



HAL
open science

The Covid 19 pandemic: blessing or blight for language learning and teaching?

Sarah Biggar-Piedade

► **To cite this version:**

Sarah Biggar-Piedade. The Covid 19 pandemic: blessing or blight for language learning and teaching?. Humanities and Social Sciences. 2021. dumas-03421464

HAL Id: dumas-03421464

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421464>

Submitted on 9 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER MEEF 2

DISSERTATION

Sarah Biggar-Piedade



**THE COVID 19 PANDEMIC: BLESSING OR
BLIGHT FOR LANGUAGE LEARNING AND
TEACHING?**

August 2021

Master of International Education & Training Management

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours Conseil et intervention en formation

Option Formation de formateur à l'international

UE 4.4 DISSERTATION

THE COVID 19 PANDEMIC: BLESSING OR BLIGHT FOR LANGUAGE LEARNING AND TEACHING?

*An analysis of the effects of the accelerated use of online learning and
digital tools in language lessons in a French business school*

Sarah Biggar-Piedade

Supervisors: **Martine Derivry and Filippo Pirone**

Academic year 2020 – 2021

ABSTRACT

The use of technology in language learning has existed since the 1950s and has many benefits, particularly, in recent years, the use of Internet and mobile devices. Each new technological development in the educational field is met with a mixture of enthusiasm and scepticism by professionals and only time allows us to see the merits and limits of these tools. E-learning and digital tools have been used to varying degrees in French Higher Education, but the Covid 19 global pandemic forced educational establishments throughout the world to rely completely, for some periods of time, on e-learning. This situation has led us to pose the following questions: have the effects of online learning made students more proactive and autonomous in their learning habits, or, have they had little effect on students' posture towards language learning? This research paper attempts to answer those questions by analysing the effects of this accelerated and increased use of online teaching and learning of languages in a French business school. The findings of the quantitative and qualitative surveys show that, for students and teachers alike, the transition from face-to-face to online classes significantly impacted language learning. For the teachers, maintaining those aspects of interaction and exchange, inherent to language teaching, has been a challenge. For the students, staying motivated and learning to work more autonomously has been a struggle. However, not all the findings were negative; some aspects of distance learning had a positive impact and will continue to be used, even if we see a return to 100% in-person classes in Higher Education, but most likely in the form of blended learning.

KEY WORDS: online learning, distance language learning, e-learning, digital tools, France, Higher Education, Business School, autonomy, second language acquisition (SLA), motivation

RESUME

L'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues existe depuis les années 1950 et présente de nombreux avantages, en particulier, ces dernières années, l'utilisation d'Internet et des appareils mobiles. Chaque nouvelle évolution technologique dans le domaine éducatif se heurte à un mélange d'enthousiasme et de scepticisme de la part des professionnels et seul le temps nous permet de voir les mérites et les limites de ces outils. Le e-learning et les outils numériques ont été utilisés à de divers degrés dans l'enseignement supérieur français, mais la pandémie mondiale de Covid 19 a contraint les établissements d'enseignement du monde entier à s'appuyer totalement, pendant quelque temps, sur le e-

learning. Cela nous amène à poser les questions suivantes: les effets de l'apprentissage en ligne ont-ils rendu les étudiants plus proactifs et autonomes dans leurs habitudes d'apprentissage, ou ont-ils eu peu d'effet sur la posture des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage des langues ? Ce projet de recherche tente de répondre à ces questions en analysant les effets de cette utilisation accélérée et accrue de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne des langues dans une école de commerce française. Les résultats des enquêtes quantitatives et qualitatives montrent que, pour les étudiants comme pour les enseignants, la transition des cours en face à face aux cours en ligne a eu un impact significatif sur l'apprentissage des langues. Pour les enseignants, maintenir ces aspects d'interaction et d'échange, inhérents à l'enseignement des langues, a été un défi. Pour les étudiants, rester motivés et apprendre à travailler de manière plus autonome a été un combat. Cependant, tous les résultats n'étaient pas négatifs; certains aspects de l'enseignement à distance ont eu un impact positif et continueront d'être utilisés, même si l'on constate un retour à 100 % des cours présentiels dans l'enseignement supérieur, et plutôt sous forme de « blended learning ».

MOTS CLES : apprentissage en ligne, apprentissage des langues à distance, e-learning, outils numériques, France, enseignement supérieur, école de commerce, autonomie, acquisition d'une deuxième langue (SLA), motivation

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank the following people who have supported and encouraged me during this past year which has been challenging, but nevertheless filled with enlightenment, rich in learning experiences and meetings with like-minded souls from *les quatre coins du monde*.

Firstly, many thanks to Martine Derivry, my dissertation supervisor, for her guidance, approachability and good advice.

Sincere and heartfelt thanks go to my “critical friends” Magaly Fedor and Nicole Kirsch for their proof-reading, particularly Nicole, for her insightful comments, excellent editing skills and, in spite of the stress, lots of laughs throughout the year! We did it girls!

A big thank you also to my friend and former colleague Gill Gerbron who, despite enjoying her well-deserved retirement, pretended to still be interested in language learning and stepped up to give me some feedback on my writing.

Many thanks to my ex-colleagues and friends for participating in the qualitative research and for giving me such great material to work with – you know who you are!

Thank you to my mother and sister for encouraging me from afar in this unexpected endeavour at my advanced age!

Et, *last but never least*, un grand merci à la famille Piedade d’avoir supporté mes coups de stress, sauts d’humeur, le bazar sur la table et toutes mes questions sur la grammaire française pendant un an ! Je vous aime...

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|-----------|
| ABSTRACT | 3 |
| ACKNOWLEDGEMENTS | 5 |
| LIST OF ABBREVIATIONS..... | 8 |
| INTRODUCTION..... | 9 |
| A. LITERATURE REVIEW | 15 |
| 1. A brief history of CALL: from language labs to smartphones | 15 |
| 2. E-learning, blended learning and hybrid learning: what's the difference? | 22 |
| 3. Issues associated with distance learning: Second Language Acquisition, Learner Autonomy and Motivation | 27 |
| 4. Context of ICT in language learning in Higher Education in France | 43 |
| 5. Context of Covid 19 pandemic and its impact on education worldwide | 45 |
| B. METHODOLOGY | 51 |
| 1. Research field, questions and hypotheses | 51 |
| 2. Approach, instruments and method..... | 54 |
| 3. The empirical research | 57 |
| C. FINDINGS & ANALYSIS | 61 |
| 1. Results of the quantitative research: “ <i>J’aime pas le distanciel...</i> ” | 61 |
| <i>i) Students’ profiles</i> | <i>61</i> |
| <i>ii) Language classes at the ESC Pau Business School before Covid 19.....</i> | <i>63</i> |
| <i>iii) Language classes at the ESC Pau Business School during Covid 19.....</i> | <i>65</i> |
| <i>iv) Students’ preferences in language learning.....</i> | <i>67</i> |

| | | |
|-------|---|-----|
| v) | <i>Other aspects of distance language learning as perceived by students</i> | 71 |
| vi) | <i>Data on the TOEIC and BRIGHT language tests taken by respondents</i> | 73 |
| 2. | Results of qualitative research: “ <i>Il y a quelqu’un ?</i> ”..... | 75 |
| i) | <i>General impressions – “not a one-stop shop”</i> | 75 |
| ii) | <i>Changes in teaching methods – “il faut être réactif”</i> | 76 |
| iii) | <i>The new technology – “a sugar hit” ?</i> | 78 |
| iv) | <i>Training – “On se débrouille, hein ?”</i> | 80 |
| v) | <i>Motivation – “Le but, c’est d’avoir la moyenne” ?</i> | 82 |
| vi) | <i>Autonomy – “Have you done it ?”</i> | 84 |
| vii) | <i>Progress – “On va plus droit au but”</i> | 85 |
| viii) | <i>Human contact – “La grande soeur française”</i> | 87 |
| D. | DISCUSSION & CONCLUSION..... | 88 |
| | REFERENCES | 93 |
| | LIST OF ILLUSTRATIONS | 99 |
| | APPENDICES..... | 100 |
| | Appendix I: The questionnaire..... | 100 |
| | Appendix II: The interview grid | 105 |
| | Appendix III: Transcripts of interviews with teachers..... | 109 |

LIST OF ABBREVIATIONS

CALL = Computer-Aided language Learning

DELT = Digitally Enhanced Language Teaching

DLL = Distance Language Learning

FLE = Français Langue Etrangère

FLL = Foreign Language Learning

FOAD = Formation Ouverte et à Distance

HE = Higher Education

HEI = Higher Education Institute

ICT = Information and Communication Technology

LANSAD = Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

SLA = Second Language Acquisition

SSHA = Social Sciences, Humanities and Arts

STEM = Science, Technology, Engineering and Mathematics

TELL = Technology-Enhanced Language Learning

INTRODUCTION

“Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn”,

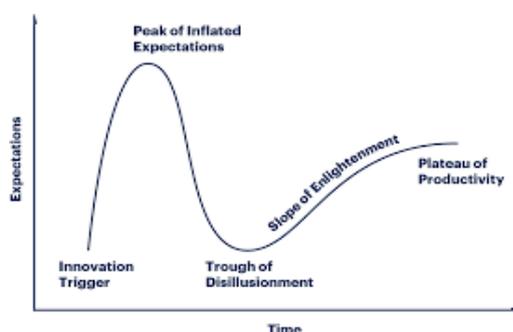
Benjamin Franklin or Xun Kuang

The question of ICT in language teaching and learning

As a teacher of English who has lived and taught adults and young adults in Further and Higher Education in France for 28 years, I have experienced many changes in approaches to language learning and teaching, including the use of different types of technology. During the last three decades I have used, as a teacher: audio cassettes, language laboratories, video cassettes and DVDs, multimedia or self-study centres (auto-formation) through to distance, blended and online learning and most recently social media applications such as Twitter and Whatsapp.

There is always a certain amount of “hype” surrounding each new technological development as explained by Gartner’s “Hype Cycle”¹ model, which explains the phases of the lifecycle of any emerging technology, from the “Peak of Inflated Expectations” to the “Plateau of Productivity”.

Figure 1: *Gartner’s Hype Cycle model*



¹ The hype cycle is a branded graphical presentation developed and used by the American research, advisory and information technology firm Gartner to represent the maturity, adoption, and social application of specific technologies

Source: <https://www.gartner.com>

Although this theory was developed from and for business by the Gartner Group, with the aim of guiding companies in their decisions to use new technology or not, the principles can certainly be applied to the field of education. The Hype Cycle represents graphically the stages in the life cycle of technology, from conception through maturity and possible adoption. Basically, the “hype” refers to the cycles of enthusiasm and disappointment that every new technology provokes within a particular community (Banica, 2014).

I have found this to be particularly true in language teaching, where the arrival of new technology is often expected to be the “miracle” that will make learners progress much more quickly. Bax spoke of putting technology on a pedestal in language learning, or the “Omnipotence Fallacy” (Bax, 2003) and of course it rarely lives up to these great expectations: “il convient de rester prudents vis-à-vis des discours parfois inflationnistes sur leurs mérites supposés”, (Guichon, 2012, p. 6).

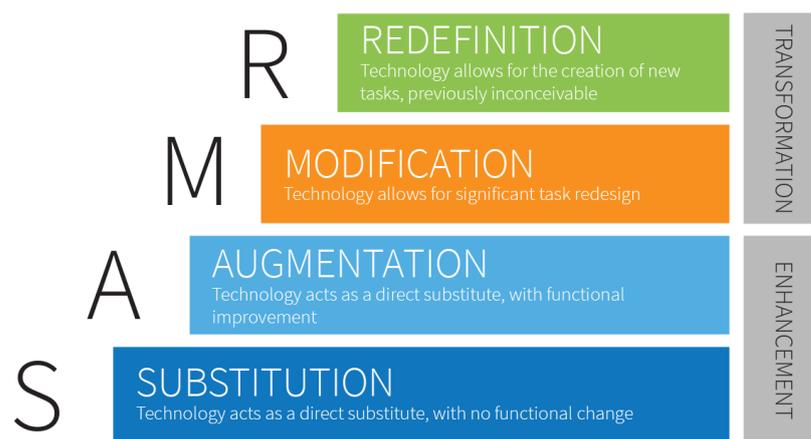
There is also the economic aspect, whereby the new technology is considered to be a way of saving money for educational institutions, by using a “one-stop shop” and reducing the cost of face-to-face teaching. Again, the results have often been disappointing. Many language teachers used to think (myself included) that only face-to-face teaching was really effective in language learning, based on a mixture of instruction and guidance from the teacher and peer interaction “*in situ*”. Some of us have, or had, a tendency to be rather sceptical of each new technological development in our field, insisting that a good old-fashioned classroom cannot be replaced. But with the advent of the internet and the use of mobile devices in particular, technology in language learning is here to stay and with it there has been a move away from teacher-based to student-based learning. This is a field that has been much researched in academia – the best ways of integrating technology into language teaching for optimal results. What should the role of the teacher be when using technology in language teaching, and what is the role of the computer, the “tutor” or the “tool”? (Levy, 1997).

There are of course many language teachers who have welcomed the use of technology in their lessons, using it to transform their teaching methods, with the belief that

“Technology offers learners opportunities for much more valuable communicative interaction in the target language than what was ever possible in the traditional language classes”, (Chirimbu & Tafazoli, 2013, p.192).

Technophile teachers believe that using technology in fact augments and extends learning precepts if used correctly and imaginatively. For example, the SAMR model put forward by Puentedura (2006):

Figure 2: *the SAMR model for the use of technology in teaching*



Source: <http://myeltcafe.com/teach/the-samr-model-for-technology-integration>

which was further developed by Kimmons, Graham and West in 2020 with their PIC-RAT model. These models propound the theory that learning can be fundamentally transformed at the “redefinition” level by enabling activities that were previously impossible in the physical classroom.

What is certain is that now that technology is an inherent and essential part of our everyday lives, this should of course be reflected in teaching, and particularly in the teaching of languages. The use of technology has accelerated globalization and profoundly changed the way we interact with each other over the last twenty years. E-mail, mobile telephones and video-conferencing have affected the speed and manner with which we communicate with contacts worldwide. This in turn has transformed the type of language we use to communicate. For example, using e-mail instead of letters has made communication in

business much more direct and sometimes more familiar; videoconferences can bring together people of different nationalities in the blink of an eye, and they will no doubt use a *lingua franca* to communicate.

Statistics show that, in 2020, 1186 million internet users were English speakers. This number increased by 742.9% between 2000 and 2020 and represented 25.9% of the global online population. These are obviously not all native speakers and so proves that millions more people are using English as a second language to communicate for business, studies and leisure, compared to the first half of the twentieth century. The number of online Chinese speakers for the same period was estimated at 888.4 million, a rise of 2600% since the year 2000, and the increase in the use of Arabic has also been exponential, with a 9300% growth rate during the same period.²

The particularities of learning and teaching languages within the French educational system

In my experience of teaching in France, I have often found French learners of other languages to be rather passive, dependent on the teacher, sometimes very unwilling to participate fully in pair or group work, unconvinced of the utility of peer correction or working in groups. This seems to be largely due to the tradition of the “cours magistral”, teacher-centred style of teaching which predominates in the French education system (Demaizière & Grosbois, 2014; Whyte, 2011) and which most language experts would agree is certainly not the best method for teaching languages. The practice of working in small groups and pairs and doing project work has not been traditionally used throughout the French education system, although this is changing. Conclusions from many surveys carried out through the years concur that “l’approche pédagogique dite actionnelle a eu deux effets jugés bénéfiques, d’une part en instituant un apprentissage par la pratique de la langue”, (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p.18).

² Data retrieved from <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

This theory is certainly supported by my experience from teaching in continuing education in France, where more “active” task-based methods are used and where learners generally appear to progress much more quickly than they did at school.

There is also the question of motivation in language learning, how important is it? Many different theories have emerged over the years, following extensive research, of which most tend to underline the importance of attitude and motivation in foreign language learners.

And we must not forget the factor of access to technology, the inequalities of which have been emphasized by the Covid 19 pandemic:

Many countries have made the mistake of relying exclusively on online education, which only ensures continuity of learning opportunities for students that have access to good connectivity [...] Every HEI, and probably every discipline, must find the most appropriate combination of technologies and resources to improve the pedagogical impact (IESALC, 2020, pp. 43-44)

For example, 50% of the Indian population has no Internet access and those that do, cannot afford the cost of broadband that is needed for long-term distance learning (Rizvi & Nabi, 2021).

Therefore the questions for my research are multiple: firstly, what have the effects been of learning a language almost exclusively online during the global pandemic of Covid 19? What is the effectiveness of learning languages in this way compared to traditional classroom lessons or blended learning? Have students become more proactive and autonomous in their learning experience? How important has motivation been in this extraordinary situation? As part of this Master’s degree I completed a 5-month internship in an institute of Higher Education in France which gave me a sample of the student population (French and other nationalities). I carried out a quantitative survey on this group of students which provided me with some concrete data on which to test the veracity of one of my hypotheses (detailed later), supported by the experience and opinions of some of their language teachers extracted by my qualitative survey.

Thus, in the first section of my dissertation, I will review the literature written on the evolution of technology in language learning in order to set the context leading up to the global pandemic of 2020. The various theories on the utility/effectiveness of technology in language learning put forward by academic researchers will be presented. I will also discuss other issues related to language learning in general, such as second language acquisition, learner motivation and autonomy, and then link these back to the use of technology in learning languages. After that I will talk about the specific area of French Higher Education in order to introduce my research field, and finally the impact of Covid 19 on education in general. The second section will present the methodology applied to my research subject: how I chose the population studied and the methods I used to obtain information on my area of research. In the third section I will analyse the findings from my research to demonstrate if they support or refute the hypotheses presented in this introduction.

Finally, I will reach a conclusion based on my research and ask questions about the way forward in the larger sphere of the use of technology generally in language learning and teaching.

A. LITERATURE REVIEW

1. A brief history of CALL: from language labs to smartphones

It would be very ambitious to attempt here a detailed review of the history of CALL (Computer-Assisted Language Learning) or perhaps TELL (Technology-Enhanced Language Learning) is a more fitting acronym, for, now that computers and other technologies have become the “norm” and are completely integrated in our society it is no longer necessary to draw attention to the fact that we use them in different domains (Warschauer, 1999a; Bax, 2003; Kern, 2006). For the chronological aspect, and in order to correctly cite my sources, I shall use CALL for the early history and TELL for later, when other technologies are used.

Much academic research has been done into this subject through the years, driven by the question of whether technology actually improves language learning. Therefore I will simply give an overview of the main developments in this field since we started to use computers, and then other technologies, as a tool for learning languages.

The beginnings of CALL

Computers first began to be used in education in the 1950s in American universities, and the genesis of CALL can probably be dated back to 1960 when the first computer project, PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching operations), was launched at the University of Illinois (Levy, 1997). From the end of the 1950s, the “audiolingual” approach of imitation and repetition, originally used by the American army, was most commonly used in teaching languages.

Mark Warschauer is generally considered to have defined the three main historical phases in CALL, namely: Structural CALL, Communicative CALL and Integrative CALL. Precision as to the exact periods are a little fuzzy, even within Warschauer’s own writing, and there has also been some discussion as to whether these are in fact the most appropriate terms (Bax, 2003). However, as they are the terms which are the most widely-used in the literature, I shall continue to use them here.

Structural CALL

We can date Structural or Behaviouristic CALL to the 1960s and 1970s. At this time the use of computers in learning a language was based on the empiricist theory influenced by behaviourism (Warschauer, 1996; Levy, 1997). The central tenets of behaviourism -stimulus, response and reinforcement – were easily transferable to the technology available at the time. This “drill and practice” method was perfect for use in language laboratories and easily programmable on these early computers. During this period of CALL the computer was viewed as a “tutor” (Levy, 1997).

Communicative CALL

In 1973 the microcomputer was invented and in 1976 the iconic Apple 1 was released. The late 70s saw the appearance of the first really serious computer applications in education when software programmes and artificial intelligence started to be developed. At this time “humanistic” methods also started to emerge in teaching - learning by action, or Communicative Language Teaching. The late 1970s through to the 1980s was thus the period of Communicative CALL and there was a shift to the computer being used as a “tool” (Levy, 1997) In these scenarios, through simulation, learners were encouraged to take the initiative and generate their own, personal responses (Grosbois, 2012). Through function-based learning, grammar was taught implicitly and students discovered language patterns by reconstructing texts or dialogues.

The 1980s then saw leaps and bounds being made in the field of Information Technology and thus the development of language-learning programmes. The first software containing hypertext appeared. Many teachers taught themselves programming languages like BASIC in order to author programmes that they could use with their students. There was great enthusiasm for using CALL, but a lack of solid theory to support its rapid development (Levy, 1997). As is often the case, the technology “ran away with itself” before we really

figured out how to use it to the best advantage in language teaching practices (White, 2006; Chappelle, 2009).

Integrative CALL

From the late 1990s we may speak of Integrative CALL. During this period graphics, sound, animation, video clips and of course the Internet, changed everything. Many households were able to buy a computer for the first time. It was the beginning of email, online forums and chats. The acronym ICT (Information and Communications Technology) entered our everyday vocabulary. In education, “multimedia” became the buzzword and the trend in education was towards self-study or resource centres, where learners had free access to computers, and thus a wealth of resources. In language learning it was the era of language courses on CD-Roms, which could be used both in class and as self-study. The notion of learner autonomy also became much more prevalent, even if it did exist already with correspondence courses. Individual learning was now possible at home, with many more resources available than before and the advantages were considered to be multiple: “Le recours à l’ordinateur a d’abord été vu comme un moyen d’individualiser le travail de l’apprenant, de le faire sortir de la pression du groupe conduit par l’enseignant”, (Grosbois, 2012, p. 35).

The Internet and e-learning

The years 2000 saw the Internet come into its own. It started to replace other technology, CD-roms, etc, and “e-learning” was born. The World Wide Web offered myriad possibilities for communication - video conferencing, instant messaging, blogs, wikis, podcasts, online games and distance-learning platforms. This was the moment of the real shift in language learning, as learners now had access to a wealth of resources on Internet. They could find authentic materials (written or oral) in their L2 and communicate with native speakers outside a predefined programme of study, (Grosbois, 2012; Sockett, 2011). At this time, according to Zhao (2003), as cited by Kern, there were two principles in using ICTs in

language learning: interaction *with* the computer and interaction *through* the computer with remote audiences. The former places the computer at the centre, as the tutor, and the latter uses the computer as a tool to attain objectives. Interaction became the keyword and intercultural communication, without having to travel, suddenly became much more accessible. Of course this also raised questions about how language learners manage their autonomous learning, and how effective it is without some pedagogical guidance from an expert (Hurd, 2001; White, 2006).

The years 2000 also saw the advent of “blended” learning in languages: this is a mixture of face-to-face and distance learning (which may take different forms). Taken up very quickly in continuing education, it was often seen as an economical solution for offering more hours of training to students at a lower cost than purely face-to-face lessons. Distance learning did already exist to some extent in Higher Education; the Open University in the United Kingdom had already proposed courses via distance learning from the late 90s and a study carried out in the United States in 2011 by Allen and Seaman found that over the eight preceding years enrolment in online courses had been growing steadily and by the year that the research was carried out, 31% of all higher education students were taking at least one course online. In Europe, although research and projects like tele-collaboration already existed in Higher Education institutions, they were a little slower to fully integrate distance-learning across the board in teaching programmes. A survey carried out as recently as 2014³ in several HE institutions showed that (in the participating universities) France, Italy, Portugal, Russia, Spain and Turkey were “only just” starting to develop blended learning and that in Italy, France, Turkey and Spain less than 24% of students were involved in blended learning.

From a pedagogical point of view, blended learning was proclaimed to be ideal for encouraging learner autonomy, the language learner could use the “self-study” time to work at their own pace, on particular language points which interested them, or which they found difficult, without the pressure of a group. It was here that learners could concentrate on

³ E-Learning in European Higher Education Institutions, Results of a mapping Survey, EUA, available at www.uea.com

grammar and vocabulary, using face-to-face lessons for more task-related and communicative activities. I will come back to blended learning in more detail in the next section.

Mobile learning

Figure 3: *a student using mobile devices for study*



Source: [Istockphoto.com/Sidekick https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/02/27/mobile-devices-transform-classroom-experiences](https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/02/27/mobile-devices-transform-classroom-experiences)

From 2010 we have witnessed the explosion of mobile devices worldwide; most people in developed countries already had a mobile phone, and the first tablet was launched in April 2010. These developments have profoundly changed how we communicate on a daily basis, with repercussions on language learning. Now learning really could take place anytime, anywhere. Wifi and access to Internet from practically any location have increased learning opportunities for language learners. They can either log on to e-learning platforms on their mobile device or communicate in real-time by texting or on social networks. As a telephone or tablet is the student's own device, these help to personalize even further their learning experience - "A mobile learning system can allow each individual learner to prepare and share content that has personal meaning, helping them individualize and reinforce the learning process", (Joseph & Uther, 2009, p. 24).

This definition appears to be firmly anchored in the socio-constructivist theory of language learning propounded by Vigotsky, Bruner and Leontier. We all use e-mail and mobile phones to communicate in our daily lives, so it seems only natural that these devices should also be transposed into (language) learning situations.

Over the last ten years, with the use of mobile devices becoming commonplace, we have seen the way in which we access information being revolutionized, particularly among the younger generations, whom we may describe as being “polyfocal” (Jones, 2004 cited by Kern, 2006), in that they can give their attention to several sources of information at the same time – “This new culture values speed, reach, openness, quick response, questions/debate and informality in communication”. (Reeder et al., 2004 cited in Kern, 2006, p. 189). Therefore, it is inevitable that education should follow this trend and provide more diverse and flexible learning systems afforded by technology.

Where are we with TELL today?

And so, as we have made the transition from the Industrial Age to the Information Age since the mid-twentieth century, theories and academic discussion around the merits of TELL have evolved. The initial enthusiasm for the perceived advantages of TELL over traditional teaching methods was primarily due to computers’ capacity to contain enormous amounts of visual and aural data and present these in different ways, the relatively easy access to a wide array of linguistic models and the possibility for teachers to create their own attractive and interactive resources. Subsequently, with distance-learning via Internet, TELL was considered by many teachers to stimulate students’ autonomy and cognitive activity and increase their learning motivation (Serostanova, 2014).

However, over time, questions have been raised concerning the effectiveness of TELL in Second Language Acquisition (Zhao, 2003; Chapelle, 2009; White, 2006; Kern, 2006), the changing role and responsibilities of language teachers (Warschauer, 1998) and whether technology, and particularly remote learning, really does augment learner autonomy. The role of language teachers has unarguably changed. They are no longer the focal point or

pivot in a language lesson, but facilitate, rather than direct, the learning process, aided by digital tools to present information in diverse ways. It is therefore essential that teachers have access to training in ICT in order to be able to use the many technological tools available.

The global pandemic of Covid 19 in 2020, which forced a transition to 100% distance learning practically overnight, highlighted the fact that, unfortunately, a large percentage of teachers were ill-prepared for 100% distance teaching because of their lack of ICT skills. The OECD's 2019 TALIS report had already pointed out that "Even before the crisis, teachers reported a strong need for training in the use of ICT for teaching, with 18% on average across OECD countries identifying this as a high training need" (OECD, 2020, p.18). We can conclude then, that teacher training in ICT is vital in order for language teachers to be able to choose, adapt and even design the most appropriate digital resources for their needs and implement them effectively in their teaching environment. This indubitably means then that the methods of training teachers with, and for, technology must be rethought for this information age (Warschauer & Healey, 1998).

Furthermore, it is not only the teachers that must be trained but also the learners. The proverb "you can lead a horse to water but you can't make it drink" describes quite aptly the dilemma that many language teachers face when using technology with their students. If they are not shown how to make the best use of the technology offered to them, it will simply not be effective. We have a tendency in particular to think of the younger generation as being "connected" and that using new technology is innate for them, but this does not necessarily make them efficient learners (Hurd, 2001; White, 2006). In this age of information, literacy and electronic literacy are primordial, for teachers and students.

To conclude this brief history of CALL or TELL, I will summarize by saying that most academic experts on the subject (Chapelle, 1994; Bax, 2003; Zhao, 2003) agree that there are multiple factors essential to the successful integration of technology in language learning - training for teachers and learners, intelligent integration of technology into learning modules, administrative and holistic support systems and so on. Technology on its own does not necessarily change learning postures, but the way it is used just might.

2. **E-learning, blended learning and hybrid learning: what's the difference?**

Distance learning has existed in multiple forms for over a century and a half, first by mail correspondence - British and American universities proposed courses via postal mail from the 1850s. The advent of broadcast technologies, radio and then television, offered another possible form of distance learning, and the Open University in Great Britain, already a pioneer in the field of distance learning, was one of the first universities in the world to propose online distance learning, in the early 1990s

Since the year 2000 advances in technology and the diminishing cost of access thereto have redefined perceptions of distance. In the last 20 years we have seen increased access to Wifi, improved scalable vector graphics, presentation software, online video, social media, learning analytics, cloud computing, podcasting, video-conferencing, MOOCs, etc., to name but a few of the tools most commonly used now in e-learning. Students can now interact in real-time with their teachers or peers (Poquet et al, 2015), a learning situation that was pushed to its limits during the pandemic of Covid 19 this last year.

Defining e-learning

The term “e-learning” was first used in the late 90s and refers to a system of learning we can access via the internet using an electronic device. The ‘e’ in e-learning stands for ‘electronic’ and this type of learning may also be called “online learning” or “online education”, although the term “e-learning” is now the most prevalent.

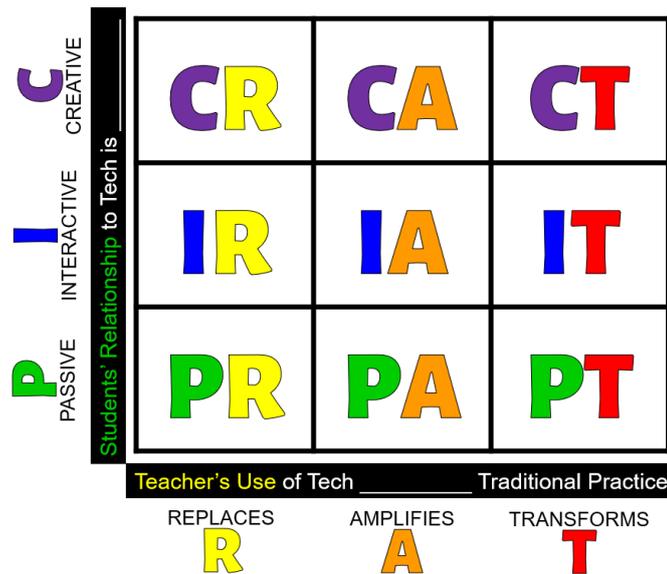
Defining e-learning is rather difficult as it is evolving as constantly as the technology it relies on. Even the main English-language dictionaries are not in agreement on how to define it. The Cambridge dictionary's definition is as follows: “learning done by studying at home using computers and courses provided on the internet”, which seems somewhat dated now, as with Wifi and mobile devices, we are no longer obliged to stay at home to access the Internet. The Oxford dictionary defines e-learning as “a system of learning that uses electronic media, typically over the Internet.” And, most surprisingly, the American Merriam-

Webster dictionary has no definition for e-learning but rather *distance learning* which it defines as "a method of study where teachers and students do not meet in a classroom but use the Internet, email, mail, etc., to have classes". This is, again, a rather dated description of e-learning. The Oxford dictionary definition appears to be the most apt, as it mentions *electronic media* in the plural form, which is certainly how a large proportion of students access their online courses nowadays.

So has e-learning just been the next step in distance learning? Opinion is not unanimous on the subject; Garrison and Anderson (2003, cited in Sangra, Vlachopoulos and Cabrera, 2012, p. 146) state categorically that "E-learning does not represent more of the same (...) [It is] about doing things differently".

Whereas earlier distance learning paradigms were based on traditional models of learning combining asynchronous self-instruction with some kind of learner feedback and support, in the form of face-to-face tutorials or group meetings (White: *ibid*), the development of ICT, and more particularly the Internet (with hypertext and search engines) has encouraged a move away from linear learning paths. As Grosbois very aptly puts it: "La philosophie de la navigation est loin de la tradition magistrale, expositive..." (2012, p.35). Many models for integrating technology into teaching have been extolled over the last 40 years and there is no space here to describe them all. However, in a paper presenting one of the latest models, PICRAT, (Kimmons et al., 2020), the authors argue that technology should not simply replace classroom teaching methods and they present a matrix whereby technology amplifies and transforms traditional practice. In sum, without the technology, the learning activity would have no meaning or be much less effective (see Figure 3 below).

Figure 4: The PICRAT matrix



Source: Kimmons et al. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation.

Furthermore, different definitions of e-learning vary depending on the perspective from which they are viewed. Sangra et al (2012), in an extensive review of the literature on this subject, mention four definitions of e-learning, where one particular element dominates how it is viewed. They are: technology-driven, delivery-system-oriented, communication-oriented, educational-paradigm-oriented. In an attempt to create an inclusive definition of e-learning, they carried out a Delphi survey⁴ on experts in the field of education and ICT, who came to quite a strong consensus on the fact that e-learning is more communication- and educational-paradigm-oriented, and agreed almost unanimously on the following global definition of e-learning:

E-learning is an approach to teaching and learning, representing all or part of the educational model applied, that is based on the use of electronic media and devices as tools for improving access to training, communication and interaction and that

⁴ The Delphi method is a structured communication technique, originally developed as a systematic, interactive forecasting method which relies on a panel of experts. It is based on the principle that forecasts (or decisions) from a structured group of individuals are more accurate than those from unstructured groups (https://en.wikipedia.org/wiki/Delphi_method)

facilitates the adoption of new ways of understanding and developing learning.

(Sangra et al, 2012, p. 152)

Blended learning

Given the wide choice of learning material available on the Internet, its multifaceted presentation and the infinite possibilities of how to use it, most education professionals have come to agree that learners need some sort of guidance in their web-based learning experience (Conole & Dyke, 2004). This is no doubt the reason why what we have come to call “blended learning” has become the most widely-used form of online learning.

Although blended learning is generally defined as a combination of in-person instruction and computer technology, usually online, for teaching and learning (Graham, 2006; Tomlinson & Whittaker, 2013), similar to e-learning, the term has suscitated much debate amongst researchers. Driscoll (2002) gives four possible configurations for blended learning:

- 1) a combination of different online technologies to accomplish an educational goal,
- 2) a combination of the various pedagogical approaches (i.e., constructivism, behaviourism, cognitivism) with or without instructional technology,
- 3) a combination of any form of instructional technology with face-to-face instructor-led training,
- 4) a combination of instructional technology with actual job tasks.

She comes to the somewhat imprecise conclusion that “blended learning means different things to different people, which illustrates its widely untapped potential”, (Driscoll, as cited in Oliver & Trigwell, 2005). Sharma (2010) proposes three similar definitions of blended learning in education, emphasizing that context is important and predicting that interpretations of the term would continue to develop.

Oliver & Trigwell (2005), supported by Graham (2006), on the other hand, argue that the term is badly used, inconsistent or too vague. It is not simply a mixture of face-to-face and computer-mediated learning as blended learning existed before the widespread use of

computers and furthermore, it encompasses the combination of any and several methods and media of *teaching* as opposed to *learning*. They criticize many of the previous definitions for lacking “an analysis from the perspective of the learner”, regarding blended learning from the teacher or instructional design point of view. Much more recently, Kimmons et al. (2020, p. 181) agree with this, asserting that “Too often the literature surrounding technology integration ignores students in favor of teacher- or activity-centered analyses of practice”. So it would seem that the terms *blended teaching* or *blended instruction* might be more appropriate, and that education professionals and instructional designers need to rethink the educational goals when proposing curricula in blended formats in terms of the learning experiences and outcomes aimed for.

Hybrid learning

Hybrid learning is a variation on blended learning, and is often mistakenly used interchangeably with the latter term. In fact it is a “mixed modality” (Mossavar-Rahmani & Larson-Daugherty, 2007, p.5) educational approach where some individuals participate in person and some participate via video-conference online. Instructors and facilitators teach remote and in-person learners *at the same time* using technology such as video conferencing. Both types of learning involve a combination of face-to-face and online learning, but *who* and *where* the learners are differ in the two scenarios. With hybrid learning, the in-person learners and the online learners are usually *different* individuals participating in a class *simultaneously*. With blended learning, the *same* individuals learn both in person and online, participating in face-to-face classes at the same time, and then doing online work asynchronously in their own time.

The global pandemic of Covid 19 in 2020 has obviously impacted the use of all these forms of distance learning, with educational institutions being obliged to set up their courses in a 100% online format. (I will come back to this subject in more detail a little later). Suffice to say that the situation over the past year or so has tempered the euphoria of the first years of e-learning, when many teachers thought that technology would really improve the learning

experience in terms of cognitive activity, autonomy and motivation. Therefore, in the words of Charles C. Graham: “As we move into the future it is important that we continue to identify successful models of blended learning at the institutional, program, course, and activity levels that can be adapted to work in contexts.” (2006, Chapter 1.1.)

3. Issues associated with distance learning: Second Language Acquisition, Learner Autonomy and Motivation

How do we acquire a second language? And what happens with technology in the equation?

While it is not the aim of this dissertation to give an in-depth history and analysis of the numerous theories of Second Language Acquisition (SLA), they must be discussed as they have influenced the development and use of technology in language learning, and *vice versa*, TELL has had an impact on the evolution of SLA research.

There are various and conflicting theories of how we acquire or learn a second language, starting with exactly that definition: what is the difference between “acquiring” and “learning”? In the same vein, what is the difference between a second language and a foreign language? And how important are metalinguistic skills for a language learner?

Even if the term “Second Language Acquisition” has become an umbrella term, most language experts would agree that we acquire our mother tongue naturally, but we learn a second or foreign language through instruction, usually starting at school. However, migrant workers “acquire” the language of their adoptive country as they often do not receive any formal training in the new language (Kramsch, 2000). Hence, we speak of learners such as these having a *second* language, whereas at school or university we learn *foreign* languages. As such, the field of SLA research, fuelled by insights from psychology and sociology, explores how a new language is learned, both in educational settings and in everyday life.

There are four main theories of SLA which may broadly be divided into two camps of “nature v. nurture” (Thornbury, 2008) and are connected to methods of foreign language teaching. Behaviourism was the most common theory from the 40s to the 70s, based on B. F. Skinner’s psychological theory that “learning is conditioning”. This generated the “drill and practice” method previously mentioned where learning by rote and repetition, with systematic error correction, was deemed to be the best way to learn a language. Now largely discredited, it gave way to the Innatist or Nativist theory following Noam Chomsky’s challenge of Skinner’s theory, around the time that more communicative methods of teaching were gaining ground. Although really a theory pertaining to first language acquisition, innatism was adopted in SLA and its proponents maintained that language is learnt intuitively, that children are “pre-programmed” to learn a language with what Chomsky called the “language acquisition device”. This blended into the Cognitivist theory for SLA, mainly based on the research of Stephen Krashen, who developed five hypotheses for learning a second language. The main tenet of Krashen’s theory is that what he calls “comprehensible input” is more important than output for a language learner. This challenged the traditional teaching syllabi, which go from what are perceived as “simple” grammatical rules to more complex ones. Krashen (1982) argued that learners will acquire language in a natural order by implicit learning through comprehensible input provided by reading and listening to authentic material in the L2.

Krashen’s theory was, in turn, refuted by the Socioconstructivist or Interactionist theory based on Vygotsky’s writing and taken up by Long, Swain and Ellis in the field of SLA. Vygotsky asserted that cognitive development arises out of social interaction and spoke of the “Zone of Proximal Development”, whereby a learner receives support from interaction with a more advanced interlocutor. Swain (1993), Long (1998) and DeKeyser (2007) argued that output (production by the learner) is just as important as input and that environmental and sociocultural aspects should also be taken into account in language learning: “learners must have opportunities to produce comprehensible output during interaction involving meaningful content”. (Pica, 1994, p. 58). This translated into usage- or task-based teaching in

languages, with functional language, role-play and simulations taking precedence over teaching grammar.

While academics have not been able to agree on one theory of SLA on which to base an “optimal” method of foreign language teaching (all of them have some merit) the research done over the last century demonstrates the complexity of learning language in both “traditional” and technology-enhanced contexts (White, 2006; Garrett, 1991 in Chapelle, 2009). From the early days of CALL in the 90s, Chapelle argued that it should be grounded in instructed SLA theory (Kern, 2006) and more than ten years later she recognized that “Each theory focuses on a set of phenomena, whereas CALL activities can span a broad range of learning opportunities” (2009: *ibid.*) and advocated going towards some kind of “metatheory” and “multicomponentiel system” taking the best from the different SLA theories.

Since then the majority of CALL pedagogy has been based on the interactionist or skill acquisition theory (DeKeyser, 2007b, as cited in Chapelle 2009) which asserts that the optimal situation for acquiring language is when the language learner is forced to interact with others in a way that pushes them to communicate, requiring negotiation of meaning, and also allows for focus on form. CALL activities can thus be evaluated by the extent to which they provide opportunities for this type of interaction (Egbert & Petrie, 2005).

The advances in technology and the way we use it now have enormously influenced CALL. If we view language as a skill that is improved through practice, technology can now provide a framework for input, interaction, production and feedback. Linguistic aids such as online bilingual dictionaries and grammar-checking tools are readily available. The internet has added the communicative aspect with learners being exposed much more to the L2 from structured tele-collaboration projects to informal learning through social media (Sockett & Toffoli, 2012). So as technology changes linguistic input, learners’ access to it undoubtedly has an effect on how language is acquired (Chapelle, 2009).

Indeed, learners’ behaviour has adapted through increased use of technology. Dubravac (cited in Lenz & Aldrich, 2013) found that the following behaviours are now typical

of “connected” learners, who:

- a) Actively participate in their own learning
- b) Learn more by doing than examining
- c) View technology as embedded, not added, tools
- d) Expect self-directed and meaningful social interaction
- e) Prefer running commentary over reflective synopsis (Twitter vs blogs)
- f) Feel the need for immediacy

These behaviours show that the most recent trends in language learning, enhanced by technology, include shifts in focus from language to learner, from individual to social; from seeing language as a goal its own right to using language to accomplish other tasks and finally, to depending more on social interaction with peers than guidance from a teacher.

Figure 5: theories of language learning linked to teaching methods and CALL

f. The following table summarizes the history of the perspectives on learning, language, and CALL:

| Theories of language learning | Theories of language | Methodological Orientation | Applications and computer tools |
|--|---|--|--|
| Behaviorism | Structuralist – drills to guide learners to communicate | Grammar-translation and Audiolingual methods | Translation, drills, computer flashcards |
| Cognitivism | Cognitivist – guide students to acquire language implicitly | Communicative Language Teaching | Tutorials, guided instruction, WebQuests, email |
| Constructivism – learners must construct knowledge, learner, task, and instructor equally involved | Functionalist | Project-based learning, content-based learning, task-based learning | Word processors, spreadsheets, PowerPoint, web site construction, blogs, podcasting |
| Social constructivism | Sociocultural – computer and the language are mediation tool that work together to accomplish goals | Situated practice, overt instruction, critical framing, transformed practice | Integrative CALL, Collaborative software, email/bulletin boards, wikis, Web 2.0 apps |

Adapted from DuBravac (2013, p. 78)

Source: NAU CALL blog <https://sites.google.com/site/callnau/sla-call>

Now that the use of technology has permeated all spheres of our society, and even more so following Covid 19, its utility in learning and language learning is of much greater interest to a wider population, including business and governments, whose aims are

ultimately greater efficiency and better results. So even if, as Lightbown & Spada (2013, p. 121) affirm, “The complexities of second language acquisition, like those of first language acquisition, represent puzzles that scientists will continue to work on for a long time”, we remain optimistic that SLA research will eventually provide teachers with concrete guidelines on how best to use technology in foreign language teaching.

How important is learner autonomy in TELL?

The concept of learner autonomy in foreign language learning and teaching is not new and much research had already been carried out in this field before the use of computers became commonplace. If there is now widespread acceptance among the experts that autonomy is an important educational goal (Sinclair, as cited in Hurd, 2005), a single definition has yet to be defined. While Holec’s (1981, as cited in Hurd, 2005, p.1) definition of learner autonomy as the “ability to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning” is considered the foundation of theory on the subject (Little, 2007), Cotterall (2000) is a little more precise in her definition when she asserts that learner autonomy means their taking responsibility for setting their own goals, creating and utilizing opportunities for practice, and evaluating progress.

What research has shown, however, is that learner autonomy is intrinsically linked to personal motivation and social aspects (Dörnyei, 1994; Little, 2007; Ushioda, 1996 as cited in Hurd, 2005). Personality traits, situational and other factors heavily influence the way learners respond to a particular learning environment.

But what does autonomy in language learning mean exactly? Giving complete freedom and responsibility to learners? This would appear difficult in the context of the pre-designed courses and curricula common to most educational institutions, where some structure is a prerequisite with fixed learning paths and assessment points. Or can autonomy be taught or even imposed? This would appear to be a “contradiction in educational terms” (Holec, 1981 cited in Boulton, 2008) or even an “oxymoron” as described by Boulton (2005a, as cited in Boulton et al., 2008).

The increasing use of technology in language learning, and in particular, self-study centres from the 1990s, and then the Internet, was proclaimed to promote learner autonomy by giving them access to a wide range of “authentic” materials in the L2. But this can lead to an “information overload” whereby learners, confronted with so much choice, do not know how to construct their own learning path (Reinders & White, 2011). Since then, we have come to understand that providing the context for self-instruction does not necessarily lead to developing learner autonomy, and that some guidance and feedback from an expert is necessary and can still help to foster autonomy (Hurd, 2005; White, 1995).

Since the early days of TELL several studies have been carried out on the importance of autonomy (and other factors, such as motivation) in distance language learning (Cotterall, 2000; Hurd, 2005; White, 2006). Hurd (2005) looked closely at the practices of the British Open University, a pioneer in distance learning, and while not providing a “recipe” for success, she does set forth the most salient factors that influence the development of autonomy in the distance learner. These are:

- Social interaction and interdependence
- Critical reflection
- Learner support
- Structured course design with systematic feedback
- Affective variables (beliefs, attitudes, expectations, motivation, etc.)
- Metacognitive knowledge (i.e. self-awareness of best learning strategies)
- Learning strategies
- Self-motivation

Following her study of the Open University and other universities in the UK, Hurd found that, overall, distance learning was beneficial in developing autonomy; participation was much higher and more equal, learners were less inhibited online and peer support had a positive impact. The combination of different modes to adapt to different learning styles progressively encouraged students to take responsibility for their individual learning path and promoted “higher levels of metacognitive awareness as well as improved self-management”, (2005; *Ibid.*).

We can therefore conclude that becoming an autonomous language learner via TELL is not simply a question of knowing how to choose the right materials online but requires a whole set of metaskills and the ability to navigate different learning environments with technology as a facilitator (Warschauer, 2002; Reinders & White, 2011), guidance from an “expert”, i.e. a teacher and some kind of support network with peers. Furthermore, online course design has to incorporate spaces and tasks which encourage learners to take responsibility for task-management themselves.

At least, that would appear to be the best combination in a structured learning environment, but what of “informal learning” as evoked by Sockett? (2011) Nowadays, almost everyone uses social media networks, and, particularly in the case of English as the most frequently-used language on the Internet, they allow non-native speakers to join a “club” of like-minded people with whom they can communicate. This involves being exposed to the target language, combining linguistic and real-world knowledge and performing tasks in said language, with self-motivation coming from the desire to interact within a group. Sockett’s study of a group of French students (who were not English majors) showed how they improved their performance in the language almost “incidentally” through social media. This would certainly seem to be an autonomous approach on the part of the learner: “L'apprentissage informel touche au domaine de la prise de décision, que l'on peut retrouver dans la recherche sur la motivation et sur l'autonomie”, (Sockett, *ibid.*) and Sockett concludes by encouraging the use of these media in more formal language teaching contexts.

In conclusion, autonomy is certainly important in TELL, but as part of a “bigger picture”, which includes considering each learner as an individual with their own set of preferences who can be guided through needs analysis, information, “learning-to-learn” training, self-assessment and feedback towards autonomous language learning (Boulton et al., 2008; Reinders & White, 2011).

What role does motivation play?

There has been extensive research and an abundance of theories on the subject of human motivation and motivation in SLA; it would be impossible to expose them all here, and as Dörnyei (1998, p.118) affirms that “there simply does not exist an absolute, straightforward and unequivocal concept of motivation”, so I shall try to resume those that have been the most influential in the field of language learning.

Firstly, how do we define motivation? The etymology of the word motivation can be traced back to the Latin “movere” which means “to move” and also to the Old French “motif” meaning “will, drive”. Our understanding of the word focussing on this “inner” will which incites a person to behave a certain way dates back to the early 15th century⁵.

Both the Oxford and Cambridge dictionaries give the definition: “desire or willingness to do something” which again refers more to an internal mechanism. However the Merriam-Webster dictionary describes motivation as “a motivating force, stimulus, or influence” and gives the synonyms “incentive, drive”, which also take into account exterior influences. This is important in the various theories on human motivation put forward over the last century. In SLA, many of the scientific terms and concepts concerning motivation have been taken from mainstream motivational psychology in which there were two branches: motivational psychology which studies the motors of human behaviour in the individual, and social psychology which studies how interaction with others influences our behaviour (Dörnyei, 1998). The three most important approaches in motivational psychology over the last 60 years are expectancy-value theories, goal theories and self-determination theories.

Expectancy-value theories

J. W. Atkinson’s theory of achievement motivation (1966) proposed two conceptualisations within motivation – the expectancy of success and the concept of value. These translate as an individual’s motivational process being directly influenced by their perception of the difficulty of a task and the value given to its achievement. The greater the

⁵ <https://www.etymonline.com/word/motive>

likelihood of attaining a goal and the greater the incentive value of that goal, the more positive the effect on an individual's motivation. Further research on the development of the "expectancy of success" theory underlined three inherent factors:

- The "attribution theory" (Weiner, 1979), which asserts that past experience significantly affects an individual's attitude to future achievements;
- Bandura's "self-efficacy theory" (1993), which refers to how we judge our own capabilities of doing a task, and
- Covington's "self-worth theory" (1992), which argues that self-image and the way in which we wish to project ourselves also play a key role in influencing our actions towards the attainment of a goal.

The "value" component of the expectancy-value framework had been somewhat neglected until Eccles & Wigfield (1995) defined a four-part model of task values, namely:

- Attainment value (the importance of doing well in a task vis-à-vis our personal values and needs;
- Intrinsic value (the interest in or enjoyment procured from carrying out a task);
- Extrinsic utility value (the usefulness of a task in attaining future goals);
- Cost (the negative side, i.e. how much effort, time and emotion will be expended on a task).

Thus, the global value of a task is made up of the interaction between these four components and is construed to determine the intensity of the behaviour.

Goal theories

Goal theories were originally based on Maslow's "hierarchy of needs" (1943), the term "need" having been replaced in more recent research by "goal", which is seen as the motor of action and thus of motivational theories. Maslow's paradigm led to two influential theories put forward in the 1990s, the goal-setting theory (Locke & Lathan, 1994) and the goal-orientation theory (Ames, 1992). The goal-setting theory asserts that, in order to trigger action, goals must be fixed and pursued through individual volition. The "intensity" of a goal is also important as goals that are specific and perceived as difficult often lead to better

performance. The goal-orientation theory was based on children's behaviour in the context of school, and contrasts two goal constructs pertaining to academic achievement: "mastery orientation", where pupils work for personal improvement and in order to succeed in later life, and "performance orientation", where pupils work in order to show ability and achieve approbation from peers, teachers and parents.

Self-determination theory

This is one of the most well-known concepts in motivation theory, first exposed by Deci & Ryan in 1985, in which they distinguish two basic types of motivation based on the different reasons for action. The first is *intrinsic* motivation, which refers to an action carried out for the enjoyment or pleasure it procures, and the second, *extrinsic* motivation, which refers to doing something "because it leads to a separable outcome" (Deci & Ryan, 2000, p.55), i.e., a reward, or conversely, to avoid punishment (Dörnyei, 1998).

Intrinsic motivation has been seen as more significant in the literature published over the last 30 years, and an important phenomenon in education because it results in high quality learning and creativity (Deci & Ryan, 2000). Accordingly, extrinsic motivation has been considered to be diametrically opposed to intrinsic motivation and thus, less important, but in fact, positive extrinsic motivation is primordial in educational settings, as teachers "cannot always rely on intrinsic motivation to foster learning" (Deci & Ryan, 2000, p. 55).

The self-motivation theory was explored further with Vallerand (1997) putting forward three types of intrinsic motivation, with the premise that humans embark on a course of action:

- a) for learning (in order to discover something new);
- b) for achievement (in order to take on a challenge and surpass oneself);
- c) for stimulation (in order to experience agreeable sensations).

At the same time, opinions changed about extrinsic motivation, which had been seen as the opposite of intrinsic motivation, but which can, under certain circumstances, lead to intrinsic motivation. Deci and Ryan refer to the innate human need to be self-initiating and

self-regulating in one's actions, and their later research posited four types of regulation in self-motivation within a continuum from the least self-determined to the most controlled:

- a) external regulation (the least self-determined form, i.e. threats or rewards);
- b) introjected regulation (external rules that come to be accepted as norms);
- c) identified regulation (an activity is seen as high-value and useful);
- d) integrated regulation (making a conscious choice in line with one's personal values and identity).

Motivational theories in SLA

All the theories presented above have greatly influenced research on motivation in language learning. However, there are differences when applying these theories to SLA, which was demonstrated by the ground-breaking research carried out by Gardner and Lambert in bilingual communities in Canada, exposed in their paper "Motivational Variables in Second Language Acquisition" published in 1959 and described by Dörnyei (in Al Hoorie & MacIntyre, 2020, Preface, para. 1) as the "starting point of modern scientific research on L2 motivation".

This paper was influential in that it demonstrated the importance of attitude and motivation in SLA, that learning a language is very different to learning anything else and that the combination of social, affective and cognitive factors is unique to human behaviour. Their research methods also included the latest techniques of statistical analysis which have since become widely used in the field of social sciences; (Macintyre, 2010 as cited in Al-Hoorie & MacIntyre, 2020).

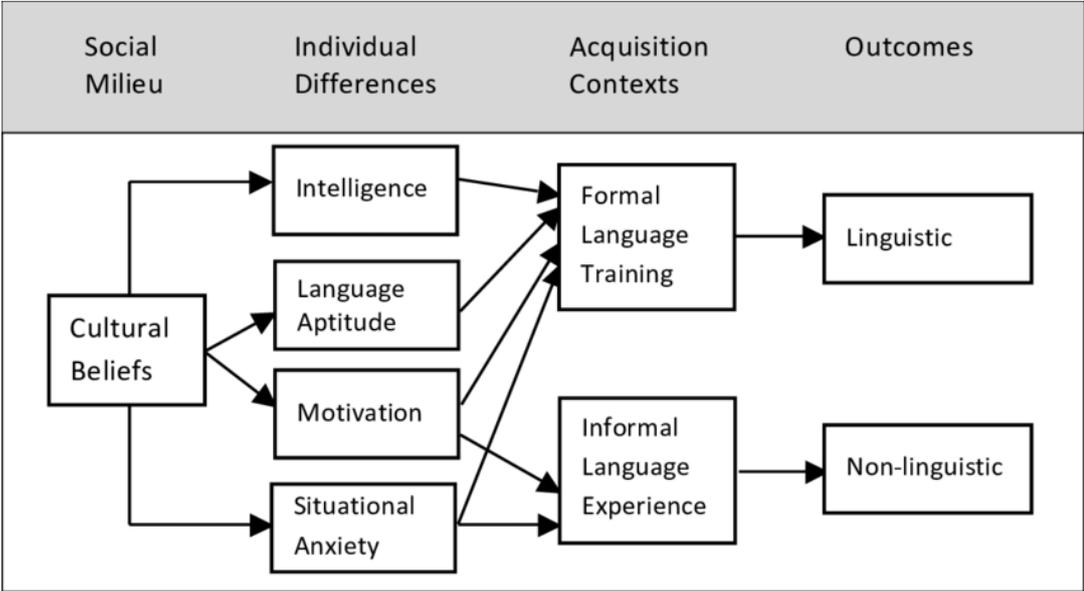
The socio-educational model

R.C. Gardner developed this model by suggesting that learning a language is not influenced uniquely by aptitude or competence, emphasizing the importance of motivation which he described as "the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (Dörnyei, 1998, p. 122.). His theory took into account the contexts where L2 learning takes

place, formal (or educational) and informal (or cultural) and the influence these contexts have on both linguistic and non-linguistic outcomes.

In 1985, the original socio-educational model was revised and Gardner defined four aspects of motivation therein: motivational intensity, desire to learn the language (or orientations), attitudes towards language learning and language anxiety. He created the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) to quantitatively measure these four factors and predict L2 learning performance. Subsequent research using the measurement of affective variables over the years has demonstrated the importance of external factors on language learning (Gardner & MacIntyre, 1993).

Figure 6: Socio-educational model of second language acquisition (Gardner, 2010)



Source: https://www.researchgate.net/figure/Socio-educational-model-of-second-language-acquisition-Gardner-2010-p8_fig1_348849972

Gardner & Tremblay went on update Gardner’s original model in 1995, still deeply rooted in the bilingual Canadian context, to include factors such as self-efficacy (influenced by Clément’s self-confidence theory) and goal theories. Further research was also carried out on the self-determination theory, and particularly intrinsic and extrinsic motivation.

Empirical studies by Noels, Pelletier, Clement and Vallerand (1997) demonstrated that the complexity of learning motivations could be validly described using the intrinsic and extrinsic subtypes within the self-determination framework.

The cognitive-situated period

Following an educational shift in the 1990s, research in the field was now tending towards a more cognitive approach. Whilst recognizing the value of the socio-psychological aspect in L2 learning, there was a conscious movement towards trying to conceptualise situation- or task-specific motivation from a more practical, education-centred perspective. Clément et al. (1994) carried out research which sought to examine motivation in a context where the social element was less prominent and analysis of the data indicated that integrativeness, linguistic self-confidence, and the appraisal of the classroom environment were important in motivation, in line with what Gardner had previously described as “attitudes to the learning situation factor”. From this evidence, Dörnyei proposed an extended framework in 1994, (see Figure 7 below), composed of three main dimensions, the Language Level, the Learner Level, and the Learning Situation Level, within which we can find:

- Course-specific motivational components
- Teacher-specific motivational components
- Group-specific motivational components

and which draws together several different lines of research, but lacks, however, links between the components and also a goal component (Dörnyei; Ibid.)

Figure 7: Dörnyei's extended framework (1994)

| | |
|--------------------------|---|
| LANGUAGE LEVEL | Integrative motivational subsystem Instrumental motivational subsystem |
| LEARNER LEVEL | Need for achievement Self-confidence <ul style="list-style-type: none"> • Language use anxiety • Perceived L2 competence • Causal attributions • Self-efficacy |
| LEARNING SITUATION LEVEL | <p><i>Course-specific motivational components</i></p> <p>Interest (in the course) Relevance (of the course to one's needs) Expectancy (of success) Satisfaction (one has in the outcome)</p> <p><i>Teacher-specific motivational components</i></p> <p>Affiliative motive (to please the teacher) Authority type (controlling vs. autonomy supporting) Direct socialisation of motivation <ul style="list-style-type: none"> • Modelling • Task Presentation • Feedback </p> <p><i>Group-specific motivational components</i></p> <p>Goal-orientedness Norm and reward system Group cohesiveness</p> |

Source: Dörnyei, Z., (1994). *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, The Modern Language Journal*, 78(3), p. 280

Williams & Burden (1997) developed another extended framework of motivation in L2 learning, similar to Dörnyei's, although more directly influenced by mainstream motivation theories and which categorized motivational factors in terms of learner-internal and external factors.

The process-oriented period

From the early 2000s, researchers started to focus on the dynamic character of motivation and how it may fluctuate within the short- or long-term. In 2005, Dörnyei developed another model called the "L2 Motivational self-system" (L2MSS) in an attempt to justify individual differences in language learning motivation. The L2MSS model suggests that when the learner perceives a discrepancy between their current state in language learning and their "future self" (i.e., ideal or ought), this discrepancy may trigger the

motivation to bridge the perceived gap and reach the desired end-state. L2MSS proposes that L2 learners' motivation can best be predicted and explained through these three constructs:

- a) the ideal L2 self, which is the learner's imagined ideal future self as a second language speaker and promotes integrative and internalized instrumental motivation in the language-learning process,
- b) the ought-to L2 self, which represents the expectations projected by significant others onto the learner and is thus associated with extrinsic motivational orientations, and
- c) the L2 learning experience, which includes the environmental aspects of the language learning process (teacher, curriculum, peers) and also the learner's subjective learning experience (Al-Hoorie, 2017).

Following several empirical surveys in various global contexts, the ideal L2 self and the L2 learning experience have consistently been found to be more closely related to actual or intended learning effort than any other motivational construct, and the L2MSS is currently the dominant theoretical framework in the field (Lamb, 2017; Boo, Dörnyei, and Ryan, 2015).

Learner motivation in TELL

Zhao noted the enhancement of motivation and involvement, fostering autonomy, making learners more responsible and active as some of the advantages of using instructional technologies in language teaching (2003, cited in Kern 2006). While it is true that technology has certainly now become the "norm" in language teaching, as Bax (2003) predicted, it cannot be a motivator in itself. We have seen that it is not a "miracle cure-all" (Chambers & Bax, 2006) and using technology in (and out of) the classroom, does not necessarily lead to meaningful engagement in tasks which include it. The successful usage of technology still depends on a combination of other determining factors such as the learning environment, well-designed materials, learner training and expert guidance in the form of the teacher.

Based on more recent research, Lamb (2017) listed some of the motivating factors in using technology in language learning as follows:

- Greater autonomy and individualization;
- Enhanced opportunities for communication through online chat and tele-collaboration (although careful task design was also deemed as important when using these tools);
- Identity development;
- Recognizing and using learners' IT skills – using the technology that students favour outside the classroom has been found to be highly motivating.

However, while there is a link between motivation and autonomy, experts in the field are not all in agreement with Ushioda's assertion that "autonomous language learners are by definition motivated learners" (1996, in Hurd, 2005). Indeed, Stockwell and Reinders (2019, p. 41) state the contrary : "Not all motivated learners are autonomous, and similarly, not all learners who have the potential to be autonomous actually are", reasoning that, as autonomy varies greatly across different skills, the use of technology in itself will not necessarily lead to autonomy, but does provide opportunities for engaging with the target language for learners who have some degree of autonomy. Similarly, technology can motivate learners, but on condition that appropriate pedagogical methods are used to capitalize on the particular features of technology, and that both learners and teachers receive sufficient training in the use of these tools. As previously mentioned, it is not because this is a generation of "digital natives" that it necessarily knows how to use technology to learn.

One of the original rationales for using TELL was its perceived capacity for affording learners greater control over their learning experience, and thus tailoring courses of instruction to learners' individual needs (Warschauer 1996). Various research studies over the years have produced some results which point to learners being more motivated through individualization when using technology integrated in their curricula. For example, Karsenti, in Canada in 1997 (the early days of distance learning), carried out a study on university

students' motivation in an e-learning module based on Deci & Ryan's self-determination theory and the results were globally positive. Karsenti (1997, p. 477) concludes: « le cours médiatisé favorise les sentiments d'autodétermination, de compétence et d'affiliation des étudiants. Ces trois déterminants de la motivation seraient essentiels à tout cours médiatisé qui aurait comme objectif de susciter l'intérêt des étudiants ».

Likewise, a study on students at the French Institute of London who used Moodle in addition to their face-to-face classes found “pedagogical methods and peer interactions to be significant factors that directly influence intrinsic motivation for learning” (Codreanu, Chein & Robin, 2013, p. 3).

More recently, mobile and ‘ubiquitous’ learning have promoted individualization and autonomy in language learners (Ushioda, 2013; Jung, 2014), which reinforces Dörnyei's earlier affirmation that individualized content that has personal meaning is more likely to boost motivation than repetitive drilling (1994; Ibid.).

To conclude this section on motivation within language learning, despite the differing interpretations of what motivation is, the research has shown that it is important and multi-faceted. It is impossible to say that one unique factor will motivate a student to learn “better”. Indeed, most of the research to date underlines the fact that motivation is an individual, environmental and social construct that is subject to fluctuation and influence from both direct and indirect factors (Lamb, 2017), and technology has become one of these factors.

4. Context of ICT in language learning in Higher Education in France

The integration of technology within language teaching, and generally in Higher Education in France has not been a “long fleuve tranquille”. Although research into ICT and language teaching has existed since at least the early 1980s in France, the usage of ICT in the language learning classroom did not really become common in French universities until the 1990s with the first “centres de langues” (CRL) and the spread of the use of computer software and CD-ROMs for language learning. Demaizière was quite visionary already in 1986 with her article in which she mentioned the recent creation of these centres in five

French universities and the positive effect she foresaw for language students in France; “les étudiants en langue pouvaient bénéficier avec le plus grand profit d'un EAO. L'EAO permet de s'adapter à un public de niveau hétérogène, il favorise la remise à niveau, le travail à un rythme individuel” (p. 195).

Indeed, this was the first form of computer-aided teaching in French universities and it was viewed as independent from the main in-person classes or lectures, and a step towards encouraging autonomous learning practices. It was considered to be a way of providing more learning time to students who often found themselves in classes of 40 or 50 students. Mangenot (2000) says that ICT in self-study centres took three forms: “libre, intégré et guidé”, and that the effectiveness of ICT presupposed certain advantages in terms of more learning time, smaller groups, more learning activity on the part of the students, a better appropriation of the subject and increased motivation.

The systematic integration of ICT in Higher Education in France has not been without some resistance. Jacquinet-Delaunay (2001) underlines the fact that since the 1970s, what was called “la technologie de l'éducation” was often perceived to be secondary, even negligible, within the education system. This is partly due to French teaching traditions and culture, and partly to timetabling and budgetary constraints (Whyte, 2011). As mentioned previously, the French tradition of teaching has been very teacher-centred, with lectures being the main form of instruction at universities, and the student “a passive unit to be taught, to memorise and reproduce knowledge” (Boulton et al., 2008, p. 3). Thus the introduction of ICT first requires a change in teaching methods, towards a more pedagogical and interactive style (particularly for languages), which is what created a certain tension in French Higher Education between what Valluy (2013) calls the “éco-pédago-technophile” camp and the “technophobe” camp. The first group is rather conservatory and “reticent” towards this transformation being asked of them in terms of pedagogy and technology. The second group has a more favourable attitude to integrating technology in teaching, but is, at the same time, aware of both its positive and negative aspects. This resistance reached a point where the Ministry of Higher Education and Research (MESR, 2007 – 2012) felt obliged to intervene

with an official paper, a “Livre blanc” entitled “Pédagogie universitaire numérique - Accompagnement et formation des enseignants du supérieur” (MESR, 2012c cited in Valluy, 2008), destined to “accompany” university teachers in integrating digital media in their curricula. This authoritarian approach even resulted in a law being passed in January 2013 (article 611-8 in the Education Code) whereby university teachers were obliged to make their teaching materials available on digital media (Valluy; *ibid.*)

However, the relatively slow uptake of ICT within French HE was not only due to a certain reluctance on the teachers’ part. Let us come back to my point about culture, which greatly influences how we learn. The teacher-centred style of teaching is not conducive to encouraging autonomy on the part of the learners, and a lack of training in the use of technology will not encourage learners to use it, and certainly not alone. (Hurd, 2005; Boulton et al., 2008; Whyte; 2011). Until recently, universities have tended to offer “static” tools such as e-learning platforms, blogs and podcasting, which do not encourage much interaction either with the teacher or between peers, and have created a “wariness” of these tools in students. Statistics have shown that students do not use these platforms as much as could be hoped (Boulton et al., 2008; Valluy, 2013): “des apprenants à qui l’on proposera des logiciels ludiques n’auront pas forcément conscience qu’ils apprennent, d’où une attitude négative”, (Mangenot, 2000, p. 41).

Experts in the field concur to say that, in order to use technology successfully, a blended learning approach is probably the best way forward in Higher Education. The “rich language input, group interaction and individualized instruction” (Whyte; *ibid.*) required in language teaching must be transposed into the use of ICT in a more dynamic way.

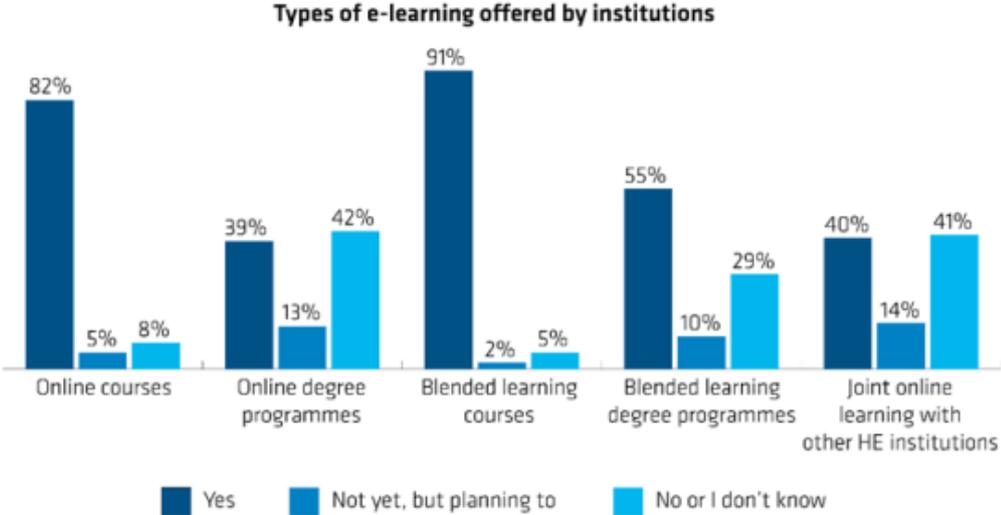
5. Context of Covid 19 pandemic and its impact on education worldwide

Over the past year it has been impossible to be unaware of the global pandemic of the virus Covid 19 and its enormous and far-reaching impact on all levels of human society. Due to the highly contagious nature of the virus, gatherings of people, large and small, were

considered to constitute a serious risk to public health. Thus, in March 2020 most governments around the world took the decision to implement a total lockdown, which meant severely limiting national and international travel and the temporary closure of industries, offices, shops, restaurants and of course schools and universities. This measure was obviously hugely disruptive to the latter’s modes of functioning, but great efforts were made to continue teaching virtually and, on the whole, Higher Education institutions reacted in a solidary manner (IESALC, 2020). This sudden shift to 100% remote education more or less overnight was managed in varying ways by HEIs worldwide and depended greatly on what their digital capacities were and how much digitally-enhanced teaching they had provided hitherto (EUA report, European higher education in the Covid 19 crisis, 2020).

Most HEIs around the world already provided some form of remote learning. Figure 8 below shows that blended learning was the most prevalent type of digitally-enhanced learning provision in place in HEIs before the global pandemic.

Figure 8: types of e-learning offered by HEIs in 2013



Source: EUA survey, 2013 at <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>

The Irish National Digital Experience (INDEx) Survey, carried out in 2020, found that 70% of academics had never taught online before the crisis, a figure which is judged to be

similar in the rest of Europe. (EUA report, European higher education in the Covid 19 crisis, 2020).

This resulted in many students and staff struggling with technologies that were insufficient and often hitherto unknown, ad hoc adaptation of pedagogics, physical distancing resulting in communication and collaboration gaps, social isolation, work overload and psychological pressure. (EUA report, Jan 2021).

In France, the Dean of Strasbourg University, Michel Deneken, admitted : “Il faut être sincère, la plupart des universités n’étaient absolument pas prêtes à ça”⁶. Some students from top business schools in France even asked for a reimbursement of their tuition fees, feeling let down by the “disappointing” quality of remote teaching proposed during the lockdown periods. One parent even reported that certain professors simply sent their lessons in PDF format by e-mail to students⁷.

Earlier research has already pointed to the fact that the preparation and provision of high-quality teaching resources and a meaningful learning experience are key challenges in distance learning (Croft, Dalton, & Grant , 2010), and many institutions were simply not ready.

In the field of language learning, by force of circumstance, the challenge of teaching uniquely online was taken up and the results have been mixed. Transposing a face-to-face class to remote format has not always been easy, particularly as many of the online platforms in use were not adapted to the oral interaction required in language teaching. Saber (2020), in reference to practices in the LANSAD sector in France, puts forward the view that hybridization helped to maintain motivation and attendance among students, although this is not necessarily a widely-held view.

⁶ Article by Wally Bordas, published 23/12/2020 in L’Etudiant : https://etudiant.lefigaro.fr/article/comment-le-covid-19-a-bouleverse-l-enseignement-superieur_7d252220-4476-11eb-9cda-7ec6d3088ecd/

⁷ Idem footnote 6

There have been some positive experiences: the Département de Langues, Lettres & Communication (DLLC) at Bordeaux University created a Virtual Learning Centre (VLC) as a pedagogical response to the Covid-19 pandemic which used social media as a means to continue language teaching. However, *in fine*, besides providing some kind of pedagogical continuity and maintaining practice in the L2, the centre addressed 2 other issues which became of paramount importance during lockdown: communicating social welfare information and promulgating good practice (for example, through “how to” videos, on various subjects, not just language learning). In this way the VLC became a real lifeline for international students in what has been a difficult time socially and psychologically (Peake & Reynolds, 2020).

Other recent research on foreign language students’ experiences and preferences during the pandemic has pinpointed some interesting reactions to studying in this extraordinary situation. For example, one study in Romania (Maican & Cocoradă, 2021) noted that, in the perceived usefulness of online resources by FL students, the preferences were for:

- teaching materials which are available on the e-learning platform for a long time and that students can consult at their convenience,
- Powerpoint presentations,
- video conferences as they fostered their language skills.

Interestingly, this research, which used the Foreign Language Enjoyment (FLE) scale on students’ emotions and behaviours, correlated more or less to results obtained in “normal” times. For example, the video conference, which largely reproduces in-person teaching, was appreciated more by female students in the Social Sciences, Humanities and Arts (SSHA), compared to students in the fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). This correlates to SSHA teaching relying more on debate and discussion, and female students’ preference for interpersonal and face-to-face interaction.

Cultural patterns, which already impact foreign language learning, were reproduced during the pandemic. Students from cultures which have higher scores for “Uncertainty

Avoidance”⁸ (e.g. Japan, Greece, Portugal and France) are much more likely to show higher levels of anxiety during language classes, are uncomfortable in certain class situations and prefer to participate less actively.

The negative emotions perceived during the pandemic were largely generated by a lack of interaction with teachers and peers whereas positive emotions came from coping behaviours that students used, such as asking for clarification from the teacher, working with peers and task-solving. The role of the teacher is also primordial, and this research showed that teachers must develop cross-cutting competencies (or soft skills), be available to respond to students by discussion or e-mail and pay more attention to low-achieving students in order to reduce student anxiety. Other recommendations from this research state that the technology put in place by educational institutions must be accessible and usable; online connection with peers, from the same or different cultural backgrounds, is also important both for developing or maintaining language skills and for social networking.

This research concludes then that sustainable online learning for foreign languages in the future requires

active engagement from both teachers and students, extensive learning opportunities and an enjoyable learning atmosphere, the tackling of liaison problems, as well as the adaptive and purposeful use of various educational resources, including e-learning platforms, in normal and challenging situations. (Maican & Cocoradã; Ibid.)

A viewpoint which is supported by a report on digitally enhanced learning and teaching (DELT) in European higher education institutions, published by the European University Association this year, and which cites the revision of teaching methods and the flexibility of learning and teaching as the top two impacts of digital tools on Higher Education (see Figure 9 below). However this report also forewarns that, as the recourse to DELT

⁸ Uncertainty Avoidance is one of the elements of G. Hofstede’s model of cultural dimensions (1980) and describes certain cultures’ tendency to feel uncomfortable and anxious in unknown or unpredictable situations. In education in these countries, teachers are viewed as having all the answers and learning is structured. Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Uncertainty_avoidance

during the pandemic was not a wholly voluntary decision, it would be judicious to maintain the impetus created, and build upon aspects that worked well, with a view to perpetuating benefits beyond the crisis (Gaebel, Zhang, Stoeber & Morrisroe, 2021).

Figure 9: top 3 impacts of DELT found in EUA report 2021

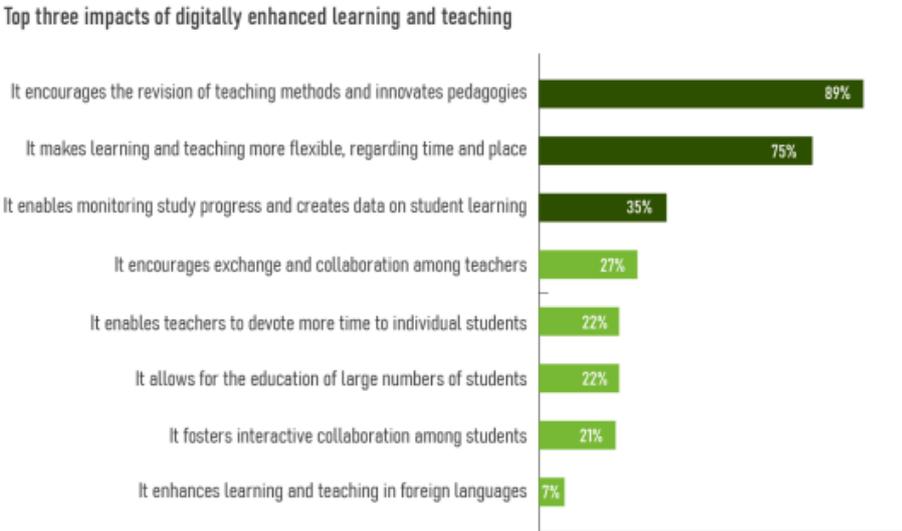


Figure 22 Q24: What are the main impacts of digitally enhanced learning and teaching that have been observed at your institution? (please select your top three choices) n= 368

Source: EUA report, *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions, 2021*

Following the far-reaching and no doubt lasting effects of this pandemic on education worldwide, it would be nice, or perhaps just naïve, to think we are really now on our way to the “ideal of a collaborative learning community” as suggested by White (2006, p.260). Unfortunately recent research has shown that the pandemic has only widened the gap between the digital “haves and have-nots” and accentuated the “fracture numérique” already present worldwide. Sociodemographic factors come into play, as, for economic and sometimes geographical reasons, not everyone has the same access to online learning. Problems of access to broadband Internet, or even quite simply to radio and television

accentuate these differences. UNICEF⁹ reports that less than half of the population has access to Internet in 71 countries around the world and that in most African countries, less than a quarter of the population has Internet access. In certain countries, even if students have access to Internet, their living conditions (extended families, no private space) may not be ideal for online study.

B. METHODOLOGY

In this section I will explain the aims of my study and the methods used to carry out the empirical research.

1. Research field, questions and hypotheses

As I explained in the introduction, I have been an English teacher in France for nearly 30 years, and the use of technology in teaching practices has always been a subject of interest for me. When language laboratories were in vogue I often used them with my classes of adults and university students, and later on, when self-study centres came into existence I adopted the blended learning approach, trying to find the best mix of methods to suit my students between face-to-face classes, “autoformation guidée”, then online learning and also telephone lessons. When the global situation with Covid 19 forced educational institutions to go 100% online, I was intrigued to see how they coped, what systems were set up to continue teaching and what measures were taken to assist and accompany students in these extraordinary circumstances. I also did research on Internet myself in order to find the best ways of teaching purely online and suitable methods and materials that worked well in this novel situation.

My reading on the vast and extremely well-documented subject of TELL helped me to understand some of the theories that have developed on the use of technology in language

⁹ <https://www.unicef.org/fr/communiqué-de-presse/les-inégalités-d'accès-à-l'enseignement-à-distance-en-pleine-crise-de-la-covid>

learning and the multiple factors that influence how we learn a language, with or without technology. While my review of the literature confirmed, explained, and supported some of my own observations, I was aware that the pandemic of Covid 19 had significantly changed the parameters of education provision worldwide. During this Master's degree course I also completed a 5-month internship at the ESC Pau Business School, during which time one of my tasks was to support students on several e-learning platforms for languages and other subjects. In this way I was able to witness first-hand the effects of the pandemic, and online teaching, on the students' language learning and attitudes and overall experience during this time.

Thus, my reading, my professional experience and my internship led me to start questioning the effectiveness of learning languages purely online and to wonder if using technology in this field did not, in fact, have certain advantages over traditional classroom teaching. The internship also gave me access to samples of the student population and language teachers for my research.

In the light of all the factors explained above, I began to form the questions for my research. What are the effects of learning a language exclusively online on a group of students in Higher Education? What is the effectiveness of learning languages in this way compared to traditional classroom lessons or blended learning? Have these same students become more proactive and autonomous in their learning experience? How important has motivation been in this extraordinary situation? How should educational establishments accompany and support students with online learning?

The academic research already done on the subject has not reached a consensus, and pre-Covid many academics thought that if access to online learning was made accessible and user-friendly and new teaching methods were embraced, the effects on language learning would be globally positive. Some research affirms that TELL encourages learner autonomy and motivation, some finds that online learning is an isolating experience for learners and underlines the fact that learner support is still a very necessary aspect of distance learning. Teaching methods are of course, extremely important, and must be

adapted to online classes; using the vast array of digital tools that are now available can be an advantage, but teachers should be wary of overwhelming students with these new resources without proper instruction and gradual integration into teaching modules. Furthermore, how do teachers maintain the motivation and active participation of their students in these very uncertain times? Often, without being physically present in their institution and without the support of teachers and classmates “*in situ*” it is very easy for students to just give up.

In order to try and answer these questions, I formulated two possible hypotheses:

Hypothesis 1: this “forced” situation of learning exclusively online engendered by the global pandemic has, in turn, forced students worldwide to become more autonomous and independent in their learning habits and to take more responsibility for their learning experience, using the myriad resources available online.

Hypothesis 2: the recourse to exclusively virtual learning has not really changed students’ posture. Those who are already proactive and motivated in their learning style remain so, or become more so. However, those who are more dependent on external stimuli (the teacher in person, being in a physical space, with a group of peers, immediate correction and/or feedback, etc.) do not progress as well as they would have done in a traditional face-to-face learning environment.

My internship at the ESC Pau Business School provided me with the ideal terrain for my investigation. When the first lockdown was announced in France in March 2020, the ESC was obliged to close its premises and teaching went 100% online. They used the cloud-based collaboration software system Microsoft Teams as a framework for teaching and administration. Thus, from one day to the next, all teaching and other communication had to take place on this system. It is not just a videoconference application, as there are ways to create groups and files. Teachers were therefore able to upload documents to the file for a particular group before and after classes. Sizes of groups for language classes did not change, and only very basic training on the new system was given, so teachers were expected to simply transpose their lessons from the classroom to the videoconference. The

students also had asynchronous courses on other platforms, in languages and other subjects. Thus, my internship at the ESC Pau gave me the opportunity to study both students' and teachers' reactions and attitudes, and the development thereof, towards synchronous and asynchronous language learning and teaching during the periods of lockdown in France.

2. Approach, instruments and method

Types of analysis

I decided to take an eclectic approach and include both quantitative and qualitative surveys for my research on selected groups of students and language teachers, reassured by Gary Thomas' affirmation that the two types of research can complement each other (2017). For the students the main method used to gather data was a questionnaire relating to their experiences of face-to-face and online language learning before and during the lockdown periods. I chose the quantitative method in order to obtain a large number of responses from a reasonably varied sample group. I was also allowed access to their results in the TOEIC and BRIGHT language tests which are a compulsory part of their courses, and compared them to the previous year's results to see if there was a significant difference. It seemed equally pertinent to reinforce this data by considering the experiences of the teachers of these same students. With this sample, I felt that a qualitative approach was preferable. I therefore conducted semi-structured interviews with 6 language teachers who teach regularly, some for many years, at the ESC in Pau.

The questionnaire

Categories and objectives

When designing my questionnaire, I knew I would have to divide it into sections as there is an element of comparison in my research on "before Covid" and "during Covid". Following the advice of Dörnyei & Csizer (2012), I identified the critical concepts needed to shape the item pool for my questionnaire:

- a) Information on the type of language classes the students had before going into lockdown, hours per week, the types of activities proposed and if digital tools were used already, ratio of face-to-face and online learning, satisfaction with language lessons at this time;
- b) Information on the virtual language classes during the lockdown periods, types of activities proposed, other digital tools used, their participation, what they liked and didn't like about online language classes, their impressions of the progress made during this period;
- c) Results of the language tests taken before and during the pandemic;
- d) Socio-demographic information.

So I divided the questionnaire into four sections. Contrary to general opinion, I decided to ask questions on the profile of the respondents in the first section. As I specify in the header that the questionnaire is completely anonymous, I did not see any reason to not ask these more personal questions at the beginning. The second section deals with the situation before the pandemic, the third during, and in the fourth and final section I ask the students about their results in language tests. Many of the questions asked in the "before Covid" and "during Covid" sections are noticeably similar because I wished to compare the tools and methods used in face-to-face and online language classes and to find out what adaptations were made, if any, for teaching virtually.

Items & scales

Again, following the recommendations of Dörnyei & Csizer (2012), I tried to vary the item pool by using a mixture of factual, behavioural and attitudinal questions, keeping them short and simple. I also used a mixture of types of question, mainly "closed-ended" or with multi-item scales, so that the data obtained remained factual and measurable. The final version of my questionnaire included 41 questions, the majority being multiple choice questions (16), in order to collect precise answers from the students, and it was less risky than asking open questions. There were also 15 Yes/No questions, 3 using a semantic

differential scale, 2 using the Likert scale and 5 specific” open-ended” questions. Again, following the advice given by Dörnyei and Csizer, my questionnaire did not go beyond 4 pages on Google Forms. (see Appendix I).

I then tested the questionnaire by doing it myself, to see how long it would take, then I asked my children, who are students, and some of their friends to pilot the questionnaire. It took them no longer than 15 minutes to complete and they came back with a few comments about some of the questions being too similar in the wording, which was useful. I also asked two other students and one teacher on my Master’s course to try it out, my internship tutor (to check he approved of the type of questions being asked) and two colleagues at the ESC Pau Business School. Everyone responded with some comments, some of which I took into account, some not, as the changes they suggested were not always feasible in the light of what I was trying to ascertain by my research.

The interview grid

Having finished the questionnaire, I then turned my attention to the interview grid I wished to use for the semi-structured interviews with the language teachers. Again, I divided the interview into “before” and “during” Covid and made a list of questions that were, in part, quite similar to those asked in my questionnaire. There were also questions on the types of activities used in language classes, how the teachers kept their students interested and motivated in both situations and also more questions on how they felt personally about teaching online and using technology. Although I wrote a list of very specific questions, I knew that the direction the interviews took would depend on how the teachers answered these questions, so they were not fixed, but rather used as a guideline. In the end, I had a list of 60 questions which covered all the themes I wanted to investigate (see Appendix II).

3. The empirical research

The target groups and representativeness

For my research I had two target groups: language students and language teachers. As I did my internship at the ESC Pau Business School, I had access to both these groups, and, on the whole, they seemed to be fairly representative of the two populations. The student population at the ESC Pau Business School is more varied than one might think. Business schools in general in France have a somewhat elitist reputation, being private fee-paying institutions. However, in recent years, they have opened up their conditions of admission, for example with apprenticeships, which enable students with lower incomes to attend these types of schools. The business school in Pau has also opened up its admissions to foreign students, who account for 20% of its population this year and this follows a general trend in France.¹⁰

The 6 language teachers I interviewed also appeared to be representative of this population in Higher Education in France. Most have at least a Bachelor's degree or a Master's, 3 out of 6 are native speakers of the language(s) they teach, and the majority are between 40 and 58 years old. Unfortunately none of the male teachers replied to my request to participate in the interviews, so all my respondents are women. I could not find any specific statistics on language teachers in HE in France, but if I compare my "panel" to the statistics for language teachers in the United States, they are quite similar.¹¹

The sample groups

The method by which I selected my sample group corresponds most closely to "non-probability sampling", which Dörnyei & Csizer (2012) describe as being a reasonably representative sample using the resources at the researcher's disposal. It is also

¹⁰ +241% of students from Ivory Coast, +227% from Senegal and +150% from Tunisia from 2013-2019, Source: MESRI/SIES, 2020

¹¹ Statistics on language teachers in the US: average age, 45.8; ethnicity over 70% white; 31% males, 63% female; 59% have a Bachelor's degree, 22% have a Master's degree; Source: <https://www.zippia.com/foreign-language-teacher-jobs/demographics/>

“convenience” or “opportunity” sampling as I had easy access to a student population possessing the key characteristics related to the purpose of my investigation. Dörnyei also states that

A good sample is very similar to the target population in its most important general characteristics (e. g., age, gender, ethnicity, educational background, academic capability, social class, or socioeconomic status, etc.) and in all the more specific features that are known to be significantly related to the items included on the questionnaire (e. g., L2 learning background or the amount and type of L2 instruction received). (2003; Ibid)

My sample group of students appeared to fit these criteria. Furthermore, for research to have some sort of statistical significance, a number between 50 and 100 is preferable. I had already decided to choose only 2nd and 3rd year students following the Bachelor and PGE programmes, as I wanted them to have had the experience of “normal” face-to-face language classes during the year or years prior to the pandemic in order to be able to make a comparison within the same educational establishment.

For the teachers, the criteria were not the same as this was qualitative research, through which I was looking for interpretations of this particular experience, and not pure statistics. There are about 20 language teachers who teach with differing frequencies at the ESC Pau, thus I felt that 6 teachers was a good representation of the population of language teachers there. I decided to choose teachers of different languages, so that I had different perspectives, as there are more hours of instruction in English than in the other languages and English is generally considered to be more “important”, particularly in business, and often by the students. There are also teachers who teach regularly on the Bachelor and PGE programmes and others who teach smaller groups of Erasmus students, so the size of groups they teach is different, as well as the objectives they set for the students. In the end I had 2 English teachers, 1 Spanish, 1 German, 1 Chinese and FLE and 1 FLE (français

langue étrangère). Information on the teachers who participated in the interviews for my qualitative research may be found in the table below.

Table 1: *Information on the teachers participating in the qualitative research*

| No. | Mother tongue | Language(s) taught | Years in teaching | Years at the ESC | Diplomas | Programmes taught at the ESC |
|------------|----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--|-------------------------------------|
| T1 | French | English & FLE | 33 | 19 | 2 Master's degrees & CAPES | Bachelor PGE |
| T2 | English | English | 12 | 10 | Bachelor's degree & CELTA | Bachelor PGE |
| T3 | Spanish | Spanish | 20 | 20 | Master's degree | Bachelor PGE |
| T4 | French | Chinese & FLE | 10 | 4 | 2 Master's degrees in French and Chinese | PGE |
| T5 | German | German, English & FLE | 15 | 4 | Equivalent of BTS Assistant de Direction | Bachelor PGE |
| T6 | French | French | 13 | 6 - 7 | Master's degree in FLE | Bachelor (Erasmus students) |

The field research

I did my internship at the ESC Pau Business School from the beginning of December 2020 to the end of April 2021, a total of 5 months, which gave me ample time to observe teaching aims and practices, how the syllabi were designed, what assessment methods were used, and also to make contact with some of the students. I also took advantage of this period spent in the school to reflect upon how to structure my questionnaire. I contacted the groups of students I had chosen by e-mail towards the end of April, sending them the link to

my questionnaire on Google Forms. I am not sure of the exact number of students included in the e-mail lists, but I hoped to receive around 100 responses. I had received about 50 by the end of May, so I sent a reminder which prompted a few more students to reply and by the end of June I had 80 replies. I decided to stop accepting responses at this time as I felt it was a sufficient number. I was very pleased that a few students contacted me who had not been included in the survey because they were first years, or had been at another institution the previous year, and they were very interested in my research. This appeared to validate the topic, from a research standpoint, as students outside the selected cohort showed a desire to be included.

I contacted the language teachers in the same way, in May, and again was obliged to send a reminder in order to obtain a few more replies. I started the interviews on 28th May and finished them on 28th June; four were conducted face-to-face and two by video-conference, and they were all recorded, transcribed and saved on my personal computer. (See Appendix III for the full transcripts).

Ethical considerations

The students and the interviewed teachers were made aware of the gathering of the data and the limits of its use in the first e-mails sent. I also added an introduction to the questionnaire where it was repeated that the data would be used only for this research, and in any case, the questionnaires were anonymous. I obtained verbal consent from the teachers I interviewed and attributed random numbers to each person, rather than use their names or pseudonyms. All the data used in this study was kept anonymous and confidential.

Limitations

This study does not aim at being comprehensive; it is a particular perspective, set at a certain time and place; it is, as previously mentioned, “non-probability” and “convenience” sampling. Therefore the most obvious limitation can be found in the representativeness of the sample group, with regard to the socioeconomic status of the students and, to a lesser extent, the local context. It is true that students in French business schools are not exactly in

the same socioeconomic category as students in public universities, although this gap is narrowing. Furthermore the sample group is taken from one business school in a medium-sized town in the south-west of France, which is a very particular context. This poses the question as to how far the results of my research may be generalised to the student population as a whole, in France and in the world. Students at other business schools and universities may have had a very different experience of studying during the pandemic.

This is why I chose to do a qualitative survey of the language teachers' experiences of teaching during the pandemic, as I felt it would be more representative of many language teachers worldwide. The responses that the teachers gave during their interviews are, according to Block, "data representative of that community, a particular voice that a particular research participant has adopted momentarily when providing an account" (2000, p. 760), which is exactly what I wished to record.

I know that, in view of the impact the pandemic has had on education worldwide, other research on this topic is being, and will be, carried out, and it will be all the more interesting to compare those results at a later date to verify the generalizability of this research.

C. FINDINGS & ANALYSIS

1. Results of the quantitative research: "*J'aime pas le distanciel...*"

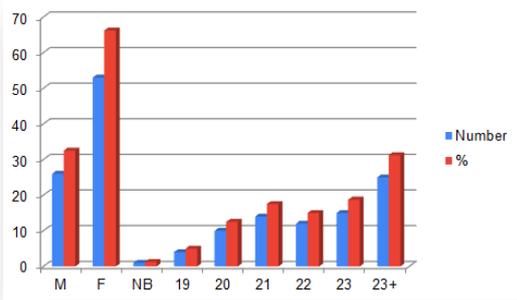
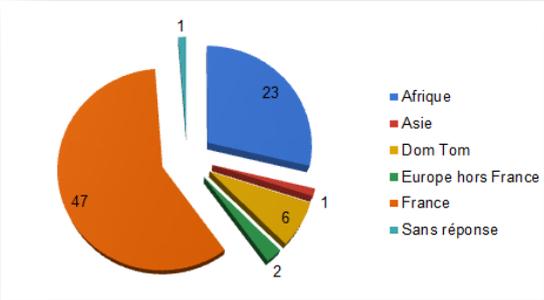
i) Students' profiles

As shown in Figure 10 below, of the 80 respondents just over 50% are French, with 7.5% coming from the French Overseas Departments and Territories (DOM-TOM in French). African students account for nearly 30% of the students questioned, which is slightly higher than the national average in Business schools at around 20%. This can be explained by the

current admissions policy at the ESC to recruit more foreign, and in particular, African students. One student was loath to give their nationality, replying that it was “not important”.

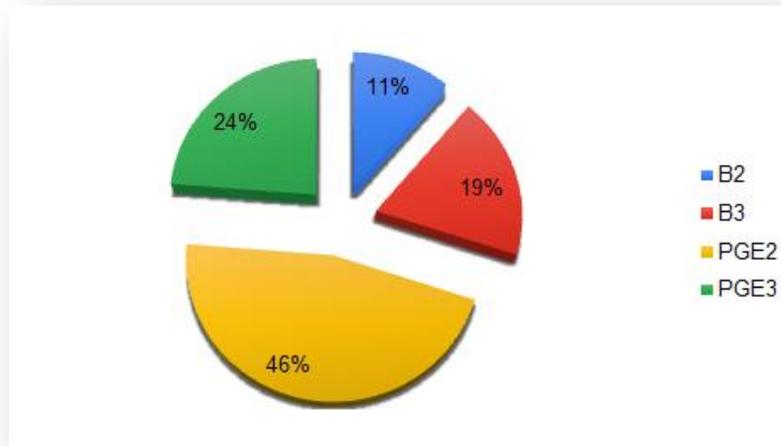
Figure 11 shows that more women than men replied to the questionnaire, with 53 women for 26 men, and one non-binary. Their age range was quite surprising, with more than a third being over 23 years of age and just over half aged between 21 and 23.

Figures 10 and 11: respondents' nationalities, sex and age



The respondents were all either in the second or third year of the Bachelor or PGE programmes, as these were the students targeted by my questionnaire, with the aim of comparing their language learning experience in the same establishment before and during the pandemic. As illustrated in the pie-chart below, the largest percentage, at 46%, was in the 2nd year of the PGE programme.

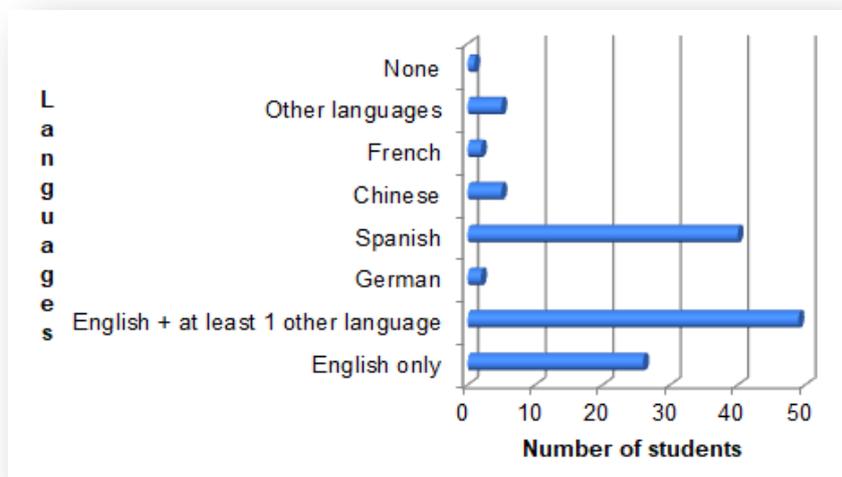
Figure 12: course of study being followed by the respondents



ii) *Language classes at the ESC Pau Business School before Covid 19*

The ESC Pau Business School offers a wide choice of languages to its students. In the Bachelor Programme, English and Spanish are obligatory, and it is thus quite rare for students to ask to study other languages. However, on the PGE programme, students can study Russian, Chinese, Greek or German. For foreign students there is also the possibility of studying FLE. The graph below shows the main languages and combinations studied.

Figure 13: languages studied by the respondents



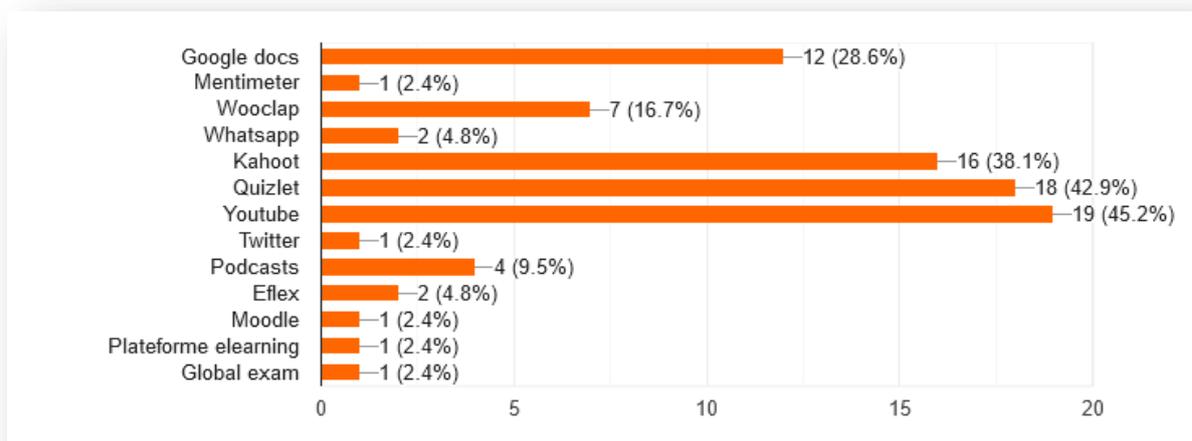
Number of hours of language lessons

The majority of students (30%) had 2-3 hours of language classes per week. Just under a third (27.5%) had 1-2h, 16.2% had 3-4h and 1.2% had over 9 hours. As I did not specify the type of lesson in my question, this last rather high figure may be because the respondents included distance learning, or because they studied three languages. 78.8% of students reported that they only had face-to-face language lesson.

Types of distance learning before the pandemic

Both the Bachelor and PGE programmes had some kind of distance learning integrated into their language programmes prior to Covid, the main tool being asynchronous e-learning platforms with 40% of the respondents using these. They also reported, surprisingly that there were already synchronous virtual lessons with the teacher (23.8%). I find this percentage rather high, as the teachers themselves, in their interviews, said that they only had face-to-face lessons before Covid, and work on the e-learning platforms was done asynchronously. The respondents may have forgotten that they were replying exclusively about language lessons, or that this question applied to the situation before the pandemic. To the question “Did your teacher use digital tools before Covid?” 53.8% replied affirmatively, the most widely-used being Youtube at 45.2%, the second Quizlet at 42.9% and in third place Kahoot with 38.1%.

Figure 14: *digital tools used during language lessons BEFORE Covid*



Students seemed quite satisfied overall with their language lessons at the ESC before Covid with 65.1% rating their language classes at 4 or 5 on a scale from 1 to 5.

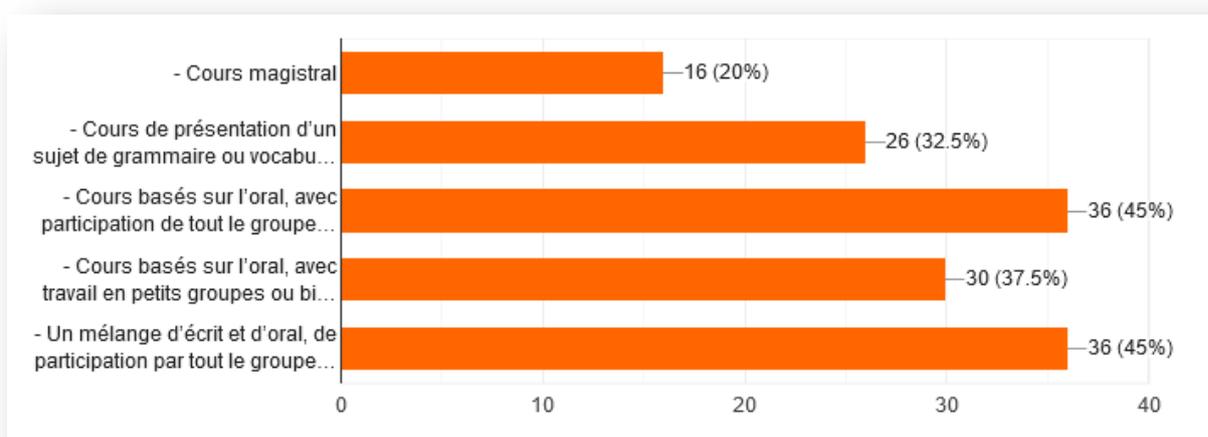
iii) Language classes at the ESC Pau Business School during Covid 19

When lockdown was announced in France in March 2020, the ESC Pau Business School set up Microsoft Teams to be used for online teaching. This was corroborated by the respondents as 83.38% said they used Teams and 16.3% Zoom. Alternative videoconferencing systems were used when there were problems of connection or when neither students nor teachers were sure of how to use all the functions in Teams (as mentioned in my qualitative interviews with the teachers). This is no doubt due to there having been minimal training given to both students and teachers on how to use the tool: 85% of the respondents said they received no training to use Microsoft Teams. When asked the question if they thought their teachers had had some training on the tool, 52.5% were not sure and 37.5% thought not.

I had been under the impression that the group sizes remained the same for the online classes, however in answer to the question on this subject, 55% said they were not. This may be explained simply by the higher rate of absenteeism in classes during the pandemic.

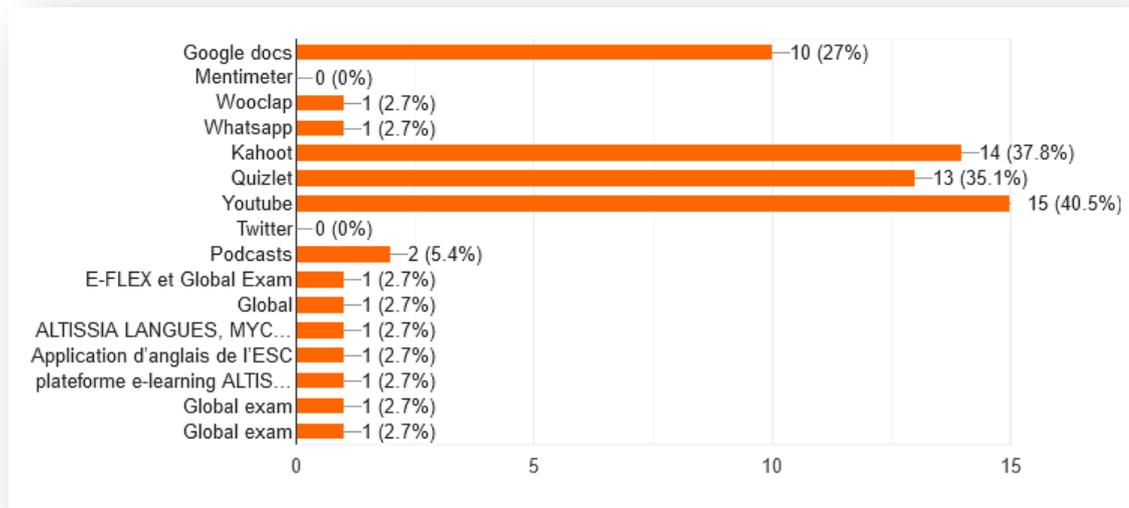
When asked the question about the type of language classes given during lockdown (see Figure 15 below), the main two methods were lessons based on oral practice, with participation by the whole group at the same time, and a mixture of written and oral practice with the whole group and work in small groups, and in third place came oral practice in small groups or pairs. Again, this information is confirmed by the teachers during their interviews; they tried, insofar as it was possible, to keep the same structure in their lessons, with some obvious adaptations to being online. 20% of students did say they had lecture-style language classes, which again is quite surprising, as all the teachers reported using active teaching methods, and there are no “theoretical” or civilisation classes in languages at the ESC. Indeed, I had hesitated to put this choice in the questionnaire, as in my opinion, lectures are not language classes.

Figure 15: *types of synchronous distance language lessons during lockdown*



Other digital tools used during distance lessons did not really change; teachers continued to use the “top three” as before Covid, with Kahoot being used a little more often than Quizlet. Despite the fact that I did give the definition of synchronous and asynchronous in question 10, some students did not seem to grasp the difference between synchronous and asynchronous distance learning as they included in their answers the platforms used for self-study such as Eflex, Global Exam and Altissia.

Figure 16: *digital tools used during language lessons DURING Covid*

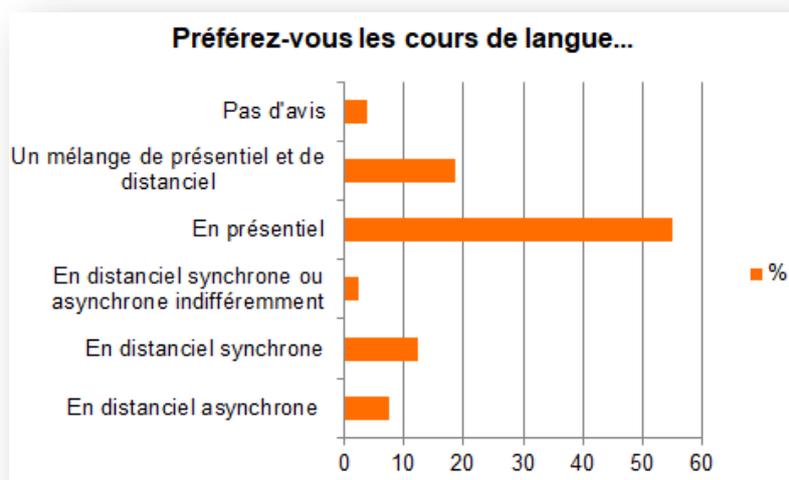


To the question “Did you turn on your camera during online language lessons?”, a little over half of the respondents replied “No”, with 37.5% saying “Sometimes”. To the question “Did your teachers turn on their cameras during online language lessons?” the majority (86.3%) replied “Yes”. This was confirmed by all the language teachers interviewed and was evidently the biggest obstacle to interactive language lessons at the ESC.

iv) Students’ preferences in language learning

In section 3 of my questionnaire I asked a series of questions on the aspects that students preferred in both face-to-face and distance language lessons. When asked globally, what type of language lessons they prefer, although more than half replied face-to-face lessons, it was not unanimous. As Figure 17 below shows, 18.8% said they preferred a mixture of face-to-face and online lessons, and 12.5% said they preferred synchronous online lessons.

Figure 17: types of language lessons preferred by the respondents



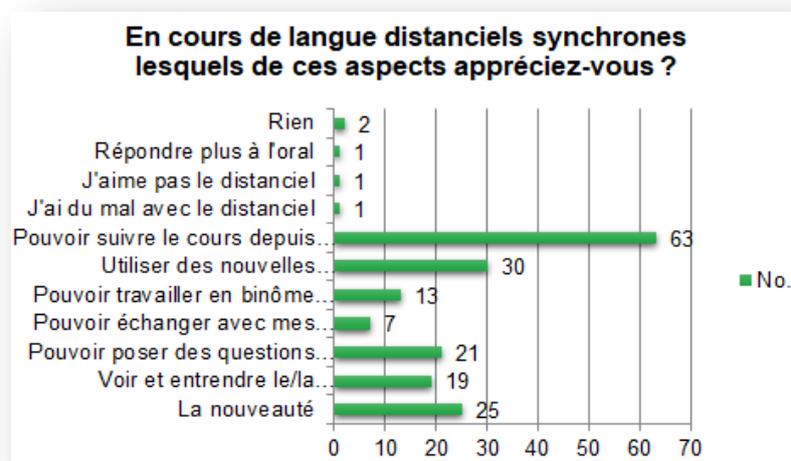
In order to compare what students preferred in face-to-face language classes with their preferences in distance language learning, I asked two separate questions, as interactive and asynchronous activities in each situation differ. To the multiple choice question about preferences in face-to-face classes, a large majority of the students replied group dynamics (68.8%) and being able to see and hear the teacher in person (66.3%), closely followed by being able to ask the teacher questions directly and easily and then being corrected orally immediately when speaking. Surprisingly, being able to talk to classmates and work in groups or pairs only came in 5th and 6th position after these main preferences, which would seem to contradict the fact that almost 70% recognized the importance of group dynamics. Two respondents were evidently not satisfied with the answer choices, as one replied “*La relation humaine et toute la simplicité que le présentiel apporte surtout pour les cours de langue qui sont souvent interactifs*”, and the other “*Aucune des propositions me plaisent*”, but did not offer any other suggestions.

Figure 18: aspects preferred by respondents in face-to-face classes



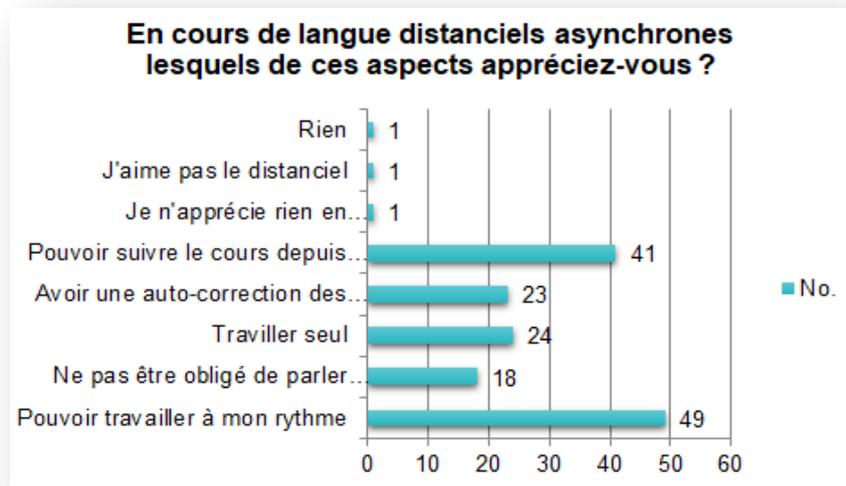
For synchronous online language classes a very large majority (over three-quarters) of the students replied that the principal aspect they preferred was being able to attend the class from the place of their choosing. After that, they cited using new technologies, the novelty of the method, and being able to see and hear the teacher and ask him/her direct questions. Again, the possibility of talking to classmates and working in pairs and groups were not very high on the scale, and 2 students replied that there was nothing they liked in distance language learning.

Figure 19: aspects preferred by respondents in synchronous online language classes



In answer to the same question for asynchronous online learning, working at their own pace and again being able to work anywhere came top of the preferences, followed by working alone, having auto-correction on the platform or site and not being obliged to talk. Again, 3 students reiterated the fact that there was nothing they liked in distance learning.

Figure 20: aspects preferred by respondents in asynchronous online language classes



The next few questions were concerned with students' perceptions of their progress during this period. Globally the majority at 76% did not think they had progressed more quickly than in the usual learning conditions and roughly the same percentage thought they had stagnated in their progress.

Figure 21: students' perception of their progress in languages during the pandemic (1)

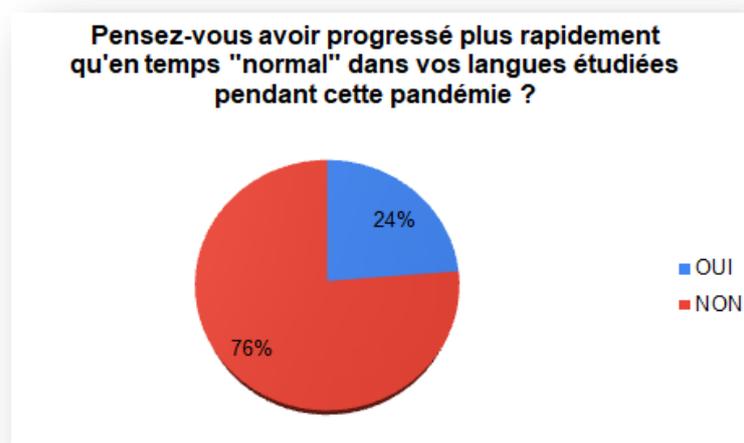


Figure 22: *students' perception of their progress in languages during the pandemic (2)*

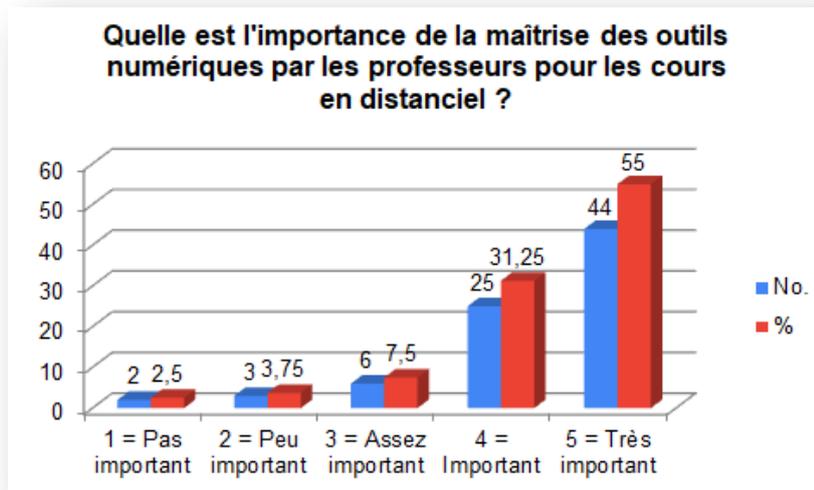


However, to the question, “Were you satisfied with your language lessons during the pandemic?”, more were satisfied than not at 60% to 40%, although roughly the same percentage (58.8%) said they did not want to continue with distance language learning after Covid. This data seems slightly contradictory, but perhaps the students were being understanding in this very difficult situation.

v) *Other aspects of distance language learning as perceived by students*

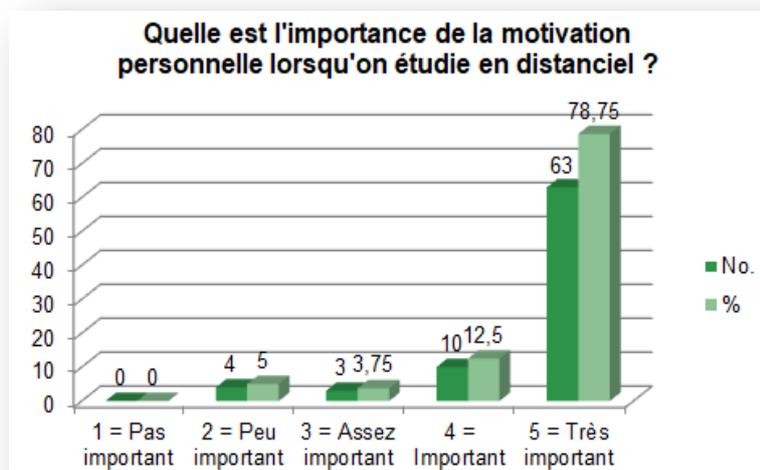
The last two questions in Section 3 of the questionnaire were concerned with the students' perceptions of how well they thought their teachers used this new technology. This question may seem a little “judgemental”, but I thought it was important to gauge how aware students were of their teachers' proficiency or lack thereof in using these new technologies and if it appeared obvious that some of their teachers had had little or no experience of distance teaching, or training in the new technology, prior to the pandemic. To the question of the importance of teachers mastering digital tools more than half the respondents considered it to be “very important” and 25% “important”, as illustrated in Figure 23 below.

Figure 23: *the importance of teachers' proficiency in the use of digital tools*



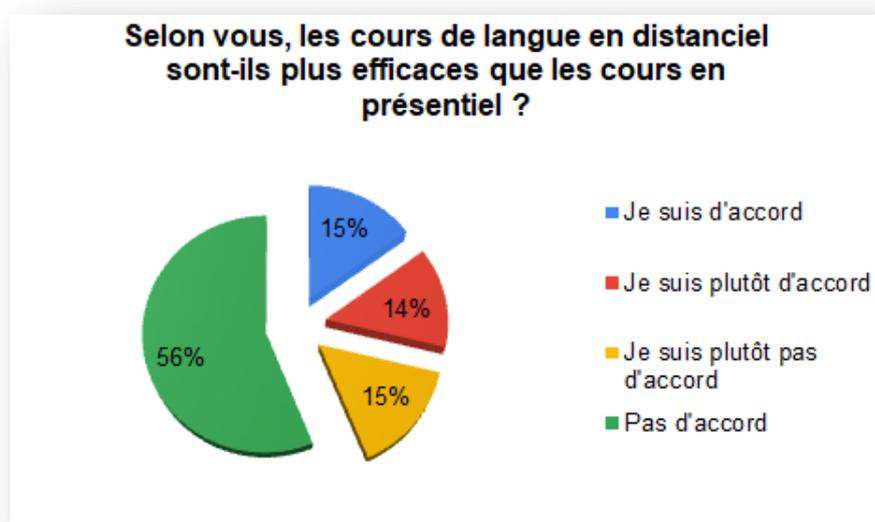
The final question in Section 3 related to the importance of the students' personal motivation in distance language learning. On this subject, a large majority (78.75%) considered it to be "Very important". With hindsight, I realize now that I should have asked the students more detailed questions on the subject of motivation - how they motivated themselves and if they considered that their teachers helped to motivate them. However, it is nonetheless interesting to note that they are aware themselves of the importance of self-motivation.

Figure 24: *the importance of self-motivation in distance language learning*



To resume students' general sentiment about distance language learning, more than half (56%) of those questioned do not consider it to be more effective than face-to-face classes. Interestingly, 15% thought it was, and 14% agreed more or less. Roughly the same percentage of respondents preferred language classes in person.

Figure 25: *students' opinion on the general effectiveness of distance language learning*



vi) Data on the TOEIC and BRIGHT language tests taken by respondents

The last section of my questionnaire dealt with the students' results in their language tests. As a reminder, the Bachelor students take the TOEIC test in English and the BRIGHT test in Spanish or another language at the end of their 3-year cursus. In order to validate their diploma they must attain a minimum level of 650 points in the TOEIC and at least a level 3 (out of 5) in the BRIGHT. The PGE students must obtain at least 750 points in the TOEIC at the end of their cursus.

My aim, in asking these questions, was to compare students' progress between, for example, their 2nd and 3rd years. However, the way in which I worded my questions and my reliance on the students' recall of their own scores, made their responses difficult to analyse.

Not all the students had necessarily taken the test the previous year, for reasons such as: they were not students at the ESC Pau, or they had quite simply forgotten.

For those who did reply to these questions in a coherent way for the TOEIC, I was able to analyse the data and calculate an average number of points gained between the 2 sittings of the test. The difference in the number of points gained (or lost in certain cases) in scores obtained from the previous TOEIC to the one taken this year ranged from the highest at +180 points to the lowest at -25, with an average of 58.3 points gained.

Furthermore, I realized that it was perhaps more pertinent to compare former students' results (who had studied on the same programmes in the years before the pandemic) with the results of the students this year. Fortunately, during my internship, the training coordinators very kindly allowed me access to their files on the students' results, so I was able to make comparisons using these. I decided to compare the results of the third year students who graduated either in 2019 or 2020 with those this year in order to see if there was a noticeable difference in the average test scores obtained at the end of their cursus.

The results are compiled in Table 2 below.

Table 2: *comparison of TOEIC and BRIGHT end-of-cursus test results*

| Programme | Average score | | | |
|-----------------------|--------------------|------------|-------------|-------------|
| | TOEIC 2019 or 2020 | TOEIC 2021 | BRIGHT 2020 | BRIGHT 2021 |
| Bachelor 3 Alternance | 727 | 665 | 3.5 | 2.8 |
| Bachelor 3 Spé. Intl | 818 | 795 | 3.1 | 2.8 |
| PGE3 | 678 | 712 | | |

As can be seen from this table, there is no obvious pattern that emerges from the data. We can see that on the two Bachelor programmes the average results of tests taken during the lockdown are slightly lower than those taken pre-Covid. However the scores in the TOEIC for the third-year PGE students are, on average, a little higher. Thus no conclusions

can really be drawn from the analysis of these test results. As with all tests and examinations, there are often many other parameters to be taken into account, and the fact that the language classes at the ESC put the accent more on oral skills than test preparation is one more parameter. Indeed, the students were already encouraged to prepare these tests using the asynchronous platforms before Covid, so in that respect, there was perhaps not such a big difference in this part of their cursus.

2. Results of qualitative research: “Il y a quelqu’un ?”

The results of my semi-structured interviews with the group of language teachers at the ESC Pau Business School gave further insight into the question of distance language learning. There was not a consensus on the phenomenon amongst the teachers, but a number of recurring themes emerged in the interviews, not necessarily prompted by my questioning, as well as opposing views. Even though the teachers did not have exactly the same experience of teaching online during the pandemic, they were all certainly aware of the same problems and issues. I shall now deal with each of these themes separately.

i) General impressions – “not a one-stop shop”

The teachers’ general impressions of teaching online varied: all of them found it rather a shock to start with, as it was so different to what they were used to, however, as the interviews progressed, two “camps” began to appear. Those who did not really enjoy the experience at all and remain staunchly against the idea of teaching languages online, and those, who, despite the difficulties experienced at the beginning, have come to appreciate certain aspects of distance teaching and will keep using some of the techniques they applied during this period. Their impression of the transition from face-to-face classes to teaching online range from “*fatal*” and “*affreux*” (T3), “*The year has been so brutal*” (T2) and “*donc moi en tant que prof, parler dans un ordinateur, sur un écran, ça fait bizarre, on n’a pas le retour, on n’a pas, c’est pas pareil, il n’y a pas d’interaction*” (T1) to “*c’était une bonne*

expérience” (T4) and “ *I actually have had a very positive experience of distance learning... anything's possible. If you just use a bit of creativity, a bit of imagination*” (T2) and Teacher 2 even asserted that “*the lessons were more productive than in class*”. Teacher 6 noted that language teachers are, by nature, very adaptable, to different types of student, different objectives, different materials and different places and so “*il a fallu s'adapter... finalement, c'était pas, on a pas trouvé ça dramatique*”.

However they all concurred that distance teaching works much better with small groups, and in order to promote more participation and discussion in larger groups, using the function of “breakout rooms”, in other words the possibility to create subgroups, is mandatory. Some of the teachers who also work at the University in Pau, where they had groups of around 40 students sometimes, used this practice, and other techniques that they used at the ESC, in order to give the university students a real chance to speak, otherwise it is simply impossible with such a large number of students. They all agreed with Teacher 2's affirmation that distance learning is “*not a one-stop shop... it's not a blanket replacement*”. Certain aspects can, and almost certainly will, be used in the future, but for most of them, learning a language uniquely online is not an option.

ii) *Changes in teaching methods – “il faut être réactif”*

All of the teachers interviewed mentioned that switching to 100% online teaching brought about some important changes to their teaching techniques. The Bachelor programme language classes are based very much on the oral competency, using the face-to-face classes for the students to work on presentations in small groups. The average number of students in one group is around 15 -20. Therefore, online classes had to be rethought in order to be able to continue to incorporate the oral component. Teacher 2 said:

“I had to completely change the way I worked...I basically completely modified my lessons to make sure that I wasn't speaking for too long for any one period, or if I was, I made it like a YouTube video, so I wasn't actually asking them to interact with

me. I would say, OK, look, for the next 30 minutes I'm going to teach you this, right?... And then a Kahoot at the end of it, which was very effective rather than sitting there going... Yeah, do you understand, has anyone got any questions?"

Often faced with the non-reaction of students to “normal” methods, teachers had to adapt and plan their lessons in a different way, so there was a time for the students to listen and look, a time for them to work together and then a time for them to “take the stage” and make a presentation. As the usual methods of checking comprehension did not work, teachers found that using other digital applications such as Kahoot, Quizlet and Woodlap, with their visual element, were much more effective.

The teachers also all agreed that good preparation was paramount to a successful lesson, even more so than in “normal” times : *“Il faut préparer beaucoup plus de ressources, les mettre à disposition, voir qu’elles sont là, c’est pas au dernier moment qu’on doit aller chercher quelque chose”* (T1); *“ they have to be prepared to the letter”* (T2). Lessons really had to be prepared so there was no margin for error, as improvisation was more difficult in online teaching than face-to-face. And in fact this brought its advantages, as Teacher 2 explained: *“there’s a lot of clumsiness in a face-to-face lesson that you can eradicate if you’re a bit, you know, a bit clever in a distance class... it’s made it a lot tighter”*. This supports what Croft, Dalton, & Grant (2010) said about the preparation and provision of high-quality teaching resources and a meaningful learning experience being key challenges in distance learning.

Teacher 6 also affirmed that giving the students a task or a “challenge” before the lesson also motivated the students to participate more. Indeed, in the English classes, the teachers often used a “flipped learning” approach, putting materials to be prepared for the lesson on their videoconference system and asking the students to prepare a task. And, as mentioned previously, for the larger groups, getting the students to work in small groups via the “channels” or “breakout rooms” *“was so much more productive”* (T2).

Some of the teachers mentioned reactivity during these online classes, with Teacher 1 describing it more as an obligation: “*il faut être réactif*”, and Teacher 5 seeing it as one of the advantages of online teaching:

“on peut être beaucoup plus réactif sur un cours en visio que sur un cours présentiel puisqu'on a pas cette approche physique, donc quelque part on ne heurte personne... Réactif c'est à dire que euh je n'ai compris la conjugaison de tel ou tel...attends je t'envoie ce link, allez hop on regarde ensemble... pendant les cours en visio, je trouve qu'on a cette réactivité de pouvoir leur montrer plein de choses différentes en très très peu de temps...”

which echoes the “rich language input, group interaction and individualized instruction” put forward by Whyte (2011) as essential components of language teaching.

Teacher 1 also mentions that the role of the teacher changes in online classes, with the rather ambivalent viewpoint that although “*on est moins utile aussi*”, supporting the research which affirms that technology should make learning more learner-centred (Oliver & Trigwell, 2005; Graham, 2006; Kimmons et al., 2020), she also opines:

“Ça a donné de la valeur aux profs en fait, l'outil redonne de la valeur à la personne, on se rend compte que c'est pas la même chose d'avoir un cours avec un prof qu'avec l'ordinateur, donc on est revalorisés”.

This is a feeling echoed by the results of the questionnaire which underline the fact that, despite technology offering many advantages, in language teaching and learning, be they in person or on line, the teacher still has an important role to play.

iii) The new technology – “a sugar hit” ?

The language teachers at the ESC were not novices in the use of technology in their classes prior to the pandemic; as shown in the quantitative research, applications like Quizlet and Kahoot were already used in their face-to-face teaching. What was new however, were

the videoconference tools, in the case of the ESC, Microsoft Teams. The teachers were unanimous in their sentiment that there was a lot to learn in a very short time, and although they recognize the usefulness of many of the functions of Teams, they were ill-prepared to transfer their lessons onto the system more or less overnight: *“bon il fallait quand même un minimum de crédibilité...après ça dépend de la débrouillardise de chacun”* (T6), *“après c'était tu te débrouilles”* (T3). This was due to minimal training on this tool, which I will come to in the next section.

Most of them found the option of recording their lessons very useful : *“Donc pour Teams, c'est le côté on peut enregistrer, ça c'est, moi j'ai trouvé ça vraiment très bien, parce que j'ai pas toujours tout le monde”*. This enabled students who had poor connections to view the lesson at a later time, although one disadvantage was that it could encourage absenteeism, as the students knew that they did not actually have to come to the class, they could see it later. Teacher 1 said that she stopped recording her classes in order to ensure the presence of all the students:

“je n'enregistrais pas tous les cours parce que je devais être là, si on enregistre, j'avais l'impression que c'était la porte ouverte à, ben, je viendrai pas, je vais aller voir l'enregistrement, c'est trop facile de dire « je peux pas venir”.

The teachers who had already used other applications before Covid continued to do so, and some of the others adopted this practice, as it was a more effective way of checking comprehension, as mentioned in the previous section, and also corresponds to the “polyfocality” typical of students today (Jones, 2004). Teacher 2 gave a rather colourful description of these applications:

“like Quizlet or whatever, they get into it, because it's fun. It's got a lot of peeps in it, you know... It's fun. It's perky... it's a sugar hit...[Kahoot] was very effective rather than sitting there going... Yeah, do you understand, has anyone got any questions? What's the response to this? “

Teacher 4 found that the situation encouraged her students to use other technology that they probably would not have used in face-to-face classes. They all downloaded a software programme in order to be able to write Chinese characters, “*donc puisqu'elles ont téléchargé le logiciel, elles l'ont toutes fait*”, and they even used this software when writing emails to the teacher. So, in this particular case, not being able to come to physical classes had a positive effect in that it encouraged behaviour that would not have come about in normal circumstances. This would seem to support Whyte's affirmation that “*Certaines activités permettent une pédagogie différenciée et une autonomie de l'apprenant*”, (2014, p. 54).

However the general feeling amongst the teachers was that using technology alone is not an option in language teaching: “*les outils sont bien faits, c'est pas la faute des outils, c'est que l'outil ne peut pas tout faire, quoi*” (T1).

iv) Training – “*On se débrouille, hein ?*”

One of my questions during the interviews was about training on the videoconference tool - had the teachers had any? Their overwhelming response was : “*mais rien du tout, non [rires]*” (T1) and “*On se débrouille, hein ?*” (T3). My intent in asking this question was not to point fingers, but to underline the rapidity with which HEIs and individual teachers had had to adapt to online education. However I did want to find out just how important the teachers themselves considered training in the new technology to be. Thus they all replied that they had received very little training on Microsoft Teams, simply a brief an explanation of its main functions which would enable them provide teaching continuity. To the question “Do you think that you should have had some training?”, the teachers were all in agreement:

“*Oui, pour être efficace, pour éviter le stress, pour, ouais, parce que là, on a dû faire très vite, découvrir l'outil, expliquer aux étudiants, qui eux-mêmes ne savaient pas s'en servir, donc ça faisait beaucoup*”, (T1) ;

"Yes, absolutely. Because that thing is like a jet plane. When you get on there. And I had some experiences, some lessons, which were absolutely catastrophic", (T2).

And it was not only on Teams that the teachers thought training was necessary, but also on incorporating digital applications and tools generally in their classes:

"J'aurais vraiment bien voulu quand même des formations sur des outils numériques, alors que ce soit Teams, peut-être un peu plus poussé, en termes de choses d'organisation peut-être, de devoirs ou de certaines applications qu'on pouvait sur Teams, qui sera un peu plus techniques, professionnels. Ou alors ben des outils numériques, euh, de, de, je sais pas, vraiment de programmation, des choses très simples bien sûr, pour faire des exercices ou pour différentes choses", (T6).

Furthermore they did not find it acceptable that only the strict minimum was given in terms of training, and that they were obliged to work out how to use Teams on their own time: *"the team of Bachelor teachers sat on Teams basically for one week unpaid, trying to figure it out, yeah?" (T2)*, particularly within an educational establishment:

"je ne comprends pas pourquoi on ne peut pas libérer une personne pendant 3 jours, 4 jours, une matinée ou 3 heures et qui forme, ou qui est là pour répondre aux questions? Ce sont les choses pour moi, on travaille dans l'humain, on travaille dans l'enseignement" (T5).

The language teachers were therefore conscious that they lacked the skills to be able to use digital tools effectively in their online classes, which supports the research emphasizing the importance of training in ICT for language teachers (Warschauer & Healey, 1998; Boulton et al., 2008; Whyte, 2011) and the OECD report of 2020 which found that teachers were lacking in ICT skills before the pandemic.

v) *Motivation – “Le but, c’est d’avoir la moyenne” ?*

Learner motivation was a theme which came up recurrently in my interviews with the teachers, often with no prompting on my part. When asked the question about the factors that really help a learner to progress in a language, Teachers 1 and 3 immediately replied “*la motivation*”, and when I asked Teacher 1 what problems she had encountered with online teaching at first she replied:

“Tout de suite, la première chose, c’est la motivation des étudiants, c’est tombé, direct [making a thumbs-down sign]... la participation, la motivation, c’est pas du tout la même chose...”

Teacher 1 saw the online classes as the reason for this drop in the students’ motivation, whereas Teacher 3 had already found that her students were not terribly motivated by their language classes before the pandemic and the distance learning just worsened this lack of motivation. Teacher 3 added that the students were more motivated by some kind of goal such as the possibility of doing an internship in Spain, and also the language test at the end of their cursus, which explains why their interest picked up in the third and final year. This observation supports Dörnyei’s theory that in a long-term activity such as language learning where the ultimate goal of speaking the second language fluently may seem very far away, the setting of closer, “attainable sub-goals” such as tests and exams can be a motivating factor (1998).

Teachers 5 and 6 found that their students remained motivated even during the lockdowns: “*oui les Erasmus sont vraiment des, du public d’étudiants en or...c’est pas n’importe quel public, qui reste motivé*” (T6), although Teacher 5 remarked that it was more difficult to keep them motivated due to the lack of physical presence in the establishment:

“ ils sont motivés sur le champ, mais comment arriver à leur faire faire la tâche entre cet instant de motivation devant la caméra et la semaine suivante. Quel suivi est-ce

que nous avons, quels moyens de suivi est-ce que nous avons pendant ces 7 jours sans les voir? ”

Unfortunately, for many students, the lack of motivation translated into doing just enough work to get the average grade to pass the module, as Teacher 3 said: “*Le but c'est d'avoir la moyenne*”, although this is a phenomenon that seems to be particularly rife in the French education system even in “normal” times, as evoked by Boulton et al.: “At the end of the day, the only question is, “how can I pass? ” (2008). Faced with the non-participation of her students, Teacher 3 was even obliged to resort to threats: “*c'était, vous ne participez pas, zero*”, which is rather surprising in an institute of Higher Education.

Motivation is strongly linked to participation, and Teacher 2 was the exception in finding that her students generally participated very well. She explained that her students really “played the game” when doing role-plays or activities from Quizlet in their small groups:

“...but something that was really cool was because they couldn't see each other and they didn't want to turn their cameras on and share their screens they were reading the sentences much more than they would do because when they're together, they kind of look at each other's screen. Yeah? So when I was sort of going, drifting sort of from group to group, even though the pronunciation sometimes was not, was absolutely appalling. It didn't matter because then they'd say, but, Hey, I didn't understand. So they'd have to repeat, but hang on, that word. I don't get it...”

S: *And did they speak in English?*

T2: *Yeah, they did. It was really, I thought, Jesus, this is actually interesting, really interesting from, ah it maybe not be, it may not be achieving the exact objective that I wanted.*

S: *But it makes them want to speak, yeah.*

T2: *They were.... I couldn't believe it.... So that, that was good. Yeah, that was good.”*

So paradoxically, the fact that the students didn't have their cameras on actually forced them to communicate and ask each other comprehension questions. This certainly supports the skill acquisition theory described by Chapelle (2009) which asserts that the optimal situation for acquiring language is when the language learner is forced to interact with others in a way that pushes them to communicate, requiring negotiation of meaning. Thus, the students' reluctance to use cameras obliged them to participate in a way which required checking questions and improved their aural and oral comprehension. Furthermore, seeing their own progress motivated them to continue, in a kind of beneficial vicious circle.

vi) *Autonomy – “Have you done it ?”*

In order to answer my research questions about whether online learning has increased students' autonomy, I asked the teachers if they had found their students to be autonomous in their asynchronous online work *before* Covid, and then if they found that exclusive distance learning had increased their students' autonomy. Their responses were quite divided on the subject both before and during the pandemic. Teachers 1 and 5 found their students to be quite autonomous in their work before Covid: “*Je pense qu'ils étaient autonomes, mais justement, un peu trop confiants... Donc autonomes, oui, mais sérieux, pas forcément...*” (T1); “*je pense que les étudiants à l'ESC ont déjà une certaine autonomie et franchement pour moi ils sont pas devenus plus autonomes que ce qu'ils étaient déjà avant...*” (T5). Thus the online learning did not change the students' posture. Teachers 2 and 3 stated, on the contrary, that they did not think the students were really autonomous before the pandemic, they needed the teachers to be behind them, checking if they had done the work: “*They need a lot of general, yeah, have you done it? Have you done it? Have you done it?*” (T2). And for Teacher 3 the distance learning imposed by Covid just made this behaviour worse without the physical presence of the teacher: “*Non, non, au contraire, moi j'en ai perdu plein hein pendant le confinement*” (T3).

Teacher 6 made the distinction between being autonomous in the use of technology and being an autonomous language learner, underlining the fact that using the new technology comes more naturally to this generation, but does not necessarily lead to them taking responsibility for their learning path, and that online learning leads to a certain passivity: *“tu peux pas être acteur si tu es passif, psychologiquement, physiquement ou intellectuellement”*. For her, the role of the teacher is to find ways of stimulating the learners’ interest in order to lead them towards autonomy: *“Dans leur apprentissage, le problème, c’est plus une question de curiosité que d’autonomie...Est-ce qu’ils vont aller vers mon exercice de grammaire ou ils vont aller vers la série Netflix ?”*

vii) *Progress – “On va plus droit au but”*

To the question on what factors really help language learners to progress (at any time), Teacher 1 replied immediately: *“déjà, la motivation”*, the other teachers spoke of interaction, communication, role play and the pleasure of learning. Interestingly, Teacher 2 mentioned the “rigorous structure” of the first-year bachelor English programme. In her opinion, the fact that there is a pre-defined framework and gradual progression built into the curriculum is a factor that contributes to the students’ progress. In the face-to-face classes at the ESC before Covid the accent was certainly on communication, with simulations and presentations making up a large part of the lessons, which most of the teachers found difficult to transpose to online classes. The problem of the students not having their cameras turned on contributed greatly to this difficulty, and even the option of putting the students into smaller groups in channels or “breakout rooms” did not always help. Again Teacher 2 was the exception here, as explained in the previous paragraph, the fact that the students saw their own progress motivated them to continue participating in the activities proposed. When I asked the teachers if they thought their students had progressed at the same rhythm, or more slowly or quickly, during the lockdown periods, they were divided once more. Teacher 1 was quite adamant in saying she did not think so: *“moi je trouve qu’il y a moins de*

progrès... J'ai peur qu'on se rende compte, vraiment qu'il y a du retard, qu'on a pris du retard”, and after a year of online teaching, does not think it is the best way to teach languages :

“C'est non, non, non ; ils apprennent à utiliser les plateformes, ils apprennent à gérer Teams, ils apprennent à faire des clips, mais ils apprennent pas l'anglais, c'est pas l'anglais qu'ils apprennent en premier...non...ces outils pour les langues vivantes, non.”

Some of the other teachers thought there had been progress, but this was more due to certain conditions imposed by the pandemic, i.e. small groups or individual lessons: *“Les 2 étudiants que j'ai eus dernièrement ça a été le cas, et ils ont été très étonnés eux-mêmes, de faire autant de progrès... de A2 ils ont évolué au B1... c'est surtout qu'à l'oral en fait”*, (T5) ; *“ Ils progressent parce que ce sont des cours individuels”*, (T6).

Teachers 2 and 4 thought their students progressed more quickly than in the usual circumstances, because of the adaptations they had to make in their teaching style: *“je trouve qu'ils ont bien progressé, peut-être que les cours en distanciel, peut-être il y a un côté où on va plus droit au but... On va plus à l'essentiel”*, (T4). Teacher 2 was in fact overwhelmingly positive about the whole experience both linguistically and emotionally:

“I would actually say that the lessons were more productive than in class I saw a big development in their maturity, huh? Oh, I think it was, uh, yeah, it was pretty impressive. I said to them at the end of the year, I said, don't you dare say that this was a wasted year because I have seen the progress that you've made is nothing like what it would have been if it was in a face-to-face class. I was so proud of them, I cried when I said goodbye to them...”

With regard to the students' progress as measured by their TOEIC and BRIGHT test results given in the previous section, no real correlation emerged from the analysis of these results. Some groups did better on average during the pandemic, others obtained lower

scores. As explained when presenting these results, the language classes at the ESC concentrate more on oral skills than test preparation, undoubtedly a more useful aim for the students' future professions. Language tests are obviously necessary to give some idea of a student's level, but, as Ellis posits: "The ability to get a multiple choice question right amounts to very little if the student is unable to use the target feature in actual communication." (2005, p. 221). The students already used asynchronous platforms to prepare for these tests before the pandemic, so in that respect, there was not such a large difference in this part of their cursus pre- and during Covid.

viii) Human contact – “La grande soeur française”

The final aspect that came out of my interviews with the teachers was the human element in teaching. Whether that be face-to-face or online, they all recognized that teachers should not lose sight of this very important factor in teaching, and particularly in language teaching:

“pour un cours de langue où, par principe, on devait être en contact, c'est communication, c'est échange, euh, présentiel, euh, réaction, donc visuel, body language, tout ça, euh, ça a des limites très vite, on atteint des limites” (T1) ;

“on sait quand même qu'on est dans un milieu humain... Et qu'on a besoin de contact et d'échanger” (T5).

It would appear to be difficult to maintain this same human contact in distance teaching and learning, even if we have the technology to imitate face-to-face classes, with cameras and sound. As Teacher 5 said, even if she found Teams to be a very good tool for this extraordinary situation, she would still prefer to have face-to-face classes: *“je peux m'en passer...voilà...le métier que j'ai choisi à la base est en présentiel”*.

There is also the psychological aspect due to the conditions of the pandemic and lockdown, some of the students welcomed the opportunity to talk to their peers and teachers

in a more informal manner. Small groups and one-to-one classes were much more conducive to this, as Teachers 5 and 6 explained. Teacher 6 even said she felt like: *“la grande sœur française qui arrivait après tous les cours euh ben en groupe, noyés un petit peu dans la masse, ou ils pouvaient discuter de leurs problèmes”*. This approach is obviously impossible in larger classes of 15, 20 or more students, even of some teachers made a point of asking how their students were at the beginning of each class (Teachers 3 and 5): *“déjà je demandais toujours si ça allait, comment ils allaient”* (T3).

These testimonies support Hurd's (2005) affirmation that amongst all the novelty, challenges and exciting possibilities of using this new technology for language teaching, we should not lose sight of the human dimension.

D. DISCUSSION & CONCLUSION

Finally I shall address the question of whether this research has answered my research questions and if the data gathered serves to support one of my hypotheses. Let me remind you what these are: my first hypothesis is that this “forced” situation of learning exclusively online has, in turn, made students become more autonomous and independent in their learning habits and take more responsibility for their learning experience. The second hypothesis is that the recourse to exclusively virtual learning has not fundamentally changed students' posture; those who are already proactive and motivated in their learning remain so, or become more so.

The data gathered from the questionnaire show that, generally, this particular group of students is still very dependent on the teacher, as can be seen from their responses to the questions about preferences in both face-to-face and online classes. In both cases, they cited being able to interact with the teacher as an important factor, which correlates closely to the recent research done by Maica & Cocoradă (2021), who found that the negative emotions perceived during the pandemic were largely generated by a lack of interaction with

teachers and peers. It also supports White (2001) and Hurd (2006) who affirm that the role of the teacher in language learning remains very important, even in DLL.

What is surprising in the quantitative data is that even though almost 70% of the respondents recognized the importance of group dynamics in their language classes, their preferences concerned interaction with the teacher rather than with classmates in group or pair work. And this despite the efforts of teachers to recreate the same scenarios as in face-to-face lessons, with group and pair work via the channels on Teams. This would seem to contradict the interactionist or skill acquisition theory propounded by DeKeyser (2007b) and also Codreanu, Chein & Robin's (2013) assertion that peer interaction is a significant factor that directly influences intrinsic motivation for learning. On the other hand, students' preferences in asynchronous online work, namely being able to work at their own pace, working alone and having automatic correction demonstrate a certain independence in learning practices. The teachers' testimonials globally back up the data from the students' responses, even if they were not all in agreement on how autonomous students were before the pandemic. It also supports Stockwell & Reinders' theory (2019) that the mere fact of using technology will not inevitably lead to autonomy, but can provide opportunities for using the target language for learners who already have some degree of autonomy.

Referring back to Hurd's (2005) list of factors that influence the development of autonomy in the distance learner, many of these would appear to be lacking in the behaviour of the majority of the students who took part in the survey. The school and the language teachers have provided the "structured course design with systematic feedback" and also opportunities for "social interaction and interdependence". However, if distance learning becomes a permanent part of the ESC's pedagogy, a system of learner support could be developed further, along with ways to aid the students in developing their metacognitive knowledge and critical reflection, thus leading them towards self-regulated learning.

One aspect that emerged clearly from the teacher interviews is that participation and motivation are closely linked. The students acknowledged this themselves in their answers to the question on self-motivation in the questionnaire: a large majority (78.75%) considered it

to be “Very important”. Some of the teachers were more successful than others in mobilising their students to participate in group-work via breakout rooms, which in turn motivated the students, as they were able to see their progress. This supports Deci & Ryan’s observation that: “knowing how to promote more active and volitional (versus passive and controlling) forms of extrinsic motivation becomes an essential strategy for successful teaching” (2000). As Teacher 6 remarked: “*tu peux pas être acteur si tu es passif*”.

This also begs the question of culture; as mentioned previously, France belongs to the group of countries in which students may be less comfortable with active participation in language classes (Maica & Cocoradă, 2021), a pattern which was simply reproduced, and perhaps exacerbated, during the pandemic, due to the particularities of online learning. This, added to the premise that the French education system does not encourage autonomous behaviour as much as in other countries (Whyte, 2011; Boulton, 2008), may explain students’ reluctance to turn on their cameras.

This group of students also appear to be more motivated by extrinsic goals such as their average grade or the language tests at the end of their cursus, even if, as Teacher 1 explained, they often experience a kind of “epiphany” between the first and second years when many complete a work placement abroad, and realize the importance of speaking a second language for their future careers. However, as this element of their course was removed during the pandemic because of the impossibility of travelling it also removed the possibility of developing their intrinsic goal motivation whereby they study the language for themselves and their personal objectives. This may explain in part why some teachers felt that their students’ only aim was to get a pass in their subject.

Concerning the students’ progress in the languages studied, the questionnaire shows that 76% did not think they had progressed more quickly than in “normal” learning conditions. However, even if the majority expressed a global satisfaction with their language lessons during the pandemic at 60%, roughly the same percentage (58.8%) said they did not want to continue with distance language learning after Covid and more than half (56%) of those questioned do not consider it to be more effective than face-to-face classes. Their teachers

are similarly divided on the subject of progress and this leads us to ask what exactly we are measuring. If we are concerned solely with results in language tests such as the TOEIC (the pertinence of which is often questionable), then there was not a noticeable difference.

However, some of the teachers did notice progress in oral expression, which is undoubtedly a positive effect and supports Ellis' (2005) scepticism about the reliability of this type of multiple choice test in measuring progress in a language.

It must not be forgotten that social, affective and environmental factors play their part in influencing language learners' motivation (Gardner & Lambert, 1959; Gardner & MacIntyre, 1993; Dörnyei, 1994) and those same factors have undergone enormous changes during the pandemic of Covid 19. The disappearance of familiar learning environments and lack of group cohesion has certainly influenced students' behaviour in their studies this past year. Little (2007) states that learner autonomy requires a positive attitude, something which is very difficult to maintain in these uncertain times, and undoubtedly explains the reluctance to participate and negative attitude on the part of some of the students in the survey.

The findings of this research are therefore not sufficiently conclusive to confirm my first hypothesis that online learning and the accelerated use of technology in language learning during the pandemic has increased students' autonomy in this domain. Learning a language remains an intensely personal endeavour, despite all the external factors that may influence it, thus the second hypothesis describes more aptly the posture towards learning languages of some of the students who took part in the survey.

In conclusion, the research project undertaken at the ESC Pau Business School remains a "snapshot" of a particular group at a particular time, a microcosm of Higher Education that may or may not be representative of Higher Education institutes around the world, thus caution should be exercised in generalizing these findings. Furthermore, the events of the last year and a half have been extraordinary– it is a situation that none of us has previously experienced, therefore our reactions to it are unpredictable. Despite the wealth of research that already exists on the use of technology in language learning and

teaching, the particular circumstances of a global pandemic are new and add in further factors to consider.

What should be retained, however, is that distance learning students have the same qualities and weaknesses as classroom students, but are less accessible. Therefore teaching methods must be adapted; teachers should receive training in the new technologies and course designers and educational establishments need to address the question of integrating comprehensive learner support systems within their courses and training programmes. Above all, we should not forget the human side; to quote one of the student respondents, we need to find “*La relation humaine et toute la simplicité que le présentiel apporte*” in distance language learning too.

REFERENCES

- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 Motivational Self-system: a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), pp. 721-754. DOI: 10.14746/ssl.2018.8.4.2
- Al-Hoorie, A. H., & MacIntyre, P. D. (Eds.). (2020). Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Allen & Seaman. (2011). Going the Distance: Online Education in the United States 2011, Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Downloaded from Researchgate
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats ? *Pédagogies en développement*, De Boeck, pp.510, halshs-00600733
- Barbot, M-J. & Pugibet, V. (2002). Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, numéro spécial*. CLE International, Paris.
- Bates, T. (2016). Online learning and distance education resources. Downloaded from <https://www.tonybates.ca/2016/09/17/who-are-the-founding-fathers-of-distance-education/>
- Béziat, J. (2008). Supports numériques et diversités culturelles. Vers de nouvelles coexistences, *Adjectif, Addenda de la recherche sur les TICE*. Downloaded from <https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/spip.php?article63>
- Block, D. (2000). Problematizing interview data: voices in the mind's machine? *TESOL Quarterly*, 34(4), pp. 757-763. DOI: 10.2307/3587788
- Boulton, A., Chateau, A., Pereiro, M. & Azzam-Hannachil, R. (2008). Learning to learn languages with ICT – but how? *CALL-EJ Online*, 9(2). (pre-print version) <http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/calleonline/journal/9-2/boulton.html>
- Cambridge dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/e-learning>
- Chapelle, C. (1994). Call activities: are they all the same? *System*, 22(1), pp 33-45.
- Chirimbu, C.S., & Tafazoli, D. (2013). Technology & media: Applications in language classrooms (TEFL, TESL & TEOL). *Professional Communication & Translation Studies*, 6 (1/2), pp. 187-194.
- Conole, G. & Dyke, M. (2004). What are the affordances of information and communication technologies? *ALT-J Research in Learning technology*. 12(2), 113-124, DOI: 10.1080/0968776042000216183 downloaded from <https://www.tandfonline.com/loi/zrlt19>
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), pp. 109-117
- Croft, Dalton, & Grant ,(2010). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), pp. 27-64. <https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05010027>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* ,25, pp. 54-67

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78, DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Demaizière, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad - Quand, comment, pourquoi ? *ALSIC*, 17, <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Demaizière, F. (1986). EAO et langues étrangères à l'université. *Le bulletin de l'Epi*, 47.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research in A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivating and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp. 117-135 2.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration and Processing*, Lawrence Erlbaum Associations, Mahwah, New Jersey. Downloaded from https://archive.org/details/ZoltanDörnyeiQuestionnairesInSecondLanguageResearch_201705/page/n7/mode/2up
- Driscoll, M. (2002). Let's get beyond the hype, *E-learning*, 3.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 , pp.209-224.
- EUA report (2014). E-learning in European Higher Education, retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>
- EUA report (2020). European higher education in the Covid 19 crisis, retrieved from https://eua.eu/downloads/publications/briefing/_european-higher-education-in-the-covid-19-crisis.pdf
- EUE report (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions, retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html>
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. European University Association absl.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning, *Language Learning*, 43(2), pp. 157-194. Retrieved from http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/affect_l2learn1993.pdf
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: definitions, current systems and future trends (pre-print, Chapter 1, pp 3-21) in C. J Bonk & C. R. Graham, (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco. Downloaded from <https://www.academia.edu/563281/>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne, Paris.

- Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Didier, Paris.
- Hofstede, G. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3) pp. 301-320
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Hratsinki, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends* 63, pp. 564-569
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>.
- Hurd, S. (2001). Managing and supporting language learners in open and distance learning environments. In: Mozzon-McPherson, Marina and Vismans, Roel eds. Beyond language teaching towards language advising. London, UK: CILT Publications, pp. 135–148.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, B., Shelley, M. & White, C., eds. Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and education. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 1-19.
- IESALC. (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Retrieved 08/11/2020 from <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, 51(2), pp. 391-410
- Joseph, S. & Uther, M. (2009) Mobile devices for language learning: Multimedia approaches. *Research and practice in Technology Enhanced learning*, 4(1), pp. 7-32
 DOI: 10.1142/S179320680900060X..
- Karsenti, T. (1997). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web, *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), pp. 455-484, <https://doi.org/10.7202/1017306ar>
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 183-210 DOI:[10.2307/40264516](https://doi.org/10.2307/40264516)
- Kimmons, R., Graham, C., & West, R. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20 (1), pp. 176 - 198.
- Kramsch, C. (2000). Second language Acquisition, Applied Linguistics and the Teaching of Foreign Languages, *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 84 (3), pp. 311-326. Consulted at <https://onlinelibrary-wiley-com.docelec.u-bordeaux.fr/doi/epdf/10.1111/0026-7902.00071>
- Krashen, S. (2013). Second Language Acquisition Theory, Applications and some Conjectures. Retrieved from http://sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla
- Lenz & Aldrich (2013) SLA & CALL, NAU CALL blog consulted at <https://sites.google.com/site/callnau/sla-call-on-16/06/21>
- Levy, M. (1997). Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford University Press, New York

- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. OUP, Oxford. Downloaded from https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1). Downloaded from <https://www.ecml.at/Portals/1/resources/>
- Long, M.H., (1998). Focus on form in task-based language teaching, *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), pp.35-49.
- Maican, M-A. & Cocoradă, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Manes-Bonnisseau, C. et Taylor, A. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Ministère de l'Education nationale. <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article935>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique, *Les Langues modernes*, 3, pp. 38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50, 370-396. Downloaded from <http://www.excelcentre.net/TheoryHumanMotivation.pdf>
- McBride, K. (2006). Review of Egbert & Petrie's "CALL research perspectives", 2005 at <https://old.linguistlist.org/issues/17/17-1037.html>.
- Mossavar-Rahmani, F. & Larson-Daugherty, C. (2007). Supporting the Hybrid Learning Model: A New Proposition, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(1), pp. 1-12
- Noels, K.A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, pp. 57-85. DOI: 10.1111/0023-8333.00111
- OECD. (2020). The impact of Covid 19 on education - Insights from Education at a Glance 2020. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/>
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can blended learning be redeemed? *E-Learning*, 2(1), pp. 17-26. Retrieved from Research gate.
- Oxford dictionary: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/e-learning>
- Peake, J. & Reynolds, A. (2020). "Implementing the Virtual Language Centre at the University of Bordeaux during the 2020 lockdown", *ASp*, 78, <http://journals.openedition.org/asp/6746> DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.6746>
- Pica, T. (1994). Questions from the Language Classroom: Research Perspectives. *TESOL Quarterly*, 28(1), pp.49-79
- Poquet, O., Joksimovic, S., Kovanovic, V., Dawson, S., Gasevic, D. & Siemens, G. (2015). The History and State of Blended Learning, Chapter 3 in *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*, pp.55-92, Athabasca University

- Reinders, H. & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning and Technology*, 15(3), pp. 1-3
- Rizvi, Y. & Nabi, A. (2021). Transformation of learning from real to virtual: an exploratory descriptive analysis of issues and challenges. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14 (1),pp. 5-17
- Saber, A. (2020) Éditorial – Une catastrophe fondatrice ? Cours LANSAD à distance aux temps de l'épidémie. *ASP*, 78. <http://journals.openedition.org/asp/6402> DOI : 10.4000/asp.6402
- Sangra, S., Cabrera, N. & Vlachopoulos, D. (2012). Building an Inclusive Definition of e-learning: An Approach to the Conceptual Framework, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, pp.145-159. 10.19173/irrodl.v13i2.1161.
- Serostanova, N. (2014). Integrating information and communication technologies in the process of foreign language teaching and learning. *Journal of Education Culture and Society*, 1. DOI: 10.15503/jecs20141-187-197.
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, 64(4), pp. 456-458. DOI:10.1093/elt/ccq043. Downloaded from [Blended learning | ELT Journal | Oxford Academic \(oup.com\)](http://academic.oup.com/elt/article/64/4/456/456)
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W. and Land, L. (2007). Self-Regulation and E-Learning, *ECIS 2007 Proceedings*, 45. <http://aisel.aisnet.org/ecis2007/45>
- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 8(1) [http:// journals.openedition.org/rdlc/2237](http://journals.openedition.org/rdlc/2237); DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2237>
- Sockett, G. (2013). Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: an emic approach, *ReCALL*, 25. [DOI:10.1017/S095834401200033X](https://doi.org/10.1017/S095834401200033X)
- Sockett, G. & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities, *ReCALL* 24(2), pp.138-151 [DOI:10.1017/S0958344012000031](https://doi.org/10.1017/S0958344012000031)
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities, *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, pp.40-51. [DOI:10.1017/S0267190519000084](https://doi.org/10.1017/S0267190519000084)
- Swain, M. (2005). The output hypothesis, theory and research in Hinkel, E. Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 471-482.
- Thomas, G. (2017). How to do your research project (3rd edition). Sage Publications Ltd., London.
- Thornbury, S. (2008). What good is Second Language Acquisition Theory? *English Teaching Professional*, 55. Downloaded from www.etprofessional.com
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners in Lessons from Good Language Learners, Ed. Carol Griffiths, Cambridge University Press downloaded from <https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/lessons-from-good-language-learners-by-carol-griffiths.pdf>

- Vallerand, R. J. (1997). Towards a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Valluy, J. (2008). TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ? *Distances et médiations des savoirs*, 4. Downloaded from [http:// dms.revues.org/373](http://dms.revues.org/373)
- Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted language learning: an Introduction. In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3(20). Consulted at <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31, 51-71. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Warschauer, M. (2002). A Developmental Perspective on Technology in Language Education. *Tesol Quarterly*, 36(3), pp. 453-475
- Weibell, C. J. (2011). Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment. Retrieved 20/06/211 from <https://principlesoflearning.wordpress.com>
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching Journal*, 39, pp. 247-264. Downloaded from DOI.org/10.1017/S0261444806003727
- Whyte, S. (2011). Learning theory and technology in foreign language education: The case of French universities, *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), pp. 213-234
- Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies. (Dossier présenté pour L'Habilitation à Diriger des Recherches). Linguistique. Université du Havre, 2014. tel-01140245

LIST OF ILLUSTRATIONS

Figures

Figure 1: Gartner's Hype Cycle model

Figure 2: The SAMR model for the use of technology in teaching

Figure 3: A student using mobile devices for study

Figure 4: The PICRAT matrix

Figure 5: Theories of language learning linked to teaching methods and CALL

Figure 6: Socio-educational model of second language acquisition (Gardner, 2010)

Figure 7: Dörnyei's extended framework (1994)

Figure 8: Types of learning offered by HEIs in 2013

Figure 9: Top 3 impacts of DELT found in EUA report, 2021

Figure 10: Respondents' nationalities

Figure 11: Respondents' age and sex

Figure 12: Course of study being followed by the respondents

Figure 13: Languages studied by the respondents

Figure 14: Digital tools used during language lessons BEFORE Covid

Figure 15: Types of synchronous distance language lessons during lockdown

Figure 16: Digital tools used during language lessons DURING Covid

Figure 17: Types of language lessons preferred by the respondents

Figure 18: Aspects preferred by respondents in face-to-face classes

Figure 19: Aspects preferred by respondents in synchronous online language classes

Figure 20: Aspects preferred by respondents in asynchronous online language classes

Figure 21: Students' perception of their progress in languages during the pandemic (1)

Figure 22: Students' perception of their progress in languages during the pandemic (2)

Figure 23: The importance of teachers' proficiency in the use of digital tools

Figure 24: The importance of self-motivation in distance language learning

Figure 25: Students' opinion on the general effectiveness of DLL

Tables

Table 1: Information on the teachers participating in the qualitative research

Table 2: Comparison of TOEIC and BRIGHT end-of-course test results

APPENDICES

Appendix I: The questionnaire

SONDAGE SUR VOTRE EXPERIENCE DES COURS DE LANGUE PENDANT LA PANDEMIE DE COVID 19

Dans le cadre de mon Master 2 MEEF Ingénierie pédagogique je fais des recherches sur l'effet de la pandémie et le recours massif à l'apprentissage en ligne dans le domaine des langues. Votre identité et vos réponses resteront entièrement anonymes. Je vous remercie par avance pour votre participation à cette enquête.

QUESTIONS GENERALES

1) De quel pays êtes-vous originaire ?

2) Quel âge avez-vous ?

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|-------------|
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | + de 23 ans |
|----|----|----|----|----|----|-------------|

3) Vous êtes :

| | | |
|----------|-----------|-------------|
| Un homme | Une femme | Non-binaire |
|----------|-----------|-------------|

4) Vous suivez quel programme d'études à l'ESC Pau Business School ?

| | | | | |
|------------|------------|------|------|-------|
| Bachelor 2 | Bachelor 3 | PGE2 | PGE3 | Autre |
|------------|------------|------|------|-------|

5) Vous étiez en quelle année lors du premier confinement en France en mars 2020 ?

6) Quelles langues étudiez-vous ?

- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Portugais
- Chinois
- Russe
- Arabe
- Autre (laquelle ?)

LA SITUATION AVANT LA PANDEMIE COVID 19 (Toutes les questions sur cette page concernent la période écoulée AVANT le confinement en France en mars 2020)

7) Avant la pandémie de Covid 19 combien d'heures de cours de langues (toutes confondues) aviez-vous par semaine ?

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1-2 | 2-3 | 3-4 | 4-5 | 5-6 | 7-8 | 8-9 | + 9 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

8) Tous vos cours de langue étaient-ils en présentiel ? OUI/NON

9) Si vous avez répondu NON, combien d'heures étaient en distanciel ?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | + 5 |
|---|---|---|---|---|-----|

10) Quel était le type de cours en distanciel ?

- Cours « virtuel » du professeur (synchrone)
- Plateforme d'e-learning (asynchrone)
- Partage de documents par voie numérique (asynchrone)
- Un mélange des choix précédents

11) Si vous avez utilisé un outil de formation à distance, avez-vous reçu une formation pour la prise en main de cet outil avant de commencer ? OUI/NON

12) Vos professeurs de langue utilisaient-ils des outils numériques en cours AVANT la pandémie ? OUI/NON

13) Si vous avez répondu OUI, lesquels de ces outils numériques vos professeurs utilisaient-ils ?

- Google docs
- Mentimeter
- Wooclap
- Whatsapp
- Kahoot
- Quizlet
- Youtube
- Twitter
- Podcasts
- Autre (lequel ?)

14) Sur une échelle croissante de 1 à 5, étiez-vous satisfait de vos cours de langue AVANT la pandémie ?

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Pas du tout satisfait | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Très satisfait |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|

LA SITUATION PENDANT LA PANDEMIE COVID 19 (Toutes les questions sur cette page concernent la période de mars 2020 jusqu'à présent)

15) Lorsque tous vos cours de langues passaient en distanciel au moment du premier confinement en France, quel(s) outil(s) de vidéo-conférence l'ESC Pau a-t-elle mis en place pour les cours à distance ?

- Zoom

- Microsoft Teams
- Google Meet
- Adobe Connect
- Skype
- Autre (lequel ?)

16) Aviez-vous reçu une formation pour la prise en main de cet outil ? OUI/NON

17) Pensez-vous que vos professeurs de langue ont reçu une formation pour la prise en main de cet outil ? OUI/NON

18) Dans vos cours de langue à distance, Y a-t-il même nombre d'étudiants par classe/groupe qu'AVANT la pandémie ? OUI/NON

19) Quels types de cours dispensent vos professeurs de langue via cet outil ?

- Cours magistral
- Cours de présentation d'un sujet de grammaire ou vocabulaire, suivi d'exercices d'application plutôt écrits
- Cours basés sur l'oral, avec participation de tout le groupe en même temps
- Cours basés sur l'oral, avec travail en petits groupes ou binômes dans les « breakout rooms »
- Un mélange d'écrit et d'oral, de participation par tout le groupe et travail en petits groupes

20) Vos professeurs de langue utilisent-ils d'autres outils numériques pendant ces cours à distance ? OUI/NON

21) Si OUI, lesquels ? :

- Google docs
- Mentimeter
- Wooclap
- Whatsapp
- Kahoot
- Quizlet
- Youtube
- Twitter
- Podcasts
- Autre (lequel ?) _____

22) Avez-vous votre caméra branchée pendant ces cours à distance ?
OUI/NON/PARFOIS

23) Vos professeurs de langue ont-ils leurs caméras branchées pendant ces cours à distance ? OUI/NON/PARFOIS

24) Avez-vous l'impression de participer plus à l'oral pendant les cours à distance ?
OUI/NON/JE NE SAIS PAS

25) Selon vous, les cours de langue en distanciel sont-ils plus efficaces que les cours en présentiel ?

| | | | |
|------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Je suis d'accord | Je suis plutôt d'accord | Je ne suis plutôt pas d'accord | Je ne suis pas du tout d'accord |
|------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|

26) Selon vous, les cours de langue en présentiel sont-ils plus efficaces que les cours en distanciel ?

| | | | |
|------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Je suis d'accord | Je suis plutôt d'accord | Je ne suis plutôt pas d'accord | Je ne suis pas du tout d'accord |
|------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|

27) Préférez-vous les cours de langues :

- En présentiel
- En distanciel synchrone (cours en visio "direct" avec le professeur)
- En distanciel asynchrone (travail autonome sur plateforme)
- En distanciel synchrone ou asynchrone indifféremment
- Un mélange de présentiel et de distanciel
- Pas d'avis

28) En cours de langue PRESENTIELS, lesquels de ces aspects appréciez-vous ?

- Voir et entendre le/la professeur-e en personne
- Pouvoir poser des questions facilement au professeur
- Pouvoir échanger facilement avec mes camarades
- Pouvoir travailler en binôme ou en groupe
- Etre corrigé oralement sur l'instant
- La dynamique du groupe
- Autre

29) En cours de langue DISTANCIELS SYNCHRONES, lesquels de ces aspects appréciez-vous ?

- La nouveauté
- Voir et entendre le/la professeur-e en direct
- Pouvoir poser des questions directement au professeur
- Pouvoir échanger avec mes camarades
- Pouvoir travailler en binôme ou en groupe
- Utiliser des nouvelles technologies
- Pouvoir suivre le cours depuis le lieu de mon choix
- Autre

30) En cours de langue DISTANCIELS ASYNCHRONES, lesquels de ces aspects appréciez-vous ?

- Pouvoir travailler à mon rythme
- Ne pas être obligé de parler devant mes camarades
- Travailler seul
- Avoir une auto-correction des exercices
- Pouvoir suivre le cours depuis le lieu de mon choix

- Autre

31) Pensez-vous avoir progressé plus rapidement qu'en temps « normal » dans vos langues étudiées pendant cette pandémie ? OUI/NON

32) Pensez-vous avoir stagné dans vos progrès dans vos langues étudiées pendant cette pandémie ? OUI/NON

33) Pensez-vous avoir gardé la même cadence de progrès dans vos progrès dans vos langues étudiées pendant cette pandémie ? OUI/NON

34) Voudriez-vous continuer à avoir des cours de langue en distanciel après cette pandémie ?

35) Etes-vous satisfait de vos cours de langue pendant la pandémie ?

36) Selon vous, quelle est l'importance de la maîtrise des outils numériques par les professeurs pour ces cours en distanciel ?

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Pas du tout important | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Très important |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|

37) Selon vous, quelle est l'importance de la motivation personnelle lorsqu'on étudie en distanciel ?

| | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Pas du tout important | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Très important |
|-----------------------|---|---|---|---|---|----------------|

LES TESTS DE LANGUE (Selon le test que vous passez pendant votre cursus, merci de noter les scores obtenus avant et pendant/après le confinement)

38) Quel était votre score au BRIGHT pendant l'année scolaire 2019/20?

39) Quel était votre score au TOEIC pendant l'année scolaire 2019/20?

40) Quel était votre dernier score obtenu au BRIGHT ?

41) Quel était votre dernier score obtenu au TOEIC ?

Link to questionnaire on Google Forms for raw data:

<https://forms.gle/cievutCpiq6PWMZH9>

Appendix II: The interview grid

PRESENTATION DE MES RECHERCHES

Je mène cet entretien dans le cadre de mes recherches de mémoire de Master en Pratiques et Ingénierie de la Formation. Je m'intéresse aux effets de la pandémie globale de Covid 19 et le recours massif et accéléré à la formation à distance, plus particulièrement dans l'enseignement supérieur en France. J'ai pris un échantillon des étudiants de l'ESC Pau Business School que j'ai interrogé par un questionnaire, et je mène des entretiens semi-directifs avec 6 professeurs de langue de l'Ecole afin d'avoir les avis des étudiants et des enseignants.

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Numéro d'anonymat ____
2. Sexe ____
3. Langue maternelle _____
4. Langue enseignée _____
5. Années dans l'enseignement/la formation ____
7. Années à l'ESC Pau ____
8. Diplôme _____
9. Parcours dans l'enseignement/la formation _____
10. Statut à l'ESC _____
11. Enseigne quels programmes ? _____

AVANT COVID

- 1) Quel type de cours de langue donniez-vous à l'ESC avant le premier confinement en mars 2020?
- 2) Quel était l'objectif des cours/du programme ? (langue générale/des affaires, préparation d'un test en particulier, initiation, etc.)
- 3) Quelle était la durée d'un cours « moyen » ?
- 4) Quels types d'activité proposiez-vous en classe ?
- 5) Essayiez-vous de couvrir les 4 compétences en cours présentiels ?
- 6) Pouvez-vous me décrire le déroulement d'un de vos cours « typiques » en présentiel ?
- 7) Y avait-il une composante numérique/en ligne dans le parcours ?
- 8) Est-ce que c'était du distanciel asynchrone ?
- 9) Quel était le ratio de présentiel : distanciel ?
- 10) Aviez-vous un rôle d'accompagnateur/trice pour le travail à faire en ligne ?

- 11) Si oui, quel type de suivi effectuiez-vous ?
- 12) Trouviez-vous que vos étudiants étaient autonomes dans leurs parcours d'e-learning à cette époque ?
- 13) Trouviez-vous que vos étudiants étaient motivés par l'e-learning à cette époque ?
- 14) Utilisiez-vous des outils numériques pendant vos cours en présentiel ?
- 15) Si non, pourquoi pas ?
- 16) Si oui, lesquels ?
- 17) Comment les intégrez-vous dans vos cours ?
- 18) Quels avantages voyez-vous dans l'utilisation de ces outils numériques ?
- 19) Pouvez-vous qualifier la participation des étudiants dans vos cours en présentiel ?
- 20) Quelles pratiques utilisiez-vous pour encourager la participation de vos étudiants en classe ?
- 21) Trouviez-vous que vos étudiants étaient acteurs de leur propre apprentissage de la langue ? (cherchaient-ils à faire autre chose d'eux-mêmes en dehors des cours ?)
- 22) Ou, au contraire, étaient-ils plutôt dépendant de vous ?
- 23) Évaluez-vous leurs progrès pendant leur parcours ?
- 24) Si oui, quel type d'évaluation utilisiez-vous en cours ?
- 25) Y avait-il un test type TOEIC/ BRIGHT pendant ou en fin d'année ?
- 26) Quelle était l'attitude des étudiants envers ce test ?
- 27) Qu'en pensez-vous ?
- 28) Pouvez-vous dire s'il y a une « moyenne » de progrès pour ce test après une année de cours ? (ex. nbr de points au TOEIC)
- 29) Selon vous, quels sont les facteurs qui aident vraiment des apprenants à faire des progrès dans la langue étudiée ?

PENDANT COVID

- 1) A l'annonce du premier confinement en mars 2020 en France quel outil de visioconférence a été mis à votre disposition par l'ESC pour faire vos cours ?
- 2) Avez-vous reçu une formation pour la prise en main de cet outil ?

- 3) Si oui, était-ce suffisant ?
- 4) Si non, pensez-vous que vous auriez dû en recevoir une ?
- 5) Etes-vous satisfait de cet outil ?
- 6) Utilisez-vous un autre outil de visioconférence que celui proposé par l'ESC ?
- 7) Si oui, pourquoi ? Quelles fonctionnalités propose-t-il de plus ?
- 8) Comment avez-vous vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance ?
- 9) Quels problèmes avez-vous rencontré au début ?
- 10) Avez-vous trouvé des solutions à ces problèmes ? Et si oui, lesquelles ?
- 11) Est-ce que vous branchez votre caméra pendant les cours ?
- 12) Vos étudiants branchent-ils leurs caméras ? (si seulement parfois pour quelles activités ?)
- 13) Essayez-vous de couvrir les 4 compétences pendant les cours distanciels synchrones ?
- 14) Y a-t-il toujours une composante du parcours en distanciel asynchrone ?
- 15) Trouvez-vous que vos étudiants sont autonomes dans leurs parcours d'e-learning asynchrone ?
- 16) Pouvez-vous me décrire le déroulement d'un de vos cours « typiques » à distance ?
- 17) Comment faites-vous pour varier les activités à distance ? (breakout rooms, travail en groupe etc)
- 18) Quelles pratiques utilisez-vous pour encourager la participation de vos étudiants pendant ces cours ?
- 19) Utilisez-vous d'autres outils numériques pendant ces cours ?
- 20) Si non, pourquoi pas ?
- 21) Si oui, lesquels ?
- 22) Comment était l'implication/engagement des étudiants pendant ces cours à distance ?
- 23) Selon vous, y a-t-il des avantages à des cours distanciels ? Pour vous ? Pour les étudiants ?
- 24) Pensez-vous que les étudiants font plus de progrès, ou progressent plus rapidement, avec 100% de cours distanciels ?

- 25) Pensez-vous que vos étudiants sont devenus plus autonomes, plus acteurs, de leur apprentissage pendant cette période ?
- 26) Après plus d'un an de cours à distance, quel est votre ressenti maintenant ?
- 27) Qu'avez-vous appris de vos pratiques d'enseignement cette année ? En quoi l'environnement virtuel a-t-il changé (ou pas) vos pratiques ?
- 28) Avec du recul, qu'est-ce que vous auriez fait différemment ?
- 29) Y a-t-il des pratiques que vous avez découvertes cette année que vous voulez garder ? Lesquels et pourquoi ?
- 30) Diriez-vous que vous maîtrisez mieux les outils numériques maintenant ?
- 31) Trouvez-vous que l'environnement virtuel favorise l'autonomisation des étudiants ?

Appendix III: Transcripts of interviews with teachers

Teacher 1: interviewed by videoconference on 28/05/21, 44 min 57 sec

S : *J'ai divisé mon entretien en deux parties, donc on va faire avant le Covid et pendant le Covid, OK ? Donc le but étant de comparer un petit peu si ton approche et tes méthodes ont changé du fait d'enseigner exclusivement en ligne et aussi de voir un petit peu quel effet ça a eu sur les étudiants. Est-ce qu'ils ont changé aussi dans leur comportement vis-à-vis l'apprentissage de la langue aussi. OK ?*

T1 : *Oui*

S : *Donc sur la partie avant Covid, um, tu m'as dit les programmes, quel type de cours de langue donnais-tu à l'ESC avant le premier confinement ? Est-ce que tu peux les décrire ?*

T1 : *OK, donc les cours Bachelor, ce sont des cours d'anglais « Business English », mais assez général. Ils sont en petit groupe, donc, bien que, récemment ils étaient plus nombreux, on va dire entre 12 et 20 étudiants par groupe. Donc Bachelor 1^{ère} année, 2^{ème} année uniquement pour un semestre et 3^{ème} année uniquement s'ils restent, s'ils ne vont pas à l'international. Donc on est 4 profs et le programme a été créé, on l'a créé à nous quatre, donc c'est coordonné entre les 4 groupes parce que les 4 groupes c'est par niveau. Donc on a les mêmes objectifs, les mêmes ressources, le rythme change, on a la plateforme Eflex qui a été créé par E., donc qui complète le cours et l'approche c'est 2 fois 1h30 par semaine, le but étant de faire des activités concrètes, des présentations, business meetings, euh, faire la grammaire, le vocabulaire en contexte, mais surtout de faire en sorte que les étudiants pratiquent, parlent.*

S : *Mm-hm, donc surtout de l'oral, l'accent est sur l'oral ?*

T1 : *C'est ça, exactement. Et puis en classe inversée dans le sens où ils préparent, ils vont se mettre à le faire en classe.*

S : *OK, d'accord.*

T1 : *Et ça marche s'ils sont prêts, ça marche pas s'ils sont pas prêts.*

S : *Mm, oui bien sûr. Et les classes inversées, ça existe depuis combien de temps ?*

T1 : *Oh le concept de la classe inversé, on va dire que ça fait, bon c'est chaque prof qui le fait plus ou moins, mais une dizaine d'années. Ça se fait, voilà, on donne le matériel, ils le regardent, ils le préparent, ils sont prêts et ils le font, ils jouent le jeu, ils font l'activité, avec ça, en classe, donc ouais, c'est « hands-on », c'est plus pratique. On leur fait faire ça chaque année, ça monte un peu plus en difficulté...euh...voilà, c'est ça.*

S : *Mm-hm, OK, ouais, c'est ce que j'avais...ma deuxième question c'était ça en fait, quel était l'objectif, anglais général, anglais business, etc. OK, et oui la durée du cours tu m'as dit. OK, alors oui, quels types d'activité proposiez-vous, les profs, en classe ?*

V : *Voilà, donc, on se basait sur l'actualité, donc à eux de trouver quelque chose qui soit « business related », ils vont sur Internet, ils trouvent quelque chose qui les intéresse, euh, savoir choisir de l'information, la présenter de façon claire, structurée, faire une Powerpoint...*

S : *Mm-hm.*

V : *savoir répondre à des questions quand on les pose, en anglais bien sûr. Ensuite, travailler en groupe, par exemple, préparer une simulation de quelque chose, se mettre d'accord, jouer le rôle...donc voilà, être capable de, oui, interagir, de réagir, de le faire en communiquant, c'est ça...*

S : *Mm-hm, OK, donc plus basé sur les jeux de rôle et les simulations dans les cours en présentiel à cette époque-là ?*

T1 : *Mm-hm, on a quand même des heures de grammaire, vocabulaire, où on vérifie ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait, et la plateforme pour leur travail personnel.*

S : *Je vais y venir, je vais venir à la plateforme...[rires]*

T1 : *OK, en classe, des situations, situations concrètes.*

S : *Oui, OK, d'accord, c'est ce que je me demandais aussi, si vous faisiez encore de la grammaire en fait, en cours présentiel...OK, donc, en fait ma prochaine question c'est peut-être pas vraiment adaptée, essayiez-vous de couvrir les 4 compétences dans les cours*

présentiels ?

T1 : Ben oui, l'expression écrite, l'expression orale, euh, mais surtout de l'oral, compréhension, expression...

S : *Mm, OK, donc, est-ce qu'il y avait une composante numérique ou en ligne dans le parcours ?*

T1 : Oui, c'est Eflex.

S : *Oui, c'est ce que tu as dit. Oui, OK... et um, donc ça c'est du distanciel asynchrone en fait, donc ils faisaient ça dans leur temps...ils géraient ça eux-mêmes en fait.*

T1 : Oui.

S : *Et, um, donc est-ce que tu peux donner un ratio de présentiel : distanciel, en nombre d'heures, ou... ?*

T1 : Pour avoir leurs crédits, on leur imposait un volume horaire pour le semestre, sur la plateforme on estimait qu'ils devaient avoir fait minimum une douzaine d'heures.

S : *Mm-hm, OK.*

T1 : Voire une quinzaine, sans obliger à un contenu parce que la plateforme a de tout, grammaire, vocabulaire, compréhension, donc on leur disait, vous choisissez, mais le volume doit représenter environ une douzaine d'heures pour le semestre.

S : *OK.*

T1 : Et le reste, la grande partie du crédit, des activités se passent en cours, en faisant le travail demandé, les activités demandées.

S : *OK, et combien d'heures en présentiel alors ça fait par semestre ?*

T1 : Ils ont une trentaine d'heures par semestre.

S : *30, OK, 30 à 12.*

T1 : Deux tiers, un tiers en fait.

S : *OK ; Pour la partie distancielle, avant le Covid je parle, est-ce que tu avais un rôle d'accompagnatrice, est-ce que tu faisais du suivi de ce qu'ils faisaient sur la plateforme ?*

T1 : Pas vraiment, parce que la plateforme propose des réponses. Donc ils savent où sont les erreurs, ils peuvent refaire, ils peuvent corriger eux-mêmes. Nous on vérifiait, que ce qu'on leur demandait d'avoir fait, c'était au test. Donc on se rendait compte par le test s'ils savaient, ou pas. Mais on n'allait pas vraiment vérifier, on vérifiait le volume horaire pour leur rappeler, attention, vous êtes en retard, donc pensez à le faire. Mais on n'allait pas systématiquement voir ce qui se passait, voilà, pour piloter.

S : *Mm-hm, oui, donc c'était pas vraiment du suivi pédagogique...*

T1 : Mais bien sûr, on leur disait, vous avez des questions, vous ne comprenez pas une activité, dites-le-nous et on verra ça en classe, mais ça devait venir d'eux.

S : *Mm, OK et donc, umm, est-ce que tu trouvais, avant le Covid, que les étudiants étaient autonomes en faisant ce parcours d'e-learning ?*

T1 : Je pense qu'ils étaient autonomes, mais justement, un peu trop confiants, ils avaient l'impression, voilà, que c'est juste ça, faire n'importe quand, rapidement, donc ils ont tendance à passer à côté, oh c'est pas nécessaire, je peux le faire, c'est facile, euh, donc oui ils sont autonomes, mais il faut quand même les surveiller pour être sûr qu'ils le font parce que justement ils sont un peu trop confiants...

S ; *Mm-hm, OK.*

T1 : Et on se rendait compte, en particulier, que pour le vocabulaire, on leur disait, autant vous y allez, préparer, avec la plateforme, ça va être facile, vous allez l'utiliser, vous le connaîtrez ; autant vous ne faites rien sur la plateforme et là vous allez avoir les notes terribles, et ça se voyait, c'était évident.

S : *Mm, d'accord, OK.*

T1 : Donc autonomes, oui, mais sérieux, pas forcément...

S : *[rires] D'accord, et est-ce que c'était quelque chose qui les motivait à cette époque ? Donc avant Covid, est-ce qu'ils étaient motivés par la partie distancielle ?*

T1 : Pas spécialement. Non, ils préfèrent l'interaction, ils préfèrent le présentiel, ils préfèrent les questions, euh, donc c'est ça, ct outil c'était juste, euh, non, c'est pratique, mais c'est pas ce qui les intéressait le plus.

S : *Mm, d'accord.*

T1 : Ils ont pas l'impression d'apprendre vraiment avec une plateforme. Ils ont l'impression qu'on leur donne du « busy work ».

S : *Mm, c'est-à-dire ? Busy work ?*

T1 : Busy work, on les occupe, on leur donne des choses à faire pour occuper leur temps, c'est pas, grâce à ça, j'ai appris quelque chose...

S : *Uh-huh, d'accord, OK, intéressant. OK, et donc, avant Covid, est-ce que tu utilisais des outils numériques autres, pendant tes cours en présentiel ?*

T1 : Non, non. Evidemment, avec des sites ou comme ça, mais pas des outils en...non, non, rien.

S : *Mm-hm, OK, et pourquoi pas ?*

T1 : Parce que, on a peu...[de temps] par rapport au volume horaire de ce qu'on doit faire, et si on met l'accent sur la présence, la présentation, l'interaction, euh c'est justement le fait d'utiliser les étudiants qui faisait que le cours était intéressant. C'est le fait de parler entre soi, de faire des choses comme ça, donc une autre plateforme, un autre outil, euh, non.

S : *Oui, OK, mm-hm. D'accord, um, et pour les cours présentiels avant Covid, est-ce que tu peux qualifier la participation des étudiants dans ces cours ? Est-ce qu'ils participaient bien ou pas ? ou... ?*

T1 : Oui, ce qui est de bien à l'Ecole, à l'ESC, là ils sont en petit groupe, relativement petit, donc ça permet justement, ils sont par niveau, donc ils se sentent à l'aise par rapport aux personnes qui sont avec eux, donc, euh, ils sont, oui ils sont joueurs, donc facilement...ils aiment ça, ils aiment faire quelque chose d'utile, euh, on leur dit, mettez-vous en groupe, vous trouvez une idée, ils aiment ça...

S : *Mm-hm.*

T1 : La partie présentielle, travailler en petit groupe, présenter devant les autres, ils ne sont pas intimidés, ça va, ça se passait très bien...

S : *OK, donc globalement, tu peux dire qu'ils sont vraiment motivés par ce type de cours, ils participaient bien en fait ?*

T1 : Oui, c'était très bien.

S : *OK, et est-ce que toi, tu as des pratiques, des méthodes que tu utilisais pour encourager la participation de tes étudiants ?*

T1 : Ben, c'est-à-dire, déjà, on fait le cours qu'en anglais, même si eux, ils posent des questions en français, on leur répond en anglais, pour les habituer, pour leur dire : parler avec des erreurs, mais parler, donc les mettre en confiance. Le fait, justement, qu'on soit 4 profs, les 4 groupes communiquent, donc c'est très bien d'être homogènes. On peut faire des activités intra-groupe aussi, ils aiment bien, donc ça c'est bien. L'examen, par exemple, de semestre, se passait avec un autre prof, donc on n'évaluait pas nos propres étudiants, on les envoyait vers l'autre prof, ils savaient que ça fonctionnait comme ça. Euh, donc c'est cohérent, c'est transparent. Ils parlent entre eux, c'est bien qu'ils ont les mêmes infos, le même planning, donc cette façon de fonctionner est efficace, ça marche bien. Après, bon, les mettre en confiance, le côté positif, justement pas marteler la grammaire tout le temps, tout le temps, mais faire en sorte que ça soit quand même communicatif et correct.

S : *Mm-hm.*

T1 : Donc c'est un ensemble, c'est une approche, mais non, on est stricts aussi sur le fait que vous n'êtes que 12, on vous connaît bien, euh, vous vous croyez sérieux, vous êtes les business students, donc on vous con...on vous traite comme des business people. Donc on les responsabilise, c'est pas trop l'élève...voilà.

S : *Mm, OK.*

T1 : Voilà, on prend l'approche professionnelle plutôt que scolaire.

S : *Mm, donc c'est pas trop une approche, euh, moi, je suis le professeur, vous vous êtes les étudiants, j'ai la science infuse, etc. ?*

T1 : Voilà, c'est du « coaching », on « coache », on encourage, voilà. Et après, justement, quand ça va pas, les premières années, c'est ce que je leur dis, vous voulez qu'on fasse le prof et les élèves ? Les petits ? Donc ça ils aiment pas, donc cette façon, on les aborde de façon vous êtes là pour être professionnel, on vous fait confiance, vous êtes entre vous, ça va marcher, voilà, oui.

S : *Mm-hm, OK et même pour les..ceux qui sont pas très très forts peut-être, ça...?*

T1 : *Oui, oui, ça les motive, ça leur donne envie de...et s'il y en a qui sont timides, c'est l'oral qui les bloque, c'est pas spécialement l'anglais, c'est le fait d'être avec les autres, mais ça se passe bien, ça marche, oui.*

S : *Mm, OK. Et donc, est-ce que tu trouvais, à cette époque, que les étudiants étaient acteurs de leur propre apprentissage ? Est-ce qu'ils... ?*

T1 : *Ouais, justement, on les accompagne, mais ils sont assez acteurs, quand ça va pas, on leur rappelle, vous le faites pour vous, pas pour la note et ça, ça marche. Donc oui, ils sont acteurs...en plus, bon, l'Ecole, elle est payante OK, donc c'est, il faut leur mettre en situation, c'est vous qui gérez, c'est pour vous, c'est votre argent, c'est votre avenir, donc voilà, là ça marche.*

S : *Mm-hm, et est-ce qu'il y en a qui cherchaient à faire plus, à faire autre chose pour travailler leur anglais en dehors des cours ?*

T1 : *Oui, il y en a toujours, par exemple, la plateforme, on leur dit, bon, on vous demande un minimum de 12 heures, il y en a qui vont faire 50.*

S : *Mm, OK.*

T1 : *Pour eux, ils veulent aller plus loin, c'est ça, il y en a, on leur dit vous devez faire 2 présentations, il y en a qui disent « Je peux en faire une autre ? » une 3^{ème}, il y a toujours des gens comme ça.*

S : *Mm-hm, OK. Alors, comment est-ce que tu évaluais leurs progrès pendant les cours, le parcours en fait ? Sur un semestre, ou l'année ?*

T1 : *Alors oui, voilà, ils sont en contrôle continu, donc comme je dis, le programme est défini par les 4 profs pour les 4 groupes de la même façon, donc on a des dates butoir pour...ils ont des quiz de vocabulaire, des petit quiz de grammaire, les présentations orales sont notées, tout compte, le contrôle continu compte...*

S : *OK.*

T1 : *C'est pour ça, on peut être plus ou moins bon, on rattrape avec autre chose, euh, c'est pas tout l'un tout l'autre.*

S : *Mm, d'accord. OK et donc, je le sais, mais je vais poser la question, est-ce qu'il y a un test à la fin du..alors à quelle fréquence ? Oui je sais qu'il y a le TOEIC et le Bright, et/ou, je ne sais pas, je ne sais plus, je sais qu'il y a les deux...*

T1 : *Alors, pour les Bachelor, ils doivent valider un TOEIC en fin de la 3^{ème} année, donc ils ont les 3 ans pour s'y préparer. Nous, en cours d'anglais, justement, on insiste, on dit bien que le cours d'anglais n'est pas une préparation au TOEIC.*

S : *Mmm.*

T1 : *On a un apport de TOEIC pour leur présenter, pour les faire se familiariser avec l'examen, mais ce n'est pas une partie de l'évaluation, ou des critères pour le cours d'anglais, mais pour la validation du Bachelor, oui. Donc on leur rappelle, soyez prêts, la plateforme inclut de la préparation au TOEIC, mais c'est pas l'évaluation. Sur le 2^{ème} semestre, ils sont évalués en contrôle continu avec les activités en classe, mais ils ont un oral de fin de semestre, donc, ils ont quelque chose, par exemple, présenter un produit, présenter une compagnie. Ils le présentent devant l'autre prof donc ils ont 10 minutes ou 15 minutes d'oral, seul, et ça, ça compte pour l'examen final oral et ils ont un examen en ligne sur TestWe, même quand on était en présentiel à l'Ecole, le test maintenant, se fait en ligne, avant on le faisait en présentiel, mais depuis 2 ans on le fait en ligne, donc ils ont les tests écrits du semestre en ligne et l'évaluation orale du semestre avec un autre prof.*

S : *Mm-hm, bon OK, et quelle est leur attitude envers le TOEIC en fait ? Est-ce que c'est quelque chose qui les fait peur, est-ce que, je sais pas... ?*

T1 : *Alors ça c'est commun aux deux programmes, que ce soit le programme Bachelor en 3 ans ou le programme PGE en 2 ans. Ils ont la même façon de l'aborder. C'est-à-dire, on a le temps, c'est pas pour...au départ personne n'y pense, personne s'inquiète, personne n'en parle, donc nous on en parle et, la dernière année, qu'est-ce qui se passe ? Ils ont tendance à ne pas l'avoir fait, à paniquer, ça devient quelque chose de stressant la dernière année, parce qu'ils ont un minimum à atteindre et s'ils sont pas préparés, et ben, bien sûr, ils se rendent compte que [pouffe de rire], euh, c'est pas en deux mois qu'ils vont le faire, donc la*

dernière année de Bachelor ou la dernière année de PGE, c'est un peu le stress pour le TOEIC.

S : *Mm, OK, et c'est une partie, c'est obligé en fait, pour avoir le diplôme ? C'est ça ?*

T1 : Oui, c'est ça, c'est obligatoire, donc pour l'instant, euh, le niveau Bachelor on demande un 650 au TOEIC, qui est tout à fait raisonnable. Pour le Programme Grande Ecole on demande un score de 750 qui n'est pas non plus extraordinaire, donc ils ont des préparations ponctuelles pour le PGE mais c'est très léger, donc ils ne font pas d'eux-mêmes, ils sont, il y en a beaucoup qui arrivent en fin de programme et qui n'ont toujours pas leur TOEIC et qui doivent demander des cours particuliers, se débrouiller tout seuls, hein ?

S : *Oui, oui. OK, et qu'en penses-tu du TOEIC ?*

T1 : Mm, oh ben moi je pense que c'est pas mal, sauf que, évidemment, c'est un examen, donc si on le prépare, même si on n'est pas forcément bon en communication, on peut avoir un bon score. Mais je trouve que c'est une bonne chose en plus, je trouve que c'est bien que ça fasse partie d'une validation de diplôme, je trouve ça bien.

S : *Oui, mm.*

T1 : Je préfère, personnellement, entre le TOEIC et puis le BULATS, je trouve que TOEIC est plus juste, je trouve que c'est bien.

S : *Mm-hm, d'accord. OK, alors, c'est une question un peu difficile. Est-ce que tu peux dire qu'il y a une sorte de moyenne de progrès pour une année, euh, au Bachelor par exemple, si on parlait du nombre de... j'allais parler du nombre de points au TOEIC, mais s'ils le passent pas en 1^{ère} année ça marcherait pas. Ils ne passent pas le Bright en 1^{ère} année ?*

T1 : Non, non, ils n'ont rien à passer comme ça. Ils ont juste un entretien individuel oral mais il n'y a pas vraiment de test standard.

S : *Ah OK, mm oui alors on ne peut pas vraiment mesurer les progrès en fait. Ou peut-être par le ressenti, je ne sais pas, est-ce que tu ressens leurs progrès ?*

T1 : Mm, oui, on voit qu'ils progressent, surtout pour l'oral puisque c'est ce qu'on accentue, donc ils progressent en termes de confiance, donc ils sont plus à l'aise dans la prise de parole, euh bon, la grammaire c'est variable, bien sûr on progresse, on explique des choses, on révise, donc ça doit aller mieux, mais c'est vrai que, euh, même au TOEIC, s'ils passaient un TOEIC comme ça au 1^{er} cours, ils ont jamais vu le test, ils vont pas avoir un bon score. Donc le fait de leur exposer, de leur expliquer, ils vont progresser, ils vont prendre peut-être 150 ou 200 points, mais parce qu'ils connaissent le test, donc oui, ils progressent. Je pense que la compétence la plus difficile à faire progresser, c'est l'expression écrite.

S : *Mm-hm, oui.*

T1 : C'est là où il y a le moins de progrès parce qu'on le pratique le moins, euh, ça se limite à du « e-mail English », donc c'est court, mais la compréhension et l'expression orales, c'est évident qu'il y a des progrès.

S : *Mm, OK.*

T1 : En termes de points, je sais pas.

S : *OK, et um, selon toi, quels sont les facteurs qui aident vraiment un apprenant à faire des progrès dans une langue ?*

T1 : Bon ben **déjà, la motivation**, parce que même si c'est obligatoire, quand ils se rendent compte que, sans l'anglais, ils vont se fermer des portes, là il y a un déclic. Euh, on leur dit, l'anglais c'est pas exceptionnel, c'est le contraire, ne pas l'avoir ça vous fermera des portes, donc quand ils se rendent compte que c'est concret, quand ils partent à l'étranger, qu'ils font un stage et qu'ils arrivent, là ils comprennent que c'est sérieux, que c'est utile. Donc il faut valoriser le côté utile, concret, pratique. Voilà, c'est pas pour la note, c'est plus une classe, c'est plus juste le cours d'anglais, donc quand ils ont cette prise de conscience, ils le font pour eux, que ce soit pour le travail, pour voyager, là ça marche, ils ont envie de le faire, donc ils vont le faire bien.

S : *Mm-hm.*

T1 : Oui, c'est ça. Entre le Bachelor 1^{ère} année et Bachelor 2^{ème} année, c'est là qu'ils ont changé, entre je suis un élève, et en 2^{ème} année, je suis quelqu'un qui va travailler grâce à l'anglais, qui va voyager, donc c'est la prise de conscience de ça.

S : *Mm-hm, d'accord, OK. Donc on va partir sur les questions pendant le Covid, comment ça*

a changé. Donc à l'annonce du premier confinement en mars 2020, quel outil de visioconférence a été mis à ta disposition par l'ESC ?

T1 : Alors l'ESC a mis en place justement Microsoft Teams.

S : Mm-hm, OK. Est-ce que tu as reçu une formation pour la prise en main de Teams ?

T1 : [Elle secoue vigoureusement la tête pour dire non] Non, on a reçu un lien qui nous envoyait vers quelque chose comme une espèce de tutorat rapide, expédier les fonctions basiques, mais rien du tout, non (rires).

S : Mm, d'accord. Et donc est-ce que tu penses que tu aurais dû en avoir, avant de l'utiliser ?

T1 : Oui, pour être efficace, pour éviter le stress, pour, ouais, parce que là, on a dû faire très vite, découvrir l'outil, expliquer aux étudiants, qui eux-mêmes ne savaient pas s'en servir, donc ça faisait beaucoup. On aurait eu ça avant, c'est sûr que...

S : Oui ; mais bon, je pense que c'était un partout pareil [rires], c'était du jour au lendemain.

T1 : Voilà, mais l'ESC nous parle de, on va passer, depuis l'année dernière, depuis 2020, on va passer, on va sûrement passer de Teams à Blackboard, on nous en parle, on nous en parle, on n'a pas eu de formation...

S : Toujours, oui, hmm.

T1 : Donc là on arrive en septembre, donc si on nous dit maintenant c'est Blackboard, on n'aurait pas eu de formation...

S : Mm, oui, et maintenant vous êtes habitués, j'imagine, à Teams.

T1 : Puis oui voilà, pareil, qui est formé à Blackboard, je ne sais pas, mais on a pas été...

S : Mm, OK, et globalement, es-tu satisfaite de Teams ?

T1 : Moi, je trouve ça bien, je trouve que c'est pas mal en fait. C'est bien, parce qu'on crée vraiment un espace de cours et il reste, il est fixe, on y retrouve les personnes, on y retrouve les docs, les ressources, les enregistrements. Donc tout reste là. Donc c'est permanent, on retrouve, même si on n'est pas là, on peut enregistrer, donc c'est bien.

S : Mm, OK, um et est-ce que ça t'es arrivé d'utiliser un autre outil de visioconférence ?

T1 : J'ai utilisé, pas pour l'ESC, enfin pour l'ESC mais pour L&C [service formation continue de l'ESC Pau], eh bien Google Meet.

S : OK.

T1 : Parce que c'est plus simple, les personnes avec qui j'avais cours n'avaient pas l'outil Teams, donc c'était trop compliqué.

S : Ah OK.

T1 : C'était ça.

S : Donc ça c'est pour la formation continue plutôt ?

T1 : Oui.

S : OK, um et toi personnellement, comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance, quand c'est arrivé ?

T1 : Ben oui, alors, au début très bien, c'est le plan B, ça permet de continuer, donc pour la continuité c'est bien, et pour...mais franchement, **pour un cours de langue où, par principe, on devait être en contact, c'est communication, c'est échange, euh, présentiel, euh, réaction, donc visuel, body language, tout ça, euh, ça a des limites très vite, on atteint des limites.** Euh, donc moi en tant que prof, parler dans un ordinateur, sur un écran, ça fait bizarre, on n'a pas le retour, on n'a pas, c'est pas pareil, il n'y a pas d'interaction. Il faut préparer beaucoup plus de ressources, les mettre à disposition, voir qu'elles sont là, c'est pas au dernier moment qu'on doit aller chercher quelque chose. En réalité, il y a beaucoup de préparation, avec le papier, on a les documents, on peut photocopier, enfin c'est pas pareil, et heureusement qu'on était plusieurs dans le même cas, donc c'est entre nous, entre profs, donc merci les profs, entre L et R, on communiquait, on s'aidait, euh, ça a fonctionné comme ça. **Il faut être réactif.**

S : Mm-hm.

T1 : C'est pas idéal.

S : OK, et quels problèmes as-tu rencontrés au début ? Que ce soit technique ou autre...

T1 : Tout de suite, la première chose, c'est **la motivation des étudiants, c'est tombé, direct** [elle fait le signe du pouce vers le bas].

S : Ah oui ? Mm-hm.

T1: Donc le fait d'être avec la camera allumée, non [elle fait non la tête], euh, est-ce qu'on est vraiment à l'heure, est-ce qu'on est là ? On déconnecte, on reconnecte, on est vraiment présent ? Personne parle en même...on peut parler à 15 en même temps. Donc tout de suite, **la participation, la motivation, c'est pas du tout la même chose...**

S : *Mmm...*

T1 : On a créé les sous-groupes, parce qu'il faut faire des « channels » [dans Microsoft Teams] où on peut avoir des groupes de 2 ou 3, pour forcer la participation, mais tout de suite, c'est la première chose qui...on parle dans le vide...il y a quelqu'un ? [rires]...Très souvent on se sent seul...

S : *Oui, je me doute [rires]. Ok, et est-ce que toi, tu branchais ta caméra pendant les cours ?*

T1 : Ouais, moi j'étais visible, euh, je n'enregistrais pas tous les cours parce que je devais être là, si on enregistre, j'avais l'impression que c'était la porte ouverte à, ben, je viendrai pas, je vais aller voir l'enregistrement, c'est trop facile de dire « je peux pas venir », donc, pour la présence, parce qu'il fallait valider avec le logiciel, euh, je me disais, s'ils viennent en cours, ils me parleront, ils seront là, ils sauront ce qui se passe, s'ils viennent pas, ben ils sauront pas ce que c'est...parce que aller voir la vidéo c'est trop facile. Voilà, donc il faut trouver l'équilibre pour pas être trop stricte, pour faire confiance, c'est pas évident...

S : *Mmm, non, j'imagine...pardon, vas-y.*

T1 : Il y avait aussi l'aspect technique, certains n'avaient pas une bonne connexion, n'avaient pas Internet ou étaient dans une famille avec des bruits, des enfants, donc il fallait faire la part des choses, et c'est très difficile quand il y a trop de parasites, de paramètres à gérer...voilà.

S : *Oui, bien sûr. OK, et les étudiants, est-ce qu'ils branchaient leurs caméras ?*

T1 : Pas, non, sauf quand on leur disait, vous aurez l'examen, l'évaluation, la présentation, on veut vous voir, ceci, cela, même là, a priori on pouvait les forcer, mais je pense le droit à l'image et tout ça, ils sont au courant, on ne peut pas les obliger, donc ils ont souvent pas voulu allumer, « ça marche pas », « je veux pas », « il y a mes parents », « je veux pas qu'on... », donc ils ont souvent utilisé le « non, pas de caméra »...

S : *Mm, ah oui, c'est sûr que c'est pas évident.*

T1 : Non, non, non.

S : *OK, et pareil, pendant ces cours à distance est-ce que vous essayiez de couvrir les 4 compétences ?*

T1 : C'est pareil, on essayait d'accentuer l'oral, parce qu'on parle, on peut parler sur Teams. On pouvait mettre des « chat », mais l'écriture, donc le texte, l'écrit via la plateforme, c'est pas le but non plus, c'est pour parler, donc on encourageait à travailler sur Eflex, leur ressource en ligne, mais c'était surtout compréhension, expression...les ressources, pareil, grammaire, vocabulaire, sur la plateforme, donc en autonomie, avec des questions. Donc c'était surtout les compétences orales, compréhension, expression...

S : *Mm-hm, OK, donc ils avaient toujours la partie Eflex ?*

T1 : Oui, et puis là, ils présentaient avec un Powerpoint, donc on les obligeait, vous faites une présentation avec un Powerpoint, donc l'étudiant, il disparaît, et on voit, il partage l'écran, ils commentent leurs PPT, donc oui...

S : *Mm-hm, OK. Donc oui, la question que j'ai posée tout à l'heure, sur leur autonomie en utilisant Eflex, est-ce que ça a changé pendant le confinement, ou c'était à peu près pareil ?*

T1 : Alors, c'est-à-dire, qu'on rajoutait un outil en ligne, donc c'était une couche de plus, et donc on retirait le présentiel, le contact, donc au départ ça allait, mais très vite, euh le contact manquait, faire que de la plateforme, que Teams, on a l'impression de faire que de l'outil, que de l'outil, donc c'est moins, c'était pas si populaire que ça, ça leur manquait aussi, ils voulaient venir en cours, en présentiel, donc l'autonomie sur la plateforme, oui, mais rajouter des activités via Teams, ça les motivait pas spécialement, remettre des ressources, vous allez faire sur Teams ceci, sur Eflex cela, ça fait beaucoup...

S : *Mm, oui, c'est sûr. OK, alors, est-ce que tu peux me décrire le déroulement d'un cours typique en ligne ? Comment est-ce que tu t'y prenais ?*

T1 : En ligne, justement, on faisait en sorte qu'à chaque cours il y avait au moins 1 étudiant ou 2, qui devaient, eux, présenter. Donc, à partir de leur présentation on faisait durer, enfin

moi, je faisais durer, pour que les autres participent, les autres posent des questions, qu'on ait des choses à se dire à partir de ça. Donc le point de départ de l'oral, c'est ce que l'autre présentait. Euh, et ensuite faire des activités donc avec des « channels », des sous-groupes, où on leur disait, bon ben cette activité que vous devez, qu'on imaginait faire sur du papier, en classe, ou avec le tableau comme ça, on leur disait, je mets la ressource à leur disposition sur Teams, vous allez la chercher donc dans les documents, dans le dossier, et vous la faites à vous deux, vous vous posez la question, vous faites la réponse, vous essayez de voir si vous avez les mêmes réponses, vous comparez, et nous, les profs, on a accès aux petits groupes, donc on va visiter, on apparaît, on disparaît, pour être sûrs que tout le monde est là, que tout le monde fait l'activité. On passe notre temps à courir après les gens, voir s'ils sont là. Donc voilà, faire au plus pour que ça soit eux qui font, c'est pas nous qui parlons, vous faites ça, vous avez une activité, envoyez-moi une réponse, faites-le à 2 ou 3, mettez, déposez votre document sur Teams, comme ça on sait qu'ils sont là pendant l'heure du cours, ils font quelque chose, et qu'ils nous le rendent, il y a une trace...

S : *Mm, d'accord.*

T1 : Vous trouvez plein de petites activités, pour qu'ils soient en petits groupes...

S : *Mm-hm, OK, ça répond à ma question. Pareil, est-ce que tu avais les petites astuces ou techniques pour encourager leur participation dans ces cours à distance ? Ou...c'était ça en fait, les mettre en petit groupe ?*

V : Voilà, et puis ils choisissent leurs partenaires, ils peuvent changer. On a utilisé aussi l'application Kahoot. Tu connais Kahoot ?

S : *Oui.*

T1 : Donc ils font une présentation, ils font un jeu, donc avec Kahoot, il faut un téléphone, donc on se connecte...

S : *Mm, ça leur plaît en général...*

T1 : ...et on voit le jeu sur la plateforme, on voit les réponses, on voit qui gagne, donc l'aspect ludique, on a développé l'aspect ludique, en ajoutant quelque chose, et puis le téléphone, tout le monde sait s'en servir, on peut le voir, c'est immédiat, on réagit, voilà, donc les choses comme ça...

S : *Mm-hm, OK, donc là on peut dire que tu utilisais d'autres outils numériques pendant ces cours-là ?*

T1 : Oui, voilà, Kahoot ou alors, l'autre qui s'appelle, oh j'ai oublié, on a...j'ai oublié, maintenant que je le sais, on trouve des listes, on prépare des jeux en ligne, et ça s'appelle, j'ai un gros trou...c'est l'autre ressource, je me rappelle plus, voilà...

S : *OK, peut-être qu'une des autres profs va pouvoir me dire...OK, alors, j'allais dire, comment était l'implication des étudiants pendant ces cours à distance ? Tu l'as dit, leur motivation a...chuté un peu...*

T1 : Oui, la motivation moindre, il fallait être...[elle mime l'action de pousser quelqu'un]

S : *Mm, OK, et donc pour toi, est-ce qu'il y a des avantages à des cours à distance en ligne ?*

T1 : Ben, le seul avantage, c'est que ça permet de continuer, donc ça permet de garder les cours. C'est pas dans les conditions idéales, mais ça permet de ne pas s'arrêter complètement, OK ?

S : *OK.*

T1 : Ensuite, oui, on peut faire des choses comme ça, avec des jeux, ça peut être plus ludique, mais en termes de progrès par contre, **moi je trouve qu'il y a moins de progrès.**

S : *Mm.*

T1 : C'est vraiment basé sur la volonté de participer, plus ou moins, donc on peut avoir un cours entier ou personne réagit, personne ne dit rien, ça peut être très très mort, ça permet juste de garder le fil, voilà.

S : *Mm-hm, OK, donc ça n'a pas vraiment d'avantage, plus d'avantages que le présentiel, pour toi ?*

T1 : Non, non.

S : *Donc tu as répondu à ma prochaine question : est-ce que tu penses que les étudiants font plus de progrès ou progressent plus rapidement avec les cours à distance ?*

T1 : Non, [elle fait non de la tête vigoureusement] le présentiel. Et pour faire le cas par cas, pour aider quelqu'un, on peut voir, on peut être physiquement derrière, on passe, on peut intervenir spontanément en classe, alors que s'ils sont pas là, je ne vois pas qui fait quoi, s'il y a des erreurs, je vois à leurs visages s'ils comprennent pas, on peut pas, **on est moins utile aussi.**

S : *Mm-hm.*

T1 : Donc, on fait moins d'individuel, de..vous avez...on ne peut pas dire « vous avez bien compris, c'est clair ? », on ne peut pas dire ça à distance, non.

S : *Mm-hm, alors penses-tu que les étudiants sont devenus plus autonomes et plus acteurs dans leur apprentissage pendant le confinement ?*

T1 : Non je ne crois pas. Je pense **qu'ils ont perdu la motivation**, euh, ils ont moins envie de se connecter et s'ils veulent pas venir ils viennent pas, donc non, ils ne sont pas devenus plus autonomes.

S : *Mm, OK.*

T1 : Et le site, c'est Quizlet !

S : *Ah oui, je sais, OK. Et oui, donc après plus d'un an maintenant des cours à distance, quel est ton ressenti ? Comment est-ce que tu... ?*

T1 : Ecoute, euh, j'espère pouvoir retourner en présentiel en septembre, mais en même temps, j'ai peur que le niveau qu'on a laissé...qu'on va retrouver, ne sera pas bon. J'ai peur qu'on se rende compte, vraiment qu'il y a du retard, qu'on a pris du retard. On sera sûrement contents de revenir mais je pense qu'il va y avoir un travail de remise à niveau...on n'a pas autant de choses...

S : *Mm, à ce point-là ? Oui, donc tu penses que les Bachelor 1 par exemple, la 2ème année en septembre, qui étaient les 1ère année, tu penses qu'ils auraient pas fait autant de progrès que les années précédentes ?*

T1 : Exactement, oui je pense qu'on va trouver une promotion avec un décalage.

S : *Mm.*

T1 : Je crois qu'ils auront pas le même niveau, c'est sûr.

S : *OK, et pour toi, est-ce que tu as appris des choses sur ton... tes pratiques d'enseignement, ton approche pendant cette année ? Est-ce que ça t'a quand même apporté des choses ? Ou pas ?*

T1 : Oui, ça m'a appris les outils. Je suis contente d'avoir appris à me servir de ces outils, donc j'ai appris quelque chose. Je suis contente d'entendre que les étudiants préfèrent le présentiel, ils l'ont dit spontanément, donc on est appréciés. Ça a donné de la valeur aux profs en fait, l'outil redonne de la valeur à la personne, on se rend compte que c'est pas la même chose d'avoir un cours avec un prof qu'avec l'ordinateur, donc on est revalorisés. Après, euh, qu'est-ce que j'ai changé ? Non, j'ai fait beaucoup plus de travail justement avec les collègues, de faire des ressources, d'adapter des ressources, donc « redidactiser » les cours pour que ça soit facile, faisable. Donc il y a eu du travail pour les ressources, la mise en ligne, créer des examens en ligne, bon, c'était lourd. Il y a beaucoup de préparation, pour faire quoi au final ? Pour l'étudiant, voilà...

S : *Mm, d'accord. Et avec du recul, est-ce qu'il y a des choses que tu aurais fait différemment ?*

T1 : Ben je trouve qu'on s'en est bien sortis, je parle pour moi, je parle pour les collègues. Je vois qu'on s'est bien adaptés, on a réussi à faire le programme, bon, à pouvoir répondre, à être présent ; les horaires de cours ont changé aussi à l'ESC, les cours qu'on avait en présentiel étaient le matin depuis toujours, on va dire, moi ça fait 20 ans, j'avais les Bachelor le lundi et le mercredi matin et c'est passé en cours du soir. Non seulement c'était jusqu'à 20h. Donc, la concentration, la motivation, tout ça, ça a fait que...

S : *Oui, donc après une journée déjà pleine de cours...oui.*

T1 : (hoche la tête) Voilà, donc c'était pas bon. On a demandé pour le 2ème semestre à alterner, que les autres, ça n'a pas eu lieu. Donc les mêmes étudiants ont eu cours en dernier créneau toute l'année. Les Bachelor ont eu leurs cours d'espagnol et de langues le soir, donc toutes ces conditions ont fait que c'était moins bien, moins productif. Donc, euh, j'ai appris que, oui, je le savais déjà, le cours du soir c'est pas top, euh être là pour les

étudiants c'est mieux, non...ca confirme ce que je soupçonnais [rires]. Bon, les outils sont bien faits, c'est pas la faute des outils, c'est que l'outil ne peut pas tout faire, quoi.

S : *OK, et est-ce qu'il y a des choses, des pratiques que tu as découvertes cette année que tu aimerais garder ? Pour, je sais pas, les appliquer en cours présentiels... ?*

T1 : Ben, en fait, on a pu adapter le distanciel sur le présentiel, pas le contraire. Mais, pas à l'ESC, mais à l'université, vu que les groupes sont beaucoup plus gros donc, j'ai des groupes de 30, de 40, et là, c'est ingérable, avoir une classe de 40, on peut avoir cours, faire participer, donc ce que j'ai fait, que j'ai adapté, c'était que, chaque semaine, il y aurait une partie du groupe qui passerait, qui me parlerait 5 minutes. Donc, il fallait occuper les autres en leur donnant du travail écrit sur la plateforme, tout ça, pendant que certains, une dizaine, je les verrais, pour garder le contact, à tour de rôle, 5 minutes, et voilà. Non, il y a beaucoup plus de possibilités en présentiel qu'en distanciel.

S : *Mm.*

T1 : Donc pour moi, c'est le distanciel qui a été adapté pour qu'on puisse faire...donc c'était plus facile que le contraire...

S : *Mais le fait d'avoir des petits groupes à l'ESC c'était plus gérable que les cours à la fac ?*

T1 : Oui voilà. Parce que les cours de langue à la face avec 40 ou 45 étudiants c'est ingérable.

S : *Mm.*

T1 : Donc on faisait parler 10 ou 12 à chaque cours, et après ils m'ont dit « Madame, merci d'avoir fait ça pour qu'on puisse quand même parler. On avait nos 5 ou 10 minutes chacun, sinon on n'aurait jamais pu parler en anglais », et c'était pour eux la chose principale, et donner des choses à faire par écrit, de perdre ça, à 40 personnes, c'était pas possible. Donc là il a fallu faire quelque chose, un compromis, pour qu'ils puissent parler 2 ou 3 fois dans le trimestre, pas beaucoup, mais quand même parler de quelque chose. Donc là, on l'a fait, mais c'est beaucoup mieux en présentiel. Voilà.

S : *OK, donc ma dernière question, mais je crois que je connais la réponse déjà. Est-ce que tu trouves que l'environnement virtuel favorise l'autonomisation des étudiants ? [rires]*

T1 : C'est non, non, non ; ils apprennent à utiliser les plateformes, ils apprennent à gérer Teams, ils apprennent à faire des clips, mais ils apprennent pas l'anglais, c'est pas l'anglais qu'ils apprennent en premier...non...ces outils pour les langues vivantes, non.

S : *Mais à ton avis, est-ce qu'il y a des choses qu'on pouvait apporter, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça marche mieux ? Si jamais tu dois retourner en distanciel en septembre par exemple ?*

T1 : Mais moi, le distanciel, c'est vraiment, oui, la communication orale, prendre le temps d'avoir les gens qui puissent parler, présenter, avec d'autres qui peuvent réagir, donc si on est peu nombreux, et si on est d'accord pour participer, pour présenter, d'accord, là ça peut se faire. On est...le côté pratique c'est qu'on peut être n'importe où, n'importe quand, euh, on peut être forcément un perturbateur, s'il y a un bruit, s'il se passe quelque chose, et les étudiants c'est pareil, le contexte n'est pas favorable à l'apprentissage parce...euh, il y aura toujours quelque chose d'autre, on est dans sa chambre, on a son téléphone, y a d'autre chose. Donc, si on est vraiment sérieux, vraiment autonome, vraiment motivé, d'accord. Mais c'est pas mieux qu'en classe.

S : *Mm, OK*

T1 : Donc, non [grimace] ça permet de garder le fil, garder le contact, de ne pas tout arrêter, mais ça n'ajoute rien.

S : *Mm.*

T1 : Et les personnes pour qui les cours ne sont pas à l'ESC, les personnes donc de L&C, qui sont de la formation continue, j'avais beaucoup d'adultes, de professionnels, les gens volontaires, des retraités qui veulent des cours, et ben, la nouvelle de, on va faire en ligne, ben non, ils avaient peur de l'outil, ils étaient pas prêts, après ça, on a rassuré quelques-uns, finalement c'est pas si compliqué si on se limite à Google Meet, ça va, je le gère, mais j'entendais souvent, oh mais c'est pas la même chose, je serai avec vous, je ferai pas comme ça, vous seriez là, vous pourriez me montrer...Donc OK, ils ont fait les cours, ils ont eu leurs 10 heures, leurs 20 heures, mais c'était, oh ça aurait été mieux en face-à-face.

Euh, j'ai eu des étudiants qui sont rentrés chez eux, hein, à Marseille. Ça, c'était bien, ils avaient pas besoin d'être sur place. J'en avais qui étaient en Nouvelle Calédonie donc qui n'étaient pas toujours connectés donc ça c'était dur. Bon, l'avantage, on peut dire que c'est n'importe où, n'importe quand, on peut quand même se retrouver sur un lieu commun de partage, on peut y être, mais à part ça, je vois pas trop, non.

S : *Oui, ça demande un grand travail d'adaptation en fait, des ressources, etc.*

T1 : Oui, c'est ça, tout ce qu'on trouve sur Internet, sans que ce soit avec un outil pédagogique, on le fait avec la plateforme Eflex, on a de l'oral, de l'audio, on peut faire de la grammaire, on peut travailler seul, on a des corrections, il n'y a pas de prof, mais ils sont autonomes, ça maintient, mais c'est ce côté vivant, interactif, spontané, body language, expression, tout ça, qui n'y est pas, qui n'y sera jamais, Si on est en face...

S : *Même si tout le monde a sa caméra branchée, même là, tu n'as pas le body language, les expressions ? Même là ?*

T1 : Non, non, parce qu'il y a tout le reste, il y a des distractions, on n'est pas qu'eux dans le cours. Admettons, moi, je me rends compte, je travaille sur mon ordinateur, mais je suis à la maison, donc s'il y a...

S : *Mm-hm.*

T1 : Même s'ils étaient motivés, tout ça, c'est pas la même chose.

S : *OK.*

T1 : C'était moins bien, voilà.

S : *OK [rires], bon merci, c'est tout, mais c'est vraiment très intéressant.*

T1 : Très bien, merci à toi Sarah, et bon courage pour la suite hein ?

S : *Oui, merci.*

Teacher 2: interviewed in person on 02/06/21, 53 min 33 sec

S: *Okay. So, um, I'm going to divide this interview into two parts. So we're going to do what happened before the pandemic of COVID 19 and then during, um, I can't say after yet during COVID. Okay. So, um, what type of language lessons did you give at the ESC? Uh, when the first lockdown was announced in March 20?*

T2: So that was bachelor and masters classes. Yeah, it was just that.

S: *Okay. Um, and what is, was the objective of these, uh, programs? Um, is it general English, uh, business English? Is there a test that they're preparing for the end?*

T2: And they're all preparing that if all of them need a TOEIC score of, well, the bachelors need a total score of 650, to graduate. And the master's students need a total score of 750 to graduate. And would you want to close that window? Because it might be lots of sound. Um, so that's one aspect of it. The other aspect, for example, to the bachelor's students is just to give them a good grounding in, in business English, um, so that they can go on their stages or their, um, their overseas placements as well. A lot of them do that. So the, the courses are divided up into different aspects. They have a, um, a test every week and it might be a grammar test, a vocabulary test, or part of a TOEIC. And they do that across 18 months. And with the masters, it's a little bit different. There's sort of a mix of TOEIC preparation, business vocabulary, job, interview preparation, that sort of thing. [coughs] Oh god.

S: *Okay. Okay. Um, and the same for bachelor and master. Um, but what, how long is an average class?*

T2: So the bachelor students. Two one and a half hour classes per week. And the masters, they do a three hour block per week. It's one hour of, um, self- guided learning on a platform and the, the then an hour and a half or a bit longer than an hour and a half with the teacher.

S: *Okay. Okay. And what kinds of activity did you use to do, um, in class, in, uh, face-to-face classes?*

T2: So uh, it was for the bachelor program because it's a very rigorous program. As I said, they have a quiz every week to keep them because a lot of them, they're not very high level students. So they need a lot of, um, they need a very strong framework to kind of keep them working towards this long-term goal of getting their TOEIC score. But the other objective of course is to speak. And so they there's, in addition to the preparation work for the, all of the

different quizzes, there's a lot of presentation activities that we do. So every semester they have to prepare, usually two different presentations in individual or in a pair, um, about a subject of their choice or maybe a company that they'd be interested in working for, or a product that they're interested in. And then at the end of the semester, they have to do another presentation either individually or in a group where they present for another teacher or team so that we're sort of getting a balance of, uh, perspectives on their level.

S: *Okay. And do you try and cover the four skills during these classes? Did you...?*

T2: Uh, yeah. So, so you mean we, ah, we, we do a lot of, when you say the four skills, you mean reading, writing, listening, and speaking. Um, yeah, so there's not in terms of writing, it's really just, the only writing they do is to facilitate the presentations that they're going to do. They're not learning to write complex documents or reports so it's not writing in that sense, but they're certainly writing in order to prepare their presentations and the listening, even though you may or may not do some listening work in the classes, the listening is part of the, there's actually an additional thing that they have to do to prepare for the tests, the weekly quizzes, that's the work on the platform. And so the audio work is kind of part of that, so that they're getting regular practice at listening.

S: *Okay, yeah, that was one of my other questions. Was, is there, um, like, uh, an online part of the course?*

T2: Yeah. Yeah. In fact, all of the work that they need to prepare for the test, for example, there's, there might be three vocabulary tests in the semester and the first one might be on, um, I don't know, travel vocabulary. The second one might be on business documents and presentation there's themes. And all of that is found on the website.

S: *Okay. Okay. Um, and could you describe how one of your typical lessons might go, a face-to-face lesson ?*

T2: Yeah. Sure. So for those bachelor classes, usually they began well after the first few weeks of the semester with, with presentations. So you'd have one or two students doing presentations. There might be a little bit of feedback. So with the group to see what worked and what didn't work, then there'd be a certain amount of test preparation. So it might be a few grammar exercises. It might be a little vocabulary quiz. And then there was probably a portion at the end of the class, which was attributed to just presenta... or, you know, project preparation. Yeah. And I would give them because the, when they, I also have the, I usually have the very low level, so to give them tasks and say, okay, go away and, you know, just leave to leave them to their own devices to prepare preparation or presentation is usually quite a disaster. So the presentations for me, were often broken up into small, smaller parts. So I'd say, okay, well today we're going to work on this. And then after we'd done that series of, of exercises, we'd say, okay, well this, this was all for the objective or the purpose of preparing this bigger presentation. So that, that was pretty typical.

S: *Okay. And all that in one and a half hours?*

T2: Yeah but it's twice a week, it's twice a week.

S: *Okay, so it's kind of spread over those two lessons...*

T2: Exactly. Exactly.

S: *Okay. Um, so the, the online part of the course that's, um, so it's asynchronous. It's not obviously at the same time as the, um, face-to-face lessons.*

T2: No, they do that at their own, at their own pace. And again, because I have, for the higher levels, the teachers will usually just give them a calendar of the dates and the tests and say, go for it because they've got the skills to manage their own time. But the low level kids often they're there not because they have a low level of English, but just because they're not, well, very academic or they're not very organized. They've got maybe some discipline problems. And so they really need a very structured program. And so normally I do up a list at the beginning of the semester and I say like at week one, this is what you need to have done week two. And that the good serious students, even if they've got a low level, it'll keep them sort of in line.

S: *Hm. Okay. And so what's the ratio from between face-to-face and the distance learning over a semester?*

T2: The distance learning, we don't actually attribute an, uh, length of time to it because

there will be some students who will take a very long time to do it, it's, it's there as a support for them. So if they need to do more than they do more, if they're more or less, okay, then they do it relatively quickly. So it's only with the master's students that they have to do a minimum of, I think it's 12 hours per semester, 10 or 12 hours. So basically an hour per week.

S: *Okay. And would you say that you have like, um, a tutor role for the online part, the e-learning?*

T2: For the bachelor part not really. They just get on with it, but I am usually doing additional activities in class to check that they've, they've understood what they've done. So when I do my little plan up for them, it's usually to prepare, you know, sort of the week before so that when I see them, the idea is that they've already had a look at it. Um, and so I'm just doing a little bit of a check with an exercise or whatever. So it's that type of thing, but I try not to, two hour and a half set lessons per week sounds like a lot, but it's actually not really when they've got a test every week that already takes up a certain amount of time in one lesson, they've got presentations to prepare. They're not very disciplined, so...

S: *Yeah, no it's not that much really. Okay. Okay. So, um, yeah, just going back to this kind of role of accompanying them on the e-learning part. Do you actually go and check? Can you go and check how much, how much they've done? How many hours they're doing?*

T2: Yeah. So there is a, there's a function on the platform where you can go in and you can actually see exactly what they've done. Okay. And you can see, so usually the first I, I set up a system where every once a week I check on, it's very difficult to check on all of the students, if you've got 20 students to check on all of them every week. So I usually go through and I check on sort of maybe five per week or, you know, I just sort of skim down. There are some, even with all of the advice and the programs and the suggestion, there are still certain who are gonna, certain students who are going to leave it right till the end. So it's still an opportunity to say, okay, well, you haven't done anything, come on time's a ticking, you just to keep them going. Um, but then within it, so the first thing you can see is the number of hours that they've done. And, you know, it would probably what we set, it's probably roughly between eight and 10 hours per student to get it all done. If they're doing it seriously, some students that are very serious, you'll see, they've spent 20. Mm. If you can see it sort of less than about, you know, an average well you know, getting to an average of an hour a week, you can go into, to see exactly what they've done, and you can actually see how many attempts they've done for each exercise. So if you see this is the idea, it's very difficult to check huh, very, very regularly for all the students, but you'll see, they've they've got zero out of 20 and then 20 out of 20. So you know that they've taken a screenshot of the answers and then gone in and plugged it in. Right. But you know, at the end of the day, it's, it's on them because they're the ones who are they, they not only have to do the weekly quizzes, which are part of their "contrôle continue", but they also have an end of semester exam, which is based on everything, which is worth 60% of their mark for the semester. And then they've got the TOEIC

S: *So well, that's right at the end of their cursus.*

T2: Yeah, that's in three years. Exactly.

S: *Okay. So would you say before COVID would you say that your students were autonomous in their, in managing their e-learning? Um...*

T2: Yeah. Well, as autonomous as they can be, when again, I always have the lowest level, so, they're just not very autonomous. They need a lot of general, yeah, have you done it? Have you done it? Have you done it? Have you done it? And then even with all of that, on the very last day, you're going to get, you know, the email. Okay. This person has just completed all of their, you know, whatever you know, at the very last minute.

S: *Okay. So yeah. For your particular groups are not particularly autonomous, you've got to be behind them, cracking the whip a little bit.*

T2: Absolutely. Absolutely.

S: *Okay. And are they motivated by the e-learning or were they before COVID?*

T2: Generally, no. They, they, they generally hate it. They generally hate that platform. Yeah. That's my impression.

S: *Anyway, the other teacher said to me, um, she reckons, they, they, they think of it as busy work and I wasn't quite sure what she meant by that, but she said, um, as in it's just something to kind of keep them busy, keep them occupied.*

T2: Ah, really?

S: *Yeah. I don't know if you feel the same.*

T2: No, I think it's more, it's just a very boring, I shouldn't say this, huh? But it's a very, it's a very, I think it's a very good tool, but for them it's very boring work. It's very heavy. It's not fun. You know, these kids, well, again, the ones I teach, they have very low attention spans.

S: *They used to be, if you give them something, for example, like Quizlet or whatever, they get into it, because it's fun. It's got a lot peps in it, you know, this, you know, the platform that we're using. It's a big, heavy thing, which, you know, from a pedagogical perspective is very good. It's, it's, it's very pedagogical.*

T2: It's very, step-by-step, you know, you've got these 10 exercises to do for each, for each thing, but yeah, it's, it's super heavy. So I think it's more that, yeah, they don't find it fun to do. No. And it's also the material it's not refreshed regularly, you know, it's, it's one thing if you're going on there every day and doing a reading activity about something that's happening in the world, now, something that's punchy and fun, uh, and relevant, but this is all just, I mean, okay.

S: *It hasn't been renewed for a few years then?*

T2: No, it's just, it's just very heavy.

S: *Okay. And before COVID again, did you use other kind of, um, tools? Yeah. Digital tools or whatever?*

T2: Yeah. So I had started experimenting with Quizlet, so I would take the vocabulary, again, this was to help them with the vocabulary that they had to learn on the platform, because for low level kids, it's a lot of vocabulary. So as a way to help them drill that I would make up lists on Quizlet and then they could, I would share that folder with them and they were able to just go in there and do it. And then I would do some Quizlet live activities with them as well in class. And they said, oh, we prefer Quizlet. And I said, it's, it's not the same thing, because at least with the platform we're using at the school, there's a buildup, you know, it's very pedagogical. There's either listening or reading, you know, there's a big progress whereas Quizlet, it's just as a one-off cramming you know, which is, which is not the objective.

S: *Okay. So just Quizlet or any other..?*

T2: No, it was only Quizlet that I used, it was after COVID that I started experimenting really with different... Yeah. Yeah.

S: *Okay, we'll come to that later. Okay. So you've told me how you put them into your lessons... Um, yeah, so well I think you've just said it really, what advantages did you see in using these kinds of tools in the lessons? So it's the fact that it's fun and snappy...*

T2: Yeah. Oh the additional ones? Yeah. **It's fun. It's perky.** It's, it's, uh, you know, there's music and they there's competition and yeah. Yeah, it's a bit of a, **it's a sugar hit.** You know, yeah.

S: *That's a good expression! Okay. Um, and could you describe or qualify the, uh, participation of your students, uh, in face-to-face lessons before COVID? Did they like to participate, were they're motivated by the face-to-face lessons?*

T2: Uh, it depends on the, the group that you have because every group has a different personality. But again, as I said, cause I'm the low level. Yeah. But, but you see that there's a different personality of the group every year, but, um, it is it always over the years that I've been teaching the bachelor program, it has struck me more and more at how intelligently designed the program is, and that's not, it's not me who designed it. It was, it was designed by E. And I think L. and D. and it's true, like, you know, really kind of, uh, not, not regardless of my intervention or my contribution, obviously the teacher has a part to play, but the fact that it's been divided up where every week they have a little, uh, a little test. And they have, uh, an individual presentation to do with the structure. And then at the end of the semester, they have another presentation to do that's a business rule related to what they're doing in their business subjects. And they do that in first semester, second semester bachelor one,

and then they do it again in bachelor two in first semester as well. They sort of, they can't, if they just do the minimum amount of work, they can't stop themselves from progressing. They can't help but progress. And so you see these kids that come in with like nothing and they've just done a basically well just come to classes. And by the end of it, they're doing reasonably good presentations. You know, something that passes professionally, the English may not be brilliant, but still to be able to do a presentation in another language where you've got like zero level, that's pretty good. So...

S: *Okay. Yeah. And that's something they like doing it's, uh...*

T2: At first they don't because it's really scary for them. But once they see that there's a fixed structure, that all of the teachers expect the same thing. That, and again, they don't really know any different, but because it's so practical and it really suits that population of students because they are more practical, you know, they want to get their hands into things and try stuff. So you really saying, okay, we're going to do a presentation about a pro, product. So go on, pick a product and find out this information about it. So then in the lesson they get on and they research and, and then you've just got to teach them how to sort of squish that into, into, into some sort of professional format and give...

S: *Give them the language obviously for it.*

T2: Yeah, exactly. Exactly.

S: *Okay, um, so a little similar to the question about the e-learning part, would you say they are, um, proactive in their learning?*

T2: Uh, uh, on Eflex?

S: *No, no. In the, in the face to face parts. Well, globally, I suppose, for, for English, um...*

T2: What do you mean proactive?

S: *I mean, are they participative? Are they, do some of them ask for more things to do? I don't know. Um, are they looking for...?*

T2: Uh it's pretty heavy, like it's a pretty heavy program. So the first year for most of them, it's, it's a shock except for the very high level students who are they're high-level because they're good students .

S: *Because they're coming with what level? The baccalaureate?*

T2: Yeah, absolutely. But some of them will be very, very low level baccalaureate, huh? And so they, it's just such a shock to their system to be in this program where they have to do a test every week and they have to prepare this and plus all the work from their business subject, it is a real shock to the system. So they don't really have an opportunity to do that except, but in the higher levels. Yeah. They're pretty, it's really surprising as much as the low levels are really low, the high levels can be very, very high and you can have some real superstars. And so that's where you'll see, you know, the presentations that they prepare, you just kind of go, wow. You know, at the vocabulary is good, you can see there's reflection behind it. They're really, they're they're targeting a very professional career, those kids.

S: *Mm-hm, it's a vocational diploma. They want to get into work.*

T2: Yeah, exactly.

S: *Okay. Um, okay then perhaps for your students, it's kind of linking with the next question. Yeah. Would you say they're more at first, at least they're more dependent on you as a teacher, um.*

T2: For the, yeah, for the low levels, definitely. In fact, they're dependent on you the whole time. In the high level classes, what the teachers generally tend to do is give them more project work because those kids don't need guided practice in the lessons. You say, here's the test dates. Here's the sites on the platform, it's your responsibility to prepare it. They want to do things that are more advanced. So they're more likely to be doing additional presentation work at a more advanced level.

S: *Okay. Okay. Um, so you've talked about you evaluate their progress and was it a little tests throughout the semester? Uh, you said that I think. Um, okay. And so the only, the kind of main language testing, there's only the TOEIC right at the end of their cursus of three years. Okay. They don't do anything else? Like the Bright or...?*

T2: No. No. It's only the TOEIC.

S: *Okay, right at the end? Okay. And what is their attitude towards the TOEIC?*

T2: Oh, they hate it. They absolutely hate it. Oh yes. It's just a punishment.

S: *And do you prepare for the TOEIC as well in your lessons?*

T2: Yeah. Yeah. Well, that's part of the program because it sort of alternates it's, um, a grammar test, a vocabulary test and part of a TOEIC. So the TOEIC is broken down into all its different sections. And so across the, the first year, so first, second semester, second semester, first semester, second semester, they see about six different parts of it. And then in second year we break it into two sections and we do the reading test at the beginning and the listening test. And then in third year they do the whole thing together. So it's sort of built up gradually. Yeah. So there is a certain amount of...

S: *Okay. So they, they hate it?*

T2: Oh they hate it. Oh yeah, oh God...

S: *And what do you think about the TOEIC?*

T2: Well, yeah, it sucks, huh? It really sucks, but it's a necessary evil, huh? I mean, **the TOEIC is a marketing machine.**

S: *So it's not a...*

T2: I mean, the test, I can, I can teach someone with a very low level of English to get a good, a very good mark on the TOEIC with the right tricks.

S: *Yeah. It's often more about tactics rather than your knowledge of the language.*

T2: It is! Absolutely. It's much more about tactics, you know, but we can have that discussion about any of the tests, huh, any tests.

S: *Yeah. But yes, I suppose in their cursus they've got to have some kind of, yeah, score or something, which gives an idea of the, their level in the language.*

T2: But to me as an Anglo-Saxon, if you're applying for a job in English, they will do the job interview in English. They're not going to say to you, well yeah. We'll do the job interview in French and a little bit... they don't really care if it's a job, the interview will be English. So the, the question of level to me is completely irrelevant.

S: *They will see in the interview.*

T2: Absolutely. Absolutely. Mm.

S: *Okay. And, um, yeah. Can you, uh, over the years in your experience, have you seen like, um, is there an average, can you say there's an average of progress in the TOEIC? Uh, like in the number of points? I mean, I suppose you do like mock TOEIC tests yeah? Um, I mean, do they progress in, uh...?*

T2: Sure, absolutely. Oh yeah, absolutely.

S: *It's a bit difficult to what, on average, perhaps, because every student is different...*

T2: No, no, there's definitely an improvement because that actually that's part of what I was saying before, is that's how intelligent I think the program is, um, in the, in the, especially in the bachelor program. Because it does start them off in very, very small bite-sized pieces. So they don't, they don't have a picture of the full test until really third year where they start doing some intensive training, but all along the way, they're doing their e-learn, e-learning in fact, they're developing, their listening, they're developing their reading little by little, by little by little so that in third year, it's actually not such a big deal. You show them a few tips and tricks, especially a few additional grammar points. And it's quite surprising, actually.

S: *Okay. Um, and in your opinion, what are the factors that really helped, um, learners your students in particularly to, to make progress in English? Uh, during the years?*

T2: I think for the ones that I'm teaching, **it's structure, structure that very sort of rigorous structure**, and it's also the presentation work. That's really where I see the biggest progress, because that's where they see that's where they have that little click moment, that aha moment. Oh, I can actually communicate in English, even if I don't, because they come in with very low opinions of themselves and they think that they have to master everything before they can speak. And once you start breaking that down into very small tasks, like oh, wow. And when they see the response of everyone listening, oh, I can actually communicate.

S: *Okay. Okay. Okay. That's interesting. Okay. Okay. So that's for the, before COVID part then now it's uh, yeah, so what happened during COVID. Um, so when the first lockdown was announced in France in March, 2020, what, um, video conference tool was used, uh, was, um, set up for you at the ESC?*

T2: Mmm, Teams.

S: *Yeah. I know that. Okay. Did you receive any training for using Teams?*

T2: No, none. None at all. And I remember, the week where we, we got the email to say, look, we're using Teams. And **the team of Bachelor teachers sat on Teams basically for one week unpaid, trying to figure it out, yeah?**

S: *Okay. Yeah. So that answers my next question, do you think that you should have had some training?*

T2: Yes, absolutely. Because that thing is like a jet plane. When you get on there. And I had some experiences, some lessons, which were absolutely catastrophic because I've found that there's been a progression. Microsoft has modified a lot of things, so it's a lot more user-friendly now than what it was 12 months ago.

S: *Yeah, I didn't know it at all before...*

T2: It was appalling. It was so un-user-friendly that, um, **I might as well have been flying a jet plane.** It was horrible... Yeah, it was horrible.

S: *Okay. So you really had to spend a week between you, working out how to use it?*

T2: We were calling each other, doing, doing tests, doing trials. Okay. So if I press this, what happens? Okay. Hang up and let me, let me be the caller. Uh, let me be the teacher. Okay. Now you try, now I've just discovered another function. Can we test this? I don't I'm blocked. It was nonstop. Oh we would have spent like a full, a full-time hour of work of week's work. Just figuring that thing out. And even then it wasn't finalized.

S: *Okay and now, I mean, are you satisfied with Teams? Now, maybe after the changes?*

T2: Yeah. Now I love it. I love it. I know a lot of people complain about distance learning, **but I actually have had a very positive experience of distance learning.**

S: *Okay. Um, and do you use any other kind of video conferencing tools?*

T2: No, I mean some, it depends on if I'm doing any sort of private contract work, but you know, it might be a bit of a Zoom or a bit of Skype or whatever.

S: *But with the ESC it's always Teams? You've never had to resort to another, another tool because it didn't work?*

T2: No, it's always been Teams.

S: *Okay. Okay. Um, and so, okay, you just said that you had a, quite a positive experience here. How did you, what was your experience then of going a hundred percent online uh, overnight basically?*

T2: Yeah, it was, I mean, it was pretty terrifying, but, um, to be fair, I mean, I'm not a technology person, but in the team of teachers, there were a couple of people who were really excited about using the technology. And so that I sort of got dragged along and. Sort of saw the potential for it and was sort of carried, carried along by the enthusiasm of these teams. You know, my team, my colleagues, then it became more interesting. Um, but of course **I had to completely change the way I worked** which now, I mean, it was, it was awful. **The year has been so brutal.** Hmm. Um, so brutal and, but, you know, we survived it.

S: *Okay. And what problems did you have at the beginning? So it was mainly technical?*

T2: There were lots of technical problems, lots and lots of technical problems and just learning the possibilities of the tool because the really the worst thing is when you get on there for the first time and you realize that none of the students are going to turn the cameras on. So you are going to be staring at a black screen and you realize that your preparation has been completely inappropriate. And so you're just sitting there talking to a black screen and you have your lessons. Yeah. In a face-to-face lesson, there's natural interaction, which will break that up. But when no one is responding, it just becomes, so you can feel it's like just nails on a blackboard. It's awful. You know, one guy, just one, one of the teachers called me and said, **I've just lost my will to live** and it is that feeling. You are sitting there just with no protection at all. And so after a couple of experiences...

S: *Yeah, a bit like being goldfish in a bowl, like I imagine, isn't it when, you know, they're all out there just looking at, none of them have got their cameras on and they're just looking at you. It must be what it feels like.*

T2: Absolutely. And so for that reason, I basically completely modified my lessons to make sure that I wasn't speaking for too long for any one period, or if I was, **I made it like a**

YouTube video, so I wasn't actually asking them to interact with me. I would say, OK, look, for the next 30 minutes I'm going to teach you this, right? And so I would have documents, you know, videos, whatever. I'd have it all prepared for say 20 or 30 minutes. Some sort of presentation. I said, if you've got questions you ask and they never did, huh. Right. They would, they would ask me after, you know, when they were, when I would send them off into their channels to do their other work, then they would ask me, and then I would integrate, I often integrated, um, either Quizlet or Kahoot, often Kahoot I used at the end of those at all mini presentations, because that was really the only tool that I found, um, uh, which was effective in me checking that they had understood what I had said right on the spot. And seeing as a percentage of the group who was following, who wasn't, which is one of the, that's one of the weak points of Teams. I know on Blackboard, I think, is it Blackboard? There's a function where you can do an instant survey. So you put a question up...

S: *Yeah. I don't know. I don't know Blackboard very well.*

T2: It was one of the tools they proposed, but by that stage, we were so anchored in Teams. And there were functions from Teams that weren't on Blackboard, so we didn't want to change, but there was one cool thing on Blackboard. It was this little mini survey. So you could just ask a question, you know, like if you would teach in conditionals, you'd type it in with a gap and then you could see on the spot, how many people understood. And that's kinda what I got with Kahoot.

S: *Okay. Okay. Um, Yeah. So that's some of the solutions to the teaching. Yep. So in general, you'd say you had your camera on and the students didn't?*

T2: No.

S: *Did you ever oblige them to, I mean were there some activities where they had to?*

T2: No, I don't like doing that for privacy reasons. I think it's, I was worried about the legal repercussions of that, maybe I didn't, especially if it was being videoed or whatever, you know, the, the they're all over 18, but still, I just didn't, I didn't feel comfortable with that so I just you know.

S: *Okay. And, um, so, okay, you've described more or less, so that, would that be a typical kind of lesson that you did online with those students? So more of a kind of presentation phase from you. Checking what they've under, what they understood etc.?*

T2: Yeah, yeah, absolutely. And then there was usually, um, some group work in the channels.

S: *Yeah. Yes that's what I was going to ask. So that's the breakout, kind of breakout rooms or whatever they're called on Teams.*

T2: Exactly, exactly.

S: *Okay. So they could continue preparing their presentations?*

T2: That was usually the objective. That they were either preparing, or preparing something on in relation to a test, I'd given them an activity to prepare, to help them prepare for a test or it was presentation work.

S: *Okay. And yeah. Did you have any other little "astuces", any methods that you, you used to kind of encourage their participation in these... in the distance learning?*

T2: No, it was, not in terms of them being verbal or vocal. Well I, actually, no, no, I do. I did for the you, at the university. Um, I basically broke more or less the entire semester into 15 minute slots where they would come and see me two or three times per semester to do mini presentations in pairs. And so in, in the bachelor program, that wasn't possible because that the program is too rigorous. But for example, the university where it was just a blank slate and the test were just in week seven and week 13. So I had all of those other lessons to fill and I had high level groups. So they didn't need coaching for the content of the grammar tests, maybe for a couple of points. But generally what I did was I said from the beginning, okay, you've got three or four presentations to prepare for the semester, and this is, I want you to find a pair. You sign up for the calendar. And you come and see me on that date with this task prepared. If you have any problems, you email me, if you need any clarification on grammar points, which they never did because they got through it okay. If there was something difficult, I would schedule like a half hour group lesson again, where I would do

one of my YouTube type lessons, which was basically just me doing, doing the show. And then a Kahoot at the end of it, which was very effective rather than sitting there going... Yeah, do you understand, has anyone got any questions? What's the response to this? And you're sitting there, just waiting. It was a waste of time and it was exhausting. So I said, okay, you don't want to talk, fine. We won't talk. I'm going to give you the information. If you've got questions, you'd come see me. And I tell you what the participation in those mini presentations was so good. And they are kids who have a reputation for never speaking and every single one of them, just, they said it was, it was fantastic.

S: *But this is the university?*

T2: That was at the university. Exactly.

S: *And you really couldn't apply...? No, I suppose they didn't, their timetables are too full at the ESC?*

T2: Their time...the classes are too full. But in fact, I did that with the master's classes. I did that same thing with the master's class, because it was more open for me, as a teacher. Um, so I gave them different slots. It was much more personalized coaching, which was really, really good. And I liked it because, I liked the distance learning because it puts you and the students on the same level. So it's a much more professional exchange, I find. And I think that's why a lot of teachers don't like it because they don't, you know, they're not up in front, they're not higher than the students. It's really very, very professional.

S: *Yeah, it puts them on the same level in fact.*

T2: Yeah, and I think that the distance learning, and this is my opinion, huh, on my little soapbox, it's part of their lives. It will be part of their lives. So I think the distance learning should play some part of their training because it teaches them important skills, like doing presentations by video, sharing their screen, what it's like to sit there and the number of activities that I did, where someone was presenting and they said, and no one would respond to their questions, they went, oh Jesus. Now I know what it's like to be a teacher. Yeah. Like what is better education than that?

S: *Yeah. Putting them in the same, yeah, the same position.*

T2: So I think it was a very underexploited resource for the most part.

S: *Yeah. Yeah. I think trying to do the kind of big, "cours magistral" uh, with 40 or more students, I mean that's just impossible, I think. And then as you said, if no one responds then what's the point? Yeah.*

T2: Horrible, horrible.

S: *Yeah, yeah. You probably had the right attitude in trying to break, break it up. Yeah. Okay. And, um, so during, during the lockdowns, the students still had their, um, the other platform the e-learning platform as well?*

T2: Yeah, all of the content was exactly the same...

S: *Mm-hm, yeah yeah, okay, so it's just you did your face to face part online too.*

T2: Yeah, exactly.

S: *Okay. And so the other kind of tool that you use the most then is Kahoot.*

T2: Yeah. And I eventually figured out how to work Quizlet live into the lessons too, which was really good. And they loved that.

S: *Because normally Quizlet, you have to pre-prepare and then, and then use it. You can't really do it..*

T2: With Quizlet live um, if it's in a face-to-face group, the particularity of that is that the platform breaks them into groups. And have you, have you ever used it?

S: *I haven't actually no, not Quizlet.*

T2: So for example, it might be, I might've done a list of words and sentences to go with each word. So there'll be a gap in each sentence. So if there's a team of four kids they're each going to get the same sentence, but they're each, cause it might be a list of 25 words. They're each going to get different propositions. So they have to discuss together to decide which word goes in the sentence, right? So of course you see face to face. You see which team you're in, you move to the person. On distance learning um, and also that you feel the energy in the room because they're all competing against each other and they'll be yelling and cheering on. In distance learning you have to put them in their channels so the teams

don't have contact with each other, but something that was really cool was because they couldn't see each other and they didn't want to turn their cameras on and share their screens they were reading the sentences much more than they would do because when they're together, they kind of look at each other's screen. Yeah? So when I was sort of going drifting sort of from group to group, even though the pronunciation sometimes was not, was absolutely appalling. It didn't matter because then they'd say, but, Hey, I didn't understand. So they'd have to repeat, but hang on, that word. I don't get it...

S: *And did they speak in English?*

T2: Yeah, they did. It was really, I thought, Jesus, this is actually interesting, really interesting from, ah it maybe not be, it may not be achieving the exact objective that I wanted.

S: *But it makes them want to speak, yeah.*

T2: They were.... I couldn't believe it...

S: *But I'm surprised they didn't discuss in French.*

T2: Yeah. Oh no. Well, they did, it was a bit of dis, it was a bit of a mix, but it was the fact that they had to repeat and repeat and repeat. So I didn't understand what I don't get it. I didn't get it repeating again and again, and again. Okay. All right. So that, that was good. Yeah, that was good.

S: *Yeah, interesting. Okay. Okay. Um, you're well, I think you said, I said, what was their implication in the, uh, in the distance learning lessons? Um, yeah, difficult to get them to really participate then.*

T2: Oh it was virtually impossible. Like once, **once I realized how much energy it was going to get to, to say, you know, what's the answer to this one, who's going to respond, I just, I just gave up. It was just, it was so much more productive, cutting that bit out and waiting until I could see them in little groups** to say, okay, and maybe, I had to repeat the same thing. But it's the same in a, in a face to face lesson, you can give a lesson to all of them and then they're gonna ask the same questions. But when they've got you, you know, in small groups...

S: *So..., yeah, that's true. Okay. So would you say there are some advantages to, um, distance learning?*

T2: Yeah. Yeah, definitely. Yeah. Yeah, absolutely. Like when you think of the time it takes for you as a teacher, especially as a "vacataire", you walk in, with your bag, you've got to set everything up. There's going to be technical problems. You, you might not have the technical equipment in the classroom to do something that's fun. Like Quizlet or Kahoot. Um, there's a lot of extra noise. They yap yap yap yap up in the background. You've got to hand out documents. There's a, **there's a lot of clumsiness in a face-to-face lesson that you can eradicate if you're a bit, you know, a bit clever in a distance class.** Absolutely. And once what I also did was set up a system, you know, in the files section on Teams, where every lesson they saw the date of the lesson and they knew oh today is this date. So all of the documents that we need are in this folder, Once I got them into a system at, at, at the beginning, it was difficult, but once I got them into the system, they were pretty and they would say, oh, Madame, are we breaking up into groups now? You know, they knew...

S: *They, they got into the rhythm, yeah.*

T2: They knew basically what was happening.

S: *And so did you use a kind of like **flipped learning** then if you said you put documents and stuff on before a lesson?*

T2: Yeah. Some of it I did. Yeah. For some of it, that was something that I started to work on, um with the grammar points, I would prepare a little activity and say, okay. You're going to go on. And they said to me, Madame, why aren't you teaching us this? Just shut up and do it. So I gave them, I mean, I said to them, because it's going to be easier for me to put it in your head if you've already seen something of it, because again, they're lower level groups. So if you just hit them with a second conditional, they kind of go, whoah... So I'd give them a little fun video or whatever to do. And they were, it was funny at the beginning, they were quite perturbed by it. You know, it was sort of, it was almost like an accusation, like, you should be teaching us this. So I got, I said, no, just trust me, just trust me, you know? And I

knew them well, I said, look, can you just trust me? So they'd go away and they'd do their activity. And then the week later I would come back and I'd review what was done. And I found it was, **it was a very positive, very positive thing.**

S: *Okay. And most of them did the work.*

T2: Yeah. Yeah. And I said, look in each group, I said, you've got a file in your group. I need to see all of these activities done by this date. So I'd go through and check, and you know, so...

S: *Yeah. Yeah. Okay.*

T2: Yeah, that wasn't bad.

S: *Okay. Um, after the experience of this year, um, would you say that these students, um, progress more or more quickly, uh, with distance learning? How yeah, how can you judge their progress?*

T2: I would actually say that **the lessons were more productive than in class** because in low level groups, you always have to deal with behavioral problems and here, I mean, maybe they are, you know, messing around behind the, behind the camera, I don't really care you know, do what you want, but the serious students were not disturbed. By the ones who were. So I spent much less time, you know, just, you know, on, doing behavior control. And it was just, I knew, okay, I'm going to do 30 minutes on that. I'm going to do 20 minutes on this. I'm going to do 20 minutes on that. And yeah...

S: *The lesson went as planned.*

T2: Absolutely. Absolutely. And I was able to do so much more work, especially I noticed with the TOEIC preparation, I was able to do activities with them that I would never have had time to get to do if it was a face-to-face lesson. Yeah, it was, it was good, huh.

S: *That's really interesting, yeah. And even for the oral part, I mean, even for the presentations and that kind of thing, they...*

T2: I, yeah. I thought it was really good. Yeah, I thought it was very good.

S: *Okay. Because you always think doing that kind of thing, well, it is only in face-to-face lesson that it's going to really work? No, they're going to get the practice.*

T2: No way, no, no. Not at all. They were, so it was so productive because they had to do their PowerPoint and, you know, we did exercises. You know, okay. Prepare me a mini PowerPoint. What's good about this. What's not good about this. Um, what's the objective of a PowerPoint and, you know, even when they were watching the others present, they could see what worked, whereas in a face-to-face class, it's kind of, you've got the advantage of seeing the person, you've got a big margin for error, **whereas on distance, like on a, in a distance situation, you've got a much smaller margin for error.**

S: *And they're more concentrated just on what's on their screen I suppose and not with what's going on in the classroom and the person sitting next to them and that kind of stuff.*

T2: Absolutely, sure. And I said, you know, I kept saying to them, don't read, don't read. So, you know, their, their delivery got much more natural. The ones that played the game, of course. Um, no, no, it was really good.

S: *Okay. So yeah, after a year, of yeah, distance learning, a little more now, what is your feeling now about distance learning? Globally positive, if I....*

T2: Globally positive. Yeah. It's globally positive. Yeah. I don't think it's, **it's not a one-stop shop.** Um, I don't think it should replace, **it's not a blanket replacement,** but I think for certain, I think it should definitely play a part in it... if the teacher is prepared to use it. I think it's, it's not right, um, if a teacher just uses it as a way of not doing anything, which is a lot of what happens, you know, I'm just going to put a couple of links on here, go away and do this and I'll have a coffee and then just call me if you've got a problem. That's not what it is, but **if it can be used as a tool to train those kids to be more professional, then I think it's really good.**

S: *Okay. Um, so what have you learned about your own teaching techniques this year? Uh, how has this, this virtual learning changed things, if it has?*

T2: Yeah, I think it's made it a lot tighter. Um, and. Yeah, it's, it's really opened my mind to, it's made me a lot more comfortable with technology. I've been really surprised at how many things I've been able to master and succeeding, which is, it is a miracle because I had no

idea about anything. Um, and just, I think in today's world, I mean, it's a bit of a cliché, but you have to be so adaptable. And that, you know, the idea of having, you know, preparing your resources and teaching the same thing every year for 20 years is even though there's a certain comfort in that I it's just so bad for your brain. Yeah. And so to be able to go in and say, okay, well, I can adapt this and I can change this to make this more effective. And what can we do just to have that. That possibility of, of **anything's possible. If you just use a bit of creativity, a bit of imagination, you know**, if you're prepared to do a roster, a schedule of, of presentation schedules, you know, so that the kids can do things in groups of two or groups of three, if you can mix them up and the possibilities are endless. So that, yeah, I think it's definitely made me more creative.

S: *Okay. Mm-hm, that's interesting. Okay. And with hindsight, is there anything that you would have done differently? I suppose what you did at the beginning? Yes. You've said so yourself, you changed your methods.*

T2: Absolutely. Oh, yeah, absolutely. Just the YouTube style, um, classes, they really, they, they were really good, huh. They were really effective, but **they have to be prepared to the letter**, to the letter. And you see even the way, you know, you design a document that you're gonna give to the students that you're going to take them through. **You see very quickly what really packs a punch**. And what is the thing that is going to make them very confused. You know, just that, that clarity in the activity that you've prepared...

S: *So it comes back to your PowerPoint presentations, that you're teaching them, in fact, so you have to apply the same rules.*

T2: Exactly, exactly. And when you feel that you've done this activity, that is just so spot on and there's no room for them to go but madame, madame, what are you talking about? Because it's just step one, step two, step three. And when you get no emails and no questions, and then they get 17 out of 20 on the test, you go, yes!

S: *You know you did something right, yeah.*

T2: It's pretty good, huh?

S: *Okay. Okay. So yeah. Are there anything, um, Is there anything that you did in distance learning this year that you would keep and perhaps try it out in face to face lessons, are there things that would work do you think?*

T2: Yeah, absolutely. Absolutely. I loved that. I loved dividing them into small groups to do these mini, you know, these three or four presentations per semester, instead of wasting it, depending on the level of the group. Um, but even with the low levels, I tested on it at the university, it was effective and they loved it because a lot of them don't like speaking because they're too shy. So the question is, uh, how to do that. Do I... They hate doing presentations in front of the group, but if it was just in a little circle with me, them, you know, with their computer, with everyone else doing some sort of activity, some self-guided learning in the background. I think that could, that would work.

S: *Yeah. So you're talking about big groups here, really? How to split them up really...*

T2: Yeah, but even with, yeah, my master I could do it with the master's kids because, um, because again, it's very "carte blanche" you know, the program. Uh, but yeah, that working with them on that individual level, was very good for them.

S: *Okay. Um, and so would you say, you know, globally coming back to their autonomy, has, have having distance learning, has it made them more autonomous, do you think?*

T2: Yeah, **I saw a big development in their maturity**, huh? Oh, I think it was, uh, yeah, it was pretty impressive. I said to them at the end of the year, I said, don't you dare say that this was a wasted year because I have seen the progress that you've made is nothing like what it would have been if it was in a face-to-face class. I was so proud of them, I cried when I said goodbye to them...

S: *Really? This was your bachelor one, the first year?*

T2: Yeah, yeah and Bachelor 2, I was so proud of them. For the work that they done and how, how much maturity they had gained from the exercise.

S: *Okay. So despite the fact that they, they don't seem to participate, maybe even by not turning the cameras on, et cetera, they were really implicated in the, in the lessons.*

T2: Absolutely. In the activities, they were all there for the quizzes, you know they yeah, that,

it was really impressive stuff, huh.

S: *Hmm. Okay. Yeah. That's really interesting. Okay. And that's it. That's the end, there you go. Thank you very much.*

T2: No worries. I hope it's useful.

S: *Yeah, that was really great.*

Teacher 3 : interviewed in person on 07/06/21, 38 min 14 sec

S: *OK donc X., quel type de cours de langue donnais-tu à L'ESC avant le premier confinement en mars 2020 ?*

T3: Les cours d'espagnol, programme Bachelor au premier confinement, oui et le PGE.

S: *Alors, quand je dis quel type de cours, est-ce que c'était tout en présentiel ?*

T3: Avant le premier confinement, oui, tout en présentiel, oui oui oui, tout.

S: *OK, et quel était l'objectif de ces cours ? Était-ce plus langue des affaires, général ?*

T3: Ca dépend des niveau. Ceux qui avaient un niveau très bas, c'était surtout pouvoir se débrouiller dans la langue, et après les autres, bon après toujours un peu ciblé vers le commerce, toujours faire le strict minimum avec les moyens du bord. C'était oui... et après les groupes avec un niveau un peu plus élevé, c'était déjà ciblé CV, lettre de motivation, entretien d'embauche...

S: *Mmm, d'accord, OK. Est-ce que tu les préparais à un test en particulier ?*

T3: Euh, bon, ils se préparaient, enfin on ne faisait pas les cours Bright, mais des fois on faisait quelques exercices pour les préparer au Bright mais il y avait pas, dans les cours d'espagnol il n'y avait pas de préparation au Bright.

S: *Mm-hm, OK. D'accord et quel était la durée d'un cours moyen ?*

T3: Une heure et demie.

S: *OK, um et quel type d'activité proposais-tu en classe ?*

T3: Ben des jeux de rôle, beaucoup de jeux de rôle, et en fonction un peu des sujets abordés. On faisait l'entretien d'embauche, c'était des simulations d'entretien. Donc un étudiant faisait le recruteur, l'autre faisait le candidat et c'était à peu près ça. On faisait aussi des présentations d'entreprise après il y avait un échange entre la classe, Le but c'était ça, il y avait toujours une présentation d'un étudiant ou d'un binôme et après un intervention avec le reste de la classe, mais ça marchait pas tout le temps.

S: *Mm, d'accord. Et Est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences dans ces cours présentiels ?*

T3: Beaucoup de, ben, surtout l'oral, l'oral, euh, l'écrit un peu, oui enfin, compréhension orale, oui oui, pratiquement, ou expression écrite il y en avait un peu, mais toujours pareil, les petits niveaux donc moins, les bons niveaux oui, ils devaient faire des petits rapports. Et après, enfin dans le programme bachelor on essaie, toutes les profs essayaient de faire la même chose, mais avec le niveau qu'on avait, parce que quand on avait un niveau débutant euh, leur faire faire une lettre de motivation, c'était pas possible. On essayait quand même d'aborder toutes les mêmes sujets.

S: *OK, est-ce que tu peux me décrire le déroulement typique d'un cours présentiel ?*

T3: Alors, donc ils arrivaient, donc il y avait toujours donc la présentation d'un étudiant donc pendant, on va dire, 10 minutes. Après c'était assez exotique et folklorique des fois. Donc la présentation de l'étudiant, et après il y avait un échange entre l'étudiant, la classe, des fois ça marchait, des fois ça marchait pas, donc j'intervenais un peu pour essayer de, parce que, je leur disais que la partie orale, l'expression orale était très importante. Et après bon des fois ça nous prenait 10 minutes, des fois 30, donc ça dépendait, et après il y avait toujours un peu de grammaire et le thème du cours, si c'était les temps, si on faisait la préparation du CV, donc on travaillait le CV, voilà. Il y avait toujours une partie orale, un peu de grammaire et après la thème de la, enfin de la leçon du jour.

S: *OK, et est-ce qu'il avait une composante numérique, en ligne dans le parcours ?*

T3: Oui, oui, oui, on travaillait un peu avec les sites que je connais en espagnol, y avait surtout des vidéos sur Youtube aussi, les exemples de cas précis tu vois, qu'il regardaient, qu'on commentaient ensemble.

S: *OK mais c'est les choses que toi tu utilisais en présentiel. Je voulais dire en fait à part les cours en présentiel, est-ce qu'ils avaient un nombre d'heures à faire sur une plateforme ?*

T3: *Ah non non. Non mais en fait peut-être qu'il y a à un moment donné ils devaient travailler sur Altissia, il me semble, mais je pense que c'était en dehors des cours d'espagnol, c'était une demande que le, enfin l'administration, euh enfin, c'était une demande de la direction. ils devaient valider un certain nombre d'heures d'espagnol en ligne, mais bon ça c'était, des fois c'était oui, des fois ils disaient ah non non non cette année on le fait pas, mais à un moment donné, oui.*

S: *Donc ce n'était pas vraiment intégré dans le parcours d'espagnol ?*

T3: *Ah les parcours des profs non, mais après c'était intégré dans leurs parcours surtout quand ils devaient valider le Bright et ils exigeaient, admettons, 20 heures ou 15 heures de travail en ligne.*

S: *Ah d'accord, OK, et l'année dernière...*

T3: *Et G. faisait un peu ça, elle s'occupait un peu de ça et donc, ça dépendait des années. Et l'année dernière, je me souviens pas, Parce que c'était pas nous qui gérons, on ne gérait pas ça nous, nous les profs d'espagnol, on s'occupait pas du tout de ça.*

S: *Oui, c'était pas, d'accord, OK.*

T3: *Mais ils devaient des fois, surtout je me souviens aussi pour les PGE, et s'ils validaient pas ce nombre d'heures, admettons ils avaient zéro, et donc la moyenne du module, euh...*

S: *Oui, baissait...d'accord, OK. Mais c'est pas vraiment...*

T3: *Il y en avait qui le faisaient pas*

S: *Mm-hm, OK. Mais c'est pas aussi, umm, comment dire ça, figé ou fixé comme dans les cours d'anglais par exemple ? Parce que là ils ont vraiment tel nombre d'heures en présentiel et tel nombre d'heures sur la plateforme...et tous les ans je pense depuis quelques années...*

T3: *Ah non non non, nous c'était toujours une heure et demie de cours, à gérer comme on voulait, chaque prof gérait..après c'était, après il y avait, je t'ai pas dit, il y avait aussi la partie contrôle contenue dans le...toujours deux fois, une fois par semaine minimum il y avait un petit contrôle, enfin exercice, contrôle sur le vocabulaire..*

S: *D'accord, et c'était un cours d'une heure et demie par semaine, ou deux ?*

T3: *C'était deux cours d'une heure et demie par semaine.*

S: *D'accord, oui.*

T3: *Oui, oui, c'est une heure et demie lundi et mercredi souvent.*

S: *Oui, OK. Um, donc il n'ya pas vraiment en ligne, oui donc, je voulais poser des questions sur l'e-learning mais apparemment c'était pas très très..ça n'en faisait pas trop partie de...*

T3: *En espagnol, non.*

S: *OK. Mais toi des fois tu utilisais d'autres outils numériques dans tes cours ?*

T3: *Ah oui oui, il fallait sinon c'était, on les perdait sinon...*

S: *OK tu en as cités là, tu m'as dit quoi, Youtube...?*

T3: *Ben il y a Youtube, on travaillait aussi sur Ver-taal...*

S: *Ah Ok, je ne connais pas du tout celui là.*

T3: *Et il y avait aussi ProfeDeELE, Prof d'espagnol langue étrangère, et après je travaille aussi avec la RTVE, la télévision espagnol.*

S: *Oui et pardon, Prof...ça s'écrit comment ?*

T3: *P-R-O-F-E-D-E- E-L-E...Prof d'espagnol langue étrangère. Et celui-là il est très bien.*

S: *OK, et comment tu intégrais ces parties oui ces parties un peu plus numériques dans tes cours. C'étaient, um, tu présentais quelque chose peut-être via Youtube...*

T3: *Oui d'abord il y avait une présentation, on travaillait un peu sur le sujet si c'était un sujet qu'ils connaissaient et après on compétait avec la vidéo, l'exercice et après un échange, pareil, par rapport à ce qu'ils avaient compris ou pas, le vocabulaire et ensuite, bon, un peu d'échange par rapport au sujet travaillé, si c'était en rapport avec l'actualité ou pas, et donc euh...*

S: *OK*

T3: *Après, ça marchait, enfin c'est toujours pareil*

S: *Mm-hm, OK oui alors, quand tu les utilisais, est-ce que tu voyais les avantages à utiliser*

ce genre d'outil dans les cours ?

T3: Quand les élèves, quand les étudiants sont réceptifs, oui, ça marche très bien.

S: *Mm-hm.*

T3: Mais après, ils sont de moins en moins réceptifs...

S: [rires] *C'est vrai ?*

T3: Vous êtes là, vous avez compris ?

S: *Ah oui, mm.*

T3: Et oui, non, voilà, c'était ça. Des fois c'était dur, et à la fin bon, on fait ce qu'on peut.

S: *OK, et oui tu as parlé de l'actualité donc c'est le fait d'utiliser quelque chose de plus.*

T3: Ah oui toujours, il y avait toujours...mais souvent les programmes qu'on faisait avec les premières années, ils sont un peu plus...bon ils ne connaissent pas trop le monde du travail encore, un peu le commerce, donc on faisait par rapport à l'actualité, c'était la présentation de l'actualité...

S: *Mm-hm*

T3: Tu vois, vite fait, un peu comme un flash news...et donc c'était toujours, il y avait toujours un côté, on va dire, actualité et mondial, mais aussi actualité espagnole ou latine-américaine, pour obliger l'étudiant à regarder un peu, lire.

S: *Mm-hmm, OK et est-ce que tu peux qualifier la participation des étudiants dans tes cours en présentiel ?*

T3: [chuchote] **Fatal, fatal**

S: [Rires] Fatal ?

T3: **Affreux, affreux**

S: *Ah c'est vrai ? OK.*

T3: Ah oui, ah non non. Il y en a toujours un ou deux qui participait, donc quand ces un ou deux ne venaient pas en cours, je les ai perdus. Parce que c'était, tu poses une question, t'as compris, oui ou non, même pas oui ou non..

S: *Mmm.*

T3: Donc très très dur.

S: *Mme, et quelle euh, ils étaient quelle taille les groupes en espagnol ?*

T3: Moi j'avais, ça dépendait, parce chaque année on essayait de changer un peu tu vois, de pas avoir toujours les même niveaux, parce que sinon c'est ... mais là, cette année, j'ai eu quoi ? J'ai eu le groupe 3 sur 5, mais...

S: *Ah trois étudiants ?*

T3: Non, en fait il y a un, deux, trois, quatre, cinq..il y a quatre ou cinq groupes d'espagnol ? je sais plus...mais bon, il y avait toujours les débutants, zéro, et après en fonction de, 1, 2, 3, le 4 c'est le plus élevé...

S: *D'accord, oui.*

T3: Et moi j'avais, d'habitude j'avais toujours un niveau assez moyen, assez bon pour pouvoir s'exprimer mais...mais avec le temps, ben c'est de pire en pire.

S: *Ah oui, mm-hm. et le nombre d'étudiants dans chaque groupe à peu près ? je sais que ça varie...*

3: Toujours un peu plus chaque année, oui, 20, 25

S: *D'accord*

T3: Tu vois, chaque année, après bon, cette année, j'avais quoi, j'avais 25, 26 mais il n'y avait que 18 qui venaient en cours.

S: *Mm, d'accord*

T3: Mais oui chaque année un peu plus

S: *Mm, OK*

T3: C'est difficile, hein ?

S: *Mm et quelles pratiques utilisais-tu pour encourager la participation de tes étudiants ?*

T3: *Ah moi, c'était, vous ne participez pas, zéro.*

S:[rires] *Ah d'accord, donc il fallait faire des menaces en fait.*

T3: Il fallait..voilà, oui, parce que sinon tu...bon au début tu commences par leur dire, bon c'est important de parler, c'est comme ça, c'est une langue vivante, patati patata, le discours qu'on a tous non ? Et après quand tu vois qu'il n'y a rien qui vient, donc voilà, bon écoutez si

vous participez pas, la moyenne du trimestre va baisser hein ?

S: *Mm OK.*

T3: Enfin ça marchait pas non plus hein ?

S: *OK. Donc, je pense que je connais la réponse, mais est-ce que tu trouvais que tes étudiants étaient acteurs de leurs propre apprentissage en langues à cette époque ?*

T3: Pas trop non, non..

S: *D'accord, donc il n'y en avait pas qui cherchaient peut-être à faire des choses en plus, euh, en dehors du cours...?*

T3: Non non c'était juste ce qu'on demandait et juste..

S: *Le stricte minimum...*

T3: Ah oui, oui oui

S: *D'accord*

T3: Peut-être il y a 14, 10 ans oui, c'était différent, ils étaient beaucoup plus demandeurs, mais là je me rends compte que c'est de pire en pire, de pire en pire..avant oui, ils posaient des questions en cours, il y ça qui m'intéresse ou je vais me renseigner, mais là, là c'est, on vient en cours in fait ce qu'il y à faire, si on le fait, et voilà.

S: *Mm-hm*

T3: **Le but c'est d'avoir la moyenne**, mais non non, c'est...

S: *Mmm, oui c'est vrai que c'est étonnant quand même, quand tu penses, qu'avec, on a toujours m'impression qu'avec Internet, vu qu'ils sont exposés, ils ont accès à tellement plus d'information etc, qu'ils seraient plus, oui plus intéressés...*

T3: Non, tu vois, très très peu, très peu d'investissement, d'intérêt...

S: *Oui, donc ces cours présentiels, les étudiants sont toujours très dépendants de toi, la prof, en fait ?*

T3: Ah oui

S: *Il n'y a pas beaucoup d'interaction entre eux...*

T3: Oui, il y avait interaction entre deux ou trois, mais bon c'était toujours les mêmes et donc la classe, enfin le reste de la classe se reposait un peu sur ces deux ou trois individus, et voilà. Et plus le niveau est bas, et plus...quand le niveau est un peu plus élevé, oui, mais je ne sais pas, pourtant, en début d'année je leur disais toujours c'est pas grave si vous vous trompez, le but c'est d'apprendre, se corriger, mais voilà, plus vous participez, et même si vous dites n'importe quoi, la note va être bonne, c'est pas parce que, il faut participer et faire ne phrase correctement, non c'était participation. Mais on fait du charabia, mais on a participé....mais rien, rien !...c'était... [roule ses yeux]

S: *Mm, OK*

T3: Difficile...

S: *Oui, um, je pense que tu en as parlé tout à l'heure, est-ce que tu évaluais leurs progrès donc pendant le parcours, par des tests, il y avait un petit test...toutes les semaines ?*

T3: Oui, il y avait, oui, au moins, bon, toutes les semaines ou tous les 15 jours, parce que des fois...un petit exercice de compréhension, enfin surtout de vocabulaire, de grammaire. Il y avait aussi la présentation orale qu'ils faisaient, donc il y avait une note pour celui ou ceux qui faisaient la présentation, et la note de ceux qui participaient aussi. Je notais à chaque fois, bon il a participé, je mettais tu sais un petit plus, ceux qui participaient, donc il y avait ça, et, quoi d'autre ? Compréhension, participation, expression, et parès il y avait la note de l'écrit.

S: *Mm, OK. Donc il y avait le Bright...*

T3: Oui ils exigent le Bright ici.

S: *Oui, alors le Bright ils le passaient qu'en fin de...*

T3: Troisième année.

S: *Troisième année, OK...mais tu faisais, un peu de préparation...*

T3: En fait, à partir de la 3ème année je commence à leur dire, attention, si vous validez pas un niveau...intermédiaire, c'est...

S: *Je crois que c'est 3 non ?*

T3: Oui, voilà, 3, 3 point zéro, donc je leur dis que, enfin je leur disais, dès la première année je leur dis que si ils ne travaillent pas, bon la première année ils voient loin encore la

3^e année, ils s'inquiètent pas, mais je leur dis, mais vous savez la 3^e année va arriver vite, et après si vous ne validez pas le TOEIC et le Bright vous n'avez pas votre diplôme, donc pareil, essayez un peu de faire peur, de....

S: *Mm, oui, quelle était l'attitude des étudiants envers ce test ?*

T3: En 2^e année, là ils commençaient un peu à s'inquiéter, et c'est en 3^e année où vraiment ils s'inquiètent, Madame on n'a pas eu le cours, qu'est-ce qu'on peut faire, voilà? C'est en 3^e année vers là, ils arrivent, ils voient la date approcher, là oui, ils commencent à s'inquiéter.

S: *C'est là où ils réalisent, mm, OK. Et qu'en penses-tu du test Bright ?*

T3: Ecoute, euh le fait qu'il n'y a pas d'expression orale, c'est...Bon **c'est bien parce que c'est une motivation**, parce que s'ils avaient pas ça, peut-être que...il faut ça. Mais au Bright il manque la partie expression, parce que...

S: *Il y a de la compréhension orale ?*

T3: La compréhension il y a, il n'y a pas d'expression, ni expression orale ni expression écrite. C'est un peu comme le TOEIC hein ?

S: *Oui, oui*

T3: Parce que après il y a des tests en espagnol, des bons tests, mais bon après c'est un peu cher.

S: *OK, et alors ça c'est une question un peu difficile mais est-ce que tu peux dire s'il y a une moyenne de progrès en fait d'une année à une autre, ou c'est très dépendant de l'individu en fait ?*

T3: En fait je pense que ça dépend des promotions. Moi je sens qu'avec le temps, on régresse...

S: *Mm*

T3: Avant t'avais jamais, enfin quand j'ai commencé c'était rare d'avoir des groupes d'espagnol débutants...

S: *Mm, oui.*

T3: Et là, il y en a de plus en plus.

S: *Surtout qu'ici dans les lycées...*

T3: Oui et le pire c'est que ces étudiants qui sont débutants, en 3^e année ils doivent passer le Bright il leur faut un niveau 3, c'est pour ça que...donc bon, et là on voit qu'il en a, chaque année il y a de plus en plus d'étudiants débutants et les groupes sont de plus en plus grands.

S: *Ah oui, donc c'est pas...pas l'idéal en fait*

T3: Tu vois ?

S: *Mais ils ne passent pas un test Bright blanc en première année par exemple, où après tu peux comparer leur progrès ?*

T3: Avant ils faisaient ça je crois, quand il y avait la période de recrutement, les étudiants passaient des concours, donc ils leur faisaient passer un test pour voir après, après pour les placer dans les groupes. Et nous, quand on faisait les jurys de langues on avait toujours, voilà...pour nous le but c'était de...bon, cet étudiant s'il vient à l'ESC, où est-ce qu'on le met ? Groupe 1, groupe 4.. on les testait un peu comme ça, mais je pense que ça ne se fait plus..

S: *Plus maintenant..*

T3: Avant c'était G. qui s'occupait de ça...

S: *Il doit y en avoir quand même, pour les groupes...*

T3: Non parce que après ils vont avoir peut-être la note du bac, donc lui il a eu 15 au bac, on va le mettre...je sais pas. Avant oui, avant il y avait ce test écrit et après il y avait lors des jurys, il y avait la...le but c'était de, on leur disait cet entretien n'est pas éliminatoire c'est juste pour voir, voilà, il y a 5 groupes en espagnol, où est-ce qu'on vous met ? Pour voir les niveaux, et à partir de là c'était super parce qu'on faisait des groupes de niveau, mais là bon c'est un peu mélangé..

S: *Oui. OK, donc selon toi, quels sont les facteurs qui aident vraiment les apprenants à faire des progrès dans leur langue étudiée ?*

T3: **Bon, la motivation**...après, oui c'est oui, c'est ça, s'ils ont une motivation, tu vois, le fait de leur dire, oui vous pouvez partir en Espagne, parce qu'il y en a qui le font hein, qui veulent partir en Espagne, mais bon là avec le Covid.

S: *Oui en ce moment c'est difficile.*

T3: Donc pour certains c'est un soulagement hein, de partir ou en Espagne ou en Angleterre...je sais pas après, je sais pas quoi te dire d'autre...

S: *OK, non non la motivation c'est intéressant. OK, donc tout ça c'était avant le Covid, alors maintenant pendant le Covid, les questions vont porter sur tes cours à distance. Donc à l'annonce du premier confinement en mars 2020, quel outil de visioconférence a été mis à ta disposition à l'ESC ?*

T3: Teams

S: *Oui, OK est-ce que tu as reçu une formation pour la prise en main de cet outil ?*

T3: On a eu une journée..je me souviens le jour on a été confinés, on est venus lundi à l'Ecole parce qu'ils...petite explication de comment ça marchait, mais c'est tout hein ? Donc chacun se débrouillait un peu...j'étais venue, c'était un lundi après-midi.

S: *Oui*

T3: Et on a été confinés le mardi je crois

S: *Oui*

T3: Donc cette, y avait réunion un peu, y avait pour tout le monde, quelqu'un du service informatique était venu nous expliquer, mais bon c'était vite fait...

S: *Oui*

T3: On n'a pas eu vraiment...après c'était tu te débrouilles, et entre nous, ah ça sert à ça et comment on fait ça ? [rires]

S: *OK donc est-ce que c'était suffisant cette euh, on ne peut pas vraiment appeler ça une formation...cette explication ?*

T3: Non, mais on se débrouille hein ?

S: *Mm-hm, OK, et pour les cours est-ce tu penses que t'aurais dû en recevoir, une formation plus complète ?*

T3: Peut-être oui. Oui oui oui bien sûr. Mais bon après, c'était tout le monde un peu, on était tous un peu, hein..

S: *Oui, tout le monde était dans la même situation*

T3: Oui, voilà, donc on a fait ce qu'on a pu, je pense que tout le monde a fait ce qu'il a pu

S: *Oui vous vous êtes aidés entre vous*

T3: Oui oui

S: *OK et avec du recul es-tu satisfaite de cet outil ?*

T3: Teams il est bien. Après, bon peut-être que, enfin, le fait que, moi, je ne sais pas si tu vas me poser la question après, mais moi ce que je regrette c'est que l'étudiant n'est pas obligé de mettre la caméra, et ça c'est catastrophique.

S: *Oui, je pense que c'est à voir avec les droits, parce tu enregistras les cours...*

T3: Non je n'enregistrais pas les cours, je demandais juste la caméra pour voir ce qu'ils font.

S: *Mmm, c'est l'histoire de droits en tout cas, je sais pas, il y a un truc légal*

T3: Oui mais bon, mais voilà

S: *D'autres l'ont dit* [rires]

T3: Pour moi c'était normal, l'étudiant il fallait qu'il me voie, donc moi je mettais la caméra, mais eux, aucun

S: *Mm, oui*

T3: Et des fois il y avait un petit quelque chose qui faisait que hop ! une caméra s'allumait et tu voyais des trucs.

S: [rires] *Ah oui, c'est vrai ? D'accord.*

T3: Il y en a sur le lit, en terrasse, ou tu entendais des bruits, donc tu voyais que c'était pas tranquille chez eux.

S: *Oui, ils n'étaient pas complètement concentrés donc.*

T3: Donc ça c'était...on les perdait hein ?

S: *Oui c'est sûr, um et est-ce que tu utilisais un autre outil de visioconférence à part Teams ?*

T3: Non, Teams, teams, oui parce que l'Ecole travaillait avec Teams parce que c'était oui...

S: *Mm-hm, OK, et comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance ?*

T3: Affreux, affreux, c'était affreux. Voilà, parce que on se sentait, enfin moi et mes collègues hein, seuls...seuls devant une caméra, seulement l'écran. Enfin déjà, si c'était, si on avait du

mal à les faire agir et réagir en présentiel, tu imagines à distance ? Donc c'était, j'étais, enfin, après chaque cours, épuisée.

S: *Mmm*

T3: C'est un épuisement, mais une heure et demie, mais poum ! Tu vois ?

S: *Mm-hm, OK, et au début est-ce que tu avais des problèmes particuliers, que ce soit technique, ou...?*

T3: Non, ah oui, au début peut-être, parce qu'on était tous à la maison, donc le réseau, mais bon ça m'a jamais empêchée de faire cours, on n'a jamais été coupés. Mais bon des fois oui ça bugait un peu, mais non, ça, ça allait...

S: *Mm OK, donc oui, tu m'as déjà dit pour la caméra, c'étaient mes prochaines questions, toi tu branchais toujours ta caméra ?*

T3: Oui, moi toujours, pour moi c'était...et après bon des fois je leur disais bon pour faire la présentation il faut la caméra, il faut que vos camarades vous voient. Toujours l'excuse de madame, j'ai pas de caméra, mon ordinateur n'a pas de caméra, et donc je leur disais mais vous avez un téléphone, vous avez tout un smartphone, donc vous pouvez télécharger l'application....

S: *[rires] D'accord, donc tu pouvais pas les obliger en fait, de...*

T3: Ah non ! Enfin, il y avait mes collègues qui le faisaient un peu, mais bon je pense qu'on n'avait pas le droit à les obliger...mais, et pourtant, ma fille qui est dans une école privée aussi, il étaient obligés de mettre la caméra.

S: *Mm-hm ah oui ?*

T3: Oui, peut-être pas tous en même temps mais celui qui parlait, quand il parlait, il allumait la caméra...c'est donnant-donnant quand même.

S: *Oui ça paraît normal. OK, et donc pareil, est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences pendant ces cours à distance ?*

T3: *[soupire]* On essaie toujours mais, on se rend compte, l'expression orale...des fois il y avait des vides de 5 minutes !

S: *[rires]*

T3: **Vous êtes là ?** Alors ? *[rires]*

S: *Oh là là, oui*

T3: Ah non c'était très très dur hein

S: *Oui oui, et pareil est-ce qu'il avait toujours une composant asynchrone sur une autre plateforme où ils faisaient d'autres exercices ?*

T3: Oui, des fois on faisait, comment ça s'appelle, des Kahoot.

S: *Alors, ça c'est toi, tu l'utilisais pendant ton cours, je voulais dire à part, comme Altissia.*

T3: Ah non non non, je sais plus, je ne pense qu'ils avaient ça, non ? Parce que Altissia, de toute façon, ils l'avaient pendant les cours en présentiel encore. Je pense que, s'ils avaient mis en marche cette alternative, peut-être que pendant le confinement il est resté. Je ne sais pas si, en début d'année, ils étaient obligés de travailler sur Altissia. Je sais que les PGE oui, parce que, le deuxième semestre j'ai eu cours, et ils devaient valider, ils avaient aussi le choix de faire ou des cours avec le professeur, ou des cours avec Altissia. Je sais que pour les PGE1 oui.

S: *Ah OK d'accord. OK et est-ce que tu peux décrire le déroulement d'un de tes cours typiques à distance ? Comment ça se passait ?*

T3: Euh déjà je demandais toujours si ça allait, comment ils allaient. J'essayais de passer 5, 10 minutes à chaque fois quand je faisais l'appel, bon comment ça va ? comment tu te sens ? Voilà, donc essayer que tout le monde parle un peu. Et après c'était un peu le même déroulement que pour le présentiel, bon après fini les contrôles. C'était la triche assurée.

S: *Ah oui ?*

T3: Donc c'était très compliqué, de les évaluer comme ça, pour moi les évaluations c'était un peu subjectif, donc en fonction de qui était présent en cours, qui participait, qui rendait, et même les exercices ils étaient tous de Deepl, tu vois, et là c'était impossible. Et même pour le Bright, pour le confinement en mars, le premier, quand on étaient confinées jusqu'au mois de mai, les étudiants en 3^e année qui ont passé le Bright, ils l'ont passé à distance, de chez eux.

S: *Ah oui*
T3: Catastrophe !
S: *Oui, j'ai entendu*
T3: Les niveaux C1 en espagnol !
S: *J'ai entendu parler de ça oui.*
T3: B2, C1, mais...
S: *Toi tu savais qu'ils avaient pas ce niveau*
T3: J'en avais qui avait un niveau 1 qui s'est retrouvé avec un niveau C1
S: *Et pourtant, apparemment ils avaient mis des choses en place pour la sécurité normalement...*
T3: Rien.
S: *Mais ils ont trouvé des moyens de les contourner.*
T3: Non non non, et là ils étaient tous contents parce qu'ils ont validé, mais...je leur ai dit ben écoutez c'est parfait, mais vous savez que, après vous allez mettre sur votre CV que vous avez un niveau..j'espère que vous n'allez pas le faire, que vous êtes quand même honnêtes.
S: *Oui, parce qu'après s'ils ont un entretien en espagnol...*
T3: Vous vous rendez compte d'un niveau C1 en espagnol
S: *Oui (rires); OK et donc dans les cours à distance est-ce que tu essayais de les mettre en petits groupes ou binômes des fois...sur des canaux ?*
T3: Oui des fois on faisait des...mais alors après on avait accès aux canaux et on les entendait dire tout et n'importe quoi, oh qu'est-ce qu'elle fait nous chier cette prof, des trucs comme ça tu vois ?
S: *Ah oui c'est vrai ? Super*
T3: Ah non non, tu vois c'était..on a essayé, oui on a essayé mais...au début je faisais les, je disais allez travailler sur un canal un peu, je les mettais en groupe, j'ai dit, vous vous débrouillez, vous faites ça à deux, à trois, comme vous voulez, mais j'arrêtais pas..j'ai arrêté après [souffle], c'était...
S: *Non, c'était pas très concluant.*
T3: Non, non, c'était pas..euh..voilà, collaboratif.
S: *Mm, oui oui. OK, et donc pareil, est-ce que tu avais des pratiques, des méthodes pour encourager la participation ?*
T3: Oui j'essayais d'aller sur un sujet d'actualité, même si ça n'avait pas réellement un rapport avec le cours, mais...
S: *Mm, c'était difficile...*
T3: C'était très dur, parce que déjà, comme je te disais en présentiel, c'était pas déjà facile, donc t'imagines en..et plus le niveau était bas et voilà..
S: *Mm c'est sûr. Ok et est-ce que tu utilisais d'autres outils numériques pendant ces cours à distance ? Tu as parlé de Kahoot...*
T3: Oui, voilà il y avait Kahoot des fois, et...pareil, des fois je leur donnais une vidéo à regarder, donc travailler en autonomie, chacun de son côté et après on commentait ensemble, je demandais un travail à faire de façon individuelle, mais bon, tout ce qui était écrit, à la fin, je me suis rendue compte que ça ne servait à rien, parce que bon, ils trichent, ils trichent...alors...
S: *Mm, d'accord. OK, donc comment était l'implication, l'engagement de tes étudiants pendant ces cours à distance ? [rires]*
T3: Minime...minime
S: *Mm, minime, d'accord. Ok donc, selon toi, est-ce qu'il y a des avantages à des cours en distanciel en langues ?*
T3: En langues, pfff, oh peut-être ce qu'il voulaient mettre en place en septembre quand on sera tous revenus à l'Ecole, c'était faire, sur les 2 cours par semaine, faire un cours en distanciel, et ça, ça aurait pu être bien, parce on aurait pu profiter d'une journée avec on va dire un cours, admettons le lundi, où on pouvait travailler tout ce qu' était expression orale, tout ce qui était contrôle, et après l'écrit, enfin le cours à distance, on peut travailler d'autres compétences, peut-être moins, on pourrait, la combinaison des deux, oui, mais des avantages, pfff, pour moi, non..

S: *Mm, OK.*

T3: Non, parce que, comme je t'ai dit, tout ce qu'on demandait en travail, le travail à l'écrit qu'on demandait, ben c'était pas un travail personnel, c'était...ou des fois ils rendaient deux les mêmes copies. Non, je trouve que pour les langues c'est compliqué à distance ou, il faut avoir, dans ces moments-là, la caméra, avoir la caméra et...

S: *Oui, que ce soit une obligation.*

T3: Et surtout les voir, parce que quand ils mettaient la caméra, souvent, on voyait qu'ils lisaient l'écran donc c'était pas...

S: *Oui il n'y avait pas de spontanéité en fait...*

T3: Oui parce que sinon c'était...pour le contrôle il faut la caméra...tu voyais qu'ils te regardaient pas, et qu'ils lisaient.

S: *Oui, mm. D'accord, et, je pense que je connais la réponse mais penses-tu que les étudiants font plus de progrès ou progressent plus rapidement avec le distanciel ?*

M: Non, c'est pire...c'est pire..

S: *OK, et est-ce que les étudiants sont devenus plus autonomes, plus acteurs de leur apprentissage pendant cette période ?*

T3: Non, non, au contraire, moi j'en ai perdu plein hein pendant le confinement. Les gens avaient du mal à...et après, euh...plein hein ? et là j'ai plein d'étudiants en première année qui doivent faire des rattrapages, je me retrouve avec 10 !

S: *Ah oui ?*

T3: Mais 10, j'ai dit à P., c'est normal, je ne les ai jamais vu en cours, tu vois.

S: *Oui*

T3: Mais j'en ai perdu plein

S: *Oui et donc pour toi c'est surtout une histoire de motivation en fait ? le distanciel ça a empiré le fait qu'ils aient pas beaucoup de motivation.*

T3: Ah oui oui, c'est ça. Après bon, faut peut-être faire, voilà, 50-50, ou 60-40 tu vois ?

S: *Mm oui*

T3: Parce que oui, après c'est vrai on peut faire du distanciel mais pas à 100%, en langues ça me paraît compliqué. S'il y en a pas, un, comment dire, de la part de l'étudiant, ben une implication, c'est très difficile parce que nous, enfin, on faisait tout pour...

S: *Oui, et est-ce que tu penses que ça peut avoir, la taille du groupe peut jouer aussi ? parce que tu m'as dit tu avais toujours les grands groupes.*

T3: Ah oui, bien sûr, ah oui oui. Parce que quand j'avais des petits groupes ça les obligeait de participer davantage pour ne pas avoir de blanc tout le, toutes les minutes, oui, sûrement oui.

S: *Oui, Mm-hm. Et donc après plus d'un an de cours à distance, quel est ton ressenti maintenant sur tout ça ?*

T3: Oh **j'espère qu'on va revenir en présentiel** hein. Parce que c'est, moi je sens que si on continue comme ça, le niveau il va encore baisser, ah oui oui, là vraiment, pfff, c'est inquiétant.

S: *OK, et um, est-ce que, dans ton cas, est-ce que l'enseignement, l'environnement virtuel a changé tes pratiques d'enseignement ? il y a des méthodes que tu as adopté que tu n'utilisais pas avant ?*

T3: Oui, ben après, quand tu fais plus de cours à distance tu essaies de trouver plus de ressources un peu pour les faire travailler de façon individuelle, tu cherches plein de choses sur internet. Oui, bien sûr, ça oui, parce que, enfin, il faut remplir ton cours, parce que quand tu les a en face, bon si le groupe fonctionne bien, comme je te disais, moi je pouvais passer, bon j'avais des années où des groupes, super, on pouvait passer la moitié d'un cours à discuter sur un sujet, travailler, les actualités, après le vocabulaire, bon ben c'était génial, mais déjà après, c'est difficile aussi à distance parce que, bon, on se rend compte, ils parlent tous en même temps...

S: *Mm, oui*

T3: Et euh c'est difficile à gérer, mais les ressources sur internet, il y en a de plus en plus aussi hein...

S: *OK et avec du recul est-ce que t'aurais fait des choses différemment ?*

T3: Je ne pense pas...

S: *Maintenant tu peux dire oh j'aurais pu faire ci ou ça*

T3: Peut-être pas nous mais l'Ecole, peut-être faire des petits groupes, tu vois.

S: *Mm, oui*

T3: Si j'ai, je sais pas euh bon après je ne sais pas parce que moi avec mes collègues, on disait que ça serait bien que pour les évaluations ils viennent à l'Ecole, pas tous en même temps, parce qu'au niveau organisation c'est compliqué.

S: *Oui c'est difficile après, mm-hm. OK, um, oui je sais pas, l'histoire des, quelque chose comme Kahoot par exemple, est-ce que c'est quelque chose que tu garderais peut-être pour l'avenir ?*

T3: Oui oui ça oui parce que c'est vrai que bon ça laissait, voilà le fait de faire bon euh, je sentais que quand on, bon il fallait pas le faire trop souvent hein parce qu'ils sont très vite euh, mais oui ça aidait un peu à les faire réagir, à les garder un peu dans le cours. Parce que ça avait un peu cet esprit, bon, tu sais, moi je veux gagner.

S: *Oui voilà, c'est l'esprit de compétition.*

T3: Cet esprit de compétition oui. Mais bon, après ils sentaient ça un peu, bon des fois...moi j'ai une collègue qui le faisait souvent et ah ils m'ont dit qu'ils avaient l'impression d'être au collège, euh qu'elle les traitait comme des gamins.

S: [rires] *D'accord.*

M: Oui, qu'est-ce que tu veux ? Tu les traite comme ils se comportent...

S: *Et, après cette année, est-ce que tu penses que tu maîtrise mieux les outils numériques ?*

T3: Ah ben oui, c'est l'avantage.

S: *Oui, OK et trouves-tu que l'environnement virtuel favorise l'autonomisation des étudiants ? Est-ce qu'ils sont devenus plus autonomes ?*

T3: Mmm, non. Enfin en espagnol non. Après peut-être dans d'autres matières oui, mais en espagnol...**Si ils sont devenus plus autonomes pour chercher comment copier, euh ça oui.**

S: [rires] *D'accord*

T3: Ça oui, mais bon, en espagnol non, peut-être en anglais oui, mais non...

S: *D'accord, OK. Ben c'est tout, merci beaucoup.*

Teacher 4: interviewed in person on 07/06/21, 55 min 46 sec

S: *OK, donc X. quel type de cours de langue donnais-tu à l'ESC avant le premier confinement en mars 2020 ?*

T4: Alors en mars 2020 c'était des cours de FLE que je faisais en fait, donc c'était en présentiel et c'était à raison de 2 fois 2 heures par semaine.

S: *OK, donc que du FLE et pas de chinois avant... ?*

T4: Non, non

S: *OK, et quel est l'objectif de ces cours, de ce programme ? langue générale, langue des affaires, initiation... ?*

T4: Ah non, non moi j'avais les débutants, donc c'était initiation effectivement, donc c'était se saluer, les verbes simples, comment se présenter, les verbes du premier groupe, déclinaison indicatif, savoir compter, dire l'heure

S: *Donc la langue générale...*

T4: Oui

S: *OK, et quelle était la durée d'un cours moyen à cette époque-là ?*

T4: Un parcours tu veux dire ?

S: *Non un cours*

T4: C'était 2 heures

S: *2 heures, oui tu m'as déjà dit [rires]. OK, et quel type d'activité proposais-tu en classe ?*

T4: Alors, euh, y avait des jeux de rôle..après, moi je travaillais avec un manuel, donc il y avait euh, c'était des dialogues très courts, donc on pouvait, y avait de la compréhension orale, après y avait des jeux de rôle, y avait des, je faisais des petits jeux comme le loto, le bingo quand on faisait des chiffres. On faisait "Qui sui-je?" quand il fallait posait des

questions, euh, qu'est-ce que je faisais d'autre? Um...

S: *Et le manuel c'était imposé ?*

T4: Non, c'était moi..

S: *Ah c'est toi qui l'as...*

T4: Oui, euh et ensuite on faisait bataille navale pour l'alphabet, les chiffres...

S: *Uh-huh, OK. Donc les jeux, les jeux de rôle etc*

T4: Des jeux oui

S: *Et est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences dans ces cours présentiels?*

T4: Oui

S: *OK, est-ce que tu peux décrire le déroulement d'un de tes cours typiques en présentiel ?*

T4: Alors souvent on, alors oui, souvent moi je commence, quand on a déjà vu l'alphabet, normalement on voit l'alphabet au début, souvent je commence avec un pendu.

S: *Uh-huh*

T4: Une phrase ou une expression qui sera en lien avec le contenu du cours de ce jour-là

S: *Mm-hm*

T4: Et puis, donc ça permet, un qu'ils révisent leur alphabet, et puis ensuite, ça permet de rentrer déjà un peu dans la thématique de cours...

S: *Mm-hm.*

T4: Ensuite, souvent je vois le vocabulaire avec eux, donc euh, j'explique les mots, on essaie de faire des phrases, et puis ensuite on écoute l'audio, souvent c'est soit, oui c'est un dialogue généralement, donc on écoute, ils ont pas le texte, ils écoutent, euh, j'écris d'abord quelques questions au tableau, combien y a-t-il de personnes, qui fait quoi, etc. Donc ils écoutent plusieurs fois et ils essaient de répondre. Ensuite je leur donne la transcription, souvent je leur demande de lire à haute voix, de faire le dialogue, ensuite de traduire, eum après. Et puis, euh, et après souvent il y a des exercices à faire...

S: *Mm-hm, OK. Et c'est des étudiants de plusieurs nationalités différentes en fait ?*

T4: Ah oui

S: *OK, donc la langue de l'enseignement c'est le français aussi ?*

T4: Oui c'est le français ou l'anglais quoi, oui

S: *Oui, Oui, d'accord, Et c'est bien les étudiants de l'ESC qu'on parle là ? C'est pas en formation continue ?*

T4: Non

S: *OK, et pendant ce type de parcours, est-ce qu'il avait déjà une composant numérique, est-ce qu'ils faisaient déjà des choses en ligne ?*

T4: Avec moi non, pas du tout

S: *Peut-être que leur niveau ne le permettait pas...*

T4: Ah non, oui oui, parce que C. m'avait proposé des choses, mais c'était très compliqué...

S: *Oui pour des vrais-débutants, c'est pas évident...*

T4: Oui des vrais-débutants ou même des niveaux, umm, même les tout premier niveaux, se présenter, enfin elle m'avait montrée des choses sur MyCow et tout ça, c'était trop compliqué, parce que même, je me rappelle, c'était quelqu'un qui se présentait mais il y avait déjà du passé composé, je suis née, j'ai fait ceci, imparfait, passé composé, là c'était plus possible...

S: *Ah c'est trop oui pour...D'accord, OK et à cette époque-là, donc avant Covid, est-ce que tu trouvais que tes étudiants étaient autonomes dans leur parcours d'apprentissage ? est-ce qu'il prenaient de la responsabilité pour leur apprentissage ?*

T4: Ah oui,oui

S: *Indépendants, on va dire, jusqu'à un certain point ?*

T4: Oui, mm-hm.

S: *OK, donc pas d'e-learning alors est-ce que toi tu utilisais d'autres outils numériques pendant tes cours ?*

T4: Euh j'avais aussi un site qui s'appelle Lexique FLE, peut-être que A. te parlera de ça...

S: *Mm-hm.*

T4: Et après, c'est tout.

S: *OK, Lexique FLE, et ça se présente euh, c'est sur Internet ? c'est euhm...*

T4: Oui alors je crois que j'ai dû télécharger quand même des [elle montre on ordinateur]...mais après je le faisais, on faisait ça en cours..

S: *Oui. Oui, c'était juste pour savoir si tu utilisais euh, quelque chose qui était en ligne, ou je sais pas...*

T4: Euh par exemple, on avait ça, des exercices [elle me montre sur son écran des exemples d'exercice interactif sur l'heure]...si je fais comme ça...

S: *Alors comment tu utilisais ça en cours présentiel, tu faisais faire aux étudiants, de venir euh, ils avaient chacun leur ordi, ou c'est toi...?*

T4: Euh, non, non, ben j'avais le projecteur et puis j'en demandais...après on était euh, on avait, on était, ça peut aller jusqu'à, il y a eu un moment où j'avais peut-être presque 20 étudiants, mais généralement ça tourne autour d'une dizaine...

S: *Oui, d'accord*

T4: Donc on faisait comme ça

S: *Mm-hm, OK, donc oui c'est vraiment des trucs interactifs en fait...*

T4: Oui, voilà

S: *Alors j'imagine que si tu faisais venir un à l'ordi pour faire ça, est-ce que les autres l'aidaient en lui disant quelle horloge il fallait prendre ou quelque chose comme ça...?*

T4: Non, en fait c'est moi qui manipulait ça..

S: *Ah c'est toi qui faisais, OK.*

T4: Donc je demandais à un , je lui dis, je sais pas moi, tel élève, celui-ci, je lui montre, là là là, après je leur demande est-ce que vous êtes d'accord, est-ce que certains sont pas d'accord etc et puis voilà, on faisait comme ça...

S: *OK, en leur montrant en fait...*

T4: Oui, on leur montrant

S: *OK, et ça c'est en ligne, directement en ligne ?*

T4: Ça c'est en ligne et tu peux télécharger aussi.

S: *OK, très bien, et quel avantage tu voyais dans l'utilisation de ce type d'outil ?*

T4: C'était un peu, oui pour leur faire un peu participer, d'une autre manière que quand j'écris au tableau ou sur une feuille photocopiée quoi..oui voilà.

S: *OK, et est-ce que tu peux qualifier la participation de tes étudiants dans les cours en présentiel à cette époque ? Comment tu décrirais...*

T4: Ça veut dire quoi ?

S: *Alors comment...est-ce qu'ils participaient bien, est-ce qu'ils étaient volontaires ? Ou est-ce qu'ils étaient un peu...*

T4: Non, euh après, ceux qui sont pas intéressés ils viennent pas

S: *Mm; oui*

T4: Donc là du coup ça a l'avantage que ceux qui sont là, sont euh

S: *Oui ils sont intéressés...*

T4: Après moi j'ai toujours eu de re, euh, bons ressentis, vraiment, une bonne ambiance, euh décontractée, on rigolait euh c'était, après on a eu peut-être une seule saison où là c'était complètement, je sais plus c'était avec, je sais plus pourquoi, mais j'avais eu très peu d'élèves en fait. il y a eu un moment où j'en avais plus que 2 ou 3, je sais plus pourquoi. La manière dont ils avaient um séparé des groupes et tout ça, et du coup je me suis retrouvée vraiment qu'avec deux ou trois, et finalement des fois avec une seul élève.

S: *Ah oui, là c'est...*

T4: Oui donc là c'était compliqué, là c'était vraiment, honnêtement j'avais pas envie d'y aller quoi...

S: *Ah oui, c'est vrai ? Pourtant c'est, quelque part ça peut être plus facile, c'est un cours particulier...*

T4: Oui mais l'élève n'était pas...

S: *N'était pas très intéressé...*

T4: Oui oui, après l'élève était motivée et tout, mais elle avait vraiment du mal.

S: *Oui OK.*

T4: C'était vraiment la seule fois, sinon toutes les autres fois il y avait vraiment beaucoup de plaisir, ça rigolait, euh..

S: *Mm-hm, d'accord, donc ils étaient là, ils étaient motivés, ils voulaient le faire le cours...*

T4: Oui, oui.

S: *Mm-hm, OK.*

T4: Après c'était tout le temps les cours du soir, c'était quand même pénible. On commençait à 17h30, jusqu' à 19h30.

S: *Oui il fait être motivé alors, pour les cours du soir [rires]. Est-ce que tu as des méthodes, des pratiques en particulier pour encourager la participation des étudiants en classe ?*

T4: Euh, qu'est-ce que je faisais, je me rappelle pas avoir..euh..

S: *Je sais pas, par exemple, si tu poses une question et personne répond, est-ce que tu vas désigner quelqu'un ou est-ce que tu vas essayer de leur faire parler entre eux ou... ?*

T4: Ah oui, après moi je désigne, oui oui je désigne et après j'essaie de faire des groupes euh quand ils ont à jouer un dialogue entre eux, j'essaie de les mettre par niveau, euh, ouais...

S: *Mm-hm, OK, et est-ce que tu peux dire que, à cette époque-là, dans les bonnes années on va dire [rires] que les étudiants étaient acteurs de leur propre apprentissage ? Ils étaient pleinement impliqués et ils prenaient la responsabilité pour leur...*

T4: Après ils sont, euh, moi pour le français ils sont, je pense qu'ils, c'était pas leur priorité hein le français...

S: *Ah oui*

T4: Alors à la limite ça allait parce qu'ils étaient en France, donc ils avaient besoin d'un petit peu de ça, voilà, donc umm, mais c'était pas, quand ils disent, ils ont des cours de marketing, ou droit de commerce...

S: *Parce que tout le reste de leur cursus était en anglais alors ? C'est des cursus internationaux là ?*

T4: Je crois, oui oui, tout en anglais.

S: *OK*

T4: Donc pour le français, déjà qu'ils viennent deux fois par semaine le soir, je trouvais que c'était déjà très bien, et umm...

S: *Oui [rires], c'était pas forcément une priorité dans leur parcours...*

T4: Pour eux, non, non, et je suis quand même relaxe dessus aussi, je vais pas..

S: *Mm, OK. D'accord, et est-ce que tu évaluais leurs progrès pendant le parcours ?*

T4: Le parcours, alors ça m'arrivait, à mi-parcours de faire, voilà, un petit test, un petit quiz, pour voir si ils avaient bien compris ou si c'est moi qui me suis plantée à un moment, que j'avais mal expliqué et tout ça, pour pas qu'ils aient à trainer des erreurs jusqu'à la fin du parcours.

S: *Mm-hm, OK*

T4: Mais généralement, comme je revois, je prends toujours la peine de revoir ce qu'on a fait, euh

S: *Mm-hm*

T4: Et après c'est aussi pour ça que j'utilise toujours un manuel, parce que ça permet de, il y a une récurrence, donc ça permet de revoir aussi des choses qui ont été vues précédemment.

S: *Mm-hm, d'accord, OK, mais est-ce qu'ils avaient des notes dans ce, dans la matière, est-ce qu'ils... ?*

T4: Les notes c'était à la fin

S: *Mm d'accord*

T4: Donc il y avait une note qui comptait quand même dans leur, dans leur notes générales, et puis on avait un tableau des compétences, on cochait des compétences qu'ils avaient acquises ou qui sont en cours d'acquisition.

S: *Mm-hm, d'accord? Et um est-ce qu'il y avait un test type TOEIC ou quelque chose comme ça à la fin ? J'imagine que non...*

T4: A la fin, non, non, c'était un test que moi je faisais, avec les 4 compétences, en fonction de ce qu'on avait vu, et voilà...

S: *OK, donc ils préparaient pas d'autre test, euh, connu en fait ?*

T4: Non, non, non.

S: *Mm-hm. OK très bien, et d'année en année, est-ce que tu peux dire qu'il y avait comme une moyenne de progrès sur le parcours ? est-ce que tu voyais, tu voyais des progrès en fait ? Pour les autres langues, je peux peut-être parler en nombre de points, tu sais le nombre de point au TOEIC ou des trucs comme ça, mais bon, avec des vrai-débutants en FLE je pense que c'est un peu plus difficile...*

T4: Euh c'est difficile à dire, euhm vraiment je pense que ça dépend aussi des nationalités que j'avais

S: *Mm-hm*

T4: Il y avait des années où les nationalités, euh, il y a une majorité de...moi au début, c'est vrai que j'avais quelques coréens, euh chinois. Après j'ai eu pas mal d'indiens, et puis d'autres fois j'avais plutôt, l'Amérique, enfin les Amériques, enfin, euh Etats-Unis ou Mexique ou même Amérique du Sud. Donc c'est pas les mêmes facilités, le même...

S: *Non, la même attitude peut-être*

T4: Oui, oui, donc c'était...

S: *Et donc juste par intérêt quelles étaient les nationalités qui faisaient le plus de progrès ? Est-ce que tu peux généraliser comme ça ?*

T4: Euh, les, euh je trouvais, américain, enfin généralement américain ou ceux qui parlaient anglais ou ceux qui parlaient espagnol...

S: *Mm, d'accord, OK.*

T4: Euh, les indiens ils avaient du mal.

S: *Mm-hm*

T4: Oui, et euh, qu'est-ce que j'avais d'autre ? Les chinois c'était euh compliqué aussi...

S: *Mm*

T4: Oui

S: *Non, C'est pas le but de mon, mais c'était juste intéressant de savoir [rires]. OK, et pour toi quels sont les facteurs qui aident vraiment un apprenant à faire des progrès dans une langue étrangère ?*

T4: Je pense qu'il y a, euh, **le plaisir, d'apprendre, les échanges, l'interaction**. Pour moi c'est...

S: *Mm, oui, qu'ils viennent pas, c'est pas une obligation peut-être ? Tu penses que ça joue ?*

T4: Oui.

S: *OK. Ça c'est pour la partie avant Covid, donc on va passer au pendant Covid. OK donc, pendant le Covid, là tu enseignais le chinois ? Ou les deux peut-être ?*

T4: Alors pendant le Covid, l'année dernière j'ai dû finir mon parcours de FLE, donc là mes étudiants se sont tous enfuis, se réfugier dans leurs pays, donc en l'espace de quelques jours ils étaient tous partis, donc j'ai dû finir ça un peu en catastrophe euh, et c'était très compliqué parce qu'il y en avait aux Etats-Unis, au Mexique, en Corée du Sud, en Inde..

S: *Ah oui*

T4: Et puis une autre qui était restée à Pau.

S: *D'accord*

T4: Voilà.

S: *Et tu étais censée faire tes cours en ligne, mais avec les décalages horaires, c'est ça ? (rires)*

T4: Du coup j'ai pas pu faire en ligne parce que c'était pas possible d'avoir tout le monde en même temps. En plus il y avait des problèmes de connexion euh pour l'Inde, il y avait des...Voilà, donc, ce que je faisais c'est umm, je préparais le cours et puis je leir envoyé avec les audio, avec les exercices à faire et puis j'ai fait des vidéos.

S: *OK oui, donc tu pouvais pas vraiment faire les cours en synchrones en fait.*

T4: Non voilà, et après je les reprenais un petit peu chacun selon leur...euh, fuseau horaire, pour voir les exercices, pour voir tout ça, corriger...

S: *OK d'accord, et le chinois, tu l'as enseigné à cette époque-là ?*

T4: Et le chinois à ce moment-là, à l'Ecole de Commerce non, ej le faisais pas, l'Ecole de Commerce, le chinois j'ai commencé que là...

S: *Ah OK, mm-hm d'accord. Mais à distance ?*

T4: A distance

S: *OK, oui ben ça peut être intéressant, mm-hm. et um, à l'annonce du premier confinement donc en mars l'année dernière, um, est-ce que l'ESC t'a mis un outil de téléconférence à disposition pour faire tes cours, ou est-ce que c'était à toi de... ?*

T4: *Non, y avait Teams quoi, y avait que Teams.*

S: *Oui mais bon apparemment tu l'as pas utilisé parce que tu pouvais pas faire tes cours...ou tu l'as pas utilisé avec ce public-là...*

T4: *Non, je pouvais faire...oui*

S: *OK, est-ce que tu as reçu une formation pour l'utilisation de Teams ?*

T4: *Euh pour Teams, euh là, tout au début du confinement, non, non, non, euh, après j'ai vu avec C. rapidement hein.*

S: *Mm-hm, OK mais il y avait pas de formation globale pour tous les ...bon, c'est sûr que c'était pas évident parce que le confinement a été annoncé comme ça pratiquement du jour au lendemain, donc euh...OK, um et est-ce que tu es satisfaite de cet outil depuis que tu l'utilises ?*

T4: *De Teams ? Je trouve que ce qu'il y d'intéressant c'est um, alors moi je suis pas du tout, j'ai fait ça, j'ai demandé à mon mari hein ? Je lui ai dit, écoute il faut que tu m'aides, parce que là...donc...*

S: *[rires] Oui, quand on s'y connaît pas au début c'est pas évident.*

T4: *Voilà, donc c'est lui qui m'a montrée les plus gros trucs. Après j'ai contacté A. et aussi P. mais je sais pas si tu la connais ?*

S: *Ah oui j'ai vu le nom sur la liste.*

T4: *Mais je pense qu'elle est très très occupée.*

S: *Mm-hm*

T4: *Donc elle m'a un peu expliquée comme ça, et c'est tout. Après j'ai vu C. aussi, qui m'a un peu expliquée. Après il fallait, je pense que c'est, je suis très limitée, à quelques boutons que je connais et voilà...*

S: *Ben écoute si c'est ce qu'il te faut [rires]*

T4: *Mais c'est comme pour, même les outils informatiques, que ça soit Word, Excel ou Powerpoint, on connaît voilà des trucs de base, mais quelqu'un qui est très très très calé en Excel...c'est pas la majorité..*

S: *Non c'est sûr.*

T4: *Donc pour Teams, c'est le côté on peut enregistrer, ça c'est, moi j'ai trouvé ça vraiment très bien, parce que j'ai pas toujours tout le monde. Souvent mes étudiants là ils disent, ben là ils m'ont mis un cours de je sais pas quoi, donc je peux pas etc. Donc il y a pas de problème, c'est en ligne, euh ils regardent ou ils regardent pas, mais c'est là.*

S: *Oui, t'as l'option d'enregistrer.*

T4: *Oui, oui*

S: *D'accord, OK, um..*

T4: *Et le partage d'écran et le son, ça c'est très bien.*

S: *Oui, oui c'est vrai c'est pas mal. Est-ce que ça t'arrivais d'utiliser un autre outil de visio conférence ? je sais pas Zoom ou Google Meet ou...*

T4: *Là avec l'ESC..?*

S: *Oui avec les étudiants de l'ESC, oui.*

T4: *Non.*

S: *Je pense que généralement les profs ils ont dit non parce que, bon, vous aviez Teams en fait.*

T4: *Oui.*

S: *Mm-hm. OK et comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance ?*

T4: *Euh, pfff, ben il y a, ben oui il y a un côté frustrant, euh parce que, comme je te disais moi j'aime vraiment pouvoir transmettre, qu'il y a vraiment l'interaction, um...En plus pour le chinois il y a quand même toute une partie écriture..*

S: *Mmm*

T4: *Parce que les caractères chinois, quand tu les écrit tu as un ordre, t'écrit pas ce caractère dans l'ordre que tu veux, tu commences pas par celui-là et tu fais pas comme ça mais tu dois faire comme ça [elle fait des gestes]..donc voilà. Donc ça, il faut le montrer...*

S: *Mm.*

T4: Donc du coup il y a, effectivement tu peux le montrer mais tu prends beaucoup plus de temps à le montrer en ligne que si tu prenais juste ton stylo et tu l'écrivais au tableau.

S: *Mm, oui*

T4: Donc il y a, et après je sais pas si les étudiants l'écrivent correctement.

S: *Oui tu peux pas vérifier en fait*

T4: Je peux pas vé..je leur demande d'écrire et de m'envoyer, et donc là je le vois, et je vois, il y a des fois où ça se voit très clairement que c'est pas ça, donc oui, il y a euh, un côté...et puis je pense qu'au départ en fait t'as une dose de travail qui est plus grande en termes de préparation, de mettre tout sur des supports que quand t'es juste en face-à-face...

S: *En présentiel oui*

T4: Oui

S: *Mm-hm, OK. Et est-ce que tu as rencontré des problèmes particuliers en début de confinement en utilisant Teams ?*

T4: Ben tout au début de l'année dernière pour moi c'était très compliqué, parce que je, oui, je maîtrisais pas du tout Teams, donc on a fait ça sur Skype, je savais pas qu'on pouvait partager les écrans, eum, c'était, j'ai, du coup j'ai fait des, parce que je sais plus combien de cours il restait...pas beaucoup, et puis c'était plus du tout la priorité, euh, donc ils avaient pas non plus à être...et puis apprendre le français quand on est encore en France ça va mais continuer le français quand on est rentré au pays, j'ai dit bon, écoutez, vous faites ce que vous pouvez...après j'en avais qui étaient vraiment intéressés et tout ça, voilà; Donc on a fait, qu'est-ce que j'ai fait ? Je crois que j'ai fait, on a fait du coup, une recette de cuisine, euh, des crêpes, donc c'était sur des quantités, et puis euh l'impératif, et puis...

S: *Mm-hm.*

T4: Et puis je leur ai dit essayez de remettre dans l'ordre des étapes, mais du coup je me suis filmée en train de faire des crêpes ...après c'était trop...le, le...

S: *A les faire carrément, tu t'es filmée en train de faire les crêpes ? [rires]*

T4: On fait les crêpes et tout, euh..

S: *Oh c'est rigolo.*

T4: Et pfff, voilà quoi, après c'était, montrer du coup sa maison, la pièces de la maison puisqu'ils étaient chez eux, donc on faisait ça, ça c'est ma chambre, la cuisine, la salle de bains etc., Donc j'ai essayé de faire un peu, je filmais ça et après mes élèves ils filmaient chez eux aussi, voilà voilà. Après ils ont fait aussi une recette de chez eux, en utilisant le français et voilà, mais c'était très très compliqué, parce qu'il y avait pas Teams et...

S: *Oui c'était le côté technique en fait qui était difficile au début, oui. OK, alors après mes question en fait c'est plutôt sur les cours, si t'avais des cours en synchrone en fait où tu voyais tout le monde en même temps, mais bon ça apparemment tu l'as pas vraiment fait...*

T4: Ben pour le chinois là j'ai eu tout le monde en même temps

S: *Ah oui pour le chinois, oui, Ok, c'est plus tard, OK on peut partir sur ces questions-là alors. OK donc pour ces cours-là tu avais un groupe d'étudiants tous en même temps en distanciel ?*

T4: Oui, 5, j'avais 5

S: *Et donc, comment ça se passait ? Est-ce que toi tu branchais ta caméra pendant ces cours-là ?*

T4: Toujours.

S: *Est-ce que les étudiants branchaient leur caméra ?*

T4: Non.

S: *OK.*

T4: **Ça, ça m'a gênée...**

S: *Je pense que ça gênait la plupart des professeurs, oui.*

T4: Oui, oui.

S: *Et est-ce que tu les obligeais ? Alors je sais que normalement on est pas censés les obliger, mais est-ce que tu les obligeais pour certaines activités ou euh..?*

T4: Ben oui parce que je leur ai montré par exemple, quand j'écriv...quand on, on voyait un caractère chinois, je disais bon ben là, donc après pour le chinois il y a quand même des

sites, euh où on peut en fait, comment dire, on peut, ils jouent, en fait c'est une animation, on rentre un caractère chinois et puis il y a l'animation qui montre l'ordre des traits etc.

S: *Ah oui ?*

T4: Donc ça je leur montre et puis après je dis bon ben écrivez maintenant, et puis montrez-le moi. Donc là ils devaient brancher la caméra, essayaient de me montrer là sur, à ce moment-là...

S: *Ah oui, à ce moment-là ils étaient obligés...*

T4: Voilà, oui, oui, mais c'est vrai que, pourtant on n'était que, elles étaient que 5, donc c'était tout à fait possible.

S: *Oui c'est faisable, c'est pas comme si tu avais un groupe de 20 ou plus.*

T4: Ben oui, voilà.

S: *Parce j'ai entendu, avec les autres professeurs, qui avaient des groupes de 40 à l'université, alors là, c'est sûr, si tout le monde branche sa caméra.*

T4: Alors là c'est plus possible, c'est un cours magistral, oui.

S: *Oui, oui. OK et donc pendant ces cours à distance, est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences aussi, quand même ?*

T4: Pour le chinois c'est compliqué, oui, Et puis moi, ce que j'ai fait en plus, c'est que j'ai adapté mon cours de sorte que, euh, j'ai pas fait que de la langue, j'ai pas fait que du chinois, la langue, j'ai couvert aussi une partie civilisation...

S: *Mm-hm d'accord.*

T4: Parce que sinon je trouvais que ça faisait vraiment beaucoup sans jamais se voir et sans jamais vraiment s'exercer à l'écriture, voilà. Donc je leur ai demandé leur avis et en fait on a même cinglé, on a, parce que là on avait 25 heures, c'est un parcours de 25 heures et on a dû faire, euh, sur 25 on a dû faire peut-être 8 heures, 8 heures de civilisation.

S: *D'accord, OK, oui. Et oui, je vais peut-être te poser les questions...le cours de FLE donc avant, là c'était à raison de combien d'heures par semaine ? ah tu m'avais dit oui, deux fois une heure et demie ? c'est ça ?*

T4: Non, c'était deux fois deux heures et c'était à peu près entre 30 et 35 heures par, pour un parcours.

S: *D'accord, OK.*

T4: C'était plus intensif.

S: *Oui, OK. Um, et est-ce qu'il y avait une partie, euh, distanciel, mais asynchrone aussi, est-ce qu'il y avait, tu utilisais une plateforme ou autre chose où les étudiants pouvaient aller travailler seuls.*

T4: Euh pour le chinois ?

S: *Pour le chinois, oui.*

T4: Non pour le chinois, en discutant avec C., j'avais bien compris qu'on pouvait euh, si je leur demandais de faire quelque chose on pouvait le faire ensemble, pendant les 25 heures du parcours.

S: *Mm-hm, oui.*

T4: Plutôt que de leur demander de faire quelque chose en dehors de ces 25 heures-là.

S: *Mm-hm, oui, de toute façon c'était pas compris dans le parcours, c'était 25 heures de présentiel normalement ? C'est ça ? ou ça devait l'être...*

T4: Oui, oui;

S: *OK et donc est-ce que tu trouvais que les étudiants sont autonomes dans leur parcours à cette époque-là ?*

T4: Umm, elles sont, alors, euh, est-ce qu'ils ont envie de travailler tout ça ? Voilà quoi ?

S: *Oui c'est ça.*

T4: Donc moi, sur les 5 là que j'ai pour le chinois, j'en ai deux qui sont vraiment très très bien, qui travaillent vraiment bien, après j'en ai deux autres qui sont, ça va, et puis il y en a une qui m'a jamais rien rendu, qui est pas, qui est pas là très souvent et tout, mais elles sont...

S: *Globalement, ça...*

T4: Oui oui

S: *OK et est-ce que tu as des astuces pour varier un peu les activités quand tu es à distance comme ça ? Est-ce que tu les mets en petits groupes, tu sais qu'il y a des canaux sur*

Teams...?

T4: Et ben, oui, non j'ai pas fait ça, j'ai fait. On a pu, on a pu varier avec un peu une fois sur deux c'était cours de civilisation? Euh, voilà, et puis là en fait, non, généralement on est, c'est rare qu'on soit les 5 en même temps...

S: *Ou c'était un petit groupe déjà oui*

T4: Voilà, et puis souvent il y en a, soit elles sont sur leur téléphone ou alors, ce qui est fou, c'est elles sont en cours avec, elles ont un autre cours en même temps qu'avec moi...

S: *Ah oui ?*

T4: Donc elle dit, je peux pas vos répondre, je suis en...

S: *Mais comment ça se fait alors ? C'est une erreur de planning ?*

T4: Mais je sais pas, je sais pas, souvent elles ont d'autres cours pendant, oui, alors que normalement c'est censé...

S: *Oui c'est très bizarre ça.*

T4: Voilà, là j'entends des fois derrière, j'entends la prof qui parle.

S: *Ah super.*

T4: Et donc, oui on est 3, 4, ça va bien enfin c'est pas...Sinon je leur donne un thème et tout et je leur dis voilà vous avez 10 minutes là pour le faire, et on le fait pendant l'heure.

S: *D'accord, OK. Et est-ce que tu as des méthodes, des pratiques pour encourager leur participation pendant ces cours à distance ?*

T4: Alors, moi j'ai un, je trouve que j'ai un...là pareil, enfin moi je suis pas capable de travailler sans manuel, ça j'y arrive pas. Donc pour le chinois j'en ai un aussi qui en plus, qui est bien parce qu'il a un DVD-ROM, qui normalement, quand tu achètes le livre, tu l'a avec donc chaque élève peut travailler de lui-même, après bon, ça coûte; il coûte très cher, et les élèves là, je voyais pas l'intérêt, elles vont faire 2 leçons du manuel, donc voilà...mais je peux te le montrer [elle me montre le DVD-ROM sur son PC]. Et donc là, comme on peut partager les écrans, on peut partager le son tout ça, donc en fait.

S: *Mm.*

T4: Voilà, donc elles ont ça; donc en fait il y a toute une partie, c'est assez long au démarrage parce qu'il a y a toute une partie sur la prononciation et le ton, donc là par exemple, si ça marche bien. Donc le pinyin, c'est donc la transcription, c'est les sons comme ça, j'appuie sur là, voilà, elles entendent, elles peuvent répéter etc et après il y a des jeux, je clique ici, voilà, qu'est-ce que vous avez entendu, c'est celui-là ou celui-là, non c'est pas bon...et après il y a des dialogues, il y a remettre les mots dans le bon ordre dans une phrase, donc ça c'est.

S: *Oui OK, donc tu utilisais ça pendant tes cours en fait ?*

T4: Oui, c'est quand même, ça reste interactif.

S: *D'accord, est-ce que tu utilisais autre chose en ligne, est-ce qu'il y a avait d'autres outils...?*

T4: Après, après pour le chinois, oui, euh, je, du coup, là j'ai préparé les Powerpoint, parce que là c'était, surtout pour les, pour la civilisation par exemple, celui-ci, le premier, les noms et les prénoms [elle me montre un de ses cours en Powerpoint]...Et là c'est les cours de langue, donc il y a tout ce qui est méthodologie, euh et donc là, tout ça c'est des liens où ils peuvent justement travailler donc.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T4: Il faut installer un logiciel pour écrire en chinois.

S: *Oui.*

T4: Parce que, après sinon le reste tu peux pas faire, donc t'as des vidéos sur Youtube que je trouve bien, pour mémoriser, et t'as l'ordre des traits et la grille d'écriture aussi. Alors celui-ci je crois qu'il marche plus...

S: *Mm-hm, donc ça c'est ton Powerpoint à toi, que tu leur montrais en cours et après ils avaient des liens pour les...*

T4: Oui voilà, donc là ils vont sur ce lien, donc ça elles peuvent le faire toutes seules, ah si il remarque. Donc là, elles peuvent écrire un caractère chinois, voilà, celui-là...

S: *Mmm.*

T4: Et donc puisqu'elles ont téléchargé le logiciel, elles l'ont toutes fait, donc voilà...il y a

celui-ci [elle me montre comment écrire un caractère chinois sur le logiciel]. Après elles doivent télécharger ça, imprimer ça et me l'envoyer et moi je vérifie qu'elles n'ont pas fait de fautes, euh..

S: *Oui, c'est plus un travail pour elles de faire toutes seules en fait, après le cours par exemple, oui.*

T4: Ça oui oui oui, je leur renvoie et puis elles doivent travailler...

S: *S'il y a un point dans le cours, tu utilisais tes powerpoints et les explications, mm-hm, OK.*

T4: Oui, donc il y a des choses en ligne, euh, pas mal aussi pour le on, la prononciation, il y a des liens, donc je leur envoie tout ça et si elles ont envie de travailler, euh...oui.

S: *Mm-hm, OK. Et donc oui, pendant le Covid, pendant ces cours à distance, comment trouvais-tu l'implication, l'engagement de tes étudiants ?*

T4: Mm après donc là pour le chinois c'était optionnel et donc après la note, en fonction de la note qu'ils vont avoir, euh, elles peuvent obtenir des points supplémentaires je crois ?

S: *Ah oui d'accord, c'est...*

T4: Ou alors elles ont pas de points supplémentaires, mais ils ont pas des points en moins.

S: *Oui, oui.*

T4: Umm donc, elles sont, après elles sont intéressées tout ça, après je trouve que c'est difficile de, s'obtenir des étudiants un travail comme ça, méticuleux, euh, à distance...

S: *Oui à distance c'est plus difficile.*

T4: Oui.

S: *OK, est-ce que pour toi il y a des avantages pour les, dans les cours distanciels ?*

T4: A distance, Eh ben, euh, figure-toi que j'ai fait des pieds et des mains là depuis deux trois semaines, depuis le 19 mai là, quand on a été semi-confinés, enfin bon...pour que je puisse avoir mes cours en présentiel.

S: *Ah oui.*

T4: Et donc la semaine dernière, toute contente, C. in extremis elle a réussi à m'avoir l'accord de je sais pas qui, et puis d'avoir les salles et tout...

S: *Mm-hm.*

T4: Eh ben j'ai qu'une seule étudiante

S: [rires] *Oh mince !*

T4: Donc là j'étais vraiment très déçue parce que j'avais fait les pieds et les mains...

S: *Oui, pour...*

T4: Et j'en ai eu qu'une, et là, vendredi ça va être mon dernier cours et j'espère que, euh, ben j'en ai déjà une qui m'a dit qu'elle viendrait, donc j'espère qu'il y en aura plus parce que ça va être notre dernier cours, et du coup, quand j'ai vu qu'il n'y avait qu'une, parce que j'avais prévu de faire le test; l'évaluation en présentiel, et là je me suis dit ça va pas être possible...

S: *Mm oui s'ils sont pas tous là...*

T4: Oui, donc ce que j'ai fait c'est que je leur ai envoyé justement hier un devoir qu'ils doivent me rendre pour jeudi, et je vais corriger jeudi soir ou vendredi et je le leur remettrai le vendredi, euh, si je les vois, et puis il y a une partie qui est expression orale, donc celles qui seront là je le ferai avec elles à l'oral à ce moment-là, et pour celles qui ne pourront pas être là je leur ai demandées de me dire l'heure de convenir d'un rendez-vous sur Teams. Je verrai bien...

S: *Mm.*

T4: Donc en fait je me suis retrouvée, ben, finalement, c'est en fait plus simple pour elles d'être en distanciel...

S: *Oui c'est ce que j'allais dire, alors peut-être qu'il n'y avait pas d'avantages pour toi mais oui, tu penses que les étudiants ont trouvé des avantages à faire des cours à distance ?*

T4: A distance, ben je sais pas. Après j'en ai, il y en a bien trois sur les quatre qui sont très réguliers, qui sont là à chaque fois, donc elles ont quand même pris un rythme, ça les intéresse, euh etc, etc. Je pense que, ça aurait été en présentiel, j'aurai juste remis une petite couche pour que ça soit plus concret...

S: *Mm-hm.*

T4: Mais euh, l'intérêt je pense qu'il est déjà là, voilà, c'est juste que...

S: *Oui elles sont déjà motivées en fait, oui.*

T4: Motivées oui, après celle qui était un peu moins motivée, est-ce que ça aurait changé qu'on soit en présentiel, je ne sais pas...

S: *Oui tu ne sais pas, peut-être pas, mm-hm. OK, et est-ce que tu trouves que les étudiants ont progressé plus vite ou pas avec les cours 100% à distance ?*

T4: Moi je trouve qu'ils ont bien progressé.

S: *Oui ? D'accord.*

T4: Ouais, je trouve qu'ils ont bien progressé, peut-être que les cours en distanciel, peut-être **il y a un côté où on va plus droit au but**, je sais pas...

S: Mm, peut-être.

T4: **On va plus à l'essentiel**, euh, donc c'est ...

S: *Oui je pense que ,oui, souvent pour ceux qui sont déjà motivés, ils sont, s'ils sont vraiment dedans, et oui, complètement impliqués et il y a pas d'autre dérangement en fait, comme dans une salle de classe, quoique, c'était un petit groupe, oui peut-être qu'ils sont plus concentrés sur le cours, sur l'écran, je sais pas...*

T4: Oui oui.

S: *Mm-hm, OK, um, alors oui ça c'est difficile à dire parce que tu ne peux pas vraiment comparer, en fait avec les autres profs je voulais qu'ils comparent avec mes mêmes étudiants, tu sais, avant et après, mais bon, oui je pensais, je parlais de leur autonomie, est-ce qu'ils sont devenues plus acteurs de leur apprentissage en distanciel, ou pas ?*

T4: Je sais pas, ça oui je saurai pas dire...

S: *Oui tu peux pas comparer...OK, et après euh...*

T4: Mais je pense que, quelque part, elles avaient pas le choix, il fallait qu'elles téléchargent le, tu vois le logiciel pour euh, pour écrire en chinois. Là sinon elles étaient fichues hein ?

S: *Ah oui, mm.*

T: Donc je pense qu'il y avait des choses, que, peut-être, si ça avait été en présentiel, elles auraient...

S: *Elles l'auraient pas fait peut-être, mm.*

T4: Oui, voilà, donc là elles étaient; elles avaient toutes, là j'étais étonnée, elles avaient toutes le logiciel, et sur leur téléphone portable ou sur l'ordinateur, parce que sinon après elles étaient pas capables de...

S: *Mm-hm.*

T4: Et aussi, les quelques mots qu'on a appris, toujours dans les e-mails et tout ça, elles me les envoyaient, elles me les écrivaient en chinois...

S: *Ah oui...*

T4: Et euh, alors ça aurait été juste à la main, on n'aurait pas pu le faire finalement, oui oui.

S: *Oui, peut-être que ça a piqué leur intérêt en fait, et le fait d'avoir le logiciel oui, elles voyaient l'utilité de le réutiliser hein, peut-être.*

T4: Oui.

S: *OK et donc après plus d'un an maintenant, de cours à distance, quel est ton ressenti sur tout ça ?*

T4: Eh ben, écoute, moi qui étais, euh, qui voulais pas faire du distanciel et tout ça au début, euh, je voulais pas, parce que ça existait déjà, par téléphone ou en visio, et moi je voulais pas le faire, surtout par téléphone, alors là...t'as même plus les gestes si tu veux, donc ça je pense, même pas, surtout pour les débutants, par téléphone, c'est pas..

S: *Oui c'est vrai.*

T4: Mais euh c'était vraiment, je trouve que **c'était une bonne expérience**, euh...

S: *Mm-hm.*

T4: Euhm, à renouveler... C'est vrai qu'il y a l'avantage ben que tu te, il y a quand même un confort parce que tu te déplace pas.

S: *T'es chez toi, oui*

T4: Parce que là je {rises} comme là j'ai dû reprendre le chemin pour aller à l'Ecole de Commerce...

S: *Oui, ça t'a paru loin.*

T4: Euh oui, et puis je fais, ah mince là c'est l'heure de... Il y a des embouteillages...

S: *C'est l'heure de pointe c'est ça, [rires]*

T4: Parce le problème, c'est que, même avant, pendant le confinement, les gens étaient en télétravail, donc ça roulait quand même beaucoup mieux, et là c'est vrai, depuis un moment, ça roule un peu moins bien quoi...

S: *Oui.*

T4: Donc tu te dis ah mince, là je suis juste pour arriver [rires]

S: *Oui oui.*

T4: Donc oui il y avait un confort, et peut-être même que les étudiants sont plus détendus, le fait d'être chez eux, je crois qu'ils sont plus...

S: *Ah oui peut-être.*

T4: En tout cas pour mon cours à moi, les autres cours je sais pas, quand ils sont 20 ou 40, je sais pas comment on peut euh ...

S: *Un peu trop détendu j'ai déjà entendu dire [rires]*

T4: Oui, mais là peut-être que c'est le bon chiffre, 5, 6, c'est un bon chiffre parce qu'on peut pas trop se cacher quand même, et puis euh elles se connaissent pas...

S: *Mm, ah oui...*

T4: Je pense que ça peut être intéressant de, parce que je leur ai dit, est-ce que vous avez d'autres cours en commun ? et elles se connaissent pas, mais je trouve qu'on a quand même à avoir un peu d'interaction, un peu d'intérêt pour les autres.

S: *Mm, oui, d'échanger...*

T4: Voilà, et même là, nous on va, normalement on part cet été, on part au Qatar, et donc, et là je me dis, faut voir ce que ça peut donner, si je peux continuer certaines choses, depuis le Qatar à distance...

S: *Mm-hm.*

T4: Je trouve que, finalement, ça ouvre aussi euh des portes et même avec, peut-être, parce que j'ai des amies qui sont enseignantes, euh, des amies chinoises qui sont enseignantes de français en Chine. Est-ce que ça peut aussi ouvrir des opportunités à ce niveau-là quoi ?

S: *Mm, oui c'est possible...*

T4: Parce que, il faudrait que je me renseigne, en Chine par exemple, ils recrutent beaucoup de professeurs de FLE, mais là avec les, on peut pas y aller etc, je sais pas comment ça se passe, euh s'ils ont un déficit de professeurs

S: *Mm-hm, oui donc à distance c'est peut-être la réponse, oui.*

T4: Je sais pas.

S: *OK, et est-ce que ça a changé, est-ce que ça t'a appris des choses dans tes pratiques d'enseignement, est-ce qu'il y a des choses que tu as changées, que tu garderas peut-être ?*

T4: Ah oui, oui oui, euhm, j'ai, j'étais tombé sur une vidéo sur [rires] comment s'exprimer quand on est en visio, quand on fait une visio, et je me suis même entraînée, je me suis enregistrée en visio. Je me suis dit ouh là là, là ça va pas du tout, euh, je fais des euh tout le temps..

S: *[rires] Oui on remarque nos tics quand on s'entend.*

T4: Voilà, donc j'ai essayé un peu de, moins radoter, de parler un peu plus clairement, plus lentement, oui voilà, de prendre mon temps pour parler et en fait il faut s'entraîner aussi, je pense qu'il faut s'entraîner...

S: *Mm, oui d'accord.*

T4: Parce que c'est pas agréable du tout d'avoir, d'être en face d'un écran, une personne qui fait "Euh" sans arrêt..

S: *[rires] C'est très français ça.*

T4: Oui peut-être.

S: *Les anglais, nous on fait "Um" plutôt, donc je pense que chaque langue sa façon de faire. OK, et, j'imagine que oui, est-ce que tu dirais que tu maîtrises mieux les outils numériques maintenant ?*

T4: Oui certainement. Après je pense que je dois maîtriser, euh je sais pas moi, peut-être 20%, je sais pas...

S: *Mm-hm.*

T4: Mais c'est certainement peut-être les 20% les plus courants et les plus importants. Mais

certainement qu'il y a des choses dont je, j'en ai pas eu l'utilité aussi...

S: *Mm, et si tu continues à distance est-ce que tu vas te pencher sur ces questions-là ? T'entraîner un peu plus ?*

T4: Certainement, mais après c'est un peu, alors je trouve que c'est aussi euh, un peu le propre des formateurs en langue, c'est que t'es souvent seul face à toi-même hein ? C'est, je sais pas comment tu peux euh, surtout quand t'es, surtout en plus là en distanciel. Encore quand tu serais enseignant, professeur dans un collège, un lycée, t'as la salle des profs, tu rencontres les autres pour échanger, mais là combien même c'était des cours en présentiel, tu arrives pour ton heure, pour ton cours et quand t'as fini tu repars, tu croises pas d'autres gens, et t'échanges pas, il y a pas d'échange de bonnes pratiques, euh voilà...

S: *Mm.*

T4: Donc c'est vrai que moi j'ai mon, ben j'envoie un message à P. ou à A. ou à C. , je dis comment tu fais ceci ou cela, mais c'est ...

S: *Ça c'est quelque chose à mettre en place peut-être pour...surtout si on garde des parties en distanciel dans les parcours...*

T4: Oui oui.

S: *Mm-hm, OK, et, dernière question, est-ce que tu trouves que l'environnement virtuel favorise l'autonomisation des étudiants ? Est-ce que globalement...?*

T4: Moi je pense que oui, oui...

S: *Mm, c'est ce que tu as dit sur le logiciel avec des caractères ?*

T4: Oui, oui, oui, moi je pense que oui, je pense que oui...

S: *Je sais pas pourquoi mais peut-être qu'ils voient plus l'intérêt de certaines choses, à distance...*

T4: Oui oui.

S: *Alors, allez savoir pourquoi.[rires]*

T4: Non je pense que, pour le chinois en tout ça, c'est clair. Parce que écrire avec un stylo en chinois c'est compliqué, mais écrire sur un téléphone portable ou sur un ordinateur c'est beaucoup plus simple.

S: *Mm, d'accord oui, ça leur donne l'idée alors peut-être de faire des progrès dans l'écriture...*

T4: Oui, oui.

S: *Mm d'accord, OK. Et est-ce que tu crois que c'est quelque chose que tu pourrais garder dans tes cours présentiels à l'avenir ? Ce logiciel en particulier ?*

T4: Ah oui, oui oui oui, clairement.

S: *OK super, c'est la fin, merci beaucoup.*

T4: Je t'en prie, j'espère t'avoir un peu aidée.

Teacher 5 : interviewed in person on 09/06/21, 45 min 25 sec

S: *OK, Donc X., avant le Covid quel type de cours de langue donnais-tu à l'ESC avant le premier confinement en mars 2020 ?*

T5: Donc je donnais des cours d'allemand en présentiel, et c'étaient des groupes entre 8 et 12 étudiants.

S: *OK, et quel était l'objectif de ces cours ou du programme ?*

T5: Donc l'objectif, c'étaient des débutants, de les amener à une certaine autonomie, à pouvoir, euh, à pouvoir communiquer, dans un premier temps, au niveau des bases...je m'appelle, je voudrais aller par ci par là, voilà, c'était du A1...

S: *D'accord, OK, que des débutants ?*

T5: Oui que des débutants, tout à fait.

S: *OK, oui, et donc quel était la durée d'un cours moyen ?*

T5: La durée, on faisait une heure et demie hebdomadaires.

S: *Mm-hm, et quel type d'activités proposais-tu en classe ?*

T5: Donc il y avait des jeux de rôle, il y avait la lecture à voix haute, il y avait des jeux de vocabulaire. Après on faisait des quiz donc, euh, à expliquer un mot et les autres devaient deviner. Après on faisait de l'écoute, voilà, des résumés...

S: *OK, et donc est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences pendant ces cours ?*

T5: De, pardon ?

S: *Est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences, donc écoute, lecture, orale...?*

T5: Oui tout à fait, oui exactement, tout à fait, tout à fait.

S: *Eum, est-ce que tu peux me décrire le déroulement d'un cours typique en présentiel ?*

T5: En présentiel, donc dans un premier temps, on arrive, on fait un rappel par rapport au vocabulaire qu'on a vu la semaine d'avant. Donc, soit je le dis en allemand, at ils me font une phrase, soit j'explique le mot en allemand et ils doivent trouver le mot exact, voilà; Soit le leur mets le mot sur le tableau, avec la première lettre et la dernière, voilà. Donc ils peuvent aussi poser les questions. Ensuite je leur demande une bonne, en fait une expérience positive de leur semaine, et une expérience un peu moins agréable, voilà. Donc c'est chacun un petit peu qui se prononce. Voilà, après en général on fait de l'écoute, on fait un résumé sur cette écoute, on fait du vocabulaire par rapport à cette écoute et, soit j'ai le texte soit on travaille sur un autre texte.

S: *Mm-hm.*

T5: Et voilà, et donc après, à la fin on fait un récapitulatif par rapport à ce qu'ils ont apprécié, par rapport à ce qu'ils ont retenu et par rapport au devoir pour le cours suivant.

S: *Mm-hm, OK; Et dans ce parcours-là est-ce qu'il y avait déjà une composante numérique ou en ligne ? est-ce qu'il avaient du travail à faire ?*

T5: Euh, en fait je leur, oui je travaille après avec mon ordinateur et avec les pistes audio, après je reste quand même pas mal sur le papier, euh je leur donnais des textes...

S: *Alors oui ça c'est dans tes cours à toi, pardon, je voulais dire à part les cours en présentiel est-ce qu'ils avaient quelque chose à faire sur une plateforme ou...?*

T5: Ah oui, euh non, alors il y en avait en fait, sur ce module, là euh, parmi les 12, on va dire, il y avait 4 qui étaient inscrits à Altissia.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T5: Et donc c'était euh, c'était, ce n'était pas obligatoire si tu veux, voilà.

S: *OK, donc c'était une option.*

T5: Oui c'était une option, ils pouvaient y aller s'ils voulaient. Donc en fait, du coup, ils me racontaient ce qu'ils faisaient mais moi je donnais pas de devoir sur Altissia.

S: *Mm, OK; Et donc tu n'avais pas un rôle de, tu les suivais pas sur cette plateforme ?*

T5: Non...

S: *Tu n'avais pas un rôle d'accompagnatrice...?*

T5: Non, du tout.

S: *OK, euhm, et donc à cette époque-là, avant le Covid, est-ce que tu trouvais que tes étudiants étaient autonomes dans leur apprentissage ?*

T5: Oui, oui ils étaient autonomes et bon le fait je pense de se retrouver une fois par semaine, et le fait de savoir que ça se passait beaucoup à l'oral, je les sentais très motivés.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T5: Voilà.

S: *OK, et donc oui, je reviens au numérique en fait, est-ce que toi tu utilisais d'autres outils numériques pendant tes cours ?*

T5: Est-ce que j'utili...euh non, j'ai, alors oui en fait j'ai mes plateformes comme Deutsch Welle, Deutsch für Ausländer, voilà, mais je ne me sers pas forcément de, d'une...d'ailleurs à l'époque je n'avais pas accès à Altissia, je viens de l'avoir juste là...

S: *Ah oui, d'accord.*

T5: Donc je pouvais pas, tu vois, voilà...

S: *Oui oui, donc pas autre chose que tu utilisais dans les cours ?*

T5: Non, non.

S: *Oui, sinon, pourquoi pas ?*

T5: Ah non pas autre chose, parce qu'en fait ça fait quand même quelques années, et puis après j'ai mes pistes et j'ai aussi un bouquin qui s'appelle Deutschperfekt, sauf que pour les vrai-débutants c'est trop élevé on va dire, et après je fais vraiment par rapport aux étudiants et par rapport à leurs besoins, et pour l'instant je n'ai pas encore trouvé, alors il y a sans doute une méthode qui existe, c'est pas ce que je souhaite dire, mais les méthodes euh me remettent quelque part dans un programme pédagogique assez serré, voilà, et moi je préfère

me servir de plusieurs méthodes, voilà, et de faire un ensemble, pour que tout puisse être vu, mais d'une manière différente, voilà.

S: *Mm-hm, OK, alors, la participation des étudiants, tu avais dit qu'ils étaient autonomes. Est-ce que tu peux qualifier la participation des étudiants ?*

T5: Qualifier ? Alors c'était, quasiment à 100%, en fait ils étaient, dès que je posais une question, il y avait toujours quelqu'un qui répondait, il y avait beaucoup d'entraide, euh, beaucoup d'entraide parce que j'avais beaucoup d'africains et je vois vraiment la différence entre les différentes cultures, euh et donc au niveau de leur motivation, très motivés...

S: *Mm-hm.*

T5: Franchement, un taux de participation euh à 95% voilà, et après au niveau, l'animation se faisait tout seul, puisqu'ils intervenaient pour poser des questions, par rapport aux verbes, par rapport aux déclinaisons, etc, voilà, notamment on les fait quand on est A1, personnellement je trouve que c'est, pour moi je trouve que c'est vraiment un facteur, euhm, nég...pas négatif, oui, négatif euh..moi j'enseigne pas les déclinaisons aux...

S: *A ce niveau-là ?*

T5: Oui à ce niveau-là, puisque..

S: *Ça paraît beaucoup en fait*

T5: Oui et puis ils vont tomber dans des schémas et dans des tableaux qui les bloquent au niveau de leur expression à l'oral.

S: *Mm-hm*

T5: Et euh je pense que c'est d'ailleurs pour ça qu'il y a eu beaucoup de participation parce qu'ils sont tous arrivés en disant ouh là là et les déclinaisons ? Et c'est vrai qu'en France, ben, en allemand on commence avec les déclinaisons. Je dis pas que c'est, que c'est...

S: *Oui un peu comme le latin.*

T5: Oui, voilà. Alors il faut les apprendre, je dis pas du tout le contraire et en effet souvent on part sur un cursus qui est plus long, mais euh, quand on parle de l'allemand aux français ce sont les déclinaisons, c'est la seule chose qui sort...

S: *Oui c'est ça...*

T5: Et je dis mais non, mais il y a plein d'autres choses, donc je trouve que c'est très dommage.

S: *Mm-hm, oui, donc c'est quelque chose que tu évites de faire, dans un bloc en fait ?*

T5: Oui voilà, exactement, on en parle, je leur dis que ça existe et forcément on rencontre différents cas mais j'essaie de leur faire apprendre en fait la déclinaison avec le nom adéquate.

S: *Mm, dans un contexte peut-être ?*

T5: Voilà, dans un contexte afin qu'ils arrivent à le retenir. Donc du coup ça devient plutôt un apprentissage de vocabulaire qu'un apprentissage de déclinaisons.

S: *Oui, où ils découvrent en fait les déclinaisons en fait au fur et à mesure ?*

T5: Au fur et à mesure, oui voilà.

S: *Mm-hm, OK et donc est-ce que tu avais besoin de pratiques particulières pour encourager leur participation ?*

T5: Est-ce que j'avais besoin...ben j'avais besoin d'espace pour qu'on puisse, parce qu'on fait, quand on fait des jeux de rôle, ben on s'exprime pas mal en fait, moi je les fait bouger [rires], d'un tableau puisqu'ils avaient toujours un petit travail en groupe à faire et donc c'étaient les différents groupes qui passaient au tableau, voilà.

S: *Mm-hm, OK. Eum, alors oui, est-ce que tu évaluais leurs progrès ?*

T5: Oui, tout à fait, alors de quelle façon on évaluait, on revenait toujours par rapport à ce qu'on avait déjà appris et je voyais très bien si les verbes, par exemple, si la conjugaison commençait à être maîtriser ou pas. Voilà, donc c'était une évaluation au fur et à mesure du cours et au fur et à mesure du module.

S: *Mm-hm.*

T5: Donc, je pouvais très bien, ouais, j'arrivais très bien à me faire mes notes, euh, voilà.

S: *Oui, c'est toi qui les évaluais, il y avait pas autre chose d'extérieur, des tests, d'autres tests, etc. ?*

T5: Non.

S: *Oui donc il n'y avait pas de test à la fin de l'année de type TOEIC..?*

T5: Non, avec mon deuxième module oui. Avec mon deuxième module qui eux étaient déjà bien avancés, alors c'était un A2 mais pour moi ils étaient plutôt B1, B1 plus...

S: *Mm-hm.*

T5: Et donc eux a la fin du module ils ont fait leur test sur Altissia.

S: *Mm-hm, d'accord, OK.*

T5: Voilà, voilà, oui pour voir, pour mesurer un petit peu...

S: *Oui, OK.*

T5: Oui voilà. Et je trouve que c'est pas mal, c'est bien, oui ça donne les repères aussi.

S: *Oui, j'ai vu Altissia, c'est vrai que c'est pas mal. Pour les petits niveaux je trouvais que c'était pas mal.*

T5: Oui voilà, exactement.

S: *Ok, et quelle était l'attitude des étudiants envers ce test ?*

T5: Envers ce..alors, eum, envers, euh, envers mon niveau d'évaluation, ma propre évaluation...

S: *Mm-hm.*

T5: Euh; ils se sont pas tellement aperçus puisque ça passe comme ça dans le cours. A la fin je fais quand même une évaluation euh propre à mes cours.

S: *Mm-hm.*

T5: Voilà, mais ils étaient confiants puisque ben on avait établi quand même une certaine base de confiance. Ils savaient très bien que j'allais leur demander ce qu'on avait vu en cours et pas autre chose.

S: *Autre chose oui mm-hm.*

T5: Voilà, donc ils étaient pas, voilà. Et même si, même si il y a eu quelques loupés, euh voilà, puisqu'il y en avait qui étaient quand même bien plus fort à l'oral qu'à l'écrit, ils ont accueilli ça plutôt de bras ouverts, et sur le 2ème module euh, on a Altissia, oui, euh c'était très bien, en fait, pour eux, c'était dans la logique, de faire le test au départ et de refaire un test à la fin.

S: *Oui...ils ont besoin de notes, c'est ça aussi.*

T5: Oui tout à fait.

S: *OK, alors ça c'est difficile, mais je sais pas si tu peux dire s'il y a comme une moyenne de progrès en fait sur une année dans tes groupes ?*

T5: Eum, moyenne de progrès, alors on se base sur 20 ?

S: *Mm-hm.*

T5: Alors euh avec le premier module j'étais à 13, et avec le deuxième module j'étais entre 14 et 15.

S: *OK, les notes que les étudiants ont eu...*

T5: Voilà tout à fait, oui.

S: *D'accord OK...OK, et selon toi, quels sont les facteurs qui aident vraiment les apprenants à faire des progrès dans une langue étudiée ?*

T5: Euh pour moi les facteurs, **c'est le jeu, c'est la communication, ce sont les jeux de rôle**, euh la lecture à voix haute afin qu'ils s'entendent et afin qu'ils prononcent des nouveaux mots et qu'ils puissent justement revenir sur cette prononciation...

S: *Mm-hm.*

T5: Euh en allemand la dictée et la dictée entre guillemets en fait du formateur ou du professeur et la dictée d'un étudiant afin qu'ils puissent réaliser tiens il prononce ça comme ça, euh est-ce que c'est tel ou tel mot ? je peux poser des questions, voilà. C'est une dictée mais qui reste très légère, voilà...

S: *OK.*

T5: Et après les jeux de rôle, à mettre les jeunes dans les situations, je suis à la gare, je suis au supermarché.

S: *Oui des situations réelles en fait, de tous les jours, mm.*

T5: Voilà, exactement, qu'est-ce que je peux dire, comment je peux m'adresser à quelqu'un sans le heurter, voilà.

S: *Mm-hm, OK, Alors ça c'est les facteurs, disons les méthodes plutôt que toi tu utilises,*

mais quels sont les, d'autres facteurs, peut-être plus par rapport, chez eux, chez les étudiants ou à l'extérieur, qui peuvent...?

T5: Oui, oui, alors après euh après je dirais malheureusement euh il faut apprendre le vocabulaire...

S: *Mm-hm.*

T5: Et les verbes...voilà.

S: *OK, donc être assidu en fait.*

T5: Oui, c'est, après euh après, si on peut écouter régulièrement la langue, une fois par jour dix minutes, à la radio en fait ou sur le net, peu importe, si on peut regarder des séries, bon en allemand il y a pas tellement de séries, en anglais oui...

S: [rires]

T5: Mais moi je leur conseillais surtout de regarder des petites vidéos entre 3 et 5 minutes sur Youtube.

S: *Mm-hm.*

T5: Voilà, c'est, moi je dis vous dépassez pas les 5 minutes et vous prenez 10 minutes tous les 2 jours, mais au bout, voilà vous mettez le chrono e au bout de 10 minutes vous éteignez et je suis sûre que, si vous arrivez à le faire, à un moment donné ça va devenir du plaisir et vous voulez aller au-delà des 10 minutes.

S: *Mm-hm et il y en a qui le faisaient ?*

T5: Il y en a qui le faisaient, il y en a qui le faisaient, notamment il y avait, j'avais un marocain et un algérien et euh ils ont une très très bonne oreille, une très très bonne oreille et donc c'était très très étonnant parce qu'en fait euh, ils ne savaient pas ce qu'ils entendaient mais ils étaient capables de reproduire...voilà.

S: *Mm, oui la phonétique...*

T5: Oui et donc ça aussi c'est très intéressant, oui c'est comme la dictée en fait, bon en allemand l'orthographe est assez simple puisqu'on écrit ce qu'on, ou on prononce...voilà.

S: *Oui.*

T5: Mais eum, c'est pareil, moi ce qui m'intéresse c'est que est-ce que je suis capable d'écrire ce que j'entends et de reproduire à l'oral ce que j'ai écrit ? Même si l'orthographe est incorrect...

S: *Mm-hm.*

T5: Voilà, et c'était ça surtout qui était pour moi intéressant.

S: *Mm-hm.*

T5: Et ça, ça fonctionne bien, oui ça fonctionne plutôt bien.

S: *Oui.*

T5: Voilà, et c'est sur ça, au fur et à mesure en fait on peut se baser, euh...voilà. après je faisais des groupes et après ils écrivaient, euh chaque groupe, je partageais le tableau en 3 ou en 4 et chaque groupe écrivait la première phrase selon ce qu'ils avaient entendu et selon leur, selon leurs critères et en fait on pouvait après très bien travailler sur les articles, sur les verbes, voilà, donc et sur les adjectifs. Et c'est ça je trouve qui est très intéressant parce qu'en fait il y a un déclic à un moment donné qui se fait...Euh au début on écrit phonétiquement, on relit la phrase à voix haute et c'est là où en fait on peut se dire, tiens ç c'est l'article, ça c'est le verbe et ça c'est l'adjectif...

S: *Mmm*

T5: Et en fait à un moment donné, tout fait sens. Voilà.

S: *Oui, OK, mm-hm. Donc ça c'était pout l'avant Covid, maintenant pendant le Covid. Donc à l'annonce du premier confinement en mars 2020 en France, quel outil de visioconférence a été mis à ta disposition par l'ESC ?*

T5: Teams, oui Teams, et avec C., vraiment très, vraiment adorable et vraiment...euh.

S: *Oui elle vous a été...[rires]*

T5: Oui, "very helpful" ! Non mais voilà c'est, tu vois je disais tout à l'heure qu'il y avait pas tellement de formation mais C., par contre .C. elle prenait vraiment le temps d'expliquer les différentes, voilà, les différentes choses, donc ça j'ai beaucoup apprécié et je trouve que c'est une plateforme qui fonctionne bien.

S: *Mm-hm OK.*

T5: Voilà.

S: *OK, donc tu n'as pas eu de formation pour la prise en main de cet outil...*

T5: Euh non mais bon quand même des explications, tu vois C. elle m'a quand même, si si, elle m'a quand même expliquée..moi ce que j'appelle une formation c'est réellement tu vois une après-midi où, tu vois, et c'est pas, en fait, c'est qu'il faut dire c'est que il y a des gens qui sont habitués à travailler avec certaines plateformes et il y a d'autres gens qui sont plutôt dans la pratique et pas forcément dans les outils informatiques et euh, donc je pense que la différence elle est là...c'est à dire que...

S: *Mm, oui c'est les choses qui paraissent naturelles pour certains, et qui ne le sont pas si, voilà si t'as jamais utilisé ce type de plateforme, oui c'est pas toujours évident...*

T5: Oui, mais euh, C; très disponible par rapport à ça, ça c'était très bien.

S: *Mm, oui. Ok oui, donc est-ce que, je pense que oui, tu penses que tu aurais dû, tous les profs auraient dû recevoir une formation avant de commencer avec Teams...?*

T5: Oui, oui, plus explicite encore tu vois, vraiment...

S: *Oui il y a d'autres profs qui m'ont dit vous avez eu un lien en fait vers une sorte de tuto...*

T5: Oui voilà, oui.

S: *OK, et eum, maintenant, es-tu satisfaite de cet outil, depuis le temps que tu l'utilises ?*

T5: De Teams ? Euh, je l'utilise, j'en suis très satisfaite, mais euh, si je peux m'en passer...voilà, c'est pas, moi je ne suis pas...le métier que j'ai choisi à la base est en présentiel.

S: *Mm, mm, d'accord. Et est-ce que ça t'es arrivé d'utiliser un autre outil de visioconférence à part Teams ?*

T5: Alors oui, il y a Skype et Zoom, euh ça m'est arrivée aussi mais pas pour l'ESC, non, avec l'ESC on est vraiment restés sur Teams.

S: *OK, mais avec d'autres formations. D'accord, et donc comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance ?*

T5: A distance difficile par le fait que la connexion n'a pas toujours été bonne. Euh, que ça soit chez moi ou surtout chez les étudiants. Euh, difficile par le fait que les étudiants se retrouvent vraiment dans leur petit studio, euh dans leur chambre. **Moi, pour moi j'ai eu des cours en Afrique...**

S: *Mm-hm.*

T5: **Je me suis retrouvée comme au marché**, voilà. Donc en fait il y a avait la grand-mère qui faisait la cuisine, il y avait la petite soeur qui pleurait, il y avait la chasse d'eau qui coulait, donc je me dis euh chapeau aux étudiants parce qu'ils étaient vraiment dans des conditions eum, difficiles.

S: *Mm, oui pas toujours évident pour faire cours j'imagine, oui.*

T5: Oui voilà, et oui moi j'ai trouvé ça difficile. Beaucoup plus facile sur le 2ème module où le groupe était moindre aussi, j'avais que 2 étudiants et euh on était en fait on avait commencé le module, on était déjà confinés.

S: *Mm-hm.*

T5: Donc c'est à dire que les étudiants étaient déjà habitués à avoir les cours en distanciel. Là pour le 1er module, c'était le 1er confinement, et donc je n'étais qu'un cours parmi d'autres et il y avait des cours bien plus importants que l'allemand.

S: *Mm-hm, oui.*

T5: Il y a ça aussi.

S: *Mm oui, OK, donc oui t'as parlé de la connexion etc. ces problèmes-là, est-ce que tu as trouvé des solutions à ces problèmes ?*

T5: Pour la connexion, bon ben à un moment donné, quand il y a pas ben, quand il y a pas de connexion il y a pas de connexion, donc difficile de trouver d'autres solutions. Après je leur remettait des documents sur Teams, voilà donc ils pouvaient consulter, après, parce que en général c'était plutôt eux qui avaient des problèmes, donc ce que je faisais aussi, j'enregistrais en fait les cours, voilà. Donc après ils pouvaient le visionner...

S: *Oui, mm-hm.*

T5: Et après on restait toujours sur une grande participation, voilà sur la lecture, sur l'écoute, sur des jeux de vocabulaire aussi...

S: *Mm.*

T5: Voilà et eum, non moi je dis chapeau quand même aux étudiants, oui.

S: *Mm-hm.*

T5: Franchement, oui.

S: *OK, alors est-ce que toi tu branchais ta caméra pendant les cours ?*

T5: Ah oui, et je demandais à ce que leur caméra soit branchée.

S: *Oui OK ça c'est la prochaine question, est-ce que les étudiants branchaient leur caméra ?*

T5: Oui après j'avais le privilège d'avoir des petits groupes, voilà.

S: *Mais ils le faisaient ?*

T5: Oui ils le faisaient...oui, oui, oui.

S: *Tout le temps ? Pendant le cours ?*

T5: Tout le temps, tout le temps pendant le cours.

S: *OK d'accord, c'est pas pareil partout alors.*

T5: Oui, non non mais je sais; Mais c'est pour ça que je te dis, moi j'avais des supers groupes, c'est...

S: *Je pense qu'il y a une histoire de, les autres professeurs m'ont parlé des histoires de droit en fait, ils peuvent pas obliger en fait les étudiants à brancher leur caméra pour une histoire légale ou je ne sais pas trop quoi...*

T5: D'accord oui, OK.

S: *Donc pareil, est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences pendant ces cours à distance ?*

T5: Euh oui, après c'est beaucoup plus difficile quand on a un groupe de 12, quand on fait un jeu de rôle, ou quand on fait lire 2 personnes, euh pfff, oui bon voilà, tout, je trouvais, nous on joue, enfin moi je joue beaucoup en classe, en cours, alors du coup-là c'était...

S: *A distance, oui c'est...*

T5: Pour moi, je suis vraiment tombé parfois dans les cours, pour moi personnellement un peu comme des cours magistraux...

S: *Mm oui.*

T5: Voilà, on lit un texte, on répond à des questions, on repère le vocabulaire, eum, voilà, c'était...

S: *Oui c'était pas ton habitude, c'est ça ? [rires]*

T5: Voilà, non du tout, voilà oui.

S: *OK, alors, est-ce que tu peux me décrire le déroulement typique d'un cours à distance ?*

T5: Oui, donc, oui bon, tout le monde branchait sa caméra, on faisait rapidement un tour de table, comment les jeunes se sentaient, je trouvais que ça c'était plutôt en français qu'en allemand. Et puis après on revenait toujours pareil sur notre cours d'avant, sur le vocabulaire. Et après je gardais quand même leurs expériences positives et leurs expériences négatives, sauf que, en fait, euh donc il y avait une personne qui racontait, qui faisait son petit rapport et après les autres devaient poser au moins une question, chaque étudiant devait poser une question, pou, voilà, pour les solliciter et pour garder l'esprit du groupe et donc du coup, grâce à ces questions-là, on pouvait démarrer sur autre chose et donc, du coup ça restait assez actif, et après on faisait pas trop d'écoute, via Teams, j'ai, en fait avec le groupe de 12 j'en ai quasiment pas fait, on restait plus sur des textes. Mais c'était aussi par rapport à moi...

S: *Mm-hm.*

T5: C'est...je me sentais plus à l'aise avec un texte qu'avec de l'écoute.

S: *Parce que c'était le côté technique qui te bloquait, tu n'étais pas sûre comment...?*

T5: Non non le technique je maîtrisais, mais non je ne sais pas, je me voyais, parce qu'en fait je trouvais difficile, à l'écoute de repérer tout le vocabulaire et de répondre, bon en fait moi je tape tout le vocabulaire, donc ça c'est pas un souci mais en fait, j'avais l'impression qu'il y avait trop d'informations et qu'on arrivait pas réellement à tout intégrer et eum, et on, comment dire, à le rendre euh, positif, tu vois ? C'était beaucoup d'informations et trop d'informations, et donc du coup, ouf ! de toute façon, il y a tellement de vocabulaire puisque tout le monde en a demandé, que, bof je vais rien apprendre..

S: *Mm oui oui.*

T5: Voilà.

S: *Oui tu trouvais que ça serait "too much" dans le cadre de Teams...*

T5: Oui voilà, alors que les textes c'était des textes que moi j'avais préparés, donc je savais très bien quel vocabulaire ils avaient pas encore vu.

S: *Mm-hm, oui, oui, OK. Um et comment est-ce que tu faisais pour varier ces cours à distance ? Est-ce que tu utilisais des ... ?*

T5: Moins de variation, c'est aussi simple que ça, moins de...

S: *Mm oui, est-ce que tu utilisais des, comment on appelle ça, des canaux ? Le fait de les mettre en petits groupes dans les, dans les canaux, oui.. ?*

T5: Du tout, du tout, on restait tout le temps ensemble. il y avait de temps en temps des petits exercices de grammaire où je disais, bon je vous laisse 2, 3 minutes et on corrige ensemble après, voilà. Euh et avec eux, je n'ai pas du tout, je n'ai pas fait de travail de groupe comme je fais en cours puisque je savais, c'est pas que ça allait déborder, c'est pas ça...

S: *Mm*

T5: Mais, ça allait partir sur beaucoup de français et très très très très peu d'allemand, voilà.

S: *OK*

T5: Alors qu'en cours on a une vision là-dessus, on peut réellement les séparer afin qu'eux aussi ils puissent parler dans la nouvelle langue.

S: *Oui c'est vrai c'est peut-être le seul souci avec ces "breakout rooms" sur Teams et autre, c'est qu'on peut pas, le prof ne peut pas être là tout le temps à surveiller en fait...*

T5: *Oui.*

S: *Forcément leur langue maternelle revient je pense...*

T5: *Oui.*

S: *OK, et quelles techniques utilisais-tu pour encourager la participation de tes étudiants à cette époque ?*

T5: Euh pour encourager la participation, pff, en fait j'ai pas forcément de technique, je les interroge comme ça, je dis, bon allez lona à ton tour, après Youssef c'est à toi, tiens Michel tu veux pas poser une question ? Bon ben voilà...

S: *OK, mm-hm, tu les désignais en fait.*

T5: Oui voilà en général je sollicite les étudiants par leur prénom.

S: *Eum et est-ce que tu utilisais d'autres outils numériques pendant ces cours à distance ?*

T5: Est-ce que j'utilisais d'autres...ben toujours pareil Deutsch Welle, Deutsch fur Auslander, voilà, des links, je leur envoyais des links et je partageais mon écran, voilà.

S: *OK alors c'était plutôt des choses en vidéo ou les... ?*

T5: Oui alors il y avait des petites vidéos et puis après il y avait des textes, y avait des textes aussi et après il y avait mes propres textes.

S: *Mm, OK.*

T5: Parce que, je fais toujours un mélange de...voilà...de différents documents, pour qu'ils puissent voir, voilà.

S: *D'accord, et pendant le Covid est-ce qu'il y avait toujours la plateforme Altissia dans ce cas-là ?*

T5: Pour ceux qui voulaient oui, pour ceux qui souhaitaient oui...

S: *Oui c'était une option toujours...*

T5: Tout à fait, c'était une option, tout à fait.

S: *OK, d'accord, et comment était l'implication, l'engagement des étudiants à cette époque ?*

T5: Euh je dirais, en présentiel on avait dit qu'on était à 95%, je pense que là on était retombés à 80, 85%. J'ai eu une ou deux personnes, voilà, qui ont eu plus de mal...

S: *Mm*

T5: Voilà, mais euh c'est resté quand même raisonnable.

S: *Oui c'est pas mal, par rapport à certains.*

T5: Oui oui c'est resté très raisonnable et quand les étudiants ne pouvaient pas participer au cours ils m'envoyaient un message, je leur envoyais le cours et en fait ils me faisaient quand même un petit travail personnel, donc il y avait quand même de l'assiduité quelque part, voilà.

S: Mm, OK. Et selon toi, e t-ce qu'il y a des avantages à des cours à distance ? Pour toi ou pour les étudiants ?

T5: Euh il y a sans doute les avantages, il y a sans doute les avantages, ce n'est pas que je n'ai pas réfléchi là-dessus, c'est à dire que moi, comme j'ai dit, c'est pas le métier que j'ai choisi, donc du coup, pour moi, il y pas tant de, il y a pas tant d'avantages. Mais bien sûr, le fait de ne pas se déplacer, ça peut être un avantage. Le fait d'avoir accès à plein de links différents, euh ça peut être un avantage. Le fait de ne pas imprimer, ça peut être un avantage. Euh **on peut être beaucoup plus réactif sur un cours en visio** que sur un cours présentiel puisqu'on a pas cette approche physique, donc quelque part on ne heurte personne, il n'y a pas forcément de violence ou une mauvaise ambiance dans la salle. Donc ça peut être très très, ça peut être vraiment un avantage, un grand avantage, c'est, dans mes cours ça se déroule bien, il y a aucun souci mais je pense que parfois il peut y avoir un peu de stress, parfois il peut y avoir un peu de tension et pour ça les cours distanciels sont vraiment très très bien...

S: Et quand tu dis "réactif" c'est à dire ?

T5: Réactif c'est à dire que euh je n'ai compris la conjugaison de tel ou tel...attends je t'envoie ce link, allez hop on regarde ensemble. Alors que, bien sûr je peux le faire aussi en cours, mais en cours moi j'ai tendance à écrire sur le tableau...

S: Mm, mm.

T5: C'est, voilà et euh en fait, je peux envoyer tel ou tel link mais je peux enchaîner tout de suite avec d'autres exercices. Encore une fois je peux le faire en cours **mais euh j'ai l'impression qu'en visio ce sont les choses qui restent davantage alors qu'en cours ce n'est qu'un passage.**

S: Ah oui, d'accord, mm-hm.

T5: Voilà, moi je le vois comme ça.

S: Oui oui.

T5: Et en plus comme je mets tout sur la conversation, l'étudiant a toujours la possibilité de revenir sur ce cours en liant tous les links. Et quand on est en cours l'étudiant ne copie pas le link, c'est pas vrai.

S: Mm-hm.

T5: Et souvent en plus, on a ses propres documents et si donc on les projette juste au mur et je donne pas de papier, OK il va peut-être copier 2 ou 3 phrases, mais je le fais copier les 20 phrases ben ça va prendre du temps alors que sur eum, **pendant les cours en visio, je trouve qu'on a cette réactivité de pouvoir leur montrer plein de choses différentes en très très peu de temps...**

S: Oui c'est plus facile en fait en visio...

T5: Oui et euh, alors après on approfondit, on approfondit pas c'est, voilà ça c'est chacun qui le voit, mais je trouve qu'on leur donne cette possibilité.

S: D'accord, oui c'est intéressant.

T5: Oui donc c'est pour ça que je trouve ça très très bien, euh quel autre avantage ? Oui bien sûr le cours peut se faire à n'importe quel, dans n'importe quel lieu, entre guillemets il nous faut juste la connexion donc ça donne quand même une certaine liberté aux étudiants comme aux formateurs...

S: Mais c'est pas toujours les meilleures conditions comme tu l'as décrit tout à l'heure avec tes étudiants africains...

T5: Non, non, voilà, et le fait, oui en fait on est sur les avantages, oui quel autre avantage je pourrai te trouver ?

S: Non mais c'est ce que toi tu as ressenti, si tu n'as pas ressenti d'autres, c'est pas grave...

T5: Oui, moi c'est pas mon truc, moi c'est pas, voilà.

S: OK, et est-ce que tu penses que les étudiants font plus de progrès ou progressent plus rapidement avec les cours à distance ?

T5: Euh, ah c'est alors, pff, peut-être ils font les mêmes progrès mais moi je vais être sévère là-dessus par rapport à moi, euh dans la mesure où j'ai plus de facilité à former en présentiel, pour moi mes étudiants font plus de progrès quand on a des cours en présentiel. Ça c'est mon opinion, peut-être si on interroge **les étudiants ils vont dire ben non je fais**

beaucoup de progrès en distanciel. Les 2 étudiants que j'ai eus dernièrement ça a été le cas, et **ils ont été très étonnés eux-mêmes, de faire autant de progrès...**

S: *Ah oui d'accord, ils ont fait leur test sur Altissia, et ils ont fait pas mal de progrès ?*

T5: Oui oui, de A2 ils ont évolué au B1, tu vois ?

S: *D'accord, OK.*

T5: Mais **c'est surtout qu'à l'oral en fait**, euh Youna il me dit, mais c'est incroyable, voilà.

Après, après on a une heure et demie que en allemand...

S: *Oui c'est peut-être ça, est-ce qu'ils parlent finalement peut-être plus en visio qu'en présentiel ?*

T5: Voilà, oui voilà.

S: *D'accord, oui oui. OK, et est-ce que tu penses que les étudiants sont devenus plus autonomes et plus acteurs de leur apprentissage pendant cette période ?*

T5: Non, euh je pense qu'ils ont compris que, comme nous, formateurs ou professeurs, que c'est un outil, qu'on a des phases où on peut pas s'en...où il faut s'en servir puisque c'est le seul moyen de pouvoir continuer. Maintenant honnêtement **je pense que les étudiants à l'ESC ont déjà une certaine autonomie et franchement pour moi ils sont pas devenus plus autonomes que ce qu'ils étaient déjà avant...**

S: *Mm-hm, OK. Et donc après plus d'un an de cours à distance quel est ton ressenti maintenant ?*

T5: Heureusement que ça reprend en présentiel.

S: *[rires] Ah d'accord, ça t'a manqué...*

T5: Oui, mais je pense que c'est, on retient toujours...et parce que c'est pas le métier que j'ai choisi, voilà, tout est là.

S: *Oui, mm-hm.*

T5: Tout est là, voilà. Je peux m'y faire, mais dans ce cas-là c'est un choix et ce n'est pas quelque chose d'imposé. Là ça a été imposé, voilà, et je pense que toute la différence est là.

S: *Mm-hm.*

T5: Puisque j'ai des cours via Skype mais ça a été mon choix, et je les assume et je les fais avec grand plaisir; Mais ça a été mon choix.

S: *Oui, oui, je comprends.*

T5: Et donc je les prépare différemment puisque je sais que je vais les animer via Skype, voilà. Mais ce sont des cours individuels.

S: *Mm-hm, oui, ça joue beaucoup aussi oui. Et donc qu'as-tu appris de tes pratiques d'enseignement cette année ? Est-ce que l'environnement virtuel...*

T5: Qu'est-ce que j'ai appris ? Que je suis capable, je suis capable d'animer en visio, voilà. Je suis capable de mettre des documents, de partager des documents euh de comprendre les différentes plateformes, j'en suis capable, il faut juste s'y intéresser, voilà. Donc j'ai appris ça pour moi...Et que, eum, et tant que je pourrai former en présentiel, je resterai en présentiel [grands rires]

S: *En présentiel, OK, et avec du recul est-ce que tu aurais fait des chose différemment ?*

T5: Non, non, je pouvais pas parce que j'étais euh, parce l'ESC n'est qu'un client parmi d'autres, ou qu'un employeur parmi d'autres, et je ne pouvais pas faire différemment.

S: *Oui, tu n'avais pas le temps de...*

T5: Voilà. J'aurais souhaité, je reviens vers cette formation, voilà. Et, encore une fois, qu'on nous donne, alors franchement par rapport à l'ESC, voilà C., très très présente, donc elle, elle n'est vraiment pas du tout mise en question. Mais j'aurais éventuellement souhaité, eum, des dates de formation, en fait des dates, des possibilités de choisir les dates et pas que les dates soient toujours imposées. Alors je l'entends, à un moment donné il faut fixer une date.

S: *Pour tes cours tu veux dire ?*

T5: Non pour la formation, pour Teams, tu vois ? Mais on nous dit voilà, vous avez le link pour, que vous pouvez regarder, euh...très bien. Mais en tant que formateur ou professeur, on est quand même **on sait quand même qu'on est dans un milieu humain...**

S: *Mm-hm.*

T5: Et **qu'on a besoin de contact et d'échanger...**

S: *Oui oui.*

T5: Et justement, avec tous ces links, pour moi ils freinent complètement ce côté, euh, ce côté-là du métier, et je ne comprends pas. Je ne comprends pas et je ne comprends pas comment, avec, euh, ça c'est une incompréhension générale, c'est pas particulièrement par rapport à l'ESC, mais je ne comprends pas pourquoi on ne peut pas libérer une personne pendant 3 jours, 4 jours, une matinée ou 3 heures et qui forme, ou qui est là pour répondre aux questions? Ce sont les choses pour moi, on travaille dans l'humain, on travaille dans l'enseignement...

S: *Dans un institut d'enseignement, oui*

T5: Et je ne comprends pas pourquoi, euh voilà, pourquoi personne n'est disponible, à part C., ça c'est, pourquoi...

S: *Qui s'est rendue disponible je pense hein ? Elle n'avait pas forcément les connaissances ni la disponibilité...*

T5: Tout à fait, exactement, elle s'est rendu très très disponible, voilà.

S: *Oui, OK. Et euh, est-ce qu'il y a des pratiques que tu as découvertes cette année que tu garderas ?*

T5: Est-ce qu'il y a des pratiques que j'ai découvertes... ben oui toutes ces plateformes, toutes ces différentes plateformes mais euh, je, pour l'instant je n'ai pas approfondi ces connaissances là-dessus...

S: *Mais il y a peut-être des choses que tu pourras utiliser dans tes cours en présentiel...*

T5: Oui, voilà oui. Après, eum, d'autres pratiques, non, non, pas plus que, voilà...

S: *OK, bon je pense que tu l'as dit, est-ce que tu maîtrise mieux les outils numériques maintenant ?*

T5: Oui je les maîtrise mieux, mais forcément puisqu'on les pratique davantage, donc euh si je sais pas éplucher une patate, le jour où je vais avoir l'éplucheur ou un couteau et j'épluche des patates tous les jours, forcément ça va aller plus vite que si j'épluchais une fois par mois, voilà.

S: [rires] *Oui c'est vrai, practice makes perfect.*

T5: Yeah.

S: *OK, et est-ce que tu trouves que l'environnement virtuel favorise l'autonomisation des étudiants ?*

T5: Non, pour moi non, parce que, pour moi on vit dans une société où on accompagne énormément les jeunes et euh, non. Non, **ils sont motivés sur le champ, mais comment arriver à leur faire faire la tâche entre cet instant de motivation devant la caméra et la semaine suivante. Quel suivi est-ce que nous avons, quels moyens de suivi est-ce que nous avons pendant ces 7 jours sans les voir ?**

S: *Mm-hm.*

T5: Alors que si je les croise dans les couloirs de l'ESC, tous les 2 jours, ou tous les jours, je peux leur dire, tiens Youssef, tu te rappelles ? Lundi c'est à toi de faire un petit rapport, un petit discours. Alors que moi, personnellement, je vais pas envoyer un petit message tous les 2 jours à Youssef en disant, tu t'en rappelles ? Et je vais pas non plus l'appeler, ça c'est moi personnellement puisque je n'ai que quelques heures. Peut-être que quand on est professeur dédié à un établissement, on envoie aussi peut-être plus régulièrement, voilà. Ça je n'ai pas le recul, et honnêtement euh, l'information tue l'information entre guillemets, je veux dire les étudiants sont déjà énormément occupés avec leur portable, avec leur ordinateur et je ne sais pas à quel moment ils considèrent qu'un message envoyé par un professeur ou par un formateur est important, ou à quel moment, j'ai 10 mails de différents professeurs mais bon je le sais, voilà. Je n'ai pas de recul là-dessus.

S: *Mm-hm, oui, oui. Je ne sais pas si c'est tellement différent moi par contre avec le présentiel entre un cours une semaine et le cours suivant, je sais pas si ça change beaucoup...*

T5: Oui tout à fait, mais pour moi en présentiel il y a pour moi ce petit côté, eum, relationnel, voilà.

S: *Mm, qui est plus fort en présentiel qu'en distanciel...*

T5: Oui, voilà.

S: *D'accord.*

T5: Et euh ça c'est quand même un, en fait moi j'ai ce recul vis-à-vis des devoirs, en présentiel c'est très rare qu'un étudiant euh ne ramène pas ses devoirs ou ne les fait pas, alors qu'en visio...oui.

S: *Mm.*

T5: C'est plutôt on va faire les devoirs ensemble, je vous les donne, mais je sais très bien que la semaine prochaine quasiment personne ne les aura faits, voilà.

S: *Il se passera rien, oui d'accord.*

T5: Et euh, je les donne par principe, parce que voilà, mais euh, oui, oui.

S: *OK, ben merci beaucoup, c'est la fin.*

T5: Je t'en prie, j'espère que ça a été...

S: *Oui c'est très bien, très intéressant.*

Teacher 6: interviewed by videoconference on 28/06/21, 1h 20 min, 23 sec

S: *OK donc à l'ESC tu enseignes sur quels programmes ?*

T6: J'ai les Erasmus.

S: *OK.*

T6: Souvent qui sont les Bachelor, euh, la première année à Bachelor.

S: *D'accord, OK, et eum, donc avant le Covid quel type de cours de langue donnais-tu à l'ESC ?*

T6: Les mêmes, j'avais les mêmes. A l'ESC je n'ai vraiment que le groupe d'Erasmus, en considérant qu'on fait la différence entre imaginons, l'ESC et L&C.

S: *Oui voilà c'est ça, c'est vraiment les étudiants de l'ESC qui m'intéressent...*

T6: ESC ce sont les Erasmus, là j'ai vraiment que les, les, par semestre un petit peu, les groupes ou un des groupes bien sûr, d'Erasmus.

S: *Donc que Erasmus, il n'y a pas d'autres cas, il y a pas des étudiants qui viennent d'autres pays.. ?*

T6: Non

S: *Non ? C'est toujours par Erasmus...*

T6: J'ai eu peut-être quelquefois, et après Covid, mais ça je pense que c'était une circonstance, une étudiante qui avait déjà pris des cours et qui voulait compléter, qui a demandé un crédit supplémentaire en langues, mais hors parcours, dans le cadre de ses études à l'ESC, mais hors parcours Erasmus, hors je pense, portefeuille d'heures de langues.

S: *D'accord, OK. Et c'est Bachelor première année seulement ? Tu m'as dit, ou c'est surtout les...c'est sur les 3 ans ?*

T6: Il y a un petit peu de tout, ça dépend, mais c'est surtout les Bachelor.

S: *OK.*

T6: Et ça, à la limite, pour moi peu importe, parce que ces sont toujours des étudiants avec un niveau et, euh, un niveau à acquérir. Mais je crois avoir vu quand même surtout en Bachelor, ce qui doit être logique avec l'arrivée des Erasmus et de leur niveau.

S: *Mm, Ok et donc quel était l'objectif de ces cours, du programme ? C'était du français général, français plutôt commercial ? Euh, est-ce qu'ils préparaient un test, un examen ?*

T6: Euh il y a forcément un test de fin pour valider un petit peu les acquis, réviser et valider les acquis, donc c'était un sommatif. Euh l'objectif était quand même paradoxalement, assez général.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T6: C'était finalement plus l'expérience en France, améliorer leur niveau. Eventuellement, si vraiment ils avaient besoin, ou envie de toucher à quelques, un petit peu vocabulaire, euh ou de leur domaine, mais c'est pas forcément l'objectif principal.

S: *Mm-hm, OK donc plus le français général.*

T6: Français général.

S: *OK, et quelle était la durée d'un cours moyen en général ?*

T6: Un cours moyen, à peu près 2 heures.

S: *OK et quel type d'activité proposais-tu en classe ?*

T6: Alors ça peut être très très varié, ça peut être des choses très très classiques, avec du texte, de l'écoute d'une vidéo, d'un audio, d'un dialogue avec des questions de compréhension, des exercices, des discussions, plus peut-être des petites choses interactives avec des jeux, des jeux ou sur le vocabulaire, des jeux de classement de grammaire, euh, des jeux aussi de rôle. Ça peut être très très varié hein ? là dans les cours on peut, suivant l'osmose, un petit peu et le..

S: *Et le niveau...*

T6: Le niveau bien sûr, on peut se permettre plus de choses avec quand même des défis, ça s'est déjà vu alors ça c'était autre chose, c'est vrai que c'est pas forcément avec les Erasmus, mais ça pouvait être un jeu de société, ça peut être, pédagogisé pas mal de choses..

S: *Oui oui, tu avais tous les niveaux en fait ? il y avait des vrais débutants des fois ?*

T6: J'ai quand même eu beaucoup du A2, B1, c'est souvent A2, B1.

S: *OK.*

T6: Alors que, on est souvent 3 sur ce parcours-là, euh pour l'instant, on n'a pas trop changé de niveau avec, F. je sais pas si tu la connais ? qui a souvent des A1, qui est assez à l'aise avec les A1, donc c'est aussi bien, et eum, j'ai oublié son nom, tu vas m'aider, P., qui fait souvent les peut-être les B&, B2, même si on a un peu les mêmes niveaux.

S: *P ? Non je ne connais pas de P en FLE. Bon c'est pas grave, j'ai pas interviewé tous les pros de langue de toute façon [rires]. Eum, et est-ce que tu essayais de couvrir les 4 compétences dans les cours présentiels ?*

T6: D'une manière ou d'une autre en essayant de varier quand même les, euh pour pas être trop rébarbatif, en essayant de varier les supports, les activités, euh avec bien sûr un temps pour tout, en essayant de faire peut-être les choses un petit peu plus intenses au début, pour aller vers la discussion ou les jeux de rôle à la fin, parce que bon 2 heures ça reste euh, surtout long, et malheureusement ils l'ont souvent en fin de journée...

S: *Oui, oui*

T6: Parce que ben les langues passent un petit peu, et c'est normal, après leur cours magistraux principaux, donc euh ben ils sont pas tout le temps très très réceptifs...

S: *Non en fin de journée c'est sûr, et c'était juste 2 heures par semaine ou... ?*

T6: Non c'est 2 fois 2 heures, par exemple mardi et jeudi avec une alternance.

S: *D'accord, OK donc tu peux pas dire qu'il y a une sorte de déroulé typique d'un cours, eum... ?*

T6: Eh non, ça c'est, après c'est ma façon de faire, j'aime pas trop les choses trop euh...

S: *Non trop figés, c'est...*

T6: Trop militaires, trop semblable, d'ailleurs j'utilise pas de méthode, j'arrive pas, je trouve pas ça très intéressant et c'est souvent, d'ailleurs c'est jamais adapté au publics ou aux objectifs et en plus à leurs intérêts, où ben sur 4 personnes dans le livre je vais avoir je sais pas quelque chose qui me parle de tennis, on s'en fiche complètement, c'est que les filles, elles veulent plutôt parler shopping, bien sûr, on va pas les obliger à parler tennis si euh...

S: *Oui voilà si ça les intéresse pas.*

T6: Donc non non, j'essaie vraiment d'adapter un maximum.

S: *OK, et donc avant le Covid est-ce que il y avait déjà une composant numérique ou quelque chose en ligne dans leurs parcours ?*

T6: La composante numérique, alors c'est vrai que dans les salles d'amphi, c'était pas forcément euh très facile. J'aime beaucoup écrire au tableau, donc finalement numérique non pas tellement, parce que ça me...

S: *Classique tu veux dire, le tableau classique ?*

T6: Oui voilà, la vieille prof de français avec les lunettes et le chignon...

S: *Oui oui [rires]*

T6: Un peu de poussière, et eum, non je trouve que ça me permet aussi de les faire peut-être bouger dans la salle, pour les mobiliser un petit peu..

S: *Oui oui*

T6: Parce que s'ils restent devant leur feuille, très très fixes, très immobiles, euh ben ils sont moins actifs, ils sont moins actifs physiquement, ils sont moins actifs moi je trouve,

psychologiquement, donc ça permet peut-être de dire, allez viens viens Arthur, viens m'écrire ça au tableau, venez écrire votre mot ou même faire un dessin c'est gagné, faire dessiner un truc pour faire deviner, donc je trouvais ça bien...

S: *Oui oui, c'est un moyen...*

T6: Numérique, oui, avec l'ordinateur peut-être pour les audios, pour des choses comme ça, mais je fais pas, c'est vrai que j'utilise pas le rétroprojecteur.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T6: Je pourrais, je pourrais, j'aime beaucoup euh, j'utilise plutôt le papier, c'est vrai que je suis pas très écologique...

S: *Mm oui [rires], OK ça c'est, tu parlais du numérique dans ton cours mais est-ce qu'il y avait eum du travail, est-ce qu'ils avaient du travail asynchrone à faire sur une plateforme ou quelque chose...?*

T6: Oui, alors à ils vont peut-être trouver un peu plus de numérique, euh sur plateforme. Alors si, ça peut être une plateforme qu'ils ont eu aussi là, alors e me rappelle pas vraiment avant, je sais plus s'ils utilisaient déjà Altissia ou d'autres plateformes, euh MyCow euh comme devoirs, ou alors moi je leur donnais, je leur envoyais un mail automatiquement pour compléter, ou je leur donnais un devoir un petit peu sur papier.

S: *Mm-hm.*

T6: Ou ça pouvait être, en leur envoyant, en demandant toujours leur mail en début de cours pour pouvoir leur envoyer une petite vidéo à regarder, un exercice en ligne, euh un petit jeu sur une plateforme quelconque...

S: *OK, mm-hm, OK toi tu utilisais ces outils-là mais plutôt en dehors de tes cours...*

T6: Asynchrone oui, oui. pas forcément, en tout cas avec l'ESC, avec L&C non j'ai des salles informatique, j'ai pu demander la salle informatique pour pouvoir travailler euh...

S: *Oui, mais avec les étudiants Erasmus tu te souviens pas s'ils avaient vraiment des heures eum programmées en fait sur leur..*

T6: Non ils en avaient pas, non c'est sûr ils en avaient pas. ils en avaient pas, c'est à dire, après je pouvais leur donner une tâche, c'était plutôt dans la tâche le travail asynchrone de type devoir entre guillemets, pour consolider ou réviser, à côté, qu'ils faisaient ou qu'ils faisaient pas.

S: *OK, ou d'accord, donc c'était pas quelque chose intégré dans leur programme ?*

T6: Non, non.

S: *OK*

T6: En pensant qu'ils ont déjà aussi beaucoup de travail e qu'il ne fallait pas trop euh, je trouve le problème c'était ou alors moi j'utilisais pendant les cours comme outil, le numérique, qui est possible avec une plateforme, mais après eux leur faire faire des exercices, pendant le cours, je trouvais que l'idée c'est quand même qu'ils profitent, qu'on profite de l'interaction humaine un maximum.

S: *Mm-hm, OK.*

T6: J'utilise pas, il y a pas de TBI, euh...

S: *Oui, il n'y en a pas de toute façon à l'ESC, je crois, il y en a à d'autres endroits. OK, donc ça oui j'ai demandé, donc oui je vais quand même demander, pour les choses que tu leur donnais à faire peut-être un petit peu en e-learning à l'époque, est-ce qu'ils étaient motivés par ça déjà, est-ce que c'était quelque chose qu'ils aimaient ? Faire des choses en ligne ?*

T: Oui bien sûr si le nombre n'était pas trop important.

S: *Mm-hm.*

T6: Oui et s'il y avait vraiment un intérêt de révision ou de préparation d'une tâche qu'on allait utiliser pour la fois d'après...

S: *Mm-hm OK.*

T6: S'il y a un intérêt.

S: *Mm.*

T6: Ou alors ils aiment bien en fin de formation souvent avoir peut-être un petit, une petite liste de sites qu'ils peuvent voilà consulter, que ça soit pour la compréhension orale, pour des séries même, une liste de séries, il y a des petites choses de youtubers maintenant, c'est à la mode...

S: *Mm, oui c'est vrai.*

T6: après le numérique je l'utilise énormément par contre avant, avant mes cours.

S: *Avant ? C'est à dire ?*

T6: Avant, pour préparer, dans la préparation des cours.

S: *Mm-hm, d'accord OK. Donc pour retrouver des outils, des ressources pour toi tu veux dire ?*

T6: Bien sûr, des ressources, des supports, des exercices, euh, bien sûr on peut en créer, mais des fois aussi pour, si c'est déjà fait, pour aller plus vite, c'est bien pratique.

S: *Mm-hm, oui oui, OK eum, donc avant Covid toujours, est-ce que tu peux qualifier la participation de tes étudiants dans les cours en présentiel ? Est-ce qu'ils étaient globalement motivés ?*

T6: **Oui, motivés, très motivés, oui les Erasmus sont vraiment des, du public d'étudiants en or...**

S: *Mm-hm.*

T6: Ils sont, alors je sais pas s'ils se sentent un petit peu obligés, mais ils sont encore dans ce moule universitaire avec le rythme de travail, alors exceptés le soir où vraiment ils sont fatigués, ils en ont marre, ils ont envie de sortir avec les copains, euh non ils sont motivés...

S: *Mm, avant Covid en tout cas ? [rires]*

T6: Avant Covid, bien sûr avant Covid [rires] Non non ils sont assez participatifs; Ceux qui ne le sont pas c'est parce qu'il y a peut-être euh, peut-être parce que c'est les plus faibles...de la classe...

S: *Mm-hm.*

T6: Il y a peut-être, c'est pas l'envie qui manque mais c'est peut-être la, la, le, faut le pousser un peu faut l'inviter parce qu'il va hésiter, parce qu'il est pas très à l'aise, parce qu'il a peur, mais c'est pas par manque d'envie de participer.

S: *Mm, d'accord, OK...*

T6: Ils sont souvent assez intéressants et intéressés.

S: *Mm-hm, quelles nationalités tu as en général ?*

T6: Beaucoup de chinois, euh beaucoup d'indiens également, et quelques, on a eu beaucoup de mexicains...

S: *OK.*

T6: Qu'est-ce qu'on a eu, allemand, principalement, j'ai pas d'anglophones, ben des indiens bien sûr mais...

S: *Ah oui, pas beaucoup d'autres anglophones ? C'est intéressant ça...*

T6: Non

S: *OK, et en lien avec la participation, est-ce que toi tu as des méthodes, des pratiques en particulier que tu utilises pour encourager la participation dans les cours en présentiel ?*

T6: Déjà enfin la participation c'est en mettant à l'aise, c'est le climat aussi un peu de confiance, peut-être un petit peu moins universitaire...

S: *Mm-hm.*

T6: Je l'entends, c'est à dire, leur faire comprendre que c'est pas une matière, c'est une conversation, c'est une, voilà, un échange communicatif, on le, voilà, c'est peut-être presque le bon moment, alors bien sûr on apprend quelque chose, c'est sous couvert de pédagogie, mais avec le moment de presque de pouvoir toujours euh ben en début de cours, discuter, comment ça va, donnez-moi un adjectif pour je sais pas, on va râler, ben tiens, on va faire comme les français, ça c'est super français...

S: [rires]

T6: On va râler pendant 2 minutes et après comme ça on va pouvoir bien euh passer la leçon tranquils, donc c'est un peu pour euh voilà...essayer de, bien sûr il y a toujours des objectifs un petit peu langagiers, linguistiques derrière, euh, mais je pense que le climat un peu de confiance un peu décontracté, de dire bon je suis pas là pour la police. Alors c'est sérieux, on sait ce qu'on fait, mais on va discuter, c'est aussi moi je partage ma culture, euh c'est aussi un échange, pour leur dire qu'eux aussi ils ont quelque chose à m'apprendre et c'est peut-être donner l'envie de partager, de communiquer et partager...

S: *Mm-hm, oui. J'imagine que le fait d'être dans le pays où la langue est parlée ça doit les*

motiver aussi un...

T6: Ca les stimule, c'est vrai que peut-être par rapport aux autres, même toi, profs que tu as eus, euh d'anglais, d'espagnol, avec une population, un public français, c'est pas du tout la même euh, c'est pas du tout la même chose...

S: *Non, je pense que le fait dans le pays ça change...*

T6: Généralement tant que les Erasmus, ils sont déjà motivants étant dans un pays, ils ont changé leur pays, ils sont déjà très motivés d'être là, c'est une opportunité, donc, le français ça fait partie de ces opportunités, pour ça qu'ils ont d'autant plus motivés.

S: *Mm-hm.*

T6: Pour parler, donc ça c'est complètement différent, c'est un public qui est...

S: *Oui c'est une autre ambiance je pense...*

T6: Léger, parce qu'ils sont, c'est dans un autre cadre et ils sont stimulés par le fait d'être de France. Alors des fois ils sont un peu déçus c'est sûr, parce qu'ils voient qu'ils ont beaucoup de travail, qu'ils ont pas le temps d'en profiter, ou que c'est différent, après effectivement on pourra discuter du Covid, avec les quelques difficultés que ça leur, en plus eux dans un pays étranger, que ça peut apporter.

S: *Mm.*

T6: Et là du coup on le verra aussi, le métier de prof change aussi, parce qu'on a plus les mêmes, euh même psychologiquement, le même contact avec eux alors que là non, là c'est privilégié, c'est de la culture et en plus pour dire, bon ben voilà il y a une bonne pâtisserie, ben je vous invite vous allez la visiter, vous allez acheter un petit éclair au café puis vous allez me dire ce que vous en pensez, on en discutera, ou en ira même ensemble si vous voulez à la fin des cours, c'est facile en fait hein ? Pour une prof française en France...

S: *C'est plus stimulant c'est vrai, ils peuvent utiliser la langue tout le temps...*

T6: Et ils sont en immersion, ils sont en immersion donc ils peuvent en plus pratiquer s'ils s'en donnent, s'ils sont pas trop dans une communauté, ils peuvent pratiquer très rapidement, donc ça marche très rapidement aussi.

S: *Mm-hm, OK, eum et est-ce que tu trouvais aussi à cette époque-là, donc avant Covid, est-ce que ces étudiants-là étaient acteurs de leur propre apprentissage de la langue ? Est-ce qu'ils cherchaient à avoir plus, à faire plus peut-être que juste le cours ?*

T6: Oui mais par, ou je, plus ou moins volontairement, par la curiosité justement de s'in.. .enfin, pas s'intégrer mais en tout cas de vivre l'expérience française.

S: *Mm-hm.*

T6: Peut-être un garçon, voilà, de parler avec des étudiantes françaises d'aller boire un verre, d'aller visiter, voilà il y en a un qui prend sa voiture et il va aller visiter Biarritz, c'était euh, je pense du fait de la localisation, de m'immersion en France, rendu, faciliter par ça...

S: *Oui bien sûr, mm-hm OK.*

T6: Donc finalement j'ai eu des, ben c'est plus facile, c'est peut-être plus facile pour moi que pour les profs d'anglais qui doivent apprendre, enseigner...

S: *Oui peut-être, je pense que ça peut être le même cas pour ceux qui enseignent l'anglais en Angleterre ou aux Etats-Unis etc. Ok et don quel type d'évaluation faisais-tu pendant les cours ? Est-ce que toi tu faisais de évaluations pendant le parcours, ou est-ce que tout était fait à la fin ?*

T6: Alors c'était surtout sommatif, c'était surtout à la fin du parcours avec un petit test, euh sur les 4 compétences.

S: *Mm d'accord.*

T6: Ça pouvait être aussi avec un test qui intégrait une partie style DELF, bien sûr A2, B1, en considérant leur niveau.

S: *OK.*

T6: Plus quelque chose d'un peu différent avec juste un petit quiz de grammaire pour vraiment réviser ce qu'on a fait, adapté à ce qu'on a fait puisque je suis pas forcément les méthodes, euh après, pendant, c'était des petits tests ou des petits quiz, des petits challenges, avec en début de leçon peut-être un petit jeu à plusieurs sur, comme un Questions pour un champion euh sur le vocabulaire qui avait été vu la fois d'avant par exemple.

S: *D'accord, OK.*

T6: Pas de test classique, en fin de parcours.

S: *Et c'est toi qui les concevais ces tests ? Basés sur ton...*

T6: Oui. Ils font un test par contre, un petit peu un placement de niveau, en début, à leur arrivée...

S: *Mm-hm, et à la fin ils passaient pas le DELF ou...?*

T6: Non, non, parce que souvent ils ont pas un nombre d'heures je pense, en tout cas suffisant, on est à peut-être à 30 heures maximum, c'est un petit peu juste...

S: *Oui d'accord.*

T6: Vraiment pour changer de niveau.

S: *Mm-hm Ok, d'accord, euh, et oui donc pendant ces parcours, si c'est 30 heures, est-ce que tu peux dire s'il y avait comme une moyenne de progrès ? Comment ils progressaient en fait ces étudiants ?*

T6: Les progrès c'est oui petit à petit, après ça dépend beaucoup beaucoup des personnes. Ça dépendait aussi des nationalités, il y avait quand même une grande différence euh entre les nationalités. Ben certains ont plus de facilité que d'autres, euh, petit à petit, vraiment petit à petit et peut-être des fois même plus à la fin, je pense qu'il faut quand même digérer, 30 heures c'est euh pas beaucoup finalement, c'est assez intense, euh et qui était en concurrence avec d'autres matières et le problème c'est qu'ils ont souvent les autres matières en anglais.

S: *Mm-hm, oui, c'est pas, tout est pas en français.*

T6: ils arrivent à la fin de la journée avec, ils ont entendu de l'anglais toute la journée et passent 2 heures de français, donc c'était pas tout le temps aussi efficace que ça aurait pu l'être, en immersion total avec des cours en français.

S: *Mm, d'accord, OK et tu peux pas vraiment mesurer en disant qu'ils passaient d'un niveau A2 à B1 etc ?*

T6: Non, parce que je pense que le test de placement de départ n'est pas très très fiable en plus, on a aussi souvent changé les groupes...

S: *Oui d'accord.*

T6: Qu'ils nous avaient vraiment un petit peu donné les, le placement, qui n'était tout à fait ajusté au départ. Parce que, avec des quiz où on "tick", on coche, on peut s'en tirer sans forcément savoir vraiment parler...

S: *Mm-hm.*

T6: Ou avoir la grammaire nécessaire pour survivre.

S: *Mm, OK et donc après toi, quels sont les facteurs qui aident vraiment les apprenants à faire des progrès dans une langue ?*

T6: Qu'est-ce qui aide ? La pratique [rires], le miracle, la pratique...

S: *Evidemment, c'est un facteur.*

T6: L'immersion, l'immersion vraiment de, de, d'arrêter d'accepter, l'acceptation aussi de la différence, c'est à dire de plus vouloir absolument traduire d'une langue à l'autre...

S: *Ah oui.*

T6: D'accepter que ce soit différent, qu'il y ait un autre système de langue avec d'autres phrases, d'autres idées, d'autres mentalités...

S: [rires] *Oui la question pourquoi, pourquoi c'est comme ça ?*

T6: Ben parce que c'est comme ça, il faut remonter à la révolution française, donc mais après non la pratique, il faut qu'ils parlent, même si au début, ben on écoute un film, on comprend rien, et puis pour prendre 2, 3 mots et puis ça va un peu capter le rythme, la fluidité et puis petit à petit on va peut-être enregistrer une phrase, parce que parler il faut trouver des mots et puis...

S: *Mm-hm.*

T6: La pratique je pense qu'il y a, pfff, ça serait mentir de dire que le prof donne tout, c'est pas vrai, c'est pas le prof qui donne tout.

S: *Non, non.*

T6: Euh, peut-être c'est pour mâcher, leur aider à simplifier le travail, à mâcher le travail, à leur donner les clés pour peut-être, ben déjà aller vers le, moi je trouve, d'aller vers le

simple...

S: *Mm-hm, d'accord.*

T6: C'est à dire, d'aller vers faire des choses simples, parler simplement, euh faire simple, même si c'est frustrant parce que va pas du tout être possible d'exprimer, ben ce qu'ils peuvent exprimer dans leur langue, donc ils se sentent un peu stupides, un peu frustrés au début, mais faire de choses, voilà, faire des choses simples, simplement et , c'est les fondations, on rajoute un petit peu, petit à petit. Déjà il faut que la base soit solide et on peut dire beaucoup de choses avec des mots, du vocabulaire, de la grammaire simples, et même au niveau de la grammaire on a vraiment pas besoin, euh...

S: *Oui que ça soit...*

T6: On a l'impression de pas, même un niveau B2, oh on fait pas du, je sais pas quel temps super compliqué ? Je dis ben non, pour l'instant déjà faudrait savoir faire un peu la base, on va réviser des choses simples, pour bien l'utiliser, ou alors dans les expressions de vocabulaire un peu plus compliqué parce qu'il vaut mieux être précis dans le vocabulaire, et après, oui trop compliqué, vous allez l'utiliser dans 1% des situations, est-ce que ça vaut le coup ? On utilise, moi j'utilise beaucoup des, euh ben des pourcentages, c'est à dire en oui la règle ça marche pour 90%, c'est bon.

S: *Mm-hm.*

T6: Donc c'est celle-ci qu'il faut prendre; voilà OK vous pouvez vous tromper sur 10%...

S: *D'accord, OK.*

T6: Au début c'est pas grave. Alors bien sûr que, peut-être à la fin si vous voulez vraiment passe un diplôme et rester en France, ben vous allez vous améliorer et puis ben vous aurez les 90% bien, solides et les 10% qui vont venir euh d'exception peut-être petit à petit.

S: *D'accord.*

T6: Donc il faut faire simple, je pense, faire simple et pratiquer.

S: *Mm-hm, OK. Donc on va passer à la partie pendant le Covid, eum, donc à l'annonce du premier confinement en mars 2020, quel outil de visioconférence a été mis à ta disposition par l'ESC ?*

T6: Teams, on est passés sur Teams.

S: *Oui Ok. Est-ce que tu as reçu une formation pour l'utilisation de cet outil ?*

T6: Euh rapidement.

S: *Rapidement, OK, c'est à dire ?*

T6: Oui c'est à dire, je pense que j'ai eu, j'ai dû avoir euh ben une visioconférence par Teams avec la personne qui l'a faite en me montrant son écran pour dire voilà, tu peux, il y a un canal, il faut un canal, il faut cliquer là, tu as partagé d'écran et ces différentes fonctionnalités.

S: *Mm-hm OK, donc t'as quand même eu une petite présentation visuelle en tout cas ?*

T6: Une présentation oui.

S: *OK, et est-ce que c'était suffisant ? Pour après passer, faire les cours sur Teams ?*

T6: Suffisant pour faire des cours oui...suffisant pour bien l'utiliser et vraiment maîtriser les fonctionnalités, peut-être pas.

S: *Mm-hm, d'accord, OK, Est-ce que tu penses que toi, les profs en général, vous auriez dû recevoir une formation plus approfondie avant ?*

T6: Peut-être, après **ça dépend de la débrouillardise de chacun**, peut-être que moi je suis pas la plus, non plus, touche à tout, euh dans ce domaine-là. Ou alors j'ai pas essayé, surtout pas pendant les cours, parce que bon **il fallait quand même un minimum de crédibilité** et c'était pas à ce moment-là, euh il vaut mieux se restreindre à se lancer plutôt que se lancer dans quelque chose un peu compliqué...

S: *Oui c'est sûr [rires], rester simple, comme tu dis. OK, et est-ce que tu es satisfaite de Teams...après un an ?*

T6: Oui, globalement, oui, oui. Même si je suis un peu frustrée parce que je pense qu'il y a beaucoup plus à faire. Ça me paraît, évidemment ça me paraît euh plus compliqué que l'utilisation que j'en fais.

S: *Mm-hm oui.*

T6: J'ai pas forcément utilisé, il y a un tableau blanc j'ai pas utilisé, euh parce que je trouve

ça pas très pratique forcément d'écrire ou de, il y a beaucoup, alors j'ai vu beaucoup beaucoup d'autres petites choses, bloc-notes pour les devoirs, c'est vrai que ça je me suis pas euh, malheureusement peut-être lancée dedans, mais je suis sûre que ça serait euh très facile une fois qu'on sait très facile, très rapide, ça fait peut-être même gagner du temps, et euh ça doit en plus plaire parce qu'il faut penser aussi que c'est un outils qui peut plaire aussi à ce genre d'étudiant, euh professionnel, Ecole de commerce, et plus jeune, et qui ont aucune difficulté, eux, dans ce domaine.

S: *Oui normalement ils maîtrisent un peu mieux tout ce qui est technologique que nous, c'est sûr [rires]. Ok et est-ce que tu utilises un autre outil de visioconférence à part...?*

T6: Alors j'utilise Zoom et j'utilise aussi Skype, mais pas avec l'ESC, avec d'autres, mon autre entreprise.

S: *OK d'accord. Et comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement 100% à distance ? En tout cas pour le premier confinement ?*

T6: Plutôt bien, même si, non non **plutôt bien, ça a été juste différent, il a fallu s'adapter**, alors en pensant qu'on est, quand même, même s'il y avait pas ce paramètre un peu numérique, matériel. On est amené quand même à s'adapter, prof de langues c'est quand même déjà s'adapter, s'adapter aux publics, à la différence euh, aux différents objectifs, aux différents supports, aux, euh aux différents lieux même, c'est euh, finalement, c'était pas, **on a pas trouvé ça dramatique**. Les outils, alors, si on pouvait se contenter un petit peu d'outils sans avoir à paniquer parce que voilà je ne sais pas faire ça, avec les simples fonctionnalités de Team, franchement j'ai pas vu, sur ce point-là, la différence.

S: *Mm-hm, d'accord.*

T6: En termes pédagogiques, oui, parce qu'on peut pas faire la même chose, euh, et là c'est peut-être l'objet de tes prochaines questions...

S: [rires] **Oui c'est ça, oui, donc quels problèmes as-tu rencontrés au début ? Si tu en as eus ? Que ce soit d'ordre technique ou autre...**

T6: Les problèmes ils étaient, au début aussi, hélas c'était plutôt technique, c'était plutôt des problèmes de connexion, là c'était tout le monde, au début, là, toute la France a vécu ça, tout le monde entier peut-être, c'est qu'on était pas prêts à tous se connecter, à...

S: *Oui oui, je pense qu'il y a eu des serveurs et tout ça qui n'ont pas...*

T6: Oui, non là il y a eu quelques petits problèmes, donc c'était plutôt des ratés des fois, ou l'étudiante, bon ben je peux pas me connecter, euh ce qui a été compliqué aussi ça a été la mise en place, nous on avait un planning, mais apparemment avec certains profs, euh de l'ESC, qui étaient pas des profs de langue, de matières principales, euh ils ont un peu changé les horaires donc ben il y avait de la concurrence entre les heures, donc ça, ça a été un petit problème d'organisation...

S: *Mm-hm.*

T6: Ça c'était le premier confinement, le 2ème confinement c'était parce les Erasmus sont restés chez eux, ou sont revenus chez eux, donc j'ai eu des personnes, euh, heureusement on n'a pas fait de groupes, on a scindé les groupes, c'est à dire que là je n'ai pas eu 4 ou 5 personnes ensemble, ce qui aurait été compliqué, de faire parler, de toute façon ça n'avait pas de sens, ben techniquement de toute façon les gens se coupent à partir de 2 c'est très compliqué, ils sont, on arrive pas vraiment à analyser la prise de parole comme en direct, en présentiel donc les gens se coupaient la parole plus facilement, c'était très compliqué à plusieurs, même pour la mise en place d'exercices...

S: *A plus de 2 personnes ?*

T6: Oui je trouve, pour moi, 2, 3 personnes...

S: *Alors tu imagines les cours à la face de 40...? [rires]*

T6: Oui, même s'ils sont un peu moins amenés à parler je pense, ça a moins...

S: *Mm, oui oui, c'est sûr.*

T6: Là finalement c'est eux qui doivent parler, au moins 70% du temps, donc euh, moi 2 je pense que c'était bien, plus de deux, c'est possible, mais on perd, on perd, bizarrement en interaction et en efficacité. Après ça a été plus que le 2ème confinement, donc ils sont restés chez eux, j'ai des cours particuliers, euh, individuels et aux horaires des fois du pays, donc on a essayé de faire des choses convenables mais bon ben c'est sûr qu'avec l'Argentine,

Canada, ça a été un peu plus compliqué, il a fallu trouver des horaires un petit peu décents pour chacun mais, les étudiants les pauvres, commençaient des fois à 5 heures du matin parce que les, les cours de marketing en groupe ben ils étaient à 9h le matin en France, ben ils étaient à 5h du matin en Argentine quoi.

S: *Oui oui, pas évident ça c'est sûr.*

T: Donc ils étaient fatigués, ils étaient d'autant plus fatigués.

S: *Ok, alors tu vas peut-être trouver cette question un peu bizarre, mais il fallait que la pose, est-ce que tu branchais ta caméra pendant les cours ?* [rires]

T6: Oui, ah ben oui [rires]

S: **Et est-ce que tes étudiants branchaient leur caméra ?**

T6: **Oui oui tout le temps**, peut-être il y a, ça s'est peut-être produit une fois où à deux, justement ça faisait, c'était pas possible ou la connexion n'était pas assez bonne et là il fallait que de temps en temps, un débranche la caméra, euh, ou alors, si ça m'est arrivée pour faire un jeu, pour que l'étudiant prépare un mot ou quelque chose, c'était pour dire que, mais sinon c'était volontaire..

S: *Mm-hm.*

T6: Non non, bien sûr que non, il faut quand même qu'on se voie prononcer...

S: *Mm oui, c'est ce qu'on pourrait croire oui, pour les cours de langues, mais bon, j'ai rencontrés des cas où les profs de langue ne mettaient pas leur caméra.*

T6: D'accord. Non, non, tout le temps tout le temps.

S: *OK, et donc toujours pendant le Covid, est-ce que tu essayais quand même de couvrir les 4 compétences aussi avec les cours...*

T6: Non moins, beaucoup moins. Là c'était compliqué, c'était très compliqué, euh, on a finalement beaucoup plus fait de la conversation, on a fait beaucoup plus de production orale euh, production écrite peut-être, euh, pff, je pense, production alors, compréhension orale, production orale on faisait ensemble, et beaucoup de production écrite, compréhension écrite était fait peut-être en complément en asynchrone, dans les devoirs, un peu plus...

S: *Mm-hm, OK, donc oui.*

T6: Ça a été beaucoup plus de, de finalement, et ils ont apprécié ce côté individuel, individualisé...

S: *Oui j'imagine..*

T6: A leurs problèmes, à leur, et d'autant plus qu'on a simplement aussi des fois discuté, euh, on est partis de leurs problèmes aussi, eux coincés en France avec le Covid, coincés dans une petite chambre étudiante, du visa, des risques, des des demandes du Gouvernement, est-ce qu'il avaient bien compris ce qu'il fallait faire ? Donc ça partait, on pédagogisé finalement avec les actualités...

S: *Mm-hm, oui. Donc quelque part il y avait un autre, oui un autre aspect j'imagine à tes cours.*

T6: Il y avait un autre aspect, il y avait aussi un peu, pas le soutien psychologique, mais ils se sont trouvés certains ben dans la panique, euh pour dire ben moi je veux rentrer chez moi mais comment je fais ? Est-ce qu'il faut un papier spécial pour quitter la France ?

S: *Oui, pas évident c'est sûr à ce moment-là. OK et donc est-ce qu'il avait toujours une composante donc, de, oui de parcours en distanciel asynchrone ? C'est ce que tu viens de dire je pense, que tout ce qui était écrit ou lecture, tu faisais plus après le cours...*

T6: Et du fait aussi qu'on est passé à beaucoup de cours individuels, et que, alors peut-être en diminuant d'ailleurs, 2 heures c'était un petit peu long; on a fait moins, on a diminué aussi le temps hein. On est passé à une heure ou une heure et demie...

S: *Oui oui.*

T6: Deux heures, principalement c'était un petit peu trop long...

S: *OK*

T6: Et après aussi parce qu'en individuel, pff, des fois ça peut être lourd si on passe trop de temps sur des activités, euh, du fait en plus de la situation ou déjà ils en avaient, bon ben ils avaient tous leurs cours, ben c'était lourd, c'était lourd...

S: *Oui*

T6: De leur faire faire encore de l'écrit alors qu'ils avaient passé des fois des cours à écouter

3 heures quelqu'un ou à lire, bon, on a allégé, je pense qu'on a beaucoup allégé, on a allégé les choses...

S: *Tout à distance oui je pense qu'ils étaient un peu, un peu saturés vers la fin...Eum, et donc pour la partie asynchrone est-ce qu'ils étaient autonomes pour ça, pour ce travail ?*

T6: Oui, oui oui. **Ils étaient autonomes avec bien sûr, les recommandations.** C'est à dire je leur donnais des listes, ou je leur donnais, on a beaucoup euh , on avait mis en place, euh pour eux je sais pas si c'était au premier, ou au moins du 2ème semestre, c'était MyCow.

S: *Mm-hm.*

T6: Donc je leur demandais souvent de faire ou des petits exercices de grammaire pour compléter, ou alors surtout de lire cet article, parce que c'est très intéressant au niveau des articles, et pour pouvoir après en discuter ou avec une tâche derrière à faire, ou de, comme ça avec pas mal de choses plus toujours, ben des exercices, ils avaient la grammaire avec moi, ils avaient euh ou un exercice créé ou un exercice en ligne, euh à faire...

S: *Mm, OK.*

T6: C'est pas mal, par contre l'intérêt du Covid, a permis aussi de découvrir pas mal de plateformes , moi j'ai découvert par exemple tout ce qui est un petit peu assisté par ordinateur, euh notamment, je sais pas si tu connais Learning Apps...

S: *Non je connais pas ça.*

T6: Si tu veux, c'est une plateforme qui te propose de créer tes propres exercices, et tu peux créer des mots croisés, des fiches, tu sais comme des quiz, tu as tout, beaucoup, une liste de sortes d'exercices que tu peux créer et qui sont sur internet. tu les gardes dans ton compte, tu peux les publier, ce qui permet de leur donner un petit exercice sympa, un peu interactif, un peu ludique, euh, alors que tu crées c'est un petit peu long parce ce que tu le crées mais tu l'adaptes au moins, que tu peux leur envoyer comme devoir, parce que c'est jamais qu'un lien internet, ou alors que, là je pouvais aussi si tu veux, envoyer pendant le cours, en leur demandant si tu veux, de partager leur écran, et comme ça je pouvais voir un petit peu ce qu'ils faisaient, où ils hésitaient, les erreurs un petit peu...

S: *Oui d'accord et corriger ensemble. OK, oui je pense qu'il y a pas mal d'apps comme ça, mais celui-là je ne connais pas. D'accord, et est-ce que tu peux me décrire le déroulement d'un cours typique à distance ou est-ce que c'était pareil qu'avant et il y avait pas vraiment de cours typique ?*

T6: Alors, pff, oui il y a pas de cours typique il y a souvent, ben on est en discussion un petit peu, tu sais, spontanée, un peu corrigée, un peu pour briser la glace, un peu se défouler, euh rentrer un petit peu dans le français euh sur les premières minutes. Après on est peut-être un peu, s'il y a de la correction à faire aussi sur de la révision, du quiz , du jeu de consolidation, avant de passer à autre chose, et là généralement c'est toujours "typique" dans ce sens-là oui, après il sera pas typique dans les différentes activités, mais le temps de mon cours, que ce soit en présentiel ou à distance, à peu près les mêmes, on est sur du brise-glace, de la révision, sur une nouvelle activité, nouvelle chose, que ce soit du vocabulaire, de compréhension ou de grammaire, ou les 2 ou 3 ensemble, euh, et après la mise en pratique ou un jeu de rôle ou une activité connexe. On est, on est finalement tout le temps sur ça, avec un peu plus de choses, de discussion, sur le distanciel que le présentiel.

S: *Mm, OK, et comment faisais-tu pour varier les activités à distance alors ? parce que tu disais que tu n'avais pas beaucoup d'élèves, t'avais pas besoin d'utiliser les breakout rooms, eum, j'imagine ?*

T6: Ça c'était, ça je trouvais ça plus compliqué, parce que quand on est en présentiel on peut peut-être utiliser des petites cartes de jeu, pour la structure des phrases souvent j'ai des petits papiers, avec, je sais pas, le sujet, le verbe et les négations qui vont tourner dans tous les sens pour trouver la bonne phrase. Là disons que c'est faisable par des plateformes euh, mais je trouve pas ça facile. Alors avec l'ESC c'est autre chose parce qu'ils sont jeunes et ils manipulent bien, mais j'ai la majorité de mon publique non ESC, qui sont des personnes de 70 ans ou plus...

S: *Ah oui, d'accord.*

T6: Donc il y a la prise en compte des difficultés qu'eux, ont de la compréhension de tout ce qui est informatique...

S: *Oui tout ce qui est technologique, oui d'accord.*

T6: Des fois si, on faisait les petits papiers, mais alors malheureusement, pour que ce soit, c'était moi, c'est à dire que je leur disais, voilà donnez-moi un chiffre entre 1 et 2, j'avais un tas, et il y avait une poignée papiers, et j'avais des petites cartes ou alors on faisait des petites choses de prononciation, quand ils faisaient des fautes, voilà j'ai mes petites cartes euh pour prononcer le T à la fin...

S: *D'accord, oui oui, OK.*

T6: Donc c'était euh, pfff, j'ai pu moins varier, euh j'ai pu par contre faire des trucs avec cette plateforme d'exercices Learning Apps pour leur envoyer et pour que je puisse en même temps des petits quiz en pensant qu'il fallait qu'il soit par le format et la situation, moins long aussi.

S: *Mm-hm.*

T6: C'est à dire dans une salle de classe on peut peut-être passer plus longtemps sur les exercices, je trouve que, je sais pas pourquoi, euh comme ben je sais pas si les autres l'ont ressenti pareil, j'ai l'impression qu'ils étaient moins je ne sais pas, moins réceptifs, ou ça prêtait moins de temps aussi à faire des exercices...

S: *Oui oui 'est vrai il y a d'autres profs qui m'ont dit, le temps passe, c'est plus long en fait un cours de...*

T6: En fait, comme si ils se retrouvaient tout seuls, comme s'ils étaient vraiment seuls face à la difficulté, alors que je, je suis là pareil hein, je suis derrière l'écran pas loin, mais euh...

S: *Oui c'est pas pareil, mm.*

T6: Ou on faisait ensemble, c'est à dire moi je partageais mon écran avec un exercice avec des trous par exemple, ils devaient me le dicter ou euh, mais c'était moins varié, on peut pas faire un pendu par exemple, quand ils cherchent un mot, on peut faire...on peut faire, c'est moins ludique, ou en tout cas, j'ai pas eu les outils pour le rendre plus ludique parce que peut-être que j'ai pas toute la connaissance du numérique suffisante pour vraiment euh...

S: *Il faut peut-être des formations pour ça, c'est sûr, pour être au courant de tout ce qui, oui tout ce qui existe, parce qu'il y a des choses qui existent, y a énormément de de choses qui existent, de plus en plus je pense depuis les confinements, mais oui oui il faut être au courant en fait, mm. OK.*

T6: C'est une autre façon de, peut-être que c'est, je sais pas si on raison de croire que c'est différent et qu'il faut enseigner différemment.

S: *Mm.*

T6: Parce que c'est pas forcément si différent, c'est utiliser différents outils...il faut connaître et maîtriser.

S: *Mm, oui je pense que c'est ça, oui oui, et bon oui, il y a énormément de paramètres c'est sûr, oui un cours avec, comme je disais, à la fac par exemple ils ont continué avec des cours de langues avec 40 élèves, c'est juste, je suis désolée c'est juste pas possible [rires] pour moi, comment tu veux...déjà en temps normal ils doivent pas participer énormément, mais euh oui à distance...*

T6: Oui c'est un non-sens.

S: *Difficile, oui oui. OK et donc, pareil, est-ce que tu avais des pratiques, des méthodes pour encourager la participation pendant ces cours à distance ?*

T6: Alors ou il y avait, un petit quelque chose.

S: *OK, mm-hm. Je pense que, oui, la préparation des cours dans ce sens-là, c'est quelque chose qui s'est beaucoup développé pendant les confinements en fait, faire des trucs en amont en fait du cours ça aide. OK et donc est-ce que tu utilisais d'autres outils numériques pendant ces cours à distance ?*

T6: Les outils numériques ça a été donc les plateformes un petit peu d'exercices en ligne...

S: *Oui tu me l'as déjà dit oui. Donc tu allais vers ces... ?*

T6: Ils pouvaient donc partageais, euh, après ça a été quelques dialogues, on a aussi essayé d'utiliser quelques dialogues mais c'est pas forcément facile, parce que le problème de l'écoute euh c'est que, ils doivent écouter, je peux pas vérifier où ils en sont de l'écoute, c'est, c'est pas...

S: *Oui même des trucs comme Youtube tout ça.. ça pourrait...*

T6: Par exemple je peux les aider en coupant, peut-être en coupant, parce que si moi je le mets, qu'ils écoutent et le son n'est pas très bon, c'est depuis mon ordinateur, c'est pas très bon, si c'est eux avec le lien ben je peux pas le contrôler, je peux pas vraiment voir en disant ben tiens, ah là il y a eu un mot difficile où on arrête et tu digères et après on continue, voilà.

S: *Oui, pas évident. OK et donc comment était l'implication et l'engagement des étudiants pendant les cours à distance, est-ce qu'ils étaient toujours aussi motivés ?*

T6: Alors elle a été aussi bonne, bizarrement aussi bonne du fait, euh ben qu'ils attendaient peut-être ça aussi pour discuter.

S: *Mm-hm.*

T6: On a été, peut [rires] bizarre à dire, mais peut-être la grande sœur française, la grande sœur française qui arrivait après tous les cours euh ben en groupe, noyés un petit peu dans la masse, ou ils pouvaient discuter de leurs problèmes, poser les questions un peu plus précises, j'ai pu parler de Noël, parler des choses aussi qui les sortaient de la situation, ou de leurs études. Donc c'était, je pense que c'était assez rafraichissant pour eux...

S: *Mm-hm, d'accord.*

T6: Ou finalement ils ont été assez motivés, alors ils étaient un peu peinés parce qu'ils auraient voulu profiter de l'expérience française, être là et visiter et profiter, donc c'était aussi le seul contact vraiment avec Pau, avec la ville de Pau, avec le côté français. Non, non ils ont été, et **ça reste quand même un public qui est, c'est pas n'importe quel public, qui reste motivé** et qui sait pourquoi ils sont, ils font ces études-là. Souvent ce sont des bons étudiants, ils sont pas là par hasard, ce sont pas des paresseux, donc ils ont déjà cet atout.

S: *Mm-hm, mais justement ce côté, tu disais, pendant le confinement ils ont avaient marre d'être noyés dans la masse et tout ça pendant les cours, les autres cours et donc avec le cours français, est-ce que tu l'utilisais aussi, est-ce que tu leur faisais parler entre eux, entre pairs en fait, si tu avais des personnes de nationalités différentes, ça aurait pu être eum une opportunité aussi, pour eux de parler avec quelqu'un de leur âge...*

T6: Le problème c'est qu'on avait été amenés à des cours individuels, parce que le, alors le problème c'est qu'au 2ème confinement on a eu seulement 4 étudiants et ces 4 étudiants n'avaient absolument pas le même niveau, donc là c'était en plus absolument pas possible, sauf pour 2 qui avaient des niveaux similaires et on a fait justement des cours individuels et le dernier cours, après examen, ils ont été ensemble pour faire un petit jeu justement, ils ont fait un jeu du survivant où ils devaient faire une argumentation pour savoir qui restait sur le radeau euh, pour survivre. Deux personnes allemandes, là ils ont pu un petit peu, ben après ils se connaissent tous, ils connaissent quand même hein, ils se côtoient, ils s'envoient des messages.

S: *Oui, ça aurait, peut-être dans le cas des groupes plus grands peut-être, oui utiliser ce truc de travail à deux ou travail en petits groupes...*

T6: Après je crois que C. avait aussi euh, je sais pas si ça s'est fait, avait ouvert une discussion un groupe, un peu style café des langues, où les étudiants puissent discuter entre eux.

S: *D'accord, mm-hm.*

T6: Ajouter quelque chose à la formation aussi.

S: *OK, et donc selon toi, est-ce qu'il y a des avantages à des cours distanciels ?*

T6: Pédagogiques ou techniques, matériels et personnels ?

S: *Tout, n'importe [rires]. Oui il y a des gens qui ont trouvé qu'il y avait aucun avantage, mais est-ce que...*

T6: Pédagogique oui, parce qu'on n'a pas tout exploré et je connais pas la moitié des choses que je peux faire, donc certainement, euh, humain et interactif, je suis pas sûre, c'est pas pareil, et je pense au niveau de l'apprentissage aussi, eum, et ça j'en reste persuadée, le fait d'écrire sur des touches, qui se ressemblent, et ne pas tracer des lettres, et je crois que ça a été d'ailleurs prouvé par des recherches vraiment scientifiques, ben le cerveau n'enregistre pas la même chose, et je pense en termes d'apprentissage on apprend moins vite aussi. Parce que, enfin, je sais pas toi, j'arrive à taper presque sans regarder, ben un a ou un e c'est la même chose. Je retiens moins alors que si tu me fais écrire un mot j'imagine en anglais, l'avoir écrit à la main, l'avoir tracé, ben je le trace avec mon cerveau et aussi avec

mon mémoire.

S: *Oui oui.*

T6: Je pense qu'il y a eu peut-être un peu plus de passivité, on a appris, de, ils ont appris certainement de manière moins active, directement.

S: *D'accord, OK.*

T6: Le fait de ne pas être impliqué physiquement, on en revient où dans la salle de classe on pouvait mobiliser physiquement, que ce soit par le corps ou la main, les yeux aussi, parce que peut-être qu'on a aussi différents lieux, ou des objets qu'on peut utiliser.

S: *Oui...*

6: C'est pas pareil par l'écran, c'est beaucoup plus passif, c'est...

S: *Oui le fait d'être à distance ça met une distance entre, oui, entre les élèves, entre le prof et les étudiants...*

T6: Je sais pas...mais pour les profs aussi, moi je me rends compte, je sais pas toi, je sais pas si même dans les études que tu fais, ou si tu enseignes, euh, encore, tout est plus passif, moi je me rends compte qu'au niveau de la mémoire j'ai beaucoup plus de problèmes de concentration et de mémoire depuis le confinement...

S: *C'est possible, je pense que, oui le truc c'est pas autant le format, mais le fait d'en faire beaucoup, je pense que oui, pour ces étudiants qui ont eu toute la journée, pendant des mois tout se passait par l'écran, oui je pense que ça c'est problématique en fait, je pense que si c'est utilisé un peu en "blended" comme on dit, un peu de distanciel, un peu de présentiel, ça peut..*

T6: Oui et pour nous aussi, parce qu'on a tendance là, après euh, moi j'ai pas fait de cours présentiel depuis plus d'un an ou alors par ci par là, ou alors peut-être un petit peu en octobre avant le reconfinement et c'est vrai que je vous que maintenant ou alors c'est à dire, c'est l'époque charnière ou alors il va falloir vraiment développer énormément le numérique et là se former.

S: *Mm*

T6: Euh, pour se re-stimuler, ou alors je sais pas parce que c'est vrai que là j'ai moins euh moins d'entrain, moins envie, ou je me trouve moins, je sais moins quoi faire, ça me plaît moins aussi, je suis moins motivée moi aussi par, euh, à force...

S: Quand même, oui, mm-hm. OK, et donc est-ce que tu penses que les étudiants font plus de progrès ou progressent plus rapidement avec euh des cours à distance, avec 100% des cours à distance ?

T6: **Ils progressent parce que ce sont des cours individuels**, donc ils sont adaptés à eux donc c'est un changement, c'est plus facile avec mon cas. Après je, je, euh pff, on, je pense pas.

S *Mm-hm, OK.*

T6: Même si ça permet aussi plus de discussion, plus de discussion directe sur eux, sur leurs vies, sur les choses qui les touchent, forcément si ça nous touche on le retient plus facilement ou on a plus envie de parler, que de discuter euh...

S: *Mm, mais c'est plus le fait que t'as pu faire les cours particuliers, je pense, plus le fait que ça soit à distance ?*

T6: En groupe je pense qu'ils se...non, moins.

S: *Mm-hm, OK. Et penses-tu que les étudiants sont devenus plus autonomes et plus acteurs de leur apprentissage pendant cette période de confinement ?*

T6: Euh, non, **tu peux pas être acteur si tu es passif, psychologiquement, physiquement ou intellectuellement**. Alors ça veut pas dire qu'ils ont pas travaillé, qu'ils ont pas fait du mieux qu'ils ont pu? mais le fait d'être, ça sonne un peu vieille bique, vieille française de dire ça...

S: [rires]

T6: Je parle comme les vieux, euh [rires] mais non non je pense qu'il y a effectivement une passivité devant les écrans, mais tous les écrans..

S: *Mm, oui, c'est possible. OK donc...*

T6: Et ça c'est le boulot de l'ingénieur, de l'ingénierie pédagogique qui doit dire, pourquoi alors ? Qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là...?

S: *Oui il faut trouver le outils qui stimulent autant que, oui, c'est vrai...OK alors, mon autre question je pense que tu as répondu, après plus d'un an de cours à distance, quel est ton ressenti maintenant ? Je pense que c'est un peu ce que tu viens de dire, que même toi tu te sens un peu plus, un peu moins, euh...*

T6: *Oui moi je me sens plus, ben moins impliquée, peut-être moins impliquée, où j'ai, il y a la distance, la distance elle se met aussi pour nous, euh, ben j'ai envie de les voir quoi, j'ai envie de, un écran ça suffit pas, euh, après physiquement aussi, moi j'ai mal au dos quoi, je suis pas, beaucoup plus passif aussi hein...*

S: *Oui c'est vrai, être assis tout le temps devant...*

T6: *C'est, je me rendais pas compte que dans une salle de classe, je pense qu'on est beaucoup à bouger, on reste pas forcément, un cours de langue c'est pas forcément comme des cours magistraux où souvent ils sont derrière leur, leur pupitre pendant des heures, nous on reset quand même assez mobiles finalement même sans s'en rendre compte donc là ça a été un peu la punition de rester, je, des fois je, c'est pas très agréable, je, on me voit bouger, euh parce que c'est compliqué de trouver une position, euh plus voilà il faut euh un petit peu voir, même si on a l'ordinateur qui va bien avec la caméra, le bon système informatique, faut quand même avoir aussi la bonne position...*

S: *Oui, oui c'est vrai, la lumière et tout ça, oui ça joue aussi, oui...*

T6: *Donc ça c'est vrai, moi j'ai les yeux aussi, ben généralement on est jamais devant l'ordinateur, ou alors en préparation de cours ou pour envoyer les devoirs, euh, on a plus mal aux yeux, moi je sais que je suis beaucoup plus fatiguée ou je suis beaucoup plus déconnectée en fait, là je sors après dehors, je redécouvre un peu, c'est un petit peu l'euphorie, qu'est-ce que c'est ?*

S: *[rires] Mm.*

T6: *Donc non je pense quand même ça a eu un impact, ça a permis de découvrir beaucoup de choses, de possibilités, peut-être pour faciliter les cours, pour aller plus vite, euh par rapport à des exercices, des plateformes euh, des petites choses, comme tu dis, pour stimuler, ça peut être des jeux, des choses, mais après, pff, au niveau du contact, de l'interactivité, c'est, on dit pourtant des outils interactifs...ça se discute, il peut y avoir un débat...*

S: *Oui, il y a deux sortes d'interaction peut-être, oui...*

T6: *Voilà, mais tu as raison peut-être, qu'il y ait les deux oui, mais 100% distanciel, c'est euh, ça commence à être lourd...*

S: *Mm, OK, et qu'as-tu appris de tes pratiques d'enseignement cette année ? Est-ce que l'environnement virtuel t'a montré autre chose ? Est-ce que ça a changé quelque chose dans tes pratiques ?*

T6: *Oui, oui oui, il y a quand même énormément de choses qui ont été faites, qui étaient déjà faites, qui sont en train de se développer, même je crois qu'au niveau des langues il y a, je sais pas si tu as vu, il y a même Netflix qui va proposer, eum, tu l'as vu ça ?*

S: *Euh, non.*

T6: *Ils vont proposer mêmes des, certaines séries ou certains films avec des sous-titres et avec des quiz...*

S: *Ah oui ? Non j'ai pas vu ça.*

T6: *C'est à dire tu vas pouvoir faire top sur certaines parties et tu auras des questions, donc ça se développe un peu, euh...*

S: *Oui c'est intéressant ça...*

T6: *Je pense que beaucoup ont appris les langues où ont révisé par les séries, parce qu'on a tous regardé beaucoup de séries, de films...*

S: *Oui c'est vrai...*

T6: *On reste sur les écrans, après oui, non ça a donné des possibilités, ne serait-ce que pour préparer les cours.*

S: *Mm-hm, d'accord et avec du recul est-ce qu'il y a des choses que tu aurais fait différemment, maintenant en regardant en arrière ?*

T6: **J'aurais vraiment bien voulu quand même des formations sur des outils numériques**, alors que ce soit Teams, peut-être un peu plus poussé, en termes de choses

d'organisation peut-être, de devoirs ou de certaines applications qu'on pouvait sur Teams, qui sera un peu plus techniques, professionnels. Ou alors ben des outils numériques, euh, de de je sais pas, vraiment de programmation, des choses très simples bien sûr, pour faire des exercices ou pour différentes choses, oui, j'aurais bien voulu, c'est vrai qu'au niveau des formations dans les langues, on est pas tout le temps au courant de ce qui pourrait être possible.

S: *Oui, oui, il y a des choses..*

T6: D'ailleurs je viens d'apprendre par, j'ai vu ça passer, qu'on avait aussi un chèque numérique apparemment, on aurait...

S: *Un chèque numérique ?*

T6: Oui je viens de voir passer ça, euh tout le monde, euh, pour peu d'avoir besoin d'une formation justement à des outils numériques, que ça soit pour la comptabilité ou pour peut-être un contenu sur une page internet ou autre, euh, le gouvernement donnerait jusqu'à 500€...

S: *Ah oui ?*

T6: Sur production d'une facture, bon c'est jusqu'au 30 juin, c'est un petit peu raté maintenant.

S: *Oui c'est un peu court...*

T6: Mais ce sont des choses comme ça, que c'est, il faudrait ben...

S: *Oui absolument.*

T6: Qu'il faudrait avoir ou pourra développer parce que c'est super intéressant et puis parce que, euh, je sais pas si la tendance va être celle-ci, mais on va peut-être être amenés à faire, ou des épisodes de distanciel ponctuelles, ou à développer de toute façon, parce que maintenant ça va se faire et que... par contre, hors ESC, j'ai finalement découvert et plutôt développé avec mon autre entreprise des cours à distance, mais peut-être avec d'autres pays aussi, alors que je me borné à Pau et aux environs.

S: *Ah oui, ça c'est oui, c'est autre chose ça, mm.*

T6: Alors que ça a toujours existé..

S: *Ça peut ouvrir d'autres, oui, d'autres portes...*

T6: C'était déjà possible avant mais...

S: *Tu ne pensais pas peut-être, oui.*

T6: Non, ça a rendu possible des choses, voilà, vers le monde, vers euh vers d'autres pays.

S: *Mm-hm, OK, eum alors oui, est-ce que tu dirais que tu maîtrise mieux les outils numériques maintenant ?*

T6: Certainement oui parce je les utilisais pas forcément, ou en tout cas j'utilisais pas tout ce qui est Teams ou j'utilisais rarement, euh, Teams, Skype oui, j'avais déjà utilisé, Zoom non, non plus, euh j'utilise forcément mieux parce j'utilisais pas beaucoup. Bien, et qu'il y a encore du travail à faire oui, et encore de la progression pour maîtriser les outils comme ça, oui.

S: *D'accord, OK et est-ce que tu trouves que l'environnement favorise l'autonomisation des étudiants ?*

T6: [longue pause] C'est une question difficile...

S: *Mmm*

T6: Forcément oui, parce que, après c'est quand même leur génération.

S: *Mm*

T6: Ils seraient passés, eux, leur génération serait passé par le numérique quoiqu'il en soit...

S: *Mm-hm, oui.*

T6: Si nous on avait été dans la même situation ça aurait été peut-être différent.

S: *Oui, tu trouves qu'ils sont plus à l'aise quand même, avec des outils euh...*

T6: Comme ils sont plus à l'aise ils sont forcément plus autonomes avec le numérique et comment l'utiliser.

S: *Mm, mais est-ce que ça les rend plus autonome dans l'apprentissage ? pour les langues...*

T6: **Dans leur apprentissage, le problème, c'est plus une question de curiosité que d'autonomie...**

S: *Mm-hm. D'accord, ça c'est intéressant ça.*

T6: **Est-ce qu'ils vont aller vers mon exercice de grammaire ou ils vont aller vers la**

série Netflix ?

S: *Mm, oui.*

T6: Mais peu importe, la série Netflix, s'ils l'écoutent en français, si c'est...

S: *Oui bien sûr, et si on peut combiner les deux, bientôt... ça sera gagnant pour, pour tout le monde en fait.*

T6: Exactement.

S: *OK, super, c'est bon, c'est la fin, merci.*