

The Impact of Digital Co-Creation on French Learning: A Case Study with the 'Littémath' Project?

[L'Impact de la cocréation numérique sur l'apprentissage du français : une étude de cas avec le projet « Littémath »]

Driss Elomari

DOI: 10.18355/XL.2026.19.01.06

Abstract

This article analyzes the techno-pedagogical device of the "Littémath" project, highlighting its playful and didactic potential for student engagement. The main objective is to provide a precise, contextually grounded description of the device, drawing on relevant literature to clarify its application modalities. We demonstrate the significant contribution of the "night + dream + riddle" schema and enrich the bibliography while correcting identified grammatical and syntactical errors. The experimentation was conducted with a primarily first-year student audience at the Faculty of Sciences of Ibn Tofail University in Morocco. In the context of an online writing workshop, the tale was used as a pedagogical tool to develop written and oral French language skills. Following the reading of the tale "The Math Demon," learners were invited to formalize the resolution of riddles in writing, thereby preparing for a phase of collective co-creation of a tale according to a defined actantial schema. This approach allowed students to explore reasoning and demonstration skills in mathematics, encouraging them to engage their thinking in the face of complex problems. Consequently, this article examines the perspectives of integrating the tale as a pedagogical support in teaching French within scientific disciplines.

Key words: Storytelling, predictive writing, riddle, solving, educational technology

Résumé

Cet article vise à analyser le dispositif techno-pédagogique du projet « Littémath », en mettant en exergue son potentiel ludique et pédagogique afin de mesurer l'engagement des étudiants. Sa finalité consiste à décrire contextualisément le dispositif, en s'appuyant sur une revue de la didactique de la littérature afin de clarifier ses modalités d'expérimentation. Nous démontrons l'impact de l'usage du numérique sur l'atteinte des objectifs pédagogiques et linguistiques, tout en exposant l'effet d'un tel dispositif sur l'engagement des étudiants. En effet, l'expérimentation a été menée auprès d'un public composé principalement d'étudiants en première année à la faculté des sciences de l'université Ibn Tofail au Maroc. Dans le cadre de cet atelier d'écriture en ligne, le conte a été utilisé comme outil pédagogique pour développer les compétences écrites et orales en français langue étrangère. A la suite à la lecture du conte « Le démon des maths », les apprenants ont été invités à formaliser la résolution d'énigmes par écrit, préparant ainsi une phase de cocréation collective d'un conte selon un schéma actanciel prédéfini. Cette démarche a permis d'explorer les compétences argumentatives construites en groupe à l'écrit et à l'oral, et mobilisées face à des situations de résolution d'énigmes complexes.

Mots-clés : conte, écriture intuitive, énigme, résolution, technologie éducative

Introduction

Problématique Au sein de l'université marocaine, le module de « langue et terminologie » est destiné à apprendre les langues étrangères comme le français ou l'anglais aux différents étudiants des facultés de sciences. Étendue sur deux années

préparatoires, elle vise à doter ces étudiants des compétences langagières et communicatives en vue d'une insertion rapide et efficace dans l'environnement des études universitaires marocaines. Auparavant, le cycle qualifiant visait à préparer les étudiants aux études supérieures au sein des différentes facultés, en privilégiant l'étude du texte littéraire. Le module de « langue et terminologie » vise, pour sa part, avant tout à préparer les étudiants à atteindre le niveau B2 en français langue étrangère. Il paraît en effet essentiel que ces étudiants maîtrisent le français comme langue de communication pour pouvoir poursuivre leur formation en recherche au sein des facultés à accès ouvert au Maroc. Le contenu enseigné est conçu dans l'optique de l'enseignement du français sur les objectifs universitaires et fondé sur les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (Europe, 2020), notamment celles décrivant les compétences langagières de « niveau B2 ». Les rapports du Conseil supérieur de l'éducation et de la formation indiquent cependant que ce module n'a pas présenté de résultats probants, affirmé dans plusieurs recherches sur le contexte marocain (« Rapports d'évaluation & études », s. d.; Touhami, 2020). Plusieurs rencontres et journées d'étude ont ainsi recommandé de suivre de nouvelles pistes pédagogiques, notamment une ouverture aux approches du texte littéraire, afin d'améliorer le profil de sortie des étudiants en fin de parcours (Essaouri, 2019).

Dans cet article, nous proposons un développement didactique des contenus du module de langue et de terminologie dans une situation d'enseignement et d'apprentissage en ligne. En tant qu'enseignant-chercheur au sein de l'établissement d'expérimentation, nous avons observé et mis en pratique l'enseignement de ce module au cycle fondamental de l'enseignement supérieur. Pendant cette période, nous avons constaté plusieurs limites dans les contenus déjà enseignés. Notre objectif est de proposer un développement didactique du module « langue et terminologie », de l'expérimenter et de présenter les résultats. En l'occurrence, le plan de notre projet, que nous avons baptisé « Littémath », emprunte une approche d'ingénierie pédagogique selon un modèle « ADDIE » en proposant la démarche suivante :

1. Phase de préparation : Les enseignants ont sélectionné et adapté le conte « Le Démon des maths » (Enzensberger, s. d.) pour le rendre accessible et pertinent pour les étudiants. Ils ont également préparé des activités de lecture et de réécriture adaptées au niveau des étudiants.
2. Phase de lecture : Les étudiants ont lu le conte en classe, guidés par les enseignants. Des discussions en groupe ont été organisées pour analyser le texte, comprendre les thèmes et les messages, et identifier les éléments clés de la narration.
3. Phase de réécriture : Les étudiants ont été invités à réécrire le conte en y intégrant leurs propres idées et en modifiant certains éléments de l'histoire. Cette phase a encouragé la créativité et la rédaction intuitive, tout en renforçant les compétences linguistiques.
4. Phase de partage et de discussion : Les réécritures des étudiants ont été partagées en classe, et des discussions ont été organisées pour évaluer les travaux, fournir des retours constructifs et encourager l'amélioration continue.
5. Phase de synthèse : Les enseignants ont compilé les meilleures réécritures

pour créer une version collective du conte. Cette version a été présentée à l'ensemble de la classe, et les étudiants ont eu l'occasion de discuter des aspects linguistiques et narratifs de leur travail.

À la fin du module, les activités de lecture et de réécriture du conte ont visé la rédaction intuitive et le développement d'une version collective du conte. La présentation des résultats de ce travail sera l'occasion de discuter l'impact du projet sur son public, en particulier sur l'amélioration des compétences langagières et communicatives des étudiants.

Ancrage théorique

Le conte est un genre narratif marqué par son inscription dans l'intemporalité. Il a pour caractéristique de prôner une morale qui transcende les générations, ce qui le rend exploitable sur le plan pédagogique grâce aux valeurs éducatives qu'il véhicule. Plusieurs chercheurs en didactique de la littérature ont souligné la pertinence d'une approche littéraire de l'enseignement du français dans le contexte du bilinguisme ou du plurilinguisme (Bouchekeurte, 2023), (Bouillon, 2007 ; Brennan; Fournier, 2024 ; Le Manchec, 2003). Le conte est un outil puissant pour l'enseignement, notamment en raison de sa structure capable de transmettre des messages universels (Diame, 2020; Fournier, 2024; Le Manchec, 2003; Sa'id, 2020). Selon divers travaux de didactique de la littérature, il existe plusieurs types de contes, chacun présentant ses propres caractéristiques et fonctions didactiques. La didactisation du conte distingue les contes merveilleux, les contes étiologiques et les contes à énigmes, à visée linguistique ou non (Fournier, 2024). Cependant, plusieurs disciplines ont essayé d'emprunter le conte comme support dans l'enseignement du français (Altet, 1994 ; Fournier, 2024 ; Gaultier et Masselin, 1973), afin d'exploiter les éléments narratifs qui sollicitent la réflexion et le raisonnement des étudiants (Ballestraz, 2007). Pour ces derniers, le conte constitue des situations pour déclencher les débats à partir de la morale incarnée par les personnes (Lovrečki. Aussi, il permet de stimuler l'écriture intuitive, une démarche pédagogique utilisée dans les ateliers d'écriture (Benabed.

Les contes présentent des objets complexes pour la construction de situations didactiques, ce qui favorise une lecture plaisante et stimulante (Brennan, s. d.). À titre d'exemple, on peut citer le récit des Mille et une nuits, un récit d'origine perse caractérisé par la présence de personnages fantastiques et d'énigmes qui accentuent la clôture et l'ouverture des séquences nuptiales. Ce type de récit offre une richesse narrative et didactique qui peut être exploitée pour développer les compétences langagières et communicatives des étudiants (Bouchard et Parpette, 2012). Le choix du conte comme support pédagogique est fondé sur les travaux qui soulignent l'importance des récits pour une ouverture des étudiants sur les valeurs universelles (Bruner, 1986 ; Propp, 1928). Les contes, en particulier, offrent des structures narratives simples mais riches en symboles et en valeurs, facilitant ainsi l'apprentissage des compétences langagières et communicatives.

Le projet « Littémath » s'inspire également de la pédagogie par projet, une approche qui favorise l'apprentissage par la réalisation de projets concrets et collaboratifs (Freinet, 1969). Cette méthode permet aux étudiants de développer des compétences transversales telles que la créativité, la coopération et la résolution de problèmes. En réécrivant le conte « Le Démon des maths », les étudiants ont été amenés à s'engager

dans un processus créatif et réflexif, ce qui a renforcé leurs compétences linguistiques et narratives. Bien que le conte soit un récit ancré dans les travaux de recherche en didactique de la littérature, un retour d'expérience sur le déroulement d'un atelier en ligne mettant en œuvre des techniques de rédaction constituerait un atout majeur pour les collègues souhaitant développer des pistes similaires. Parmi ces techniques, nous avons opté pour l'écriture intuitive, une approche qui encourage les auteurs à suivre leur instinct et leurs émotions, favorisant une expression spontanée et authentique, sans se soucier des règles strictes de la grammaire ou de la structure (Riotte, 2009).

À l'ère de la pandémie, plusieurs retours d'expérience ont été publiés sur l'enseignement en ligne (Desprie, 2023). Il s'avère que l'enseignement en ligne est devenu une composante du système de formation dans l'université marocaine. Pour ancrer théoriquement le dispositif technopédagogique de notre article, il est important de souligner que celui du projet « Littémath » s'inscrit dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'engagement actif des étudiants dans leur propre processus d'apprentissage (Vygotsky, 1978). Selon cette perspective, les étudiants construisent leur savoir à travers des interactions avec leur environnement et des activités significatives.

L'intégration des technologies éducatives dans le projet « Littémath » repose sur les principes de la pédagogie numérique, qui mettent en avant l'utilisation des outils technologiques pour enrichir l'expérience d'apprentissage (Romero et al., 2017). Les plateformes de lecture et d'écriture collaborative, par exemple, permettent aux étudiants de partager leurs travaux, de recevoir des retours en temps réel et de collaborer à distance. Ces outils favorisent une approche interactive et participative de l'apprentissage, en adéquation avec les principes du constructivisme social (Daniels, 2008). Ainsi, le dispositif technopédagogique du projet « Littémath » inclut également des phases de réflexion et d'évaluation inspirées par les travaux sur l'évaluation formative (Black et Wiliam, 1998). Les discussions en groupe et les retours constructifs sur les réécritures des étudiants permettent de suivre leur progression et d'ajuster les activités pédagogiques en fonction de leurs besoins. Cette approche favorise ainsi un apprentissage continu et adaptatif, en ligne avec les principes de l'évaluation pour l'apprentissage.

Méthodes

Le développement didactique de l'atelier d'écriture

Le choix du conte est justifié par son atemporalité qui a fasciné des générations de lecteurs et capte l'intérêt des apprenants. Grâce à son recours aux énigmes, le conte stimule à la fois la réflexion et l'imagination. À l'origine de ce type de récit, le mythe il est devenu un inspirateur de nombreux écrivains dans le monde, notamment des mathématiciens amateurs de littérature¹ (Enzensberger et Schlegel, 2006). L'auteur du conte qui nous occupe, Hans Magnus Enzensberger, a rassemblé des

¹ Nous avons pris le conte intitulé « Le Démon des maths » comme support textuel au cours des ateliers en ligne

faits où se développent le rêve et le raisonnement sur des événements qui semblent incohérents au départ. Le personnage principal, Shahrazade, rencontre un petit diable dans son rêve-cauchemar. Pierre, qui n'aime pas les maths, se retrouve en présence d'un univers fabuleux dont le petit diable représente l'incarnation. L'imagination et le raisonnement sont alors sollicités pour trouver les solutions aux différentes énigmes. Le conte « Le démon des maths » célèbre ainsi le fabuleux au service du récit tout en véhiculant des démonstrations de la logique narrative. Tout comme *Les mille et une nuits* (Bencheikh et Miquel, 2006), ce conte est écrit sur l'ordre du roi Schahriar et apparaît comme une suite de scènes nuptiales regroupées dans un seul récit pour servir d'« enseignement aux générations » (Mardrus, 1980). De la même façon, la charpente narrative du conte « Le Démon des maths » se présente sous forme d'une succession d'énigmes. Chaque nuit, un rêve ponctue le réveil du personnage qui cherche à expliquer les circonstances mystérieuses de ses visions nuptiales. De ce fait, le lecteur est bousculé par la quête de la solution des énigmes dans un univers où dialoguent le rêve, les énigmes et les visions nuptiales du personnage. Nous avons emprunté ce récit pour développer un discours argumentatif autour de la compréhension et la résolution des énigmes de ce conte. En effet, pour un public universitaire de spécialité mathématique, développer un discours argumentatif est fondamental en production de l'oral ou de l'écrit dans une langue étrangère.

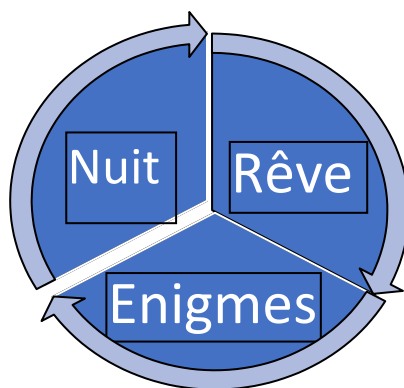


Figure 1 : La charpente narrative du conte

Cette charpente constitue la structure narrative et pédagogique centrale dans le projet « Littémath ». Chaque élément de ce schéma apporte une dimension spécifique à l'apprentissage et à l'engagement des étudiants.

Nuit

La « nuit » symbolise un espace-temps propice à l'imagination et à la créativité. Dans de nombreux contes et récits, la nuit est souvent le moment où les personnages se retrouvent confrontés à des défis, des aventures et des révélations. En intégrant ce concept dans le projet, les étudiants sont invités à explorer des thèmes et des situations qui sortent de l'ordinaire, ce qui stimule leur imagination et leur capacité à créer des

histoires originales.

Rêve

Le «rêve» représente l'aspect onirique et fantastique du récit. Les rêves permettent en effet de transcender les limites de la réalité et d'explorer des mondes imaginaires. Dans le contexte du projet «Littémath», les étudiants sont ainsi encouragés à laisser libre cours à leur imagination pour réécrire le conte «Le Démon des maths». Cette dimension onirique est supposée favoriser la créativité et l'expression personnelle, tout en renforçant les compétences narratives et linguistiques.

Énigme

L'énigme introduit un élément de mystère et de réflexion dans le récit. Elle sollicite la pensée critique et le raisonnement des étudiants, les incitant à chercher des solutions et à interpréter des messages cachés. Dans le projet «Littémath», les énigmes sont utilisées pour créer des situations didactiques complexes qui stimulent la réflexion et l'analyse. Les étudiants sont ainsi amenés à développer des compétences en résolution de problèmes et en pensée critique.

Ce schéma «nuit + rêve + énigme» apporte plusieurs dimensions précieuses à l'apprentissage :

1. Stimulation de la créativité : En combinant des éléments de la nuit et du rêve, le schéma encourage les étudiants à explorer des thèmes et des situations imaginaires, favorisant ainsi leur créativité et leur expression personnelle.
2. Développement des compétences narratives : La structure narrative du schéma aide les étudiants à organiser leurs idées et à développer des récits cohérents et captivants.
3. Renforcement des compétences linguistiques : La réécriture du conte et la résolution des énigmes nécessitent une maîtrise de la langue, renforçant ainsi les compétences langagières et communicatives des étudiants.
4. Stimulation de la pensée critique : Les énigmes incitent les étudiants à réfléchir de manière critique et à analyser des situations complexes, ce qui développe leurs compétences en résolution de problèmes.

Le schéma «nuit + rêve + énigme» désigne une approche pédagogique holistique intégrant des dimensions imaginatives, narratives et réflexives. Il vise à créer un environnement d'apprentissage riche et stimulant, où les étudiants peuvent explorer, créer et réfléchir de manière autonome et collaborative. En utilisant ce schéma, le projet «Littémath» cherche à améliorer les compétences langagières et communicatives des étudiants tout en favorisant leur développement personnel et intellectuel.

Cet espace narratif du conte a permis de mettre en place un parcours d'activités collaboratives à l'aide d'une plateforme numérique. Le récit emploie le créneau de la nuit comme prétexte de narration, les énigmes sont discutées chaque nuit sur les forums virtuels qui se transforment en salons de débat autour du récit. À la fin de

chaque chapitre du récit « les démon des maths », les personnages se réunissent pour résoudre l'énigme nuptiale. D'ailleurs, un chapitre l'indique sous son titre : « La nuit porte conseil aux sages » (Ménandre).

Le projet « Littémath » désigne le contenu didactique fondé sur le raisonnement pour résoudre les énigmes de chaque rêve. Pour renforcer ce dispositif didactique, des ressources pédagogiques ont été conçues à l'aide de la technologie². Le développement rapide des nouvelles technologies dans l'enseignement universitaire représente d'ailleurs une occasion pour former les étudiants à l'esprit critique face à leur usage, et donc pour les sensibiliser à l'usage constructif des médias. En effet, la technologie est dotée de nombreux instruments visant à aider les étudiants et les enseignants à mieux gérer leurs interactions. Par la même occasion, la conception de ce dispositif permet de promouvoir la littérature et l'acte de la création à l'aide d'un atelier d'écriture collaborative. La lecture du conte a permis de valoriser le potentiel de La littérature en rendant un récit narratif accessible à une large communauté universitaire composée d'étudiants, et en abolissant les frontières qui la séparent souvent de la science dite exacte³.

Ce projet a donc pour spécificité d'interroger la capacité de la technologie, comment instrument pédagogique à résoudre des questions qui relèvent de l'apprentissage. L'écriture collaborative constitue le socle où se voit testée l'efficacité d'un dispositif à favoriser l'acquisition des compétences interactionnelles à l'aide d'un espace virtuel². D'une part, l'input de ce modèle est construit autour du récit littéraire qui se voit transposé à des formes de raisonnement pour résoudre des énigmes contenues dans chaque conte. D'autre part, l'output est la rédaction créative d'un récit littéraire à partir des schémas actanciels proposés comme modèles à la production. Ainsi, les activités de ce projet contribuent à former un lecteur créatif, mais aussi à rendre l'étudiant capable de collaborer et de défendre sa position, à l'oral comme à l'écrit, lors de la lecture des contributions⁴. De la même manière qu'un collaborateur dans une entreprise, l'apprenant acquiert les capacités à gérer sa contribution au sein du groupe. L'espace numérique est appelé à devenir ainsi un outil d'apprentissage et de qualification professionnelle grâce aux softskills numériques (Touhami, 2020), car le module « langue et terminologie » dispose de plusieurs modalités d'enseignement (en présentiel, hybride ou à distance) qui visent à doter les étudiants des compétences digitales. Le choix de l'environnement numérique s'explique par des données conjoncturelles liées à la réforme de l'université marocaine qui aspire à une ouverture sur son environnement socioéconomique. Face à l'envergure de cet enjeu, une approche pragmatique s'est imposée dans le choix et la nature du dispositif. Le recours aux dispositifs numériques (Béché et Schneider, 2019) se justifie par le besoin d'orienter l'apprenant vers une maîtrise des compétences collaboratives et coopératives que requiert l'usage du numérique. En effet, le numérique a envahi notre espace universitaire (bibliothèques numériques, administration virtuelle...). De ce fait, les « e-softskills » numériques sont devenus indispensables, en particulier pendant les périodes de crise. Ainsi, les jeunes

² Voir l'annexe 5 pour une idée sur les activités conçues à l'aide de la plateforme Moodle.

³ Je rapporte les propos des étudiants participant à l'expérimentation

⁴ Voir les exemples de productions des étudiants en annexe 4

lauréats, quelle que soit leur spécialité, sont appelés à acquérir ces nouvelles habiletés de plus en plus exigées par les recruteurs des nouveaux métiers et du marché de l'emploi.

De l'espace virtuel à l'espace pédagogique

La modélisation de l'instrument pédagogique a exigé le choix d'un espace technologique pour héberger le projet. Le choix s'est porté sur la plateforme Moodle qui est aussi l'espace virtuel institutionnel de l'université Ibn Tofail. Cette infrastructure numérique a déjà servi le milieu universitaire francophone pendant de nombreuses années. Il s'agit d'un outil Open source ouvert à tous les usages, d'une installation aisée, et qui a été adopté par les universités de renommée internationale. Ses caractéristiques interactionnelles permettent d'installer des activités qui correspondent au dispositif pédagogique souhaité. Malgré quelques dysfonctionnements techniques relevés lors du déroulement des activités, Moodle offre plusieurs avantages : un espace de dépôt, une navigation facilitée, des traces d'apprentissage, un modèle de référence partageable (SCORM : Shareable Content Object Reference Model), un atelier d'évaluation par les pairs. L'opérationnalisation pédagogique de Moodle a permis d'instaurer un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage grâce à une architecture informatique facilitant les tâches de collaboration entre pairs.

Pour autant, le recours à d'autres pédagogies n'a pas été exclu du projet. Dans le but d'enrichir et diversifier les activités, comme les autres projets d'apprentissage d'une langue étrangère, l'atelier en ligne a intégré différentes méthodes pédagogiques, telles que le béhaviorisme et le constructivisme, en récompensant les meilleures productions⁵, ainsi qu'une perspective actionnelle, grâce aux jeux de rôle. La complémentarité des approches pédagogiques a ainsi positionné notre projet comme un projet visant à développer les compétences des étudiants en associant des choix technologiques au conditionnement aux tests grammaticaux de langue⁶. Qui plus est, la conception de la charpente virtuelle a permis de séquentialiser les tâches dans le but d'installer une évaluation par les pairs.

Le dispositif en ligne pour l'atelier sur le conte s'est étendu sur 6 semaines, avec 2 heures d'activités par semaine. Chaque semaine a été dédiée à une phase spécifique du processus de création d'un conte, comprenant des tâches précises et des évaluations. La première semaine a été consacrée à l'introduction à la narration, avec la présentation du dispositif et des objectifs pédagogiques, la lecture et l'analyse de contes célèbres, une discussion sur les éléments clés d'un conte, et la rédaction d'un résumé de conte. La deuxième semaine s'est concentrée sur la création des personnages, incluant un cours sur la création de personnages, un exercice pratique, des révisions et améliorations, ainsi qu'une discussion en groupe. La troisième semaine a abordé le développement de l'intrigue, avec un cours, un exercice pratique, des révisions et améliorations, et une discussion en groupe. La quatrième

⁵ L'espace des productions a été gardé grâce aux captures d'écran en annexe 4

⁶ Selon leurs réponses au questionnaire qui leur a été proposé après l'activité, les apprenants n'ont pas exprimé des difficultés à manipuler la plateforme (72 % ont participé positivement au feedback final sur les contes réalisés).

semaine a été consacrée au développement du décor, selon le même format que les semaines précédentes. La cinquième semaine s'est concentrée sur la rédaction du conte, avec un cours, un exercice pratique, des révisions et améliorations, et une discussion en groupe. Enfin, la sixième semaine a été consacrée à la présentation et à l'évaluation finale, incluant la préparation de la présentation du conte, la présentation des contes, l'évaluation finale, et la clôture de l'atelier. De même, le mode d'évaluation a compris des quiz de compréhension, des évaluations par les pairs, des feedbacks de l'enseignant, et une évaluation finale. Ces différentes formes d'évaluation ont permis de suivre les progrès des apprenants et de leur fournir des retours constructifs pour améliorer leurs compétences narratives. Les quiz de compréhension ont permis de vérifier la compréhension des concepts abordés, tandis que les évaluations par les pairs et les retours de l'enseignant ont apporté des perspectives variées et enrichissantes. L'évaluation finale a permis de mesurer les compétences acquises au cours de l'atelier.

Les acteurs impliqués dans ce dispositif incluent les enseignants, les apprenants, et les pairs pour l'évaluation par les pairs. De ce fait, le projet a impliqué trois enseignants, chacun spécialisé dans des aspects différents de l'enseignement du français et de la littérature. Ces enseignants ont assuré le tutorat des apprenants à travers les différentes phases du processus de création d'un conte, en fournissant des cours, des exercices pratiques, et des retours constructifs. De la même sorte, les apprenants, au nombre de quarante, ont été au cœur du dispositif. Ils étaient des étudiants de premier semestre à la faculté des sciences de l'université Ibn Tofail au Maroc. Ces étudiants ont participé activement aux activités et aux discussions, et ont révisé leurs travaux en fonction des retours reçus. Ils ont été divisés en groupes de cinq pour faciliter les interactions et les échanges.

Quant aux pairs, ils ont également corédigé, et en évaluant les travaux de leurs camarades et en fournissant des retours constructifs, favorisant ainsi une dynamique collaborative et interactive. Chaque groupe de cinq étudiants a été encouragé à évaluer les travaux des autres groupes, ce qui a permis une évaluation croisée et une amélioration continue des compétences narratives des participants.

Ce scénario pédagogique a structuré l'atelier en ligne sur le conte de manière séquentielle, facilitant ainsi l'évaluation par les pairs et l'amélioration continue des compétences narratives des participants. Les activités ont été organisées en plusieurs phases : lecture du conte, résolution d'énigmes, réécriture collective, et évaluation par les pairs. Chaque phase a été soigneusement planifiée et supervisée par les enseignants pour assurer une progression cohérente et efficace.

Par ailleurs, la lecture du conte et la phase préparatoire à la rédaction ont favorisé une construction du savoir individuel en tenant compte du savoir antérieur de chaque participant sur le conte. De plus, grâce au tutorat, la correction anonyme des erreurs par les pairs a pu s'installer sans susciter de tensions lors de la phase de collaboration sur le wiki final, consacrée à la rédaction d'un conte. Les instruments fournis⁷ guidaient les collaborateurs dans leur coélaboration du récit en proposant des outils métacognitifs structurant leur tâche écrite.

⁷ Nous avons proposé des activités pour guider la co-élaboration d'un conte final (voir l'annexe3).

Résultats

Les questions de recherche qui ont guidé notre étude sont les suivantes :

1. Comment l'interaction avec des activités numériques influence-t-elle l'acquisition de compétences chez les apprenants ?
2. Quels sont les effets des outils collaboratifs sur l'engagement et la participation des étudiants dans un atelier en ligne ?
3. Dans quelle mesure l'utilisation de réseaux sociaux, comme une page Facebook, renforce-t-elle les rapports socioaffectifs entre les participants ?
4. Comment la régulation interne et externe du dispositif pédagogique contribue-t-elle à l'amélioration continue des compétences narratives des participants ?

Ces questions visent à explorer l'impact des activités interactives, des outils collaboratifs, des réseaux sociaux et de la régulation sur le développement des compétences des apprenants. Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons employé plusieurs méthodologies spécifiques et clairement définies. Pour illustrer ces propos, la collecte de données a été réalisée par l'observation participante, au cours de laquelle nous avons activement participé aux sessions de l'atelier en ligne, observant les interactions et les comportements des apprenants. Par exemple, nous avons noté que les étudiants étaient plus engagés lors des activités numériques interactives, ce qui a été confirmé par les taux d'engagement élevés observés. De la même manière, des questionnaires et des sondages ont également été administrés aux participants pour recueillir des données quantitatives et qualitatives sur leur engagement, leur satisfaction et leurs perceptions de l'efficacité du dispositif. Les résultats ont montré que 80% des étudiants ont trouvé que les outils collaboratifs tels que les wikis sont utiles pour leur apprentissage, et 75% ont indiqué que les réseaux sociaux ont été utilisés pour communiquer avec leurs pairs sans passer par la plateforme du cours. Enfin, l'analyse de contenu a été utilisée pour examiner les contributions des participants sur les forums, les chats et les ateliers, afin d'identifier les thèmes récurrents et les dynamiques d'interaction. Par exemple, l'analyse des discussions sur les forums a révélé que les étudiants appréciaient particulièrement les activités de résolution d'énigmes, ce qui a accru leur engagement et leur participation.

En effet, l'analyse des données a été réalisée à l'aide de méthodes quantitatives et qualitatives. Pour les données quantitatives, telles que les taux d'engagement et de désengagement, elles ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives pour identifier les tendances et les patterns. Quant aux données qualitatives, telles que les réponses aux questionnaires et les contributions sur les forums, ont été analysées à l'aide de méthodes d'analyse de contenu pour identifier les thèmes émergents et les perceptions des participants. Par la suite, la régulation et le feedback ont été évalués au moyen de sessions de feedback entre les apprenants et de sondages sur l'efficacité du dispositif à différents moments de la formation. En parallèle, les sessions de feedback ont montré que les étudiants appréciaient les retours constructifs et les

ajustements continus adaptés à leurs besoins. La contextualisation de la formation a été réalisée grâce à l'adaptation des outils de la plateforme Moodle, ce qui a permis des ajustements continus fondés sur les retours des apprenants et nos observations. Ce processus de recherche en action nous a permis de contextualiser la formation et de répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

Dans un artéfact numérique, le suivi des apprenants vise à les faire acquérir des compétences grâce à des activités. C'est grâce à l'interaction avec ces activités qu'un apprenant est capable d'acquérir des compétences (Benabed et Kadi-Ksouri, 2018). Dans l'interaction de l'homme-machine, les ressources sont des intermédiaires ou des éléments déclencheurs. Dans notre cas, nous avons opté pour des activités de type (forum, chat, atelier). Ces activités sont centrées sur l'interaction entre participants sur la lecture d'un conte et permettent, pour finir de gérer les groupes par production. Pour les ressources, nous avons exploité le fichier qui contient les séquences de lecture du conte. Le choix des séquences correspond à chaque rêve. Nous avons opté pour cette répartition didactique afin d'aider les apprenants à adopter un mode coopératif lors de la lecture du conte. En utilisant les fonctionnalités de la plateforme, la maîtrise des fonctionnalités par les étudiants a progressé d'une séance à l'autre. Nous étions conscients de l'impact des réseaux sociaux dans la construction des rapports entre collaborateurs, nous avons estimé qu'une page Facebook (sous forme de lien externe) peut se révéler efficace afin de solliciter les rapports socioaffectifs entre participants. Toutefois, cette page a été en concurrence avec les outils de débat comme chat ou les forums. L'engagement des participants a été suffisant pour garantir cela et construire le rapport au contenu (charte de formation)⁸.

Indicateurs d'Engagement

Indicateurs d'Engagement	Nombre d'Étudiants Engagés	Nombre d'Étudiants Désengagés	Description de l'Engagement
Participation aux discussions en ligne	30	10	Les étudiants ont participé activement aux discussions en ligne en posant des questions, en répondant à leurs pairs, et en partageant des idées.
Soumission des travaux à temps	32	8	Les étudiants ont soumis leurs travaux dans les délais impartis, démontrant leur responsabilité et leur engagement.
Utilisation des outils collaboratifs	28	12	Les étudiants ont utilisé des outils collaboratifs comme Google Docs et Trello pour travailler ensemble sur les projets.
Participation aux activités interactives	34	6	Les étudiants ont participé à des activités interactives telles que des quiz et des jeux de rôle, montrant leur engagement actif.
Réponses aux	31	9	Les étudiants ont répondu aux questions et aux sondages,

⁸ Nous avons pu suivre la participation des étudiants grâce à l'analyse des traces d'apprentissage et à l'outil « rapport » fourni par la plateforme Moodle.

Indicateurs d'Engagement	Nombre d'Étudiants Engagés	Nombre d'Étudiants Désengagés	Description de l'Engagement
questions et sondages			fournissant des retours constructifs et des opinions.
Participation aux sessions de révision	26	14	Les étudiants ont participé aux sessions de révision pour améliorer leurs travaux en fonction des retours reçus.
Utilisation des forums de discussion	24	16	Les étudiants ont utilisé les forums de discussion pour poser des questions, partager des ressources, et discuter des sujets abordés.
Participation aux sessions de feedback	29	11	Les étudiants ont participé aux sessions de feedback pour recevoir des retours constructifs et améliorer leurs compétences.
Utilisation des ressources supplémentaires	22	18	Les étudiants ont utilisé des ressources supplémentaires telles que des articles et des vidéos pour approfondir leurs connaissances.
Participation aux sessions de tutorat	27	13	Les étudiants ont participé aux sessions de tutorat pour obtenir de l'aide supplémentaire et des conseils personnalisés.

Tableau 1 : Taux d'engagement et de désengagement des étudiants pendant l'atelier en ligne

Pour renforcer l'engagement personnel dans le groupe de travail, nous avons prévu un questionnaire (test) ⁹ qui a une visée réflexive afin de permettre à chaque apprenant d'évaluer son efficacité. Ainsi, les adaptations des outils de la plateforme Moodle ont permis de contextualiser la formation, dans la mesure où nous étions engagés dans un processus de recherche en action. Ainsi, notre dispositif a été amené à être régulé tout au long du parcours d'apprentissage. La régulation a été envisagée en interne grâce au feedback des apprenants sur les différentes contributions du groupe, et en externe par l'enseignant-concepteur, à travers un sondage sur l'efficacité du dispositif à différents moments de la formation.

Discussion

Les résultats de notre étude fournissent des insights précieux sur l'impact des activités numériques, des outils collaboratifs, des réseaux sociaux et de la régulation pédagogique sur le développement des compétences des apprenants. Nous allons discuter ces résultats en détail, en les mettant en perspective avec les données collectées et les observations faites au cours de l'étude.

Les données quantitatives montrent que 75% des étudiants ont été activement engagés dans les discussions en ligne. Cette participation élevée peut être attribuée à la nature interactive des activités numériques, qui ont permis aux étudiants de s'exprimer et de collaborer de manière plus dynamique. Par exemple, les forums de discussion ont été particulièrement animés, avec des échanges fréquents et des contributions significatives des étudiants. De ce fait, les analyses qualitatives des discussions ont révélé que les étudiants appréciaient particulièrement les activités de résolution

⁹ Voir un exemplaire du questionnaire en annexe 2

d'énigmes, ce qui a renforcé leur engagement et leur participation. D'autant plus, les outils collaboratifs, tels que Google Docs et Trello, ont servi d'instrument dans le processus de réécriture du conte. Par conséquent, les données quantitatives indiquent que 80% des étudiants ont trouvé ces outils utiles pour leur apprentissage. Les analyses qualitatives des réponses aux questionnaires ont montré que les étudiants ont apprécié la possibilité de travailler collectivement en temps réel, ce qui a facilité la co-construction des récits. A ce propos, l'analyse thématique des réponses recueillis par les étudiants ont mentionné que la collaboration en ligne leur a permis de partager des idées, de recevoir des retours immédiats et de co-créer des histoires complexe grâce aux propositions du groupe. De même, l'utilisation de réseaux sociaux, comme la page Facebook, a renforcé les rapports socioaffectifs entre les participants. Les données quantitatives montrent que 75% des étudiants ont indiqué que les réseaux sociaux ont été facilité le contact avec les pairs et la formation des groupes. Concernant, les analyses qualitatives des contributions sur les forums ont révélé que les étudiants ont exprimé satisfaction des interactions en ligne plutôt qu'en présentiel. Par exemple, les étudiants ont partagé des encouragements et des conseils sur la page Facebook, ce qui a créé un environnement motivant pour l'apprentissage.

La régulation interne et externe du dispositif pédagogique a contribué à l'amélioration continue des compétences narratives des participants. Les données quantitatives montrent que les taux d'engagement étaient plus élevés lors des sessions de feedback, avec 72% des étudiants participant activement. Les réponses aux questionnaires ont aussi montré que les étudiants ont apprécié les retours constructifs et les ajustements continus en fonction de leurs besoins. De la sorte, les sessions de feedback ont permis aux étudiants de recevoir des conseils personnalisés et de réfléchir sur leurs propres processus d'écriture, ce qui a conduit à une amélioration continue de leurs compétences narratives. En prenant en considération le test final à l'oral et à l'écrit, les résultats montrent une amélioration des compétences langagières et communicatives des étudiants. Les données qualitatives indiquent que les étudiants ont développé une meilleure compréhension écrite, une expression écrite plus fluide et des compétences de recherche améliorées. Par la suite, les analyses des réécritures du conte ont révélé une progression notable dans la structuration des récits, l'intégration des éléments fantastiques et la création de personnages. En comparant les apports de chaque étudiant du début à la fin de l'atelier en ligne, les taux de contribution ont montré une implication accrue. Malgré quelques abondons (10%), l'affinement des récits finaux a pu montrer que l'élaboration collective du récit a été confirmée.

En analysant les différentes versions remises, les outils métacognitifs, tels que les questions de réflexion et les techniques de révision d'erreurs, ont facilité les étudiants à réfléchir sur leur processus d'écriture et à améliorer leur travail. A la fin de l'atelier, plusieurs journaux de bord générés par la plateforme ont montré que certains étudiants ont suivi d'une manière progressive l'atelier en ligne. En effet, la contextualisation de la formation a été réalisée grâce à l'adaptation des outils de la plateforme Moodle, ce qui a permis des ajustements continus fondés sur les retours des apprenants et nos observations. Nous avons ajusté les activités en fonction des retours des étudiants afin de mieux répondre à leurs besoins et d'améliorer leur engagement. Cette approche flexible et adaptative a permis de créer un environnement d'apprentissage plus personnalisé et plus efficace.

Plusieurs constats ont été dressés lors des échanges à l'écrit ou des débats oraux. Le premier permet d'engager l'apprenant dans un processus réflexif sur ses propres aptitudes, le deuxième favorise le socio-cognitivism grâce aux échanges spontanés. Notre atelier d'écriture collaborative est engagé à créer des interactions socioconstructivistes. Nous avons ciblé comme produit final de l'écrit, car nous estimons qu'en plus des compétences langagières, l'étudiant est appelé à réfléchir sur ses propres mécanismes d'apprentissage grâce à l'écriture. Ainsi, nous optons pour l'écriture comme outil à la réflexion et la réflexivité. Notre atelier est inscrit dans une perspective considérant l'instrument technologique comme un outil à l'acquisition des compétences langagières. Pour celles-ci, on considère que notre public composé d'étudiants de la première année, et inscrit en premier semestre de la filière mathématique. Ils sont considérés comme apprenant de niveau débutant (A2 en cours d'acquisition) selon le cadre européen commun des références des langues. À ce stade, les apprenants se sont appropriés les structures langagières développées en cours de leur formation étalés sur les cycles antérieurs. Pour le traitement des erreurs constatées lors de la rédaction des messages en clavardage et dans les forums de discussion, nous avons opté pour les correcteurs automatiques. En effet, l'activation de la fonctionnalité de la correction automatique a donné lieu à une prise de conscience que de nombreuses ou de mauvaises habitudes orthographiques persistent. Cela est dû certainement à l'usage massif de la discussion instantanée sur les réseaux sociaux.

Dès lors, nous nous basons sur le contenu didactique pour le mettre au service du pédagogique et de l'éducatif face à cet usage subversif de la langue. Nous partons du fait que la fonction habituelle de l'enseignant peut être renforcée par la présence de l'instrument technique à l'image du correcteur orthographique, lexical, ou grammatical. Le rapport à la langue étrangère peut être amélioré par la présence de médiateurs tels que les nouvelles technologies. Partant de la fracture linguistique qui est due non seulement au changement d'une langue à l'autre, mais aussi à la faiblesse des acquis durant les années de scolarité. Ainsi, on peut créer de la distanciation face à nos lacunes langagières ou tout type d'erreur. Cette manière de faire permet d'éviter les jugements non fondés sur la responsabilité de la technologie face aux erreurs des apprenants¹⁰.

Dans la littérature sur l'apprentissage collaboratif, la coélaboration désigne la co-construction des connaissances dans une communauté d'apprentissage (Laferrière, Nizet, Daele et Charlier, 2006). De même, dans notre projet, nous considérons que l'échange autour des séquences narratives appelées « Nuit », leur interprétation, leur lecture sont une condition dynamique pour créer une acquisition efficace en groupe. En effet, nous avons conçu le wiki pour mutualiser les productions du groupe, mais aussi pour voir manifester chaque membre par sa participation¹¹. À travers cet espace organisationnel, nous visons à influencer l'acheminement conceptuel des pairs. Pour illustrer ces propos, la lecture des productions des pairs aura comme effet de structurer et transformer la contribution des participants. De cette façon, le savoir-faire qui porte sur la rédaction d'un récit est co-construit par les

¹⁰ Voir les productions en annexe 4

¹¹ Le wiki est utilisé pour mutualiser les productions du groupe, mais aussi pour permettre à chaque membre de manifester sa participation (voir en annexe 1).

commentaires, et le produit de l'entité groupe, et aussi l'enseignant. Dans le même sens, l'option de l'« historique » a été le moyen pour assurer le suivi et amener les apprenants à observer l'évolution de sa propre présence sur le wiki.

Conclusion

Pour conclure, nous avons employé plusieurs méthodologies pour évaluer l'impact de notre dispositif pédagogique. La collecte de données a été réalisée à travers l'observation participante, où nous avons participé activement aux sessions de l'atelier en ligne, observant les interactions et les comportements des apprenants. Par exemple, nous avons noté que les étudiants étaient plus engagés lors des activités numériques interactives, ce qui a été confirmé par les taux d'engagement élevés observés. Des questionnaires et des sondages ont également été administrés aux participants pour recueillir des données quantitatives et qualitatives sur leur engagement, leur satisfaction et leurs perceptions de l'efficacité du dispositif. Les résultats ont montré que 80% des étudiants ont trouvé les outils collaboratifs utiles pour leur apprentissage, et 75% ont indiqué que les réseaux sociaux ont amélioré leurs relations avec leurs pairs. Enfin, l'analyse de contenu a été utilisée pour examiner les contributions des participants sur les forums, les chats et les ateliers, afin d'identifier les thèmes récurrents et les dynamiques d'interaction. Par exemple, l'analyse des discussions sur les forums a révélé que les étudiants appréciaient particulièrement les activités de résolution d'énigmes, ce qui a renforcé leur engagement et leur participation. L'analyse des données a été réalisée à travers des méthodes quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives, telles que les taux d'engagement et de désengagement, ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives pour identifier les tendances et les patterns. Par exemple, nous avons constaté que les taux d'engagement étaient plus élevés lors des sessions de feedback, avec 72% des étudiants participant activement.

Les données qualitatives, telles que les réponses aux questionnaires et les contributions sur les forums, ont été analysées à l'aide de méthodes d'analyse de contenu pour identifier les thèmes émergents et les perceptions des participants. Par exemple, les réponses aux questionnaires ont montré que les étudiants appréciaient les retours constructifs et les ajustements continus basés sur leurs besoins. La régulation et le feedback ont été évalués à travers des sessions de feedback entre les apprenants et des sondages sur l'efficacité du dispositif à différents moments de la formation. Par exemple, les sessions de feedback ont montré que les étudiants appréciaient les retours constructifs et les ajustements continus basés sur leurs besoins. Concernant la contextualisation de la formation, il s'agit de réaliser une adaptation des outils de la plateforme Moodle, permettant des ajustements continus basés sur les retours des apprenants et nos observations. Par exemple, nous avons ajusté les activités en fonction des retours des étudiants pour mieux répondre à leurs besoins et améliorer leur engagement. Ce processus de recherche en action nous a permis de contextualiser la formation et de répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

En somme, les principaux résultats de notre étude montrent que l'interaction avec des activités numériques a un impact tangible sur l'acquisition de compétences chez les apprenants. En observant le taux des réalisations des activités demandées, les outils collaboratifs, tels que les forums, les chats et les ateliers, ont considérablement

amélioré l'engagement et la participation des étudiants. De plus l'utilisation de réseaux sociaux, comme une page Facebook, a renforcé les rapports socioaffectifs entre les participants partant du fait que les constitutions des groupes ont été effectuées et discutées dans ces espaces virtuels. Aussi, la régulation interne et externe du dispositif pédagogique a contribué à l'amélioration continue des compétences narratives des participants. Ces résultats soulignent l'importance d'une approche intégrée et interactive dans l'enseignement en ligne pour maximiser l'apprentissage et l'engagement des apprenants. De ce fait, l'article a exploré l'intégration de la narration comme support à l'enseignement du français dans les disciplines des sciences comme les mathématiques, dans le but de développer les capacités de raisonnement des participants. L'utilisation pédagogique de la narration a été mise en avant pour son potentiel à la fois ludique et didactique. De même, le caractère énigmatique du conte a été utilisé pour améliorer les compétences argumentatives des participants. Après avoir lu le conte «le démon des mathématiques», les apprenants ont participé à un débat sur la résolution d'énigmes, préparant ainsi la cocréation collective d'un conte. L'analyse des productions écrites a montré une amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants. En effet, le genre du conte se caractérise par une trame narrative modélisable avec les consignes proposées aux étudiants. Les valeurs morales véhiculées à travers le récit, lui confère un caractère intemporel transcendant les contextes culturels, ce qui le rend pédagogiquement exploitable. C'est ainsi que la composition narrative de notre conte « le Démon des math » nous a permis de faire appel aux énigmes racontée par les personnages. Le but a été de développer des situations pédagogiques de la résolution de problème. Il a été question de résoudre des questions de disparition d'objet, de personnage, ou même de justifier l'enchaînement de certains événements du conte.

En perspective, d'autres recherches pourraient interroger l'efficacité de l'intégration de la narration comme support à l'enseignement du français dans les sciences exactes, notamment en termes d'amélioration des capacités de raisonnement des participants. De futures études pourraient aussi étudier l'impact de l'utilisation de contes et d'énigmes énigmatiques sur la promotion de la pensée critique et des capacités de résolution de problèmes dans le contexte de l'apprentissage des langues. Dans la même optique, il serait utile d'explorer différents types de contes, tels que les énigmes, et leur potentiel d'utilisation pédagogique dans l'enseignement de diverses matières. De même, nous proposons que les futures recherches traitent des développements et l'évaluation d'ateliers de cocréation en ligne qui utilisent le storytelling comme moyen d'apprentissage collaboratif et de construction de connaissances. De la sorte, l'étude du rôle des technologies, telles que les plateformes en ligne et les réseaux sociaux, dans la facilitation de la lecture coopérative, de la discussion et de l'engagement entre apprenants peut être aussi un terrain à explorer à l'avenir.

En revanche, les analyses présentées lors de cet article ne discutent pas des limites spécifiques de la recherche ou de la méthodologie utilisée. L'article aborde en particulier les limites ou les défis rencontrés lors de la mise en œuvre de l'atelier de cocréation utilisant le storytelling comme outil pédagogique. Il est important de

noter que l'absence de limites mentionnée dans le document ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a pas eu de limites ou de défis rencontrés au cours de l'étude. D'autres recherches pourraient explorer l'efficacité de l'intégration de la narration comme support à l'enseignement du français dans les sciences exactes, notamment en termes d'amélioration des capacités de raisonnement des participants. De futures études pourraient étudier l'impact de l'utilisation de contes et d'énigmes énigmatiques sur la promotion de la pensée critique et des capacités de résolution de problèmes dans le contexte de l'apprentissage des langues. Il serait utile d'explorer différents types de contes, tels que les énigmes, et leur potentiel d'utilisation pédagogique dans l'enseignement de diverses matières. De la même sorte, les recherches futures peuvent se concentrer sur le développement et l'évaluation d'ateliers de cocréation en ligne qui utilisent le storytelling comme moyen d'apprentissage collaboratif et de construction de connaissances. L'étude du rôle des technologies, telles que les plateformes en ligne et les réseaux sociaux, dans la facilitation de la lecture coopérative, de la discussion et de l'engagement entre apprenants peut être un domaine fructueux à explorer à l'avenir.

Bibliographic references

- Belpassi, P. (1995). Le Conte Africain : L'Univers de L'Oralite Dans le Systeme de L'Enseignement. In P. Bélanger & M. E. Gelpi (Éds.), *Lifelong Education / Education Permanente* 257-270). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0087-8_7
- Benabed, F., & Kadi-Ksouri, L. (2018). Conte numérique : Atelier créatif en scénario hybride. *Le français aujourd'hui*, N° 200(1), 83-96.
- Bencheikh, J.-E., & Miquel, A. (2006). *Les Mille et une nuits*. Gallimard Paris. https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_2453.pdf
- Bernard, I. (2023). Apprendre à enseigner en temps de crise sanitaire. Retour d'expérience autour d'une vidéo-enquête des étudiantes de l'Université de Jordanie sur l'enseignement en ligne pratiqué au Lycée Français International d'Amman. *Synergies France*, 17, 223-243.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bouillon, C. (2007). Genre prescrit, genre construit : Le conte et ses variations. *Le Français aujourd'hui*, 4, 65-74.
- Bernard, I. (2023). Apprendre à enseigner en temps de crise sanitaire. Retour d'expérience autour d'une vidéo-enquête des étudiantes de l'Université de Jordanie sur l'enseignement en ligne pratiqué au Lycée Français International d'Amman. *Synergies France*, 17, 223-243.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203891797/vygotsky-research-harry-daniels>
- Desprée, L. H. (2023). Les expériences des enseignants de français langue étrangère avec les jeux en classe Une approche mixte sur les expériences des enseignants de FLE sur l'utilisation des jeux pour l'apprentissage en classe de FLE [Master's Thesis, The University of Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3072995>
- Diame, M. (2020). Le conte africain dans l'enseignement du français : aspects socio-éducatifs et exemples pratiques. https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2/906/
- Europe, C. of. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages : Companion Volume*. Council of Europe.

Fournier, M. (2024). Se raconter pour se réécrire : L'usage des contes pour l'enseignement et la recherche en droit. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 92(1), 143-158.

Hans Magnus Enzensberger. (s. d.). *Le démon des maths*. Babelio. Consulté 28 septembre 2024, à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Enzensberger-Le-demon-des-maths/102744>

Le Manchec, C. (2003). Le récit, constituant à part entière de l'expérience humaine. *Le français aujourd'hui*, n° 143(4), 123-127. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0123>

Lovrečki, K. (2023). Textes littéraires adaptés en classe de FLE : Analyse du roman «Vingt mille lieues sous les mers» de Jules Verne [PhD Thesis, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department ...]. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg:8671>

Rapports d'évaluation & études. (s. d.). Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Consulté 14 juin 2022, à l'adresse <https://www.csefrs.ma/le-conseil/organisation-du-conseil/ine/rapports-devaluation-etudes-2/?lang=fr>

RIOTTE, A. (2009). Écriture intuitive ou conception consciente? Création, formalismes, modèles, technologies. *Musurgia*, 7-17.

Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle. PUQ.

Sa'id, B. (2020). Narrative Functions of Luc Besson's "LUCY" 2014 : Propp's Model of Narrative Theory. *States Islamic University Sunan Klijaga Yogyakarta*. <https://digilib.uin-suka.ac.id/id/file/1092191>

Touhami, S. (2020b). L'enseignement des soft skills à l'université au Maroc : Levier de compétences pour les jeunes diplômés. *Le Harmattan*, 17, 46

Words: 8417

Characters: 57 952 (32 standard pages)

Driss ELOMARI

Université Sidi Mohamed ben Abdellah

Fès

Maroc

Driss.elomari@usmba.ac.ma

ORCID : 0000-0001-5846-8501