettre au centre de ses préoccupations, à connaître et suivre les contributions de la recherche éducative adaptée à la matière enseignée, à abandonner la transmission des connaissances au profit d'un dialogue avec un individu-apprenant. La technologie apporte

des outils pour y arriver, mais les outils ne s'activent pas tout seuls, il faut que l'enseignant les mette en place, s'y forme et les adapte aux besoins de ses étudiants. Cela relève aussi bien de la responsabilité du système universitaire que de celle de chaque enseignant. Un grand pas a déjà été fait dans cette direction, continuons ce chemin, ce sera un bénéfice remarquable à tirer de cette expérience particulière.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alava S., Langevin L. (2001), *L'université, entre l'immobilisme et le renouveau*. „Revue des sciences de l'éducation”, 27 (2), 243–256.
- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J. (2021), *Raport : Nauczanie zdalne w czasie pandemii i perspektywa powrotu do normalności*. Warszawa: Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego.
- Boyer E. L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*. Princeton : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Nauczanie zdalne w czasie*, edycja II. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [consulté le 2.05.2021].
- Cotton K. (1988), *Monitoring Student Learning in the Classroom*, Online: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/MonitoringStudentLearning.pdf> [consulté le 27.04. 2021].
- De Ketele J.M. (2010), *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. „Revue française de pédagogie” Online : 172 | juillet-septembre 2010. <http://journals.openedition.org/rfp/2168>, [consulté le 27.04.2021].
- Fulton J., (2019), *How to guide and monitor student learning*, Online: <https://www.classcraft.com/blog/monitoring-student-learning/> [consulté le 15.04.2021]
- Gérard L. (2013), *Former les doctorants à la pédagogie*, Online : [https://www.researchgate.net/publication/260286999\\_Former\\_les\\_doctorants\\_a\\_la\\_pedagogie](https://www.researchgate.net/publication/260286999_Former_les_doctorants_a_la_pedagogie) [consulté le 2.05.2021].
- Kiffer, S. (2016), *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse de doctorat rédigée sous la direction de G. Tchibozo, Université de Strasbourg, Online : <https://www.theses.fr/199421935> [consulté le 27.04.2021].
- Lebrun M. (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Paris : Academia-Bruylant.
- Marchand L. (2001), *L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique?* „Revue des sciences de l'éducation”, 27 (2), 403–419.

- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007), *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*. "Teaching and Teacher Education", 23, 557–571.
- Pyzalski J. (dir.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rege Colet N., Berthiaume D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*, (dans:) Hofstetter R., Schneuwly B. (dir.), *Savoirs en (trans) formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 137–162.
- Rege Colet N. et al. (2011), *Le concept de Scholarship of Teaching and Learning*. "Recherche et formation" Online : n° 67 « Former les universitaires en pédagogie », <http://rechercheformation.revues.org/1412> [consulté le 27.04.2021].
- Romainville M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

#### Sites internet

<https://www.ecml.at/Resources/Webinars/tabid/5456/Default.aspx> [consulté le 27.04.2021].

Received: 04.05.2021

Revised: 03.09.2021