

l'apprenant de l'enregistrer dans sa mémoire de travail et de la rendre plus disponible pour une utilisation ultérieure, d'abord sur le plan de la réception puis sur celui de la production (Henk 2019; Kusyk 2017).

- Une exposition à langue et une assimilation compréhensibles de la langue favorise la progression de la maîtrise de la langue si elles se réalisent à travers des interactions socialisées et contextualisées et lorsque ces dernières se situent dans la zone proximale de développement langagier (Vygotski 1985, p.207). C'est l'hypothèse d'interaction développée par Krashen (1985), Long (1981), Pica (1987) et Ellis (1991).
- Des **séquences de réparation et d'étayage, l'auto- et l'hétérostructuration** (par des pairs) ainsi que la mise en place de routines langagières soutiennent favorablement l'acquisition de la langue. Il s'agit **l'hypothèse de la production linguistique guidée** (Edmondson et House 2006, p.271 ; Aguado Padilla 2002).
- La participation active et réelle de l'apprenant à la décision de ce qui va être l'objet d'apprentissage favorise également l'acquisition de la langue. Dans une conversation, plus l'apprenant prend la parole de façon auto-initiée plus il soutient son processus d'apprentissage. C'est **l'hypothèse de la prise de parole auto-initiée** par l'apprenant et de la participation au choix des contenus (Slimani 1987).

Les principes guidant l'enseignement-apprentissage linguistique de *l'Atelier de français* se définissent comme suit :

- L'apprentissage de la langue se focalise prioritairement sur le contenu et les concepts disciplinaires à apprendre dans une autre langue. Le contenu prime sur les aspects formels de la langue.
- L'utilisation de la langue s'insère toujours dans des interactions sociales et langagières. Ces activités prouvent leur efficacité lorsqu'elles font du sens pour les apprenants et lorsqu'elles établissent et renforcent le lien social. Elles sont toujours contextualisées.
- Les élèves assimilent avec curiosité de nouveaux mots ; ils sont ouverts et si le contenu les intéresse, ils s'approprient facilement de nouveaux concepts dans l'autre langue.
- Les élèves sont déjà en contact avec d'autres langues dont ils se servent avec profit à l'acquisition du français en le comparant à leur première langue ou à d'autres langues.
- Pour favoriser l'implication de l'élève dans une interaction communicative, la classe de langue doit disposer de moments et de lieux qui permettent de :
 - faire circuler librement de la parole,
 - échanger à propos de sujets qui partent des centres d'intérêt et de besoins de l'élève, où il trouve un sens à interagir et à communiquer en langue étrangère (Boulouh et Schlemminger 2021, p.48).

Un autre aspect non-négligeable de la distance spatio-géographique est le fait qu'en visioconférence, il n'y a plus de temps perdu. Une fois la caméra coupée, tout lien physique et social est interrompu immédiatement. Cet effet d'**écrasement spatio-temporel** agit à la fois sur le lieu, le lien social et la notions du temps. Cet effet est supportable lorsqu'il s'agit d'événements singuliers. Lorsqu'il devient la routine quotidienne et pendant longtemps, on peut se poser la question de savoir quelles vont être les répercussions sur les apprentissages.

La **distance temporelle** joue également un rôle dans la communication, en l'occurrence le facteur 'silence'. Dans la conversation en face à face, il a une fonction interactionnelle importante : elle crée un rythme naturel d'échange, organise les prises de parole, etc. En revanche, en visioconférence, le silence rend plutôt anxiogène. Ce phénomène induit, entre autres, des prises de parole simultanées multiples et peut mener à une cacophonie. Dans l'enseignement à distance, la conséquence en est un déroulement beaucoup plus cadencé, sans espace de temps 'vides', pourtant productif, en face à face, à l'émergence de nouvelles contributions ou d'idées intéressantes.

En visioconférence, la **distance technologique** est provoquée par des conditions contextuelles particulières, comme trop de bruit dus aux aléas techniques ordinaires ou le comportement des participants. Il y a des participants qui allument et éteignent leurs microphones, il y a des connexions retardées, le bruit de fond, etc. La réunion se déroule rarement aussi bien que technologiquement possible.

La **distance interactionnelle** et **interpersonnelle** montre que la part de la dimension non-verbale est importante et que le langage de notre corps participe activement à notre façon de communiquer. Or, sans que nous en soyons toujours conscients, l'outil de visioconférence altère cette dimension. Il n'est techniquement pas possible de regarder l'autre dans les yeux. Regarder d'une façon déterminée dans l'œil de la caméra signifie qu'on *ne* rencontre *pas* le regard de l'autre. La rencontre des regards n'est que factice. Bien que la prise de vue de la caméra amplifie les effets des expressions faciales, du regard et de la taille des têtes, nous recevons globalement moins d'indices que dans une conversation en face à face. En général, lorsqu'il y a moins d'indices de communication présents, ceux-ci ont un impact plus important que lorsqu'il y a de nombreux indices disponibles.

Par ailleurs, la multiplication des interlocuteurs dans un même écran réduit la taille de son visage à celle d'un timbre-poste. Les expressions du visage qui confirment ou invalident les intentions les forces illocutoires et performatives d'un acte de paroles sont plus difficilement identifiables. Il en est de même pour le langage du corps entier. Les gros plans et les plans poitrine réduisent l'autre à 'l'homme tronc'. Les éléments non-verbaux moins nombreux ont donc un impact plus important et peuvent mener plus facilement à une interprétation erronée du code non-verbal. En somme, les corps sont présents (même s'ils ne sont pas entièrement visibles) comme une image bidimensionnelle. Mais comme nous ne partageons pas réellement le même espace physique, nous ne pouvons pas tout à fait atteindre

l'adhérence optimale que nous sommes habitués à obtenir dans la conversation en face à face.

L'ensemble de ses facteurs crée un dispositif communicationnel complexe qui mène à une dissonance sensorielle entre un vécu réel et le virtuel entre l'intimité et la distance. Ce dispositif peut être ressenti comme déroutant et épuisant. Il induit une surcharge cognitive qui est l'un des facteurs de qu'on appelle la 'zoom-fatigue' (Bailenson 2021).

Nous discuterons par la suite de quelle manière ces phénomènes se manifestent dans *l'Atelier de français* en visioconférence par rapport au présentiel.

4. LE CADRE DE L'ATELIER DE FRANÇAIS

L'*Atelier de français* en visioconférence mène à un rétrécissement radical du cadre spatio-géographique et à une réduction essentielle des liens socioculturels et sociaux que les enseignants et le groupe d'enfants ont su tisser progressivement (voir fig. 1). La salle de séminaire est spécialement aménagée pour accueillir les enfants : les enfants ne sont pas assis devant les tables austères de la salle de cours, mais travaillent par terre, assis sur des coussins. Pour la pause-goûter, il est possible de se déplacer dans la cour du bâtiment ; pour des expériences, nous utilisons des salles spécialisées comme celle en arts plastiques. En visioconférence, le lieu unique d'apprentissage et d'échange est l'écran de l'ordinateur par caméra interposée. Il n'y a plus de rencontres avec la classe partenaire en Alsace.

Fig. 1 : Le cadre de l'Atelier de français

		en présentiel	en visioconférence
1	Lieu	l'université	plateforme vidéo de l'université
2	Aménagement du lieu	salle de cours aménagée, cour, jardin...	mur virtuel Padlet, plateforme d'exercices <i>LearningApps</i>
	Contexte social	classe de correspondance à Strasbourg, sortie au théâtre, à l'opéra à Strasbourg	--
3	Durée	3h	1,5h
4	Nombre de participants	10 à 15 enfants CP au CM2	3 – 10 enfants CE1 au CM2
5	Niveaux	pré-A1 à B1	A1 à A2
6	Temps de trajet	30 min.	--

Vu les conditions sanitaires et d'enseignement des deux côtés des frontières, la correspondance épistolaire n'a pas été reconduite à la rentrée des classes ; les

Quant à notre orientation pédagogique, la pédagogie institutionnelle, et quel que soit le mode d'enseignement, en présentiel ou à distance, il est important de rappeler l'invariant suivant :

[t]oute la difficulté de la [pédagogie institutionnelle] vient de là : il ne s'agit pas, ici, d'organiser des dispositifs variés d'échanges, dans une optique purement organisationnelle, en vue d'améliorer, de mettre au goût du jour son management... Les enjeux sont d'une toute autre nature et, tout particulièrement, impliquent le maître dans son désir, sa façon de se situer par rapport à la Loi. Tout cela, renvoie à une formation des enseignants qui prenne en compte ces dimensions. (Imbert 1995, p.264)

Il est donc important de savoir par quelles motivations nous sommes amenées à enseigner d'une manière ou d'autre et d'en prendre conscience. La formation initiale des futurs enseignants est également un lieu pour mener cette réflexion.

6. LE CADRE DIDACTIQUE DE L'APPROCHE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE (VPS)

Bien que la conception de l'*Atelier de français* et de ses objectifs d'apprentissage, présentés plus haut, restent les mêmes, les actes pédagogiques et les techniques et procédés d'enseignement diffèrent entre un cours en présentiel ou en cours à distance (voir fig. 4). En présentiel, nous disposons d'un boîtier d'environ 400 cartes-mot et cartes-image (voir fig. 5). En vidéoconférence, le matériel pédagogique est dématérialisé.

Fig. 9 : En haut : Rallye Lecture : lecture commune ; fiche de lecture © Atelier de français. En bas : en visioconférence, la fondue au chocolat est réalisée à maison, la charlotte aux fraises est réalisée dans la salle de cours. © Atelier de français.

Dans le cours dont le sujet porte, par exemple, sur les formes de sucre cachées dans les aliments il s'agit de mesurer la quantité d'amidon que contient une pomme de terre. Les élèves font cette expérience, chacun chez soi, en direct devant la caméra : ils montent une petite expérience, observent ce qui se passe et émettent des hypothèses qu'ils notent sur une fiche de travail. Ensuite, les différentes hypothèses sont discutées, certaines rejetées, d'autres validées. Le vocabulaire technique est très limité (max. 5 mots). Dans le cas présent, il s'agit des mots *amidon* et *fructose* ; le mot *pomme de terre* est connu car le groupe vient de travailler sur les fruits et les légumes en VPS. L'essentiel de cette partie immersive de l'atelier est de comprendre l'expérience et de la faire. Si, pendant la discussion, les élèves ont recours à la langue de scolarisation, l'étudiant-enseignant résume le propos en français. L'outil de la visioconférence, dans cette partie de l'atelier, apporte, certes, des contraintes, mais il n'entrave pas trop le travail et le processus d'apprentissage disciplinaire.

8. LA FORMATION DES ETUDIANTS, LEUR SUPERVISION

Dans la formation didactique et pédagogique aussi, la visioconférence a un apport bénéfique. Les étudiants ne viennent plus en permanence pour discuter de leurs préparations. Celles-ci se font en ligne. En visioconférence, les étudiants discutent leur plan de cours, les fiches, etc. avec des documents à l'appui, téléchargés sur le service de stockage et de partage de fichiers Drive. Une intervention et une correction en direct sont faciles à réaliser.

Pendant les *Ateliers de français*, les enseignants des deux séminaires didactiques (*Didactique du FLE* et *Didactique de Discipline Enseignée en Langue 2*) notent leurs observations sur le Drive. Les étudiants qui ne font pas cours assistent à l'Atelier, la caméra et le microphone éteints et prennent également des notes. Pendant les deux séminaires d'accompagnement ces observations servent de base pour discuter et évaluer le cours de VPS et celui de DEL2. Ces séminaires sont aussi le lieu des apports théoriques. Ces enseignements ont lieu en visioconférence. Ils subissent les aléas et les contraintes habituels de l'enseignement en ligne (Schlemminger, à paraître b), mais correspondent, quant aux contenus, à un cours universitaire habituel.

9. LA REACTION DES ELEVES ET DES ETUDIANTS-ENSEIGNANTS FACE A L'ENSEIGNEMENT PAR VISIOCONFERENCE

Il est tout à fait opportun de se poser la question de savoir comment les élèves perçoivent le changement du présentiel au distanciel. Nous n'avons pas fait une enquête auprès des enfants. Cependant, le moment Critiques et Félicitations est l'endroit le plus propice pour recueillir leurs avis. En salle de cours, la dynamique du groupe favorise une prise de parole libre comme le montre le tableau (voir fig. 10). Il permet d'entendre la subjectivité de chaque participant de l'atelier puis, au groupe, aux enseignants d'apporter d'éventuels changements.

12 juin 2018		
Critiques	Félicitations	Propositions
Céline, (responsable de l'Atelier) : Il y a trop de sucrerie pour la pause	Matthias : La fabrication des pompons [dans la partie DEL2].	Faire des pompons plus souvent.
Cosima : Les enfants étaient trop bruyants	Annabelle est contente que les pompons existent.	[Re-] Faire des crêpes [faites au dernier Atelier].
Annabelle M. S. [co-responsable de l'Atelier] est parti [sans rien dire].		Les pompons devraient apprendre le français.
Les poussins [= les pompons] n'ont pas pu rencontrer M. S.		Offrir un pompon aux élèves de Strasbourg [les correspondants].
Sara : Le carton des pompons s'est cassé.		
Friedrich (étudiant-enseignant) Trop de bruit.		

Fig. 10 : Prise de note des « Critiques et Félicitations ».

En visioconférence, la dynamique de groupe est différente ; l'individualisation de l'écran est importante. Les enfants répondent la plupart du temps qu'ils ont apprécié le déroulement de l'atelier. L'esprit critique s'est perdu. C'est la raison pour laquelle nous allons modifier notre moment Critiques et félicitations en introduisant des questions plus précises. Nous espérons un meilleur retour sur l'Atelier en ligne :

J'ai une nouvelle idée pour l'Atelier :

Pour la prochaine fois, je propose de faire...

Ce qui m'a plu :...

Avec les étudiants(-enseignants), la situation est différente. Tant dans les séminaires en présentiel qu'en visioconférence, ils ne manquent pas d'intervenir au moment Critiques et félicitations. Lors des Conseils, leurs remarques donnent lieu à des changements dans le choix et la mise en place des stratégies d'enseignement, dans l'organisations de l'atelier et des séminaires. Les étudiants, de jeunes adultes, sont certainement plus familiers avec l'utilisation des nouvelles technologies de communication et d'information, comme la visioconférence. Nous n'avons pas trouvé de changement quant à leur engagement, comme les extraits des Critiques et Félicitations du semestre d'été 2021 en ligne le montrent (voir fig. 11).

Critiques et félicitations

Al. : très intéressant à découvrir, chaos technique du début ; les deux étudiantes ont bien fait leur cours. J'aimerais avoir les réponses à mes problèmes d'organisation.

An. : D'accord. intéressant de voir le déroulement [de l'Atelier de français] et les enfants. Soulagée de savoir que chacun aura sa place.

Au. : intéressant ; le retour [des enseignants observateurs] paraît stricte mais bien pour apprendre et évoluer.

Gi. : j'aurais aimé savoir comment marche la contextualisation avant de faire le cours. Je me critique moi-même parce que je n'ai pas bien fait le cours. Bien de savoir maintenant comment préparer [un cours d'Atelier] pour s'améliorer.

Lu. : plus d'une heure pour l'organisation [dans le séminaire de FLE], c'est un peu dommage. Mettre nos apprentissages [didactiques] en premier et après l'organisation, ce serait mieux.

Ja. : Jacqueline : L'atelier me plaît parce que les enfants sont motivés.

Op. [étudiante ERASMUS de France] : c'était stressant et beaucoup à cause de l'organisation, tout est nouveau. Très intéressant de voir une autre manière de travailler. Hâte de découvrir.

Mo. : j'ai l'impression que vous, les enseignants [il y a deux enseignants-observateurs] n'êtes pas toujours du même avis. Il y a des fois des retours très différemment. Ça me donne des soucis.

Em. [présidente de la séance] : je partage l'avis de Mo. [= bon exposé didactique de l'enseignant]. Bravo à Ta, la secrétaire du séminaire. Merci à tous pour la participation.

Fig. 11 : Extraits des comptes rendus du secrétariat des premiers séminaires didactiques du semestre d'été 2021.

Ces Critiques et félicitations montrent les préoccupations des étudiants en début du semestre. Elles sont amplifiées par la distance spatio-géographique et interactionnelle. Lors des Conseils, elles peuvent donner lieu, après discussion et délibération, à des changements, parfois importants. Ainsi, le Plan de travail, le document qui évalue les séminaires et confère la note semestrielle, a pu être modifié ; le déroulement du séminaire de didactique du FLE a été réorganisé.

Notre expérience montre que face au même outil technologique, les deux publics, enfant et étudiants, s'emparent différemment des espaces et lieux qui sont à leur disposition.

10.L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE

Quant à l'avenir de la visioconférence comme outil d'échange et de communication, Cranford, éditeur de la revue scientifique *Matter*, pense que, pour l'université et la recherche, le bénéfice de cet outil est incontestable:

[a]vec des frais de déplacement nuls et une capacité de s'adapter facilement au nombre des participants, les

avantages [de l'utilisation de la visioconférence] sont évidents. Dans le passé lointain des conférences physiques, un chercheur principal pouvait peut-être y assister et amener un étudiant postdoctoral ou un étudiant diplômé senior. En ligne, des groupes de recherche entiers peuvent organiser des soirées de visionnage autour d'un symposium. Chaque présentation peut être enregistrée et potentiellement visualisée infiniment. Je vote pour une version académique de Netflix - un référentiel en ligne de présentations. (Cranford 2020, p.587, notre traduction)

Ce point de vue écologique n'est pas partagé unanimement. Dans son rapport *Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique*, Efoui-Hess (2019, p.1) écrit que :

[I]l numérique émet aujourd'hui 4% des gaz à effet de serre du monde, soit davantage que le transport aérien civil. Cette part pourrait doubler d'ici 2025 pour atteindre 8 % du total – soit la part actuelle des émissions des voitures. (notre traduction)

Quelle conclusion pouvons-nous tirer de notre expérience ? Elle est singulière. Il est certain que nous reviendrons à l'enseignement en présentiel dès que la situation sanitaire le permettra. Cependant, nous aurons davantage recours à la visioconférence quant à la préparation des cours dans l'*Atelier de français*.

En ce qui concerne nos conceptions didactiques et pédagogiques face au défi à ce nouvel outil technologique, nous pourrions tirer les premiers résultats suivants :

- L'apprentissage systématique de la langue, faisant appel aux différents sens (tactile, kinésique...) pour ancrer les nouvelles structures de langue résiste mal aux nouvelles technologies à distance.
- Une adaptation forte et appropriée aux exigences de la visioconférence permet de maintenir l'ensemble des lieux de parole et d'apprentissage. Mais la distance spatio-géographique et interactionnelle diminue la dynamique de groupe, en l'occurrence son effet de socialisation et de cohésion du groupe d'*Atelier du français*.
- Les étudiants-enseignants ont acquis indéniablement ce que Guichon et Tellier (2017, p.16) appellent une compétence sémiopédagogique, c'est-à-dire « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage en ligne ». Nous nous posons néanmoins la question de comment ces étudiants, futurs enseignants, vont pouvoir réinvestir cette compétence dans l'enseignement en présentiel, car jusqu'à présent, ils n'ont jamais fait cours devant une classe 'en réel'.

- La supervision des étudiants est incontestable la grande gagnante : l'enregistrement des ateliers et le suivi par trace écrite sur Drive en simultané avec l'enseignement permet aux enseignants-observateurs d'apporter une aide et un soutien plus approfondis que lorsque l'atelier a lieu en présentiel.
- Pour les mêmes raisons, les préparations des cours de l'atelier sont plus minutieuses et détaillées.

Notre enseignement des langues et la supervision des étudiants en ligne sont une expérience très enrichissante tant sur le plan technologique qu'au niveau pédagogique et groupal. Nous pourrions utiliser la métaphore suivante : la pandémie actuelle sert d'accélérateur d'incendie. L'utilisation massive des nouvelles technologies laissera des traces dans l'enseignement. Elle aura des répercussions fortes sur l'organisation et la conception des cours, sur notre pédagogie et sur nos stratégies d'enseignement. On peut supposer que l'outil de la visioconférence aura certainement une place plus importante dans l'enseignement (des langues) secondaire et supérieur sans pour autant remplacer les cours en présentiel.

Comme nous sommes nombreux à travailler en visioconférence, nous disposons d'un terrain de recherche empirique riche. Des travaux permettront d'approfondir, de confirmer ou d'infirmer les premières observations et résultats esquissés dans cet article.

RÉFÉRENCES

- Aguado Padilla, K. (2002). *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. Bielefeld* [Habilitation à diriger les recherches]. Universität Bielefeld.
- Bailenson, J. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-6. <https://vhil.stanford.edu/mm/2021/02/bailenson-apa-nonverbal-overload.pdf>
- Boulouh, F. et Schlemminger, G. (2021). L'hypnose peut-elle soutenir l'apprentissage des langues ? Dans D. Michael Ikonou, A. Kyi-Drago, G. Schlemminger, et B. Delli Castelli (dir.), *Mehrsprachigkeit und Zugänge zur Vermittlung von interkultureller und intersprachlicher Sensibilität. Plurilinguisme et sensibilité interculturelle et interlangue : de nouvelles approches* (p.35-54). Peter Lang.
- Chapelet, E. (2017). *Un rallye lecture : une expérimentation de pédagogie différenciée pour améliorer les compétences en lecture et écriture en DEL2 en primaire de cursus bilingue* [mémoire de fin d'études]. Ecole supérieure de pédagogie de Karlsruhe.

- Cranford, S. (2020, 2 septembre). Zoom Fatigue, Hyperfocus, and Entropy of Thought, *Matter* 3, 587–589. <https://doi.org/10.1016/j.matt.2020.08.004>
- Edmondson, W. et House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke (3^e édition).
- Efoui-Hess, M. (2019). *Climat. L'insoutenable usage de la vidéo en ligne. Un cas pratique pour la sobriété numérique*. <https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/07/2019-01.pdf>
- Ellis, R. (1991). *The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*. [conférence]. Regional Language Centre Seminar, Singapour, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf>
- Geffard, Patrick. (Sous presse). Le Conseil. Dans A. Dubois, P. Geffard et G. Schlemminger (dir.), *Pratiques professionnelles à l'université et pédagogie institutionnelle* (chapitre 6). Champ social.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. et Le Pape Racine, Ch. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Peter Lang (2^e édition revue et augmentée).
- Guichon, N. et Tellier, M. (dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Henk Katrin M. (2019). *Strukturerwerb im Französischunterricht : Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Imbert, F. (1995). La parole alternative à la violence. Dans F. Imbert (dir.), *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (p.271-280). Champ social.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis. Issues and implications. Longman.
- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne: une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands*. [Thèse de doctorat]. Ecole supérieure de pédagogie de Karlsruhe.
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- Nakamura, D. (2012). Input skewedness, consistency, and order of frequent verbs in frequency-driven second language construction learning: A replication and extension of Casenhiser and Goldberg (2005) to adult second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50, 1-37.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics*, 8 (1), 3-21.

- Schlemminger, G. (2019). Neue Wege im Frühsprachenunterricht Französisch: 'Die Sprachwerkstatt Französisch'. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 61, 5-26.
- Schlemminger, G. (sous presse a). La vidéoconférence comme outil au temps du Coronavirus : une nouvelle manière de travailler à l'université. *Synergies des pays germanophones*, 14.
- Schlemminger, G. (sous presse b). Bilan et évaluation formative. Dans A. Dubois, P. Geffard et G. Schlemminger (dir.), *Pratiques professionnelles à l'université et pédagogie institutionnelle* (chapitre 6). Champ social.
- Schlemminger, G. et Bichon, C. (2020). Acquisition de la littératie en contexte plurilingue chez des élèves du primaire apprenant le français dans un groupe hétérogène à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Printemps, 223-242.
- Slimani, A. (1987). *The Teaching/Learning Relationship : Learning Opportunities and the Problems of Uptake - an Algerian Case*. [Thèse de doctorat]. University of Lancaster.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967/1982). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Éditions Sociales.

L'auteur

Gérald Schlemminger est professeur des universités émérite de la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne). Il continue à assurer des cours dans son établissement. Il est co-directeur du Collège doctoral trinational « Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel » et encadre actuellement huit thèses (en cotutelle ou en co-direction).

Ses disciplines de référence sont : Sciences du langage : acquisition des langues, bilinguisme scolaire. Didactique des langues et de l'enseignement bilingue (DEL2). Sciences de l'éducation : Éducation nouvelle. Sciences et technologies de l'information : réalités virtuelles et apprentissages, enseignement via vidéoconférence.

Courriel : *schlemminger.gerald@gmail.com*