

RETOUR D'EXPERIENCE

LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE AU KOWEÏT ET AU MAROC : ÉTAT DES LIEUX ET MESURES PRISES

Manal Hosny, Gulf University for Science and Technology, Koweït

Carine Zanchi, Gulf University for Science and Technology, Koweït

Driss Louiz, Université d'Ibn Tofail, Maroc

Résumé

Cet article se veut être un état des lieux de l'implémentation des cours en ligne dans deux pays arabes à savoir le Koweït et le Maroc qui jusqu'à l'apparition de la pandémie ne reconnaissaient pas ce type d'enseignement. En nous basant sur nos expériences respectives, en tant qu'enseignants universitaires de français langue étrangère (FLE) dans ces deux pays, nous avons voulu montrer les spécificités des contextes dans lesquels nous travaillons pour ensuite expliquer comment ces contextes ont influencé les mesures prises pour assurer la continuité pédagogique. Cette analyse contrastée nous permet aussi de recenser les barrières rencontrées pour assurer la continuité pédagogique : barrières institutionnelles, technologiques, pédagogiques, mais aussi surtout, les barrières mentales. Les convictions et les préjugés de l'opinion publique arabe, des enseignants et des étudiants, ont dans les faits joué un rôle déterminant dans la mise en place du dispositif en ligne. Ces barrières ont eu un impact sur l'implémentation de l'enseignement en ligne et ont même provoqué l'échec de certaines démarches institutionnelles et pédagogiques. Cet écart entre ce qui a été décidé et ce qui a été accompli marque la limite de cette expérience inédite. Finalement, un an après, nous cherchons à faire le point sur l'enseignement en ligne dans nos deux pays pour mettre en relief les pratiques pédagogiques implantées dans les classes de FLE et pour tirer les leçons de cette expérience inédite mais aussi pour conjecturer ce à quoi ressemblera l'après-crise de la COVID 19 dans nos universités respectives.

Mots-clés

Obstacles, continuité pédagogique, enseignement en ligne, Français langue étrangère (FLE), pays arabophones

Abstract

This article proposes a description of the two national Arab teaching contexts (Kuwait and Morocco) where online classes were proposed for the very first time to maintain pedagogical continuity during the pandemic health crisis. As French

as a foreign language teachers, we witnessed certain parameters in each context that influenced the decisions taken locally to maintain the delivery of course material. This comparative study pinpoints several obstacles that were recurrent such as institutional, technical, pedagogical but most importantly mental barriers. Convictions and negative thinking from Arab public opinion, teachers and students were key elements for the set-up of online classes bringing some pedagogical projects to a failure. A gap between what was decided and how it was implemented shows the limits of this unconventional experiment. Finally, a year later, we are starting to reflect on our new pedagogical practices to adapt to post-Covid conditions.

Keywords

Barriers, pedagogical continuity, on-line teaching, French as a Foreign Language

INTRODUCTION

L'apparition soudaine de la pandémie début 2020 et la gravité de la situation ont contribué à créer un climat anxiogène au sein de la population et plus précisément chez les étudiants et les enseignants. Il s'est avéré que cette crise sanitaire a été aggravée par le manque d'informations disponibles sur cette nouvelle maladie. L'isolement et l'absence d'un lien social ont eu un impact sur la santé mentale des étudiants comme des enseignants :

Concomitantly, misinformation appears to be widespread, highlighting a disconnect between the medical scientific community and the public related to COVID-19 (Mian & Khan 2020). Moreover, psychological effects of quarantine due to coronavirus include infection fears, confusion, frustration, inadequate supplies and inadequate information (Brooks et al., 2020). Isolation and lack of social contact may be increased as stay at home orders are issued during COVID-19, which may lead to anxiety and depression. (Hiremath et al., 2020, cité par Unger et Meiran, 2020, p. 257).

Au Koweït comme au Maroc, les témoignages recueillis lors des entretiens abondent dans le même sens. Pour répondre à cette urgence sanitaire, chaque pays a essayé d'apporter des réponses adéquates en prenant en compte ses propres caractéristiques et sa propre culture éducative.

Ces réponses, fortement influencées par la perception de l'enseignement en ligne et de sa validité, ont été divergentes d'un pays à l'autre. En raison de la gravité de la crise, une réponse unanime a été trouvée pour assurer la continuité pédagogique, mais la pierre d'achoppement a été de comment y parvenir. Par ailleurs,

l'implémentation de ces mesures a été souvent entravée par les réalités du terrain qui ont souvent nui au bon déroulement du passage en ligne. Comme le rappellent Octaberlina et Ikhwanul Muslimin (2020), l'intégration du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage est un phénomène complexe dans la mesure où enseignants voire étudiants peuvent rencontrer des difficultés ou des problèmes qui sont de facto considérés comme des « barrières » :

A barrier is defined as “any condition that makes it difficult to make progress or to achieve an objective” (WordNet, 1997). The objective under scrutiny in this study is increased technology integration. The understood and yet unspoken connotation of a barrier is that its removal acts as an aid towards the achievement of the objective. (Schoepp, 2005, p. 2)

Cette notion d'obstacle n'est pas nouvelle. En fait, déjà en 1999, Ertmer faisait état de difficultés ou barrières dans l'implémentation des technologies dans le processus d'enseignement / apprentissage (E/A). Pour lui, si les enseignants étaient conscients de l'existence de ces barrières, ils seraient plus aptes à les surmonter.

Le présent travail dressera un état des lieux du passage en ligne et des mesures institutionnelles prises dans nos pays respectifs. Partant de l'expérience contrastée du Koweït et du Maroc qui, malgré leur appartenance au monde arabe, ont des contextes socio-culturels et universitaires assez différents, l'article cherchera à dresser un tableau de l'E/A du français en ligne, tout en recensant les barrières existantes.

1. LE CONTEXTE KOWEÏTIEN

Quand les premiers cas de la COVID 19 se sont manifestés au Koweït, les universités étaient en congé à l'occasion des fêtes nationales de l'indépendance et de la libération du pays. Vu le rythme accéléré de la contagion, les classes qui devaient reprendre le premier mars ont été reportées de deux semaines par un décret ministériel pour freiner la contamination et pour évaluer la situation. Depuis, le retour au campus se fait toujours attendre. Cette expérience inédite rencontre plusieurs barrières que le présent article va détailler.

1.1 Barrières institutionnelles

Face à cette situation alarmante, l'université Gulf University for Science and Technology (GUST), la première université privée du Koweït, a décidé de prendre l'initiative d'assurer une certaine continuité pédagogique en ligne. Enseignants et étudiants ont été notifiés de la reprise des cours, mais en prenant soin de souligner que c'était à titre provisoire, car l'enseignement en ligne n'était pas reconnu au Koweït. Les enseignants devaient rester en contact avec leurs étudiants pendant deux semaines et entamer des révisions. En même temps, les différentes facultés avaient contacté les départements pour leur demander de se préparer à l'éventualité d'un passage en ligne, au cas où le ministère de l'éducation accepterait la demande de l'université d'assurer la continuité pédagogique. L'exemple de GUST a été vite

suivi par les deux autres grandes universités du pays : American University of Kuwait (AUK) et American University of the Middle East (AUM).

Cependant, cette décision des universités privées a suscité un tollé médiatique (Alqabas 23 octobre 2020). Parlementaires et journalistes ont dénoncé l'irresponsabilité des institutions qui, selon eux, mettaient en danger l'avenir des étudiants en se lançant dans ce qu'ils appelaient une aventure douteuse. Les détracteurs de l'enseignement en ligne ont également rappelé qu'il était inconstitutionnel au Koweït ; ses partisans, par contre, ont avancé qu'un fléau comme la pandémie de la COVID 19 nécessitait des mesures exceptionnelles. Dans un premier temps, le ministère de l'éducation avait rejeté la demande des universités privées et avait décidé de reprendre les cours en présentiel en août. Devant la détérioration rapide de la situation sanitaire du pays, l'espoir d'une reprise en présentiel des cours en août devenant improbable, l'opinion publique qui avait initialement rejeté l'idée d'un enseignement en ligne, a changé d'avis et a demandé au ministère de reconsidérer sa décision, surtout que tous les pays de la région avaient décidé d'instaurer l'enseignement en ligne. Le 14 avril 2020, le ministère de l'éducation, a annoncé enfin qu'il acceptait d'accorder aux universités privées la possibilité d'assurer la continuité pédagogique en ligne, sous condition de donner aux étudiants le choix d'accepter de suivre ces cours synchrones ou de déférer pour reprendre en présentiel en août. Cette hésitation institutionnelle n'a pas aidé à bâtir la confiance publique dans l'enseignement en ligne. Celui-ci est toujours décrié par une grande partie de la population qui l'accepte actuellement faute de mieux.

1.2 Barrières technologiques

Dès le départ, le clivage enseignement public / enseignement privé s'est fait sentir. L'université de Koweït, faisant face à une massification, n'était pas aussi bien équipée que les universités privées, plus modernes et ayant surtout un nombre plus restreint d'étudiants et des enseignants plus habitués à se servir de la technologie. Elle a commencé à sensibiliser ses enseignants à l'utilisation des plateformes et à activer les comptes institutionnels fin juillet. GUST pour sa part, utilisait depuis sa fondation en 2002 les courriels institutionnels pour les communications entre professeurs et étudiants, et avait commencé depuis 2012 à introduire une politique d'administration électronique : celle-ci est devenue obligatoire en 2017. Depuis cette date, toutes les démarches administratives se font de façon électronique, ce qui implique une certaine familiarisation avec l'outil informatique.

Cependant, si cette utilisation presque quotidienne de l'informatique au sein de l'université était une aubaine en ce qui concerne la gestion administrative de la situation au début de la COVID 19, son impact sur la continuité pédagogique était mitigé. En fait, la barrière technologique a existé même dans les universités qui jouissaient d'une infrastructure moderne, car c'est l'intégration de cette technologie dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui posait problème. Si GUST utilisait depuis 2010 la plateforme Moodle, cette utilisation ne se faisait pas de

façon uniforme. Certains enseignants l'utilisaient uniquement pour afficher les résultats de leurs examens, d'autres pour mettre leurs PowerPoints et autres matériels de classe à la disposition des apprenants. Peu d'entre eux se servaient pleinement des fonctionnalités de la plateforme. Au début du passage en ligne, personne n'était vraiment technologiquement préparé pour assurer la continuité pédagogique.

Dès l'annonce de la reprise des classes, l'université a commencé une formation intensive en ligne tout public, complétée par l'envoi de manuels d'utilisation et de vidéos concernant l'utilisation de l'application de visioconférences (Big Blue Button) pour enseigner, mais également l'utilisation des fonctionnalités de Moodle pour créer des tests et des ressources pédagogiques. Cependant, un examen des données récoltées auprès du Soutien Technologique de l'université montre que tout au long du semestre de la continuité pédagogique, la préoccupation majeure des enseignants et des étudiants était d'ordre technologique (l'informatisation des quizz et du carnet de notes, les problèmes de connexion etc.).

Pour leur part, les enseignants de langue, notamment ceux du FLE étaient en quelque sorte mieux préparés à l'utilisation de l'outil numérique, puisqu'ils avaient l'habitude de recourir à des documents audios et vidéos dans leurs classes et à intégrer des ressources en ligne. Pourtant, l'utilisation du tableau blanc pour expliquer la grammaire et celle des salles de discussion (breakout rooms) pour les examens oraux s'est avérée très compliquée, surtout que ces fonctionnalités elles-mêmes étaient en phase expérimentale et qu'elles se sont perfectionnées depuis.

1.3 Barrières chez les étudiants :

Les étudiants, qui étaient, au début, récalcitrants aux cours en ligne, sont devenus assez vite majoritairement favorables à la décision d'assurer la continuité pédagogique. On a assisté alors à une inscription massive aux cours en ligne pour la reprise en avril. Le succès de cet enseignement a été tel que les associations étudiantes des universités privées ont demandé l'instauration d'un semestre d'été en ligne afin de ne pas pénaliser les étudiants qui avaient planifié de terminer leurs études en été. Cette demande a été soutenue par les universités qui ont lancé un semestre d'été optionnel en ligne.

Cependant, cet engouement a été basé, dès le départ, sur un malentendu. Dans un entretien avec le représentant de l'association étudiante, diffusé sur le compte Instagram de GUST, le Président avait annoncé deux mesures cruciales : les examens à livres ouverts et l'arrêt de faire l'appel des étudiants. Ces mesures reflétaient le désir d'empathie de l'administration de l'université qui voulait tenir compte de la situation difficile de certains étudiants et qui cherchait à alléger leurs fardeaux, tout en voulant sauvegarder l'intégrité des examens. Ces mesures ont été mal interprétées par les étudiants qui les ont perçues comme un signal que l'enseignement en ligne n'allait pas obéir aux règlements traditionnels jusque-là en vigueur. Certains étudiants y ont vu même un renforcement des idées préconçues

de la société koweïtienne, idées selon lesquelles, l'enseignement en ligne est plus facile que l'enseignement en présentiel et ne doit pas être pris au sérieux.

De fait, les étudiants n'étaient pas mentalement préparés à suivre les cours, le taux d'absentéisme était assez élevé et entravait l'apprentissage des étudiants, et ceci à plusieurs niveaux. En premier lieu, les étudiants, issus d'un système éducatif très traditionnel, étaient jusque-là très encadrés et n'étaient pas habitués à prendre en charge leur apprentissage. Ce manque d'autonomie s'est en effet fait sentir lors du semestre d'été plus que pendant le semestre de la continuité pédagogique.

Lors de la reprise des cours en avril, les étudiants inscrits dans les classes de langues avaient eu le temps de s'initier à la démarche de la méthode actionnelle qui demande l'implication des apprenants dans leur apprentissage, le travail par compétences et la nécessité de participer en classe. Ils se connaissaient déjà et connaissaient leur professeur qui avait eu le temps de créer en classe un environnement propice à l'échange. Ce facteur était absent lors du semestre d'été où les étudiants arrivaient pour la première fois en classe et étaient confrontés à des impératifs qui les rebutaient : la nécessité de prendre la parole, l'importance de la participation et de la présence en classe. Pour mieux comprendre les réactions des étudiants, les auteures se sont servies des évaluations des cours au milieu du semestre. L'analyse des commentaires des étudiants ont laissé entrevoir leur mécontentement, ils n'acceptaient pas la démarche pédagogique de leurs enseignants et voulaient avoir un livre et des notes « à étudier ». Un étudiant a déclaré qu'on aurait dû « donner des listes pour mémoriser le vocabulaire » au lieu de leur demander de prendre des notes et de construire leur propre glossaire. Un autre a considéré le portfolio comme une perte de temps. Les étudiants se sont insurgés contre l'effort personnel à fournir, surtout quand ils n'arrivaient pas à comprendre sa finalité.

Par ailleurs, l'utilisation du microphone a changé la dynamique de classe pour les étudiants. Certains étudiants qui participaient régulièrement avant la pandémie se sont retrouvés intimidés par le microphone et ne prenaient plus la parole, ce qui a affecté leurs notes ; tandis que d'autres ont commencé à mieux participer, encouragés par la distance procurée par les cours en ligne.

D'autre part, les projets de classe ont été une autre tâche pour laquelle les étudiants n'étaient pas préparés. En présentiel, les projets se passaient sans encombre. La nature des projets en ligne, plus complexes, nécessitait un savoir-faire que les étudiants ne possédaient pas. Cette absence de soft skills était un obstacle à la bonne réalisation des projets. Ceci pointe encore une manifestation du manque d'autonomie des étudiants qui, contrairement aux idées reçues, éprouvent des difficultés à utiliser l'outil informatique.

On pense généralement que les jeunes, hyperconnectés, sont très à l'aise avec les nouvelles technologies. On parle même d'une rupture générationnelle depuis l'arrivée des réseaux sociaux. Certes, les jeunes utilisent les outils technologiques

pour communiquer, jouer et se divertir, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils possèdent les capacités d'analyse et de réflexion qui devraient accompagner l'utilisation de ces outils. (Caza, 2020, paragr. 1)

Finalement, la barrière la plus compliquée a été le nouveau système d'évaluation. Les étudiants qui, durant tout leur parcours, étaient habitués à des examens sur papier, plutôt axés sur la mémorisation, avaient l'idée erronée que les examens à livres ouverts étaient plus faciles. Partant de ce postulat, un grand nombre d'étudiants ne s'était pas préparé pour le premier test après la reprise des cours. Dans leurs évaluations des cours, les étudiants ont souvent souligné que l'évaluation était trop difficile « pour des cours en ligne » sous-entendant que celle-ci devait être facile. De même, pensant que les examens à livres ouverts et l'accès à Internet pendant les tests leur donnaient la possibilité de plagier, certains étudiants copiaient des phrases toutes faites, utilisaient des applications pour traduire ou formaient des groupes WhatsApp pour communiquer entre eux.

1.4 Barrières chez les enseignants

Comme l'ont montré nos entretiens conduits auprès des enseignants, avant l'apparition de la pandémie, peu d'entre eux utilisaient les ressources numériques mises à leur disposition par l'université. Leur utilisation se résumait à télécharger des PowerPoints, poster les devoirs des étudiants pour les corriger en ligne, poster les notes des étudiants et télécharger des documents annexes au cours (vidéo, audio etc.). Le passage inopiné aux cours en ligne a plongé les professeurs dans l'enseignement numérique sans réelle préparation. Dans un premier temps, les enseignants ont maintenu leur pratique enseignante comme elle se faisait en présentiel en téléchargeant leurs PowerPoints en ligne et en s'appuyant sur les manuels de langue tout en mettant des ressources complémentaires à la disposition des étudiants. La nouveauté a été de concevoir des évaluations en ligne avec Moodle, ce qui a été problématique pour de nombreux enseignants.

Avec la prolongation de la pandémie et la poursuite des cours en ligne, les enseignants ont dû de facto changer leur pratique enseignante pour s'adapter à leur nouvel environnement numérique et pour mieux se mettre à la portée des étudiants afin de pallier l'absence de motivation en fin de semestre. En fait, malgré les efforts institutionnels pour codifier les pratiques enseignantes, comme le prouve le manuel des enseignants et celui des étudiants que l'université a fait circuler au début de la continuité pédagogique, l'enseignement numérique a été perçu comme un « bricolage enseignant » pour reprendre l'expression de Caron (2007).

Pour les enseignants, ce changement de pratique signifiait sortir de sa zone de confort et se mettre en zone d'apprentissage. Pour Barth (2020), sortir de la zone de confort, c'est se mettre en danger face à soi-même et face au jugement des autres. Mais, c'est surtout perdre du pouvoir sur l'autre. Avec la pandémie, l'enseignant est passé d'une stratégie d'évitement du risque à une stratégie d'exposition au risque.

En raison de barrières mentales, certains enseignants ont eu du mal à sortir de leur zone de confort et à surmonter toutes les barrières technologiques qui les mettaient en difficulté auprès de leurs étudiants. Le refus de cette situation qui remettait en cause leur position d'experts a été aggravé par leurs attitudes et leurs représentations négatives envers l'enseignement en ligne.

La résistance aux cours en ligne a pu s'observer chez des enseignants convaincus de la non-efficacité de ces cours et qui ont eu tendance à se transformer en policiers. Ainsi, ils traquaient les absents pendant le cours et compliquaient les questions et le déroulement des examens pour s'assurer de l'investissement des étudiants. Cependant, cette attitude a produit l'effet inverse et est devenu un repoussoir pour les étudiants. Ces enseignants détracteurs ont été également très critiques envers les examens en ligne qui facilitaient, selon eux, le plagiat. En un mot, pour eux, l'enseignement en ligne était synonyme d'absence de qualité !

Figure 1. Zones de confort et découvertes d'opportunité (Farnier, 2017)

1.5 Les cours de FLE à GUST et les changements de pratique

L'université de GUST propose des cours de FLE à un public débutant. Ce sont des cours optionnels étalés sur un semestre de 45 heures, visant le niveau A1.

Le passage en ligne a poussé les professeurs à repenser leur pratique enseignante et à mettre l'accent sur une nouvelle manière d'interagir avec les étudiants. Cela s'est traduit par la création d'activités interactives comme H5p (outil de création

d'activité disponible sur Moodle) ou l'utilisation de logiciels tels que Powtoon pour remplacer l'emploi du manuel de langue difficilement utilisable en ligne.

Les nationalités

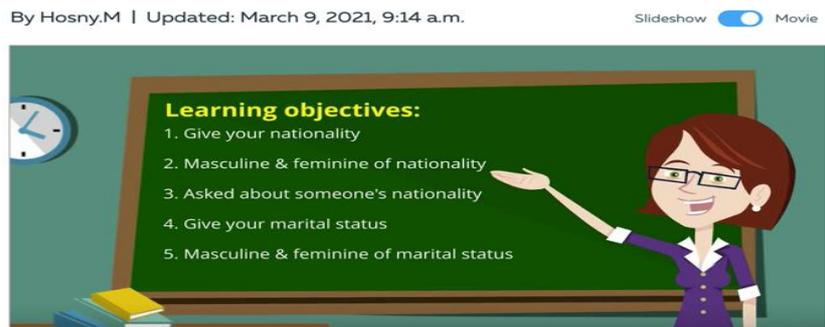


Figure 2. Captures d'écran d'une séquence réalisée avec Powtoon

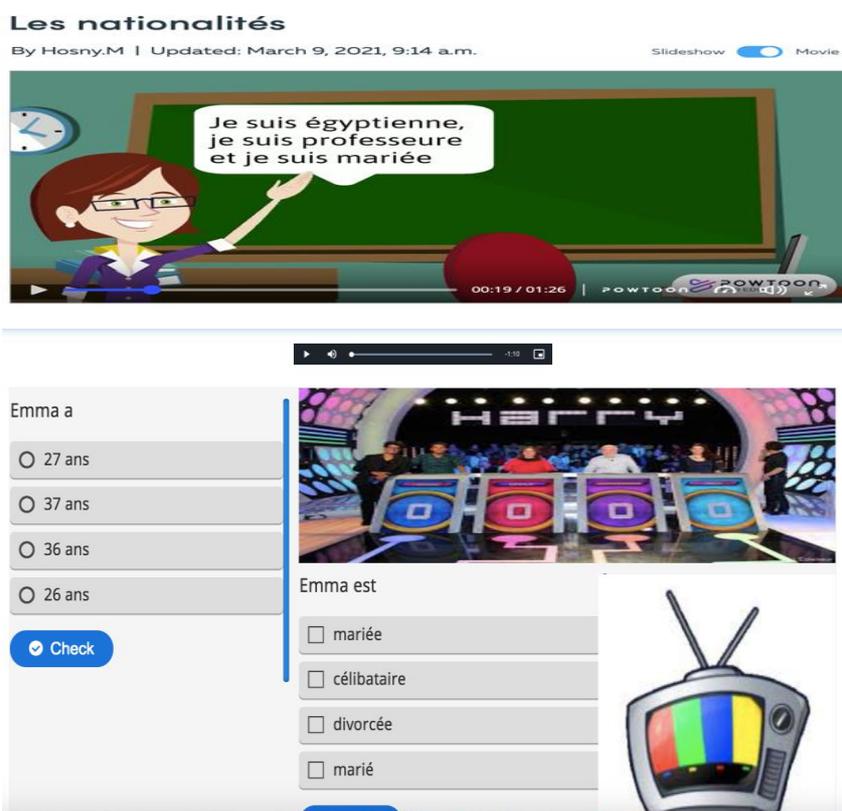


Figure 3. Captures d'écran d'un exercice d'écoute avec H5P

Ce changement de pratiques enseignantes a nécessité un travail de pédagogie auprès des étudiants dans la mesure où c'était une nouvelle démarche et un nouvel environnement d'apprentissage avec l'intégration de ressources numériques interactives qui exposaient les étudiants à une nouvelle littératie numérique et multimodale.

Par ailleurs, les changements opérés dans la conceptualisation de pratique du cours ont été accompagnés par une modification des grilles d'évaluation. Tous les tests ont été informatisés pour le FLE et cela a permis de mieux faire travailler les quatre compétences. L'évaluation de l'expression orale a pu être réalisée, soit par

l'intermédiaire du téléchargement des enregistrements audios, soit par l'intermédiaire des breakout rooms qui proposent la fonction enregistrement. Le travail de groupe difficilement réalisable en présentiel en raison du nombre d'inscrits et de la superficie des salles de classe a pu être renforcé grâce la plateforme Moodle qui permet à l'enseignant de créer des salles de discussion. De même, les projets de classe ont été téléchargés sur une page d'accueil où tout le monde a pu les visualiser.



Figure 4. Projet de création de cartes de visite

La correction des examens a été facilitée en favorisant l'autocorrection et un gain de temps a été observé également dans la mesure où il n'y avait plus de notes à entrer dans Moodle.

Le plagiat reste cependant un problème en particulier pour l'expression écrite dans la mesure où les étudiants recourent à des logiciels ou des applications (Google Translate) pour traduire mot à mot. Un phénomène similaire s'observe lors des épreuves d'expression orale qui sont des situations de communication de type DELF. Les étudiants, placés en binôme dans des salles de discussion pour préparer un jeu de rôle se connectent en ligne pour copier des phrases toutes faites ou ont recours à des aides extérieures.

2. CONTEXTE MAROCAIN

Au temps de la COVID19 et après l'état d'urgence sanitaire déclaré par le royaume du Maroc, le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a pris la décision de suspendre les cours dans les différents établissements scolaires et universitaires des secteurs publics et privés à partir du 16 mars afin de lutter contre la propagation de la pandémie du coronavirus. Il a été décidé de passer de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique pour l'année 2019/2020. Cette décision, prise à temps, selon certains experts dans le domaine de l'éducation, a été applaudie par les différents acteurs de la société

marocaine. Les cours en présentiel ont été remplacés par un enseignement à distance.

2.1 Barrières institutionnelles

L'université Ibn Tofail de Kénitra à l'instar des autres universités marocaines, durant la pandémie du coronavirus, a pris la décision de passer à l'enseignement en ligne. Ce dernier n'était pas reconnu institutionnellement même si l'université disposait de sa propre plateforme Moodle, espace de partage et de diffusion d'informations. Les étudiants ont été contraints de suivre un enseignement à distance, même si les examens ont été maintenus en présentiel.

Il faut rappeler également qu'une bonne partie des enseignants ne manipulaient pas très bien les technologies de l'information et de la communication. Pour résoudre ce problème, le ministère de l'Éducation Nationale a commencé dans un premier temps par diffuser les cours sur les chaînes de télévision nationales.

Selon le Centre Universitaire des Ressources Informatiques (CURI), qui relève de l'université, plusieurs classes virtuelles ont été créées sur la plateforme de Google Classroom. Le tableau ci-joint regroupe les statistiques relatives à ces classes virtuelles depuis la mise en place de ces dernières jusqu'à la première semaine d'avril 2020. Nous rappelons que ces statistiques n'incluent pas les autres cours déposés dans la plateforme Moodle de l'université :

Etablissements	Classes virtuelles
Ecole de Chimie	2
Ecole Supérieure de l'Éducation et de la Formation	69
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion	39
Ecole Nationale des Sciences Appliquées	65
Ecole Supérieure de Technologie	35
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines	94
Faculté des Sciences	296
Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales	222
TOTAL	822

2.2 Barrières technologiques

L'un des obstacles majeurs rencontré par les étudiants a été les barrières d'infrastructures technologiques. En effet, suite au questionnaire (voir Annexe, question 2) que nous avons adressé aux étudiants du département de français de la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra : « Avez-vous les moyens pour vous connecter facilement? », 77.4% de ces étudiants ont affirmé qu'ils avaient les moyens pour se connecter facilement aux différentes plateformes

mises à leur disposition contre 22.6% qui ont rencontré des difficultés pour se connecter soit parce qu'ils n'avaient pas les moyens financiers pour acquérir un smartphone ou un ordinateur, soit parce qu'ils habitaient dans des régions enclavées sans bonne couverture internet pour participer aux visioconférences. D'autres n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec ces technologies, ce qui pouvait engendrer chez eux une sorte d'appréhension et une certaine réticence vis-à-vis des cours en ligne.

Nous rappelons que les résultats de l'analyse du questionnaire concernent les étudiants du département « Etudes françaises ».

2.3 Barrières chez les étudiants

Par ailleurs, un autre objectif de notre questionnaire a été d'essayer de comprendre le degré d'utilisation des TICE par la population cible (étudiants universitaires) au cours de ses apprentissages et leur niveau d'implication dans l'enseignement à distance pendant cette crise. Il est nécessaire de rappeler que l'université avait mis en place la plateforme Moodle au profit des étudiants afin d'assurer la continuité pédagogique et leur avait créé des comptes institutionnels pour accéder à la plateforme. Nous avons recueilli 93 questionnaires. Concernant la question n°3 autour de l'accès à la plateforme de l'université « Avez-vous eu facilement accès à la plateforme Moodle ? » 27% des étudiants indiquent qu'ils n'avaient pas réussi à accéder à Moodle, soit parce qu'ils ne maîtrisaient pas correctement les technologies et n'arrivaient pas à activer leur compte institutionnel, soit parce qu'ils n'avaient pas les moyens financiers de se connecter durant la pandémie de la COVID 19.

A la question n°4 « Quel l-e-s logiciels ou applications, utilisez-vous lors de ces visioconférences ? » 89% des étudiants indiquent qu'ils préfèrent l'application Google Meet pour participer aux différentes visioconférences organisées par leurs professeurs parce qu'elle est gratuite, 7% des étudiants recourent à l'application Zoom et seuls 4% utilisent l'application Teams.

A la question n°5 « Laquelle de ces deux plateformes préférez-vous ? », 63.4% de ces étudiants sont contre l'utilisation de Moodle et 35.6% préfèrent la plateforme Google Classroom. Peut-être qu'ils trouvent cette dernière moins compliquée et plus conviviale que la plateforme Moodle.

A la question ouverte n°6 adressée aux étudiants interrogés : « Que pensez-vous de l'enseignement à distance durant cette crise pandémique ? », nous avons obtenu les avis suivants sur un continuum de négatif à positif :

- « Difficile »,
- « Pas très satisfait »,
- « Bien, même si que rien ne remplace les cours en présentiel »,
- « Pratique, mais dans des conditions favorables »,

- « Une solution pour dépasser l'épidémie »,
- « La seule solution pour l'instant »,
- « C'est pratique »
- « Très bonne expérience, mais l'enseignement en présentiel est la meilleure solution pour continuer à étudier ».

Il est utile de rappeler que la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra avait aussi mis à la disposition de ses étudiants la plateforme Google Classroom où ils pouvaient aussi trouver des ressources numériques sous forme de fichiers Word, PDF ou des présentations PowerPoint.

Nous avons interrogé les étudiants sur le contenu déposé dans les deux plateformes utilisées Moodle et Google Classroom. Pour répondre à la question n°7, « Le contenu déposé dans les plateformes a-t-il été : Riche, Suffisant, Plutôt suffisant ou Insuffisant ? », nous avons obtenu les réponses suivantes : 74% des étudiants trouvaient les ressources numériques déposées dans les plateformes suffisantes, 21% les considéraient riches alors que 5% les trouvaient plutôt suffisantes.

Enfin, concernant la question n°8 autour de l'évaluation : « Avez-vous fait des tests en ligne ? », il a été constaté qu'aucune activité dans la filière « Études françaises » n'a fait l'objet d'un test en ligne contrairement aux étudiants du Master, qui sont au nombre de 40, et qui ont tous passé leur examen à distance.

2.4 Barrières chez les enseignants

Cette pandémie a mobilisé tous les responsables de l'éducation voire les acteurs de la société civile afin de trouver des solutions et assurer la continuité pédagogique. L'université d'Ibn Tofail s'était dotée de Moodle pour les enseignants afin qu'ils déposent leurs cours ; elle avait également mis à leur disposition un studio d'enregistrement. Aucune note administrative ou ministérielle n'imposait aux enseignants d'utiliser cette plateforme : certains y ont eu recours et l'ont exploitée en déposant leurs cours sous forme de PDF ou de capsules vidéos ; d'autres ont rencontré de sérieuses difficultés faute d'une bonne manipulation de l'outil informatique. Pour résoudre ce problème, les enseignants réticents étaient contraints d'entrer en contact avec leurs collègues expérimentés afin de les aider à rester en contact avec leurs étudiants.

2.5 Les cours « Études françaises à la faculté des Langues, des Lettres et des Arts Ibn Tofail de Kénitra »

À la faculté des langues, des lettres et des arts, les cours dispensés aux étudiants de la filière « Études françaises » ont dû se poursuivre en distanciel. L'effectif dépassait 150 étudiants par groupe. La majorité des enseignants organisait des visioconférences via Google Meet ou l'application Zoom. La durée de chaque séance durait une heure. Sur un groupe de 150 étudiants, 50% d'entre eux étaient connectés en mode synchrone ; l'autre moitié en mode asynchrone. En temps

normal, la séance de cours octroyée aux étudiants durait deux heures pendant treize semaines.

De plus, 50% des étudiants participaient directement aux visioconférences programmées sur le site de la faculté ; les autres étudiants préféraient visionner les enregistrements des visioconférences déposés par les enseignants sur Google Classroom ou Moodle. Il est nécessaire d'ajouter que les étudiants ont eu l'opportunité d'interagir avec leurs enseignants via la plateforme Moodle ou Google Classroom. Ils pouvaient également poser des questions afin de demander plus d'informations ou d'explications via l'option « Chat » offerte par le numérique.

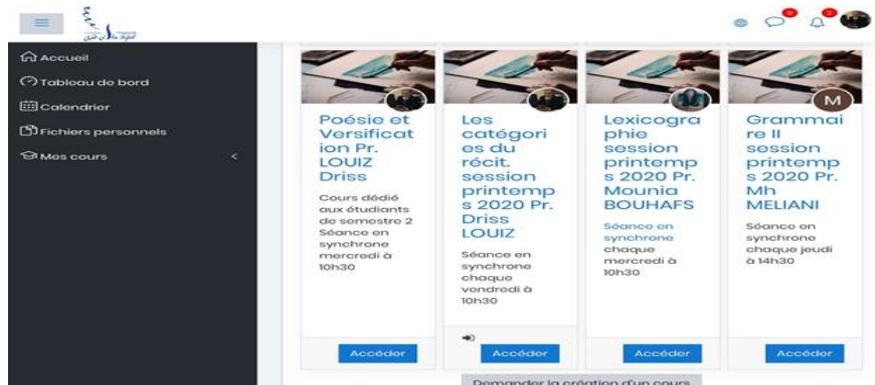


Figure 5 Liste de cours en ligne proposés par la Faculté des Langues, Lettres et des Arts d'Ibn Tofail

CONCLUSION

Malgré un contexte initialement défavorable, l'enseignement en ligne s'est imposé tant bien que mal au Koweït et au Maroc. Un an après le début de la pandémie, même si l'expérience se poursuit, les polémiques continuent d'alimenter le débat public comme en témoignent les nombreux articles dans la presse locale. Les problèmes rencontrés tels que le plagiat, la qualité de l'enseignement, la surcharge de travail pour les enseignants etc. sont toujours présents d'un semestre à l'autre et restent sans solution.

L'autre difficulté non évoquée pour l'enseignant est de créer un sentiment d'appartenance à sa classe en ligne chez ses étudiants virtuels comme démontré par les travaux de Peacock et ses collaborateurs (2020) qui ont examiné l'importance du sentiment d'appartenance dans la formation à distance. Comme le rappelle Jolicoeur (2020), quand le sentiment d'appartenance est peu développé, la capacité des étudiants à pleinement réaliser leurs tâches est entravée.

Bien que le passage aux cours en ligne ait permis aux enseignants et aux étudiants d'acquérir de nouveaux savoir-faire et savoir-être (soft skills) et a été source d'émotions positives comme le sentiment d'accomplissement personnel et professionnel, il n'empêche qu'il génère des émotions négatives telles que le stress, l'anxiété, la lassitude et la démotivation auprès des étudiants comme des enseignants. Ces émotions, si elles ne sont pas prises en compte par les institutions

universitaires, peuvent remettre en cause tout maintien futur de l'enseignement en ligne lors de l'après COVID.

Nombreux pensent que le retour en présentiel tel qu'il existait avant la pandémie s'apparenterait à un retour en arrière, difficilement envisageable, en raison de la nouvelle expérience acquise par les enseignants et les étudiants. Le débat reste cependant ouvert et l'avenir de l'enseignement en ligne reste incertain. Il n'empêche que les pratiques enseignantes et étudiantes ont changé avec l'intégration du numérique. Dans le cas des cours de FLE, on assiste à la création de matériel numérique (ebooks, fiches pédagogiques, capsules pédagogiques, quizz etc.) qui seront réutilisés quel que soit la forme d'enseignement dispensé, ce qui laisse entrouverte la possibilité de la mise en place de cours hybrides lors de l'après COVID.

Même si l'expérience actuelle montre que l'autoformation est possible tout en étant source de déconfort, enseigner en ligne s'apprend. Tout en reconnaissant que le milieu universitaire au Koweït et au Maroc a fait d'énormes progrès en matière d'enseignement en ligne, beaucoup de travail reste cependant à faire pour le maîtriser de façon « professionnelle » loin du « bricolage » actuel.

Enfin, le constat qui s'impose est que cette pandémie a révélé une fracture numérique qui en reflète une autre qui est de type socio-économique.

REFERENCES

- Barth, I. (2016, March 25). *Sortir de sa zone de confort : si ce n'est pas pour moi, pour les autres !* <https://www.linkedin.com/pulse/sortir-de-sa-zone-confort-si-ce-nest-pas-pour-moi-les-isabelle-barth/?originalSubdomain=fr>
- Caron, P. A. (2007). *Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation*. [Thèse de doctorat, Université de Lille]. <http://www.theses.fr/2007LIL10016>
- Caza, P. E. (2020, May). *Littératie numérique : ça s'enseigne !* <https://www.actualites.uqam.ca/2020/litteratie-numerique-apprendre-a-utiliser-les-outils%20>
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61. <https://doi.org/10.1007/bf02299597>
- Farnier, J. (2017). Zone de confort et découverte d'opportunités. *Psychologie Entrepreneuriale*. <https://www.psychologie-entrepreneuriale.fr>
- Hamadi, H. (2020, 24 octobre). *التعليم عن بعد بعد عن التعليم القيس*. <https://alqabas.com/article/5810789-التعليم-عن-بعد-بعد-عن-التعليم>

- Jolicoeur, P. L. (2020). Favoriser le sentiment d'appartenance dans la formation à distance. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/03/sentiment-appartenance-fad/>
- Octaberlina, L.R. et Muslimin, A. I. (2020). Students Perspective towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 1-9.
- Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L. et Williams, J. (2020). An Exploration into the Importance of a Sense of Belonging for Online Learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18-35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- Schoepp, K. (2005). Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment, Learning and Teaching in Higher Education. *Gulf Perspectives*, 2. http://www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02_05.pdf.
- Unger, S. et Meiran, W. R. (2020). Student Attitudes Towards Online Education during the COVID-19 Viral Outbreak of 2020 : Distance Learning in a Time of Social Distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, Fall, 256-266.

ANNEXES

Questionnaire (Maroc)

1. Vous êtes étudiant en :
 - Semestre 2
 - Semestre 4
 - Semestre 6
 - Master
2. Avez -vous les moyens pour vous connecter facilement ?
3. Avez-vous eu facilement accès à la plateforme Moodle ? Oui Non
4. Quel l-e-s logiciels ou applications, utilisez-vous lors de ces visioconférences ?
 - Meet
 - Zoom
 - Webex
 - Teams
 - Hangout
 - Skype
 - Autres

5. Laquelle des plateformes préférez-vous?

- Moodle
- Classroom

6. Que pensez-vous de l'enseignement à distance durant cette crise pandémique ?

7. Le contenu déposé dans les plateformes a-t-il été :

- Riche
- Suffisant
- Plutôt suffisant
- Insuffisant

8. Avez-vous fait des tests en ligne? Oui Non

Les auteurs

***Manal Hosny** est maître de conférences au Département des Sciences Humaines et Sociales à Gulf University for Science and Technology (GUST) au Koweït où elle enseigne le français. Dans ses recherches, elle s'intéresse à la contextualisation de l'enseignement du français en milieu arabophone et à l'évolution des manuels scolaires au XIXe siècle en France.*

***Carine Zanchi** est maître de conférences au Département des Sciences Humaines et Sociales à Gulf University for Science and Technology (GUST) au Koweït où elle enseigne le français. Elle est également chercheure associée au CRREF (Université de Guadeloupe). Elle s'intéresse à la problématique de la contextualisation didactique et aux technologies éducatives dans l'acquisition du FLE, aux discours des manuels de FLE ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants.*

***Driss Louiz** est actuellement professeur des universités à l'université Ibn Tofail (Kénitra au Maroc). En plus de son intérêt pour la littérature, il s'intéresse aux TICE.*

Courriels

hosny.m@gust.edu.kw

zanchi.c@gust.edu.kw

driss.louiz@uit.ac.ma