



HAL
open science

Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique

Yihuan Zhao

► **To cite this version:**

Yihuan Zhao. Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03611491

HAL Id: dumas-03611491

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611491>

Submitted on 17 Mar 2022

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.

Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique

**Yihuan
ZHAO**

Sous la direction de Madame Elke NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique

**Yihuan
ZHAO**

Sous la direction de Madame Elke NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du Français langue étrangère
(FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens d'abord à adresser mes remerciements les plus chaleureux à Madame Elke NISSEN. Merci à elle de m'avoir accepté et d'être ma directrice. Pendant le confinement, elle a suivi la progression de mon mémoire, et m'a proposé des RDV avec Zoom pour répondre à mes questions, pour m'aider à fixer la problématique et l'orientation de recherche. Un grand merci pour ses conseils constructifs, sa patience de relecture et ses corrections minutieuses.

Je remercie ensuite les enseignants et les étudiants à l'Université des Etudes Internationales du Sichuan d'avoir participé à ma recherche et d'avoir pris le temps de répondre à mes nombreuses questions.

Enfin, je voulais remercier mes proches, et plus particulièrement mon amie Maïlys VACHERAT, Jordane LONARDI, Qian ZHOU et mon copain Zhili DOU, qui ont eu la gentillesse de relire mon mémoire, de m'encourager à mettre en avant mon travail et de me donner de nombreux conseils.

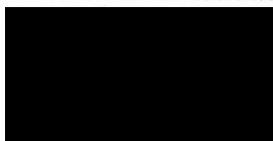
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Yihuan

NOM : ZHAO

DATE : 13/05/2021



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 - Problématique et éléments théoriques.....	9
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	10
CHAPITRE 2. ENSEIGNEMENT DE LANGUES A DISTANCE	12
2.1 ENSEIGNEMENT A DISTANCE : QU'EST-CE QUE C'EST ?	12
2.2 TYPES D'ACTIVITES DANS DEUX MODALITES TEMPORELLES : SYNCHRONES ET ASYNCHRONES	13
2.3 NOTION DE PRESENCE ET DE DISTANCE	14
2.4 ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN VISIOCONFERENCE	17
CHAPITRE 3. AUTONOMIE, DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE ET INTERACTION, TROIS NOTIONS CENTRALES PAR RAPPORT A LA PROBLEMATIQUE	21
3.1 TROIS NOTIONS IMPORTANTES EN LIEN AVEC UNE FORMATION A DISTANCE EN LANGUES : AUTONOMIE, DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE ET INTERACTION	21
3.2 BENEFICES ET DIFFICULTES IDENTIFIEES DANS LA FORMATION A DISTANCE	27
Partie 2 - Hypothèses et méthodologie de recherche	36
CHAPITRE 4. HYPOTHESES DE RECHERCHE	37
CHAPITRE 5. CONTEXTE DU RECUEIL DE DONNEES	38
5.1 CONTEXTE DE FORMATION A DISTANCE EN LANGUE EN CHINE	38
5.2 PRESENTATION DU TERRAIN : L'UNIVERSITE SISU ET LES COURS CIBLES	42
5.3 PRESENTATION DES PLATEFORMES UTILISEES.....	43
CHAPITRE 6. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES : RECHERCHE DESCRIPTIVE	47
6.1 OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES : ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS, QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS	48
6.2 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	51
Partie 3 - Résultats et discussion	53
CHAPITRE 7. RESULTATS ET DISCUSSION	54
7.1 RESULTAT DE L'ENQUETE	54
7.2 IMPACTS SUR L'INTERACTION	57
7.3 PROBLEMES SOCIO-AFFECTIFS	67
7.4 IMPACT AU NIVEAU DE L'AUTONOMIE	74
7.5 PROBLEME DE CONCENTRATION DE L'APPRENANT	86
7.6 BENEFICES	89
CHAPITRE 8. DISCUSSION.....	93
8.1 REPRESENTATION DE L'ENSEIGNANT ET SUGGESTIONS PERSONNELLES.....	94
8.2 LIMITES DE CETTE ETUDE	97
Conclusion.....	99
Bibliographie	102
Table des illustrations.....	106
Table des annexes.....	107
Table des matières.....	128

Introduction

Durant cette année de M2, j'ai développé et renforcé certaines idées et représentations concernant l'enseignement-apprentissage des langues, et du FLE tout particulièrement. Celles-ci se sont construites à partir des apports théoriques découverts et étudiés en cours, mais également à partir de mes expériences en tant qu'apprenante de langues. Contrairement aux années précédentes, l'expérience de cette année est assez particulière car tous les cours doivent être en ligne en raison de la pandémie du Covid-19. Cette crise sanitaire a changé brutalement nos modes de vie et bouleversé notre planète. Presque tous les pays sont touchés par cette pandémie inédite. En même temps, elle conduit à la transformation des contextes socio-politique, économique et éducatif. Ce fait a conduit de nombreux pays à commencer à prendre des mesures successives.

Pendant ce temps, je reste en France en respectant les gestes barrières comme tout le monde : gel, masque, distanciation sociale, etc. Sur le plan éducatif, en raison des phases de fermeture des établissements scolaires depuis le 16 mai 2020, le ministère de l'Éducation nationale a recommandé d'assurer la continuité pédagogique en recourant à des outils numériques en vue d'organiser des situations d'enseignement et d'apprentissage à distance. L'enseignement supérieur, qui représente une partie indispensable du système éducatif, a également été touché par cette crise sanitaire. Dans le cadre de celui-ci, j'ai vécu une transformation complète de ce qui était à l'origine une formation présentielle, vers une formation distancielle. Avant la pandémie, mon expérience d'apprentissage en ligne était assez limitée. A travers mes expériences de cours en ligne pendant cette période en tant qu'étudiante, j'ai trouvé l'enseignement-apprentissage à distance très intéressant. J'ai donc commencé à mener quelques réflexions et à construire certaines représentations personnelles.

En même temps, je ne pouvais pas m'empêcher de penser à la Chine qui est mon pays d'origine et que je connais très bien. La Chine a été le premier pays à être touché par l'épidémie en décembre 2019. Dans le but de freiner la propagation du virus, en l'absence de toute expérience passée ou d'exemples provenant d'autres pays, le Ministère de l'Education Chinois publie un avis le 27 janvier 2020, demandant que le début du semestre

du printemps 2020 soit reporté pour tous les établissements scolaires. Il évoque également la nécessité de passer les cours à distance pour assurer la poursuite des études à la maison¹.

Sur la base de mon expérience et de mes connaissances, je me suis posé ces questions préliminaires : Comment transformer le cours de français présentiel en distanciel dans un contexte bouleversé ? Quelles sont les difficultés et les bénéfices rencontrés lors de l'enseignement à distance nécessaire en raison du confinement ? Quels efforts les enseignants ont-ils déployé pour adapter leurs pratiques à un environnement nouveau et complexe, empreint d'incertitude ? Par conséquent, dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de m'interroger sur les difficultés et les avantages d'un passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique.

Le choix de ce sujet n'est pas lié au hasard, il est le fruit d'une période de réflexion et d'expérience actuelle, et sa pertinence va de pair avec les deux points analysés ci-dessous.

Premièrement, la mise en place de l'enseignement à distance peut dans une certaine mesure maintenir la continuité de l'enseignement et atténuer efficacement les conséquences potentiellement dévastatrices de la pandémie sur le système éducatif, mais aussi accroître la résilience du système éducatif face à la crise sanitaire. De plus, pour les étudiants, la continuité de l'éducation garantie par l'enseignement à distance peut réduire les effets négatifs tels que la baisse de performance scolaire et le décrochage scolaire (Azzi-Huck & Shmis, 2020). Dans la situation inédite que nous vivons actuellement, notre travail vise à élaborer une vue d'ensemble du passage des cours de FLE en présentiel vers la classe distancielle, avec leurs avantages et leurs difficultés, en vue de tirer parti de cette expérience pour mieux réagir et au plus vite dans d'autres cas de force majeure.

Deuxièmement, la pandémie de COVID-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'Histoire. Je crois que pour de nombreux pays, c'est la première fois dans l'histoire qu'une transformation d'une telle envergure s'opère : avec le développement de technologies éducatives dans les années 2000, l'enseignement à distance doit remplacer l'enseignement présentiel alors qu'initialement il a été conçu comme un dispositif palliatif puis complémentaire (Pouzard & Roger, 2000). Mais contrairement à ce qui avait été envisagé, face au COVID-19, la transformation a été soudaine, voire forcée. Dans le contexte actuel, il y a des recherches qui sont en cours sur les difficultés et les

¹ « Avis du ministère de l'Éducation concernant le report du début du semestre de printemps 2020 », consulté le 14 février 2021, à l'adresse : http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-01/28/content_5472571.htm

avantages que ce changement forcé implique dans le domaine de la recherche sur la formation à distance. Ainsi, ce travail espère donc également rejoindre ces recherches, et y contribuer en tant qu'étude de cas.

Le présent mémoire est divisé en trois parties. La première partie sera consacrée à la problématique et aux éléments théoriques. Après avoir tracé quelques fondamentaux de la formation à distance, en particulier à propos de la visioconférence – car c'est avant tout elle qui a été mise en place dans le contexte observé, nous traiterons les notions centrales par rapport à la problématique (voir chapitre 1) ainsi que les bénéfices et les difficultés de la formation à distance. En ce qui concerne la méthodologie, qui fait l'objet de la seconde partie, il s'agira de présenter le contexte du recueil des données et des plateformes utilisées dans la formation à distance. Dans la partie du recueil et traitement des données, la démarche de l'enquête et la méthode d'analyse des données seront mises en lumière. Dans la troisième partie, je présenterai les résultats de l'analyse des données recueillies pour répondre à la problématique, avant d'aborder mes réflexions personnelles.

Partie 1

-

Problématique et éléments théoriques

Chapitre 1. Problématique

Comme nous l'avons présenté en introduction, le point de départ de ce travail est d'identifier les difficultés et les bénéfices relatifs à la formation à distance pendant la pandémie. Nous avons décidé d'effectuer nos recherches dans le contexte universitaire en Chine pour deux raisons principales. Tout d'abord, la Chine a été le premier pays à être touché par l'épidémie, et le système éducatif chinois a subi les effets de cette crise sanitaire comme jamais auparavant. L'expérience de tous les établissements supérieurs qui passent à l'enseignement à distance sans aucune référence est sans précédent mérite donc davantage d'attention et d'étude. Ensuite, et de manière plus diversifiée que l'enseignement secondaire et primaire, les disciplines de l'enseignement universitaire comprennent l'enseignement du français langue étrangère qui suscite également notre intérêt. Ainsi que pour les sujets de recherche, les étudiants universitaires peuvent mieux participer à nos recherches en répondant aux questions que nous leur posons et en exprimant leurs représentations et leurs opinions, et ces données sont également essentielles à notre recherche.

Afin de préciser notre problématique, nous avons effectué des entretiens avec 4 enseignants de français de nationalité chinoise à l'Université des Etudes Internationales du Sichuan. Il s'agit de l'une des dix meilleures universités pour les langues étrangères en Chine, et elle est réputée pour son cursus en didactique des langues. Le détail de l'analyse des entretiens sera précisé dans les sections suivantes. Les cours concernés par les entretiens sont le « Français élémentaire » et le « Français avancé », l'objectif de ces cours est de développer les compétences des étudiants en expression orale, compréhension écrite, compréhension orale et grammaire. Ces deux cours sont dispensés en visioconférence pendant le confinement.

Les données recueillies à travers l'entretien de ces enseignants nous ont servi pour répondre à notre problématique. Cela à travers une analyse de contenu thématique qui consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2008 : 162). Dans un premier temps, nous avons établi les segments de discours en lien avec l'objet de représentation étudié. Il s'agit de repérer tous les énoncés sur les difficultés et les bénéfices de la formation à distance du point de vue des enseignants et d'identifier les idées récurrentes dans le but d'étiqueter le contenu d'un matériau et ainsi de constituer la liste des thèmes qui y sont contenus. Ensuite, au fur à mesure de la lecture des publications

et la relecture attentive des extraits étiquetés, nous avons pu trouver les liens entre les segments identifiés, les thèmes repérés et les relations entre les thèmes, dans ce cas-là, les thèmes de notre recherche sont progressivement consolidés. Nous avons donc trouvé les difficultés et les bénéfices qui sont mentionnés par les enseignants interrogés se manifestent sous les trois grands aspects qui sont l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective. A partir de cette analyse préliminaire, nous avons donc établi la problématique de notre mémoire que nous formulons de la façon suivante :

Face à la pandémie, quelles sont les difficultés et bénéfices d'un passage à distance d'une formation en FLE en contexte universitaire chinois ? Comment sont-ils apparus et comment se manifestent-ils dans les aspects concernant l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective ?

Les deux chapitres suivants présenteront les éléments théoriques liés à notre problématique et nous conduiront à formuler des hypothèses. Dans le chapitre 2, nous aborderons d'abord brièvement l'histoire de la formation à distance et avancerons une définition. De plus, afin de mieux identifier les modalités des différentes activités dans notre cadre de recherche, les types d'activités dans deux modalités temporelles (synchrone et asynchrone) seront développés. Nous nous focaliserons ensuite sur la notion de présence et de distance, notamment les distances transactionnelle, spatiale, technique, temporelle et interpersonnelle qui nous serviront ensuite à notre analyse des données. Après, il nous semble très important de présenter la visioconférence et ses usages en enseignement / apprentissage des langues car la quasi-totalité des sessions dont il s'agira dans notre étude se font par visioconférence.

Dans le chapitre 3, nous aborderons les notions centrales telles que l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective qui sont les plus importantes par rapport à la problématique. Enfin, les bénéfices et difficultés dans la formation à distance mis au jour à travers les études précédentes sont abordés dans le but de mieux éclairer les aspects mentionnés dans ce travail et tenter d'en donner des explications ou interprétations.

Chapitre 2. Enseignement de langues à distance

Dans ce chapitre, il est nécessaire d'esquisser quelques particularités de l'enseignement à distance, en particulier des cours en visioconférence.

2.1 Enseignement à distance : Qu'est-ce que c'est ?

Avant de s'intéresser à notre champ particulier qui est l'enseignement de langue à distance, nous réfléchissons d'abord à la notion de l'enseignement à distance de manière plus générale. Il est aussi à noter que dans ce travail, l'enseignement à distance (EAD) et la formation à distance (FAD) désignent un même concept.

La formation organisée à distance n'est pas un concept récent, puisqu'elle a vu le jour vers le milieu du XIX^{ème} siècle. Au cours de son histoire, elle a connu des changements importants caractérisés par l'utilisation du support imprimé, acheminé par la poste, celle des cassettes vidéo, le recours à la diffusion hertzienne via la radio et la télévision ainsi que l'enseignement assisté par ordinateur ou le multimédia pour en arriver ensuite aux médias interactifs, notamment internet (Marot & Darnige, 1996). Pendant longtemps, en raison des limites de la technologie multimédia et de l'internet, la FAD a été considérée comme « un mode d'enseignement différé, s'adressant à des apprenants isolés avec une ingénierie, une démarche et une relation pédagogiques qui découlaient de ces caractéristiques » (Wallet, 2012 : 100).

Dans ce travail, nous retiendrons la définition de la FAD sous sa forme actuelle. Selon Nissen (2003), la formation à distance est une formation dans laquelle les apprenants et le formateur ne sont pas physiquement co-présents, et les supports matériels numériques et l'interaction y sont médiatisés par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Dans le champ de la FAD, les possibilités sont diverses en ce qui concerne les modalités d'enseignement à distance, telles que le MOOC (Massive Open Online Course), le SPOC (Small Private Online Course), l'autoformation, la classe virtuelle, etc.

Grâce à l'évolution des nouvelles technologies, nous pouvons noter qu'aujourd'hui, pour certaines modalités de la FAD telles que les cours en visioconférence, une interaction simultanée entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants est possible. La question de la temporalité est donc un élément incontournable à considérer dans une FAD.

2.2 Types d'activités dans deux modalités temporelles : synchrone et asynchrone

Les activités dans la formation à distance de notre recherche sont multiples. Afin de situer les différentes activités mentionnées dans ce mémoire, nous présenterons ici deux modalités temporelles : synchrone et asynchrone.

Selon le site éducol², dans une formation synchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec les tuteurs s'effectue en temps réel. Cette modalité synchrone permet de partager des applications et d'interagir sur celles-ci au moment où l'enseignant donne la main aux apprenants sur le document partagé. En pratique, la communication en ligne basée sur le langage verbal, en temps réel via un chat, un tableau blanc partagé ou la web téléphonie est synchrone (Jézégou, 2010). Par contre, si l'échange s'effectue via des modes de communication ne nécessitant pas de connexion simultanée, ce type d'interaction est asynchrone, par exemple, la communication en asynchrone via une messagerie e-mail, un forum ou un wiki (Jézégou, 2010).

Durant une formation à distance, en particulier l'enseignement de langue, les activités peuvent être synchrones, asynchrones ou même alterner les deux modalités. Les outils de communication médiatisée ont été introduits dans le domaine pédagogique à la fin des années 1990. Initialement, c'était pour faciliter l'échange entre les apprenants en langue étrangère et les locuteurs natifs, afin de développer leurs compétences linguistiques. Dans la pratique initiale, les échanges sont médiatisés par les outils asynchrones tels que le forum ou le courrier électronique. Avec le développement de la technique informatique et de réseaux, il est devenu possible d'utiliser des moyens synchrones tels que le clavardage, la web téléphonie ou même la visioconférence dans l'enseignement (Hrastinski, 2008, cité par Dejean, Guichon & Nicolaev, 2010). La mise en place des activités en synchrone ou asynchrone dépend des besoins de l'apprentissage, des publics ou bien du type et de l'objectif de l'activité. Mais tous semblent avoir leur intérêt et leurs limites.

Pour Mangenot (2008), l'avantage de la modalité asynchrone est qu'elle laisse les apprenants travailler au moment qui leur convient et qu'elle crée des conditions temporelles favorables à la réflexivité. Mais ce modèle exige que les étudiants soient assez disciplinés, c'est-à-dire qu'ils doivent se connecter régulièrement et rester motivés et autonomes tout au long du processus. Pour les activités liées à la communication textuelle

² « Définitions synchrone et asynchrone », consulté le 15 février 2021, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps/synchrone-asynchrone>

ou même à l'oral, la modalité asynchrone est plus simple et plus souple. Il suffit de s'enregistrer et d'attacher le fichier audio à un courriel ou à un message de forum. Mais cette modalité présente bien moins d'interactivité par rapport aux outils synchrones ou au face à face. En revanche, la modalité synchrone favorise souvent la prise de décision plus propice à des choix rapides et plus conforme à ce qui se fait dans la vie sociale. Même si elle est plus interactive, elle impose néanmoins une organisation complexe surtout lorsque nous avons affaire à de nombreux apprenants. Par exemple, son inconvénient en termes d'accès temporel, nécessite un rendez-vous préalable et des activités liées à l'oral synchrone qui demandent des environnements spécifiques comme les plateformes audiosynchrones.

Par conséquent, envisageons les intérêts et les limites présentés ci-dessus : dans la FAD, nous trouvons souvent les deux types de modalités. D'après Jacquinet-Delaunay (2002), la synchronie est utilement alternée avec l'asynchronie pour intégrer une forme de présence dans une distance, pour pallier l'absence. Cela nous amène à la question de la distance, mais aussi de présence, dans la FAD.

2.3 Notion de présence et de distance

Dans une classe traditionnelle, la présence signifie que les enseignants et les apprenants sont forcément dans une même unité de lieu et de temps. Mais avec l'évolution de la technologie, dans une formation à distance, la notion de présence est souvent liée à deux situations spatio-temporelles dites de « téléprésence » (Henri, 2011 ; Jacquinet, 2002 ; Kawachi, 2011 ; Paquelin, 2011 ; Peraya, 2014 ; Weissberg, 1999 cité par Jézégou, 2019). La première situation correspond à la « co-présence » : ici et maintenant. Les personnes échangent de façon synchrone dans un même espace médiatisé de communication. La seconde situation renvoie à une « différée-présence » : ici mais pas maintenant. A l'aide de courriels ou de forums, les personnes échangent de façon asynchrone. Autrement dit, avec l'aide d'internet et des plateformes numériques, les enseignants et apprenants sont désormais capables d'échanger de différentes manières dans des lieux différents (Jézégou, 2019).

La notion de présence ne se limite pas aux termes de temps et de lieu, mais elle est liée aussi et surtout à la relation sociale entre les acteurs de la formation. Comme l'a précisé Paquelin (2011 : 566 cité par Croze, 2021), « l'enjeu de cette présence relève davantage de mises en lien, de relations entre différents acteurs (apprenants, formateurs,

tuteurs) ». Dans ce travail, nous prenons la notion de présence dans le contexte de la FAD défini par Jézégou (2010). De son point de vue, la présence dans la FAD est une conséquence de certaines « formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre l'enseignant et les apprenants lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration à distance au sein d'un espace numérique de communication ». Dans une formation à distance, la présence permet de réduire la distance et de générer de la proximité, cela malgré l'éloignement géographique entre les personnes en relation au sein d'un espace numérique de communication. C'est-à-dire que plus la présence est élevée, plus la distance est réduite et plus la proximité est forte (Jézégou, 2019).

Au-delà de la présence, la distance est un facteur très important pour analyser une démarche d'enseignement/apprentissage de FAD. La notion de distance en formation à distance a été traitée par de nombreux chercheurs. D'abord, Jacquinet (1993) a identifié six dimensions de la distance qu'il s'agit d'apprivoiser dans la formation à distance :

1) la distance spatiale, c'est-à-dire que les apprenants et les enseignants peuvent mettre en commun des compétences et des moyens complémentaires sans déplacement.

2) La distance temporelle car cette formation donne la possibilité du choix du moment et du rythme d'apprentissage.

3) La distance technologique, ce qui est important pour la FAD, c'est non seulement l'accessibilité des matériels pour tout le monde, mais aussi l'adaptation des matériels aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente.

4) La distance socioculturelle, la FAD aide des exclus du système à reprendre un cursus de formation alors que

5) la distance socio-économique préoccupe actuellement le plus fortement les décideurs en ce qui concerne l'investissement et la rentabilité d'une formation.

6) La distance pédagogique qui est la plus difficile à apprivoiser sépare l'auteur de l'apprentissage et l'acteur en charge d'un enseignement.

Toutefois, d'après Macedo-Rouet (2009 : 66), « les six déclinaisons de ce concept rendent compte de la complexité du phénomène de la distance, mais il reste difficile à appliquer étant donné le grand nombre de variables impliquées ».

Marquet et Nissen (2003) quant à eux proposent une distinction au sein de la notion de distance : matérielle et immatérielle. La dimension matérielle est constituée par la

distance technologique, la distance temporelle et la distance spatiale (distance géographique). En revanche, la dimension immatérielle réunit 1) la distance interpersonnelle, autrement dit le degré de sympathie entre les interlocuteurs et l'appréciation par les apprenants de la relation avec le formateur, notamment dans la perception d'une éventuelle différence entre une relation en présence et une relation à distance ; 2) la distance pédagogique qui désigne le rapport proche ou distant entre les interlocuteurs et entre leurs actions verbales et gestuelles et 3) la distance sociale considérée comme une relation hiérarchique qui reste identique que la formation en présentiel ou à distance entre les interlocuteurs.

Dans ce travail, nous constatons que les distances pédagogique et sociale restent peut-être inchangées face à la formation à distance pendant la pandémie, mais la distance interpersonnelle et la dimension matérielle sont forcément influencées. Nous allons détailler la dimension matérielle dans les lignes qui suivent.

La distance technologique exprime les difficultés de l'utilisation technologique dans une formation à distance, notamment pour les utilisateurs de systèmes de visioconférence. Leurs gestes sont restreints lorsqu'il s'agit d'explications (Goodfellow, 1996 cité par Marquet & Nissen, 2003). De plus, la facilité d'accès aux plateformes, ainsi que les habiletés techniques des apprenants, entretiennent aussi la distance technologique (Demaizière & Dubuisson, 1992 cité par Marquet & Nissen, 2003).

La distance temporelle renvoie souvent au délai de transmission du son et de l'image dont la longueur influence l'interaction. Les apprenants peuvent se sentir mal à l'aise face à ces éventuelles distractions.

La distance spatiale ne dépend pas de la réalité kilométrique qui sépare l'apprenant et l'enseignant, mais de la perception subjective, par exemple, le fait qu'il est difficile de capturer le regard de l'autre en raison de la disposition de la caméra ou la distance entre l'interlocuteur et sa caméra qui peut affecter le confort de la situation, en particulier si quelqu'un n'affiche pas sa propre image.

A partir d'une revue de la littérature, Jézégou (2007) a contribué à clarifier la notion de distance, notamment le concept de Moore (1993) qui est à l'origine de la notion de la « distance de transaction ». Cette notion semble très importante à traiter dans ce travail.

La distance de transaction est un « espace psychologique et communicationnel entre enseignants et apprenants mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle » (Moore, 1993 : 22 cité par Jézégou, 2007). Trois paramètres peuvent déterminer le degré de la distance transactionnelle, dont deux variables liées aux procédures d'enseignement (la structure et le dialogue) et une variable relative au comportement des apprenants (l'autonomie de l'apprenant). La structure dépend de la flexibilité des objectifs pédagogiques, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation. Le dialogue relève des possibilités d'échanges entre les acteurs (les enseignants et les apprenants) (Moore, 1993 cité par Marquet & Nissen, 2003).

Pour résumer, l'hypothèse de cette théorie est que plus la structure du programme d'études est souple, plus il y a de dialogue entre les enseignants et les apprenants, et plus la distance de transaction est faible (Dessus & Marquet, 2003). Au niveau de l'autonomie, Jézégou (2007) souligne que plus l'environnement est ouvert, plus l'apprenant peut contrôler les différents éléments et gérer lui-même ses apprentissages. Il existe donc un lien entre la réduction de la distance transactionnelle par une augmentation du niveau d'ouverture et une augmentation des possibilités d'autodirection offertes à l'apprenant.

Pour conclure, les 5 distances (interpersonnelle, technologique, spatiale, temporelle et transactionnelle) doivent être prises en compte comme des paramètres contextuels. Et les distances présentées dans cette section font partie des facteurs qui influencent la formation à distance pendant la pandémie et provoquent des difficultés pour les enseignants et les apprenants. Nous l'expliquerons dans le chapitre de résultats et de discussion.

2.4 Enseignement des langues en visioconférence

Parmi différentes modalités d'enseignement à distance, le cas des cours de français dans notre recherche s'inscrit principalement dans les interactions synchrones en grand groupe, ce que nous appelons les cours en visioconférence. Cette partie passe brièvement en revue les usages de visioconférence et détaille les notions principales liées à la visioconférence.

2.4.1 Définition et usages de la visioconférence

Dans le cadre de notre étude, les cours de français sont mis en place à l'aide d'un logiciel de visioconférence. Dans ce cas-là, les enseignants interrogés mentionnent un phénomène intéressant qui est le refus d'activer la caméra pour les apprenants et même les enseignants. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous présentons une brève histoire de la

visioconférence notamment pour la situer par rapport à une audioconférence, ainsi que la définition de visioconférence et sa distinction par rapport à la classe virtuelle.

Jacquinet (1993) prend appui sur les travaux de Perrin (1992) pour nous expliquer une évolution de la visioconférence. Tout d'abord, la téléconférence désigne l'ensemble des dispositifs permettant la communication en groupe à distance, ce qui forme un terme générique qui englobe toutes les formes de conférence à distance. Les techniques utilisées sont multipliées et diversifiées. Ensuite, la télé réunion permet une communication téléphonique entre deux groupes distants, généralement de 3 à 20 personnes. De plus, l'audioconférence rassemble des groupes semblables par le moyen d'une liaison sonore établie en différents endroits. En audioconférence, la perte de l'image entraîne « dans un contexte de bien-être et d'absence relative de fatigue, une régression profonde et le développement de conduites ludiques » (Jacquinet, 1993 : 62). Elle peut aussi créer des angoisses dues à l'indifférenciation des membres et à la disparition de l'interaction entre eux. Quant à la visioconférence, elle ajoute à l'audioconférence la transmission de l'image animée. Selon Harvey (1999), la visioconférence « est caractérisée par la capacité de transmettre en temps réel et interactivement l'information visuelle et auditive (les images et les sons) d'un site vers un ou plusieurs sites à distance et permet une communication synchrone » (Harvey & al, 1999 : 29).

Avec le développement des technologies électroniques et de l'internet, la visioconférence a évolué vers une nouvelle phase que nous appelons la téléconférence assistée par ordinateur (TCAO) ou conférence télématique. C'est un système évolué de messagerie électronique permettant aux membres dispersés d'un groupe de communiquer entre eux, en temps réel ou en temps différé, par l'intermédiaire d'un message écrit (Perrin, 1992 cité par Jacquinet, 1993). Aujourd'hui, quand nous mentionnons la visioconférence, cela renvoie à la TCAO. De plus, dans ce travail, nous décidons d'utiliser le terme de visioconférence pour caractériser le dispositif utilisé et de ne pas distinguer le terme de visioconférence et vidéoconférence différencié par Perrin (1992) car les deux termes sont considérés comme synonymes depuis 2008³.

Dans la FAD, la classe virtuelle qui est un type spécifique d'application de TCAO désigne la simulation d'une classe réelle. La diffusion du cours se fait à l'aide de l'internet,

³ « Vidéoconférence ou Visioconférence : Quelle différence ? », consulté le 16 février 2021, à l'adresse : <https://www.computerland.fr/videoconference-ou-visioconference/>

à un moment précis (synchrone) auprès d'apprenants éloignés géographiquement. Cet environnement intègre des outils reproduisant à distance les interactions d'une salle de classe (éduscol⁴).

En ce qui concerne les usages de la visioconférence, à son apparition au milieu des années 80, elle a d'abord été utilisée pour la collaboration entre personnes à distance pour le travail de groupe. Elle a été introduite dans l'enseignement supérieur dans les années 1990 et les enseignants de langues étrangères sont les pionniers dans l'utilisation de cet outil. Dans ce contexte, les principaux usages ont été la collaboration entre pairs et l'accès à des experts, surtout pour les enseignants ou les apprenants de langues étrangères qui cherchent à échanger avec des interlocuteurs natifs. L'usage de la visioconférence est également présent dans la pratique scolaire « classique ». Elle est souvent utilisée, dans le cadre d'une discipline universitaire ou scolaire, pour transmettre des cours à distance. Elle permet de relier un enseignant à un ou plusieurs groupe(s) d'apprenants, et éventuellement, un autre enseignant est présent sur place pour accompagner les apprenants (Macedo-Rouet, 2009).

En général la visioconférence sert à compléter un enseignement traditionnel en face-à-face. Dans les années récentes, les usages de la visioconférence ont évolué à la fois en termes techniques comme les nombreux liens possibles entre interlocuteurs, types de connexion, équipements, etc. et pédagogiques comme les cours à distance, visites virtuelles et projets collaboratifs, etc. (Macedo-Rouet, 2009).

2.4.2 Multimodalité et poly-focalisation

Dans un contexte de visioconférence, deux notions paraissent très importantes : la multimodalité et la poly-focalisation.

Concernant la multimodalité, Develotte, Guichon et Kern (2008 : 132) nous proposent de la définir « comme englobant, d'une part, les dimensions verbale, non verbale et paraverbale (voix, débit, prosodie, gestes, mimiques, rires) et, d'autre part, la co-présence de différents outils de communication avec la juxtaposition possible d'écriture, de parole, d'image ». Aujourd'hui, la plupart des outils de visioconférence fournissent des modalités principales telles que la modalité vidéo et la modalité audio, mais aussi des modalités secondaires, par exemple, la modalité clavardage servant au mode écrit (textchat). Selon Mangenot (2017), l'outil ayant plus d'une modalité est dénommé outil

⁴ « Classe virtuelle, école virtuelle. », consulté le 5 mars 2021, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/classe-ecole>

multimodal. Si dans la communication médiatisée, il existe plusieurs modes ou un seul mode réalisé par plusieurs modalités, nous considérons que l'interaction à distance ayant lieu est multimodale.

En même temps, la juxtaposition simultanée de différents canaux de communication (textuel, oral, visio) et de supports (écrans, documents papier) fait appel à la poly-focalisation (Develotte & Mangenot, 2010). En effet, les niveaux de la multimodalité des conversations sont différents. Par exemple, un échange qui ne dépend que de l'écrit est faiblement multimodal. En revanche, les échanges en ligne constitués de modalités variées comme visuelles, auditives et scripturales, sont plus multimodales. Ce haut niveau de la modalité des conversations en ligne pourrait constituer une surcharge cognitive, ce qui provoque la difficulté de suivre la conversation pédagogique en cours pour les apprenants (Develotte et al., 2011).

La poly-focalisation n'est pas seulement engendrée par la multimodalité mentionnée ci-dessus, mais aussi par le mode spatial qui est spécifique de la communication à distance. Le mode spatial est lié à la gestuelle et au changement de lieu. Dans la formation en ligne, l'attention de l'apprenant est facilement divisée entre différentes activités dans la vie réelle car le mode virtuel et le monde réel sont le prolongement l'un de l'autre. De plus, l'un des éléments qui augmente la motivation de l'apprenant à choisir la formation à distance est la possibilité de faire plusieurs choses en même temps, mais dans ce cas-là, les apprenants renforcent dans une certaine mesure la poly-focalisation (Jones, 2004).

Chapitre 3. Autonomie, dimension socio-affective et interaction, trois notions centrales par rapport à la problématique

Dans ce chapitre, il est indispensable de parler des concepts-clés qui sont liés étroitement à la problématique posée dans ce travail et à travers les études précédentes, de présenter les inconvénients et les apports de la formation à distance, notamment ceux qui sont liés à ces trois axes.

3.1 Trois notions importantes en lien avec une formation à distance en langues : autonomie, dimension socio-affective et interaction

Dans cette section, nous commençons par présenter successivement ces trois concepts, ainsi que leur lien avec la formation à distance.

3.1.1 Qu'est-ce que c'est l'autonomie

Le mot « autonomie » est composé de deux mots grecs : « autos » et « nomos » qui signifient respectivement soi-même et la loi, la règle. Généralement, l'autonomie désigne la capacité d'un objet, individu ou système à se gouverner soi-même, selon ses propres règles⁵. Dans ce travail, quand nous employons le mot « autonomie », nous nous référons à l'autonomie dans le contexte éducatif.

Plus précisément, l'autonomie est considérée comme aptitude de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage (Holec, 1981 cité par Nissen, 2019). En même temps, Little considère que l'autonomie est une capacité à prendre de la distance, à mener une réflexion critique, à prendre des décisions et à agir de manière indépendante (Little, 1991 cité par Nissen, 2019). Pour l'apprentissage des langues, Holec et Little recommandent des démarches pédagogiques autonomisantes qui sont centrées sur l'apprenant, comme l'autoformation accompagnée. L'objectif est de développer une autonomie langagière et métacognitive (stratégies et méthodologies d'apprentissage) de la part de l'apprenant au long de la vie.

De plus, l'autonomie n'est pas seulement un objectif à atteindre au terme de la formation, mais plutôt une compétence qu'il s'agit de soutenir et qui permet à l'apprenant de réussir sa formation (Nissen, 2019). L'autonomie est donc une capacité qui n'est pas innée ; elle n'est pas « un don », a contrario, « elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle

⁵ « Etymologie de l'autonomie », consulté le 12 mars 2021, à l'adresse : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie#%C3%89tymologie>

soit par un apprentissage formel » (Holec, 1979, cité par Rivens-Mompean & Eisenbeis, 2009). De la même manière, Linard précise que l'autonomie « ne peut pas se prescrire mais peut se développer par entraînement, à des conditions précises » (Linard, 2003 : 4).

De ce fait, nous retenons la définition qui nous intéresse le plus dans notre recherche et qui décrit l'autonomie de manière globale comme : « une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités (...) il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge » (Barbot, 2000, citée par Nissen, 2007).

Le besoin d'être autonome dans une formation à distance est plus grand que dans une formation en présentiel, parce que l'apprenant n'est pas « porté par la dynamique du groupe et le mode d'animation du formateur » (Chasseneuil, 2000 cité par Nissen, 2007) et « qu'en plus, il doit (savoir) se servir de l'environnement numérique qui médiatise sa formation et gérer son temps. » (Nissen, 2007). Soutenir l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'enseignement à distance est très important. Les soutiens qui peuvent apparaître de différentes manières, sont soit proposés par l'enseignant-tuteur, soit par les pairs (co-apprenants), soit par le dispositif informatique (Nissen, 2007). Parmi les aides, le travail en groupe peut être une aide précieuse dans le soutien de l'autonomie, par exemple, des activités orientées vers une résolution de problème ou une production en langue étrangère réalisée conjointement par les apprenants (Nissen, 2019).

Par ailleurs, les compétences dont l'apprenant a besoin dans une formation à distance sont diverses. Afin d'analyser dans quel aspect spécifique de l'autonomie les difficultés surviennent, nous présenterons une pluralité de l'autonomie. Comme Albero le propose, au lieu d'appréhender l'autonomie en tant qu'entité globale, il s'agit d'identifier les différents types d'autonomie pouvant être recherchés dans une formation ouverte et à distance (Albero, 2003, citée par Nissen, 2007). Selon Albero (2003), « les domaines d'application de l'autonomie » sont de l'ordre suivant et avec l'ajout du domaine du langage (Nissen, 2007, 2019) :

- La compétence organisationnelle est de savoir gérer et planifier l'apprentissage, d'organiser le travail et d'arriver à respecter les échéances.

- La compétence méthodologique consiste à savoir réaliser les tâches, à réfléchir et identifier les constituants principaux des tâches afin d'optimiser leur réalisation, et savoir chercher de l'aide pour les réaliser.
- La compétence sociale est de savoir communiquer les autres, ce qui aide à réaliser des travaux en groupe et à obtenir de l'aide les uns des autres.
- La compétence psycho-affective / motivationnelle permet de prendre une initiative, s'impliquer dans la formation, y prendre des décisions et y être acteur. De plus, il s'agit également de savoir réguler ses émotions et faire face à l'incertitude.
- La compétence cognitive est de savoir transférer et développer ses connaissances et compétences, par exemple, poser des questions ou avoir une attitude critique par rapport aux contenus.
- La compétence métacognitive sert à devenir conscient de, et savoir améliorer, la manière d'apprendre.
- La compétence informationnelle est la capacité de traiter des informations ; notamment dans une formation à distance, il est important de trouver des informations pertinentes ou des aides sur la plateforme, sur l'internet.
- La compétence technique est liée à l'utilisation des technologies pour pouvoir participer à la formation.
- La compétence langagière correspond à agir en langue étrangère, autrement dit, dans le cadre d'un cours de langue, il faut savoir échanger avec des acteurs extérieurs en langue cible et poser des questions sur la langue.

Dans le cadre de notre analyse au niveau de l'autonomie (voir section 7.4), nous allons faire usage de ces types d'autonomie. Nous discuterons des compétences qui se développent grâce au soutien des enseignants et de celles qui restent encore des difficultés pour les étudiants.

3.1.2 Intégrer la dimension socio-affective dans la formation à distance

« L'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles, il dépend aussi de l'affectivité. Le rôle important que joue l'affectivité dans l'apprentissage est reconnu depuis longtemps » (Courtyllon, 2003 : 16). Face à une pandémie, il est certain que les difficultés et les besoins dans la dimension socio-affective doivent être pris en compte

dans ce travail. Nous devons d'abord répondre aux questions : Qu'est-ce que la dimension socio-affective ? Quels sont les éléments constitutifs dans cette dimension ?

De manière globale, selon Lafortune, la dimension socio-affective est décrite comme « les attitudes et valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution » (Lafortune, 1992 : 10). D'après Denham (1998), la dimension socio-affective consiste en deux dimensions différentes. La première est la dimension affective qui est une dimension individuelle. Denham la définit comme « la capacité grandissante de ressentir, de reconnaître et d'exprimer, une variété d'émotions ainsi que la capacité de gérer des émotions parfois intenses et d'en réguler l'expression ». De plus, la dimension socio-affective comprend aussi une dimension sociale : c'est la capacité à reconnaître la présence d'émotions chez l'autre, de les comprendre, de développer de l'empathie pour l'autre, et de pouvoir bâtir et maintenir une relation (Denham, 1998).

La dimension socio-affective joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage. D'après Giordan (1998 cité par Dussarps, 2014), l'apprentissage mobilise toutes les composantes affectives de l'individu, l'envie, l'angoisse, le plaisir, le désir, etc. En nous basant sur le travail de Dussarps (2014), nous identifions neuf sentiments recouvrant la dimension affective tels que 1) le sentiment d'auto-efficacité, 2) la confiance en l'autre, 3) le sentiment d'appartenance, 4) la valorisation de soi, 5) la solitude / l'isolement, 6) l'anxiété, 7) l'autonomie / la dépendance, 8) le plaisir (d'apprendre, de s'accomplir...) et 9) l'estime de soi.

En analysant les données recueillies, nous trouvons que certaines émotions étaient souvent mentionnées par les enseignants et les étudiants interrogés. Dans ce travail, au lieu de nous étendre sur les neuf émotions, nous choisissons celles qui seront utiles à notre analyse pour les approfondir : la confiance en l'autre, la solitude / l'isolement et l'anxiété.

Commençons par le concept de confiance, avoir confiance en l'autre, c'est-à-dire lui faire confiance : c'est une action totalement volontaire. Il consiste à placer en l'autre « attentes, hypothèses ou croyances sur la probabilité que les actions futures de l'autre seront bénéfiques, favorables ou au moins non nuisibles à ses propres intérêts » (Robinson, 1996). D'après Dussarps (2014), la confiance est le fondement des échanges, or l'apprentissage se fonde sur les échanges. Dans un cadre institutionnel et pédagogique, une confiance réciproque permet à la fois de se valoriser et de valoriser l'autre, tout en gagnant

en efficacité. Il est donc important d'avoir une ambiance et une relation d'intercompréhension, l'envie d'apprendre et surtout la confiance. (Mœglin, 2005 cité par Dussarps, 2014). Pour créer un climat favorable à l'apprentissage, la confiance que les enseignants accordent aux apprenants est par ailleurs importante. Rosenthal et Jacobson proposent « l'effet Pygmalion », selon lequel lorsqu'un individu a une croyance sur les capacités d'un autre individu ou d'un groupe d'individus, il aura tendance à promouvoir leur potentiel ou, au contraire, à l'entraver. Cette confiance (qui est une évaluation subjective, une perception), placée en l'autre, peut être partagée et n'est pas nécessairement consciente : si l'enseignant a confiance en chacun de ses étudiants, elle se « transmettra », et un climat de confiance sera créé dans le groupe (Dussarps, 2014). Pour conclure, la confiance est une base dans l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi elle a une influence directe sur tous les autres sentiments qui composent la dimension socio-affective.

Concernant l'isolement et le sentiment de solitude, Dussarps prend appui sur le travail de Battestini, (2012, cité par Dussarps, 2014) pour les définir. Généralement, l'isolement et la solitude sont des émotions qui consistent à ne pas se sentir entouré et ne pas ressentir d'affinité avec son entourage. Il s'agit donc d'un sentiment qui revêt un aspect négatif, au lieu d'être absent de l'autre, ce sentiment est lié plutôt à une absence de lien affectif avec l'autre. D'après Dupont (2010 cité par Dussarps, 2014), l'isolement est passager qu'il soit positif ou du moins neutre et objectivable, il désigne un individu isolé et à l'écart des autres. Mais le sentiment de solitude est résolument négatif et subjectif, c'est un individu qui se sent seul. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'une personne peut donc souffrir de solitude même en étant entourée de plusieurs personnes et, à l'inverse, une personne peut ne pas se sentir seule même si elle vit de façon isolée.

Dans une formation, la solitude peut être perçue et ressentie en fonction des situations et des individus. Par exemple, les apprenants peuvent partager leurs expériences et leurs difficultés entre eux afin d'être réconfortés et rassurés, en établissant des liens sociaux, ils sont moins susceptibles de ressentir le sentiment de solitude. En revanche, si un apprenant a des difficultés mais ne sait pas à qui parler, ou a même peur de poser des questions, la solitude peut donc être ressentie. Ensuite, l'isolement peut être choisi ou subi. Un étudiant peut choisir de travailler seul par choix personnel. Ou bien il peut être contraint de s'isoler, par exemple s'il n'a pas de lien affectif et de confiance avec les autres, ou si son temps personnel est limité pour travailler en groupe avec d'autres.

En ce qui concerne l'anxiété, Lafortune (1992) propose trois éléments constitutifs. Le premier est l'inquiétude, c'est-à-dire que l'individu est « préoccupé » car son attention est focalisée sur autre chose que le contenu du cours ou l'activité à réaliser. Par conséquent, son esprit n'est pas libre d'apprendre et de travailler efficacement. Il s'agit donc une perturbation, plus ou moins importante, du domaine cognitif. Le second élément est le malaise. Il est défini comme « un sentiment d'embarras, de gêne », qui ne conduit pas forcément à l'abandon mais peut amener l'individu à moins s'impliquer dans un cours. Enfin, le troisième est la peur qui serait, nous semble-t-il, une forme avancée du malaise : l'individu craint d'être victime d'une menace imminente, ce qui peut réellement être le cas ou non. Selon Dussarps (2014), dans le cadre pédagogique, l'anxiété pourrait être rapprochée du climat d'insécurité, par exemple, l'inquiétude d'être ridiculisé par les autres. L'anxiété peut mener l'individu à ne plus oser être actif et ne plus croire en ses capacités, un apprenant peut hésiter à agir de peur que le résultat de l'action ne réponde pas à ses attentes ou à celles des autres.

3.1.3 Notion et type de l'interaction

Dans cette section, nous allons d'abord introduire la définition et les types d'interaction dans l'enseignement avant d'aborder la communication par ordinateur. De cette façon, nous pouvons mieux comprendre quels sont les impacts au niveau de l'interaction pour les enseignants et les étudiants face à un passage de formation en distanciel.

Pour la notion d'interaction, Traverso (1999 citée par Marquet & Nissen, 2003) précise que le terme « interaction » qui est une unité de la conversation renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes, et il est composé au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents, l'intervention du premier contraignant celle de l'autre. Ensuite, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17) souligne qu'avoir des phénomènes de rétroaction immédiate est la condition nécessaire de l'interaction. Dans cette perspective, l'interaction ne s'applique qu'à la communication synchrone, les échanges en différé sont considérés dialogaux mais non-interactifs. En revanche, pour De Nuchèze (1998 : 8), la notion d'interaction « ne renvoie pas seulement à l'échange dialogal en face-à-face ». La définition de l'interaction est considérée comme : « toute co-production pluri-sémiotique inscrite dans un parcours énonciatif contextuellement marqué », cette notion inclut « celles d'activité conjointe, de discours et de variation (en synchronie et en diachronie) ».

Notre recherche s'intéresse tout particulièrement à l'interaction dans une communication synchrone. Kerbrat-Orecchioni distingue ce terme de différentes natures : « les interactions verbales, constituées du matériel phonologique, lexical et morpho-syntaxique ; les interactions paraverbales réunissant les intonations, les pauses, le débit et les différentes caractéristiques de la voix ; les interactions non verbales rassemblant l'orientation du corps, les gestes, le regard » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 citée par Marquet & Nissen, 2003). Les interactions sont indissociables de l'action dans le cadre de l'apprentissage et surtout dans l'apprentissage de langue. Comme Bange (1992 : 54) a évoqué que « toute action communicative doit se dérouler en interaction si elle veut servir l'apprentissage des langues ». De plus, Delannoy et Levine (2005) soulignent l'importance de la communication paraverbale et non verbale pour l'apprentissage/l'enseignement. Certains signaux comme le regard, l'intonation, l'expression du visage et les gestes, même peu fréquents, sont très opératoires pour garder un contact harmonieux et permettent au message de passer. L'enseignant l'utilise souvent dans le but d'encourager l'acquisition et de stimuler la parole.

Dans une formation à distance, il est important de faire la distinction entre l'interaction et l'interactivité, deux concepts facilement confondus. D'après Demaizière et Dubuisson (1992 cité par Marquet & Nissen, 2003), l'interactivité est réservée au dialogue humain-machine, qui décrit une relation entre l'enseignant/apprenant et l'ordinateur dans une formation à distance. En revanche, l'interaction se penche sur le dialogue personne-personne.

Dans ce travail, nous nous focalisons sur l'interaction, mais pas l'interactivité. Lorsque le système technique est au service de l'interaction, nous avons recours à la notion d'interaction médiatisée qui constitue les communications humaines en utilisant un média de communication (Marquet & Nissen, 2003).

3.2 Bénéfices et difficultés identifiés dans la formation à distance

L'efficacité de la modalité de formation à distance est source de débats dans la communauté scientifique. À travers les études précédentes, nous pouvons discerner les points forts et les difficultés qui ont été rencontrés auparavant et ceux qui sont nouveaux dans l'étude actuelle (en raison de l'épidémie). Nous nous concentrerons notamment sur l'impact de la formation à distance dans ces trois domaines telles que l'autonomie, l'interaction et la dimension socio-affective. Cette section est divisée en deux parties, dans

lesquelles nous nous intéressons aux intérêts et aux difficultés qu'apporte la formation à distance, en particulier la visioconférence.

3.2.1 Bénéfices

Wallet (2012 : 102) affirme que la visioconférence « conjugue tous les avantages de l'enseignement présentiel et de l'enseignement à distance tant au niveau de la pédagogie qu'au niveau de l'efficacité ». Ainsi, il distingue trois modalités d'utilisation qui concernent la transmission d'informations, la communication et la formation (un cours virtuel en direct). C'est ce dernier aspect que nous étudions ici.

Au niveau de l'interaction, Racette, Poellhuber et Fortin (2014 cité par Jacquinet-Delaunay, 2002) considèrent que la visioconférence permet de tenir des rencontres synchrones en « quasi-présence », avec des groupes d'apprenants géographiquement dispersés. Certains auteurs considèrent que les échanges dans l'enseignement à distance par la visioconférence sont plus « authentiques » comparés aux autres technologies de communication à distance telles que les forums, le courrier électronique et la vidéo (Jacquinet-Delaunay, 2002).

Ce point de vue est partagé par Marcelli, Gaveau et Tokiwa (2005), ils pensent que l'utilisation de la visioconférence leur apparaît comme un véritable moyen de favoriser le développement des compétences orales en FLE des apprenants, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression. Car ce dispositif valorise la communication orale en produisant un effet de face à face avec différents interlocuteurs, qui s'engagent ainsi dans une communication multicanale, c'est-à-dire mimo-gestuelle et verbale, nécessitant une écoute active et une attention soutenue de la part de l'interactant. En outre, ce dispositif contribue clairement à recréer l'atmosphère d'une classe et à favoriser un travail de groupe. La téléprésence renforce ainsi la « tension communicative » ou « l'urgence à être comprise » par l'autre, les apprenants sont motivés car ils trouvent soudainement un but concret dans le cadre d'une communication authentique. En effet, Macedo-Rouet (2009) a également confirmé que la visioconférence donne la possibilité aux apprenants de voir, d'entendre et d'interagir en temps réel avec les autres apprenants et l'enseignant permet de créer un environnement proche des cours traditionnels et de celles du dialogue face-à-face. Une fois qu'ils auront de « vrais » interlocuteurs, les apprenants s'engageront plus sérieusement dans des activités car ils auront besoin de comprendre et d'être compris. De plus, cette interaction médiatisée est plus utilisée que l'interaction en face à face (Goodfellow, 1996 cité par Marquet & Nissen, 2003). Au niveau de la pratique de

l'enseignant, l'étude de Ferone et Lavenka (2015) montre qu'en profitant des interactions plus nombreuses et des interventions plus diversifiées de l'enseignant, le canevas d'apprentissage, comme les différentes étapes et le temps investi, est mieux respecté dans l'enseignement en visioconférence. En conséquence, les enseignants se concentrent davantage sur le contenu dans la classe en visioconférence qu'en présentiel où les enseignants sont plus susceptibles de faire des digressions.

Concernant l'autonomie, la recherche de Martin (2005) prouve que la vidéoconférence a un impact positif sur l'autonomie des apprenants : la préparation intense requise pour la vidéoconférence entraîne un niveau élevé de participation des apprenants. Pour se préparer aux cours, ils doivent chercher du matériel, communiquer au préalable avec l'enseignant, créer des rapports de travail, etc. Ces activités les encouragent à être plus actifs et indépendants dans leur apprentissage. Par ailleurs, cette préparation rend les séances plus efficaces. Par exemple, certains enseignants trouvent qu'ils sont plus concentrés et que les apprenants sont plus impliqués et plus indépendants dans leur apprentissage dans les cours donnés en visioconférence qu'en présence. Ce témoignage est similaire à celui de Creighton et Adams (1998, cités par Macedo-Rouet, 2009) : la nécessité d'une préparation soignée conduit à une visioconférence plus efficace et plus disciplinée. Ferone et Lavenka (2015) trouvent aussi que la formation à distance aide les apprenants à avoir un repère temporel et à structurer leur rythme de travail.

Quant à la dimension socio-affective, se basant sur de nombreux chercheurs (Jézégou, Depover et Marchand), Ferone et Lavenka (2015) pensent que la visioconférence permet de « créer de la présence à distance » ce qui réduit le sentiment d'isolement, et ce sentiment est une source de la plupart des abandons en formation à distance. En même temps, Teutsch, dans ses propres recherches, est d'accord avec ce point de vue. D'après lui, dans un dispositif à distance majoritairement asynchrone, la contribution des moments synchrones via la vidéoconférence est considérable, car il est possible de conserver une trace temporelle différente, de construire un sentiment d'appartenance et d'identité, et de lutter contre l'isolement (Teutsch & al., 2017).

Mis à part les avantages de cibler ces trois niveaux ci-dessus, la visioconférence est une méthode relativement peu coûteuse pour l'institution (Macedo-Rouet, 2009). La flexibilité au niveau des horaires et le fait de ne pas avoir besoin de se déplacer dans un établissement sont les principaux facteurs qui incitent les étudiants à choisir une formation à distance (Teutsch & al., 2017). La visioconférence ouvre également des opportunités de

formation professionnelle à des publics éloignés des centres urbains (Macedo-Rouet, 2009). Enfin, la plupart des études soulignent que les enseignants et les apprenants sont motivés par la vidéoconférence. Les enseignants découvrent le grand potentiel de cette technologie pour entreprendre des projets innovants. Les apprenants sont principalement motivés par la possibilité d'interagir avec des pairs d'autres écoles, districts ou pays (Lawson et al., 2004 cité par Macedo-Rouet, 2009).

Nous mentionnons dans cette partie plusieurs avantages de l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement traditionnel. Certains chercheurs considèrent que l'enseignement via les visioconférences peut s'avérer plus profitable qu'en présentiel. Cependant, il y a encore nombre de débats dans la communauté de chercheurs, plusieurs chercheurs remettent en cause ces supposés bénéfiques. Nous reviendrons sur les avis opposés dans la partie suivante.

3.2.2 Limites et difficultés

Il faut mentionner a priori les problèmes d'ordre technique qui est un aspect tangible dans un environnement de travail médiatisé. D'abord, la capacité de maîtriser une nouvelle technologie est différente. Gregory (1991 cité par Marchand, 2001) note que l'aspect impersonnel du médium et l'accessibilité sont restreints pour certains étudiants. C'est-à-dire que les étudiants doivent maîtriser les nouvelles technologies, et en même temps, les problèmes de technologie peuvent causer de nombreux désagréments. Il n'est pas toujours facile non plus pour les enseignants de maîtriser les nouvelles techniques. Les enseignants participant à la vidéoconférence doivent être préparés à faire face à des problèmes techniques pendant la conférence, ce qui rend indispensable l'assistance technique et, dans certains cas, la formation technique des enseignants (Lawson & al., 2004, cité par Macedo-Rouet, 2009).

Ensuite, plusieurs problèmes techniques peuvent survenir pendant les séances de visioconférence. Par exemple, en raison de l'inexpérience des utilisateurs ou des raisons objectives (débits de connexion insuffisants par exemple), les incidents techniques pourraient se produire pendant la visioconférence et entraîner des « distorsions temporelles de plusieurs secondes » Wallet (2012). Par ailleurs, il est parfois difficile d'établir une connexion et de trouver des solutions pour remédier à un dysfonctionnement logiciel, ou bien la lenteur de la connexion qui cause des phénomènes d'image figée. Ces problèmes techniques peuvent affecter la qualité de la communication et entraver l'interaction. Par exemple, les retards et les décalages de transmission entre le son et l'image peuvent

compromettre la compréhension de la communication. Et le manque de qualité des matériels informatiques est également un problème, comme les microphones pas assez sensibles et les haut-parleurs ne produisant pas un son assez fort par exemple (Macedo-Rouet, 2009).

En outre, la difficulté liée à l'interaction n'est pas un sujet nouveau dans la communauté scientifique. Après leur expérimentation, Marcelli, Gaveau et Tokiwa (2005) admettent que l'utilisation d'une plateforme de visioconférence est apparue limitée pour la mise en place d'activités favorables à l'expression orale. Pour eux, il y a trois obstacles principaux qui entravent la participation de l'apprenant. Premièrement, c'est le décalage entre l'émission et la réception du message. Les apprenants craignent souvent de ne pas être compris parce que leur interlocuteur est lent à réagir. Deuxièmement, certains apprenants ont éprouvé des difficultés pour prendre la parole sans être désignés par l'enseignant. Chandra et Lloyd (2008) pensent qu'il est important de considérer que certains apprenants n'aiment pas s'exprimer en classe, et encore moins devant une caméra. Donc pour une formation à distance en visioconférence, les différences individuelles et les styles d'apprentissage dans l'interaction à distance doivent être pris en compte. Enfin, lorsque l'interlocuteur dans l'écran apparaît trop petit, les signes mimo-gestuels sont difficiles à suivre et à interpréter. Les apprenants ne semblent donc pas très à l'aise.

D'ailleurs, les apprenants ont plus de difficultés à accomplir des tâches telles qu'être interviewés ou discuter de leurs projets de manière libre. En fait, ce type de communication est plus proche de la réalité de la communication en temps réel et exige plus de spontanéité de la part de l'apprenant (Marcelli, Gaveau & Tokiwa, 2005). Ces idées sont également partagées par Macedo-Rouet (2009), il pense que parfois la visioconférence peut rendre la conversation plus difficile que la communication en face à face, surtout pour certains étudiants qui montrent de l'anxiété par rapport à l'activité. Dans l'apprentissage des langues, si un sujet doit être présenté oralement à un interlocuteur en utilisant la langue cible et il faut être explicite et préparer le contenu à l'avance. Certains étudiants trouvent ce type de tâche difficile et ne sont pas motivés pour le faire (Macedo-Rouet, 2009). La recherche de Develotte et Mangenot (2007) considère également l'impact des différents niveaux d'étudiants sur l'interaction dans l'apprentissage des langues. D'après leurs études, par rapport aux étudiants qui ont un niveau débutant, les étudiants qui ont appris le français plus longtemps et à un niveau plus élevé sont plus à l'aise à une activité orale ouverte.

Leurs communications sont plus fluides et mettent davantage l'accent sur la création de tâches ouvertes plutôt que sur des activités autocorrectives informatisées.

En plus des questions mentionnées ci-dessus, il ajoute quelques points supplémentaires qui doivent être pris en compte. D'abord, la faible latence est un des points essentiels pour garantir un flux régulier de la parole. Si la latence n'est pas assez faible, la voix peut être coupée et les interlocuteurs ne peuvent pas donc se comprendre l'un l'autre. De tels problèmes peuvent également se produire pour la transmission de vidéo, qui est parfois entrecoupée. Par ailleurs, pendant les séances de visioconférence, les interactants doivent généralement parler à un rythme plus lent et régler le tour de parole, en particulier pas de chevauchement dans les connexions plus lentes. Dans ce cas, la visioconférence demande des compétences spécifiques de communication que les enseignants doivent maîtriser, par exemple, la gestion des tours de parole dans l'échange. (Lawson et al., 2004 cité par Macedo-Rouet, 2009).

Au niveau de la dimension socio-affective, les apprenants et les enseignants ont tous des difficultés différentes. D'un côté, le sentiment d'isolement dû au manque d'attention des enseignants et des pairs est l'une des principales raisons de l'abandon de la formation à distance (Glickman, 2002 cité par Jézégou, 2010). De plus, dans un travail en groupe, lorsque la collaboration en ligne n'est pas un processus naturel et automatique pour les apprenants, ils peuvent avoir une attitude négative à l'égard de ce genre de travail et se montrer réticents à y participer. Cette résistance peut également être renforcée si la collaboration n'est pas initiée par eux, mais par le formateur. Mais cette question peut se poser, qu'il s'agisse d'apprentissage en ligne ou de formation en face à face (Jézégou, 2010). D'un autre côté, d'après l'étude de Develotte et Mangenot (2007), de nombreux enseignants ont exprimé une série d'émotions comme « stressés », « très appréhensifs », « risqués », « inquiets » et « nerveux » pour leur première expérience professionnelle face à un cours en ligne puisqu'ils pourront être confrontés à de nombreuses inconnues.

Pour Jézégou (2010), l'enseignant porte une grande responsabilité dans la mise en place et la gestion des aspects socio-affectifs de la formation à distance. La relation asymétrique entre étudiants et enseignants doit disparaître et l'ancien « maître » doit être transformé en « facilitateur d'apprentissage et accompagner les apprenants dans leur formation » (Paquelin, 2009 : 247 cité par Dussarps, 2014). Bourgeois et Nizet (1997 cité par Jézégou, 2010) proposent des stratégies pour dépasser cette relation asymétrique, par exemple, laisser échanger aux apprenants du groupe afin d'avoir une meilleure

connaissance mutuelle, mettre en évidence la diversité des compétences requises dans un groupe et donner des moments d'échanges aux apprenants pour identifier et réguler avec eux les perceptions qu'ils ont les uns des autres de leurs différences. L'objectif de ces stratégies est de créer un climat socio-affectif pour favoriser la formation à distance.

Quant à l'autonomie, nous devons souligner que la demande d'autonomie n'est pas propre à l'enseignement à distance, mais nous pouvons affirmer qu'elle exige une plus grande intensité d'autorégulation que la formation en face à face. L'autonomie est donc souvent définie comme une caractéristique de l'apprentissage à distance (Henri & Kaye 1985 ; Henri & Lescop, 1988 ; Hostler, 1986 cité par Deschênes, 1991).

En effet, dans l'enseignement à distance, les objectifs et le contenu de base sont définis par l'enseignant. Afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage proposés, l'étudiant doit disposer de certains moyens pour planifier son temps, choisir son environnement, diriger et maintenir sa motivation (Holmberg, 1974 cité par Deschênes, 1991). Selon Nissen (2012), la formation à distance qui est largement planifiée par l'enseignant nécessite la prise en charge de l'apprenant par lui-même. Se prendre en charge, agir de manière autonome, savoir où aller pour obtenir de l'aide ou à qui demander de l'aide : telles sont les caractéristiques des apprenants autonomes. Mais, il faut noter que tous les apprenants ne sont pas des apprenants qui veulent apprendre car tous les apprenants ne disposent pas de la méthodologie, de l'autonomie, de la motivation nécessaires pour suivre avec succès une formation (Frayssinhes 2011 : 153 cité par Nissen, 2012). Dans ce cas, les apprenants peu autonomes ont donc besoin d'être accompagnés par les enseignants pour acquérir et développer leur capacité d'autonomie (Macedo-Rouet, 2009).

En comparaison avec l'enseignement à distance, la formation en face à face permet à l'enseignant d'avoir un plus grand contrôle sur les activités d'apprentissage des étudiants. Et l'enseignement à distance est confronté à un environnement d'apprentissage plus complexe qui exige des efforts pour coordonner efficacement le travail individuel sur les sources documentaires, car elles-mêmes proviennent de diverses sources et de différentes formes de communication (enseignant avec un groupe d'étudiants, enseignant et étudiant en relation duelle, étudiants entre eux). La complexité de ces environnements d'apprentissage peut entraîner une diminution de l'efficacité personnelle et donc un découragement pour certains apprenants (Greene, 2011 ; Moos & Azevedo, 2011 cité par Cosnefroy, 2012).

Saba et Shearer (1994 cité par Jézégou, 2007) estime qu'il existe un lien entre la réduction de la distance transactionnelle de l'environnement et, en particulier, l'élévation de niveau de son ouverture, et l'augmentation des possibilités d'autodirection offertes aux apprenants. Ce lien serait renforcé par les plus grandes possibilités de présence qu'impliquerait un niveau d'ouverture plus élevé. Les objectifs, les stratégies d'enseignement et les décisions d'évaluation définissent ensemble l'environnement éducatif. D'après Jézégou (2006 cité par Jézégou, 2007), il y a trois situations qui peuvent se présenter ici : l'environnement éducatif 1) est totalement créé par l'apprenant qui est hautement ouvert. 2) Il est entièrement conçu et prédéterminé par l'institution éducative. 3) Il est structuré conjointement par l'apprenant et par l'institution dans un cadre d'une négociation. Chacune de ces trois situations renvoie à un niveau spécifique de souplesse ou de flexibilité structurelle de l'environnement éducatif. Ce degré de flexibilité se réfère principalement au degré de liberté de choix dont disposent les apprenants pour déterminer les différentes composantes de leur environnement éducatif. Ainsi, l'autonomie de l'apprenant se traduit par une grande liberté de choisir ses propres objectifs et méthodes d'apprentissage, les conditions spatiales et temporelles de l'apprentissage ou les moyens d'apprentissage nécessaires. Si la flexibilité est inexistante, l'autonomie des étudiants peut également être affectée dans une certaine mesure.

Finalement, au cours de la consultation de littérature, nous trouvons que d'autres problèmes sont fréquemment rencontrés lors des vidéoconférences. Nous l'expliquerons en détail dans les lignes qui suivent.

La vidéoconférence peut créer une charge de travail supplémentaire, et si cette pression est excessive, elle peut sembler avoir des effets néfastes. Par exemple, si les apprenants ont d'autres activités (préparation aux examens) en même temps que la participation aux cours, cela peut affecter leur motivation à participer à la vidéoconférence (Gage et al., 2007 cité par Macedo-Rouet, 2009). Pour les enseignants, la charge est souvent ressentie comme plus lourde que la préparation des cours traditionnels. Sans le soutien de leur hiérarchie et de leur entourage, les enseignants peuvent manquer de motivation pour se lancer dans la vidéoconférence (Lawson et al., 2004 cité par Macedo-Rouet, 2009). Et puis, la superposition des activités telles que l'interaction orale, l'animation du cours et la manipulation des outils technologiques peut également mettre la pression aux enseignants (Verquin & Daguët, 2016).

La mise en place d'un programme de vidéoconférence prend du temps, il faut avoir une préparation soigneuse. Par exemple pour établir des liens avec les programmes scolaires, prendre en compte les intérêts des différents participants, déterminer le contenu et les règles de communication, trouver des créneaux horaires communs, etc. (Lawson et al., 2004 cité par Macedo-Rouet, 2009). Perriault (1998 : 148 cité par Develotte & Mangenot, 2010) a souligné également l'importance de la « question de la temporalité chez les étudiants dans les enseignements à distance », en mettant l'accent sur des compétences telles que savoir comment agir régulièrement et savoir écrire des questions concises qui sont nécessaires pour un processus asynchrone où le temps n'est pas limité. En fait, le temps est une variable importante, que le cours soit dispensé à distance ou en présentiel, car les acteurs impliqués dans le cours doivent se mettre d'accord sur le travail de chacun, les droits et les devoirs de chacun, ce qui n'est pas toujours facile à réaliser (Ologeanu-Taddei, 2005 cité par Macedo-Rouet, 2009).

Selon Martin (2005), Il est difficile de maintenir l'attention pendant la vidéoconférence, surtout pour une approche exclusivement centrée sur l'enseignant. Autrement dit, un cours dans lequel l'enseignant parle continuellement sans demander aux apprenants d'intervenir ne peut pas être transformé en visioconférence, car les apprenants peuvent perdre leur intérêt si l'enseignant n'interagit pas avec le public. Bien sûr, ce problème n'est pas unique pour la vidéoconférence. D'ailleurs, selon Vetter et Chanier (2006), le niveau d'attention des locuteurs est élevé, à cause du phénomène de poly-focalisation lié à la fois à la multimodalité et au mode spatial. Une fois entré dans une salle virtuelle de la plateforme, il y a plusieurs cadres se situant sur la surface de cette plateforme qui peuvent être utilisés en même temps sur l'écran (Chanier & Vetter, 2006). Enfin, le modèle virtuel et le monde réel sont le prolongement l'un de l'autre. Dans l'apprentissage en ligne, l'attention de l'apprenant peut donc facilement être affectée par différentes activités de la vie réelle (Jones, 2004). Wallet (2012) se montre également préoccupé par l'attention des étudiants car dans une « vraie classe » le « hors-champ » est limité.

Partie 2

-

Hypothèses et méthodologie de recherche

Chapitre 4. Hypothèses de recherche

Rappelons que notre problématique est d'identifier les difficultés et les bénéfices relatives à une formation FLE pendant le confinement. A travers l'analyse préliminaire de l'entretien avec les enseignants, nous trouvons 3 aspects les plus touchés par le passage à distance de la formation en FLE qui sont l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective. Dans ce cadre, les éléments théoriques présentés ci-dessus nous amènent à faire quelques hypothèses.

Tout d'abord, nous supposons que la formation à distance peut entraîner des difficultés concernant l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en raison de problèmes techniques (Macedo-Rouet, 2009). De plus, le changement soudain de modalité de la formation, passant du présentiel au distanciel, peut rendre l'interaction encore plus difficile.

Ensuite, compte tenu de la crise sanitaire et du confinement, nous pensons qu'il y a nécessairement des influences au niveau de la dimension socio-affective sur l'enseignement et l'apprentissage dans la formation à distance, par exemple le sentiment d'isolement souvent mentionné par les participants dans une formation à distance (Jézégou, 2010) ou peut-être la peur et l'anxiété face à l'épidémie.

De plus, de nombreux chercheurs constatent que l'autonomie de l'étudiant chinois est un sujet de préoccupation (An, 2002). Nous présumons donc que celle-ci est un défi majeur pendant la formation à distance qui exige un degré élevé d'autonomie de la part des étudiants.

Enfin, pour ce qui est des bénéfices, nous pourrions faire l'hypothèse que la formation à distance pendant cette période maintient dans une certaine mesure les liens entre les enseignants et les apprenants et assure une continuité pédagogique, étant donné que les enseignants et les étudiants peuvent s'inscrire dans une situation pédagogique sans déplacement (Teutsch et al., 2017 ; Macedo-Rouet, 2009 ; Jacquinet, 1993). De plus, afin de permettre le bon déroulement de la formation à distance, il y a nécessairement un recours à des outils et des ressources numériques. Cela peut conduire à améliorer la compétence technique correspondante des participants.

Chapitre 5. Contexte du recueil de données

Dans ce chapitre nous allons préciser le contexte de recueil des données. Le chapitre se divise en trois parties. Dans la première partie, il s'agit d'une présentation des macro-contextes qui représentent également le contexte de l'enseignement à distance en Chine. Ce contexte constitue l'un des principaux facteurs qui contribue à influencer les pratiques de l'enseignant et de l'étudiant en Chine. Dans la deuxième partie, nous parlerons des micro-contextes, c'est-à-dire du terrain de recherche tels que l'université concernée, le programme des cours et le type de cours choisi. Enfin, les plateformes utilisées dans la formation à distance seront mises en lumière grâce à l'entretien compréhensif avec l'enseignant (voir section 6.1 pour la présentation de l'entretien).

5.1 Contexte de formation à distance en langue en Chine

Cette partie utilise l'apparition de l'épidémie comme un repère temporel pour distinguer deux phases dans l'éducation en ligne en Chine : la formation à distance avant et après la pandémie. Nous nous concentrerons sur l'impact et le développement de l'enseignement à distance dans les universités en Chine.

5.1.1 Formation à distance en Chine

En nous basant sur le travail de Ding (2003), nous pouvons brièvement passer en revue le développement de l'enseignement à distance en Chine :

Au début des années 1960, la création des téléuniversités (enseignement à distance par la radio, la télévision et l'internet comme principale forme d'enseignement universitaire) à Pékin et à Shanghai a été le premier pas vers l'enseignement à distance. Ces écoles ont été créées conjointement par un certain nombre d'universités et s'adressent aux travailleurs, cadres et enseignants en poste ayant suivi une formation secondaire dans certaines unités.

À la fin des années 1970, l'Université centrale de radio et de télévision de Chine a été créée à Pékin, ce qui reflète son héritage du type d'enseignement supérieur précédent, passant par la radio et la télévision, elle a changé son nom en « l'Université ouverte de Chine » en 2012. Contrairement aux écoles précédentes, il s'agit d'une école d'enseignement supérieur relevant directement du ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, spécialisée dans la mise en œuvre de l'enseignement à distance et ouverte au public. Son établissement a permis à l'enseignement à distance de prendre sa place dans l'enseignement supérieur chinois.

Dans les années 1990, la Chine a également connu un développement rapide de l'internet, et l'enseignement à distance dont la formation via internet a commencé à se développer en Chine. À la fin des années 1990, le Ministère de l'Education Nationale de Chine a approuvé des projets pilotes d'enseignement à distance dans quatre universités, à savoir l'Université de Tsinghua, l'Université de Hunan, l'Université de Zhejiang et l'Université des postes et télécommunications de Pékin.

En janvier 1999, le gouvernement de la Chine a approuvé le plan pour la revitalisation de l'éducation au XXI^e siècle, dans lequel est mentionnée la mise en place d'un réseau éducatif ouvert avec l'aide d'un enseignement à distance pour créer un système d'apprentissage tout au long de la vie. L'enseignement à distance a, dans une certaine mesure, permis à un plus grand nombre de personnes d'avoir accès à l'enseignement supérieur. Depuis 2000, le Ministère de l'Education s'est attaché à encourager un certain nombre d'universités en Chine à créer des institutions d'enseignement à distance pour dispenser une formation à distance avec ou sans diplôme.

Néanmoins, aujourd'hui l'enseignement à distance est toujours considéré comme « quelque chose de nouveau » et « une aventure à tenter » en Chine, et il existera encore un processus de reconnaissance et d'acceptation progressive par la société. La formation à distance est dévalorisée et méprisée par la société en Chine (Qi, 2020). Ce phénomène s'explique par plusieurs raisons.

D'abord, d'après An (2002), par rapport à la formation à distance dans les universités occidentales, la formation à distance en Chine a une condition d'admission relativement moins stricte pour les étudiants. Cette formation s'adresse aux personnes (principalement aux professionnels salariés et aux demandeurs d'emploi) qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas entrer dans les universités ordinaires. En général, l'enseignement à distance ne répond qu'aux besoins de compétences fondamentales et joue un rôle dans la popularisation de l'enseignement. Deuxièmement, il y a une pénurie d'enseignants pour la formation à distance. Selon l'enquête, presque tous les enseignants impliqués dans l'enseignement en ligne sont à temps partiel, ils ne donnent pas régulièrement des cours en ligne. Le manque d'enseignants engagés, d'expérience des enseignants et de technologie d'enseignement en ligne sont autant de contraintes au développement de l'enseignement en ligne. Enfin, la capacité d'auto-direction limitée des étudiants a un impact énorme sur la qualité de la formation à distance. Sous l'influence de la culture traditionnelle chinoise, les étudiants chinois sont très passifs, aiment respecter

l'autorité du professeur, ne critiquent pas les idées de ce dernier et ne s'adaptent pas facilement à des exigences de la formation à distance, dont un niveau élevé d'autonomie. Concernant les enseignants, bien qu'ils cherchent à proposer une pédagogie mettant l'accent sur une posture active des étudiants, ils sont encore habitués à un mode d'enseignement traditionnel qui est centré sur l'enseignant.

Dans la société chinoise, pour beaucoup de gens, l'enseignement à distance signifie un enseignement de faible qualité ou simplement un complément à l'enseignement traditionnel (An, 2002). Cependant, en 2020 l'épidémie a obligé tous les établissements scolaires et universitaires à faire face à une formation à distance. Dans la prochaine section, nous décrirons l'enseignement à distance en Chine sous l'impact de l'épidémie.

5.1.2 La crise sanitaire influence la manière d'enseigner

L'épidémie a d'abord eu un impact énorme sur la Chine, et le Ministère de l'Education Chinoise a publié un certain nombre de directives, dont « La fermeture des établissements scolaires sans suspension de l'apprentissage »⁶, pour prévenir et contrôler activement l'épidémie. Pendant l'épidémie, de nombreuses plateformes telles que MOOC, Tencent Meeting et Dingding ont offert des cours et des services en ligne gratuits. Avec le pilotage du gouvernement, certaines des plateformes tel que Chaoxing, ont été adaptées pour faciliter la mise en œuvre de l'enseignement à distance pendant l'épidémie qui en a fait une plateforme dédiée à l'enseignement à distance. Pendant un certain temps, la modalité de la formation en ligne s'est diversifiée.

En peu de temps, la Chine a mis en place des politiques⁷ visant à compter les heures d'enseignement en ligne dans les charges d'enseignement des enseignants universitaires. Et les crédits obtenus dans la formation à distance bénéficient désormais du même statut que ceux dans les cours présentiels.

En même temps, selon les caractéristiques et les fonctionnalités des différents types d'outils numériques, de nombreuses universités et enseignants ont combiné les différents logiciels tels que WeChat, QQ, le Tencent Meeting et les plateformes de formation en ligne pour mettre en œuvre un enseignement en ligne multimodal. En conséquence, il nécessite

⁶ « Ministère de l'éducation : Utiliser les plates-formes en ligne pour fermer les établissements sans arrêter les cours », consulté le 13 mars 2021, à l'adresse : http://www.gov.cn/xinwen/2020-01/30/content_5473048.htm

⁷ « Le ministère de l'éducation publie des conseils sur l'organisation et la gestion de l'enseignement en ligne dans les universités pendant l'épidémie », consulté le 13 mars 2021, à l'adresse : http://www.gov.cn/xinwen/2020-02/05/content_5474731.htm

que les enseignants se familiarisent avec ce mode d'enseignement et le fonctionnement des plateformes et les maîtrisent en très peu de temps. De plus, le gouvernement chinois a augmenté le budget dans l'infrastructure technologique en milieu scolaire. Le financement cumulé dans le secteur de l'éducation en 2020 était de 116,4 milliards de yuans, dont 103,4 milliards de yuans pour l'éducation en ligne, soit 89 %.

Selon le « Rapport de recherche sur l'éducation en ligne en Chine de l'année 2020 »⁸, le nombre d'apprenants de la formation à distance devrait atteindre 429 millions après le confinement. Par rapport à juin 2019, ce nombre a augmenté d'environ 191 millions. D'une certaine manière, l'épidémie a poussé les enseignants de tous les niveaux à se former afin de dispenser un enseignement à distance. Cette crise sanitaire a amené les enseignants à passer d'une résistance à l'éducation en ligne à une acceptation passive et à un apprentissage actif. Il s'agit d'une impulsion et d'une popularisation sans précédent pour l'éducation en ligne, et à mesure que les écoles, les enseignants et les étudiants se familiarisent avec la formation à distance pendant l'épidémie, l'enseignement en ligne sera beaucoup plus accepté, ou du moins compris, par la société. Dans un même temps, en 2020, certaines universités ont également commencé à augmenter les conditions d'admission afin d'assurer la qualité des enseignements, de sorte qu'elles puissent réduire l'écart avec l'enseignement traditionnel (le diplôme universitaire national de premier cycle) et obtenir une meilleure reconnaissance sociale (Qi, 2020). Le 23 décembre 2020, le Ministère de l'Éducation Chinoise a publié une déclaration : « les étudiants internationaux obtiennent les diplômes de la formation à distance qui peuvent être certifiés en raison de l'influence de l'épidémie ». Toutefois, cette politique est limitée aux étudiants internationaux qui remplissent les conditions de « l'Université à temps plein » et « sous l'influence de l'épidémie », et les diplômes étrangers qui sont à l'origine de l'enseignement à distance ne sont toujours pas reconnus⁹. Ce changement d'attitude reste donc encore une mesure exceptionnelle dans le contexte de l'épidémie.

⁸ « Rapport de recherche sur l'éducation en ligne en Chine de l'année 2020 », consulté le 14 mars 2021, à l'adresse : <https://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=3724&isfree=0>

⁹ « Ministère de l'éducation : Les cours sur Internet pendant l'épidémie n'affectent pas la certification des diplômes des étudiants internationaux » consulté le 14 mars 2021, à l'adresse : <https://www.chinanews.com/gn/2020/12-23/9369325.shtml>

5.2 Présentation du terrain : l'université SISU et les cours cibles

Aujourd'hui, il existe plus de 140 universités qui offrent une spécialité ou un département de français en Chine¹⁰. Généralement, au terme de leurs 4 ans d'études, les étudiants de français obtiennent un diplôme universitaire national de premier cycle : le benke. Les deux premières années sont consacrées à l'apprentissage de la langue française pour préparer le Test national de français de spécialité 4 (TFS). Les deux suivantes se concentrent sur l'approfondissement de l'apprentissage du français et sur le Test national de français de spécialité 8 (TFS).

Nous avons choisi l'Université d'études internationales du Sichuan (SISU) pour mener notre étude. SISU est une université de premier cycle à plein temps et la meilleure université de langues étrangères de toute la région du sud-ouest de la Chine. Elle est classée parmi les 10 meilleures écoles de langues selon le classement des universités chinoises (Shanghai Ranking)¹¹. Son département de langue française a été créé en 1960 et jouit notamment d'une bonne réputation d'enseignement du français dans les établissements supérieurs chinois¹². C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi cette université comme sujet d'étude.

Le département français de SISU compte 26 enseignants, dont 3 sont francophones. Tous les enseignants chinois ont des diplômes d'enseignement supérieur obtenus ou des expériences d'étude en France. Du côté des étudiants, il y a environ 100 étudiants pour chaque année universitaire et ils sont répartis dans 4 classes par année.

Concernant le programme des cours de langue française¹³, l'université a divisé son programme en deux phases, les cours fondamentaux pour les étudiants de première et deuxième années et les cours avancés destinés aux étudiants de troisième et quatrième années. Pour les cours fondamentaux, tous les cours de langue sont appelés « Français élémentaire » et sont conçus pour développer les compétences des étudiants en expression orale, compréhension écrite, compréhension orale et grammaire. Concernant les cours

¹⁰ « Les départements de français dans les universités chinoises », consulté le 15 mars 2021, à l'adresse : <https://cn.ambafrance.org/Les-departements-de-francais-dans-les-universites-chinoises>

¹¹ « Les meilleures universités de langues en Chine - Shanghai Ranking », consulté le 16 mars 2021, à l'adresse : <https://www.shanghairanking.cn/rankings/bcur/202123>

¹² « Département de français de SISU : Introduction du département de français », consulté le 20 mars 2021, à l'adresse : <http://francais.sisu.edu.cn/xbgk/fyxj.htm>

¹³ « Département de français de SISU : Programme des cours de langue français (version 2019) », consulté le 22 mars 2021, à l'adresse : <http://francais.sisu.edu.cn/info/1068/2687.htm>

avancés, le « Français élémentaire » est devenu le « Français avancé » ; en plus de cela, d'autres cours ont été ajoutés : « Civilisation française », « Anthologie de la littérature française », « Théorie et pratique de la traduction » et « La presse et les médias français », etc. Dans ce travail, le « Français élémentaire » et le « Français avancé » sont deux types de cours sur lesquels portera notre étude, nous parlerons donc des matériels concernés dans les deux types de cours.

En ce qui concerne le « Français élémentaire », les méthodes utilisées sont le « Totem 1 » publié par Hachette, et « le français » de Ma Xiaohong publié par Presse de l'enseignement et de la recherche en langues étrangères.

Quant au « Français avancé », le matériel est rédigé par les enseignants eux-mêmes. Autrement dit, les enseignants n'utilisent pas un livre publié officiellement, mais cherchent plutôt du matériel en fonction des besoins et des objectifs pédagogiques, par exemple en s'inspirant de manuels scolaires français originaux, de manuels écrits par des chinois et d'articles sélectionnés que les enseignants lisent sur l'internet, dans les journaux et les magazines, ainsi que d'extraits d'œuvres littéraires.

5.3 Présentation des plateformes utilisées

Avec l'aide d'une partie de l'enquête menée auprès des enseignants, nous pouvons avoir une meilleure connaissance de l'environnement techno-pédagogique utilisé pour la formation à distance. Les enseignants interrogés mentionnent deux applications qu'ils utilisent dans la formation à distance pendant le confinement. La première plateforme s'appelle « Chaoxing », et la deuxième est « Tencent Meeting ».

Chaoxing est une plateforme multifonctionnelle qui comprend à la fois des ressources de cours partagées, la possibilité de prendre des cours en direct et un système de supervision des examens et des devoirs. Comme une plateforme de MOOCs, Chaoxing fournit des cours ouverts et gratuits proposés par des écoles et des universités pour le public d'internet, ce qui est le résultat de la coopération entre Chaoxing et diverses universités en Chine. De plus, selon les différents besoins, Chaoxing permet aux enseignants d'établir un espace personnalisé sur la plateforme pour qu'ils puissent publier les documents, distribuer, collecter et corriger les devoirs etc. Ce point nous intéresse le plus dans notre travail car les enseignants interrogés n'utilisent que cette fonctionnalité tout au long de la formation à distance. Les universités doivent avoir conclu un accord avec Chaoxing pour permettre à tous les étudiants et les enseignants de se connecter et d'utiliser

cette plateforme. Les utilisateurs doivent se connecter sur la plateforme en utilisant smartphone, tablette ou ordinateur avec leur compte d'étudiant ou d'enseignant lié au système scolaire de l'université. Dans ce cas-là, les ressources d'apprentissage et les cours en ligne ne sont donc partagés qu'au sein de l'université.

D'après les enseignants interrogés, la plateforme Chaoxing est davantage utilisée dans le processus de création et correction des devoirs. Les enseignants peuvent créer, paramétrer et distribuer le devoir sur la plateforme. De plus, si le devoir contient les questions avec les réponses prédéfinies telles que les questions à choix multiples, les questions à trous etc., les enseignants peuvent définir les réponses à l'avance. Une fois le devoir défini, les étudiants concernés peuvent recevoir les annonces avec toutes les informations concernant le devoir dont la date limite. Dès que les étudiants soumettent leur devoir, les enseignants peuvent commencer à les corriger. Avec Chaoxing, les enseignants peuvent réaliser différentes manipulations telles que télécharger les devoirs, ajouter les commentaires, faire les corrections, consulter les statistiques des résultats etc. Pour les enseignants, Chaoxing fournit une foule d'informations concernant les devoirs des étudiants comme le score, le pourcentage de bonnes réponses pour chaque question, le temps passé sur la question etc. Il est intéressant de noter que pour les questions fermées, Chaoxing peut faire une correction automatique. Lors de l'entretien, de nombreux enseignants ont mis en avant cette fonctionnalité et l'ont jugée très positive.

Un exemple de capture d'écran de l'interface de Chaoxing du côté de l'enseignant est donné ci-dessous.

批阅列表 返回

test20200524 (发放设置) (考试设置) 1 份待批

题量: 6 | 满分: 100分 | 涉及人数: 2 | 已交: 1

创建人: 超级管理员 | 发送对象: test2020052420200524 | 有效时段: 2020-05-24 10:43 至 2020-06-04 10:45

Numéro d'étudiant

请输入学号或姓名 1

Nom et prénom	Identification	Etat	Date d'accepte	Date de soumission	L'address IP	Taux d'erreur	Date de correction	Note	Correcteur	IP de correcteur	Manipulation
姓名	学号/工号	状态	领取时间	提交时间	IP	客观题正确率	批阅时间	分数	批阅人	批阅ip	操作
杨涛 婉苏		待批阅	2020-05-24 10:58	2020-05-24 11:03	117.136.103.1 52/安徽	0.0%					批阅

批量打分 导出成绩 导出考试附件 批量重考 2

Figure 1. Capture d'écran de l'interface de Chaoxing

Le cadre 1 affiche le nom du devoir, le nombre de questions ainsi que le nombre de participants et de soumissions, dans lequel l'enseignant peut fixer un délai pour la remise du devoir et l'envoyer aux étudiants. Dans le cadre 2, l'enseignant peut identifier le nom de l'étudiant, le moment de la soumission, le score et le pourcentage de bonnes réponses, etc. Ce système permet à l'enseignant de connaître dans une certaine mesure le niveau de ses étudiants et de remédier ensuite à des erreurs. Par exemple, pour certains points grammaticaux cibles présentant un taux d'erreur élevé, l'enseignant peut ajouter des exercices supplémentaires en ligne ou réexpliquer ces points grammaticaux en classe.

En plus de Chaoxing, les enseignants utilisent une plateforme de visioconférence multimodale qui s'appelle « Tencent Meeting ». Comme ZOOM, « Tencent Meeting » est une plateforme de visioconférence avec messagerie et partage de contenu en temps réel, qui permet aux utilisateurs de planifier et participer à des réunions, à tout moment et en tout lieu. Par rapport à d'autres logiciels, Tencent Meeting offre un service fiable ce qui est très important pour un cours en direct. Pour y accéder, les étudiants et l'enseignant se connectent dans la salle de réunion avec leur compte personnel. Dès que les apprenants entrent dans la salle du cours, ils voient une interface se formant de cadres séparés, comme en témoigne la capture d'écran suivante :

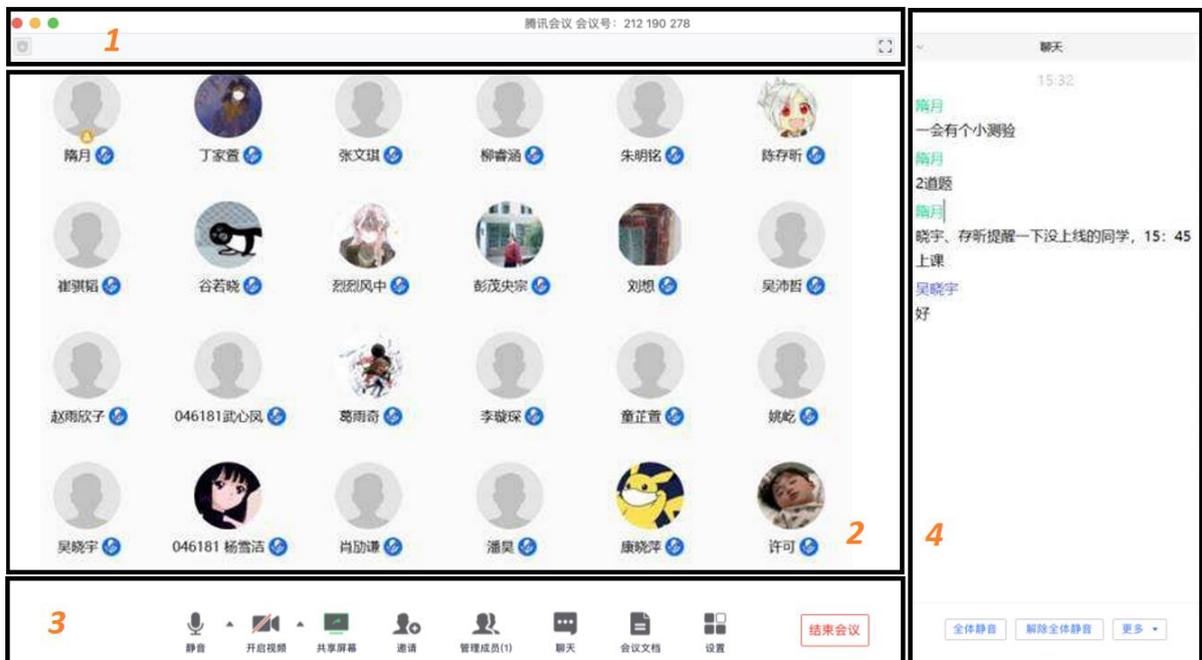


Figure 2. Capture d'écran de Tencent Meeting

Le cadre 1 affiche le nom et la durée du cours. Dans le cadre 2, les apprenants voient les diaporamas partagés et l'image de l'enseignant ou les étudiants si les caméras

sont allumées. Le cadre 3 offre de nombreux boutons comme allumer le microphone, la caméra, partager l'écran, gérer les membres et lever la main etc. Dans le cadre 4, les apprenants peuvent clavarder en ajoutant des icônes et des photos, etc. et les apprenants voient également des messages clavardés de l'enseignant.

En conclusion, en présentant le contexte sur l'enseignement à distance en Chine, nous constatons que l'enseignement à distance est encore à un stade où il doit se développer et être accepté par la société en Chine. Ce phénomène a également entraîné le malaise des enseignants et des étudiants confrontés à un passage soudain aux cours en ligne (voir section 7.3.1). De plus, nous précisons les cours concernés de cette étude qui sont « Français élémentaire » et « Français avancé » et les plateformes utilisées qui sont « Chaoxing » et « Tencent Meeting ». Ce chapitre nous permet de mieux comprendre le contexte de notre recherche et l'environnement techno-pédagogique utilisé.

Chapitre 6. Recueil et traitement des données : recherche descriptive

Dans notre étude de cas, nous adoptons une démarche descriptive qui est une étude basée sur l'observation des personnes et des phénomènes dans leur milieu naturel. La recherche descriptive peut prendre la forme d'une description simple, d'une comparaison, d'une enquête dans le but d'obtenir une plus grande information sur un phénomène particulier. Le chercheur tente de décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas et essaie de comprendre et d'expliquer des situations particulières et des comportements d'un groupe (Catroux, 2018).

Il faut d'abord identifier une population cible ou un phénomène. Dans notre recherche, la population cible est composée par les enseignants et les apprenants obligés de participer à la formation à distance pendant le confinement en contexte universitaire chinois. L'objectif est de comprendre quelles sont les difficultés et les bénéfices d'un passage brutal de formation à distance lié au Covid-19 pour les enseignants et les apprenants.

Ensuite, il s'est agi de recenser des publications pertinentes et de mener des démarches préliminaires sur le terrain. Les notions et théories essentielles pour notre analyse, présentées dans les chapitres 2 et 3, ont été enrichies selon les besoins au cours de notre recherche, pour aboutir à un cadre théorique complet par rapport à notre problématique. Quant aux démarches préliminaires, nous avons d'abord contacté un étudiant du département de français à l'Université des Etudes Internationales du Sichuan et lui avons demandé des informations de base sur la modalité de formation, le programme de cours et les enseignants concernés pendant le confinement, dans l'espoir d'obtenir une vue d'ensemble et une compréhension générale du processus de formation. Cette enquête nous a permis de préciser le type de cours étudié et d'obtenir les coordonnées d'un des enseignants interrogés, faisant ainsi avancer notre recherche. Avec l'aide de cet enseignant, nous avons pu contacter les autres enseignants interrogés.

Sur la base de ces connaissances préalables obtenues grâce à l'enquête préliminaire, nous avons déterminé les instruments de collecte des données. Nous avons choisi la méthode de l'enquête, car c'est une méthode de collecte systématique des données qui a pour but d'obtenir des informations standardisées auprès des personnes qui en constituent l'échantillon. L'objectif est la découverte de faits, d'opinions et de difficultés. Nous avons

retenu deux types d'enquête : des entretiens, que nous avons menés auprès de quatre enseignants, ainsi que des questionnaires destinés aux 33 étudiants. Les deux seront présentés dans la section suivante.

6.1 Outils de recueil de données : entretiens avec les enseignants, questionnaire destiné aux étudiants

Nous avons décidé de mener des entretiens avec des enseignants, car c'est ce qui nous permet de recueillir des informations liées aux opinions, représentations et pratiques de l'enseignant et surtout des informations sur la conscience des difficultés des enseignants dans le processus de transformation de cours en distanciel, ainsi que sur les stratégies que les enseignants emploient pour réussir cette formation à distance. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous avons choisi l'Université des Etudes Internationales de Sichuan comme cas d'étude. Il y a au total 26 enseignants rattachés au Département de français (10). Quels enseignants avons-nous choisis comme sujets de recherche ? Pour quelles raisons ? Comment les entretiens ont-ils été menés ? Nous répondrons à ces questions étape par étape.

Tout d'abord, concernant la sélection des enseignants à interviewer, nous avons cherché parmi les enseignants des cours « Français élémentaire » et « Français avancé ». La raison pour laquelle nous avons choisi ces deux cours est qu'ils sont les cours français les plus importants et les plus fondamentaux de tout le programme d'étude. Ils couvrent différents aspects de l'enseignement du français, tels que la grammaire, la phonétique, la lecture, la compréhension orale, etc. En même temps, ces deux cours touchent presque tous les niveaux universitaires, des premières aux troisièmes années. Il s'agit de 10 enseignants au total qui s'occupent de ces deux cours, dont 4 en première année, 4 en deuxième année et 2 en troisième année. Enfin, nous avons retenus pour l'interview 4 enseignants qui interviennent en première, deuxième et troisième années.

Ensuite, étant donné que l'objectif de l'entretien est de récolter des données qualitatives sur les représentations de l'enseignant, nous avons conçu un guide de l'entretien semi-directif (voir annexe 1). Les questions portent sur la manière dont le cours présentiel a été transformé en cours à distance, sur les plateformes utilisées et sur les difficultés, les apports et les réflexions de l'enseignant à propos de cette transformation. De ce fait, au lieu de préparer un guide de l'entretien avec des questions précises, nous avons

créé une liste avec des questions plutôt ouvertes, en fonction de la réponse de l'enseignant, nous avons changé l'ordre de questions ou ajouté quelques-unes liées au thème.

Enfin, nous avons contacté chacun des 4 enseignants via WeChat, et leur avons demandé s'ils voulaient participer à l'entretien. Et après qu'ils ont accepté, nous avons fixé un moment et un moyen pour réaliser l'entretien (via l'application WeChat en audio sur téléphone). De ce fait, ces 4 entretiens ont été réalisés pendant la période du 26 au 30 octobre 2020 ; l'autorisation d'enregistrement a été demandée au début de chaque entretien.

Après les entretiens avec les enseignants, nous avons effectué une analyse thématique et nous avons constaté que les difficultés mentionnées par les enseignants portent principalement sur l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective. Cela correspond aux hypothèses que nous avons formulées au début. Mais à notre surprise, les enseignants ont également beaucoup parlé des difficultés de leurs étudiants. Nous avons alors décidé de distribuer un questionnaire aux étudiants pour compléter les données de cette étude.

Le questionnaire (voir annexe 1) a été mis en place sur le site chinois « Questionnaire Tencent » spécialisé dans l'enquête de recherche. Car sa simplicité d'utilisation et la fiabilité du service en ont fait un allié pour notre recherche. Afin de faciliter la participation des étudiants, le questionnaire est en chinois. Nous l'avons distribué dans le groupe d'étudiants via l'application QQ afin d'assurer que les étudiants qui ont répondu au questionnaire sont bien ceux mentionnés par les enseignants interrogés. Les apprenants ne connaissaient pas la problématique de cette étude, mais sa finalité, les critères éthiques, le nombre de pages et le temps nécessaire de ce questionnaire étaient annoncés dans la consigne au début :

« Ce questionnaire est destiné aux étudiants de première, deuxième et troisième années dans le département de français de l'Université d'Etudes Internationales du Sichuan afin de savoir comment les étudiants se débrouillent dans leurs cours en ligne pendant le confinement. Il est strictement anonyme, et vos réponses seront utilisées exclusivement pour des analyses statistiques. Il s'agit de 4 pages au total, et il vous faudra environ 15 à 20 minutes pour participer à cette enquête. Je vous remercie d'y répondre avec le plus grand soin ! » (Version traduite en français)

Les apprenants peuvent accéder au questionnaire avec le lien partagé dans leur groupe de classe (QQ) sans avoir besoin de se connecter. Avec la plateforme de

« Questionnaire Tencent », les données recueillies sont rangées sous la forme de tableaux Excel et de graphiques avec les informations diverses de statistiques.

Le questionnaire destiné aux étudiants a pour objectif de mesurer l'impact du contexte d'apprentissage sur les apprenants, sur leur processus d'apprentissage, sur la relation apprenant-groupe/classe-enseignant et sur leurs perceptions de la formation à distance notamment en prenant en compte l'interaction, l'autonomie et l'aspect socio-affectif. En même temps, ce questionnaire cherche à vérifier les témoignages des enseignants dans l'entretien, et à voir si les étudiants partagent les mêmes perceptions que les enseignants sur certains points.

Après avoir élaboré le questionnaire, nous avons demandé à un étudiant de le tester. Sur la base de ses retours, nous avons remplacé les questions 11 (Selon vous, quel est le principal aspect de cet impact ?) et 28 (Que pensez-vous que l'apprentissage en groupe vous a apporté ?), qui étaient à l'origine des questions ouvertes, par des choix multiples. En effet, nous avons considéré que les étudiants chinois sont assez mal à l'aise pour exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Nous avons mis certaines de nos hypothèses avec la modalité des options à cocher. De plus, nous avons ajouté une option de réponse « Autre » avec un champ de commentaire qui permet aux étudiants de s'exprimer si les options proposées ne sont pas incluses.

Le questionnaire est divisé en 4 sections, comportant 19 questions fermées et énoncés à choix unique, 11 questions ouvertes obligatoires et 4 questions à choix multiples. Au début du questionnaire, il y a un champ obligatoire à cocher avant de commencer le questionnaire. En d'autres termes, les étudiants peuvent lire la phrase suivante :

« Pour pouvoir continuer, cochez cette case pour indiquer que vous acceptez de participer au questionnaire et que vos réponses soient utilisées dans le cadre d'un mémoire de recherche. »

Et puis, la première section est consacrée à classer les étudiants dans chaque groupe-classe selon l'année universitaire (question 1) et l'enseignant concerné (question 2) et à identifier le profil de l'apprenant enquêté par exemple son expérience avec la formation à distance (question 3), l'auto-évaluation de la performance scolaire (question 4) et sa situation familiale (questions 5 et 6).

Ensuite, la deuxième section est liée aux conditions de suivi de la classe virtuelle, du point de vue technique (outil numérique, connexion internet) et socio-affectif. Les

questions 7, 8 et 9 cherchent à savoir quels sont les éventuels problèmes techniques rencontrés par l'étudiant pendant le cours en ligne et comment ils ont été résolus. Les questions 10 et 11 visent à connaître la dimension affective et psychologique des étudiants pendant le confinement.

De plus, la troisième section sert à vérifier les témoignages d'enseignants et à confirmer les hypothèses qui sont principalement liées à l'autonomie, l'interaction et la dimension socio-affective. Les questions 13 et 14 sont destinées à vérifier le témoignage de l'enseignant selon lequel certains étudiants ont été interrompus dans leurs cours par leurs parents qui ne connaissaient pas l'enseignement à distance et pensaient que leurs enfants jouaient à des jeux plutôt que de prendre les cours. Les questions 15, 16, 17 et 18 cherchent à savoir les perceptions des étudiants qui concerne le fait de la désactivation de caméra de la part de l'enseignant. Les questions 19, 20, 21 et 22 servent à corroborer les représentations de l'enseignant concernant la motivation, la charge de travail et la concentration. En outre, les questions 23, 24 et 25 concernent la difficulté de l'exercice de leur autonomie pour les étudiants. Les questions 26 à 29 visent à comprendre la façon dont les étudiants considèrent l'apprentissage en groupe. La question 30 est liée à la communication entre les enseignants et les étudiants.

Enfin, la quatrième section du questionnaire fournit un champ libre aux apprenants pour s'exprimer sur leurs représentations (question 31), les bénéfices et les difficultés rencontrées lors des cours en distanciel (question 32, 33 et 34).

6.2 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les entretiens, nous avons d'abord utilisé un outil de transcription audio en texte pour transcrire automatiquement les enregistrements de ces entretiens qui avaient été menés en chinois. Les transcriptions ont été corrigées et vérifiées par rapport aux enregistrements originaux. Nous avons ensuite traduit les textes chinois en français. Après avoir traité tous les enregistrements, la démarche qualitative a été choisie pour analyser les entretiens retranscrits.

Plus précisément, il s'agit d'une classification et d'une clarification des données. Nous avons fait une première lecture flottante pour nous familiariser avec les données, et puis, un tableau a été dressé pour classer toutes les informations mentionnées par les enseignants, notamment en ce qui concerne les difficultés et les bénéfices. Ce tableau de

synthèse nous permet d'identifier des régularités et des spécificités concernant les difficultés et les bénéfiques mentionnées par les différents enseignants.

De plus, nous répartissons les bénéfiques et les problèmes rencontrés par les enseignants en trois grandes catégories : l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective. Le processus d'élaboration de notre cadre théorique nous a permis de mettre successivement à jour ce tableau (voir annexe 2).

Enfin, les enseignants ont mentionné également de nombreuses difficultés du côté des étudiants, ce qui nous a amenés à nous intéresser aux perceptions des étudiants, et afin de chercher à vérifier ces témoignages, nous avons sélectionné et souligné les thèmes qui devaient être conçus et mentionnés dans le questionnaire.

Quant au questionnaire, avant de se lancer dans l'analyse des résultats, il est nécessaire de vérifier certains points cruciaux pour s'assurer que les données seront fiables et de qualité. En même temps, nous avons identifié les étudiants à qui adresser le questionnaire, qui viennent des trois années universitaires et tous de la classe de l'enseignant interrogé. Ensuite, il s'agit de statistiques descriptives du questionnaire pour obtenir une comparaison graphique visuelle afin de nous aider à analyser et à interpréter les résultats. Il s'agit généralement d'une méthode du tri à plat qui consiste simplement à obtenir une mesure statistique question par question, et parfois le tri croisé est mis en place pour intégrer une variable supplémentaire au tri à plat afin d'obtenir des statistiques spécifiques à chaque segment de l'échantillon de la population interrogée, par exemple, l'année scolaire, la performance, et le cours concerné, etc.

Pour répondre à notre problématique, nous divisons notre analyse en deux parties : difficulté et bénéfique. Dans ce cadre, nous allons d'abord analyser les entretiens avec les enseignants sous trois axes principaux pour vérifier nos hypothèses dans lesquelles ce changement soudain de modalité de formation peut entraîner des problèmes concernant l'interaction, l'autonomie et la dimension socio-affective. En même temps, nous les compléterons avec les résultats du questionnaire.

Partie 3

-

Résultats et discussion

Chapitre 7. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous essayons de répondre à notre problématique qui s'intéresse aux difficultés et aux bénéfices d'un passage à distance d'une formation de FLE en Chine. D'abord, il s'agit d'une présentation générale des résultats de l'enquête. Nous traitons ensuite cinq points essentiels qui sont les impacts sur l'interaction, sur l'autonomie, sur la dimension socio-affective ainsi que sur la concentration, et les bénéfices. Les retours sur mes hypothèses sont également insérés dans les analyses.

7.1 Résultat de l'enquête

Concernant l'entretien, 4 enseignants ont été interrogés, la durée de chaque entretien se situe entre 20 et 30 minutes. Nous notons que l'âge des répondants varie entre 30 et 45 avec un âge moyen de 37 ans. Aucun enseignant n'a suivi ou essayé un enseignement à distance avant l'épidémie. Les cours en ligne se sont déroulés de février jusqu'à fin mai 2020. Pour que les témoignages d'enseignants soient anonymes, nous nommons les deux enseignants de la première année « Monsieur Z » et « Madame L », l'enseignant chargé en deuxième année « Madame T » et « Madame C » qui s'occupe du cours de troisième année.

A travers les entretiens, nous synthétisons les activités principales et les outils utilisés dans la formation à distance dans deux modalités temporelles (synchrone ou asynchrone) sous forme de tableau. Notre but ici est d'avoir une vue générale de la manière de transformer des cours et des activités dans la formation de FLE. Ensuite nous pouvons identifier dans quelles activités les enseignants et les étudiants ont rencontré des difficultés et quelles activités ont apporté des avantages. Une brève synthèse se trouve ci-dessous.

Activités	Modalités temporelles	Outils utilisés et actions
En première année		
Cours en direct (Cours magistral) : « français élémentaire »	Synchrone	Tencent Meeting L'enseignant : Partage d'écran (PDF, Diapo), micro allumé L'apprenant : communication dans la boîte de dialogue (chat)
Exercices de grammaire dans le manuel	Asynchrone / synchrone (répondre aux questions)	Groupe de Wechat (application de messagerie) L'enseignant : donner la consigne ou la correction via la messagerie instantanée L'apprenant : poser des questions et rendre les devoirs

Activités	Modalités temporelles	Outils utilisés et actions
Attribution de calendrier de préparation	Asynchrone	Groupe de Wechat : partage un dossier qui contient des exercices et documents à préparer à l'avance
Production écrite	Asynchrone	Groupe de Wechat : envoyer la production via l'application de messagerie
Récitation du texte	Asynchrone	Prendre une vidéo de deux minutes et mettre dans un mini-programme sur Wechat
Journal hebdomadaire	Asynchrone	Dans un mini-programme sur Wechat L'enseignant : consulter le journal, donner des conseils et répondre au question
En deuxième année		
Cours en direct (Cours magistral) : « français élémentaire »	Synchrone	Chaoxing (qui ne marche pas bien) et Tencent Meeting L'enseignant : Partage d'écran (PDF, Diapo) micro allumé L'apprenant : communication dans la boîte de dialogue (chat)
Attribution des devoirs	Asynchrone	L'apprenant : télécharger et soumettre le devoir sur la plateforme de Chaoxing
Correction de l'exercice de grammaire	Asynchrone	Chaoxing : correction automatique sur les exercices de grammaire ; donner des feedbacks ; calcule le taux d'erreurs
Production écrite	Asynchrone	Chaoxing : l'enseignant corrige et fait des commentaires
Réponses aux demandes sur les difficultés dans les devoirs	Asynchrone et synchrone	Travail en groupe de 6 ou 7 ; Discussion via Wechat entre les apprenants ; Le responsable du groupe (étudiant désigné par l'enseignant) fait une liste des questions non-résolues pour l'enseignant
En troisième année		
Séance de communication	Synchrone	Tencent Meeting : Partage l'écran et questions-réponses liées à l'exercice
Cours en direct (Cours magistral) : « français avancé »	Synchrone	Tencent Meeting : Partage l'écran et micro allumé
Attribution de matériels pédagogiques et devoirs	Asynchrone	Chaoxing : l'apprenant soumet les devoirs via cette plateforme
Correction de devoir	Asynchrone	Chaoxing : correction automatique sur les exercices de grammaire ; donner des feedbacks ; calcule le taux d'erreurs ; annonce de date de limite

Activités	Modalités temporelles	Outils utilisés et actions
Réponses aux demandes sur les difficultés dans les devoirs et préparation de contenu du cours	Synchrone et asynchrone	Travail en groupe de 5 via le Wechat ; Le chef de groupe soumet une liste de problèmes ; Discuter ensemble

Tableau 1. Type d'activités et outils utilisés

Comme l'indique ce tableau, les cours de langue sont composés par le cours en direct et les devoirs à la maison, les plateformes utilisées sont variées. Pour les cours en direct, la plateforme utilisée est « Tencent Meeting » qui est synchrone. En revanche, quant à « Chaoxing » qui est utilisé par les cours destinés aux deuxième et troisième années, la fonctionnalité utilisée est asynchrone dans le but principal d'attribuer et de corriger les devoirs. Enfin, tous les enseignants ont utilisé « Wechat » qui est une application de messagerie pour donner des consignes, répondre aux questions des apprenants et envoyer la correction (pour les enseignants de la première année).

En ce qui concerne le questionnaire, il a été complété par 33 apprenants de trois années scolaires différentes, dont 10 étudiants qui viennent de la première année (appelé groupe 1), 11 de deuxième année (appelé groupe 2) et 12 de troisième année (appelé groupe 3). Pour s'assurer que tous les étudiants sont issus des classes des enseignants interrogés, nous avons demandé aux enseignants interrogés de nous aider à transmettre notre questionnaire aux groupes WeChat de la classe dont ils étaient responsables. Le tableau pour le nombre de répondants et l'enseignant concerné se trouve ci-dessous :

Cours concerné	L'enseignant	Nombre de répondants	Nom de groupe
« Français élémentaire » pour la première année	Monsieur Z	6	Groupe 1
	Madame L	4	
« Français élémentaire » pour la deuxième année	Madame T	11	Groupe 2
« Français avancé » pour la troisième année	Madame C	12	Groupe 3

Tableau 2. Nombre de répondants et le cours concerné

Pour identifier les témoignages d'apprenants, nous utilisons une abréviation selon l'ordre présenté dans le tableau Excel du résultat de l'enquête, extrait de « Questionnaire Tencent ». Les apprenants de groupe 1 sont codés de A1 à A10, le groupe 2 de A11 à A21 et le groupe 3 de A22 à A33. La durée moyenne de participation des étudiants au questionnaire est d'environ 15 minutes.

En ce qui concerne le profil des apprenants enquêtés, l'expérience avec la formation à distance avant l'épidémie est assez limitée pour la plupart des apprenants, 42,4% des étudiants suivent rarement un cours en ligne et 18,2% des apprenants n'en ont jamais suivi auparavant. Seulement 10 étudiants (30,3%) ont choisi l'option « Oui souvent » et 3 étudiants (9,1%) ont choisi « Oui toujours » pour indiquer qu'ils ont une expérience relativement riche dans la formation à distance.

Quant à la performance scolaire, 45,5% et 34,4% des étudiants pensent qu'ils se situent au niveau moyen supérieur et moyen de la classe. Parmi les répondants, 2 étudiants (6,1%) pensent qu'ils sont les meilleurs dans la classe. En revanche, 4 étudiants (12,1%) estiment qu'ils se classent au dernier rang. Ce résultat permettra de comparer leurs réponses par la suite pour vérifier les témoignages d'enseignants qui estiment que ce changement soudain de formation aura un impact différent sur des étudiants de niveaux différents.

Enfin, presque tous les étudiants (90,9%) ont toujours facilement accédé à un ordinateur ou une tablette pour leur travail, et 2 étudiants ont choisi « Oui souvent » pour dire que la grande majorité du temps, ils peuvent y accéder, mais parfois ils ont quelques difficultés. Mais, un étudiant indique qu'il n'a pas d'ordinateur ni de tablette pour son travail, il utilise donc le téléphone pour suivre toute la formation. En même temps, 75,8% et 21,2% des étudiants étaient avec leurs parents ou grands-parents, mais un étudiant était seul pendant le confinement.

Après avoir présenté un profil des répondants, la section suivante est consacrée aux difficultés et aux bénéfices dans cette formation à distance du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant, et notamment sous aspects de l'interaction, de l'autonomie et de la dimension socio-affective. Nous présentons et interprétons d'abord les témoignages d'enseignants et ensuite nous ajouterons les points de vue des apprenants en traitant les résultats graphiques de questionnaire pour vérifier et compléter les aspects mentionnés par leur enseignant.

7.2 Impacts sur l'interaction

Nous nous focalisons sur les impacts qui concernent l'interaction dans cette partie. Après avoir analysé les entretiens, deux phénomènes particuliers, ceux de « difficulté de la mise en place des activités liées à l'expression ouverte » et « caméra désactivée », sont mis en lumière et nous traitons donc ces deux aspects dans les sections suivantes.

7.2.1 Difficulté de la mise en place des activités liées à l'expression orale

Au travers des entretiens et des questionnaires, nous avons constaté d'abord une difficulté dans la mise en place des activités de l'expression orale qui sont incontournables dans une formation de langue. Selon notre analyse, les principales raisons de cette difficulté sont les suivantes :

Tout d'abord, nous pensons que l'augmentation du nombre d'étudiants dans la classe est une cause majeure de ce problème. Avant la pandémie, chaque séance du cours « Français élémentaire » s'est construite par une classe d'environ 25 étudiants. Mais, en raison d'un passage soudain en distanciel, deux classes ont été combinées en une seule pour faciliter l'organisation de programme de cours. Dans ce cas, le nombre d'étudiants connectés en même temps dans une classe virtuelle atteint plus de 50. Sachant que dans un cours de 25 étudiants, il n'était déjà pas facile de faire interagir tous les étudiants. En doublant le nombre d'étudiants, il est encore plus difficile pour l'enseignant de gérer les échanges entre les étudiants.

En outre, dans le contexte de la formation à distance, les enseignants ont également mentionné les problèmes techniques comme une raison principale de la difficulté d'interaction :

- (1) Monsieur Z : « je constate que la connexion à internet est instable. Et pour cette raison, de nombreux étudiants n'ont souvent pas accès aux cours à l'heure ou ne peuvent pas interagir pendant le cours. »
- (2) Madame L : « Par exemple, quand je demande à l'étudiant de répondre aux questions, parfois je n'ai pas de réponse, et j'attends toujours quelques secondes pour qu'il m'entende bien, ce qui fait perdre beaucoup de temps. »
- (3) Madame T : « L'instabilité de la connexion est parfois un point important qui impacte l'interaction entre le prof et les étudiants. »
- (4) Madame C : « D'abord, il s'agit de questions relatives aux logiciels et aux réseaux. La difficulté la plus fréquente est que la plateforme fonctionne de manière instable... Au niveau des utilisateurs, certains étudiants ont une mauvaise connexion à la maison et l'écran partagé peut rester bloqué ou ne s'affiche pas du tout. »

Les problèmes techniques ne sont pas nouveaux dans une formation à distance. De nombreux chercheurs affirment l'instabilité de connexion, le phénomène d'image figée, la dysfonction de logiciel ainsi que le décalage entre l'émission et la réception du message entrave l'interaction entre les locuteurs (Macedo-Rouet, 2009 ; Marcelli, Gaveau et Tokiwa, 2005 ; Wallet, 2012). Dans notre étude, ces problèmes ont continué à poser des difficultés aux enseignants et, dans une certaine mesure, ils les ont rendus réticents à

donner aux étudiants une tâche orale ouverte car ces activités prennent souvent beaucoup de temps et influencent le rythme d'enseignement.

Avec un grand nombre d'étudiants et une série de problèmes techniques, la question de la temporalité est soulignée par une enseignante :

(5) Madame L : « En fait, le cours en ligne est normalement plus court que celui présentiel. Nous avons généralement 90 minutes pour une séance sur place, mais pour un cours en ligne, c'est souvent entre 60 et 70 minutes. Parce que si c'est très long, les étudiants se sentiront très fatigués. Avec le temps réduit, il est intrinsèquement difficile pour nous d'enseigner en ligne, de répondre aux diverses questions que posent les étudiants et de guider leurs interventions. En même temps, l'ensemble de l'horaire des cours ne change pas. C'est-à-dire qu'ils ont beaucoup de cours, même celui de sport. Leurs yeux doivent regarder l'écran presque toute la journée et parfois ils sont très fatigués pendant mon cours. Pour toutes ces raisons, nous décidons de ne pas trop dialoguer avec les étudiants pendant le cours. »

Ce témoignage fait écho à la théorie de « pression temporelle » de Develotte et Mangenot (2010 : 6), c'est-à-dire que pour le mode synchrone, il faut faire attention au niveau technique et à la capacité humaine à s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multimodalité (nombre d'applications, documents et interactions à gérer simultanément) (Verquin & Daguet 2016). En même temps, l'influence de la pandémie doit être prise en compte. En raison d'événements imprévus, la fermeture de l'université entraîne le transfert de tous les cours en ligne, ce qui inclut non seulement les cours de français, mais aussi d'autres cours, et même les cours d'éducation physique et sportive. Dans ce cas-là, l'emploi du temps des étudiants est très occupé, ce qui entraîne la fatigue psychique et physique chez eux. La fatigue réduit forcément l'envie de prendre la parole. Un article intitulé « Zoom fatigue »¹⁴ publié dans le Figaro souligne le fait que les éléments purement techniques comme les images qui se figent, les notifications indiquant un problème de connexion ou une reconnexion, viennent perturber la concentration et le naturel de l'échange.

(6) Monsieur Z : « Un autre problème majeur est que nos cours de français étant très basiques, il y a beaucoup de tâches qui nécessitent de pratiquer la prononciation et l'expression orale. Mais à cause de l'enseignement en ligne, je n'ai pas les moyens de corriger la prononciation de chaque étudiant ou de leur faire répondre à des questions. C'est donc très difficile de mettre en œuvre la partie d'expression ouverte. Je n'ai pas la possibilité d'écrire du vocabulaire au tableau pendant le cours pour les aider à organiser leurs phrases comme je le fais dans le cours en

¹⁴ « Zoom fatigue : pourquoi les discussions en visioconférence sont si épuisantes », consulté le 1 avril 2021, à l'adresse : <https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/zoom-fatigue-pourquoi-les-discussions-en-visioconference-sont-si-epuisantes-20200423>

présentiel. J'ai donc demandé aux étudiants de lire les textes dans le manuel. Ce qui me permet de corriger leur prononciation. Mais je ne prends pas trop de temps sur cette partie. »

L'extrait illustré ci-dessus de Monsieur Z souligne la difficulté d'aider les étudiants à construire des phrases et de corriger simultanément leur prononciation. Pour les étudiants de première année et ayant un niveau débutant, ces deux points sont fondamentaux et incontournables dans une activité orale ouverte. De plus, comme la plateforme utilisée dans des cours en direct n'est pas conçue pour la formation langagière, on trouve certaines contraintes liées au logiciel de conférence. Par exemple, pendant le cours en direct, la plateforme de Tencent Meeting (voir section 5.3) fait que la boîte de dialogue est cachée lorsque l'enseignant partage son écran. Cela empêche l'enseignant de taper dans le chat pour ajouter des vocabulaires ou des expressions aux étudiants tout en partageant le diaporama. Lors de l'expression de l'oral en face à face, l'enseignant est capable de corriger la prononciation et ajouter du vocabulaire simultanément pour aider les étudiants à organiser leurs phrases et à exprimer leurs idées. Dans une certaine mesure, il est donc difficile pour l'enseignant de corriger la prononciation en visioconférence. De plus, si l'enseignant interrompt l'étudiant pour faire des corrections, à cause du décalage de réception et de transmission des informations, l'étudiant ne peut parfois pas recevoir le feedback de l'enseignant dans l'instant. Cette interruption fait alors perdre l'intérêt à l'étudiant pour l'activité de l'expression orale. Face à ce problème, Monsieur Z décide d'abandonner la pratique orale ouverte et de la remplacer par la lecture du manuel. Il pense qu'au moins dans ce cas, il est possible de laisser les étudiants parler et de corriger leur prononciation après chaque lecture.

Les problèmes techniques sont évoqués également par les étudiants, nous trouvons le résultat de la question 10 (choix multiple) ci-dessous :

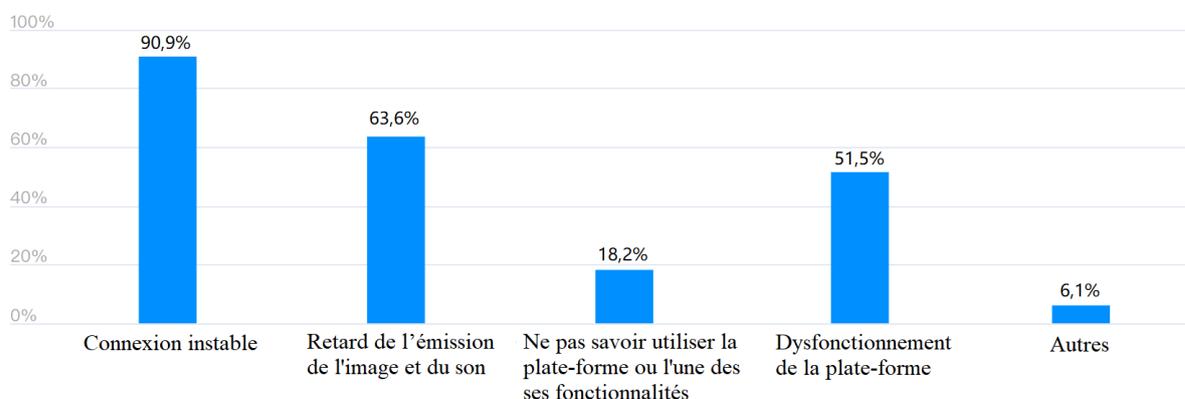


Figure 3. Graphique synthétisant les réponses à la question 10 « Quels types de problèmes techniques avez-vous rencontrés ? »

Il s'agit d'un résultat de question à choix multiples, parmi les 33 répondants, la plupart d'étudiants ont rencontré le problème de l'instabilité de connexion (90,9%) et le délai de transmission d'image et de son (63,6%). De plus, le dysfonctionnement du logiciel (Chaoxing/Tencent Meeting) cause des inconvénients pour 51,5% des étudiants. 18,2% des étudiants ont des difficultés en ne sachant pas comment utiliser la plateforme ou l'une de ses fonctionnalités. Ainsi, 6,1% des répondants ont choisi l'option « autre » et précisent qu'ils ont un micro et/ou une caméra qui fonctionnent mal.

Face à des problèmes techniques, plus de la moitié des étudiants (60,6% et 57,6%) essaient de résoudre les problèmes par eux-mêmes en cherchant des informations en ligne ou en demandant de l'aide à leur ami et camarade. 30,3% des étudiants sollicitent directement leur enseignant et 9,1% se tournent vers leurs proches. Seulement 6,1% indiquent qu'ils n'ont jamais eu ce type de difficulté et 9,1% ont choisi d'attendre un peu pour que le réseau se rétablisse ou qu'ils redémarrent leur ordinateur.

Les difficultés technologiques empêchent l'interaction entre les étudiants et les enseignants, des points de vue expliqués par les étudiants à la question 33 « À votre avis, avez-vous des difficultés à interagir avec votre professeur ou avec votre camarade ? » :

(7) A1 : « Il faut du temps pour allumer le micro ou lever la main pour parler sur la plateforme, et parfois, avec un mauvais internet, la plateforme met plus de temps à réagir, ce qui fait que parler est une corvée pour moi. »

(8) A14 : « Les problèmes techniques survenant fréquemment, obligeant de nombreux étudiants à interrompre l'enseignant et à demander de l'aide, et le temps de classe devient de moins en moins et l'interaction avec l'enseignant est également réduite. »

(9) A27 : « Parfois, je parle, mais peut-être qu'à cause du réseau, le professeur ne m'entend pas, ou bien, ma voix couvre parfois celle de l'enseignant, ce qui influence le reste de la classe. Alors, je choisis de rester silencieux. »

(10) A30 : « La qualité de l'équipement des étudiants est également inégale ; certains disposent de bons ordinateurs et de réseaux stables, tandis que les ordinateurs des autres ont tendance à tomber en panne, ce qui rend extrêmement difficile la communication entre camarades de classe, mais aussi entre les camarades et les enseignants. »

Nous avons constaté qu'il existe des inégalités significatives entre les étudiants, comme les différences d'appareils utilisés (téléphones, ordinateurs, tablettes), des performances différentes entre les appareils, et des décalages de la stabilité des réseaux dans les différents endroits. Il y a aussi des étudiants qui ont des expériences différentes avec la formation à distance, et leur capacité d'adaptation à la technologie n'est pas au même niveau. Par exemple, certains étudiants peuvent considérer que répondre aux

questions dans les classes en ligne nécessite une série de manipulations : allumer le micro et lever la main, ce qui les empêche de vouloir interagir avec l'enseignant. Toutes les causes mentionnées ici peuvent amener l'enseignant à passer du temps en classe à résoudre certains problèmes techniques des étudiants, et passer moins de temps à s'entraîner à l'expression orale.

En conséquence, revenons à la première hypothèse concernant le fait que la formation à distance peut entraîner des difficultés dans l'interaction entre les étudiants et l'enseignant dues aux différentes raisons telles que les problèmes techniques ou le passage soudain de modalité de formation. Nous pouvons dire que cette hypothèse est vérifiée. Notre résultat correspond au point de vue de Marquet et Nissen (2003) qui soulignent que les difficultés au niveau technique augmentent la distance temporelle entre enseignants et apprenants, parce que le retard des images et du son peut être perturbant pour l'enseignant et les étudiants et rendre dans une certaine mesure les activités orales ouvertes difficiles à être menées. Pour l'enseignant de première année, il est également impossible de corriger simultanément la prononciation de l'apprenant et d'enrichir leur répertoire langagier dans la production orale. Ainsi, la distance technologique est difficile à apprivoiser en raison de l'inégalité des habiletés techniques et des environnements réseaux entre les apprenants comme la manipulation du logiciel et la stabilité de connexion. Enfin, le passage soudain aux cours en ligne en raison de l'épidémie entraîne le doublement du nombre d'étudiants dans la classe ainsi que la fatigue des étudiants qui est causée par des horaires de cours serrés et des problèmes techniques, exacerbant alors la difficulté de réaliser des activités à l'oral et d'interagir entre les enseignants et les étudiants.

7.2.2 Difficultés provoquées par l'absence de vidéo : analyse au niveau de l'interaction

Généralement, une classe en visioconférence se fait à caméra allumée et micro fermé. Les participants ouvrent la vidéo pour partager leur présence et soutien au groupe, et ils coupent le micro pour éliminer les nuisances sonores et laisser la parole à l'animateur. Mais dans notre étude, nous constatons que presque tous les participants (enseignants et apprenants) ont choisi de fermer l'un des canaux qui est la vidéo. Dans cette partie, nous analysons ce phénomène au niveau de l'interaction dans le cours en direct, son aspect lié à la dimension socio-affective sera traité dans la section plus bas. En témoignent les extraits suivants :

(11) Monsieur Z : « Les étudiants n'allument jamais la caméra. »

(12) Madame L : « Je n'allume jamais la caméra, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas me voir. »

(13) Madame T : « En général, je désactive ma caméra. »

(14) Madame C : « Mais je n'allume pas la caméra, je pense que ce n'est pas nécessaire. »

Du côté de l'enseignant, les raisons pour lesquelles ils refusent d'ouvrir leur caméra sont différentes. Pour Monsieur Z et Madame L, le choix de ne pas mettre la caméra est plus pratique car les enseignants n'ont pas besoin de se préparer et il leur suffit de porter des pyjamas pendant le cours. Nous allons discuter sur ce point dans la section 7.3.1. Ensuite, Madame T craint que les étudiants prennent des captures d'écran et les transforment ensuite en emojis. Nous soupçonnons que cette idée découle de la crainte de l'enseignant de perdre son autorité et sa face car selon la culture traditionnelle en Chine, les enseignants ont un statut élevé et une autorité absolue dans une classe. Enfin, Madame C pense qu'il n'est pas nécessaire d'activer la vidéo. Est-ce que c'est vraiment le cas ? En fait, d'après notre observation, le choix de désactiver la vidéo provoque une série de difficultés.

(15) Monsieur Z : « Il y a aussi le fait que je n'ai absolument aucun moyen de voir les étudiants et qu'il n'y a aucun moyen de savoir s'ils comprennent vraiment ou non. »

(16) Madame L : « Mais en ligne, comme nous ne sommes pas en face en face, nous ne savons pas s'ils écoutent attentivement ou s'ils font autre chose, ou même s'ils dorment ou pas. »

(17) Madame T : « Vous ne pouvez pas savoir s'ils comprennent vraiment ou pas sans voir leurs expressions faciales. »

(18) Madame C : « il n'y a pas de contact visuel et je ne suis pas capable de bien interagir avec les étudiants. Sachant que la plupart des étudiants sont assez passifs, ils n'aiment pas répondre aux questions volontairement. »

Les 4 enseignants évoquent le manque d'interaction non-verbale comme le regard, les gestes, les mimiques et l'orientation du corps provoqué par l'absence de caméra. C'est un point très important dans l'enseignement-apprentissage, car l'enseignant l'utilise souvent pour encourager les apprenants, stimuler la parole et attirer l'attention. La plupart des étudiants chinois sont passifs, et même dans le cours présentiel, l'enseignant doit dépendre des regards ou des mouvements du corps des étudiants pour savoir s'ils comprennent le contenu du cours ou pas. Parfois, pour les étudiants timides, un regard ou un geste d'encouragement peuvent faire prendre la parole. En visioconférence, la perte de visibilité nuit au sentiment de présence qui dépend de l'interaction, qu'elle soit mentale, verbale ou gestuelle. En effet, la communication médiatisée par le numérique cherche à se rapprocher de ce qui se joue dans la communication en face à face, impliquant non seulement des échanges verbaux et non verbaux, mais aussi des gestes et « contacts corporels concrets ou potentiels » (Weissberg, 2001 cité par Croze, 2021). Cette

multimodalité d'échange verbal, non-verbal et paraverbal de l'enseignant est difficile à transférer en distanciel notamment avec une caméra désactivée.

Dans la pratique, l'enseignant partage l'écran, allume le micro et désactive la caméra. Il demande aux étudiants de taper des messages dans le chat pour interagir. Malgré tout, les étudiants ont toujours très peu d'interaction avec l'enseignant dans le cours. Et ce sont toujours les mêmes étudiants motivés qui interagissent avec l'enseignant. Ce qui est souligné par Madame T :

(19) Madame T : « Je leur demande de communiquer via la boîte de dialogue. Mais cette interaction n'est pas très fréquente. »

Nous pouvons en conclure que l'enseignant est toujours le centre de la classe dans cette formation. Il transmet le savoir tandis que les étudiants le reçoivent passivement. Dans ce cas-là, l'interaction reste très limitée.

L'un des enseignants remarque le problème lié à la caméra pendant la formation et essaie d'apporter des changements.

(20) Monsieur Z : « Au début, je n'étais pas en forme moi-même et j'ai enseigné des cours à la maison en pyjama. Allumer la caméra est aussi un moyen de me surveiller, car je dois me préparer et me mettre dans un état plus professionnel. En même temps, je réalise que l'expression corporelle du professeur est également importante pour les étudiants. »

Pour cet enseignant, la vidéo n'est pas seulement un moyen pour attirer l'attention de l'apprenant et pour transmettre des informations à l'aide de gestes, de mouvements, d'expressions faciales et de formes de la bouche, mais aussi pour montrer des images de lui-même aux autres ce qui est en quelque sorte une surveillance de lui-même. Car devant la vidéo, il doit se préparer avant de commencer le cours et se mettre dans un état plus professionnel. Ce comportement est également reconnu par les étudiants participant à son cours, qui estiment que le fait d'activer la caméra les rend plus concentrés et moins susceptibles de ressentir de la fatigue. Alors, les étudiants ont-ils choisi de mettre leur caméra ? Comment le comportement de l'enseignant affecte-t-il les étudiants ? Les résultats graphiques ci-dessous montrent la situation concernant l'activation/désactivation de caméra pour les étudiants.

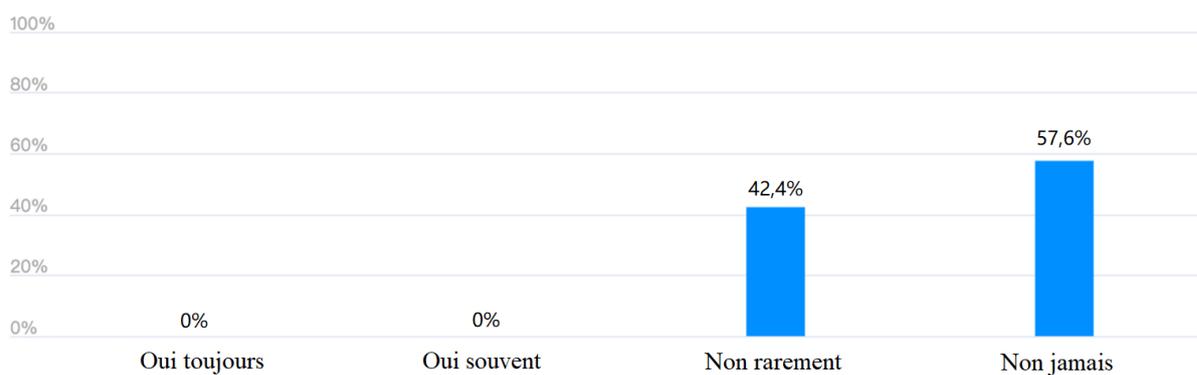


Figure 4. Graphique synthétisant les réponses à la question 15 « Vous arrive-t-il d'allumer la caméra lorsque vous êtes dans un cours en ligne ? »

Les étudiants confirment les témoignages d'enseignants : 57,6% des répondants n'allument jamais leur caméra pendant le cours tandis que 42,4% des répondants l'allument rarement. Concernant la raison de ce fait, les répondants s'expliquent dans la question 17. Parmi les 33 étudiants, 15 étudiants pensent que l'enseignant ne leur demande pas d'allumer la caméra, donc il est inutile de le faire ; deux autres répondants soulignent que l'enseignant n'allume pas la caméra, il n'est donc pas nécessaire que l'étudiant le fasse. Les autres ne veulent tout simplement pas se voir à la caméra, ce qui les met mal à l'aise. Nous constatons que le comportement et l'exigence de l'enseignant ont une influence importante pour les étudiants. Et les différences individuelles doivent également être prises en compte pour expliquer le choix de l'étudiant.

Ensuite, nous avons fait une analyse croisée entre les années universitaires des étudiants et le comportement de l'enseignant, à savoir si l'enseignant a allumé la caméra pendant son cours, et nous sommes arrivés aux conclusions suivantes.

	Oui toujours	Oui souvent	Non rarement	Non jamais
Première année	0 (0,0%)	6 (100,0%)	4 (16,7%)	0 (0,0%)
Deuxième année	0 (0,0%)	0 (0,0%)	8 (33,3%)	3 (100,0%)
Troisième année	0 (0,0%)	0 (0,0%)	12 (50,0%)	0 (0,0%)

Figure 5. Graphique synthétisant les réponses à la question 1 « L'année dernière (de février à mai 2020), dans quel niveau étiez-vous inscrit.e ? » et à la question 17 : « Votre professeur a-t-il allumé la caméra pendant son cours ? »

A travers le tableau, nous trouvons que les étudiants de deuxième année et troisième année ont choisi l'option « Non rarement » ou « Non jamais », au contraire, les 6

étudiants de première année qui viennent de la classe de Monsieur Z ont choisi l'option « Oui souvent », cela confirme le témoignage de Monsieur Z. Et les 4 qui viennent de classe de Madame L confirment également qu'elle allume rarement la caméra pendant son cours.

Pour la perception qu'ont les étudiants des enseignants qui allument la caméra, 20 étudiants pensent qu'il est très utile que la caméra de l'enseignant soit activée. Voilà leurs explications :

(21) A1 : « Je peux apprendre à prononcer des mots en reconnaissant les formes de la bouche de l'enseignant. »

(22) A6 : « L'enseignant peut expliquer certains mots en utilisant les gestes. »

(23) A12 : « Il est très facile de se perdre si on entend uniquement le son, et j'ai l'impression que mon professeur est éloigné de moi. »

(24) A15 : « En voyant l'enseignant devant l'écran, c'est plus comme une vraie classe, et je pense que je suis plus proche de l'enseignant. »

(25) A30 : « Je capture les regards de l'enseignant et comprends mieux ses émotions, ce qui me donne plus d'intention d'interagir. »

Les extraits soulignent l'importance de la caméra pour les étudiants, et surtout pour les étudiants de niveau débutant (les témoignages de A1 et A6). Les mouvements du corps de l'enseignant et la forme de la bouche dans la prononciation, transmis par la caméra, ont un effet positif sur la compréhension du sens des mots et l'apprentissage de la prononciation. De plus, la distance spatiale semble ressentie par certains étudiants (A12, A15 et A30) à travers l'impression d'éloignement et l'absence de capture de regard, ce qui empêche l'intention de l'interaction entre les locuteurs. Les étudiants restants croient que tant qu'ils peuvent voir le diaporama partagé sur l'écran, peu leur importe que l'enseignant ait la caméra ou non.

Pour conclure, la désactivation de la caméra provoque une absence de l'interaction non-verbale, ce qui a une influence négative pour tous les participants. Le manque d'interaction non-verbale entraîne une réduction de l'interaction verbale, puisque l'enseignant n'a aucun moyen d'encourager les étudiants à prendre la parole par le regard et les gestes. Cette réduction de l'interaction peut, dans une certaine mesure, nuire à la relation enseignant-étudiants : l'enseignant pense que les étudiants ne coopèrent pas avec lui, cela peut produire des difficultés à poursuivre le cours et à adapter le rythme de la classe en fonction des réactions des étudiants. D'ailleurs, nous avons constaté un grand décalage dans les perceptions des enseignants et celle des étudiants. D'un côté, les

enseignants pensent qu'il est important que les étudiants allument la caméra qui est considérée comme un moyen important pour les voir et pour les surveiller. D'un autre côté, la majorité des étudiants pensent qu'il est inutile d'allumer leur caméra et soulignent l'importance de l'activation de la caméra chez l'enseignant. De leur point de vue, la possibilité de voir l'image de l'enseignant à travers la caméra permet de réduire la distance spatiale entre eux et de rendre les étudiants plus motivés à interagir avec l'enseignant. Cependant, les 3 enseignants interrogés ne mentionnent que le problème provoqué par la désactivation des caméras des étudiants, estimant que ce comportement leur pose beaucoup de difficultés. Mais ils n'ont pas donné beaucoup d'explications sur leur propre comportement quant à leur choix de désactivation de caméra. En plus des problèmes que nous avons exposés ici, nous trouvons que ce fait a un impact sur la dimension socio-affective. Nous l'analyserons dans la section suivante.

7.3 Problèmes socio-affectifs

Dans cette partie, nous revenons d'abord sur le phénomène de la désactivation de la caméra qui est mentionné ci-dessus. Nous l'analysons ici sous l'angle de l'impact socio-affectif. Ensuite, les émotions dues au confinement doivent être prises en compte en tant qu'elles influencent le comportement de l'enseignant et de l'étudiant dans la formation à distance.

7.3.1 Éteindre la caméra : analyse au niveau de la dimension socio-affective

Nous mentionnions le fait que la caméra éteinte a un impact négatif pour l'interaction entre les enseignants et les apprenants, mais cette pratique influence également les émotions et les sentiments de l'enseignant.

(26) Madame L : « Au début, je n'étais pas à l'aise avec ce style d'enseignement en ligne parce que je ne pouvais pas voir les réactions des étudiants. C'est comme si je me parlais à moi-même devant l'ordinateur. Et je ne pouvais pas me mettre au travail assez vite, parfois, je ne suis plus passionnée. »

A travers le témoignage de Madame L, nous voyons que la désactivation des caméras des étudiants a malheureusement la conséquence d'isoler l'enseignant, car il parle devant des carrés noirs et semble se parler à lui-même. L'un des avantages potentiels de la visioconférence par rapport à l'audioconférence est l'image, l'avantage de se voir est indéniable, en nous donnant la possibilité de décoder les réactions non verbales des participants. Mais avec la caméra éteinte, ce bénéfice disparaît et les problèmes s'ensuivent.

Les sentiments d'isolement et de solitude doivent être considérés comme des priorités : les enseignants sont isolés physiquement de leurs apprenants, et en raison du manque d'image et d'interaction non-verbale, il est difficile d'établir un lien social avec eux. La solitude est donc ressentie et elle influence l'état de travail de l'enseignant qui a un sentiment moins passionné.

Ensuite, nous voyons qu'autant les enseignants que les étudiants mentionnent le port du pyjama pendant le cours en ligne, ce qui est l'une des raisons pour lesquelles les participants refusent d'allumer la caméra.

(27) Madame T : « À cause des mois de cours en ligne, j'ai l'impression que tout le monde est dans un état de relâchement. Et j'ai aussi l'impression que la plupart de mes étudiants sont très inefficaces dans les cours en ligne à la maison. Pour les étudiants, même la lecture n'est plus aussi fluide qu'avant. »

(28) Monsieur Z : « Au début, je n'étais pas en forme moi-même et j'ai enseigné des cours à la maison en pyjama. »

(29) Madame L : « Je n'ai pas besoin de me changer, je peux donc donner des cours à la maison en pyjama, je me sens plus détendue. »

Du côté de l'enseignant, porter un pyjama est l'un des avantages de la formation à distance. Cela permet de réduire le temps passé pour se préparer avant le cours. Par contre, cette pratique influence, dans une certaine mesure, l'état d'esprit des enseignants, qui peuvent par exemple ne pas se sentir en forme, avoir un sentiment de relâchement et d'être moins professionnel car ils se mettent dans un contexte informel.

Du côté de l'étudiant, parmi les 33 répondants, pour les raisons concernant la caméra éteinte, 10 étudiants craignaient d'être ridiculisés par les autres parce qu'ils portaient un pyjama ou une tenue négligée à la maison.

Les raisons pour lesquelles les enseignants et les étudiants participent à des cours en ligne en pyjama, c'est non seulement pour gagner du temps, mais aussi en raison du sentiment de relâchement. L'un des étudiants ajoute même qu'il a l'impression que les cours en ligne ne sont pas importants et il pense être dans un contexte informel. Selon le contexte de l'enseignement à distance en Chine, nous présumons que ce sentiment de relâchement découle d'une certaine indifférence à l'égard de la formation à distance. Avant l'épidémie, l'enseignement à distance était sous-estimé en Chine. Pour la société en général, cette formation représente un apprentissage inefficace, un diplôme sans valeur et un simple complément à l'enseignement traditionnel (voir section 5.1). Pour les enseignants et les étudiants, la transformation complète de l'enseignement présentiel en enseignement à

distance, suite à l'épidémie, est également une nouvelle expérience. Au début, lorsque l'université a fermé, personne ne savait combien de temps ce modèle d'apprentissage à distance allait durer. Ils estiment qu'il ne s'agit que d'une alternative temporaire à l'enseignement traditionnel, et ils y accordent donc moins d'attention. Par ailleurs, le sentiment de relâchement est aggravé par le préjugé social initial contre la formation à distance.

De plus, 10 étudiants se sentent gênés et timides à l'idée d'allumer la caméra. Nous trouvons ici un phénomène particulier, c'est que ces 10 étudiants viennent de première et deuxième année. Nous pouvons imaginer que ce sentiment de gêne et de timidité provient de la méconnaissance des camarades de classe et des enseignants. Comme nous l'avons expliqué précédemment, en raison du changement de programme, pour les étudiants de première et deuxième année, les deux classes ont été combinées en une seule. Ce qui était au départ un enseignant pour 25 étudiants par classe est devenu deux enseignants alternant pour ces 50 étudiants. Ces changements ont entraîné une certaine méconnaissance des étudiants, et l'alternance des enseignants n'a pas permis de créer une intimité entre les étudiants et les enseignants dans un court laps de temps. Comme le soulignent Marcum et Kim (2020 cité par Godwin-Jones, 2020), la « distance transactionnelle » (Moore, 1993) est un danger inhérent à la formation à distance en raison des écarts psychologiques et de communication créés, qui rendent plus difficile le développement de relations personnelles entre étudiants et enseignants. En revanche, pour les étudiants de troisième année, un enseignant n'est responsable que de sa propre classe (environ 25 étudiants) pendant une séance de cours, cela rend les étudiants plus familiers entre eux. Bien qu'ils aient également rarement allumé la caméra pendant la visioconférence, leur raison est souvent due au fait que l'enseignant ne l'exige pas, plutôt qu'au fait qu'ils se sentent gênés et anxieux.

D'ailleurs, aux yeux des étudiants, le fait que l'enseignant allume ou non la caméra peut également avoir une incidence sur leurs émotions. En témoignent les extraits suivants :

(30) A7 : « Dans la classe de M. Z., comme la caméra est éteinte et que nous ne pouvons pas voir le visage de l'autre, nous n'avons parfois aucun moyen de distinguer les émotions en fonction du ton et de la voix de l'autre, ce qui entraîne des malentendus pendant longtemps. Nous avons tous l'impression que le professeur est strict et il est toujours vache avec nous, et il a peut-être l'impression que nous ne coopérons pas avec lui en classe, mais après être retournés dans la classe hors ligne, ces malentendus disparaissent, et nous trouvons que le professeur est particulièrement gentil et génial. »

(31) A18 : « Je pense que le fait que le professeur allume la caméra est un comportement respectueux, donc je suis plus disposé à interagir avec le professeur. »

(32) A 23 : « Je me sens plus à l'aise si l'enseignant allume la caméra. »

L'activation de sa caméra par l'enseignant fait que les étudiants se sentent plus respectés et plus à l'aise, ce qui augmente leur désir d'interagir avec l'enseignant. En même temps, nous trouvons que la distance interpersonnelle est également augmentée du fait de la désactivation de la caméra. En raison de l'absence d'expressions du visage qui sont comme un véhicule des émotions, les étudiants ne peuvent identifier des émotions de l'enseignant que par l'intonation et le rythme de son discours, ce qui peut amener certains étudiants à mal comprendre les émotions de l'enseignant.

Pour l'enseignant, les étudiants cachés derrière l'écran sont considérés comme moins motivés. Presque tous les enseignants ont exprimé leur méfiance à l'égard de leurs étudiants en raison de l'absence de caméra. Car les enseignants ont l'impression qu'ils ne peuvent pas surveiller les étudiants en classe et qu'ils ne savent pas s'ils écoutent attentivement devant l'ordinateur. Par exemple, le témoignage de Madame T se trouve ci-dessous.

(33) Madame T : « Mais dans une large mesure, nous manquons de moyens efficaces pour superviser nos étudiants. Comme nous n'obligeons pas les étudiants à allumer leurs caméras, nous ne savons pas vraiment ce qu'ils font de l'autre côté. »

Pour conclure, le sentiment d'isolement est partagé par tous les participants, que ce soit les enseignants ou les étudiants. La désactivation de la caméra cause la démotivation et le sentiment d'inconfort professionnel pour l'enseignant. Alors que la tenue négligée est l'une des raisons pour laquelle les enseignants et les étudiants refusent d'allumer la caméra, et cette pratique est due également au sentiment de relâchement provoqué par la dévalorisation de la formation à distance. Ensuite, pour les étudiants de première et deuxième année, l'absence de familiarité entre les camarades et entre les étudiants et les enseignants rend difficile l'activation de la caméra, car voir les images de personnes ayant un manque d'intimité peut être gênant et rendre timide. Enfin, la distance interpersonnelle semble d'autant plus marquée par le manque de l'interaction non-verbale, et la méfiance de l'enseignant envers les étudiants est renforcée par le manque de moyens d'interaction et de contrôle dans la classe.

7.3.2 Difficultés socio-affectives pendant le confinement

Vu le caractère inédit, brutal et incertain de la situation, ainsi que la rupture avec la forme d'enseignement classique (en présentiel) et les nombreuses contraintes évoquées, les

enseignants estiment que leurs pratiques sont bouleversées et que cette période est plus fatigante qu'en temps normal.

(34) Madame L : « Cependant, la préparation des cours est plus lourde que celle en présentiel. Car l'enseignant ne peut pas communiquer avec les étudiants par le langage corporel ou les expressions faciales, nous sommes obligés de faire de notre mieux pour rendre le cours plus intéressant. Nous essayons de rendre notre diapo plus attractif et d'ajouter plus d'éléments auxquels les étudiants s'intéressent pour attirer leur attention. Il est donc nécessaire de mobiliser tous les moyens possibles pour que les étudiants s'intéressent au cours. »

(35) Madame T : « la formation à distance exige plus d'efforts de la part de l'étudiant et de l'enseignant »

(36) Madame C : « Mais le professeur avec lequel j'étais était malade à l'époque. Et comme l'enseignement en ligne a beaucoup de choses à ajuster, il est trop tard pour ajouter de nouveaux enseignants. Donc j'étais responsable des 4 classes à moi toute seule. »

(37) Monsieur Z : « je pense que le contenu en ligne ne se limite qu'au manuel scolaire et qu'au diapo préparé à l'avance. L'avantage est que le contenu est le même pour les 4 classes, ce qui me facilite la préparation. »

Les extraits illustrent que les enseignants les plus conscients des enjeux de la continuité pédagogique persistent davantage dans la recherche de solutions et de démarches pédagogiques et évaluatives adaptées. La formation à distance exige de l'attention élevée de la part de l'étudiant et un effort de l'enseignant est nécessaire pour motiver et faire participer les étudiants. Par exemple, présenter des thèmes plus intéressants et plus proches de la vie de l'étudiant, éviter de longs textes et insérer des images dans le diaporama, et utiliser des vidéos ludiques pour rendre le cours plus intéressant. Pour Madame C, en plus de sa charge de préparation à l'enseignement à distance, elle a également dû faire face au stress de devoir gérer deux classes lorsqu'un collègue était malade. En revanche, Monsieur Z s'estime moins chargé que dans les cours en présentiel. Car le contenu des cours en ligne est assez limité, se concentrant uniquement sur le manuel et le diaporama lui-même.

Pour les étudiants, l'enseignement à distance les a également épuisés. Le résultat graphique de la question 20 « Pensez-vous qu'il y avait plus de contenu à préparer et plus de devoirs à faire dans les cours en ligne pendant le confinement ? » se trouve ci-dessous :

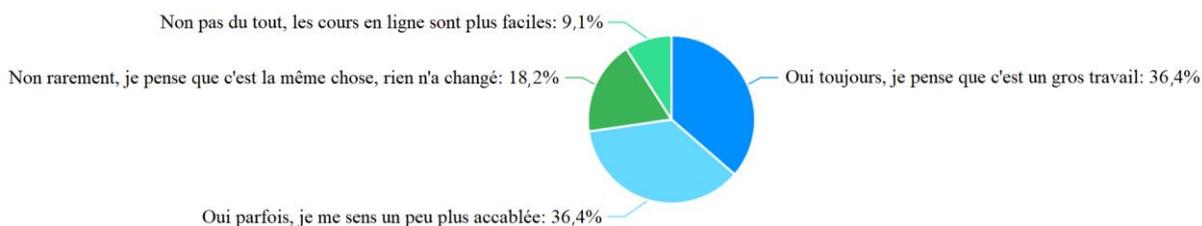


Figure 6. Graphique synthétisant les réponses à la question 20 « Pensez-vous qu'il y avait plus de contenu à préparer et plus de devoirs à faire dans les cours en ligne pendant le confinement ? »

Plus de la moitié des répondants ont choisi les options : « Oui toujours, je pense que c'est un gros travail. » (36,4%) et « Oui parfois, je me sens un peu plus accablée. » (36,4%) pour indiquer que la formation à distance exige une préparation fine. Et seulement 18,2% et 9,1% des étudiants ont choisi les options : « Non rarement, je pense que c'est la même chose, rien n'a changé. » et « Non pas du tout, les cours en ligne sont plus faciles. » pour dire qu'ils n'ont pas senti le changement et qu'ils se sont même sentis plus détendus. Ce résultat confirme les témoignages d'enseignants, car presque tous les enseignants évoquent que dans la formation à distance, en raison de la question de temporalité dans le cours en direct, les enseignants laissent plus de contenus et devoirs à préparer à l'avance pour les étudiants. En même temps, le passage de l'ensemble du programme d'études en ligne fait que les étudiants ne doivent pas bouger devant l'écran du matin au soir et ils restent les yeux rivés sur un écran pendant une longue période.

De plus, la méfiance des enseignants à l'égard des étudiants a augmenté pendant cette période, et presque tous les enseignants mentionnent ce problème. Par exemple, comme les deux extraits soulignent ci-dessous :

(38) Madame L : « Chaque semaine, nous avons choisi un texte à réciter et à mémoriser pour les étudiants. Nous demandons aux étudiants de prendre une vidéo dans laquelle ils récitent le texte de la semaine. La raison pour laquelle nous demandons la vidéo au lieu de l'enregistrement est que nous voulons vraiment voir l'étudiant pour être sûr qu'il a bien fait ses devoirs. »

(39) Madame C : « Lorsque nous prenons des cours en ligne, surtout en audio pas visuel, nous ne pouvons pas observer l'état d'apprentissage des étudiants... Certains étudiants refuseraient de répondre à mes questions sous prétexte d'un mauvais internet ou de problèmes avec le micro, et cela arrive très fréquemment. »

Pour les enseignants, même si la plupart des étudiants ont assisté aux cours et ont bien fini leurs devoirs, la désactivation de la caméra et la réduction de l'interaction ont donné l'impression d'un manque de contrôle sur les étudiants. Pour Madame L, en raison de l'interaction réduite en classe, la récitation hebdomadaire de textes est une tâche

importante pour que les étudiants s'entraînent à prononcer. Et pour s'assurer que cette tâche soit bien réalisée, l'enseignant demande aux étudiants de l'enregistrer sous forme de vidéo dans le but de les superviser. De plus, Madame C explique que lorsqu'elle a sollicité les étudiants pour répondre à une question, certains étudiants refusent d'allumer le micro pour y répondre et tapent dans le chat en indiquant que leur micro est cassé ou que leur connexion est mauvaise. Lorsque cela se produit fréquemment, elle suppose que les étudiants trouvent délibérément des excuses afin d'éviter de répondre aux questions, ces étudiants n'écoutent peut-être même pas à ce moment-là. Cette impossibilité de voir de manière satisfaisante ce que font les étudiants génère un sentiment de frustration.

D'ailleurs, étant donné que la grande majorité du contenu du cours concerne la grammaire, dans les cours présentiels, il y a souvent des quiz pour déterminer si les étudiants maîtrisent les connaissances. Mais, avec la formation en ligne, l'enseignant s'inquiète : est-ce que ce type de quiz est capable de les évaluer objectivement ? parce que les étudiants peuvent consulter le dictionnaire ou trouver la réponse en ligne derrière l'écran. L'élimination des évaluations formatives en ligne laisse les enseignants manquer de moyen de détecter les difficultés des étudiants, ce qui accroît la méfiance de l'enseignant.

Enfin, la formation à distance crée également d'autres aspects du stress psychologique des étudiants. Selon les réponses de la question 12 : « Pensez-vous que l'épidémie a eu un impact psychologique sur vous ? »

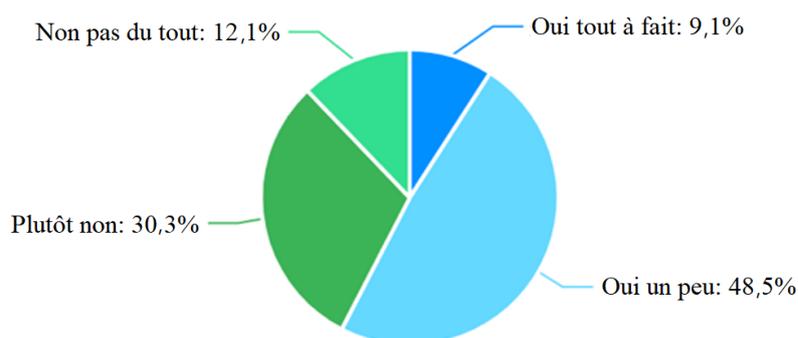


Figure 7. Graphique synthétisant les réponses à la question 12 « Pensez-vous que l'épidémie a eu un impact psychologique sur vous ? »

Nous pouvons conclure que plus de la moitié des répondants pensent que la pandémie a néanmoins eu des impacts psychologiques sur eux. 9,1% des étudiants trouvent que ces impacts sont considérables. En revanche, 30,3% des étudiants estiment que l'épidémie a peu ou pas d'effet sur leur psychologie. Ces impacts se situent principalement dans les domaines suivants : 39,4% des répondants pense que la Covid-19 perturbe leur vie

et leur routine ; 6,1 % estiment que le confinement rend la relations tendue avec leur famille ; 39,4% se sentent déprimés en raison du fait de ne pas pouvoir sortir ; 15,2% ont un sentiment d'isolement et de solitude ; 30,3% ont l'impression que le travail scolaire leur met beaucoup de pression ; 3% sont confrontés à la difficulté liée à une maladie d'un des membres de leur famille. On note notamment le sentiment de peur face à l'épidémie, qui rend la vie future incertaine : cette idée est partagée par 42,4% des répondants ; le reste mentionne également leur inquiétude concernant leurs études.

Pour conclure, le passage d'une formation vers la distance nécessite une préparation fine de l'enseignant et l'étudiant. En même temps, face à des changements soudains, ces préparations peuvent alourdir la charge de travail de l'enseignant dans de très brefs délais. Et avec un emploi du temps aussi chargé que celui des étudiants, la quantité accrue de devoirs et de préparations de contenus conduit les étudiants à se sentir épuisés. Ensuite, le manque de moyens de contrôle tels que la caméra, l'échange et l'évaluation formative renforce la méfiance de l'enseignant envers les étudiants. Enfin, il faut tenir compte d'une série d'émotions telles que l'anxiété, la peur, l'inquiétude, la solitude et la dépression dues au confinement, qui influencent plus ou moins le comportement ou la motivation de l'étudiant dans la formation à distance. Ces résultats confirment également la deuxième hypothèse qui considère que la dimension socio-affective peut influencer l'enseignement et l'apprentissage, compte tenu de la crise sanitaire et du confinement.

7.4 Impact au niveau de l'autonomie

Rappelons que dans notre travail, nous ne définissons pas l'autonomie comme un objectif à atteindre dans une formation, nous la considérons en termes de compétences dont l'étudiant doit faire preuve au cours de sa formation s'il veut la réussir (Nissen, 2012). Après avoir analysé les données obtenues dans l'entretien, nous constatons que très peu des enseignants interrogés ont mentionné leurs problèmes d'autonomie, bien que face à une formation très courte qui vise à les former sur l'utilisation de la plateforme au début de l'épidémie. Ils possèdent tous une compétence technique minimale qui leur permet de maîtriser la technologie nécessaire pour dispenser leurs cours en ligne et résoudre certains des problèmes techniques de leurs étudiants. Ainsi que tous les enseignants avaient l'expérience de la recherche d'informations et de l'enrichissement de leur matériel pédagogique à l'aide de ressources en ligne.

Toutefois, les enseignants sont très préoccupés par l'autonomie des étudiants. Cette section sera divisée en deux parties et nous nous concentrerons sur la question de l'autonomie des étudiants. Nous voyons tout d'abord comment, dès le début du cours à distance, les enseignants ont utilisé une série de soutiens pour développer l'autonomie des étudiants et pour aborder les questions qui leur semblaient potentiellement problématiques. Ensuite, nous nous concentrerons sur les autres questions relatives à l'autonomie qui n'ont pas encore été abordées.

7.4.1 Difficultés potentielles et soutien par l'enseignant

Presque tous les enseignants s'accordent pour dire que les cours en ligne ont un impact différent sur les étudiants selon leur niveau d'apprentissage. Ils pensent que ce serait lié à leur autonomie, puisqu'on trouve des étudiants très performants dans la langue qui peuvent gérer leur propre apprentissage, et des étudiants moins performants se sentant moins concernés par l'apprentissage, et suivant un cours traditionnel ou en ligne. De plus, les étudiants ayant des notes moyennes ont souvent besoin de plus d'attention et de soutien de la part des enseignants pour être plus motivés et plus autonomes.

Nous avons comparé les réponses des étudiants à leurs auto-évaluations des performances académiques et à leurs compétences autonomes. Il faut indiquer que nous n'avons pas précisé la définition de l'autonomie aux étudiants dans cette question, mais à travers leurs réponses à la question 24 (voir section 7.4.2), nous constatons que les étudiants comprenaient l'autonomie principalement comme les compétences organisationnelle, sociale et psycho-affective. Nous avons obtenu les résultats suivants :

<i>Autonomie</i> <i>Rang</i>	Très bien	Assez Bien	Passable	Pas bien
Meilleur	1 (16,7%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Moyen supérieur	3 (50,0%)	10 (66,7%)	1 (12,5%)	1 (25,0%)
Moyen	2 (33,3%)	4 (26,7%)	5 (62,5%)	1 (25,0%)
Demiers dans la classe	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (25,0%)	2 (50,0%)

Figure 8. Graphique synthétisant les réponses à la question 4 « Où pensez-vous vous situer dans votre classe en termes de résultats scolaires ? » et à la question 23 « Comment évaluez-vous votre autonomie pendant le confinement ? »

Ce résultat confirme également les témoignages d'enseignants, à savoir que la plupart des étudiants ayant obtenu des notes moyennes considèrent leur autonomie comme assez bien ou passable. Cela signifie également qu'ils rencontrent certaines difficultés et souhaitent le soutien de leur enseignant. Cependant, il est important de noter que les évaluations ici sont toutes des auto-évaluations des étudiants et qu'il existe certainement une certaine dose de subjectivité, et on doit noter que le nombre d'étudiants performants parmi les répondants est relativement faible. Dans ce cas, le point de vue des enseignants interrogés qui s'accordent à dire que les étudiants qui ont un bon niveau d'apprentissage sont plus autonomes doit être vérifié plus profondément. Dans une certaine mesure, cela explique pourquoi les enseignants utilisent de nombreux moyens pour assurer l'autonomie des étudiants.

D'abord, l'assiduité est un critère très important pour tous les enseignants, nous trouvons les témoignages dans les extraits suivantes :

(40) Madame T : « je leur demande toujours de signer à chaque séance, et cela représente 40 % de leur note finale. »

(41) Madame C : « Mais je pense que l'assiduité reste un critère de mesure important. Cela signifie que pour assurer l'autonomie des étudiants, je ne peux compter la fréquentation que comme une partie de la note. »

Les enseignants interrogés mentionnent le fait que tous les étudiants doivent signer sur la plateforme à chaque séance, et les étudiants sont évalués sur la base de notes obtenues par des travaux personnels avec des exercices et aussi une note d'assiduité qui représente 40%. Concrètement, les enseignants font très souvent l'appel au début de la vidéoconférence pour s'assurer que les étudiants sont assis devant l'ordinateur. A la fin de la vidéoconférence, les enseignants exportent une liste des participants qui comprend les identifiants des participants et l'heure à laquelle ils ont rejoint la réunion et qui sert de preuve de l'assiduité. Ils estiment que cette approche permette au moins aux étudiants de développer leur compétence organisationnelle et de savoir ainsi à gérer leur travail de temps de manière appropriée, à assister aux cours et à terminer leurs travaux à temps. Mais, l'assiduité, qui est un moyen élémentaire, contribue seulement à justifier de l'exécution de l'action de formation et il ne garantit pas l'efficacité des étudiants dans une formation. Autrement dit, les enseignants ne savent pas si les étudiants écoutent attentivement derrière l'écran.

Alors que pour augmenter la participation et la motivation des étudiants en classe, les enseignants de deuxième et troisième année font travailler en groupe hors de la classe.

(42) Madame T : « En fait, je divise tous les étudiants en groupes d'études de 6 ou 7 et celui qui a la meilleure note est le responsable du groupe. De cette façon, les étudiants peuvent discuter à l'intérieur du groupe. La plupart des problèmes peuvent être résolus. S'il y a toujours des questions non résolues, le responsable fait une liste et me l'envoie pour que je puisse expliquer en classe. »

(43) Madame C : « Nous avons donc l'habitude d'avoir des cours qui s'appuient fortement sur l'apprentissage en groupe. Cela signifie que chaque classe compte 4 à 5 groupes d'études, et qu'un groupe est composé d'environ 5 personnes. Je demande aux apprenants de préparer les contenus de cours à l'avance en groupe. Et pour les devoirs, ils corrigent le travail des autres entre le groupe et donnent des explications. Enfin, le chef de groupe soumet une liste de problèmes que son groupe n'a pas pu résoudre, et nous allons discuter les problèmes ensemble en classe. »

Pour Madame T, l'apprentissage en groupe sert surtout à résoudre les difficultés rencontrées dans les devoirs donnés après la classe. Et c'est l'étudiant le plus performant du groupe qui répond aux questions posées par les autres étudiants. Et les questions non résolues sont ensuite données à l'enseignant pour être mises en commun pendant le cours en direct. Madame C, quant à elle, s'appuie sur ce principe en incluant une partie permettant aux étudiants de discuter et de préparer le contenu du cours à l'avance, tandis que pour les devoirs à la maison, ce sont les étudiants qui corrigent et discutent entre eux, et le chef de groupe s'occupe seulement d'organiser la participation des membres du groupe et de résumer les questions à soumettre à l'enseignant. Alors, comment les étudiants perçoivent-ils ce modèle d'apprentissage en groupe ? Ci-dessous les résultats à la question 26 : « Est-ce que vous et vos camarades de classe travaillez ensemble pendant le confinement ? » pour les étudiants de différentes années scolaires :

<i>L'année scolaire</i>	<i>Travail en groupe</i>	Oui toujours	Oui souvent	Non rarement	Non jamais
Première année		0 (0,0%)	0 (0,0%)	7 (63,6%)	3 (100,0%)
Deuxième année		0 (0,0%)	7 (63,6%)	4 (36,4%)	0 (0,0%)
Troisième année		8 (100,0%)	4 (36,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Figure 9. Graphique synthétisant les réponses à la question 1 « L'année dernière (de février à mai 2020), dans quel niveau étiez-vous inscrit.e ? » et à la question 26 « Est-ce que vous et vos camarades de classe travaillez ensemble pendant le confinement ? »

Le résultat confirme les témoignages d'enseignants, les étudiants de première année pensent qu'ils travaillent rarement ou jamais avec d'autres étudiants en petits groupes.

Alors que la plupart des étudiants de deuxième année estiment qu'ils travaillent souvent en groupe. Et pour les étudiants de troisième année, la fréquence de l'apprentissage en petits groupes est la plus élevée. Parmi les étudiants, 72,7% trouvent que ce type d'apprentissage est utile tout le temps ou dans la plupart des cas. 21,2% des étudiants ne voient que peu d'intérêt à l'apprentissage en groupe. Mais, il y a encore 6,1% des étudiants qui pensent que l'apprentissage en groupe est totalement inutile.

Les réponses à la question 28 : « Que pensez-vous que l'apprentissage en groupe vous a apporté » se trouvent ci-dessous :

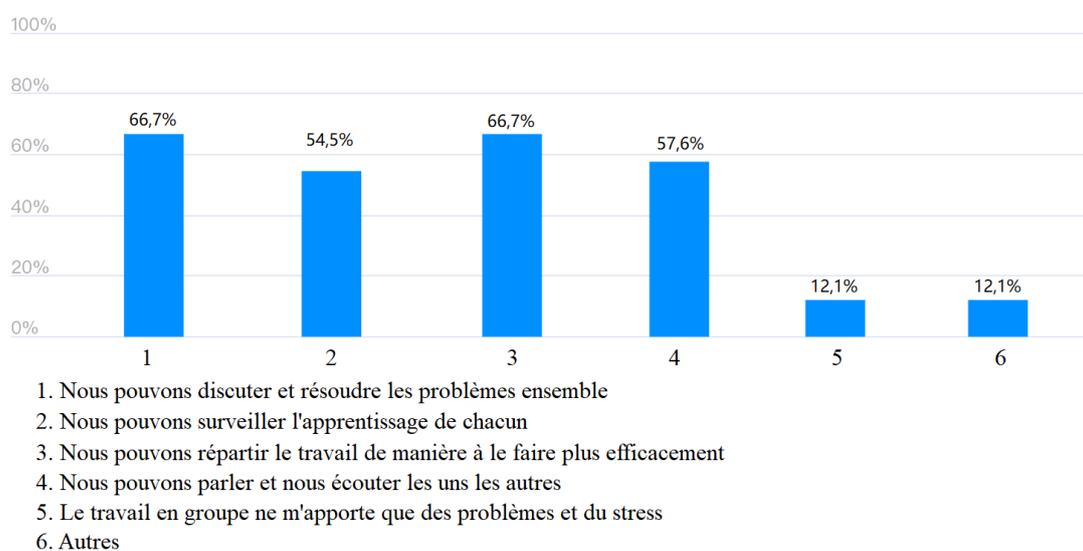


Figure 10. Graphique synthétisant les réponses à la question 28 « Que pensez-vous que l'apprentissage en groupe vous a apporté ... »

A travers ce résultat et les témoignages d'enseignants, nous constatons que le travail en groupe est considéré comme une aide précieuse dans le soutien des apprenants pour les enseignants et la plupart des étudiants. Premièrement, 57,6% et 66,7% des étudiants ont choisi l'option « Nous pouvons discuter et résoudre les problèmes ensemble. » et « Nous pouvons parler et nous écouter les uns les autres ». D'après Nissen (2019), les relations sociales et affectives établies entre les étudiants permettent de réduire le sentiment d'isolement et de vaincre le découragement. En même temps, 66,7% des étudiants peuvent répartir le travail de manière à le faire plus efficacement dans le travail en groupe, cela permet aux étudiants de s'entraider, de trouver les points forts de chacun et de participer activement à la formation et d'en devenir les acteurs. En d'autres termes, les compétences sociales et motivationnelles sont développées par des discussions ensemble, par des échanges intimes dans le groupe. Les étudiants dans le groupe peuvent établir un lien

affectif qui aide à réduire l'anxiété et l'inquiétude afin qu'ils puissent s'encourager mutuellement à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Deuxièmement, pour 66,7% des étudiants qui pensent qu'ils peuvent résoudre les problèmes ensemble, nous présumons qu'il s'agit non seulement de problèmes liés aux devoirs (témoignages d'enseignants) mais aussi de problèmes techniques, puisqu'une partie des étudiants ont choisi de demander de l'aide à leurs pairs lorsqu'ils rencontrent des problèmes techniques (résultat de question 11). Dans ce cas-là, le travail en groupe est également du soutien au niveau de la compétence technique. Ensuite, au niveau organisationnel, le travail en groupe permet à l'étudiant de surveiller l'apprentissage de chacun, par exemple dans une discussion de préparation de contenu ou dans la résolution de problèmes dans le groupe. Dans ce cas, les membres du groupe doivent fixer l'emploi du temps de travail, planifier leur objectif d'apprentissage, négocier leur méthode d'apprentissage, et ils doivent se prendre en charge. De plus, le fait que les étudiants corrigent le travail et répondent aux questions des autres favorise également le développement des compétences langagières. Les résultats rejoignent également la recherche de Gilly (1988 cité par Nissen, 2003), qui considère que les dyades symétriques (ou paritaires) sont prouvées avantageuses. Car les apprenants partagent des points de convergence comme âge, statut, intérêt, niveau de compétences en langue, ils peuvent résoudre ensemble des conflits socio-cognitifs ou négocier sur des sujets.

Mais il reste encore quelques étudiants qui pensent que le travail en groupe ne leur apporte que du temps perdu et beaucoup d'angoisse. Ils ajoutent que l'apprentissage en groupe nécessite une confiance et une compréhension mutuelles entre les membres, et que si la relation avec les membres du groupe n'est pas bonne, il est également difficile d'accomplir la tâche ensemble.

Au fur et à mesure où l'apprentissage en groupes résout les questions auxquelles les étudiants ne peuvent pas répondre, l'enseignant réserve un créneau en classe pour répondre à ces questions. Pour l'enseignant de troisième année, une partie du temps de classe n'est pas consacrée à la transmission de connaissances par l'enseignant, mais aux groupes qui posent des questions et y répondent les uns après les autres. Cette approche permet également d'exercer les compétences cognitives des étudiants, ce qui permet aux étudiants de confronter leurs points de vue à d'autres ainsi que savoir transférer leurs connaissances et développer leurs compétences.

D'ailleurs, les enseignants de première année n'utilisent pas le travail en groupes. Pour soutenir l'autonomie des étudiants, ils utilisent d'autres moyens, en témoignent les extraits suivants :

(44) Madame L : « Concernant l'évaluation, ce que nous avons dit aux étudiants à l'époque, c'est que cela compte et fait partie de la note finale. Euh, mais alors, en fait, ce n'est pas vrai. »

(45) Madame L : « Nous leur donnons également un calendrier de ce qu'ils doivent respecter et dans lequel ils précisent quel jour ils vont utiliser tels matériels. De cette façon, ils doivent donc pouvoir terminer le travail avant la date limite ou au moins avant la séance suivante. »

(46) Madame L : « De plus, sachant qu'il existe énormément de ressources en ligne, nous leur recommandons également pas mal de choses pour qu'ils puissent les consulter après les cours. »

(47) Madame L : « Par exemple, dans ce journal nous leur demandons de mettre leurs acquis, les questions ou les problèmes non résolus. Ah, les étudiants peuvent également poser des questions à l'enseignant dans ce journal. »

(48) Monsieur Z : « Je les laisse me poser des questions directement dans le groupe WeChat s'ils ont des difficultés. »

En tant que responsable de groupe de l'enseignant de première année, Madame L nous indique une série de soutiens qui aident les étudiants à développer leurs compétences autonomes. Bien sûr, nous devons reconnaître que ce comportement de l'enseignant découle également d'une méfiance à l'égard de l'autonomie de l'étudiant, mais cette méfiance n'a pas toujours une influence négative, car elle conduit à la nécessité pour l'enseignant de prendre des mesures pour aider l'étudiant à développer une série de compétences autonomes. En effet, la plupart des étudiants ont besoin de l'aide de leurs enseignants pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Par exemple, dans le calendrier donné par l'enseignant, les tâches à accomplir et les échéances pour les accomplir sont clairement indiquées. Cela permet aux étudiants de mieux organiser leur apprentissage sur leur propre temps et favorise leur compétence organisationnelle. Ensuite, l'enseignant prend appui sur la richesse des ressources disponibles en ligne pour sélectionner celles qui conviennent aux étudiants. Les étudiants sont également encouragés à chercher le contenu qui les intéresse sur ces sites Web, ce qui permet d'exercer dans une certaine mesure la compétence informatique des étudiants. De plus, un journal hebdomadaire sert à développer les compétences cognitives et métacognitives de l'étudiant. Grâce au journal, les étudiants peuvent faire un résumé de l'apprentissage de la semaine, réfléchir à leur méthode d'apprentissage, régler leurs démarches, poser des questions et avoir un esprit critique sur le contenu des cours. Enfin, l'enseignant indique aux étudiants que la réalisation de toutes ces tâches est prise en compte dans la note finale, mais en fait, c'est un

mensonge. L'intention de l'enseignant est simplement de lier la note finale aux tâches et d'amener l'étudiant à prendre chaque tâche plus au sérieux. Les enseignants sont également disponibles dans le groupe de Wechat si les étudiants ont des problèmes. Le suivi et la disponibilité de l'enseignant via l'application de messagerie soutiennent encore les compétences organisationnelles et langagières de l'étudiant, en faisant toujours le point sur les travaux à rendre ou à venir et en répondant aux questions posées par les étudiants qui sont généralement liées à la grammaire.

En conséquence, en classe, les enseignants demandent aux étudiants de signer sur la plateforme et de considérer l'assiduité comme une partie de leur note finale, dans une certaine mesure, ce qui permet aux étudiants de développer la compétence organisationnelle. Au moins pour les enseignants de deuxième et de troisième année et certains étudiants, le travail en groupe est un excellent moyen de développer l'autonomie. Et pour les étudiants de première année, les journaux hebdomadaires, les calendriers, les ressources en ligne et l'application de messagerie sont autant de moyens utilisés par les enseignants pour améliorer les compétences des étudiants. Alors, nous nous demandons si ces soutiens sont suffisants pour les étudiants et s'il y a encore des problèmes non résolus au niveau de l'autonomie. Dans la section suivante, nous décrirons que, malgré le soutien apporté par leurs enseignants, les étudiants éprouvent certaines difficultés en termes d'autonomie.

7.4.2 Problèmes non-résolus

Concernant le travail en groupe, comme nous l'avons déjà mentionné, pour l'apprentissage en petits groupes de deuxième année, l'enseignant désigne l'un des étudiants les plus performants de chaque groupe comme chef de groupe pour gérer le travail collectif et résoudre les problèmes des autres. Les membres du groupe travaillent ensemble sur les tâches données par l'enseignant telles que la préparation d'un exposé collectif ou la rédaction d'un petit essai. Ce modèle apporte également les avantages de l'apprentissage en petits groupes. Selon Nissen (2003), dans une interaction où l'un des étudiants est plus compétent que l'autre (dyades dissymétriques), l'imitation, l'observation du comportement des pairs peuvent aider l'apprenant à améliorer ses compétences (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983 ; Wertsch, 1979 cités par Nissen 2003). En effet, cette pratique favorise le développement de l'autonomie des étudiants, mais il crée dans le contexte de notre observation également certains problèmes. Nous présentons ci-dessous les points de vue de certains étudiants de deuxième année sur cette pratique.

(49) A14 : « Je pense que c'est génial que le chef de groupe puisse superviser les autres et puisse améliorer l'apprentissage de chacun dans une certaine mesure. »

(50) A11 : « C'est un peu une perte de temps pour moi, car certains élèves sont plus coopératifs et d'autres ne me respectent pas vraiment et ont parfois l'impression que je n'explique pas les choses correctement. Mais c'est aussi une amélioration pour moi-même. »

(51) A15 : « Je pense que c'est un peu oppressant et ça me met un peu mal à l'aise. Je pense que j'ai également un bon résultat scolaire et je ne veux pas que d'autres étudiants jouent le rôle de professeur pour me guider, je pense que notre relation doit être égale. »

(52) A20 : « Personnellement, je n'aime pas ce modèle car, tout d'abord, les étudiants ayant de bonnes notes sont également limités par le temps et il est donc possible qu'ils ne répondent pas en détail ; ensuite, malgré leurs bonnes notes, ils peuvent toujours faire des erreurs, et dans le processus de résolution des difficultés, ils sont susceptibles de faire des erreurs sans s'en rendre compte et d'induire en erreur les personnes qu'ils aident. »

Pour l'enseignant, le fait que les étudiants aient un bon résultat scolaire dans leurs études signifie aussi, dans une certaine mesure, qu'ils sont plus autonomes que les autres. Ils peuvent donc jouer le rôle de premier plan et influencer les autres étudiants. Cela est également reconnu par certains étudiants qui pensent que les chefs de groupe peuvent jouer un rôle dans le suivi de leurs études et dans l'augmentation de leur efficacité. En revanche, pour d'autres élèves, cette pratique rompt la relation symétrique dans le groupe. Ils n'aiment pas que le chef de groupe joue le rôle d'enseignant qui a un statut et une autorité plus élevés que les autres. En particulier lorsqu'il n'y a pas un grand écart entre la capacité d'apprentissage du chef de groupe et celle des autres, ces derniers peuvent se sentir dans une situation d'injustice et remettre en question la capacité d'apprentissage du chef de groupe créant ainsi de la méfiance et croyant que ses explications ne sont pas crédibles. Pour le chef de groupe (A15), bien que ce soit un moyen d'améliorer ses compétences, il peut aussi sentir un manque de coopération de la part des autres membres du groupe et se sentir mal à l'aise, perdant ainsi son enthousiasme à résoudre les difficultés des autres. Dans ce cas, certains étudiants sont réticents à y participer.

Ensuite, les étudiants auto-évaluent leur compétence autonome dans la formation à distance pendant l'épidémie dans le questionnaire (Question 23). A travers le résultat, nous constatons que 18,2% des répondants estiment qu'ils ont une très bonne autonomie, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage. 45,5% et 24,2% ont choisi respectivement l'option « Assez Bien » et « Passable » pour dire qu'ils disposent d'un certain degré d'autonomie, mais rencontrent encore quelques difficultés. 12,1% pensent que leur autonomie est très faible et ne les satisfait pas. Les étudiants précisent leurs difficultés dans leur réponse à la question 24 : « Quelles sont les

difficultés que vous pensez avoir avec l'autonomie ? ». Quelques exemples se trouvent ci-dessous :

(53) A8 : « J'ai l'impression que beaucoup d'émotions négatives ont surgi pendant le confinement, et ces émotions m'ont empêché de prendre mes études au sérieux. »

(54) A15 : « Je pense que les cours en ligne sont tellement éloignés de l'atmosphère d'apprentissage, et au début, je ne pensais pas que les cours en ligne étaient très importants et je ne les prenais pas au sérieux. Je n'ai pas l'impression d'être aussi engagée dans les cours en ligne et je ne sais pas comment m'organiser. »

(55) A26 : « J'ai du mal à me lever tôt le matin car j'ai toujours du mal à dormir la nuit. »

(56) A31 : « Je n'aime pas demander aux enseignants quand j'ai un problème et je me sens passif dans mes études. »

Les extraits ci-dessus soulignent que certains étudiants ont des difficultés concernant la compétence psycho-affective, le confinement a des effets négatifs sur les étudiants, tant sur le plan émotionnel que psychologique, ce qui conduit certains étudiants à ne pas savoir comment réguler leurs émotions eux-mêmes, ce qui a évidemment un impact sur leurs apprentissages. De plus, le mépris pour la formation à distance conduit également des étudiants à ne pas la prendre au sérieux et à ne pas gérer leur propre apprentissage. De plus, certains étudiants mentionnent que leur horloge biologique est très perturbée pendant le confinement, cela reflète le fait que les étudiants manquent encore de compétences organisationnelles. Ensuite, au niveau social, plus d'un étudiant mentionne qu'il ne sait pas à qui demander de l'aide lorsqu'il a des problèmes. Ils ne veulent pas non plus demander à leurs enseignants car ils ont peur qu'il les critique. Ce phénomène est lié à la distance hiérarchique entre les étudiants et les enseignants en Chine. Le rôle principal de l'enseignant est de superviser l'apprentissage des étudiants, et si un étudiant pose une question à l'enseignant, alors que cette question a déjà été expliquée en classe, ce comportement de l'étudiant est susceptible d'être perçu comme un signe de manque de sérieux en classe.

En ce qui concerne la compétence informatique, les enseignants interrogés ont mentionné qu'ils utilisent des sites web tels que Le TV5 MONDE et Le Figaro comme exemples pour montrer à leurs étudiants comment rechercher et trouver des informations/actualités francophones sur Internet. Dans notre questionnaire, nous avons donc demandé aux étudiants s'ils ont utilisé les ressources en ligne dans leur apprentissage. Nous pouvons l'analyser en regardant le résultat suivant.

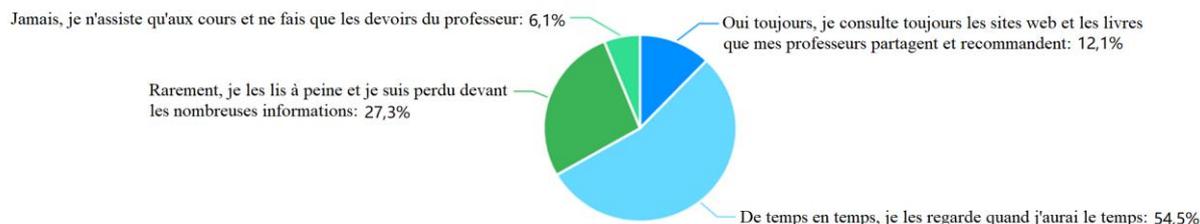


Figure 11. Graphique synthétisant les réponses à la question 25 « En plus d'assister aux cours et de faire les devoirs, étudiez-vous activement à l'aide des ressources en ligne ? »

D'après ces réponses, plus de la moitié des étudiants savent rechercher des informations et des ressources sur internet et les utiliser pour apprendre en dehors des cours. Mais, il reste encore 27,3% des répondants qui sont perdus devant les nombreuses informations sur les sites web. 6,1% n'utilisent jamais les ressources en ligne pour étudier. Parmi ces étudiants, nous pensons que certains ont déjà la capacité de rechercher et traiter les informations en ligne et ne veulent simplement pas le faire, tandis qu'une partie des étudiants manque encore de compétences informatiques, même si les enseignants fournissent déjà des guides et des conseils. De plus, Madame L pense que les étudiants les plus performants ont généralement une meilleure compétence informatique, mais en fait, deux des étudiants qui se considèrent comme les premiers de la classe ne recherchent pas souvent des ressources en ligne pour se former. Au contraire, certains étudiants ayant des notes moyennes parcourent souvent les ressources partagées par leurs enseignants. Cependant, compte tenu de la subjectivité de l'auto-évaluation des étudiants et du nombre limité de répondants avec de bonnes notes, cette question doit être étudiée plus en profondeur avant de pouvoir tirer des conclusions concrètes. En tous cas, cette compétence est très importante dans l'apprentissage de langue, mais dans notre recherche, les enseignants interrogés recommandent simplement des ressources d'apprentissage en ligne aux étudiants après les cours. En raison du manque de question ou de consigne précise, les étudiants sont d'abord libres de rechercher des sujets d'intérêt. Mais les enseignants ne présentent pas ensuite de tâches orientées vers les informations recherchées, telles que la préparation d'un exposé, la préparation d'un sujet de conversation, la rédaction d'un résumé, etc. À notre avis, il ne suffit pas que les enseignants présentent des liens ciblés pour développer les compétences informationnelles des étudiants.

Enfin, selon Jézegou (2007), il existe un lien entre la réduction de la distance transactionnelle par une augmentation du niveau d'ouverture et une augmentation des possibilités d'autonomie de l'apprenant.

Concernant l'ouverture du dispositif, les cours sont jugés peu flexibles : tous les contenus sont désignés par les enseignants. Pour la question 14 : « Dans votre cours distanciel, avez-vous suggéré le contenu d'enseignement à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? », presque tous les étudiants soulignent qu'ils ne suggèrent jamais de changements dans l'enseignement à l'enseignant car le programme et les contenus sont fixés pour eux. Un seul étudiant mentionne qu'il aimerait que son enseignant mette davantage de contenus sur le diaporama et le partage avec lui. En fait, il lui est difficile de prendre des notes en peu de temps pendant le cours en ligne. Mais il a l'impression que l'enseignant ne l'a pas écouté et n'a pas fait de changement. Les enseignants confirment également que tout le contenu du cours et les objectifs d'apprentissage sont fondés sur le manuel et le diaporama préparé à l'avance. Dans ce cas, les étudiants n'ont pas le libre choix de construire leurs propres objectifs et méthodes d'apprentissage, et ils doivent s'intégrer parfaitement dans un cadre rigide prédéterminé par les enseignants. Le contrôle qu'ils exercent sur leur propre apprentissage est ainsi également limité, car ils sont peu en mesure de diriger et planifier leur propre apprentissage.

Pour conclure, le modèle, dans lequel les étudiants ayant de bons résultats scolaires deviennent chef de groupe et jouent le rôle d'enseignant dans le groupe, rompt la relation symétrique entre les étudiants et rend certains résistants à l'apprentissage en groupe, ce qui favorise l'apprentissage de certains étudiants mais pour les autres, un travail en groupe dissymétrique empêche parfois la motivation de l'étudiant. Ensuite, pendant le confinement, les émotions négatives des étudiants, leurs attitudes à l'égard de l'enseignement à distance et leurs horloges biologiques perturbées peuvent influencer la gestion de leur propre apprentissage. De plus, certains étudiants sont passifs dans les cours à distance car ils sont réticents à poser des questions à l'enseignant ou à recourir aux ressources sur internet. Enfin, le programme d'études est peu flexible, ce qui fait que les étudiants sont très passifs et qu'ils n'ont pas la liberté nécessaire pour gérer leur propre apprentissage.

Retournons à la troisième hypothèse en lien avec l'autonomie de l'apprenant, nous constatons que les enseignants se montrent soucieux de l'autonomie des étudiants, ils utilisent de nombreux moyens pour développer des compétences de l'apprenant. Les soutiens sont proposés par le dispositif et les pairs mais la plupart sont proposés par les enseignants. Mais, il faut noter que le soutien aux apprenants et la régulation des

apprentissages s'avèrent essentiels autant en présentiel qu'en formation à distance. Avec les soutiens, la plupart des étudiants peuvent développer une série de compétences nécessaires dans la formation à distance, bien qu'ils aient encore quelques difficultés.

7.5 Problème de concentration de l'apprenant

Dans cette section, nous présenterons les difficultés rencontrées en termes d'attention des étudiants.

Lors de notre entretien avec les enseignants, ceux-ci ont d'abord mentionné ses préoccupations concernant l'attention des élèves. Ils ont également essayé de nombreuses façons d'attirer l'attention des étudiants, par exemple en rendant le contenu du diaporama plus intéressant, en allumant la caméra pour que les étudiants puissent voir les expressions et les mouvements de l'enseignant et en sollicitant les étudiants pour répondre aux questions, etc. En fait, les craintes de l'enseignant n'étaient pas infondées.

Nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur concentration dans le questionnaire et avons obtenu les résultats suivants.

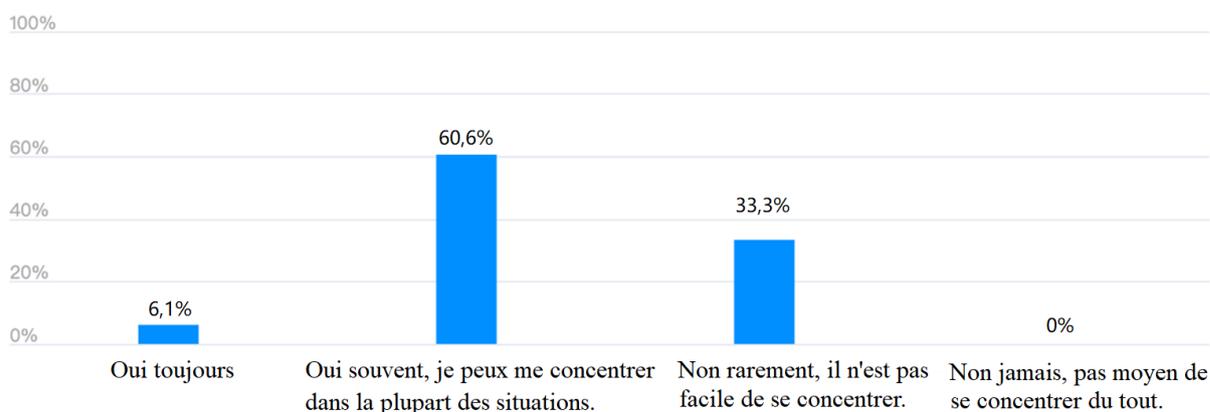


Figure 12. Graphique synthétisant les réponses à la question 21 « Pensez-vous être attentif lorsque vous suivez un cours en ligne ? »

Seuls 6,1% des étudiants estiment qu'ils peuvent toujours se concentrer pendant les séances synchrones en ligne, tandis que les autres trouvent qu'ils sont occasionnellement moins capables de se concentrer ou que la concentration n'est pas facile la plupart de temps. Ils s'expliquent dans la question 22 : « A votre avis, qu'est-ce qui vous empêche de vous concentrer ? »

(57) A2 : « L'instabilité de l'internet fait que je me perds parfois et que je vais faire autre chose. »

(58) A15 : « J'ai l'impression que le professeur ne peut pas voir ce que je fais et je ne peux m'empêcher de vouloir jouer sur mon téléphone ou de manger pendant le cours. »

(59) A22 : « L'environnement m'affecte aussi, au début j'avais un environnement plus calme à la maison, puis mon père est tombé malade et je suis allée au magasin pour m'occuper des affaires et ce n'était pas aussi facile de se concentrer dans le magasin. »

(60) A30 : « L'interaction de la classe en ligne elle-même repose uniquement sur la boîte de discussion, et c'est parfois un grand défi pour ma concentration lorsque je dois lire le diapo du professeur et passer en revue ce que mes camarades disent dans le chat et prendre des notes. »

Ces témoignages font écho à la théorie de la poly-focalisation et la multimodalité (voir section 2.4.2). Dans une visioconférence, les échanges sont multimodaux (visuels, auditifs et scripturaux). Les modalités d'échange mis en place constituent une surcharge cognitive, il est donc nécessaire que les apprenants fassent des efforts pour suivre la communication, puisqu'il est facile de perdre l'orientation dans l'interaction sur une plateforme multimodale comme Tencent Meeting. De plus, d'après Develotte, & Mangenot (2010) la juxtaposition simultanée de différents canaux de communication, tels que la conversation dans le chat et l'interaction verbale de l'enseignant ainsi que des supports variés (écrans, documents papier) fait appel à la poly-focalisation. Dans une formation à distance, l'attention des étudiants est également facilement attirée par des activités de la vie réelle : les étudiants peuvent faire plusieurs choses à la fois, comme jouer sur leur téléphone, manger et s'occuper de leurs affaires, ce qui renforce la poly-focalisation.

D'ailleurs, la concentration de l'étudiant est également liée à sa situation familiale. Monsieur Z évoque le phénomène de cours interrompu dans l'extrait suivant :

(61) Monsieur Z : « pour les étudiants qui ont une bonne atmosphère d'apprentissage, par exemple, ils ont leur propre pièce séparée pour leurs cours en ligne ou leur mère ou leur père est aussi enseignant, dans ce cas, c'est plus efficace pour ses études. En revanche, pour les étudiants vivant en milieu défavorisé, peut-être que leur famille est pauvre et qu'ils ne disposent pas d'une pièce séparée, leurs études peuvent être très facilement influencées ou même interrompues. Il y a des parents qui pensent que leurs enfants sont en train de jouer aux jeux vidéo au lieu de suivre les cours en ligne en raison du manque de connaissance de la formation à distance. »

Dans cet extrait, l'enseignant pense que la situation familiale de l'étudiant et la profession des parents peuvent influencer le niveau de compréhension des cours en ligne par leurs parents, d'autant plus que certains parents ne comprennent pas la formation à distance et interrompent l'apprentissage de leurs enfants : cela a un impact négatif au

niveau de la concentration des étudiants. Afin de vérifier l'hypothèse de l'enseignant, nous avons interrogé les étudiants sur cette question dans le questionnaire.

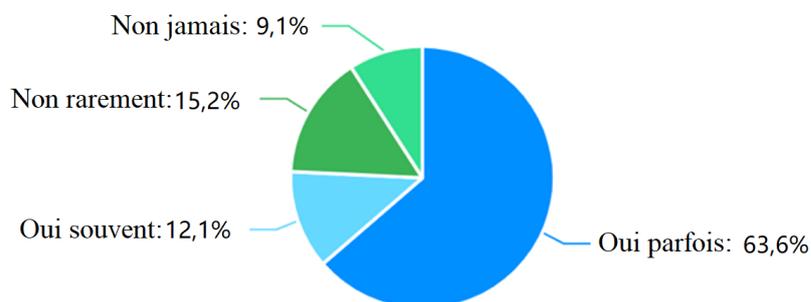


Figure 13. Graphique synthétisant les réponses à la question 7 « Pendant le cours en ligne, est-ce que vous avez pu travailler sans être interrompu ? »

Nous pouvons constater que la plupart des étudiants (63,6%) sont parfois interrompus pendant le cours, seuls 9,1% ne sont jamais interrompus. 12,1% estiment que leur apprentissage est souvent interrompu, tandis que 15,2% pensent que leur apprentissage est rarement interrompu. Ces interruptions ont différentes raisons.

(62) A15 : « Je vis avec mes parents, il y a moins de pièces dans la maison, et l'endroit où j'étudie est celui où mes parents doivent avoir un accès régulier. »

(63) A32 : « Ma famille vit dans une zone rurale et mes parents ne comprennent pas vraiment ce que je fais en ligne et me parlent parfois à côté de moi. »

(64) A13 : « J'ai parfois besoin de sortir et d'aller chercher des fournitures. Comme nous n'avons l'occasion de sortir qu'une fois dans un long moment, je dois aider ma famille à déménager des choses. »

L'étudiant (A32) qui vient de zone rurale mentionne que les cours en ligne ne sont pas compris par leurs familles. En outre, certains étudiants soulignent que parce qu'ils n'ont pas de pièce séparée pour travailler à la maison, ils se font constamment déranger par leurs proches. D'autres étudiants mentionnent la nécessité d'assumer eux-mêmes davantage de responsabilités familiales pendant l'épidémie, car la vie est devenue plus stressante.

En conséquence, comme l'enseignant le craint, certains étudiants ont quelques difficultés concernant l'attention. Cette difficulté découle de la multimodalité de communication en ligne, ce qui oblige les étudiants à y consacrer plus d'attention. Deuxièmement, de nombreuses activités en temps réel peuvent également distraire les étudiants, les amenant à faire d'autres choses pendant le cours, augmentant ainsi la poly-focalisation. De plus, nous voyons que l'épidémie augmente le stress de la vie de certains étudiants, comme s'occuper de leurs parents malades et acheter de la nourriture. Leurs

cours sont interrompus par ces activités, ce qui nuit à leur concentration. Enfin, l'environnement familial des étudiants doit également être pris en considération. Dans les zones reculées, certaines personnes ne sont toujours pas sensibilisées à la formation à distance.

7.6 Bénéfices

Nous considérons que cette épidémie conduit à une rupture brutale avec la forme scolaire traditionnelle basée sur l'enseignement en classe (en présentiel) et le changement fondamental du fonctionnement de l'école. Au cours de ce processus, l'ensemble des cours en ligne ont rencontré de nombreuses difficultés dues au manque d'expérience des enseignants et des étudiants. Mais les avantages que leur apporte la formation à distance ne doivent pour autant pas être ignorés.

Tout d'abord, l'enseignant estime que les applications de messagerie instantanée sont largement utilisées dans la formation à distance telles que Wechat et QQ, à l'aide desquelles il peut répondre rapidement aux questions posées par les étudiants. Les étudiants confirment ce témoignage dans leurs réponses à la question 31 : « Pensez-vous qu'avec l'aide des outils de communication, l'enseignant a résolu vos problèmes plus rapidement ? »

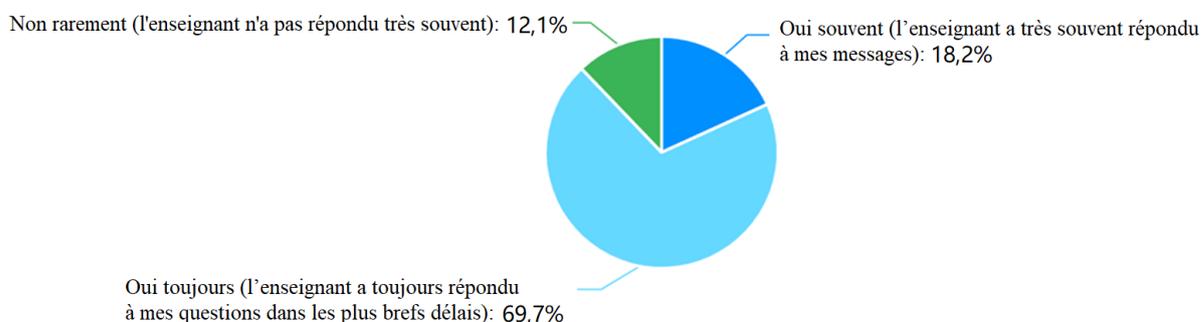


Figure 14. Graphique synthétisant les réponses à la question 31 « Pensez-vous qu'avec l'aide des outils de communication, l'enseignant a résolu vos problèmes plus rapidement ? »

En évaluant la satisfaction des étudiants par rapport aux aides de l'enseignant via l'application de messagerie, respectivement 69,7% et 18,2% des répondants estiment que les enseignants ont souvent ou toujours tendance à répondre rapidement aux questions qu'ils posent. 12,1% pensent que les enseignants répondent rarement à leurs questions en temps voulu. Autrement dit, la plupart des étudiants trouvent que les logiciels de messagerie instantanée leur permettent d'obtenir l'aide des enseignants dans des délais plus courts. Cela reflète également l'un des avantages de ce type d'outils qui est le gain de

confort pour les utilisateurs : la messagerie instantanée, apparaissant au bon moment, peut leur permettre de gagner du temps et d'éviter les frustrations. De plus, selon l'article intitulé « Messagerie instantanée vs clavardage : les différences »¹⁵, la messagerie instantanée peut être utilisée de manière synchrone ou asynchrone, elle ne nécessite pas la présence constante de l'utilisateur, c'est-à-dire que les informations ne disparaissent pas en quittant la conversation, ce qui laisse une certaine marge de manœuvre dans la gestion des réponses. Dans la formation à distance, l'enseignant peut choisir le moment de consulter les messages ou de répondre aux questions en fonction de son temps, de son rythme, de l'urgence des questions posées par les étudiants, etc.

Ensuite, la plateforme « Chaoxing » est reconnue par les enseignants de deuxième et troisième années, non pas pour ses fonctionnalités synchrones mais asynchrones.

(65) Madame C : « Les élèves téléchargent le devoir sur Chaoxing et quand ils ont fini, ils le soumettent directement sur Chaoxing et j'ai une notification qui m'en avertit. En ce qui concerne la correction, je corrige et commente directement les travaux des étudiants, ceux-ci pourront être vus directement par les étudiants grâce à cette plateforme. Ils peuvent même recevoir des notifications dans l'application mobile pour les prévenir qu'il y a un nouveau message, un retour d'information ou une date limite de rendu du travail. »

(66) Madame T : « Elle est spécialement conçue pour la formation à distance. Certaines fonctionnalités sont très utiles pour notre cours en ligne. Par exemple, l'enseignant peut y laisser les devoirs et mettre les réponses à l'avance. Une fois que les étudiants rendent leurs devoirs, les réponses vont être envoyées automatiquement aux étudiants. Bien sûr, ce principe fonctionne bien seulement pour les questions objectives comme la grammaire ou les questions à choix multiples. Après, le système calcule automatiquement le taux d'erreur et les questions le plus souvent erronées. En ce qui concerne des questions de traduction et des questions subjectives comme une production écrite, je les corrige moi-même comme d'habitude. »

Les enseignants ont trouvé la plateforme très pratique pour certaines fonctionnalités telles que l'attribution de devoirs, le partage de matériel pédagogique, la correction automatique des exercices, les fonctions de notification pour l'échéance, etc. Il peut notamment calculer automatiquement le taux d'erreur de chaque question dans les exercices, ce qui permet à l'enseignant de mieux situer les problèmes des étudiants et donc de remédier à son enseignement. Cette fonctionnalité de Chaoxing a été poursuivie jusqu'à l'enseignement actuel, et dans une certaine mesure, il a permis de briser le modèle d'enseignement traditionnel et il a aidé les enseignants à mieux identifier les éléments posés problème aux étudiants et à se centrer sur ceux-ci dans leur enseignement.

¹⁵ « Messagerie instantanée vs clavardage chat : les différences », consultées le 10 avril 2021, à l'adresse : <https://groupemarketing.ca/messagerie-instantanee-clavardages-les-differences/>

D'ailleurs, les enseignants estiment également que la formation à distance permet de briser dans une certaine mesure les limites de l'espace, ce qui leur permet, ainsi qu'à leurs étudiants, d'assister aux cours ensemble et d'interagir dans les cours en ligne malgré la distance physique. La formation à distance permet également, éventuellement, d'économiser le temps de préparation (hygiène, vêtements) et les déplacements entre l'école et la maison. Dans l'ensemble, elle permet d'assurer une continuité pédagogique dans une période difficile et a fait en sorte que les enseignants améliorent ses compétences techniques.

Concernant la satisfaction des étudiants par rapport à la formation à distance, 9 étudiants restent plutôt neutres, alors que 13 étudiants sont satisfaits et 11 étudiants ne sont pas satisfaits. Les principales raisons de l'insatisfaction des étudiants sont dues à une série de facteurs liés aux difficultés émotionnelles, d'interaction, d'autonomie et d'attention, que nous avons analysées ci-dessus. Quelques exemples des raisons pour lesquelles les étudiants se sentent, au contraire, satisfaits sont donnés dans les lignes suivantes :

(67) A2 : « J'ai apprécié la formation à distance et je me sens plus autonome et responsable de mon apprentissage qu'avant, car je peux organiser mon apprentissage en fonction de mes propres circonstances. »

(68) A10 : « J'ai trouvé les cours en ligne pratiques et, pour ma part, j'ai l'impression d'étudier plus efficacement et j'ai plus de temps pour travailler. »

(69) A17 : « J'ai ressenti moins de pression de la part de l'école et des enseignants dans l'enseignement à distance et je me suis senti mieux. »

(70) A23 : « Je pense que l'apprentissage à distance améliore ma compréhension orale car le professeur fournit plus d'exercices et de matériel d'écoute dans les cours en ligne que dans les cours en présentiel. »

(71) A29 : « C'est une nouvelle expérience pour moi et j'ai beaucoup appris et amélioré mes compétences techniques. »

Certains étudiants déclarent que ce type de formation les responsabilise et les rend plus autonomes. En effet, dans l'enseignement présentiel, la plupart de leurs devoirs ne sont pas vérifiés par l'enseignant, alors que la formation à distance les oblige à rendre leurs devoirs à temps et à planifier leur temps de manière organisée. En recoupant les données, nous constatons que les étudiants qui se sont déclaré satisfaits de la formation à distance ont admis bénéficier d'un bon environnement d'apprentissage, comme le fait de pouvoir accéder à un ordinateur ou une tablette à tout moment, de ne pas être interrompus dans leurs études dans la plupart des cas, d'être rarement confrontés à une instabilité de connexion, et tous ont estimé qu'ils pouvaient toujours ou dans la grande majorité des cas

se concentrer dans le cours. Deuxièmement, les étudiants apprécient également la flexibilité et la commodité de la formation en ligne. De plus, certains étudiants estiment que, même s'ils ont régressé à l'oral, leur compétence d'écoute s'est améliorée grâce à la pratique davantage de la compréhension orale en classe et aux supports d'écoute plus riches et plus intéressants complétés par des ressources en ligne. De même, pour de nombreux étudiants ayant une expérience limitée des cours en ligne, cette expérience leur a permis d'améliorer leur niveau de compétence technique. Enfin, il y a aussi des étudiants qui pensent que la raison pour laquelle ils préfèrent la formation à distance est que cela leur donne moins de pression. Certains étudiants peuvent être nerveux et effrayés lorsqu'ils interagissent avec des personnes en face à face, mais les cours en ligne permettent d'atténuer ou d'éviter ce problème.

Pour résumer, les étudiants et les enseignants s'accordent à dire que la formation à distance est flexible, pratique et permet surtout de gagner du temps sur le déplacement. Les avantages sont plus souvent constatés par rapport à l'activité asynchrone. Concernant la dernière hypothèse, pour les participants qui ont peu d'expérience des cours en ligne, cette expérience est précieuse. Le déploiement d'utilisation des outils et des ressources numériques peut renforcer les compétences techniques des participants. D'un côté, pour les enseignants, la formation à distance permet une continuité d'apprentissage en basculant essentiellement vers une formation à distance qui est la forme dominante dans le contexte de la crise sanitaire. D'un autre côté, de nombreux étudiants ont estimé qu'ils étaient devenus plus autonomes tout au long du processus. La communication à distance permet également d'éviter la gêne et la tension liées à l'interaction en face à face.

Chapitre 8. Discussion

Nous pouvons désormais répondre aux hypothèses formulées en amont (voir chapitre 4).

Nous trouvons que la première hypothèse est confirmée : la formation à distance peut entraîner des difficultés dans l'interaction entre les étudiants et l'enseignant dues aux différentes raisons telles que les problèmes techniques ou le passage soudain de modalité de formation. En particulier, les retards des images et du son peuvent rendre les activités orales ouvertes difficile à être menées. La distance technologique est difficile à apprivoiser en raison de l'inégalité des habiletés techniques et des environnements réseaux entre les apprenants. Face au passage soudain aux cours en ligne en raison de l'épidémie, la fatigue des étudiants, les problèmes techniques ainsi le dédoublement du nombre d'étudiants dans la classe lié aux injonctions de l'établissement exacerbent alors la difficulté de réaliser des activités à l'oral et d'interagir entre les enseignants et les étudiants.

Ensuite, la deuxième hypothèse qui considère que compte tenu de la crise sanitaire et du confinement, la dimension socio-affective peut influencer l'enseignement et l'apprentissage, est vérifiée. Le manque de moyens de contrôle renforce la méfiance des enseignants à l'égard de leurs étudiants. La quantité accrue de travail et un emploi du temps chargé rendent les étudiants se sentir épuisés. En même temps, une série d'émotions telles que l'anxiété, la peur, l'inquiétude, la solitude et la dépression dues au confinement influencent plus ou moins le comportement et la motivation de l'étudiant dans la formation à distance.

En ce qui concerne la troisième hypothèse en lien avec l'autonomie, les enseignants considèrent l'autonomie des étudiants comme un sujet de préoccupation dans l'enseignement à distance et qu'ils utilisent de nombreux moyens pour développer les compétences des apprenants. Les enseignants considèrent que le travail en groupe est un excellent moyen, qu'il soit dissymétrique ou symétrique.

Finalement, nous trouvons qu'il s'agit d'une expérience précieuse pour tous les participants. Le déploiement d'utilisation des outils et des ressources numériques peut renforcer les compétences techniques des participants. La formation à distance qui est la forme dominante dans le contexte de la crise sanitaire permet une continuité d'apprentissage. Certains étudiants ont estimé que la formation à distance les aide à

devenir plus autonome et ils préfèrent la communication à distance qui évite la gêne et la tension liées à l'interaction en face à face.

Au moment où ces lignes sont rédigées, l'épidémie en Chine est temporairement sous contrôle. Mais comme le virus n'a pas été éradiqué, il est toujours possible que les écoles soient fermées à tout moment. Dans ce chapitre, à travers les représentations de l'enseignant, nous discuterons d'abord de l'efficacité de cette formation, puis il nous paraît pertinent de proposer humblement nos suggestions pour les futures expériences de formation à distance. Dans un deuxième temps, nous prendrons un recul critique et présenterons quelques lacunes ou limites pour cette étude, et nous espérons les améliorer dans les études futures.

8.1 Représentation de l'enseignant et suggestions personnelles

À la fin de l'entretien, les enseignants parlent de leur représentation de la formation à distance. Ils déclarent tous qu'ils sont prêts à réessayer s'ils en ont l'occasion. Mais Monsieur Z pense que l'enseignement à distance ne fonctionne pas du tout pour les débutants car les étudiants ont besoin de beaucoup de pratique orale en face à face pour apprendre la prononciation. Envisageons que les étudiants chinois, en particulier, sont très passifs et timides, de sorte que les para-verbales et les interactions corporelles sont parfois plus importantes que les interactions verbales.

Pour Madame L, en revanche, un grand fossé s'est creusé entre les étudiants, et l'apprentissage à distance convient mieux aux étudiants ayant de meilleurs résultats scolaires et des niveaux d'autonomie plus élevés.

De plus, Madame T pense qu'il est important de combiner la formation à distance et la formation en présentiel, pendant un certain temps, il ne serait pas acceptable que tout le cours soit transformé à distance. Par exemple, elle souligne que la fonctionnalité de Chaoxing à corriger automatiquement les devoirs peut continuer à être utilisée dans le cadre de l'enseignement traditionnel, surtout que cette plateforme facilite l'attribution des exercices d'écoute et de lecture en ligne. Mais elle pense aussi que l'enseignement à distance exige plus d'efforts de la part de l'enseignant, et qu'il est important d'établir la confiance entre les étudiants et les enseignants. Le fait de se fier uniquement à la supervision de l'enseignant ne rend pas l'ensemble de la formation plus efficace.

Enfin, Madame C. ne pense pas qu'il s'agisse vraiment d'une formation en ligne, car il s'agit simplement de transformer une formation en présentiel en une formation

distancielle. Les riches ressources disponibles sur la plateforme et sur le web n'ont pas été correctement utilisées, car il n'y avait pas assez de temps pour préparer et concevoir le cours. Elle estime que toutes les activités pour l'enseignement en ligne devraient être spécifiquement repensées. Et il faudrait probablement au moins un an de préparation pour obtenir les mêmes résultats qu'un cours en face à face.

Les enseignants ont tous fait part de leurs inquiétudes quant à l'efficacité de l'enseignement à distance. Mais selon Macedo-Rouet, l'efficacité peut en effet être subdivisée en deux paramètres : la réussite et l'efficacité (Lawson et al., 2004 cité par Macedo-Rouet, 2009). La réussite signifie que la formation s'est bien déroulée. L'efficacité correspond à l'atteinte d'objectifs pédagogiques pour les séances. L'efficacité de la formation exige une préparation soignée de chaque participant. En plus des efforts de l'enseignant, les étudiants doivent s'efforcer d'être les acteurs de l'apprentissage.

Nous pouvons dire que cette expérience est une formation réussie et que, grâce à la préparation des enseignants et à la coopération des étudiants, les participants s'efforcent à terminer toute la formation malgré les difficultés rencontrées. Concernant l'efficacité dans une certaine mesure, les enseignants pensent avoir atteint les objectifs pédagogiques, mais par rapport à l'enseignement traditionnel, ils estiment que des limites et des résultats insatisfaisants sont apparus chez certains étudiants. Il est important de noter, cependant, que l'efficacité de l'enseignement est plus ou moins influencée si nous considérons le manque d'expérience en matière de formation à distance, sans oublier le manque de temps pour se préparer.

Les difficultés que nous mentionnons dans ce travail et les représentations de l'enseignant nous amènent également à formuler des recommandations pour l'enseignement à distance.

Tout d'abord, d'après Degache (2003), les interactions sociales et la collaboration entre les pairs sont au cœur de tout apprentissage. Pour renforcer la présence en e-learning, aucune démarche n'est plus accentuée que les activités collaboratives, le regroupement pour la résolution de problèmes et la confrontation des points de vue. L'activité collective permet de créer une ambiance socio-affective conviviale et bienveillante, un climat propice à l'apprentissage (Jézégou, 2010), réduisant les différentes formes de distance et favorisant ainsi « le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage » (Quintin et Depover, 2003 cité par Degache, 2003). De ce fait, toutes sortes de formations de groupes

sont favorables pour l'apprentissage, que ce soit une dyade symétrique ou dissymétrique. Au-delà de cela, nous pouvons mettre en place des forums d'équipe centrés sur une problématique commune permettant également un apprentissage collaboratif. Les interactions asynchrones révèlent des effets positifs sur les apprentissages. En effet, elles offrent du temps pour préparer les commentaires et mener une réflexion critique sur les remarques émises par les autres membres du groupe (McGinley, Osgood et Kenney, 2012 cité par Alexandre, 2020). A part le travail en groupe, des causeries régulières sont également intéressantes pour aider les étudiants et les enseignants à échanger individuellement ou à plusieurs afin de favoriser des relations intimes et d'augmenter la motivation de communication et d'interaction.

Ensuite, l'importance de la communication non-verbale doit être prise en compte en visioconférence. La caméra donne la possibilité de voir l'expression du visage, la gestuelle et la position corporelle, mais elle autorise également le silence car au moins l'interlocuteur peut exprimer sa présence par l'expression du visage (visage souriant) ou le mouvement (hochement de tête) sans se sentir perdu devant un écran noir avec le silence. Ce sont des éléments importants dans un échange interpersonnel. Le fait de voir le visage de l'un ou l'autre dissipe bien souvent des incompréhensions et des malentendus. Nous recommandons donc à tous les participants d'allumer leur caméra lors des visioconférences si les conditions du réseau le permettent. Cette façon de faire engage également une participation plus active de l'auditoire qui permet davantage d'interactions en conversation instantanée.

De plus, Nissen (2012) souligne qu'aucun des apprenants ne revendique la liberté et une responsabilisation absolue, les étudiants ont tous besoin du soutien des enseignants pour devenir autonomes. En même temps, l'appréciation de l'étudiant sur la formation est très directement liée au fait que les étudiants en aient ou non été des acteurs « actifs ». Nous devons donc développer diverses compétences dans notre formation. En ce qui concerne les étudiants chinois, nous pensons que nous pouvons augmenter l'ouverture de la formation en discutant avec les étudiants sur le programme d'études et permettre aux enseignants et aux étudiants de concevoir ensemble certaines activités et déterminer certains objectifs pédagogiques, afin que les étudiants puissent être plus activement impliqués dans leur propre apprentissage.

Enfin, d'après Alexandre (2020), l'établissement d'un rapport de confiance nécessite un contact personnalisé avec chacun des apprenants. Il faut reconnaître les

caractéristiques étudiantes, leurs besoins et leurs réactions, exprimées autant sous la forme de commentaires et de comportements, que d'attitudes et d'émotions. Ce sentiment de confiance ne repose pas uniquement sur les différents moyens de contrôle et de supervision, mais il faut renforcer la communication entre les étudiants et les enseignants. Par conséquent, la communication entre les enseignants et les étudiants ne doit pas se limiter à répondre aux questions non-résolues sur les devoirs, mais aussi à des expressions de l'affectivité, à une communication ouverte et à l'écoute pour respecter le rythme d'apprentissage des étudiants.

Les enseignants, qui jonglent à la fois avec le rôle de concepteur, de formateur et de tuteur, ont su vite s'adapter au changement qu'impose la conjoncture si particulière : à période exceptionnelle, contribution exceptionnelle. Ils ont également rencontré de nombreuses difficultés au cours du processus, mais ils ont rarement mentionné cet aspect au cours de l'entretien, se concentrant davantage sur les difficultés des étudiants. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants chinois tiennent à leur face et à leur autorité, et sont donc moins enclins à exprimer leurs difficultés.

8.2 Limites de cette étude

Dans cette section, nous réfléchissons à notre étude actuelle, qui, selon nous, présente des lacunes ou biais dans trois domaines au total.

Dans un premier temps, la quantité de données expérimentales n'est pas assez importante. Seuls 4 enseignants ont été interrogés et trente étudiants ont participé à nos enquêtes. Mais le faible nombre de répondants est contrebalancé par la qualité de leurs réponses. En raison du nombre limité de participants, nous n'avons pas été en mesure d'analyser pleinement certaines questions ni de généraliser certains résultats obtenus, comme par exemple si de meilleures performances académiques signifient une meilleure autonomie pour les étudiants.

Deuxièmement, il y a un délai de recueil de données pour cette enquête, ce qui a peut-être un impact sur les souvenirs des questions et des sentiments des répondants à l'enquête. Cela s'explique par le fait que l'intervalle entre les entretiens avec les enseignants était de 4 mois (en octobre 2020) par rapport au calendrier de la formation (de février à juin 2020). Les questionnaires destinés aux étudiants étaient espacés de 9 mois (en mars 2021). Cependant, nous pensons que cette expérience particulière est impressionnante tant pour les enseignants que pour les étudiants. Nous essayons également de les amener à se

souvenir de l'expérience avec le plus de détails possible en leur posant des questions précises.

Enfin, en raison du temps et des conditions, nous ne pouvons tenter de restituer ce qui s'est passé dans la classe que par le biais d'enquêtes auprès des enseignants et des étudiants. Une meilleure situation serait d'inclure des données provenant d'observations de terrain qui enrichiront encore plus nos données et nos résultats. Toutefois, comme j'ai vécu la même expérience en France concernant le passage de formation en distanciel dû au Covid-19, cela facilite la compréhension de l'expérience des enseignants et des étudiants en Chine.

Conclusion

Nous constatons que les difficultés et les bénéfices d'un passage à distance d'une formation en FLE se manifestent au terme de trois aspects principaux : l'interaction, la dimension socio-affective et l'autonomie. Mais ces trois aspects ne sont pas complètement indépendants les uns des autres, ils ont un certain rapport entre eux et, dans une certaine mesure, ils s'influencent mutuellement.

Concernant l'interaction, l'interaction entre l'enseignant et les étudiants est effectivement limitée pour des raisons techniques, et cette difficulté technique se traduit principalement par un retard de l'image et du son, qui augmente la distance temporelle entre les participants. Les décalages entre les compétences techniques des apprenants ont également rendu la distance technique difficile à apprivoiser. Ces problèmes conduisent également une entrave aux activités orales ouvertes. De plus, presque tous les participants ont choisi d'éteindre leur caméra, ce qui fait disparaître toute interaction non-verbale et augmente la distance spatiale. Face à l'épidémie, la difficulté de l'interaction entre les enseignants et les étudiants est exacerbée par le doublement du nombre des étudiants dans une classe et la fatigue des étudiants due à des horaires de cours serrés.

Quant à la dimension socio-affective, le sentiment d'isolement est partagé par tous les participants. Le fait que les caméras soient éteintes entraîne un inconfort professionnel pour les enseignants, tandis que les étudiants et les enseignants pensent que leur tenue vestimentaire négligée est l'une des raisons pour lesquelles les caméras ne sont pas allumées ; ce sentiment de relâchement est dû au manque d'attention accordée à la formation à distance. Deuxièmement, l'augmentation soudaine du nombre d'étudiants dans la classe oblige l'enseignant à alterner les classes. Cette approche entraîne un manque d'intimité entre les étudiants et les enseignants et une augmentation de la distance interpersonnelle. La charge de travail des enseignants et des étudiants augmente considérablement en peu de temps et le confinement entraîne une série d'émotions négatives telles que le malaise, l'inquiétude et la peur qui sont trois éléments constitutifs de l'anxiété. Ces états d'anxiété sont liés aux difficultés relationnelles, aux craintes quant à l'avenir, aux transformations de modalité de formation et aux éléments externes à la formation. En même temps, notre étude rejoint la recherche de certains chercheurs (Anderson, 2018 ; Lomicka & Lord, 2019 ; Pomerantz & Brooks, 2017 cité par Godwin-Jones, 2020) qui montre une certaine ambivalence de la part des enseignants à passer à la

formation à distance, avec des préoccupations exprimées quant à l'efficacité pédagogique de la technologie, un manque de confiance dans son utilisation, la perte possible de contrôle sur l'apprentissage des étudiants et les contraintes de temps. Ces émotions influencent, dans une mesure plus ou moins grande, le comportement ou la motivation des participants à la formation à distance.

Pour l'autonomie, compte tenu de l'évolution des conditions sanitaires et sociales actuelles, il est plus important que jamais d'aider nos étudiants à devenir des apprenants autonomes. En effet, les enseignants étaient préoccupés par cet aspect au début de la formation à distance : ils ont donc utilisé une série de soutiens dans l'espoir d'augmenter l'autonomie des étudiants, par exemple, signer sur la plateforme, le travail en groupe, les journaux hebdomadaires, les calendriers, les ressources en ligne et l'application de messagerie, etc. Parmi ceux-ci, l'apprentissage en groupe est la méthode la plus efficace, bien que certains étudiants aient exprimé leur insatisfaction à l'égard de l'apprentissage en groupe dissymétrique. D'ailleurs, les étudiants sont passifs pendant les cours d'enseignement à distance en raison de l'absence de flexibilité et de l'ouverture des cours. Pendant le confinement, les émotions négatives des étudiants et leurs attitudes envers la formation à distance peuvent influencer leur autonomie.

De plus, les étudiants ont quelques problèmes de concentration, qui proviennent principalement de la communication multimodale et de la poly-focalisation. Deuxièmement, de nombreuses activités peuvent également distraire les étudiants. Enfin, il faut également tenir compte du fait qu'il existe des zones reculées où les étudiants sont perturbés dans leurs cours en raison du manque de sensibilisation des parents. Bien que le nombre d'étudiants ayant rencontré cette situation dans cette étude soit minoritaire, elle doit être prise au sérieux afin de mieux faire connaître la formation à distance, en particulier dans les régions éloignées.

En ce qui concerne les bénéfiques, tous les participants ont reconnu la flexibilité et la commodité de la formation à distance. L'expérience permet également d'améliorer les compétences techniques des étudiants et des enseignants et conduit certains étudiants à devenir plus indépendants et responsables de leur propre apprentissage.

La formation à distance d'urgence mise en œuvre pendant la période de confinement est une expérience fortement déstabilisante sur le plan professionnel et demande une capacité de mobilisation très forte de l'ensemble des acteurs. Elle a, dans le

même temps, mis en évidence les capacités d'adaptation, de créativité et de résilience d'une très grande majorité d'entre eux. Il s'agit d'une opportunité sans précédent, car sans l'épidémie, il n'y aurait peut-être pas eu de possibilité d'enseigner en ligne à une si grande échelle et d'obtenir des données aussi importantes. L'analyse des difficultés, des avantages et des processus d'enseignement peut fournir une certaine expérience pour l'enseignement à distance et même l'enseignement hybride dans le contexte chinois. Les résultats de cette étude peuvent être consultés pour fournir une expérience et des leçons précieuses pour la conception de formation en ligne dans le contexte universitaire chinois à l'avenir.

Enfin, à travers les lectures bibliographiques et les échanges avec les enseignants et les étudiants, ce travail m'a permis d'enrichir mes connaissances et compréhensions en formation à distance et de m'entraîner à la recherche scientifique. D'ailleurs, cette recherche m'a amené à m'intéresser à l'enseignement à distance et même à l'enseignement hybride. Je pense qu'il y a encore beaucoup d'opportunités et de possibilités pour le développement de la formation à distance ou hybride en Chine. Bien que dans l'esprit de nombreux chercheurs chinois, les étudiants chinois soient considérés comme moins autonomes, ma recherche montre que la plupart des étudiants chinois sont assez autonomes, surtout avec le soutien de leurs enseignants. Cela prouve qu'ils se sont adaptés à ce mode d'enseignement : il suffit que les enseignants et les étudiants aient le temps nécessaire pour s'adapter et se préparer.

Je suis d'accord avec Madame T pour dire que l'enseignement en ligne et en présentiel doit être combiné. Toutefois, j'estime que ce modèle hybride ne doit pas se limiter à la correction automatique en ligne des devoirs. Cela m'amène à poser la question suivante : Comment dérouler une formation hybride de langue en Chine face à des classes dirigées par des enseignants en Chine ? Comment répartir le programme, le temps et le contenu entre les cours en présentiel et en distanciel ? Comment renforcer le lien émotionnel entre les étudiants et les enseignants pour accroître leur motivation à participer et à interagir les uns avec les autres, en tenant compte des étudiants chinois qui sont généralement passifs et introvertis ? Ce sont des questions que j'espère vérifier et auxquelles j'espère répondre par la pratique dans une recherche future.

Bibliographie

Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Ressources pédagogiques et technopédagogiques*, 9(6). <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/lenjeu-relationnel-de-la-presence-en-formation-distance>

An, J. F. (2002). How to view the quality of teaching and learning in distance education. *Distance education in china*, 4, 6-9. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=DDJY200204002&DbName=CJFQ2002>

Azzi-Huck, K., & Shmis, T. (2020). *L'impact de covid-19 sur les systèmes éducatifs*. Banque Mondiale Blogs. <https://blogs.worldbank.org/fr/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Ellipses.

Chandra, V., & Lloyd, M. (2008). The methodological nettle : ICT and student achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1087-1098. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00790.x>

Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Hachette FLE.

Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : Une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6134>

De Nuchèze, V. (1998). *Sous les discours, l'interaction*. Harmattan.

Degache, C. (2003). Environnement multimédia, autoformation et enseignement des langues. Dans *Nuevos géneros discursivos : Los textos electrónicos* (p. 177-198). Biblioteca Nueva.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8(3), 377-393. <https://doi.org/10.3166/ds.8.377-393>

Delannoy, C., & Lévine, J. (2005). Dimension relationnelle de l'acte d'apprendre. Dans *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre* (p. 65-82). Hachette Education.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. The Guilford Press.

Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5(1), 32-54. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2295>

Dessus, P., & Marquet, P. (2003). Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants. *Distances et savoirs*, 1(3), 337-360. <https://doi.org/10.3166/ds.1.337-360>

Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). « Allo berkeley ? Ici lyon. . . vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(2), 129-156. <https://doi.org/10.4000/alsic.892>

Develotte, C., & Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, 10, 127-144.

Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). *Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne (en synchronie et en asynchronie)*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-e/professionnalite-des-enseignants-se-former-dans-les-environnements-numeriques-d2019apprentissage/Feed-back%20correctifs.pdf/view>

Ding, X. (2003). Ten trends in the development of distance education in China. *Distance education in china*, 4, 18-24. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=DDJY200304005&DbName=CJFQ2003>

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* (Thesis). Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>

Ferone, G., & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 3(10). <https://doi.org/10.4000/dms.1047>

Godwin-Jones, R. (2020). Building the porous classroom : An expanded model for blended language learning. *Language Learning & Technology*, 24(3), 1-18. <http://hdl.handle.net/10125/44731>

Jacquilot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>

Jacquilot-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (Éd.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 104-113). De Boeck.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. <https://doi.org/10.3166/ds.8.257-274>

- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Université.
- Jones, R. H. (2004). The problem of context in computer-mediated communication. Dans P. LeVine & R. Scollon (Éds.), *Discourse and technology : Multimodal discourse analysis* (p. 20-33). Georgetown University Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.912.1212&rep=rep1&type=pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques : Recherche-action et matériel didactique*. De Boeck Supérieur.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : Enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Lavoisier.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91. <https://doi.org/10.3166/ds.7.65-91>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, G.-L. Baron, & E. Bruillard (Éds.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)* (p. 13-26). Hermès/Lavoisier.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette FLE.
- Marcelli, A., Gaveau, D., & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : Tâches communicatives et interactions orales. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(3), 185-203. <https://doi.org/10.4000/alsic.354>
- Marchand, L. (2005). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Articles*, 27(2), 403-419. <https://doi.org/10.7202/009939ar>
- Marot, J. C., & Darnige, A. (1996). *La téléformation*. Presses Universitaires de France.
- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : Dimensions, mesures, conséquences. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(2), 3-19. <https://doi.org/10.4000/alsic.2205>
- Martin, M. (2005). Seeing is believing : The role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 397-405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00471.x>
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* (Thesis). Université Louis Pasteur - Strasbourg I. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449>

- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10(1), 129-144. <https://doi.org/10.4000/alsic.617>
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : Qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 18-27.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Pouzard, G., & Roger, M. (2000). *L'enseignement à distance : Sa contribution à la réussite des élèves*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36701-lenseignement-distance-sa-contribution-la-reussite-des-eleves>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Qi, X. L. (2020). Reflections on the impact of the coronavirus epidemic on distance education in China. *Science and Technology & Innovation*, 18, 44-49. <https://doi.org/10.15913/j.cnki.kjycx.2020.18.016>
- Rivens-Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>
- Teutsch, P., Bourdet, J., & Salam, P. (2017). Intégration de moments synchrones dans une formation à distance : Choix pédagogique et vécu étudiant. Dans L. Massou (Éd.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 65-79). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.massou.2017.01.0065>
- Verquin, B., & Daguët, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(1), 47-75. <https://doi.org/10.3406/stice.2016.1692>
- Vetter, A., & Chanier, T. (2006). Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogenous learners. *ReCALL*, 18(01), 5-23. <https://doi.org/10.1017/s0958344006000218>
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 99-113. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1037>

Table des illustrations

Figure 1. Capture d'écran de l'interface de Chaoxing.....	44
Figure 2. Capture d'écran de Tencent Meeting.....	45
Figure 3. Graphique synthétisant les réponses à la question 10 « Quels types de problèmes techniques avez-vous rencontrés ? »	60
Figure 4. Graphique synthétisant les réponses à la question 15 « Vous arrive-t-il d'allumer la caméra lorsque vous êtes dans un cours en ligne ? ».....	65
Figure 5. Graphique synthétisant les réponses à la question 1 « L'année dernière (de février à mai 2020), dans quel niveau étiez-vous inscrit.e ? » et à la question 17 : « Votre professeur a-t-il allumé la caméra pendant son cours ? ».....	65
Figure 6. Graphique synthétisant les réponses à la question 20 « Pensez-vous qu'il y avait plus de contenu à préparer et plus de devoirs à faire dans les cours en ligne pendant le confinement ? »	72
Figure 7. Graphique synthétisant les réponses à la question 12 « Pensez-vous que l'épidémie a eu un impact psychologique sur vous ? ».....	73
Figure 8. Graphique synthétisant les réponses à la question 4 « Où pensez-vous vous situer dans votre classe en termes de résultats scolaires ? » et à la question 23 « Comment évaluez-vous votre autonomie pendant le confinement ? »	75
Figure 9. Graphique synthétisant les réponses à la question 1 « L'année dernière (de février à mai 2020), dans quel niveau étiez-vous inscrit.e ? » et à la question 26 « Est-ce que vous et vos camarades de classe travaillez ensemble pendant le confinement ? »	77
Figure 10. Graphique synthétisant les réponses à la question 28 « Que pensez-vous que l'apprentissage en groupe vous a apporté ... »	78
Figure 11. Graphique synthétisant les réponses à la question 25 « En plus d'assister aux cours et de faire les devoirs, étudiez-vous activement à l'aide des ressources en ligne ? ».....	84
Figure 12. Graphique synthétisant les réponses à la question 21 « Pensez-vous être attentif lorsque vous suivez un cours en ligne ? ».....	86
Figure 13. Graphique synthétisant les réponses à la question 7 « Pendant le cours en ligne, est-ce que vous avez pu travailler sans être interrompu ? ».....	88
Figure 14. Graphique synthétisant les réponses à la question 31 « Pensez-vous qu'avec l'aide des outils de communication, l'enseignant a résolu vos problèmes plus rapidement ? ».....	89
Tableau 1. Type d'activités et outils utilisés	56
Tableau 2. Nombre de répondants et le cours concerné.....	56

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire destiné aux étudiants.....	108
Annexe 2 Tableau d'analyse	113

Annexe 1

Questionnaire destiné aux étudiants

(Version traduite en français)

Ce questionnaire est destiné aux étudiants de deuxième, troisième et quatrième année (C'est-à-dire les étudiants de première, deuxième et troisième années qui ont suivi des cours de français en ligne de février à mai 2020 en raison de la crise sanitaire) dans le département de français de l'Université d'Etudes Internationales du Sichuan afin de savoir comment les étudiants se débrouillent dans leurs cours en ligne pendant le confinement.

Il est strictement anonyme, et vos réponses seront utilisées exclusivement pour des analyses statistiques. Il s'agit de 4 grandes parties au total, et il vous faudra peut-être 15 à 20 minutes pour participer à cette enquête.

Je vous remercie d'y répondre avec le plus grand soin !

Pour pouvoir continuer, cochez cette case pour indiquer que vous avez accepté de participer au questionnaire et d'utiliser les réponses dans le cadre de la recherche de mémoire.

La première partie est consacrée à attribuer les étudiants dans chaque groupe-classe (Année scolaire et enseignant concerné) et à identifier le profil de l'apprenant enquêté (Expérience avec la classe virtuelle, performance académique, situation familiale).

1. L'année dernière (de février à mai 2020), dans quel niveau étiez-vous inscrit.e ?

- Première / Deuxième / Troisième année

2. Qui a enseigné le cours « Français élémentaire » ou « Français avancé » que vous avez suivi pendant le confinement ?

- Zhang junfeng / Liu yu / Chen fang / Tang Na / Autre_____

3. Avez-vous déjà suivi d'autres cours en ligne avant l'épidémie ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais

4. Où pensez-vous vous situer dans votre classe en termes de résultats scolaires ?

- Meilleur / Moyen supérieur / Moyen / Fin de la classe

5. Est-ce que vous avez facilement accédé à un ordinateur ou une tablette pour votre travail ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais (Comment suivre le cours en ligne _____)

6. Avec qui viviez-vous pendant l'épidémie ?

- Je vis seul / Je suis avec mes parents / je suis avec mes grands-parents/ je suis avec mes amis / autre _____

La deuxième partie est liée aux conditions de suivi de la classe virtuelle, du point de vue technique (outil numérique, connexion Internet) et socio-affective.

7. Pendant le cours en ligne, est-ce que vous avez pu travailler sans être interrompu ?

- Oui souvent / Oui parfois / Non rarement / Non jamais

8. Pourquoi avez-vous été interrompu ? (Question ouverte)

9. Avez-vous déjà eu des problèmes techniques pendant le cours en ligne ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais

10. Quels types de problèmes techniques avez-vous rencontrés ? (Choix multiple)

- Un réseau instable
- Retard de l'émission de l'image et du son
- Ne pas savoir utiliser la plateforme ou l'une de ses fonctionnalités
- Problèmes avec la plateforme
- Informations complémentaires : _____

11. Que faisiez-vous lorsque vous étiez bloqué par un problème technique ?

- Je demandais de l'aide à mes professeurs.
- Je demandais de l'aide à mes camarades de classe/amis.
- J'ai cherché des informations sur Internet pour essayer de les résoudre par moi-même.
- Je demandais de l'aide à ma famille.
- Je n'ai jamais eu de problème.

12. Pensez-vous que l'épidémie a eu un impact psychologique sur vous ?

- Oui tout à fait / Oui un peu / Plutôt non / Non pas du tout

13. Selon vous, quel est le principal aspect de cet impact ? (Cochez la ou les réponses)

- Perturbation de la vie et de la routine
- Relations tendues avec la famille
- Ne pas pouvoir sortir et se sentir déprimé
- Sentiment de solitude et isolé
- Le stress du travail scolaire
- La peur de l'épidémie rend la vie future incertaine
- Maladie des membres de la famille/du moi
- Autres _____

14. Dans votre cours distancié, avez-vous suggéré le contenu d'enseignement à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? (Question ouverte)

La troisième partie sert à vérifier les témoignages des enseignants et confirmer mes hypothèses qui sont principalement liées à l'autonomie, l'interaction et la dimension socio-affective.

15. Vous arrive-t-il d'allumer la caméra lorsque vous êtes dans un cours en ligne ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais

16. Pourquoi le feriez-vous ? (Question ouverte)

17. Votre professeur a-t-il allumé la caméra pendant son cours ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais

18. Selon vous, il serait utile que les enseignants allument les caméras pendant les cours ? Pourriez-vous développer votre réponse ? (Question ouverte)

19. Pensez-vous poser plus de questions ou y répondre plus en cours présentiel par rapport aux cours à distance ?

- Oui tout à fait / Plutôt fréquemment / Plutôt pas fréquemment / Non pas du tout

20. Pensez-vous qu'il y avait plus de contenu à préparer et plus de devoirs à faire dans les cours en ligne pendant le confinement ?

- Oui toujours, je pense que c'est un gros travail.
- Oui parfois, je me sens un peu plus accablé.e.
- Non rarement, je pense que c'est la même chose, rien n'a changé.
- Non pas du tout, les cours en ligne sont plus faciles.

21. Pensez-vous être attentif lorsque vous suivez un cours en ligne ?

- Oui toujours.
- Oui souvent, je peux me concentrer dans la plupart des situations.
- Non rarement, ce n'est pas facile de se concentrer.
- Non jamais, il n'y pas moyen de se concentrer.

22. A votre avis, qu'est-ce qui vous empêche de vous concentrer ? (Question ouverte)

23. Comment évaluez-vous votre autonomie pendant le confinement ?

- Très bien / Assez Bien / Passable / Pas bien

24. Quelles sont les difficultés que vous pensez avoir avec l'autonomie ? (Question ouverte)

25. En plus d'assister aux cours et de faire les devoirs, étudiez-vous activement à l'aide des ressources en ligne ?

- Oui toujours, je consulte toujours les sites web et les livres que mes professeurs partagent et recommandent.
- De temps en temps, je les regarde quand j'ai le temps.
- Rarement, je les lis à peine et je suis perdu devant les nombreuses informations.
- Jamais, j'assiste aux cours et je ne fais que les devoirs du professeur.

26. Est-ce que vous et vos camarades de classe travailliez ensemble pendant le confinement ?

- Oui toujours / Oui souvent / Non rarement / Non jamais

27. Trouvez-vous utile l'apprentissage en groupe avec vos camarades de classe ?

- Oui tout à fait / Oui souvent / Non rarement / Non pas du tout
28. Que pensez-vous que l'apprentissage en groupe vous a apporté ? (Choix multiple)
- Nous pouvons discuter et résoudre les problèmes ensemble
 - Nous pouvons surveiller l'apprentissage de chacun
 - Nous pouvons répartir le travail de manière à le faire plus efficacement
 - Nous pouvons parler et nous écouter les uns les autres
 - Le travail en groupe ne m'apporte que des problèmes et du stress
 - Autres_____
29. Pensez-vous que l'apprentissage en groupe dans lequel les étudiants ayant de bonnes notes dans la classe vous aident à surmonter vos difficultés d'apprentissage ?
30. Pensez-vous qu'avec l'aide des outils de communication, l'enseignant a résolu vos problèmes plus rapidement ?
- Oui toujours (l'enseignant a toujours répondu à mes questions dans les plus brefs délais)
 - Oui souvent (l'enseignant a très souvent répondu à mes messages)
 - Non rarement (l'enseignant n'a pas répondu très souvent)
 - Non jamais (le professeur a à peine répondu à mes questions individuellement)
- La quatrième partie donne un champ libre aux apprenants pour s'exprimer sur les représentations, les bénéfices et les difficultés rencontrées lors des cours en distanciel.*
31. Êtes-vous satisfait de vos études pendant l'épidémie ? Pourquoi ? (Question ouverte)
32. À votre avis, avez-vous des difficultés à interagir avec votre professeur ou avec votre camarade ? (Question ouverte)
33. Avez-vous rencontré d'autres difficultés ? (Question ouverte)
34. Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans le cours à distance ? (Question ouverte)

Annexe 2

Tableau d'analyse

Nom de l'enseignant et le cours :

- Monsieur Z (Première année)
- « Français élémentaire »

Plateformes et ressources utilisés :

- Tencent Meeting & Wechat
- Ressources : « Totem » 1 publié par Hachette, & « Le français » de Ma Xiaohong publié par Presse de l'enseignement et de la recherche en langues étrangères

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Ils peuvent voir mon diapo et entendre ma voix, mais parfois j'allume la caméra et parfois non. Les étudiants n'allument jamais leur caméra. »</p> <p>→ Caméras désactivées</p>	<p>« Le temps de formation à l'école est très court, environ une ou deux heures. Mais heureusement, la plateforme est facile à utiliser. »</p> <p>→ Compétence technique</p>	<p>« Je pense que le contenu en ligne ne se limite qu'au manuel scolaire et qu'au diapo préparé à l'avance. L'avantage est que le contenu est le même pour les 4 classes, ce qui me facilite la préparation. »</p> <p>→ Charge de l'enseignant</p>	<p>« Il y avait en fait quelques petits tests avant la pandémie. Mais comme les cours passent en ligne, je ne pense pas que les examens traditionnels soient capables d'évaluer les étudiants objectivement. En fait, pour les étudiants de première année, les examens sont souvent des questions de grammaire plus objectives. Et dans ce cas, si j'organise l'examen en ligne, l'étudiant peut facilement consulter le dictionnaire ou trouver des réponses directement sur Internet. »</p> <p>→ Difficile de mener l'examen en ligne</p>	<p>« Ils peuvent voir mon diapo et entendre ma voix »</p> <p>→ Assurer le déroulement de cours</p>

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Le premier problème que je constate est que la connexion à Internet est instable. Et pour cette raison, de nombreux étudiants n'ont souvent pas accès aux cours à l'heure ou ne peuvent pas interagir pendant le cours. »</p> <p>→ Difficile d'interagir à cause de mauvaise connexion</p>	<p>« Comme chaque classe a son propre groupe WeChat, je leur donne des consignes via le groupe. Si c'est une production écrite ou une question subjective, je leur demande de me rendre les devoirs par le chat. Et si c'est une question de grammaire, je leur envoie directement la correction dans le groupe pour qu'ils puissent la corriger eux-mêmes. »</p> <p>→ Auto-correction</p>	<p>« Au début, je n'étais pas en forme moi-même et j'ai enseigné des cours à la maison en pyjama. »</p> <p>→ Sentiment de relâchement</p>	<p>« Pour les étudiants qui ont une bonne atmosphère d'apprentissage, par exemple, ils ont leur propre pièce séparée pour leurs cours en ligne ou leur mère ou leur père est aussi enseignant, dans ce cas, c'est plus efficace pour ses études. En revanche, pour les étudiants vivant en milieu défavorisé, peut-être que leur famille est pauvre et qu'ils ne disposent pas d'une pièce séparée, leurs études peuvent être très facilement influencées ou même interrompues. Il y a des parents qui pensent que leurs enfants sont en train de jouer aux jeux vidéo au lieu de suivre les cours en ligne en raison du manque de connaissance de formation à distance. »</p> <p>→ Problème lié à la famille</p>	<p>« Je pense que le contenu en ligne ne se limite qu'au manuel scolaire et qu'au diapo préparé à l'avance. L'avantage est que le contenu est le même pour les 4 classes, ce qui me facilite la préparation. »</p> <p>→ Réduction de la charge de travail des enseignants.</p>
<p>« Mais à cause de l'enseignement en ligne, je n'ai pas les moyens de corriger la prononciation de chaque étudiant ou de leur faire répondre à des questions. C'est donc très difficile de mettre en œuvre la partie d'expression ouverte...il est difficile d'enrichir les connaissances supplémentaires en classe. »</p> <p>→ Difficile de corriger la prononciation</p>	<p>« Je les laisse me poser des questions directement dans le groupe WeChat s'ils ont des difficultés. »</p> <p>→ Soutien de compétence langagière et cognitive</p>	<p>« Allumer la caméra est aussi un moyen de me surveiller, car je dois me préparer et me mettre dans un état plus professionnel. »</p> <p>→ Sentiment de confort professionnel</p>	<p>« Et qu'il est parfois difficile pour les étudiants de tenir une heure et demie lorsqu'ils sont devant l'ordinateur et n'entendent que le son. »</p> <p>→ Fatigué devant le cours en ligne et difficile d'attirer l'attention</p>	

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Il y a aussi le fait que je n'ai absolument aucun moyen de voir les étudiants et qu'il n'y a aucun moyen de savoir s'ils comprennent vraiment ou non. Les étudiants chinois, en particulier, sont très passifs et timides, de sorte que le paraverbale et les interactions corporelles sont parfois plus importantes que les réponses orales. »</p> <p>→ Manque de l'interaction paraverbal</p>				
<p>« Je n'ai pas la possibilité d'écrire du vocabulaire au tableau pendant le cours pour les aider à organiser leurs phrases comme je le fais dans le cours en présentiel. »</p> <p>→ Problème de tâche liée à l'oral (prendre trop de temps)</p>				

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Deuxième problème est que la communication orale est particulièrement difficile dans une classe ayant un nombre d'étudiants très important. Ce problème est lié soit à une mauvaise connexion, soit à des différences de situation de connexion. Il est donc très difficile de gérer les échanges entre les étudiants. »</p> <p>→ Étudiants très nombreux et mal à gérer les échanges</p> <p>→ Nombre d'étudiants influence la communication</p>				

Nom de l'enseignant et le cours :

- Madame L (Première année)
- « Français élémentaire »

Plateformes et ressources utilisés :

- Tencent Meeting & Wechat
- Ressources : « Totem » 1 publié par Hachette, & « Le français » de Ma Xiaohong publié par Presse de l'enseignement et de la recherche en langues étrangères

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Je n'allume jamais la caméra, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas me voir. »</p> <p>→ Refuse d'allumer la caméra</p>	<p>« Nous mettons donc définitivement les exercices après chaque leçon et nous les laissons faire. Et puis la classe suivante, nous la commenterons directement. »</p> <p>→ Soutien de compétence organisationnelle</p>	<p>« Parce qu'en ligne, nous n'avons pas beaucoup de communication avec les étudiants, nous espérons que de cette façon nous puissions connaître la situation d'apprentissage des étudiants et leur situation de vie. »</p> <p>→ Moins d'échange entre les apprenants et les enseignants</p>	<p>« Autrement dit, le cours en ligne reprend le même contenu que le cours en présentiel, ce dernier passe simplement en ligne. C'est à peu près la même chose et le même contenu. Mais certaines choses deviennent plus difficiles... Donc, si certains contenus sont un peu difficiles, nous les laissons se préparer un peu à l'avance, sinon le cours n'est pas efficace. »</p> <p>→ Copie brute du contenu d'un cours présentiel + charge de l'apprenant</p>	

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Si nous avons un cours traditionnel, en face à face comme avant, les étudiants posent directement des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas. Et nous pourrions y répondre en classe. »</p> <p>→ Apprenants posent moins de questions</p>	<p>« Nous demandons aux étudiants de prendre une vidéo dans laquelle ils récitent le texte de la semaine. La raison pour laquelle nous demandons la vidéo au lieu de l'enregistrement est que nous voulons vraiment voir l'étudiant pour être sûr qu'il a bien fait ses devoirs. »</p> <p>→ Pour assurer de l'autonomie de l'apprenant + la méfiance</p>	<p>« Nous avons généralement 90 minutes pour une séance sur place, mais pour un cours en ligne, c'est souvent entre 60 et 70 minutes. Parce que si c'est très long, les étudiants se sentiraient très fatigués. Les horaires de cours ne changent pas. C'est-à-dire qu'ils ont beaucoup de cours, même celui de sport. Leurs yeux doivent regarder l'écran presque toute la journée et parfois ils sont très fatigués pendant mon cours. »</p> <p>→ Facile d'être fatigué et ennuyeux pour les apprenants</p>	<p>« Parce que si c'est un cours présentiel, après avoir présenté un point de grammaire, nous les laissons immédiatement faire certains des exercices, puis nous vérifions tout de suite s'ils maîtrisent bien ou pas. Mais dans le cas du cours en ligne, il n'est pas facile de contrôler le temps et de gérer le travail. »</p> <p>→ Difficile de mener les quiz de grammaire</p>	<p>« Ensuite, je trouve assez pratique de donner des cours en ligne. Je n'ai pas besoin de me changer, je peux donc prendre des cours à la maison en pyjama, je me sens plus détendue »</p> <p>→ Économiser le temps de se changer</p>
<p>« Quand je demande à l'étudiant de répondre aux questions, parfois je n'ai pas de réponse, et j'attends toujours quelques secondes pour qu'il m'entende bien, ce qui a perdu beaucoup de temps. Cela peut être à cause d'un problème de connexion ou simplement parce que cet étudiant n'est pas devant l'ordinateur. On ne sait jamais. »</p> <p>→ Mauvaise connexion (distance temporelle) ou l'apprenant absent</p>	<p>« Concernant l'évaluation, ce que nous avons dit aux étudiants à l'époque, c'est que cela compte et fait partie de la note finale. Euh, mais alors, en fait, ce n'est pas vrai. »</p> <p>→ Exercices font partie de la note finale pour assurer l'autonomie de l'apprenant</p>	<p>« Et comme ils sont tous des jeunes, parfois ils sont très déprimés et enfermés chez eux pendant plusieurs mois de confinement. Nous ne pouvons pas être particulièrement stricts avec eux. Nous devons quand même faire attention à leur bien-être psychologique. »</p> <p>→ Psychologie pendant le confinement</p>	<p>« Nous mettons donc définitivement les exercices après chaque leçon et nous les laissons faire. Et puis la classe suivante, nous la commenterons directement. »</p> <p>→ Au lieu de donner les exercices en classe comme présentiel, l'enseignant donne les devoirs à l'apprenant à la maison. (Charge accrue pour les étudiants ?)</p>	<p>« De plus, sachant qu'il existe énormément de ressources en ligne, nous leur recommandons également pas mal de choses pour qu'ils puissent les consulter après les cours. »</p> <p>→ Avantages pour les étudiants motivés et nombres ressources en ligne</p>

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Pour cette raison, nous ne faisons quasiment pas d'activités interactives. Cela prend trop de temps...Pour l'ensemble de ces raisons, nous décidons de ne pas trop dialoguer avec les étudiants pendant le cours. Les étudiants communiquent souvent par les messages dans la boîte de dialogue. »</p> <p>→ Manque de temps</p>	<p>« Au début, je n'étais pas à l'aise avec ce style d'enseignement en ligne parce que je ne pouvais pas voir les réactions des étudiants. C'est comme si je me parlais à moi-même devant l'ordinateur. »</p> <p>→ Autonomie de l'enseignant + dimension socio-affective</p>	<p>« Au début, je n'étais pas à l'aise avec ce style d'enseignement en ligne parce que je ne pouvais pas voir les réactions des étudiants. C'est comme si je me parlais à moi-même devant l'ordinateur. Et je ne pouvais pas me mettre au travail assez vite, parfois, je ne suis plus passionnée. »</p> <p>→ Moins passionnée et professionnel</p>		

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Avec le temps réduit, il est intrinsèquement difficile pour nous d'enseigner en ligne, de répondre aux diverses questions que posent les étudiants et de guider leurs interventions. En même temps, l'ensemble de l'horaire des cours ne change pas. »</p> <p>→ Manque de temps pour l'activité orale ouverte</p>	<p>« Il y a bien sûr des étudiants très actifs, mais la plupart sont passifs. Il y a un grand décalage entre les étudiants comme une bipolarisation... Nous pouvons dire que les meilleurs étudiants ne sont pas trop affectés. Et puis les étudiants avec de mauvais résultats, ils n'écoutent pas en classe, que ce soit en ligne ou en présentiel. Donc à mon avis, c'est les étudiants moyens qui sont le plus impactés. Comme je disais tout à l'heure, c'est une bipolarisation. »</p> <p>→ Décalage entre les apprenants</p>	<p>« Bien que les enseignants aient fait de leur mieux pour s'assurer de la qualité de l'enseignement, nous n'avons aucun moyen efficace pour les superviser. »</p> <p>→ Méfiance</p>		

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
	<p>« Après trois mois de cours en ligne, nous estimons que l'apprentissage de l'étudiant est moins efficace pendant cette période que dans le passé. »</p> <p>→ Représentation de l'enseignant : apprentissage moins efficace</p>	<p>« Cependant, la préparation des cours est plus lourde que celle en présentiel. Car l'enseignant ne peut pas communiquer avec les étudiants par le langage corporel ou les expressions faciales, nous sommes obligés de faire de notre mieux pour rendre le cours plus intéressant. Nous essayons de rendre notre diapo plus attractif et d'ajouter plus d'éléments auxquels les étudiants s'intéressent pour attirer leur attention. Il est donc nécessaire de mobiliser tous les moyens possibles pour que les étudiants s'intéressent au cours. »</p> <p>→ Charge accrue</p>	<p>« Par exemple, dans le diapo nous mettons pas mal d'images ou de photos ou quelque chose comme ça. Et nous utilisons souvent des expressions humoristiques. En même temps, nous ajoutons quelques extraits de films et de vidéos. Tous ces éléments sont liés à notre thème d'enseignement. Et puis il y a aussi des dessins animés pour eux pendant la pause. »</p> <p>→ Trouver des moyens d'attirer l'attention de l'apprenant</p>	
	<p>« Et puis j'ai découvert que comme les étudiants restent tous les jours à la maison, leur horloge biologique est très perturbée. Certains d'entre eux dorment tard le soir, et puis ils ne peuvent pas se lever le lendemain matin. »</p> <p>→ L'horaire de travail pour l'apprenant</p>	<p>« Certains des documents que nous ajoutons nous-mêmes sont des documents que nous consultons dans d'autres manuels ou sur Internet, puis nous l'envoyons aux étudiants et leur demandons de les lire ou de les faire à l'avance. »</p> <p>→ Ajouter des contenus à préparer à l'avance.</p>		

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
	<p>« Par ce mini-programme, les étudiants peuvent télécharger leurs vidéos et rédiger un petit bilan chaque semaine, en chinois, bien sûr. A la fin, nous examinons également ces bilans. »</p> <p>→ Soutien de l'autonomie</p>	<p>« Mais en ligne, comme nous ne sommes pas en face en face, nous ne savons pas s'ils écoutent attentivement ou s'ils font autre chose, ou même s'ils dorment ou pas. »</p> <p>→ Méfiance de l'enseignant</p>		
		<p>« Les horaires de cours ne changent pas. C'est-à-dire qu'ils ont beaucoup de cours, même celui de sport. Leurs yeux doivent regarder l'écran presque toute la journée et parfois ils sont très fatigués pendant mon cours. »</p> <p>→ La fatigue liée à l'emploi du temps</p>		

Nom de l'enseignant et le cours :

- Madame T (Deuxième année)
- « Français élémentaire »

Plateformes et ressources utilisés :

- Chaoxing & Tencent Meeting & QQ
- Ressources : « Totem »

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Je leur demande de communiquer via la boîte de dialogue. Mais cette interaction n'est pas très fréquente. »</p> <p>→ Moins d'interaction en tapant dans le chat</p>	<p>« Mais malheureusement, la formation est très courte et il me semble accessible qu'une fois. La plupart des fonctionnalités sont explorées par l'enseignant. »</p> <p>→ Formation pour l'enseignant est assez court (évoqué par Zhang) autonomie de l'enseignant</p>	<p>« En général, je désactive ma caméra. Parce que j'ai peur que les étudiants prennent des captures d'écran et les transforment ensuite en emojis. »</p> <p>→ Caméra de l'enseignant désactivée en raison de la peur de perdre l'autorité de l'enseignant</p>		<p>« Une fois que les étudiants rendent leurs devoirs, les réponses vont être envoyées automatiquement aux étudiants. ...Après, le système calcule automatiquement le taux d'erreur et les questions le plus souvent erronées. »</p> <p>→ Corriger automatiquement</p>

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Il y a effectivement des étudiants plus actifs qui interagissent avec le prof dans la classe. Mais ce sont toujours presque les mêmes étudiants. Les autres ne communiquent pas avec le prof. Vous ne pouvez pas savoir s'ils comprennent vraiment ou pas sans voir leurs expressions faciales. »</p> <p>→ Manque d'interaction para-verbal</p>	<p>« Je vais diviser toute la classe en groupes d'étude et choisir l'étudiant qui a les meilleures notes comme chef de file. Après chaque devoir, le responsable du groupe d'étude répondra d'abord aux questions des membres du groupe, et si elles ne peuvent être résolues au sein du groupe, le responsable du groupe d'étude organisera les questions et me les enverra, puis je les expliquerai en classe. »</p> <p>→ Travail en groupe pour les apprenants et entraide entre eux</p>	<p>« À cause des mois de cours en ligne, j'ai l'impression que tout le monde est dans un état de relâchement. Et j'ai aussi l'impression que la plupart de mes étudiants sont très inefficaces dans les cours en ligne à la maison. »</p> <p>→ Sentiment de relâchement</p>		<p>« Donc je l'utilise seulement pour partager les diapositives, laisser et corriger les devoirs après chaque cours. »</p> <p>→ Facile d'assigner les tâches</p>
<p>« L'instabilité de la connexion est parfois un point important qui impacte l'interaction entre le prof et les étudiants. »</p> <p>→ Instabilité de connexion influence l'interaction</p>	<p>« Mais je leur demande toujours de signer à chaque séance, et cela représente 40 % de leur note finale. »</p> <p>→ L'assiduité est importante pour la note globale</p>	<p>« Mais dans une large mesure, nous manquons de moyens efficaces pour superviser nos étudiants. Comme nous n'obligeons pas les étudiants à allumer leurs caméras, nous ne savons pas vraiment ce qu'ils font de l'autre côté. »</p> <p>→ Manque de supervision</p>		<p>« S'il y a des questions posées par de nombreux étudiants, ou si j'ai vu un taux d'erreur élevé, je l'aborderai dans un cours en ligne. » ; « Je pense que les cours en ligne présentent certains avantages, comme la possibilité de voir l'acquisition de connaissances par les étudiants à travers leurs devoirs en ligne. »</p> <p>→ Facile de trouver les erreurs plus fréquentes</p>

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Pendant le cours, je partage mon écran pour montrer le diapo. En général, je désactive ma caméra. »</p> <p>→ Caméra désactivée</p>		<p>« Mais personnellement, la formation à distance exige plus d'efforts de la part de l'étudiant et de l'enseignant. »</p> <p>→ Charge de travail</p>		

Nom de l'enseignant et le cours :

- Madame C (Troisième année)
- « Français avancé »

Plateformes et ressources utilisés :

- Chaoxing & Tencent Meeting & QQ
- Ressources : Matériel compilé par les enseignants eux-mêmes

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« D'abord, il s'agit de questions relatives aux logiciels et aux réseaux. La difficulté la plus fréquente est que la plateforme fonctionne de manière instable. Comme le lundi, lorsque trop de personnes accèdent aux cours en même temps, et la plateforme peut se bloquer. La plateforme Chaoxing peut aussi occasionnellement avoir des problèmes de connexion et de déconnexion. Au niveau des utilisateurs, certains étudiants ont une mauvaise connexion à la maison et l'écran partagé peut rester bloqué ou ne s'affiche pas du tout. »</p> <p>→ Problème de logiciel</p>	<p>« Nous avons donc l'habitude d'avoir des cours qui s'appuient fortement sur l'apprentissage en groupe. Cela signifie que chaque classe compte 4 à 5 groupes d'études, et qu'un groupe est composé d'environ 5 personnes. Je demande aux apprenants de préparer les contenus de cours à l'avance en groupe. Et pour les devoirs, ils corrigent le travail des autres entre le groupe et donnent des explications. Enfin, le chef de groupe soumet une liste de problèmes que son groupe n'a pas pu résoudre, et nous allons discuter les problèmes ensemble en classe. »</p> <p>→ Apprentissage en groupe entre les apprenants</p>	<p>« Certains étudiants refusent de répondre à mes questions sous prétexte d'une mauvaise connexion ou de problèmes avec le micro, et cela arrive très fréquemment. En fait, quand je demande au hasard à un étudiant de répondre à ma question, certains d'entre eux disent toujours : "ah prof, ma connexion est mauvaise", ou écrivent dans la boîte de dialogue qu'ils n'ont pas de micro. Les étudiants me font comprendre de cette façon qu'ils sont là oui je suis là, mais qu'ils ne peuvent pas répondre oralement. Comme cela se produit très fréquemment et de plus en plus, je pense moi-même que l'étudiant est en réalité distrait, ou qu'il ne prête pas attention à la classe à ce moment-là, ou même qu'il évite mes questions. »</p> <p>→ Les étudiants s'excusent de ne pas répondre aux questions Méfiance</p>	<p>« Nous avons réduit une partie du contenu. Par exemple, je suis passée de 4 unités à 3 unités. Mais il n'y a pas de changement apporté au contenu lui-même. »</p> <p>→ Réduction de contenu de cours en raison de manque de temps et d'instabilité de situation sanitaire</p>	<p>« Les étudiants téléchargent le devoir sur Chaoxing et quand ils ont fini, ils le soumettent directement sur Chaoxing et j'ai une notification qui m'en avertit. En ce qui concerne la correction, je corrige et commente directement les travaux des étudiants, ceux-ci pourront être vus directement par les étudiants grâce à cette plateforme. Ils peuvent même recevoir des notifications dans l'application mobile pour les prévenir qu'il y a un nouveau message, un retour d'information ou une date limite de rendu du travail. »</p> <p>→ Pratique d'échanger concernant les devoirs via Chaoxing</p>

Interaction	Autonomie	Dimension socio-affectif	Autres difficultés (attention de l'apprenant, l'examen, tâche, organisation, temps...)	Bénéfices
<p>« Au niveau des utilisateurs, certains étudiants ont une mauvaise connexion à la maison et l'écran partagé peut rester bloqué ou ne s'affiche pas du tout. »</p> <p>→ Problème de connexion</p>	<p>« Chaque fois que j'enseigne sur Tencent Meeting, il y a une liste de participants. J'examine la participation et les retards à travers cela. La présence des étudiants est utilisée dans le cadre de leur note et affecte leur note finale. »</p> <p>→ Avec l'aide de la plate-forme pour assurer l'autonomie de l'apprenant</p>	<p>« La deuxième chose est que, lorsque nous prenons des cours en ligne avec la caméra fermée, nous ne pouvons pas superviser l'état d'apprentissage des étudiants. »</p> <p>→ Méfiance</p>	<p>« Mais nous n'avons pas vraiment fait bon usage de la plateforme et des ressources disponibles en ligne, car nous n'avons pas eu assez de temps pour préparer et concevoir les cours. Je pense que toutes les activités pour l'enseignement en ligne devraient être repensées spécifiquement. »</p> <p>→ Moins de temps pour préparer les cours</p>	<p>« L'enseignement en ligne a certainement ses avantages, comme celui de briser la distance entre le temps et l'espace. »</p> <p>→ Briser les limites du temps et de l'espace.</p>
<p>« il n'y a pas de contact visuel et je ne suis pas capable de bien interagir avec les étudiants. Sachant que la plupart des étudiants sont assez passifs, ils n'aiment pas répondre aux questions volontairement. »</p> <p>→ Pas de contact visuel (apprenants chinois passifs)</p>	<p>« Donc je passe plus de temps pour poser des questions aux étudiants, par exemple, leur demander de répondre à des questions, de lire des articles ou des choses comme ça, pour voir s'ils bien suivent ou pas, ainsi que pour m'assurer qu'aucun étudiant n'a été distrait et que tous les étudiants ont fait les exercices. »</p> <p>→ Laisser plus de temps à l'apprenant pour assurer l'autonomie</p>			
<p>« Seuls les plus actifs dans la classe se porteront toujours volontaire pour parler et répondre aux questions, mais les autres n'ont aucune interaction. »</p> <p>→ Grande décalage entre les apprenants</p>				

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 - Problématique et éléments théoriques.....	9
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	10
CHAPITRE 2. ENSEIGNEMENT DE LANGUES A DISTANCE	12
2.1 ENSEIGNEMENT A DISTANCE : QU'EST-CE QUE C'EST ?	12
2.2 TYPES D'ACTIVITES DANS DEUX MODALITES TEMPORELLES : SYNCHROME ET ASYNCHROME	13
2.3 NOTION DE PRESENCE ET DE DISTANCE	14
2.4 ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN VISIOCONFERENCE	17
2.4.1 Définition et usages de la visioconférence	17
2.4.2 Multimodalité et poly-focalisation.....	19
CHAPITRE 3. AUTONOMIE, DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE ET INTERACTION, TROIS NOTIONS CENTRALES PAR RAPPORT A LA PROBLEMATIQUE	21
3.1 TROIS NOTIONS IMPORTANTES EN LIEN AVEC UNE FORMATION A DISTANCE EN LANGUES : AUTONOMIE, DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE ET INTERACTION	21
3.1.1 Qu'est-ce que c'est l'autonomie	21
3.1.2 Intégrer la dimension socio-affective dans la formation à distance.....	23
3.1.3 Notion et type de l'interaction.....	26
3.2 BENEFICES ET DIFFICULTES IDENTIFIES DANS LA FORMATION A DISTANCE	27
3.2.1 Bénéfices	28
3.2.2 Limites et difficultés.....	30
Partie 2 - Hypothèses et méthodologie de recherche	36
CHAPITRE 4. HYPOTHESES DE RECHERCHE	37
CHAPITRE 5. CONTEXTE DU RECUEIL DE DONNEES	38
5.1 CONTEXTE DE FORMATION A DISTANCE EN LANGUE EN CHINE	38
5.1.1 Formation à distance en Chine	38
5.1.2 La crise sanitaire influence la manière d'enseigner	40
5.2 PRESENTATION DU TERRAIN : L'UNIVERSITE SISU ET LES COURS CIBLES	42
5.3 PRESENTATION DES PLATEFORMES UTILISEES.....	43
CHAPITRE 6. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES : RECHERCHE DESCRIPTIVE	47
6.1 OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES : ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS, QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS	48
6.2 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	51
Partie 3 - Résultats et discussion	53
CHAPITRE 7. RESULTATS ET DISCUSSION	54
7.1 RESULTAT DE L'ENQUETE	54
7.2 IMPACTS SUR L'INTERACTION	57
7.2.1 Difficulté de la mise en place des activités liées à l'expression orale.....	58
7.2.2 Difficultés provoquées par l'absence de vidéo : analyse au niveau de l'interaction	62
7.3 PROBLEMES SOCIO-AFFECTIFS	67
7.3.1 Éteindre la caméra : analyse au niveau de la dimension socio-affective.....	67
7.3.2 Difficultés socio-affectives pendant le confinement	70
7.4 IMPACT AU NIVEAU DE L'AUTONOMIE	74
7.4.1 Difficultés potentielles et soutien par l'enseignant	75
7.4.2 Problèmes non-résolus.....	81

7.5	PROBLEME DE CONCENTRATION DE L'APPRENANT	86
7.6	BENEFICES	89
CHAPITRE 8. DISCUSSION.....		93
8.1	REPRESENTATION DE L'ENSEIGNANT ET SUGGESTIONS PERSONNELLES	94
8.2	LIMITES DE CETTE ETUDE	97
Conclusion.....		99
Bibliographie		102
Table des illustrations.....		106
Table des annexes.....		107
Table des matières.....		128

MOTS-CLÉS : formation à distance, visioconférence, interaction, autonomie, dimension socio-affective

RÉSUMÉ

Cette recherche consiste à décrire un passage à distance d'une formation en FLE en contexte universitaire chinois pendant le confinement dû au Covid-19. Il s'agit d'une étude de cas ; une enquête est menée auprès des étudiants et des enseignants du département de français de l'Université des études internationales du Sichuan. Nous identifions les difficultés et les avantages qu'ils ont rencontrés pendant cette période, en vue de tirer parti de cette expérience, pour mieux réagir dans d'autres cas de force majeure.

KEYWORDS : distance learning, videoconferencing, interaction, autonomy, socio-affective dimension

ABSTRACT

This research is to describe a distance learning transition of a course in French as a foreign language in a Chinese university context during the confinement due to Covid-19. It is a case study, a survey is conducted with students and teachers of the French Department of Sichuan International Studies University. We identify the difficulties and benefits they encountered during this period, with a view to learning from this experience to better and more quickly respond in other cases of force majeure.