



Opportunités et défis dans l'apprentissage du français à distance : le cas d'un groupe d'étudiants débutants durant la pandémie de Covid-19

Romain BENASSAYA*

Université de l'Assumption, Bangkok, Thaïlande

Opportunities and challenges in distance French learning: the case of a group of beginner students during the Covid-19 pandemic

Romain Benassaya*

Assumption University, Bangkok, Thailand

Article Info

Research article

Received 16 August 2021

Revised 13 October 2021

Accepted 29 December 2021

Mots Clés :

formation à distance

français langue étrangère

enseignement supérieur

Key words:

distance learning

French as a foreign language

higher education

Résumé

Les objectifs de cette recherche étaient d'explorer l'expérience d'apprentissage d'un groupe de 73 étudiants ayant suivi un cours de français entièrement à distance durant un semestre en raison de la pandémie de Covid-19. Leur niveau de satisfaction vis à vis de l'enseignement a été mesuré, puis une analyse thématique de leur ressenti, recueilli au moyen de questionnaires, a permis d'identifier les aspects de la formation à distance leur posant un problème et pour lesquels une remédiation est nécessaire, et ceux ayant une dimension méliorative, et qui doivent donc être maximisés. Les résultats ont indiqué que les participants à l'étude perçoivent l'enseignement du français à distance comme modérément satisfaisant, et suggèrent que le sentiment d'isolement et la qualité des interactions durant les cours sont pour eux la principale source de difficultés et d'insatisfaction. Des aspects d'ordres contextuel et technique ont également été identifiés comme posant un problème. Les aspects positifs de l'apprentissage à distance concernent principalement la flexibilité et les opportunités offertes par la médiation technique de l'enseignement. Le diagnostic ainsi formulé a permis de définir des orientations pour un enseignement du français à distance plus efficace et plus satisfaisant pour les étudiants.

* Corresponding author

E-mail address:

rbenassaya@au.edu

Abstract

The objectives of this study were to explore the learning experience of a group of 73 students who have studied French integrally online during one semester, due to the Covid-19 pandemic. Their level of satisfaction has been measured, then a thematic analysis was conducted to identify aspects of distance learning that were sources of difficulties for them, and which require a remediation, and those having a meliorative dimension, and should be maximized. The results indicated that the participants to the study perceive distance teaching of French as moderately satisfying and suggest that the feeling of isolation and the quality of interactions during distance classes are the main source of difficulties and unsatisfaction for them. Contextual and technical aspects of distance learning were also identified as sources of difficulties. The positive aspects of distance learning of French mainly related to the flexibility and opportunities offered by the technical mediation of teaching. This diagnostic allowed the researcher to determine orientations for effective and satisfying distance teaching of French as a foreign language.

1. Introduction

La pandémie de Covid-19 a incité un grand nombre d'universités à travers le monde à recourir à l'enseignement à distance pour assurer la continuité de leurs fonctions éducatives (Nations Unies, 2020). Ce changement a affecté au moins 72.4 pour cent des étudiants dans 177 pays au cours de l'année 2020 (Montoya, 2020). La Thaïlande n'a pas fait figure d'exception dans ce processus d'adaptation.

Les cours de langue étrangère à distance, qui ont été mis en œuvre dans de nombreuses universités de Bangkok, ont posé un certain nombre de défis aux enseignants comme aux apprenants. La formation en langues requiert en effet des approches et des pratiques pédagogiques distinctes de celles autres disciplines. Cette spécificité tient en partie à la nature de l'enseignement-apprentissage des langues qui implique des interactions constantes, aussi bien entre les apprenants qu'avec l'enseignant, une multimodalité (l'usage de pratiques communicatives et pédagogiques non verbales ou mimogestuelles) rendue difficile par la médiation technique, et la mise en place de tâches communicatives (Tellier, 2008).

Enseigner une langue à distance ne peut donc pas être une simple transposition des pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe, et requiert un travail d'adaptation.

Dans ce contexte, étudier l'expérience que les apprenants ont de leur apprentissage à distance apparaît comme nécessaire pour mieux comprendre leurs attentes, identifier les facteurs qu'ils perçoivent comme altérant ou améliorant l'apprentissage, et par extension, repérer des opportunités pour un enseignement satisfaisant et efficace.

Cette démarche apparaît comme d'autant plus importante que les recherches se concentrant sur le cas d'étudiants ayant à apprendre une langue à distance en raison de contraintes externes sont rares, que la situation pandémique pourrait durer, voire se répéter, et l'enseignement à distance gagner en importance dans les années à venir (Nations Unies, 2020).

La présente recherche est de nature exploratoire, et a visé à l'obtention de données relatives à l'expérience qu'un groupe de 73 apprenants de français d'une université de Bangkok a eue d'un enseignement exclusivement à distance imposé par

les contraintes sanitaires, durant un semestre complet. Le chercheur s'est fixé les objectifs suivants :

1. Mesurer le niveau de satisfaction des apprenants vis-à-vis de l'enseignement à distance au travers des quatre facteurs suivants :
 - 1) La perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre,
 - 2) La perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques évaluatives mises en œuvre,
 - 3) La perception de la qualité des interactions avec l'enseignant et les autres étudiants dans l'enseignement à distance,
 - 4) La satisfaction globale vis-à-vis de l'enseignement à distance.
2. Explorer l'expérience de l'apprentissage du français à distance des apprenants, par le recueil et l'analyse qualitative de leur ressenti, et identifier les défis et les opportunités pour l'enseignement du français à distance.

Des pistes ont ensuite été proposées pour faire face à ces défis et maximiser les opportunités identifiées.

2. Revue de la littérature

2.1 Apprentissage à distance des langues étrangères

La formation à distance peut être définie comme une forme d'apprentissage au moyen d'outils technologiques permettant aux étudiants d'acquérir des connaissances indépendamment du lieu où ils se trouvent (Moore & Kearsley, 1996, Barak, 2012). Cette forme d'apprentissage repose sur l'utilisation des technologies numériques pour la distribution de l'information et le partage des connaissances. Elle peut inclure des vidéo-conférences, l'échange de messages écrits, l'accessibilité en ligne des cours et du matériel d'apprentissage, et des formes d'évaluation et certification en ligne (Barak, 2012).

Les recherches s'intéressant spécifiquement à l'enseignement-apprentissage des langues à distance ont mis en évidence des avantages mais aussi un certain nombre de limitations.

L'une de ses principales limitations a été formulée par Jacquinot-Delauney, (2001, p. 188) qui, en examinant l'attachement dans l'enseignement à une « expérience de présence réduite à la présence “physique” et donc à cette idée que dès qu'il n'y a plus de présence physique, il n'y a plus de communication authentique » a suggéré que le face à face physique pourrait constituer l'une des conditions de possibilité de l'enseignement-apprentissage des langues, du moins d'un apprentissage des langues qui soit efficace et satisfaisant pour les apprenants. Dans cette perspective, la présence physique est envisagée en tant que « modèle principal de la relation humaine » (Weissberg, 2001, p. 31).

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, les corps peuvent en effet devenir des outils pédagogiques et des moyens de communication. Comme le souligne Tellier (2008, p. 40) « le corps de l'enseignant est un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. » La multimodalité de la communication, qui associe gestes et expressions faciales à la parole, est fondamentale dans l'apprentissage, dans la mesure où elle aide les apprenants à accéder au sens mais également à interagir entre eux en langue cible (Cicurel, 2002). Cette multimodalité est largement entravée par la médiation technique propre à l'enseignement à distance (Guichon & Tellier, 2017).

Cicurel (2002, pp. 148-149) souligne également que la présence dans la classe permet la création d'un espace de socialisation, où les apprenants interagissent, et par conséquent, apprennent en co-construisant leurs échanges. La médiation technique, encore une fois, anéantit cette dimension collaborative de l'apprentissage.

Sahin Kızıl (2017) a montré que dans la formation à distance, les apprenants pouvaient rencontrer des problèmes lors des activités orales avec leur pairs ou l'enseignant, et être plus à l'aise dans les situations de communication en face à face. Kruger-Ross & Waters, (2013) et Wei & Chen (2012) ont mis en évidence que sans un contexte social et institutionnel approprié, l'enseignement à distance peut provoquer des sentiments de frustration et d'isolement, liés à l'absence d'interactions en face à face, sentiments qui peuvent affecter la motivation et la réussite académique des apprenants. Cunningham (2015) a suggéré que des interactions limitées entre participants pouvaient entraver le développement cognitif des apprenants.

Ces études soulignent l'importance du problème de l'absence et de la « présence à distance » (Peraya, 2011, p. 446) dans la formation en ligne, et font écho

aux travaux de Jacques Perriault (2002) en mettant en évidence que l'accès au savoir suppose des relations humaines, et que la coprésence de l'enseignant et de l'apprenant est nécessaire pour surmonter une forme de solitude propre à la formation à distance.

Ces recherches tendent également à confirmer le propos de Jacquinot-Delauney (2001, p. 188) et la thèse selon laquelle la médiation technique serait un obstacle à un apprentissage des langues efficace et satisfaisant. De telles limitations ne peuvent être surmontées par une simple transposition à la formation à distance de pratiques pédagogiques utilisées en face à face. L'enjeu pour les enseignants, comme l'a souligné Peraya (2020), est donc d'identifier et d'élaborer d'autres manières d'enseigner, qui prennent en compte les caractéristiques et contraintes de la médiation technique, pour en faire le meilleur usage possible.

De fait, des recherches ont suggéré qu'une utilisation informée des outils numériques par l'enseignant contribuait à améliorer l'expérience des apprenants dans le cadre de la formation en langues à distance.

Barneva, Gelsomini, Kanev & Bottoni (2018) ont ainsi montré que l'utilisation de logiciels et d'applications fournissant une correction immédiate, et de systèmes de vidéo-conférences qui permettent aux apprenants d'interagir de manière synchrone et asynchrone entre eux et avec leur enseignant, en tout temps, en utilisant aussi bien le canal de l'écrit que celui de l'oral, pouvait améliorer la collaboration entre les étudiants. Grosbois (2019), qui a examiné les bénéfices des solutions technologiques tels que le feedback correctif en ligne pour le développement des compétences écrites, a mis en évidence les opportunités qu'elles pouvaient représenter pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Vuopala, Hyvönen & Järvelä. (2016) ont indiqué que les outils de communication synchrones et asynchrones fournissent des opportunités d'interactions et d'apprentissage collaboratif impossibles dans l'enseignement traditionnel, et qui ont un effet positif sur l'apprentissage individuel, particulièrement dans l'enseignement supérieur. Les interactions verbales, orales et écrites, entre les apprenants et avec l'enseignant, sont ainsi conçues comme un moyen de palier aux limitations propres à la médiation technique que sont l'absence de communication non-verbales ou mimogestuelles et le sentiment d'isolement induit par la distance.

D'autres recherches ont également mis en évidence les avantages qu'offrent les technologies numériques en termes de flexibilité et de commodité, et souligné qu'un nombre grandissant d'apprenants est demandeur de plus de flexibilité (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee et Kenney, 2015, Suresh, 2015).

Il convient cependant de rappeler que les différents avantages précédemment mentionnés sont conditionnés par la qualité des équipements techniques et de la connexion au réseau. Singh (2016) et Sarker, Al Mahmud, Islam & Islam (2019) ont en effet souligné que les limitations technologiques (e.g. une connexion instable, des logiciels obsolètes, etc.) sont un des principaux facteurs limitant le succès des dispositifs de formation à distance.

2.2 Satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage à distance

La satisfaction dans l'apprentissage a été définie par Wu, Tennyson & Hsia (2010) comme la somme des attentes et des perceptions des apprenants au regard d'un mode spécifique d'apprentissage. La satisfaction des apprenants dans les dispositifs d'apprentissage à distance peut être affectée par différents facteurs, parmi lesquels la perception de l'efficacité des dispositifs de formation à distance pour l'apprentissage, et la perception de leur facilité d'utilisation (Weng & Tsai, 2015, Al-Azawei, Parslow & Lundqvist, 2017). Au-delà des aspects relevant de l'infrastructure et des outils utilisés, la pertinence et l'efficacité des approches pédagogiques mises en place, ainsi que des outils d'évaluation constituent des composants importants du sentiment de satisfaction. Kuo, Walker, Belland & Schroder (2013) ont en effet déterminé que l'adaptation des pratiques pédagogiques aux dispositifs de formation à distance était associée à des perceptions positives de la part des apprenants. Ils ont également indiqué que la qualité et la quantité des interactions entre participants (apprenants et enseignants) durant la formation joue un rôle important dans le sentiment de satisfaction.

Trois composants du sentiment de satisfaction ont ainsi été identifiés : 1) la perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre, 2) la perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques évaluatives mises en œuvre, 3) la perception de la qualité des interactions entre apprenants et avec l'enseignant. Ces composants ont servi d'indicateurs de la satisfaction des participants à cette étude.

3. Méthode de recherche

3.1 Sujets de l'étude

73 étudiants de première à quatrième année d'une université de Bangkok, ayant suivi un cours optionnel de français au niveau débutant exclusivement à distance durant un semestre complet, avec trois enseignants, ont participé à cette étude. La plateforme Microsoft Teams, qui permet de dispenser les cours en visioconférence, des interactions synchrones de vive voix ou par écrit, l'enregistrement des leçons et la mise en ligne du matériel pédagogique, a été utilisée. Les caractéristiques de l'échantillon sont détaillées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon (N=73)

		Nombre	Pourcentage
Sexe	Féminin	59	80.82
	Masculin	14	19.18
Total		73	100
Age	Moins de 18 ans	3	4.11
	18-20 ans	28	38.36
	21-23 ans	35	47.94
	Plus de 23 ans	7	9.59
Total		73	100
Année d'études	Première année	9	9.59
	Deuxième année	14	19.18
	Troisième année	24	32.88
	Quatrième année	26	38.36
Total		73	100

3.2 Instrument de recherche

Afin de mesurer le niveau de satisfaction des étudiants et de recueillir leurs commentaires et leur ressenti, un questionnaire de recherche incluant trois parties a été élaboré. La première partie avait pour but d'identifier les caractéristiques démographiques des participants. La seconde partie, qui comprend douze affirmations, visait à mesurer, au moyen d'une échelle de Likert sur cinq points, le niveau d'accord des participants concernant les quatre facteurs suivants : 1) perception de la pertinence et de l'efficacité

des pratiques pédagogiques mises en œuvre, 2) perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques évaluatives mises en œuvre, 3) perception de la qualité des interactions avec l'enseignant et les autres étudiants, 4) Satisfaction globale.

Les différents éléments du questionnaire ont été adaptés de questionnaires préalablement validés (Al-Azawei *et al.*, 2017, Wu *et al.*, 2010).

L'échelle de mesure suivante a été utilisée : 1 = En total désaccord, 2 = En désaccord, 3 = Neutre, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord

Afin de s'assurer de la fiabilité de la seconde partie du questionnaire, les coefficients alpha de Cronbach ont été déterminés pour les 30 premiers questionnaires obtenus. Tous les facteurs ont atteint un niveau satisfaisant de fiabilité, allant de 0.7 à 0.8.

La dernière partie du questionnaire, qui avait pour but de recueillir les commentaires et le ressenti des étudiants concernant leur expérience, consiste en deux questions ouvertes sur les difficultés liées à l'apprentissage à distance et les aspects améliorant leur expérience. Elles ont été formulées ainsi :

1. Quels sont les aspects de l'enseignement à distance qui vous ont posé un problème ou ont été pour vous sources de difficultés ?
2. Quels sont les aspects de l'enseignement à distance que vous avez perçus comme positifs ou bénéfiques pour votre apprentissage ?

3.3 Procédures

Après obtention de la permission de recueillir les données auprès du chef de section, le questionnaire a été administré aux étudiants au moyen d'un formulaire anonyme à compléter en ligne.

Pour le premier objectif, les résultats ont été analysés à l'aide de statistiques descriptives. Les résultats ont été interprétés ainsi : une moyenne supérieure à 3.5 dénote un niveau de satisfaction élevé, une moyenne comprise entre 2.5 et 3.49 dénote un niveau de satisfaction modéré, une moyenne inférieure à 2.49 dénote un bas niveau de satisfaction.

Les données qualitatives ont ensuite été analysées afin de dégager les thèmes et perceptions communs aux participants. Des segments de signification, définis dans cette recherche comme des unités de sens exprimées en moins d'un paragraphe, ont

étés codés et classifiés. Les codes ont été comptés et groupés en catégories thématiques, décrivant un aspect commun de l'expérience des étudiants.

Les données obtenues ont ensuite été synthétisées afin d'identifier les défis et opportunités rencontrés dans l'apprentissage du français à distance.

4. Résultats

4.1 Satisfaction des étudiants

Le premier objectif de cette recherche était de mesurer le niveau de satisfaction des participants vis-à-vis de l'enseignement du français à distance, au travers des quatre facteurs suivants :

- 1) La perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre ;
- 2) La perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques évaluatives mises en œuvre ;
- 3) Leur perception de la qualité des interactions avec l'enseignant et les autres étudiants ;
- 4) Leur satisfaction globale.

Les résultats sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2

Niveau de satisfaction des participants vis-à-vis de l'enseignement à distance (N=73)

	Moyenne	Écart-type	Niveau
Perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques pédagogiques	3.2	1.2	Modéré
Perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques évaluatives mises en œuvre	3.1	1.1	Modéré
Perception de la qualité des interactions avec l'enseignant et les autres étudiants	2.7	1.1	Modéré
Satisfaction globale	3.1	0.9	Modéré
Moyenne	3	1.1	Modéré

L'analyse des données obtenues a révélé un niveau modéré pour tous les facteurs mesurés, en se basant sur l'échelle d'interprétation présenté précédemment, avec une valeur moyenne de 3. La perception de la qualité des interactions avec l'enseignant et les autres étudiants est le facteur recueillant le niveau le plus bas (2,7), la perception de la pertinence et de l'efficacité des pratiques pédagogiques est celui qui recueille le niveau le plus élevé (3,2).

Ces résultats suggèrent que l'expérience d'apprentissage des participants à l'étude est modérément satisfaisante, et peuvent être mis en relation avec les recherches précédemment mentionnées, notamment Cunningham (2015) et Sahin Kizil (2017), qui ont montré que la qualité des interactions dans la formation à distance est l'une des principales sources d'insatisfaction et de difficultés au niveau universitaire. Ils sont plus généralement en accord avec Sarker *et al.* (2019), qui ont rapporté que l'efficacité des dispositifs d'enseignement à distance au niveau universitaire faisaient souvent l'objet de réactions mitigées.

L'analyse des données qualitatives relatives au ressenti des étudiants a permis d'explorer plus en profondeur leur expérience d'apprentissage, et d'identifier les différents aspects de la formation à distance qui ont été pour eux sources de satisfaction ou d'insatisfaction.

4.2 Sources de difficultés ou d'insatisfaction

L'analyse des données qualitatives a consisté dans un premier temps à identifier les aspects de l'apprentissage à distance qui ont posé un problème aux participants, ou ont été pour eux sources de difficultés ou d'insatisfaction, et qui constituent ainsi des défis pour lesquels une action de remédiation est nécessaire. Quatre catégories de facteurs altérant leur expérience ont ainsi été dégagées :

- 1) Les difficultés d'ordre social ;
- 2) Les difficultés d'ordre technique ;
- 3) Les difficultés d'ordre contextuel ;
- 4) L'insatisfaction vis à vis des pratiques évaluatives.

Le principal type de difficultés rencontrées par les participants est d'ordre social (71,2%), suivie par les difficultés d'ordre technique (61,6%) puis contextuel (20,5%). Vient ensuite l'insatisfaction vis à vis des pratiques évaluatives (19,2%). 4 étudiants (5,5

pourcents des participants) n'ont rapporté aucune difficulté ou aspect négatif. Le Tableau 3 présente le nombre d'occurrences pour chaque catégorie de réponses.

Tableau 3

Sources de difficultés ou d'insatisfaction (N=73)

Catégorie	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Difficultés d'ordre social	52	71.2
Difficultés d'ordre technique	45	61.6
Difficultés d'ordre contextuel	15	20.5
Insatisfaction vis à vis des pratiques évaluatives	14	19.2
Absence de difficultés ou de sources d'insatisfaction	4	5.5

La première catégorie de difficultés renvoie aux dimensions sociales de la formation à distance qui altèrent l'expérience d'apprentissage, et peuvent conduire à un sentiment de déconnexion ou d'isolement. Ces difficultés sont principalement liées à la qualité des interactions en classe et incluent également les difficultés de communication. Certains étudiants ont souligné leur frustration de ne pas pouvoir créer de liens avec leurs pairs ou l'enseignant. D'autres ont mis en évidence les difficultés à interagir avec les personnes en ligne, et les multiples appauvrissements liés à la médiation technique, comme le fait de ne pas voir les visages quand la caméra est éteinte.

Les difficultés d'ordre technique renvoient à tous les types de problèmes liés à la qualité de la connexion internet et à l'équipement utilisé par les participants, comme l'instabilité de la connexion. Ce type de difficultés concerne une majorité d'étudiants (61,6%).

Les difficultés d'ordre contextuel sont liées à l'environnement d'apprentissage, et relèvent principalement de la motivation et de l'autogestion de l'apprentissage. Plusieurs réponses ont pointé la plus grande difficulté qu'ont les apprenants à se concentrer chez eux qu'en classe, et le plus grand nombre de sources de distractions, mais également de perturbations extérieures, comme la présence d'autres personnes avec eux ou les bruits parasites.

L'insatisfaction vis-à-vis des pratiques évaluatives, enfin, se fonde principalement sur le sentiment que les modes d'évaluation utilisés, à savoir un examen de mi-semestre et un examen final, plus deux tests de grammaire et vocabulaire, tous complétés en ligne, n'étaient pas adéquats pour mesurer la performance et l'acquisition de connaissances. Certains étudiants ont en effet rapporté que leurs notes leur semblaient trop élevées au regard de l'effort fourni ou des connaissances acquises. D'autres ont signalé que les examens à distance offraient de nombreuses opportunités de tricher, par la communication avec d'autres étudiants par exemple, difficilement repérables par l'enseignant. Le fait d'avoir accès aux leçons et à des sources d'informations en ligne ainsi qu'à des logiciels de traduction automatique rendaient inadéquates, voire inaptes à mesurer l'acquisition de connaissances, les parties de l'examen centrées sur le vocabulaire, la grammaire, et la compréhension écrite. Enfin, les multiples obligations faites aux étudiants pour empêcher les comportements mentionnés précédemment (comme garder la caméra allumée pendant l'examen) ont été jugées comme des contraintes inutiles sans réelle efficacité. Dans ces conditions, l'examen a été perçu par certains étudiants comme une formalité sans réelle efficacité évaluative.

4.3 Opportunités pour l'apprentissage

L'analyse thématique des réponses fournies par les participants à l'étude a permis l'identification de deux catégories de facteurs améliorant leur expérience d'apprentissage. Ces catégories sont les suivantes :

- 1) Les opportunités contextuelles,
- 2) Les opportunités techniques.

Les réponses de la catégories « Opportunités contextuelles » sont les plus fréquentes (69,8%), suivies par les réponses de la catégorie « Opportunités techniques » (50,6%). 5 étudiants (6,8%) ont rapporté une absence d'aspects positifs. Le Tableau 4 présente le nombre d'occurrences de chaque catégorie de réponses.

Tableau 4

Opportunités pour l'apprentissage (N=73)

Catégorie	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Opportunités contextuelles	51	69.8
Opportunités techniques	37	50.6
Absence d'aspects positifs	5	6.8

La première catégorie de réponses renvoie à des facteurs contextuels qui améliorent l'expérience d'apprentissage des participants, et qui sont principalement liés aux économies de temps qui résultent de l'apprentissage à distance. Nombre de réponses mettent en effet l'accent sur le confort, la flexibilité et la plus grande disponibilité d'esprit pour étudier qui résultent du fait de ne pas avoir à se déplacer. Certains étudiants insistent sur le fait qu'ils ont le sentiment de mieux apprendre à distance qu'en classe.

La seconde catégorie de réponses renvoie à l'utilisation par les étudiants des outils technologiques de formation à distance qui améliorent leur expérience et peuvent permettre un apprentissage plus efficace, plus flexible ou plus ludique. Les exemples de réponses insistent sur la possibilité d'enregistrer les cours pour les revoir plus tard, de conserver des exemples de prononciation par le professeur, de chercher le sens des mots nouveaux durant la leçon, et de pouvoir collaborer et interagir simultanément avec un grand nombre d'étudiants par le clavardage.

5. Discussion et suggestions

Ces résultats mettent en valeur les aspects de l'apprentissage des langues à distance qui sont une source de difficultés ou d'insatisfaction pour les étudiants, et pour lesquels les enseignants peuvent proposer des actions de remédiation, et ceux qui ont une dimension méliorative, et doivent donc être maximisés. Dans cette mesure, la présente recherche formule un diagnostic des difficultés rencontrées par les participants à l'étude et des pistes pour un enseignement du français à distance qui soit à la fois plus efficace et plus satisfaisant.

Les résultats ont mis en évidence quatre sources de difficultés ou d'insatisfaction (d'ordres social, technique, contextuel, et liée aux pratiques évaluatives) et deux types d'opportunités (d'ordres contextuel et technique).

Le principal type de difficultés est d'ordre social, dans la mesure où il est lié à la qualité des interactions dans la formation à distance, et au sentiment d'isolement et de déconnexion sociale qui peut en résulter. Ce type de défis pose donc le problème des interactions et de la présence dans l'apprentissage à distance, et des stratégies qui peuvent être mises en place pour y remédier. Ce problème a été examiné dans différentes recherches et des solutions ont été proposées : Barneva *et al.* (2018) ont

suggéré que la promotion des interactions orales et écrites, et la familiarisation des apprenants avec l'utilisation des multiples canaux de communication offerts par les plateformes de formation à distance pouvaient contribuer à compenser le sentiment de déconnexion sociale. Vuopala, *et al.* (2016) ont également souligné que dans l'enseignement supérieur, les outils de communication synchrones et asynchrones fournissent des opportunités d'interactions et d'apprentissage collaboratif impossibles dans l'enseignement traditionnel.

Ces pistes ont le mérite de mettre en évidence que l'adaptation des pédagogies et techniques d'enseignement à la formation à distance peuvent augmenter l'implication des étudiants et les interactions, et ainsi réduire le sentiment de déconnexion sociale et d'isolement.

D'autres recherches ont suggéré que le manque d'interactions entre les apprenants et les étudiants durant la formation à distance, ainsi que leurs limitations, s'expliqueraient au moins en partie par une non-perception par les enseignants et les apprenants des possibilités propres aux outils de formation à distance (Guichon et Tellier, 2017).

Les difficultés d'ordre social peuvent être mises en lien avec les opportunités techniques de la formation à distance telles qu'elles ont été rapportées par les étudiants. Cette catégorie d'opportunités a trait aux possibilités offertes par la médiatisation technique de l'apprentissage. Ces possibilités incluent la possibilité pour les étudiants de varier les canaux de communication (audio, vidéo, écrit), ce qui permet un substitut à la multimodalité propre à la présence physique (Vuopala *et al.*, 2016). Elles incluent également la possibilité pour les étudiants d'enregistrer les cours afin de les revoir plus tard et de se concentrer sur certains passages.

L'identification de ces possibilités par les enseignants et les apprenants est un moyen d'optimiser leur expérience de la formation à distance. La conscience par les enseignants de ces modes d'apprentissage redéfinis par les médiations techniques peut leur offrir une meilleure capacité à guider leurs étudiants et leur permettre de percevoir les possibilités propres aux outils numériques de formation à distance.

Ces résultats soulignent l'importance de former les enseignants de langues à une pédagogie de la formation à distance appropriée, fondée sur une connaissance actualisée des possibilités propres aux outils numériques, et intégrant des activités

d'interactions permettant non seulement la mise en œuvre d'activités langagières mais aussi l'atténuation du sentiment d'isolement. Comme le rappellent Guichon et Tellier (2017, p. 25), sans une formation spécifique, une utilisation informée et efficace des nouveaux outils de communication à des fins pédagogiques est difficilement possible. L'utilisation d'une plateforme de formation à distance requiert en effet une expertise technique, mais aussi, comme le souligne Peraya (2020), une littératie numérique, comprise comme une connaissance approfondie de leurs usages possibles, et permettant le développement d'innovations techno-pédagogiques. L'organisation de sessions de formations régulières à destination des enseignants et visant à les aider à se familiariser aux outils numériques de formation, à identifier les bonnes pratiques, et à en faire usage efficace, apparaît comme l'une des conditions d'une adaptation réussie à la formation à distance.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre contextuel, les résultats suggèrent qu'étudier dans un environnement non-formel limite la capacité des apprenants à se concentrer. Le problème posé est donc celui de l'autogestion de l'apprentissage, et des stratégies, notamment métacognitives, mises en œuvre par les étudiants.

Broadbent & Poon (2015) ont indiqué que les stratégies de gestion du temps, de planification et de régulation de l'effort sont positivement corrélées à de meilleures performances académiques, dans le contexte de la formation à distance au niveau universitaire. Oxford (2003) et Znaidi (2019) ont également montré qu'une meilleure capacité à prendre du recul sur son apprentissage et à identifier les facteurs pouvant l'affecter conduisait à un apprentissage plus efficace, et s'accordent pour reconnaître que l'explicitation des stratégies permet des comportements plus stratégiques et, in fine, de meilleures performances académiques.

Ce constat rappelle que les enseignants ne sont pas les seuls à pouvoir bénéficier d'une préparation à la formation à distance, et que les apprenants ont besoin d'orientation aussi bien sur le plan technique que métacognitif. Dans cette perspective, la sensibilisation et la formation des étudiants à l'utilisation de stratégies d'apprentissage à distance constitue une piste pour leur permettre de tirer davantage profit de leur apprentissage, et d'avoir ainsi une expérience plus satisfaisante.

Ces difficultés peuvent être mises en relation avec les opportunités contextuelles et techniques rapportées par les étudiants. Les données recueillies soulignent un rapport

au temps et des pratiques d'apprentissage qui diffèrent de ceux propres à la formation en classe, et qui doivent donc être pris en compte par les enseignants. La médiation technique permettant une plus grande flexibilité et un certain nombre de pratiques spécifiques, comme l'enregistrement des cours, elle redéfinit les moments durant lesquels les étudiants apprennent et la manière dont ils le font. Les enseignants doivent connaître ces pratiques, et les apprenants être capables de prendre du recul sur les possibilités offertes pour en tirer parti.

L'insatisfaction vis-à-vis des pratiques évaluatives souligne que les modes de mesure de la performance et d'acquisition de connaissances utilisés dans l'enseignement traditionnel ne peuvent pas être transposés dans la formation à distance, et doivent donc être repensés. Dans la mesure où il demeure impossible de vérifier les conditions réelles de travail par les étudiants à leur domicile, et d'empêcher la coopération et l'accès aux informations du cours ou disponibles en ligne, l'utilisation d'une forme d'évaluation certificative, consistant en des examens au milieu et à la fin du semestre apparaît inadéquate.

Barras & Dayer (2020) ont suggéré qu'une plus grande importance devrait être donnée à l'évaluation formative et continue dans la formation à distance, avec notamment pour objectif de déterminer des preuves de compréhension et d'acquisition de connaissances au travers des tâches et activités réalisées en classe tout au long de la période d'enseignement.

Ces résultats montrent encore une fois que les pratiques évaluatives dans la formation à distance doivent être questionnées et adaptées, et ouvrent des perspectives de recherches pour l'identification de bonnes pratiques.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre purement technique, les institutions éducatives ont des possibilités d'action limitées, dans la mesure où ces difficultés sont principalement liées à l'équipement des étudiants. Les données obtenues abondent cependant dans le sens de Singh (2016) et Sarker *et al.* (2019), qui affirment que le succès des dispositifs d'enseignement à distance dépend en grande partie de facteurs tels que la qualité de l'équipement technique des apprenants ou la stabilité de la connexion au réseau.

6. Conclusion

Cette étude, en examinant le cas d'un groupe de 73 étudiants, a permis d'explorer leur expérience de l'apprentissage du français à distance, et d'identifier les difficultés qu'ils ont rencontrées, mais aussi les aspects qu'ils ont perçu comme des opportunités. L'analyse des données obtenues a permis la formulation de pistes pour un apprentissage plus efficace et plus satisfaisant pour ces étudiants.

Les résultats obtenus, bien que non-généralisables, dans la mesure où ils ne caractérisent qu'un échantillon limité à une seule institution, peuvent cependant être utilisés pour documenter l'expérience que les étudiants ont de l'apprentissage du français à distance. Ils offrent un aperçu des facteurs qui influencent leur expérience, et fournissent aux acteurs éducatifs des pistes pour proposer un enseignement à distance du français, et par extension des langues étrangères, qui soit efficace et satisfaisant. Les données obtenues rappellent notamment l'importance de former les enseignants à une pédagogie adaptée à la formation à distance, qui intègre des activités d'interactions permettant le développement de compétences linguistiques et communicatives, mais également d'atténuer le sentiment d'isolement propre à la formation à distance. Ils mettent aussi en lumière l'importance de former les étudiants à l'apprentissage à distance, par l'identification des bonnes pratiques d'apprentissage et l'orientation sur le plan métacognitif, et la nécessité d'adapter les pratiques évaluatives.

L'évaluation de ces stratégies d'amélioration, et notamment des techniques d'atténuation du sentiment d'isolement, offrent des pistes pour de futures recherches, dans la perspective de pallier les manques propres à la distance, et favoriser l'adaptation des pratiques pédagogiques et évaluatives.

Il convient enfin de rappeler que cette étude a été menée dans un contexte d'urgence, et par conséquent, de relative impréparation des enseignants mais également des apprenants, à la transition vers la formation à distance, sur le plan méthodologique et celui de l'équipement technique, et s'inscrit donc dans un effort global d'adaptation.

Références bibliographiques

- Al-Azawei, A., Parslow, P. & Lundqvist, K. (2017). Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the technology acceptance model (TAM). *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2).
- Barak, M. (2012). Distance education: towards an organizational and cultural change in higher education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 6(2), 124-137.
- Barras, H., & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 25-33.
- Barneva, R. P., Gelsomini, F., Kanev, K. & Bottoni, P. (2018). Tangible Technology-Enhanced Learning for Improvement of Student Collaboration. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(3), 284–302.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G.E., Lee, M.J. & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.
- Broadbent, J. & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review Article. *The Internet and Higher Education*, April 2015.
- Cheng, F., Chiu, C., Wu, C., Tsaih, D. (2017). The influence of learning style on satisfaction and learning effectiveness in the asynchronous web-based learning system. *Library Hi Tech*, 35(4), pp. 473-489.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164. Retrieved July, 26, 2021 from <https://journals.openedition.org/aile/801>
- Cunningham, J. M. (2015), Mechanizing people and pedagogy: establishing social presence in the online classroom, *Online Learning*, 19(3), 34-47.
- Grosbois, M. (2019). Exploring the effects of different types of online corrective feedback to foster EFL learning. In *Interdisciplinary views on education and*

- professionalization: Transnational Voices on Future Directions in Higher Education*, Jan, 25, 2019, The University of Arizona, Tucson, United States.
- Guichon, N. et Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Didier.
- Jacquinot-Delaunay, G. (2001). Le sentiment de présence. *Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, 183-191. Retrieved July, 26, 2021 from <http://rhrh.edel.univ-poitiers.fr/documentb52f.html?id=773>
- Kruger-Ross, M.J. and Waters, R.D. (2013). Predicting online learning success: applying the situational theory of publics to the virtual classroom. *Computers & Education*, 61, 176-184.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16-39.
- Montoya, J. (2020). *UNESCO Institute for Statistics Regional Meeting: Pacific Countries*, UNESCO. Retrieved July, 26, 2021 from http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/05/UIS-Regional-Meetings_Final_Pacific.pdf
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*, Wadsworth, Belmont, CA.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL* 41, 271–278.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la distance, vue de la présence. *Distance et savoirs*, 9(3), 445-452. Retrieved October, 10, 2021 from <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-445.htm>
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 21. Retrieved October, 10, 2021 from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:103298>
- Peraya, D. (2020). Infox#13 : « le e-learning, c'est avant tout une question de maîtrise d'outils techniques ». *Blog du Laboratoire d'Innovation Pédagogique, Université de Fribourg*. Retrieved October, 10, 2021 from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:135048>

- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris, O. Jacob, coll. Le champ mediologique
- Sahin Kizil, A. (2017). EFL Learners in the Digital Age: An Investigation into Personal and Educational Digital Engagement. *RELC Journal*, 48(3), 373–388.
- Sarker, F. H., Al Mahmud, R., Islam, S., Islam, K. (2019). Use of e-learning at higher educational institutions in Bangladesh Opportunities and challenges. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 210-223.
- Singh, G. (2016). Challenges for teachers in the era of e-learning in India. *Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies*, 3(2), 14-18.
- Suresh, T. (2015). *Connecting Universities: Future models of higher education*. Economist-Intelligence Unit report produced for the British Council. Retrieved July, 26, 2021 from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/new_university_models_jan2015_print.pdf
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- United Nations (August 2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. Retrieved July, 26, 2021 from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Vuopala, E. Hyvönen, P. Järvelä, S. (2016). Interaction Forms in Successful Collaborative Learning in Virtual Learning Environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38.
- Wei, C. W. & Chen, N.S. (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 60(3), 529-545.
- Weng, C., & Tsai, C. (2015). Social support as a neglected e-learning motivator affecting trainee's decisions of continuous intentions of usage. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(2), 177–192.
- Weissberg, J.-L. (2001). Entre présence et absence. Outils de communication et présence humaine. In *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains /*

- Réseaux Technologiques*, 31-39. Retrieved July, 26, 2021
from <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429>
- Wu, J.-H., Tennyson, R. D., & Hsia, T.-L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155–164.
- Znaidi, A. (2019). La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis). *Amerika*, 19. Retrieved July, 26, 2021 from <http://journals.openedition.org/amerika/11135>