

Des sciences de l'ingénieur aux sciences de l'éducation, pédagogies actives pour la didactique et la linguistique du Français Langue Etrangère

Das ciências da engenharia às ciências da educação, pedagogias ativas para a didática e a linguística do Francês Língua Estrangeira

Catherine Couturier¹
Université d'Artois

Résumé

Après avoir présenté les circonstances qui ont abouti à un changement complet de domaine de recherche, de la mécanique aux sciences de l'éducation, ce changement étant à la base de toutes les recherches de l'auteure, cette étude s'attache à présenter les principaux principes des pédagogies actives pour l'ingénierie pédagogique. Celles-ci ne préconisent pas une méthode particulière pour l'enseignement. Au contraire, en reposant sur un ensemble de principes essentiels, elles autorisent une infinité de manières d'enseigner qui permettent d'une part de correspondre à la personnalité de tout enseignant et d'autre part d'intéresser et de faire apprendre un maximum d'étudiants. Une application de ces principes est présentée en dernier chapitre pour l'ingénierie de formation, sous la forme d'une expérimentation d'hybridation du Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour l'Enseignement Supérieur (DU FLEPES). Les choix théoriques sous-jacents sont détaillés ensuite : didactique du Français sur Objectif Universitaire (FOU) et perspective actionnelle, ainsi que le modèle Hy-Sup qui caractérise un dispositif hybride. La richesse et la complémentarité des deux approches sont ainsi bien mises en évidence, la réflexion pédagogique nous semblant devoir être pluridisciplinaire. C'est à cette condition qu'elle peut pleinement contribuer à la transformation des pratiques d'enseignement pour de meilleurs apprentissages des étudiants.

Mots-clés: Pédagogies actives. Français Langue Etrangère (FLE). Français sur Objectif Spécifique (FOU). pluridisciplinaire, hybridation

Resumo

Depois de apresentar as circunstâncias que levaram a uma mudança completa do campo de investigação, da mecânica para as ciências da educação, mudança esta que está na base de toda a investigação da autora, o presente estudo procura apresentar os princípios fundamentais das pedagogias ativas para a engenharia educacional, os quais não recomendam um método específico de ensino. Pelo contrário, apoiando-se num conjunto de princípios essenciais, permitem uma infinidade de formas de ensinar que permitem, por um lado, corresponder à personalidade de qualquer professor e, por outro, interessar e possibilitar a expressivo número de alunos aprenderem. Uma aplicação destes princípios é apresentada no último capítulo para a engenharia de formação, sob a forma de uma experiência de hibridização do Diploma Universitário de Língua Estrangeira Francesa para o Ensino Superior (DU FLEPES). As escolhas teóricas subjacentes são detalhadas a seguir: o ensino

¹ Université d'Artois, UR 4521, Centre de Recherche en Linguistique Française Grammatica, F-62000 Arras, France. Email: catherine.couturier@univ-artois.fr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2183-2039>

Francês em Objetivo Universitário (FOU) e perspectiva de ação, bem como o modelo Hy-Sup que caracteriza um sistema híbrido. Destacam-se assim claramente a riqueza e a complementaridade das duas abordagens, parecendo-nos assim multidisciplinares a reflexão educativa. Sob tal perspectiva, poderá contribuir plenamente para a transformação das práticas docentes para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Pedagogias ativas. Francês língua estrangeira (FLE). Francês com objetivo específico (FOU). Multidisciplinar, hibridação

Introduction

C'est un parcours singulier, de la mécanique aux sciences de l'éducation, des sciences dures aux sciences humaines et sociales (SHS), qui est à l'origine de ce travail. Effectivement, mécanicienne de formation (diplôme d'ingénieure en mécanique productique), j'ai repris mes études en 2010 pour apprendre à faire de la recherche en sciences humaines et sociales (SHS), ce qui m'a amenée à me former au métier que j'exerçais depuis plus de quinze ans alors, et à la découverte des pédagogies actives. Il me semble important de donner les détails de ce parcours pour la raison que cette trajectoire, cette double polarité, fonde ma réflexion et la nourrit quotidiennement. J'expliquerai ensuite la spécialité vers laquelle mes recherches se sont orientées ainsi que les grands principes des pédagogies actives que je mobilise et encourage à mobiliser en ingénierie pédagogique. Enfin, je présenterai les travaux relevant de l'ingénierie de formation menés avec mes collègues Thi Thu Hoai Tran et Mickaël Gueydon dans le cadre du processus d'hybridation du Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour l'Enseignement Supérieur (DU FLEPES).

Si je mesure pleinement l'importance de l'écriture inclusive, il m'apparaît qu'elle alourdit l'écriture comme la lecture. Après discussion avec Jan Goes, professeur des universités en linguistique et ex-directeur de Grammatica, j'ai décidé de ne pas l'utiliser.

Des sciences de l'ingénieur aux sciences de l'éducation

Aussi loin que remontent mes souvenirs, ils se rapportent au métier d'enseignante, ou plus précisément d'institutrice que j'ai toujours voulu exercer. Après un baccalauréat C (scientifique) et sur les conseils de mon professeur de mathématiques j'ai fait une année de classe préparatoire (mathématiques) à Lille, expérience que j'ai détestée de manière absolue. Je manquais de méthodologie, la coopération était inexistante et le rythme intense. Arrivée 14ème sur 2400 candidats, j'ai intégré en 1983 l'École des Mines de Douai² option mécanique-productique, qui était alors l'une des seules grandes écoles à recruter au niveau bac +1. Une fois diplômée, je suis restée à l'école en tant que boursière de recherche pour passer un Diplôme d'Études Approfondies en mécanique du solide à l'université de Valenciennes³ (obtenu avec mention TB, majeure de promotion) puis y faire un doctorat de mécanique. J'ai travaillé pendant trois ans sur une pompe de cœur artificiel sous la direction

² Aujourd'hui IMT Nord Europe, elle s'appelait Ecole Nationale Supérieure des Techniques Industrielles et des Mines de Douai (ENSTIMD).

³ Aujourd'hui Université Polytechniques des Hauts de France.

de Mr Jean-Marie Flamme et avec le précieux et patient accompagnement de Mr Jean Ledocq de l'université de Mons (Belgique) qui est resté un ami. Il est pour moi un modèle d'enseignant : une maîtrise absolue de sa discipline, une pédagogie bienveillante, profondément humaine basée sur la confiance et le goût de la connaissance. Une fois mon doctorat obtenu, le poste d'enseignant-chercheur envisagé ne m'étant finalement pas accessible, j'ai intégré une petite structure privée en création dans le Douaisis. Pendant 15 mois j'ai été chef de projet en Conception Assistée par Ordinateur (CAO) pour un cabinet de géomètres experts, j'y ai pleuré tous les matins. Cette expérience cruelle mais salutaire m'a permis de me rendre compte à quel point l'enseignement me manquait. Mon travail ne faisait pas sens pour moi, et il me manquait la stimulation intellectuelle et les relations humaines que j'avais expérimentées pendant mes années de doctorat, tant du point de vue de la recherche que de l'enseignement (robotique et programmation à l'école des Mines). J'ai eu la chance de pouvoir entrer à l'université d'Artois en tant qu'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) et j'ai commencé à l'IUT de Béthune en janvier 1993 pour des travaux dirigés de mathématiques, pour la moitié de mon salaire précédent. Ma formation en pédagogie a duré deux heures : la collègue m'a proposé d'assister à son cours l'après-midi et j'ai commencé le lendemain. En septembre de la même année, j'étais recrutée en tant que Maître de Conférences en section 60 (mécanique) dans la filière Génie Industriel et Logistique de la Faculté des Sciences Appliquées de Béthune, faculté naissante tout comme l'université d'Artois elle-même. Elle ne possédait pas alors de laboratoire de recherche en mécanique. Je me suis investie immédiatement et pleinement autant dans mes enseignements que dans l'ingénierie pédagogique et de formation. J'assuré la responsabilité de plusieurs diplômes de bac +1 à bac+5 en particulier celle du master Conception Méthodes & Innovation (CMI) que j'ai créé en 2001 et géré jusqu'en 2016.

C'est dans ce cadre que je fis en 2007 une rencontre décisive, celle de Viviane Boutin, enseignante en sciences de l'intervention à la Faculté des Sports et de l'Education Physique (STAPS) de Liévin. Je l'ai contactée pour organiser des épreuves sportives dans le cadre d'une semaine intensive de simulation d'entreprise, elle était alors directrice du Service Universitaire d'Activités Physiques et Sportives (SUAPS). Quand mon expertise se centrait sur les sciences dures, les masters, les petits groupes (50 maximum), la formation pour adultes, les formations professionnalisantes... la sienne portait sur les grands groupes (cours en amphithéâtre de plusieurs centaines d'étudiants), les étudiants de licence, les formations d'enseignants, et les sciences de l'éducation. Cela m'a permis de découvrir une autre manière de penser ses enseignements, en les concevant afin qu'ils permettent aux étudiants d'identifier leurs conditions d'apprentissage et qu'eux-mêmes en tant que futurs enseignants puissent concevoir des cours en conscience et adaptés à leur public. Cette relation nourrie avec ma collègue, nos échanges réflexifs sur les apprentissages et la manière d'enseigner pour les soutenir perdurent aujourd'hui et restent une source inépuisable de prise de recul et de motivation à poursuivre la transformation de mes enseignements et la poursuite de mes recherches.

En 2009, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM⁴) régional a été rattaché à l'Université d'Artois. Ce fut un élément de contexte important pour la suite de ma carrière, car il a été l'occasion de la création du laboratoire RECIFES-Artois (Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs, devenue par la suite équipe d'accueil EA 4520). Cette équipe constituée quasi exclusivement d'enseignants

⁴ Les IUFM sont devenus les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en 2013, puis en 2019 les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation.

chercheurs de l'IUFM (18 exactement, j'étais amenée à devenir la 19ème) entendait contribuer à la recherche en sciences sociales et humaines sur l'éducation et la formation. Composée de chercheurs en philosophie, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie et psychanalyse, elle s'appuyait sur deux « chantiers prioritaires » portant sur les disciplines les normes et formes scolaires d'une part, et sur les pratiques enseignantes, leur genèse, leurs contextes et leurs effets d'autre part. La dissolution du CAPET Technologie des collèges et des IUFM nous a amenés à rencontrer les collègues de l'IUFM amenés à devenir des titulaires de la FSA de Béthune, et c'est ce qui me décida à demander mon rattachement au RECIFES-Artois dès 2009. Ce ne fut pas sans peine, et je dus insister. Il m'aurait été alors difficile d'expliquer pour quelle raison précise je voulais tenter cette « folie », mais j'étais décidée et j'ai persévéré. Une citation du théologien danois du XIXème siècle Kierkegaard convient tout-à-fait à mon état d'esprit d'alors : « Oser c'est accepter de perdre pied momentanément, ne pas oser c'est se perdre soi-même ». J'avais besoin d'oser, je savais que l'enseignement était le métier pour lequel j'étais faite mais j'éprouvais régulièrement les limites de l'exercice. J'agissais à l'instinct, je rédigeais les sujets de devoir surveillé la veille de l'épreuve sans pouvoir réellement justifier mes choix, les résultats étaient de moins en moins bons, les étudiants protestaient, j'étais souvent sur la défensive... J'aimais enseigner et j'appréciais les étudiants, mais mes relations avec eux n'étaient pas toujours sereines, j'étais vite démunie devant leurs réactions, je gendarmais, j'exigeais le silence absolu pendant les cours, je refusais qu'ils baillent... Globalement le tableau n'était pas aussi satisfaisant que je l'aurais souhaité, ni leur engagement dans le travail pas aussi intense que je l'aurais souhaité.

Une fois que j'eus intégré l'équipe de recherche, je pris rapidement la mesure de l'étendue de mon ignorance, et je décidai de reprendre mes études. J'avais toujours aimé apprendre, je voulais dorénavant comprendre comment on apprend. Je me suis inscrite en septembre 2010 en master de Didactique en sciences et techniques à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Cachan. Il s'agissait d'apprendre à faire de la recherche sur la manière dont on enseigne les disciplines scientifiques et techniques. J'y ai appris ce qu'est un cadre théorique, un modèle pour penser, cette démarche si particulière des SHS qui sont les sciences de l'interprétation du comportement humain. J'ai également appris la démarche de recherche en SHS et la structure d'un article, de même que ce qu'est une revue de littérature et la rigueur du raisonnement des sciences dites « molles ». Un nouveau monde s'ouvrait à moi. J'ai travaillé d'arrache-pied (j'étais encore responsable du master CMI) pour décrocher une mention TB (major de promotion). Je ne découvrirai plus tard qu'aucun des principes de pédagogie actives que j'apprendrai n'était en œuvre ; il nous était difficile d'identifier précisément ce qui était attendu de nous ou les critères d'évaluation auxquels se préparer. Le stress était intense.

Au sein de RECIFES-Artois, j'ai pu commencer à collaborer avec mes collègues et à construire mon objet de recherche. Nous nous intéressions aux formations de l'enseignement supérieur, mes collègues travaillant sur le master MEEF et moi-même sur les formations à l'université quelle que soit la discipline. Deux « objets transversaux » ont été créés, qui suscitaient le croisement de regards issus de chacun des deux chantiers prioritaires et visaient à mettre en convergence les énergies de l'équipe : les disciplines corporelles et la pédagogie universitaire. Je deviens alors responsable de ce dernier. En parallèle, j'acceptais en 2012 le poste de chargée de mission pour l'innovation pédagogique et créais en 2013, sous l'instigation de Francis Marcoin alors président de notre université, un service universitaire de pédagogie le SUPArtois. Viviane Boutin et moi l'avons géré jusqu'en juillet 2021. Tout

résonnait (et résonne encore) : la recherche, l'enseignement, la gestion du service de pédagogie, la formation et l'accompagnement de mes collègues... Tout prenait sens, et chacune de ces activités permettait de nourrir une réflexion sur les autres. C'est encore le cas aujourd'hui : ce que je lis et produits en recherche nourrit la réflexion sur mes enseignements, ce que je vis lors de ceux-ci nourrit mes projets de recherche et alimente mes échanges avec les collègues, qu'ils soient chercheurs ou non, en sciences de l'éducation ou dans d'autres disciplines. Pour former mes collègues en pédagogie, il a fallu que je me forme moi-même, ce que j'ai fait de plusieurs manières concomitantes. Des lectures ont été fondatrices pour moi. L'ouvrage de Lebrun (2007) s'intéresse à la place des TIC dans l'éducation mais son travail a une portée plus générale, il aborde de manière simple les théories relatives à l'apprentissage et propose plusieurs méthodes actives pour enseigner (pédagogie par projets...). Brauer (2011) n'est pas chercheur en sciences de l'éducation mais en psychologie et explique de quelle manière il enseigne cette discipline. Très étayé scientifiquement, il est en même temps concret et opérationnel. Tardif (1997) enfin explique les trois temps de l'enseignement stratégique que j'utilise à chacun de mes cours. Plusieurs chercheurs invités - Denis Berthiaume, chercheur en psychologie cognitive alors vice-recteur qualité de la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (2014, 2017) , Christelle Lison de l'université de Sherbrooke (2015, 2016), Jean-Pierre Bécharde de HEC Montréal (2015), Marc Romainville de l'université de Namur (2015) - ont animé des conférences des plus éclairantes sur des thèmes variés (animer un cours en grand groupe, la pédagogie inversée...). Enfin, des colloques de pédagogie (Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Belgique, Suisse, France, Québec...) ont grandement contribué à mon acculturation et à ma socialisation, en tant que chercheure, formatrice et enseignante.

L'évaluation du RECIFES-Artois menée en 2018 par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES, devenue aujourd'hui HCERES) a été plus que positive. Ont été relevés le souci d'inscrire chacun de nos projets de recherche dans un des deux chantiers prioritaires, une politique de recrutement axée sur les sciences de l'éducation ainsi que la création de deux objets transversaux, le premier relevant des disciplines corporelles (piloté par Stephan Merzejewski) le second relevant de la pédagogie universitaire (que j'ai créé et piloté dès 2014). Les enjeux internes ont été mis en évidence tels que la parité, la représentation de toutes les sensibilités dans un laboratoire aux multiples appartenances disciplinaires, ou la mise en concordance de la gouvernance avec la promotion de projets scientifiques collectifs. Lorsque le 4 mars 2019 a été décidée par ses propres membres la disparition de la Communauté d'Universités et d'Établissements (COMUE Lille, Nord de France), les collègues de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE, nouveau nom de l'IUFM) membres de RECIFES-Artois se sont retrouvés de fait rattachés à l'université de Lille. L'université d'Artois a alors décidé de dissoudre, et ce malgré la qualité de son bilan scientifique, ce laboratoire devenu par le jeu de bouleversements institutionnels composé très majoritairement d'enseignants chercheurs de l'université voisine.

Il me fallait trouver un autre laboratoire dans mon université qui me permette de continuer à développer mon objet de recherche. En 2020, j'ai ainsi sollicité Grammatica, centre de recherche en linguistique française et en didactique du français, alors dirigé par Jan Goes, professeur des universités en linguistique française et didactique du Français Langue Étrangère (FLE) que je remercie vivement pour son accueil et son humanité. Grammatica a été créé en 1996 et se composait de 8 enseignants chercheurs linguistes et didacticiens (je suis

la neuvième). Ses recherches concernent le domaine de la linguistique et de la didactique du Français Langue Maternelle / Français Langue Étrangère et Français sur Objectif Spécifique (FLM/FLE/FOS), plus précisément l'analyse du discours, les études contrastives et les comparaisons interlangues (notamment avec le serbe, le breton, le néerlandais et le roumain. J'ai alors développé une collaboration avec Thi Thu Hoai Tran, dont la spécialité concerne la didactique du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), la didactique du Français Langue Etrangère (FLE), la linguistique de corpus, l'analyse de discours universitaires, la sémantique lexicale, le lexique transdisciplinaire scientifique et enfin l'enseignement/apprentissage à un public allophone. C'est sur ce dernier axe que nous avons construit une réflexion commune, plus spécifiquement sur le DU FLEPES dont elle était responsable jusqu'en 2024. Ce sera l'objet du troisième chapitre de cet article. Ce fut à nouveau un tournant majeur dans ma vie professionnelle, qui m'a permis de développer les aspects pédagogiques de l'enseignement supérieur avec mes collègues linguistes et didacticiens, tout en continuant mes recherches sur les pratiques d'enseignement du supérieur et plus spécifiquement les pédagogies actives. Je suis chercheuse associée au sein du RECIFES-CIREL ce qui me permet de continuer à collaborer avec mes anciens collègues.

La spécificité de mon objet de recherche fait que chaque situation d'enseignement ou de formation, de même que chaque situation d'apprentissage constituent pour moi une source de réflexion. Dans cette réflexion, le parcours d'études, le parcours de vie, le développement personnel et professionnel, la construction de l'objet de recherche... tout est lié. Être capable de comparer avant/après ma reprise d'études a été et reste un puissant moteur pour la réflexion tant pour la recherche que la formation. Mettre en perspective la manière dont je m'y prenais, mon registre de réflexion, mes représentations d'alors avec ce qui m'anime depuis 2010 est une source intarissable de confrontations, d'analyses et de débats.

Les spécificités des pédagogies actives auxquelles je me suis formée (objet de mes recherches et également approche utilisée dans tous mes enseignements) ainsi que leurs enjeux, la définition d'apprendre sur laquelle elles se fondent et enfin quelques aspects les plus importants sont présentés ci-après.

Les pédagogies actives

Si les recherches montrent que les pédagogies actives sont plus souvent mises en œuvre aujourd'hui dans l'enseignement supérieur (De Clercq et al.), elles ne font pas toujours l'unanimité et ma pratique m'incite à penser qu'elles sont largement méconnues dans nos établissements français.

La particularité des pédagogies actives est qu'elles ne sont pas une approche méthodologique particulière ; il s'agit plutôt d'une famille de principes fondateurs qui autorisent une infinité de manières d'enseigner (raison pour laquelle je préfère pour ma part utiliser le pluriel). Le concept de pédagogie s'ancre dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, celui-ci se faisant par le biais d'interactions sociales entre l'étudiant et son environnement (pairs, enseignants, experts...) (Lebrun, 2007). S'il n'est pas aisé de la définir, il est possible de caractériser une pédagogie active, en ce sens qu'elle considère l'étudiant acteur de son processus d'apprentissage, le seul à même de construire ses connaissances (De Clercq et al., 2022). Dans ce paradigme, il est impossible « d'apprendre quelque chose à

quelqu'un », l'enseignant conçoit des activités d'enseignement/apprentissage comme autant d'opportunités pour l'étudiant de développer ses apprentissages. C'est une approche tout-à-fait spécifique, qui en fait bouleverse complètement la manière de penser ses enseignements. Il m'est reproché parfois dans les ateliers de pédagogie que j'anime pour les enseignants ou formateurs de nier le rôle des contenus à enseigner ; ce n'est nullement le cas. Par contre, au-delà de cette maîtrise indispensable de sa discipline, je pose que la maîtrise de la science de l'enseignant est tout aussi importante : qu'est-ce qu'apprendre, comment motiver ses étudiants, comment interagir pour soutenir les apprentissages... m'apparaissent comme étant des connaissances essentielles pour enseigner. Les enjeux des pédagogies actives sont forts et présentés dans la section qui suit.

Pourquoi des pédagogies plus actives ?

Avec une approche traditionnelle de l'enseignement (cours magistral lors duquel il est demandé surtout d'écouter, puis TD pour s'exercer puis TP) les étudiants ont des difficultés à percevoir comment ils pourront utiliser plus tard ce qu'ils apprennent. Nous constatons d'ailleurs que d'un cours à l'autre même s'ils sont peu éloignés, la rétention est faible. Ils apprennent finalement le jour de l'examen, où ils éprouvent leurs capacités, sans pouvoir capitaliser sur cette expérience unique de mise à l'épreuve. Globalement, les étudiants se mettent en position de « tiroir » : un cours, des évaluations, ils referment le tiroir pour se consacrer à un autre cours. Ils éprouvent des difficultés à percevoir comment ils pourront plus tard utiliser ce qu'ils apprennent, et enfin ils ne savent pas ce qu'ils ignorent ni ce qu'ils savent. Saint-Onge (1987) dans son article « Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ? » exprime bien le désappointement d'un enseignant qui place toute son énergie à délivrer son savoir et ne voit pas les étudiants travailler à la hauteur de ses espérances : « On sait bien que les élèves n'apprennent jamais tout ce que les professeurs leur enseignent... Hélas, les examens peuvent être l'occasion de constater l'écart qui existe entre ce qui a été enseigné et ce qui a été appris /.../ C'est que les élèves n'étudient jamais autant qu'ils le devraient... ». L'auteur cite les 8 postulats, tous faux selon lui, sur lesquels s'appuie l'enseignement que nous appelons « traditionnel » : la matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des étudiants, les étudiants sont capables d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 mn, ils apprennent en écoutant, ce sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes, ils ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés, ils sont capables de diriger seuls leur propre compréhension, ils sont assez sûrs d'eux-mêmes pour dire qu'ils ne comprennent pas, ils sont capables de traduire en action ce qu'ils entendent.

L'enseignement traditionnel se base sur une position d'autorité de l'enseignant ainsi que sur la transmission d'un savoir par la présentation d'un contenu : enseigner c'est dire, expliquer, énoncer, proclamer, exposer... (Weller, 2016). Or, les recherches montrent que la manière dont nous pensons notre métier influence la manière dont nos étudiants pensent ce que c'est qu'apprendre. Selon Trigwell et Prosser (1999), les enseignants qui centrent leur réflexion sur leurs étudiants et leurs apprentissages ont tendance à avoir des étudiants qui centrent leur réflexion sur le sens et la compréhension, ce que les auteurs appellent un apprentissage en profondeur, alors que les enseignants qui centrent leur réflexion sur eux-mêmes, ce qu'ils font et ce qu'ils disent ont tendance à avoir des étudiants qui s'attachent à reproduire, à imiter, produisant ainsi des apprentissages de surface.

Les pédagogies actives ont une vision résolument différente de la vision traditionnelle de ce qu'est enseigner, et visent à mobiliser puissamment – le plus souvent possible – les étudiants dans leurs apprentissages afin de développer la compétence et la réflexivité. Pour enseigner efficacement, il est nécessaire de s'appuyer sur une définition précise de ce qu'est apprendre.

Apprendre ?

Plutôt qu'une définition de spécialiste qui pourrait être complexe à appréhender, je préfère m'appuyer sur l'approche de Lebrun (2007) pour qui un dispositif qui permet d'apprendre - qui permet de transformer l'information en connaissances - s'appuie sur cinq composantes : l'étudiant doit pouvoir se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire. Ces composantes sont caractéristiques du paradigme dans lequel s'inscrit pleinement Lebrun : le socio-constructivisme interactif.

Se motiver : Selon Guillemette (2021) la motivation intrinsèque (celle qui relève du plaisir, de l'intérêt) influence directement la qualité des apprentissages en favorisant des processus cognitifs tels que l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques. Viau (2001) met en évidence que la motivation intrinsèque soutient des apprentissages en profondeur, alors que la motivation extrinsèque (les récompenses sans rapport avec la tâche) doit être réservée à des tâches automatiques et à court terme. Dans leur théorie de la motivation dite de « l'autodétermination » Deci et Ryan (2002) cités dans Fenouillet (2023) postulent l'existence de 3 besoins psychologiques de base, permettant à un individu d'atteindre un optimal en terme de comportement, de développement personnel et d'expérience dans des situations spécifiques : le besoin de compétence (sensation d'interagir efficacement avec l'environnement), le besoin d'autodétermination (être à l'origine de son propre comportement) et en fin le besoin de relations sociales (se sentir connecté aux autres, être attentif à autrui, se sentir comme appartenant à une communauté, partager avec d'autres personnes un sentiment d'unité).

S'informer : il s'agit de permettre aux étudiants d'apprendre à rechercher des sources fiables et pertinentes pour le domaine, de développer leur sens critique ; c'est un apprentissage dont l'importance ne cesse de croître compte tenu du contexte informationnel et de la montée en puissance de l'intelligence artificielle (Patino, 2019).

S'activer : Les étudiants doivent se mobiliser intellectuellement sur le contenu le plus souvent possible et le plus massivement possible au moyen d'activités dites de haut niveau cognitif : analyser, débattre, évaluer, créer, synthétiser, comparer... La taxonomie de Bloom et Krathwohl (1956) permet d'identifier 6 catégories de niveaux cognitifs parmi lesquelles les 3 supérieures garantissent des apprentissages et sont à encourager.

Interagir : Selon Poteaux (2013) et Berthiaume et Rege Colet (2013), l'enseignement interactif est une approche pédagogique qui met l'accent sur la promotion des échanges, tant entre l'enseignant et les étudiants que parmi les étudiants eux-mêmes. L'objectif est de stimuler la confrontation d'idées, la négociation collective et la prise de décisions collaboratives. Expliquer permet d'apprendre, tout comme débattre, et Carré (2015) explique que l'on apprend toujours seul mais jamais sans les autres. Carugatti cité dans Muggy (1991)

pose que les rencontres interindividuelles sont cognitivement structurantes et conduisent au progrès, à condition qu'elles permettent des débats sur une tâche commune. Le conflit est socio-cognitif : il est social parce qu'il porte sur un désaccord entre individus, et il est cognitif parce qu'il porte sur la manière de résoudre une tâche cognitive.

Produire : l'étudiant doit pouvoir créer sa propre trace, son chef d'œuvre, que ce soit un texte, un événement, un objet technique...

Dehaene (2012) pose 4 piliers pour soutenir l'apprentissage : l'attention (l'enseignant doit guider les étudiants sur la hiérarchisation des informations), l'engagement actif (l'étudiant doit se mobiliser intellectuellement sur le contenu le plus souvent possible et s'engager dans des activités « cognitives de haut niveau »), le retour sur l'erreur (que nous aborderons dans le paragraphe suivant) et enfin la consolidation (l'étudiant doit avoir des occasions de réactiver ses apprentissages). D'autre part, le National Survey of Student Engagement (NSSE évoqué dans Weller, 2016) est une étude développée dans les pays anglo-saxons pour identifier les pratiques d'enseignement qui soutiennent les apprentissages. Elle met en évidence un certain nombre d'éléments spécifiquement efficaces : utiliser des pédagogies actives et collaboratives, montrer de l'enthousiasme pour la matière, développer les opportunités d'interactions enseignants/étudiants, construire une relation de confiance avec ses étudiants, fournir des feedbacks constructifs, créer des défis avec des attentes élevées et enfin respecter la diversité et encourager la compréhension mutuelle. Tous ces éléments sont cohérents avec les principes des pédagogies actives dont nous citerons les principaux dans le paragraphe qui vient.

Quelques principes fondateurs des pédagogies actives

Enseigner en pédagogies actives c'est passer de l'enseignement à l'apprentissage ; l'enseignant aborde différemment son action, et passe de « Ce que je vais leur dire » devient « Ce que je vais leur faire faire ». Au-delà de la maîtrise de sa discipline, il devient un concepteur de dispositif qui donne des occasions d'apprendre (MOOC).

D'autre part, enseigner ne consiste pas à dire à un étudiant qu'il a faux, mais à lui faire prendre conscience de son erreur. Ainsi, au lieu d'énoncer brutalement cette vérité « Tu as faux » il sera amené à questionner, à faire intervenir les autres de manière à encourager cette prise de conscience. Dehaene (2018) insiste beaucoup sur cette petite révolution : l'enseignant se doit d'influencer la manière dont les étudiants gèrent leurs échecs en expliquant ceux-ci (tout comme les réussites) en termes d'effort et de méthode de travail, et jamais en termes de don, d'intelligence ou de chance. Les erreurs sont les gisements les plus précieux en termes d'apprentissage. Selon cet auteur, il n'y a aucune raison d'associer une erreur à une sanction, et il est regrettable d'associer les erreurs à des mauvaises notes. Lorsque l'on apprend, l'on apprend la connaissance elle-même et l'on apprend également « je suis capable d'apprendre ». Il insiste donc sur l'intérêt de procurer à l'étudiant un soutien constructif et réellement bienveillant (qui donne envie de continuer à faire des efforts pour apprendre). Pépin (2016) s'appuie sur son expérience d'enseignant en philosophie pour constater que parmi ses étudiants, ceux qui vivent un échec et le capitalisent peuvent en tirer profit, alors que les petits succès peuvent endormir ceux qui ne prennent pas la peine d'analyser les conditions de la réussite. Il vaut mieux selon lui un échec vite rectifié que pas d'échec du tout. Il explique cependant que cette vision est très minoritaire en France où

réussir signifie ne jamais connaître d'échec, alors que dans des pays anglo-saxons ou nordiques des chefs d'entreprise, des personnalités politiques aiment à mettre en avant leurs précédents échecs, objets de fierté puisque preuves de leur capacité à rebondir. En France avoir échoué c'est être coupable, aux États-Unis par exemple c'est être audacieux. C'est en cela que cette manière de considérer l'erreur me semble une révolution.

Enfin, enseigner c'est jalonner le chemin : « Un étudiant doit comprendre ce que l'on attend de lui, et ce qu'il doit mettre en œuvre pour y parvenir » (Brauer, 2011, p35). Ainsi, au-delà de la présentation d'un contenu, l'enseignant aura à permettre à l'étudiant de s'approprier les objectifs d'apprentissage (OA : ce qu'il doit être capable de faire à la fin de la séance, de l'enseignement) la manière dont il sera évalué et dont il peut se préparer au mieux. L'alignement constructiviste de Biggs (1999), principe de cohérence entre les OA, les activités d'enseignement et les évaluations, devra être respecté afin qu'il n'y ait aucune dissonance dans l'ensemble du dispositif mis en place.

Hybridation du DU FLEPES

Nous présentons ici une expérience d'hybridation du Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour l'Enseignement Supérieur (DU FLEPES) en détaillant les choix théoriques sous-jacents : didactique du Français sur Objectif Universitaire (FOU) et perspective actionnelle. Il s'appuie sur le travail d'une équipe pluridisciplinaire composée de chercheurs en didactique du FLE et du FOU, en sciences de l'éducation ainsi que d'un praticien enseignant (REF MELANGE CRAPEL) et croise ainsi deux cadres théoriques disciplinaires.

Contexte et enjeux de la recherche

À l'Université d'Artois, le Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour l'Enseignement Supérieur (DU FLEPES) accueille chaque année entre dix et quarante étudiants internationaux allophones, pour les préparer à la vie universitaire et aux méthodologies spécifiques à leurs futures disciplines en Licence ou Master.

Jusqu'en 2020, le DU FLEPES adoptait un modèle de formation en « présentiel enrichi », qui combinait cours en présentiel et ressources complémentaires en ligne via la plateforme Moodle. Cependant, la pandémie de COVID-19 a provoqué une rupture brutale des pratiques pédagogiques. L'enseignement à distance, imposé du jour au lendemain, a mis en évidence des difficultés liées à la motivation, à l'organisation et à l'engagement des étudiants (Masset-Martin & Tran, 2021) (Hodges et al., 2020). Une étude menée à l'Université d'Artois après le premier confinement a révélé ces défis, tout en soulignant la nécessité d'un accompagnement renforcé pour soutenir l'autonomie des étudiants (Couturier et al., 2021). Paradoxalement, cette situation a également montré que l'enseignement à distance pouvait être tout aussi efficace que le présentiel, selon les disciplines et les modalités d'implantation, et permettre des apprentissages en profondeur (Kusmaryono et al., 2021). Les enseignants ont ainsi dû s'adapter rapidement aux outils numériques et pu parfois en tirer des enseignements positifs, notamment pour certains contenus spécifiques (Fenoglio, 2022).

Cette expérience de distanciel a encouragé l'équipe du DU FLEPES à réfléchir à une évolution de son scénario pédagogique. Ainsi, un projet d'hybridation a été lancé, avec pour objectif de combiner les avantages du présentiel et du distanciel dans un module transversal, « vie étudiante », qui aborde des thématiques du quotidien telles que l'emploi, la banque et l'administration.

La formation de DU FLEPES et le module « Vie étudiante »

Le DU FLEPES est une formation d'une année universitaire proposée à la faculté de lettres et arts du spectacle à Arras, et visant à préparer les étudiants étrangers allophones aux études universitaires en France. Cette formation, répartie sur deux niveaux (B2 et C1 du CECRL), comprend 500 à 700 heures de cours en cinq modules : vie étudiante, compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Les étudiants viennent de divers pays et systèmes éducatifs (Vietnam, Chine, Libye, etc.), avec un niveau linguistique hétérogène allant de A2 à B1.

Le DU FLEPES prépare ces étudiants non seulement sur le plan linguistique mais aussi méthodologique, en les aidant à s'intégrer dans leur future discipline académique. La formation se fonde sur les principes préconisés par Mangiante et Parpette (2011) sur la conception d'un cours de FOU. Le module « vie étudiante » (80h) est un exemple clé de cette approche car il aborde des thématiques communes à tous les étudiants pour faciliter leur adaptation à la vie en France : logement, inscription universitaire, banque... Ce module veut mettre l'accent sur l'acquisition de compétences linguistiques pratiques tout en favorisant la découverte culturelle de la région. En 2021, la formation a obtenu pour la seconde fois consécutive le « Label qualité FLE ». Le projet d'hybridation pédagogique, envisagé pour ce module, vise à offrir des échanges authentiques tout en conciliant enseignement en présentiel et à distance, pour mieux répondre aux besoins des étudiants.

Cadrage théorique

Présentons maintenant la didactique du FOU et la perspective actionnelle mobilisées dans les enseignements, ainsi que le cadre théorique pour modéliser notre dispositif hybride.

Didactique du FOU et perspective actionnelle

Cette étude s'inscrit dans la didactique du FOU, qui, selon Mangiante et Parpette (idib), se base sur une analyse des besoins des étudiants allophones et vise à leur fournir les compétences linguistiques nécessaires à leur intégration dans l'université francophone. Le FOU se distingue par son objectif de répondre aux situations de communication spécifiques rencontrées dans la vie universitaire. L'intérêt pour le FOU s'est accru avec l'augmentation de la mobilité étudiante et l'intégration d'étudiants étrangers dans des filières universitaires variées. À l'instar du domaine de l'English for Academic Purposes (EAP), plusieurs publications ont vu le jour, proposant des ouvrages destinés à des disciplines spécifiques

telles que la littérature, le management ou l'ingénierie, tels que Coxhead (2000), Charles (2012), Durrant (2018). La collection PUG « Réussir ses études » rassemble différents ouvrages en langue française visant à préparer les étudiants qui s'orientent vers une discipline spécifique telle que la littérature (Mangiante et Raviez, 2015), le management (Bertrand-Gally et al., 2017), l'ingénierie (Tolas et al., 2014) ou l'économie-gestion (Parpette et Stauber, 2014).

Par ailleurs, la révolution numérique transforme les pratiques pédagogiques et modifie les rapports sociaux, rendant indispensable l'intégration du numérique dans les formations. L'enseignement hybride qui allie présentiel et distanciel devient une réponse à cette évolution, en permettant aux étudiants de simuler des situations réalistes, tant administratives que sociales. Les formations hybrides se sont développées ces dernières années dans l'enseignement supérieur (Mangenot, 2017 ; McDonald, 2013 ; Nissen, 2014, 2019) et mettent l'accent sur l'individualisation des parcours et la flexibilité. Dans ce contexte, le module « vie étudiante » du DU FLEPES adopte une approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, p15), où les étudiants jouent le rôle d'acteurs sociaux réalisant des tâches authentiques liées à la vie universitaire, comme la gestion administrative ou l'intégration dans le milieu universitaire.

Modèle Hy-Sup pour l'hybridation

Le concept d'hybridation d'un enseignement fait l'objet de nombreuses réflexions et sa définition est multiple. Il existe des concepts approchants tels que le *blended learning*, souvent associé à l'hybridation et dont les différences avec celles-ci sont subtiles (Thorne, 2003). La spécificité du *blended learning* est de combiner de manière équilibrée des éléments qui portent sur des aspects variés : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique... bien qu'il soit difficile d'objectiver les critères qui permettent d'affirmer qu'une forme d'équilibre est respectée (Charlier et al., 2006). L'hybridation a vu le jour dans les années 90 dans le monde de la formation professionnelle ; il s'agissait alors d'élargir les formations à de nouveaux publics, d'améliorer la qualité des formations, de réduire les coûts de formation et de tenir compte des rythmes propres des individus et des entreprises (Valdes, 1995). Pour cet auteur, une formation hybride se définit comme associant des parcours négociés avec l'apprenant, des unités de lieu différentes, des unités de temps différentes (choisies), des ressources complémentaires, des situations pédagogiques variées (individuelles et collectives, en autonomie...) et des ressources pédagogiques pluri-média. Ce modèle vise donc avant tout la possibilité pour l'apprenant de choisir les paramètres, ce choix garantissant ce que l'auteur qualifie de « flexibilité ». Les universités se sont emparées de la problématique du numérique, et en 2008 par exemple, le rapport portant sur « L'université numérique » commandé par Mme Pécresse, alors ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, expliquait que ce qui était alors un nouvel environnement constituait un double défi pour les établissements d'enseignement supérieur : mieux répondre aux attentes de la génération native du digital, et préparer l'insertion de ces étudiants dans la société de connaissance en réseau (Isaac, 2008). Les universités ont beaucoup développé l'enseignement à distance, en déployant une large palette d'offre de cours proposée simultanément en présentiel et à des étudiants distants par le biais d'outils synchrones (la visioconférence par exemple) et asynchrones (Guichon et Roussel, 2021). C'est alors un enseignement non pas hybride mais *comodal*, la confusion se faisant d'ailleurs souvent entre les deux.

Pour concevoir notre module hybride, nous nous sommes inspirés du modèle issu projet européen Hy-Sup (mis en œuvre entre 2009 et 2012) qui avait pour objectif la caractérisation des dispositifs hybrides. La typologie proposée aide à la conception des dispositifs pour mieux maîtriser les effets sur les apprentissages (Burton et al., 2011 ; Borruat et al., 2012). Le modèle Hy-Sup établit cinq dimensions qui caractérisent un dispositif hybride : (1) les modalités d'articulation des phases en présentiel et en distanciel (2) l'accompagnement humain (3) les formes de médiatisation (4) les formes de médiation liées à l'utilisation de l'environnement technopédagogique et enfin (5) le degré d'ouverture du dispositif. En premier lieu, l'articulation entre les séquences en présentiel et en distanciel se caractérise par la quantité de temps accordée aux unes et aux autres, mais également par leur répartition et la nature des activités d'apprentissage proposées. En second lieu, l'accompagnement relève ici de l'humain à travers trois aspects qui tous contribuent à soutenir la qualité de l'expérience d'apprentissage : cognitives (aide à la réalisation des tâches et au traitement de l'information de manière à soutenir la construction des connaissances proprement dites), affectives (assurer une présence sociale, être proche de ses étudiants et assurer un feedback rapide de manière à soutenir leur engagement dans la tâche) et métacognitives (favoriser une démarche réflexive sur leurs propres processus de construction de connaissances). Le troisième point du modèle, la médiatisation, relève de l'ingénierie de formation et du design pédagogique, et concerne l'environnement technopédagogique mis en place pour concevoir, produire et mettre en œuvre le dispositif. Il s'agit ainsi de médiatiser des contenus et des ressources au moyen des médias les plus pertinents. Le quatrième volet du modèle, la médiation, prend en compte les manières d'interagir de l'étudiant avec les contenus, les ressources, les pairs... Elle peut prendre plusieurs formes telles que la construction de connaissances et de sens, les comportements gestuels et moteurs et la réalisation d'actions relationnelles ou réflexives. Enfin, le degré d'ouverture du dispositif est le degré de liberté de l'étudiant en regard des situations d'apprentissage, corrélé selon Jézégou (2008, 2010) avec sa tendance à s'impliquer dans ses apprentissages. Il y aurait ainsi trois manières d'ouvrir un dispositif : la planification des apprentissages est intégralement prévue par le dispositif / il y a concertation entre apprenants et enseignants / l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages. Ces cinq dimensions nous ont permis de concevoir notre démarche d'hybridation, présentée plus en détail dans l'article précité.

Conclusion

Après avoir présenté les circonstances qui ont abouti à un changement complet de domaine de recherche, de la mécanique aux sciences de l'éducation, j'ai tenté de résumer en quoi consistent les pédagogies actives pour l'ingénierie pédagogique. Celles-ci ne préconisent pas une méthode particulière pour enseignement ; au contraire, en reposant sur un ensemble de principes dont les plus importants ont été présentés, elles autorisent une infinité de manières d'enseigner qui permettent d'une part de correspondre à la personnalité de l'enseignant et d'autre part d'intéresser et de faire apprendre un maximum d'étudiants. Une application de ces principes a été présentée en dernier chapitre pour l'ingénierie de formation, sous la forme d'une expérimentation d'hybridation du DU FLEPES. Le cadrage théorique, en s'appuyant tant sur la perspective actionnelle chère aux didacticiens et linguistes du FLE

et du FOU que sur le modèle Hy-Sup caractérisant un dispositif hybride, met en évidence la richesse et la complémentarité des deux approches.

La réflexion pédagogique doit être pluridisciplinaire, c'est à cette condition qu'elle peut pleinement contribuer à la transformation des pratiques d'enseignement pour de meilleurs apprentissages des étudiants.

Références

- BÉCHARD, J.-P. (Réalisateur). **Apprendre en profondeur à l'université ? Quelques stratégies d'enseignement efficaces** [Enregistrement vidéo]. ArtoisTV - Université d'Artois, 2013. Disponible sur : < <https://artoistv.univ-artois.fr/video/0023-jean-pierre-bechard-apprendre-en-profondeur-a-luniversite-quelques-strategies-denseignement-efficaces/>>. Accès en 20 set. 2024.
- BERTHIAUME, D. (Réalisateur). (2014). **Pourquoi et comment rendre actifs les étudiants en petits et grands groupes ?** [Enregistrement vidéo]. ArtoisTV - Université d'Artois, 2014. Disponible sur < . <https://artoistv.univ-artois.fr/video/0039-denis-berthiaume-pourquoi-et-comment-rendre-actifs-les-etudiants-en-petits-et-grands-groupes/>>. Accès en 20 set. 2024.
- BERTHIAUME, D. (Réalisateur). (2017). **L'apprentissage, les étudiant-e-s, soutenir leur développement intellectuel dans mes enseignements** [Enregistrement vidéo]. ArtoisTV - Université d'Artois, 2017. Disponible sur < <https://artoistv.univ-artois.fr/innovation-pedagogique/video/0388-denis-berthiaume-lapprentissageles-etudiant-e-s-soutenir-leur-developpement-intellectuel-dans-mes-enseignements/>>. Accès en 20 set. 2024.
- BERTHIAUME, D.; REGE COLET, N. **La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques—Tome 1 : Enseigner au supérieur**. Peter Lang, 2013.
- BERTRAND-GALLY, C.; BORTOT, C.; PERQUE, C. **Réussir ses études en école de management en français**. Presses Universitaires de Grenoble, 2017.
- BIGGS, J. What the Student Does : Teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, 18(1), 1999, p. 57-75.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals**. New York, McKay, 1956.
- BORRUAT, S.; BURTON, R.; CHARLIER, B.; CUISSI, M.; DESCHRYVER, N.; DOCQ, F.; DOUZET, C.; HENRI, F.; LAMEUL, G.; LEBRUN, M.; LETOR, C.; MANCUSO, G.; MORIN, C.; PELTIER, C.; PERAYA, D.; RONCHI, A.; ROSSIER MOREL, A.; VILLIOT-LECLERQ, E. (2012). **HY-SUP Programme Education et formation tout au long de la vie—Rapport final—Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur**. Disponible

sur <https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/rapport_final_hysup_12.pdf>. Accès en 20 set. 2024.

BRAUER, M. **Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques.** Armand Colin, 2011.

BURTON, R.; BORRUAT, S.; CHARLIER, B.; COLTICE, N.; DESCHRYVER, N.; DOCQ, F.; ENEAU, J.; GUEUDET, G.; LAMEUL, G.; LEBRUN, M.; LIETART, A.; NAGELS, M.; PERAYA, D.; ROSSIER, A.; RENNEBOOG, E.; VILLIOT-LECLERQ, E. Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. **Distances et savoirs**, 9(1), 2011, p. 69-96.

CARIGATTI, F. Théorie du conflit socio-cognitif. In G. MUGGY, **Psychologie sociale du développement cognitif**. Peter Lang, 1991, p. 57-70.

CARRÉ, P. **L'apprenance—Vers un nouveau rapport au savoir.** Dunod, 2005.
CHARLES, M. English for Academic Purposes. In B. PALTRIDGE & S. STARFIEDL (Éds.), **The Handbook of English for Specific Purposes** (p. 137-153). John Wiley & Sons, Inc., 2012. Disponible sur <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118339855>>. Accès en 20 set. 2024.

CHARLIER, B.; DESCHRYVER, N.; PERAYA, D. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. **Distances et savoirs**, 4(4), 2006, p. 469-496.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.** Les Editions Didier, 2001.

COUTURIER, C.; CARRERAS, O.; BOUTIN, V.; HEULOT-PETIT, F.; BOUSSEMART, F. **Les étudiants de l'université d'Artois, les pratiques enseignantes et le confinement, résumé des résultats de l'enquête de juillet 2020.** SUPArtois, Université d'Artois. Disponible sur <<https://hal-univ-artois.archives-ouvertes.fr/hal-03192749>>. Accès en 20 set. 2024.

COXHEAD, A. A New Academic World List. **Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)**, 34(2), 2000, p. 213-238.

DE CLERCQ, M.; FRENAY, M.; WOUTERS, P.; RAUCENT, B. **Pédagogie active dans l'enseignement supérieur. Description de pratiques et repères théoriques.** Peter Lang, 2022.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research.** University of Rochester Press, 2002.

DEHAENE, S. (Réalisateur). **Les grands principes de l'apprentissage** [Enregistrement vidéo]. Disponible sur <<https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/colloque/sciences-cognitives-et-education/les-grands-principes-de-apprentissage>>. Accès en 20 set. 2024.

DEHAENE, S. **Apprendre : Les talents du cerveau, le défi des machines.** Odile Jacob, 2018.

- DURRANT, P. Formulaic language in English for Academic Purposes. In A. SIYANOVA-CHANTURIA, A.; PELLICER-SÁNCHEZ, A. (Éds.), **Understanding Formulaic Language** (p. 211-227). Routledge, 2018, p. 211-227. Disponible sur <<https://doi.org/10.4324/9781315206615>>. Accès en 20 set. 2024.
- FENOGLIO, P. La classe à distance : Quelles reconfigurations des pratiques ? **Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation**, 141, 2022, p. 1-36.
- FENOUILLET, F. **Les théories de la motivation** (2e éd.). Dunod, 2023.
- GUICHON, N.; ROUSSEL, S. « Vous tout seuls, nous en classe ». L'enseignement comodal au temps de la pandémie. **Distances et Médiations des Savoirs**, 36. Disponible sur <<https://doi.org/10.4000/dms.6767>>. Accès en 20 set. 2024.
- GUILLEMETTE, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. **Enjeux et société : approches transdisciplinaires**, 8(2), 2021, 140-169. Disponible sur <<https://doi.org/10.7202/1078492ar>>. Accès en 20 set. 2024.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE review**. Disponible sur <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Accès en 20 set. 2024.
- ISAAC, H. (2008). **L'université numérique** [Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche]. Université Paris Dauphine, 2008.
- JÉZÉGOU, A. (s. d.). Apprentissage autodirigé et formation à distance. **Distances et savoirs**, 6, s/d, p. 343-364.
- JÉZÉGOU, A. Créer de la présence à distance en e-learning. **Distances et savoirs**, 8(2), 2010, p. 257-274.
- KUSMARYONO, I.; JUPRIYANTO, J.; KUSUMANINGSIH, W. (2021). A Systematic Literature Review on the Effectiveness of Distance Learning : Problems, Opportunities, Challenges, and Predictions. **International Journal of Education**, 14(1), 2021, p.62-69.
- LEBRUN, M. **Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre—Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?** De Boeck. 2007.
- LISON, C. (Réalisateur). **Les étudiants changent, pourquoi pas nous ?** [Enregistrement vidéo]. Disponible sur <ArtoisTV - Université d'Artois. <https://artoistv.univ-artois.fr/video/0038-christelle-lison-conference-en-pedagogie-active-les-etudiants-changent-pourquoi-pas-nous/>>. Accès en 20 set. 2024.
- LISON, C. (Réalisateur). **La pédagogie inversée** [Enregistrement vidéo]. ArtoisTV - Université d'Artois, 2016. Disponible sur <<https://artoistv.univ-artois.fr/video/0331-christelle-lison-la-pedagogie-inversee/>>. Accès en 20 set. 2024.
- MANGENOT, F. **Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique**. Hachette FLE, 2017.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Universitaire, de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires.** 2011, p. 115-134.

MANGIANTE, J.-M.; RAVIEZ, F. (2015). **Réussir ses études littéraires en français B1-C2.** Presses Universitaires de Grenoble.

MASSET-MARTIN, A., & TRAN, T. T. H. **Pratiques enseignantes lors du passage à distance dans la filière FLE de l'université d'Artois** [Présentation]. Journée d'études "Pédagogie du supérieur, entre histoire et actualités - Conditions d'accès au métier d'enseignant, Arras, 2021.

MCDONALD, P. L. Variation in Adult Learners' Experiences of Blended Learning in Higher Education. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham, *Blended Learning*. Routledge. 2013, p. 215-234.

N'HAUX, E. (1998). IUP Une filière à part entière. **Le Moniteur**, 1998. Disponible sur < <https://www.lemoniteur.fr/article/iup-une-filiere-a-part-entiere.275519>>. Accès en 20 set. 2024.

NISSEN, E. **Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques** [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Grenoble-Alpes, 2014.

NISSEN, E. **Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel.** Didier. 2019.

PARPETTE, C.; STAUBER, J. **Réussir ses études d'économie-gestion en français—B1-C2.** Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

PATINO, B. **La Civilisation du Poisson Rouge—Petit Traité sur le marché de l'attention.** Grasset, 2019.

PÉPIN, C. **Les vertus de l'échec.** Allary Editions, 2016.

POTEAUX, N. Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question. **Distances et médiations des savoirs**, 4, 2013.

ROMAINVILLE, M. (Réalisateur). (2015). **Innover dans l'enseignement supérieur, pourquoi, comment ?** [Enregistrement vidéo]. ArtoisTV - Université d'Artois, 2015. Disponible sur < <https://artoistv.univ-artois.fr/video/0012-marc-romainville-innover-dans-lenseignement-superieur-pourquoi-comment/>>. Accès en 20 set. 2024.

SAINT-ONGE, M. Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ? **Pédagogies Collégiales**, 1987, p. 14-16.

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique—L'apport de la psychologie cognitive.** Les Editions Logiques, Montréal, 1997.

THORNE, K. **Blended Learning : How to Integrate Online & Traditional Learning.** Kogan Page Publishers, 2003.

TOLAS, J.; GEWIRTZ, O.; CARRAS, C. **Réussir ses études d'ingénieur en français—B1-C2**. Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M.; WATERHOUSE, F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. **Higher Education**, 37(1), 1997, p. 57-70.

VALDES, D. **Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides** [Mémoire de DESS EAD & DIF]. Paris 2, 1999.

VIAU, R. **La motivation des élèves : Pourquoi s'en préoccuper ? Et comment ?** Colloque du Conseil Provincial de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Nouveau-Brunswick, 2001.

WELLER, S. **Academic practice, developing as a Professional in Higher Education**. SAGE, 2016.

Recebido em 18 de outubro de 2024

Aceito em 22 de novembro de 2024